

Hvordan kan læreren fremme resiliens hos elever i skolen?

En kvalitativ studie av tre læreres tanker om læreren
som beskyttende faktor for risikoutsatte elever

James Russell Akers

Masteroppgaven i pedagogikk
NLA Høgskolen Bergen
Våren 2018

Sammendrag

Navn: James Russell Akers
Mail: akers89@gmail.com
Innleveringssemester: Vår 2018
Fagområde: Pedagogikk, resiliens i skolen

Tittel

Hvordan kan lærer fremme resiliens hos elever i skolen?

En kvalitativ studie av tre læreres tanker om læreren som beskyttende faktor for risikoutsatte elever

Bakgrunn og formål

Barn og unge bruker store deler av sin hverdag på skolen sammen med både medelever og lærere. På denne sosiale arenaen møter læreren elever med forskjellig bakgrunn, levevilkår og personligheter, og de har en sentral rolle i deres faglige og sosiale utvikling. Det er en økning i psykiske helseproblemer blant barn og unge i dag. Formålet med denne undersøkelsen var å kunne bidra med mer kunnskap om hvordan læreren ved å sette inn forebyggende tiltak kan redusere en negativ utvikling hos eleven og fremme resiliens.

Problemstilling

Hvordan kan læreren fremme resiliens hos elever i skolen?

- Hvilke betydning har lærerens relasjonskompetanse for utvikling av resiliens hos eleven?
- Hva kan læreren gjøre for å styrke elevenes faglige og sosiale kompetanse?
- Hva er det som skiller læreren som beskyttende faktor i forhold til andre beskyttende faktorer?

Denne studiens hovedproblemstilling og underspørsmål har fokus på mine informanters egne opplevelser og deres tanker om hvilke faktorer og tiltak som har bidratt til resiliens hos eleven.

Metode

Jeg har valgt et semistrukturert intervju som metode i studien. Utvalget besto av tre informanter; en kvinne på 40 år, og to menn på henholdsvis 29 år og 62 år. Jeg har brukt en intervjuguide i undersøkelsen som dreiet seg om mine informanternes tanker om rollen som lærer, det psykososiale miljøet, mestring og relasjon som resiliente faktorer.

Analyse

Analyse av datamaterialet tok utgangspunktet i den hermeneutiske spiralen der fortolkning står sentralt. Kvaales (2015) analysemetode ble anvendt gjennom hele oppgaveskrivningsprosessen. Tolkningen av resultatene tok utgangspunkt i Maxwells (1992) fem kategorier for evaluering av validitet: deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliserings- og evalueringsvaliditet.

Resultater

I analysen av oppgavens forskningsresultater kom det fram at læreren i grunnskolen kan ha en sentral rolle i utviklingen av elevenes resiliens. Derimot kan ikke læreren gi resiliens til eleven fordi det er en livslang prosess avhengig av både individets oppfattelse av resiliens i eget miljø og av de beskyttelses- og risikofaktorer som er tilstede. Læreren kan sørge for å gi elevene gode og positive opplevelser og legge til rette på en slik måte at betingelsene for utvikling av sosiale og faglige ferdigheter hos elevene er optimale, noe som i neste omgang gjør at resiliente prosesser kan settes i gang. I denne studien var de viktigste beskyttende faktorer som kunne bidra i elevens utvikling, gode relasjoner blant lærer-elev, et godt psykososialt læringsmiljø, sosial kompetanse, positive forventninger, et godt samarbeid mellom skole og hjem og lærerens evne til å oppfatte faresignaler hos eleven.

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har både vært spennende og utfordrende. Oppgavens tema er noe jeg alltid har hatt lyst til å lære mer om, og etter endt prosess sitter jeg igjen med et ønske om å lære enda mer om temaet.

I arbeidet med denne oppgaven er flere personer som har vært viktige for meg. Jeg vil takke min veileder Kjell Oppedal for god veiledning og støtte gjennom hele oppgaveskrivningsprosessen. Klare og tydelige tilbakemeldinger har gitt meg motivasjon til å arbeide med oppgaven.

Jeg vil takke mine tre informanter som velvillig delte sine tanker, opplevelser og erfaringer. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven vært mulig.

Et masterstudium ved siden av jobb og familieliv har vært krevende, men like fullt en lærerik og interessant opplevelse. På hjemmefronten vil jeg takke min kone Elin som har vist tålmodighet og forståelse gjennom denne prosessen, og hun har vært en viktig støttespiller for meg. Jeg vil også takke min storesøster Nikki og hennes mann Patrick. Dere har vært en stor inspirasjon for denne oppgaven, og har vist meg resiliens gjennom hele oppveksten.

Tusen takk!

Bergen, april 2018.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	5
1. Innledning.....	11
1.1 Presentasjon og bakgrunn for valg av tema.....	11
1.2 Mitt utgangspunkt.....	12
1.3 Forsknings- og samfunnsmessige plassering.....	13
1.4 Forsknings spørsmål og underspørsmål	17
1.5 Oppgavens struktur.....	18
2. Teori og tidligere forskning.....	19
2.1 Hva er resiliens?	19
2.1.1 Resiliens definert.....	20
2.1.2 «Educational resilience» - pedagogisk resiliens.....	21
2.3 Begrep som assosieres med resiliens	23
2.3.1 «Løvetannbarn».....	23
2.3.2 Mestring	23
2.3.3 Samspillperspektivet – resiliens i skolen	24
2.4 Et salutogenetisk perspektiv	24
2.4.1 «Sense Of Coherence»: opplevelse av sammenheng	25
2.4.2 Empowerment (bestyrkning).....	26
2.5 Modeller for å forstå resiliensprosesser.....	27
2.6 Belastning og risiko	29
2.6.1 Risikoens relevans, type og alvorlighetsgrad	30
2.6.2 Risikoindikatorer og risikomekanismer	31
2.6.3 Tre typer psykososial risiko; individuell, familiebasert og samfunnsmessig risiko	32
2.7 «Å klare seg» - tilfredsstillende tilpasning	33
2.8 Resiliensfaktorer og – prosesser	35
2.8.1 Individuelle resiliensfaktorer.....	35
2.8.2 Self-efficacy	36
2.8.3 Sosial støtte	38
2.8.4 Sosial kompetanse	38
2.9 Hvordan kan læreren utvikle resiliens hos elever?.....	41

2.9.1 Den gode læreren	41
2.9.2 Det psykososiale læringsmiljøet.....	44
2.9.3 Lærerens støtte og forventninger til elever	46
2.9.4 Utviklingen av skolens og lærerens resiliens	46
2.10 Foreldre-skole samarbeid	47
2.11 Skolen som fremmer resiliens gjennom fritidsaktiviteter.....	48
3.0 Metode.....	49
3.1 Metodologi.....	49
3.2 Forskningsståsted.....	49
3.3 Valg av forskningsmetode	51
3.4 Utvalgskriterier	53
3.5 Rekruttering av informanter	54
3.6 Utarbeiding av intervjuguide	56
3.7 Datainnsamling	57
3.8 Pålitelighet og gyldighet	58
3.8.1 Deskriptiv validitet.....	60
3.8.2 Tolkingsvaliditet.....	61
3.8.3 Teoretisk validitet.....	61
3.9 Generalisering.....	62
3.10 Tolkning og analyse.....	64
3.11 Etske refleksjoner	64
4. Presentasjon av datamaterialet	66
4.1 Nærmere beskrivelse av informantene	66
4.2 Lærerens erfaringer	67
4.3 Lærerens rolle.....	70
4.4 Et godt psykososialt læringsmiljø	72
4.5 Lærer-elev-relasjonen.....	73
4.6 Mestringsevner	75
4.7 Lærerens forventninger til elevene.....	79
4.8 Sosial kompetanse hos elevene	81
4.9 Risiko	84
4.10 Resiliensfremmende tiltak i skolen	88
4.11 Lærerens resiliens i skolen	90
5. Analyse og drøfting av funn.....	92

5.1 Hva har lærernes erfaringer å si for elever som er utsatt for risiko? Hvordan kan læreren forbedre elevens situasjon?	92
5.2 Lærerens rolle.....	94
5.3 Psykososialt miljøets betydning for resiliens	96
5.4 Gode relasjoner til voksne virker resiliensfremmende.....	100
5.5 Positive mestringsopplevelser hos elevene fremmer resiliens	104
5.6 Risiko	109
5.7 Resiliensfremmende tiltak på skolen.....	115
5.8 Lærerens forventninger til elevene.....	115
5.9 Sosial kompetanse	116
6. Oppsummering og avsluttende kommentarer	119
Kildeliste.....	125
Vedlegg.....	129

1. Innledning

1.1 Presentasjon og bakgrunn for valg av tema

Barns mentale helse og velvære er et hovedområde man er opptatt av både i helsesektoren og i skolen. I stortingsmelding 19 *Folkehelsemeldingen - Mestring og muligheter* (2014-2015) hevder helsedepartementet at «regjeringen vil styrke det forebyggende helsearbeidet» og «psykisk helse skal få en større plass i folkehelsearbeidet, arbeidet med livsstilsendring skal få en ny og mer positiv vinkling» (s. 9). Meldingen konstaterer et økende behov for fokusering og prioritering av generell psykisk helse og velvære de kommende årene. Videre forskning på psykisk helse kan utvikle måter som vil styrke menneskers psykiske helse og redusere antall psykiske lidelser. Det kan også bidra til å fremme psykisk helse og en god og sunn utvikling. I *Folkehelse rapporten 2014 – Psykisk helse hos barn og ungdom* står det at «psykiske plager og problemer er et stort problem i Norge i dag». Selv om Norge er et av verdens rikeste land «regner vi med at 15-20 prosent av alle barn og unge mellom 3-18 år har nedsatt funksjon på grunn av psykiske plager som angst, depresjon og atferdsproblemer» (s. 59). Det blir derfor viktig for skolen som læringsinstitusjon med kompetanse til å kartlegge og sette inn tiltak for barnas psykiske plager, at det gir veiledning, støtter og åpner opp for positiv utvikling og mestring hos elevene. Borge (2010, s. 27) hevder på bakgrunn av at mange barn har psykiske problemer, at resiliensperspektivet må være langt fremme i bevisstheten slik at vi ikke slutter med å hjelpe barn til å utvikle resiliens. Det er viktig å utvikle helse- og sosialtilbud til disse barna, og kunnskap om resiliens vil gjøre det lettere å iverksette rette tiltak for disse. Det er viktig å forske på resiliens slik at vi kan gi risikobarn et godt tilbud og god veiledning som kan styrke deres utvikling og gi økt mestringsevne.

Rett etter andre verdenskrig hadde forskere lite kunnskap om hvordan risiko hadde innvirket på barn og deres utvikling, spesielt traumer som mange barn og unge opplevde under krigen. På den tiden var det lite forskning på dette fenomenet. Interessen for resiliens ble vekket på midten av 1950-tallet. Formålet med resiliensforskningen var å få kunnskap om de barna som klarte seg godt, og slik komme på sporet av de faktorene som virket beskyttende for barnet. I neste omgang hjalp det forskere til å utvikle forebyggende tiltak og gi veiledning til voksne som jobber med risikobarn.

De siste 30 årene har resiliensforskning i medisin og psykologi rettet fokus på hva som kan bidra til en sunn og positiv helse. Fra et medisinsk perspektiv har Anton Antonovsky (1979; 1987) beskrevet det som han definerer som salutogenese, der han forklarer hva god helse er i

motsetning til patogenese, som forklarer sykdom. I fag som psykologi har forskning på resiliens funnet sted siden andre verdenskrig. Mye av motivasjonen som lå til grunn for forskningen var nysgjerrigheten på hvorfor og hvordan noen barn og unge klarte å utvikle seg godt til tross for opplevd risiko under oppveksten. Resiliens har ikke i samme grad blitt gjenstand for interesse i pedagogikk som i psykologifaget. I regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse (2003) blir behovet for å prioritere forskning om barn og unges psykiske helse understreket. De konstaterer at forskning om beskyttelsesmekanismer, barns ressurser og evner til mestring er ønskelig og at resiliensforskning derfor bør være et satsningsområde (Helsedepartementet, 2003, s. 52). Selv om det i årenes løp har kommet ut flere publikasjoner og bøker om emnet vil et økt fokus på utvikling av resiliens hos barn og unge være viktig for det forebyggende arbeidet og den hjelp som gis til risikobarn som sliter med psykiske problemer. Det kan også gi nødvendig veiledning til foreldre og lærere om hvordan resiliens kan utvikles i barn og unge slik at det fremmer deres mestringsevner. Selv om det finnes mer kunnskap om resiliensfenomenet i dag, er det fortsatt noen viktige spørsmål som ikke har blitt diskutert og som det ikke har blitt forsket på i noen særlig grad. For eksempel; 1) hva som beskytter risikobarn som har utviklet resiliens og kunnskapen disse barna kan gi oss (Borge, 2010, s. 13; Masten & Garmezy, 1985), 2) hvordan vi kan definere resiliente og beskyttende prosesser i barn og unge (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000, s. 544), 3) hvordan vår genetik har innvirkning på resiliente prosesser (Caspi & Moffitt, 2006), og 4) hvordan resiliens kan aktivere de beskyttende prosessene i barn og unge som lever i et risikofyllt miljø (Rutter, 1987, s.329). Det er derfor jeg i masteroppgaven ønsker å belyse og få bedre forståelse av hvordan resiliens og dens beskyttende prosesser kan styrke de sterke sidene hos risikobarn og forhindre en usunn utvikling og redusere risiko for barn som lever under tøffe oppvekstforhold.

1.2 Mitt utgangspunkt

En hovedgrunn til at jeg ønsker å forske på resiliens er at jeg kjenner noen som har hatt en tøff oppvekst og opplevd vanskelige levevilkår, men allikevel har de klart å prestere godt i utdanningssystemet og i arbeidslivet. Dette fenomenet har fasinert meg i mange år, og ofte har jeg reflektert over hvordan de har klart å bli gode samfunnsborgere med gode holdninger til både mennesker og selve livet til tross for de påkjenninger de har blitt utsatt for i barndommen og oppveksten. En økende interesse for resiliens ble vekket hos meg etter å ha skrevet en semesteroppgave om dette emnet. Jeg ville også lære mer om hva som gjør barn

bedre rustet til å takle påkjenninger i det daglige liv, og hvilke fenomener og faktorer som kan spille en sentral rolle for den resiliente utvikling hos individer.

Når jeg har valgt å skrive om dette temaet, vil jeg fokusere på unge menneskers psykososiale helse og på deres utvikling og dannelse som mennesker. I denne sammenheng er skolen en viktig arena som kan bidra til å utvikle resiliens hos elevene og i sin tur styrke deres mestringsevner. Jeg ønsker også å knytte arbeidet med dette temaet mer direkte til barn og unges sosiale og faglige utvikling på skolen der det psykososiale miljøet spiller en sentral rolle. En stor del av barn og unges hverdag foregår på skolen, og derfor er det å fokusere på skolen som en forebyggende arena og dens evne til å ivareta barn og unges sosiale, psykiske og faglige utvikling, viktig. I denne masteroppgaven skal jeg se nærmere på hvordan læreren kan anvende sine erfaringer og kunnskaper for å utvikle elevens resiliens, og generelt bidra til en positiv utvikling hos eleven. I arbeidet mitt med å undersøke hvordan pedagoger kan være en beskyttende faktor - bidra både i elevens faglige og sosiale utvikling og redusere mulige påkjenninger som elever eventuelt opplever i og utenfor skolen - anser jeg lærere i grunnskolen som et naturlig valg av forskningssubjekter. Min nysgjerrighet handler om dette fenomenets forebyggende kvaliteter i forhold til å redusere den motgangen som møter barn og unge og gi de et redskap for å håndtere eventuelle plager i og utenfor skolen. Mitt arbeid er et forsøk på å undersøke nærmere hvordan den enkelte skole og lærer kan styrke og utvikle de iboende resiliente prosessene hos barn og på den måten bidra til å fremme barns fysiske og psykiske helse. En ulempe med denne tilnærmingen er at elevenes perspektiv ikke blir hørt, dvs. hvordan elevene opplever lærerens praksis i forhold til å fremme resiliens og mestring. Det er lærerens stemme og ikke elevens som kommer til uttrykk i materialet mitt. Lærerens og elevens opplevelser, meninger og holdninger kan være helt forskjellig. Derfor vil et forslag til videre forskningsarbeid være å intervju elever om deres opplevelser av hvordan den enkelte lærer og skolen kan være med å bidra til å utvikle resiliens i og utenfor klasserommet hos utsatte elever. Jeg tror forskning som tar elevens opplevelser og meninger i betraktning, kan være med på å gi et mer oversiktlig bilde av resiliensfenomenet i skolen. I denne masteroppgaven avgrenses imidlertid resiliensfenomenet til lærerens erfaringer og meninger om resiliens og hvordan de kan utvikle den hos sine elever.

1.3 Forsknings- og samfunnsmessige plassering

Kauai-undersøkelsen er en grunnleggende longitudinell studie innenfor resiliensforskning.

Emmy Werner og Ruth Smith (1977) fulgte 698 barn som ble født på øya Kauai i staten

Hawaii i 1955. De ville studere samspillet mellom barns oppvekst og eventuelle miljørisikoer gjennom individets barndom, ungdom og voksen alder. Formålet med denne studien var å beskrive og kartlegge risikobarn og familier som klarte seg mot alle odds. Dette var det første eksempelet på resiliensforskning. De fant ut at det var en prosentandel barn som befant seg i risikosone fra fødselen og gjennom oppveksten. De familiære risikofaktorene var foreldreomsorg, fattigdom, foreldre med lav utdanning, forelderens alkoholisme eller psykisk sykdom. Det var på denne måten de kunne få kunnskap om hvilke risikoforhold som forårsaket problemer hos barna, men også hva som forbedret livskvaliteten til de som hadde fått problemer. Data ble samlet inn da barna ble født, og da de var 2 år, 10 år, 18 år, 32 år og 40 år. Det ble brukt ulike metoder for datainnsamling, blant annet intervju med mødrene som ga kunnskap om barnas utvikling. Barna gjennomgikk legeundersøkelser og psykologvurdering der de ble testet for intelligens, individualitet, problemløsningsstrategier og sosial fungering.

Hva fant de ut fra undersøkelsen? Til forskernes store overraskelse viste det seg at om lag en tredjedel av barna (72 barn) som levde under vanskelig vilkår under oppveksten viste god tilpasning og hadde relativt god livskvalitet ved 18-årsalder (Werner & Smith, 1992). Disse barna utviklet seg til å bli flinke, velfungerende, glade og omsorgsfulle personer. I en alder av 32 år og 40 år hadde ingen av dem utviklet problemer. Resten av gruppen viste seg å ha problemer som lærevansker, mental ustabilitet, konsentrasjonsproblemer og kriminalitet på ulike alderstrinn. Werner og Smith fant ut at mange risikofaktorer og resiliensfaktorer i barnet og i miljøet hadde betydning for barnas utvikling fra fødselen av, deres tilpasning og for deres voksenliv. De identifiserte en rekke beskyttende faktorer i livene til disse resiliente personene som bidro til reduisering av risikofaktorer. Det var viktige forskjeller mellom resiliente barn og risikobarn. Resiliente barn viste seg å ha normal intelligens, minst en signifikant andre i nettverket sitt, følelsesmessige bånd til omsorgspersoner, og et ytre støtteapparat bestående av skole, kirke og ungdomsgrupper som bidro til kompetanse og samarbeid.

Rutter og hans kolleger (1976) gjennomførte en epidemiologisk studie med det formål å studere individuelle forskjeller hos menneskers som opplevde motgang og risiko. I løpet av en 10-årsperiode forsket han på barn som bodde på øya Isle of Wight og indre bydeler i London. Foreldrene til disse barna ble diagnostisert med psykiske lidelser. Han samlet data ved å gjennomføre omfattende intervjuer med disse barna. Han fant ut at disse barna hadde unngått å få psykologiske plager gjennom oppveksten til tross for forelderens psykiske vansker. Disse barna hadde heller ikke tilegnet seg mistilpasset atferd. Rutter begynte å reflektere over

hvorfor mange av disse barna - til tross for utfordrende vilkår som de måtte forholde seg regelmessig til - klarte seg så fint. Han fant ut at både individuelle egenskaper hos barna og kjennetegn ved deres skolemiljø var beskyttende faktorer for barna. Skolens miljø spilte en viktig rolle og han fant også noen beskyttende faktorer i skolens miljø. Det var mestringsfølelse, gode betingelser for personlig vekst og et godt sosialt nettverk.

«The Project Competence» studien ville undersøke menneskers evne til å tilpasse seg til tross for stressende opplevelser i oppveksten. Garmezy, Masten og Tellegen (1984) ville vite mer om hvordan resiliens innvirket på barn når de opplevde belastende situasjoner. Fokuset i dette prosjektet var hvordan belastende faktorer påvirket barns kompetansenivå i barneskole. Over en 10-årsperiode forsket de på 200 barn og deres familier. I tillegg deltok 612 elever fra 3. til 6. trinn i studien. Deltakerne hadde lidd av flere belastende livsvilkår. Datainnsamlingen ble gjennomført ved hjelp av spørreskjema og omfattende intervjuer. Kategoriene i spørreskjemaene besto av elev-evaluering, vurdering fra jevnaldrende og skolens evaluering av elever. Garmezy og hans kolleger gjennomførte omfattende intervjuer med barnas foreldre om den sosiale strukturen i familien og foreldres oppfatninger av barnet sitt. I korrelasjonsanalysen som ble gjennomført, fant forskerne at vanskeligstilte barn viste seg å ha lavere IQ og sosioøkonomiske status (SES), og at disse mindre positive kvalitetene hos familien førte til et lavt kompetansenivå og mistilpasset atferd. Forskerne fant også ut at noen av de vanskeligstilte barna hadde et godt kompetansenivå og ikke viste atferdsforstyrrelser. På grunn av dette funnet begynte Garmezy og hans kolleger å reflektere over hvorfor noen av barna ikke ga etter for de belastende faktorene som de opplevde og ikke utviklet negative tilpasninger.

Etter å ha fått oversikt over disse undersøkelsene fra pionerfasen i resiliensforskningen søkte jeg på resiliensbegrepet og andre nærliggende begrep i Oria/Bibsys database for å utarbeide et litteratur-review. I databasen fant jeg et par bøker som jeg anser som relevant, blant annet Anne Inger Holmen Borges «Resiliens» (2003, 2010). Boka handler om hvordan barns resiliens kan motvirke utvikling av psykiske problemer. Hennes teori legger til grunn et ressursorientert perspektiv, dvs. å se på risikobarn som en ressurs, og hvordan vi kan skape gode utviklingsmuligheter for barn. I tillegg til dette handler dette perspektivet om hvordan man kan sette inn forebyggende tiltak som motvirker og reduserer risiko for psykiske plager (ibid). Videre har boka bred oversikt over tidligere forskning om resiliensfenomenet.

Olsen og Traaviks bok «Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge: teori og tiltak» (2010) inneholder både en teoretisk del og en tiltaksdel.

I teoridelen blir flere teorier om resiliens, risiko- og resiliensfaktorer beskrevet, i tillegg til egenskaper hos risikobarn og barn som har utviklet resiliens. Boka tar for seg skolesituasjonen og viser hvordan den enkelte lærer kan skape gode relasjoner mellom skole, hjem og barnet - noe som blir hevdet å være en sentral faktor for å utvikle resiliens. Andre del av boka viser til tiltak og veiledning om hvordan pedagoger kan legge til rette for risikobarn slik at de kan få en positiv utvikling selv om de har vært utsatt for risiko (Olsen & Traavik, 2010).

På idunn.no var det få artikler i tidsskriftene som omhandlet resiliens. Videre har jeg benyttet EBSCOhost til å finne relevant litteratur. Det meste av litteraturen var utenlandske fagartikler om ulike resiliente temaer. Jeg gjorde et forsøk på å velge de artiklene som var mest relevant for mitt prosjekt. En forsker som fanget min interesse var Sir Michael Rutter. Han er en framragende barnepsykolog og er et viktig navn i resiliensforskningen. Et av hans kjente verk «Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms» fra 1987 handler om psykososial resiliens og beskyttende mekanismer som reduserer risiko for psykiske plager. En annen forsker, Suniya Luthar, er utviklingspsykolog. Hun er kjent for sin forskning på barnas sårbarhet og resiliens fra ulike kulturer, og hvordan fattigdom og psykiske lidelser hos foreldre påvirker barnas resiliens (Luthar et al., 2000).

En annen fagartikler jeg har valgt å benytte er Caspi og Moffits artikkel fra 2006. Den handler om tverrfaglige muligheter og utfordringer mellom psykiatri, epidemiologi og nevrovitenskap i et forsøk på å utforske interaksjon mellom menneskers gener og miljøet. Forskningsmålet var å se nærmere på hvordan våre gener (MAOM enzymet) i samspill med miljøet og omgivelsene kan påvirke vår resiliens og hvordan enzymer kan gjøre oss mer eller mindre utsatt for risiko og stress i miljøet.

De fleste av forskerne er enige om hva som fremmer resiliens, og hva som er beskyttende faktorer og mekanismer for å håndtere stress og utfordringer. Rutter (2013, s. 484) på sin side mener at forskningsfunn ikke kan tolkes som et klart program for forebygging og behandling av stress og risiko, men at slik forskning kan gi oss et dynamisk perspektiv på hva som kan være involvert i det å overvinne belastende opplevelser.

Ved å se nærmere på den utvalgte litteraturen og forskningen finner jeg ulike forskningstradisjoner i resiliensforskning. Her er både kvalitativ og kvantitativ forskning representert og mixed methods tilnærminger. De siste tiårene har resiliensforskning blitt utført under fagdisipliner som utviklingspsykologi, psykologi, sosiologi og antropologi (Waxman,

Gray, & Padron, 2003, s. 1). Mange av disse fagdisiplinene er tverrfaglig for å fange opp bredden i resiliensfenomenet. I utviklingspsykologi forsker man på barns psykiske utvikling i biologisk, kulturelt og sosialt perspektiv. Mange av disse forskningsbidragene er aktuelle for å belyse vesentlige sider av resiliens i mitt prosjekt. Her oppstår to utfordringer. Den ene er at få forskningsartikler ivaretar et pedagogisk perspektiv på dette emnet. Olsen & Traaviks bok blir derfor særlig egnet for mitt prosjekt fordi den tar opp resiliensforskning i skolen med fokus på lærerens rolle.

Flere artikler jeg har funnet om resiliensforskning er forskning gjennomført i USA, England, New Zealand og Canada. Vi må derfor ta i betraktning kulturperspektivet i disse undersøkelsene. Forskere mener at resiliens er et allment fenomen som i mindre grad er påvirket av kontekstuelle forhold, men at forskjellige kulturer likevel kan ha ulik forståelse av resiliens. Dermed bli det viktig for mitt prosjekt å forske på resiliens i en norsk pedagogisk kontekst.

1.4 Forskningsspørsmål og underspørsmål

Det har vært et mål å finne en problemstilling som verken er for åpen eller for snever. Mitt forskningsspørsmål er derfor formulert slik:

Hvordan kan læreren fremme resiliens hos elever i skolen?

For å konkretisere forskningsspørsmålet bedre har jeg valgt å formulere følgende underspørsmål:

- Hvilke betydning har lærerens relasjonskompetanse for utvikling av resiliens hos eleven?
- Hva kan læreren gjøre for å styrke elevenes faglige og sosiale kompetanse?
- Hva er det som skiller læreren som beskyttende faktor i forhold til andre beskyttende faktorer?

I norsk utviklingspsykologi og pedagogikk er resiliensteori noe nytt. Omfanget av forskning er begrenset med særlig fokus på hvordan den enkelte læreren kan fremme resiliente kvaliteter hos elever, og hvordan dette kan fremme mestring slik at barns utvikling blir positiv og sunn.

Mitt ønske er at masteroppgaven kan bidra til å rette fokus på dette fenomenet i skolen. Det er et økende press på elever for å prestere godt i skolen både i forhold til faglig kunnskap og sosial kompetanse. En undersøkelse om hvordan læreren kan styrke elevenes mestringsevner

og på denne måten redusere faglig og psykisk stress, vil derfor være av stor betydning i forhold til resiliensspørsmålet. Mitt utgangspunkt er at lærere står i en posisjon der de gjennom sitt arbeid kan fremme resiliens hos sine elever. Læreren evne til å se eleven, vise forståelse, gi omsorg og støtte kan være vesentlig for resiliensfremmende arbeid i skolen. Læreren må tilegne seg kompetanse og kunnskap for å kunne gjenkjenne risikobarn og deres behov.

1.5 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven er delt i seks kapitler. Kapittel 2 teori; blir konseptet resiliens presentert med forskerne Aaron Antonovsky, Anne Inger Holmen Borge, Michael Rutter, Olsen og Traavik, Ann Masten og Silvia Luthar som sentrale kilder. I begynnelsen av kapitlet er det først teori om resiliens generelt, etterfulgt med relevant teori i forhold til hovedproblemstillingen og underspørsmål; blant annet beskyttende- og risikofaktorer, salutogenese, sosial kompetanse, mestring og relasjon. I kapittel 3 metode gjør jeg rede for valg av forskningsmetode, arbeidet med intervjuforberedelser (utvalgskriterier, utarbeidelse av intervjuguide, rekruttering av informanter), og oppgavens pålitelighet og validitet som tar utgangspunkt i Maxwells 5 kriterier. På slutten av kapittel 3 presenteres noen etiske refleksjoner i forbindelse med intervjuundersøkelsen. I kapittel 4: presentasjon av datamaterialet, presenterer jeg informantenes egne opplevelser og tanker om risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til resiliens og læreren. I kapittel 5 tolker og drøfter jeg resultatene fra studien, og trekker sammenhenger mellom teori og resultat. I kapittel 6 oppsummerer jeg og viser til hovedfunn, sett i forhold til forskningsspørsmålet, samt komme med noen refleksjoner om resiliens og læreren og forslag til videre forskning.

2. Teori og tidligere forskning

Dette kapittelet er en innføring i fenomenet resiliens. Teori om resiliens har virket styrende for valg jeg har gjort både med hensyn til tema, problemstilling, intervjuguide, analyse, tolkning og drøfting. For å skape et grunnlag for de valgene jeg har foretatt, er det nødvendig å redegjøre for mitt forsknings- og teoretiske ståsted. Det vil jeg gjøre ved å referere til relevant teori og forskning som er sentral innen fagfeltet resiliens. Jeg vil også sette resiliens inn i et salutogenetiske perspektiv og gi en bakgrunn for og definisjon av resiliens som begrep. Det blir nødvendig å se nærmere på hva som ligger i risiko, påkjenning og belastning, i tillegg til å betrakte hvilke beskyttelsesfaktorer som er av betydning innenfor resiliensforskning, skolen og læreren inkludert.

2.1 Hva er resiliens?

Resiliens er en fornorskning av det engelske begrepet «resilience». Webster's Collegiate Dictionary fra 1993 definerer resiliens som «the ability to recover from or adjust easily to misfortune and change». Å oversette resiliens direkte fra norsk betyr «elastisitet» eller «fleksibilitet», og i overført betydning «som vanskelig lar seg knekke» (Kirkeby, 2003). Southwick m.fl. (2014, s. 2) hevder at når resiliens skal defineres er det viktig å spesifisere om resiliens blir sett på som en egenskap, prosess eller et resultat. Det foreligger ingen helt dekkende oversettelse til norsk av det engelske begrepet, men det finnes alternative og nærliggende norske begrep, for eksempel «motstandskraft» og «mestring». Slike begrep har blitt benyttet av norske forfattere. Forskere som skriver om temaet, har valgt ulike måter å betegne «resilience» på. Gjærum m.fl. (1998, s. 31-33) har i boken «Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre» benyttet begrepet motstandskraft som et norsk alternativ. Motstandskraft kan imidlertid forbindes med resiliens fordi det legger vekt på egenskaper som er i individet. Det fremheves at det er et personlighetstrekk i individet. Denne betegnelsen blir ikke helt dekkende fordi resiliens viser seg også å inneholde flere faktorer utenom individet, for eksempel i miljøet (Waaktaar, Christie, & Resilienceprosjektet, 2000, s. 17). Borge (2010, s. 13) presiserer at ved å oversette resiliens som «spenst» eller «sprett» kan det føre til at man tror at resiliens er et engangsfenomen, men i virkeligheten oppstår resiliens både som engangsfenomen og som vedvarende prosesser i større eller mindre grad gjennom individets oppvekst. Begrepet «resiliens» kommer fra fysikkens fagmiljø og omhandler et objekts evne til å sprette tilbake til samme utgangspunkt etter at det har blitt strukket eller bøyd (Waaktaar et al., 2000, s. 17). Forfatterne hevder at resiliens omhandler komplekse samspill

mellom en person, omgivelser og situasjoner som kan være konsekvente belastninger på det enkelte individ. Resiliensbegrepet i et psykologisk perspektiv blir brukt på mennesker som har vært utsatt for risiko og stress i oppveksten, men som klarer å komme seg tilbake til en normal og fungerende tilværelse under turbulente forhold (ibid, s. 17). Borge (2010, s. 13) videreutvikler denne definisjonen og tanken med tre begrep; gjenopprette, opprettholde og forbedre. Det å sprette eller å ha spenst vil si at resiliens er et engangsfenomen, men likevel mener hun at resiliens også kan opptre som vedvarende prosesser i større eller mindre grad gjennom hele oppveksten. Gjenoppretting på sin side kan forstås som opplevd risiko, og at personen kan komme tilbake til normal atferd og normal fungering. De to andre begrepene er knyttet til resiliente prosesser knyttet til hvordan individet kan opprettholde en god relativ psykologisk fungering og hvordan det kan forbedre den (ibid, s. 15). Ifølge Rutter (1987, s. 316) er resiliens en prosess eller et konsept for mekanismer som beskytter mennesker mot psykososial risiko assosiert med motgang. Det er en prosess som handler om hvordan barn og unge reagerer når de møter risiko og stress, dvs. hvordan de tilpasser seg til en eller flere utfordrende situasjoner som også påvirker deres handlinger (ibid). I denne oppgaven blir resiliens og resiliente prosesser forstått som både et engangsfenomen og en prosess.

2.1.1 Resiliens definert

Forskere som har forsket på resiliens, har gitt begrepet ulike definisjoner. Sir Michael Rutter, en av verdens ledende barnepsykiatere og en av bidragsyterne innenfor resiliensforskning, definerer resiliens slik:

«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 og avvik» (Rutter, 2000, her sitert fra Borge 2010, s.14).

Rutters definisjon av resiliens fremstår som relativ, dvs. resiliens forstått som en relativ motstandskraft mot psykososial risiko. Det vil si at det er ikke en type resiliens eller en type risiko, men at det oppleves subjektivt hos alle individer. Siden risikoene som individet er utsatt for vil variere i grad, alvor og kontekst, vil også resiliens variere i grad og kontekst hos det enkelte individ. Med denne definisjonen presiserer også Rutter at resiliens står i forbindelse med prosesser som varer gjennom hele oppveksten. Han hevder at resiliens er en prosess eller flere prosesser, og ikke en personlig egenskap (Rutter, 2012, s. 335). Masten og Powell (2003, s. 4) understreker at selve resiliens-fenomenet er beskrivelsen av et generelt mønster. Når individet viser passende karakteristiske trekk med dette mønsteret, vil personen

vise et resilient livsmønster. I stedet for å kalle en person resilient, er det riktig å si «this person shows the features of resilience» (ibid, s. 4). Resiliens kan bli forstått som dynamisk utviklingsprosess og ikke som en statisk personlighetsegenskap. Det vil også være feil å anvende betegnelsen resiliente barn. I stedet bør en snakke om barn som viser resiliente trekk. I en utdypning av definisjonen sier Rutter følgende: *Resilience can be defined as reduced vulnerability to environmental risk experiences, the overcoming of a stress or adversity, or a relatively good outcome despite risk experiences»* (Rutter, 2012, s. 336). Resiliens kan bli forstått som prosesser i et samspill mellom tre faktorer, individet, risiko og miljøet. Individets sårbarhet i interaksjon med risikoer i miljøet er som resiliens utledet av individuelle variasjoner som individet blir påvirket av både i forhold til opplevd risiko og belastninger i miljøet.

Sonya Luthar, en annen viktig resiliensforsker, hevder at resiliens er: «positive adaptation despite experiences of significant adversity or trauma» (Luthar, 2006, s. 742). For å kunne si noe om resiliens-fenomenet og dets dynamiske prosesser, er det viktig å vite noe om hva risiko innebærer. Resiliens er et todimensjonalt begrep hvor individet har blitt eksponert for motgang (risiko) og oppnåelse av en positiv tilpasning til tross for opplevd risiko under utviklingsprosessen (Luthar et al., 2000, s. 543).

2.1.2 «Educational resilience» - pedagogisk resiliens

Elever som står i faglig risiko opplever ofte komplekse problemer forårsaket av økonomi, helse og andre sosiale forhold som gjør det vanskelig for de å lykkes på skolen. Ofte i nasjonale og internasjonale utdanningsreformer er det fokus på å redusere gapet mellom elever som er faglig sterke og elever som står i faglig fare. Et felt innenfor resiliensforskningen som har fått liten oppmerksomhet er forbedringer av elever som tidligere stod i faglig risiko, eller «resiliente elever» som lyktes på skolen på tross av utfordrende forhold. I de siste tiårene har forskere prøvd å finne ut hvorfor noen elever lykkes på skolen, mens andre elever fra samme sosiale og økonomiske bakgrunn og som derfor har de samme ulempene, ikke lykkes.

Konstruksjonen av pedagogisk resiliens blir ikke sett på som en bestemt attribusjon ved individet, men noe som kan bli utviklet hos individet ved å fokusere på forandringsbare faktorer som kan påvirke elevens suksess på skolen (Benard, 1993, s. 44-48). Denne tilnærmingen fokusere altså ikke bare på attribusjoner, for eksempel på individets ferdigheter,

fordi ferdigheter ikke blir forstått som en karakteristika ved elever som viser trekk av resiliens.

Det er derimot flere faktorer som man antar påvirker og utvikler elevenes resiliens. I følge Bernard (1993, s. 44-48) har det blitt funnet fire forskjellige individuelle faktorer som barn med resiliente trekk vanligvis viser: Sosial kompetanse, problemløsningsferdigheter, selvstendighet og målbevissthet. Andre forskere som McMillan og Reed (1994, s. 137-140) hevder at det finnes fire andre faktorer som også er relatert til utvikling av resiliens:

- Personlige attribusjoner som for eksempel motivasjon
- Positiv bruk av individets tid (arbeider godt med oppgaver, gjøre lekser, deltar i fritidsaktiviteter)
- Familieliv (familiestøtte og forventinger)
- Skolen og klassens læringsmiljø (skolens fasiliteter, bruk av teknologi, lærerens klasseledelse og det psykososiale miljøet i klasserommet)

Resiliens og pedagogisk resiliens blir synonymt anvendt i forskningslitteraturen. En hovedforskjell er at sistnevnte har fokus på den unike kontekst som resiliens blir studert i. For eksempel lever barn i høyrisiko ofte under dårlige vilkår (fattigdom, vanskelig familiebakgrunn eller mishandling), mens i pedagogiske kontekster blir fokuset rettet mot på elevenes positive opplevelser assosiert med individuell tilpasning til skolen (for eksempel gode og trygge relasjoner til lærere og medelever, om skolen oppleves som meningsfull og grad av skoleinvolvering) (Waxman et al., 2003, s. 2).

En av de mest brukte definisjonene på pedagogisk resiliens er følgende formulering: *«the heightened likelihood of success in school and other life accomplishments despite environmental adversities brought by early traits, conditions and experiences»* (Wang, Haertel, & Walberg, 1994, s. 46). Ofte vil forskere bedømme om utvikling av resiliens er oppnådd ved å bruke kognitive, affektive og atferdsmessige kriterier (Waxman et al., 2003, s. 2). I slike forskningsprosjekter kan ulike implikasjoner gjøre seg gjeldende. For eksempel hvis skolens miljø står i høy risiko vil dette kunne vurderes som negative forhold, men det kan også oppstå andre risikofaktorer som fattigdom, narkotikamisbruk og vanskelige familieforhold osv. (Padrón, Waxman, & Lee, 2014, s. 266). Derfor er det viktig å vurdere om en vellykket elev som har en eller flere risikofaktorer, kan regnes som en resilient elev.

2.3 Begrep som assosieres med resiliens

2.3.1 «Løvetannbarn»

Betegnelsen «løvetannbarn» er blitt et allment ord i det hverdagslige språket, også i forbindelse med resiliensforskning. I tidligere forskning har løvetannbarn blitt brukt som betegnelse på barn som viste god tilpasning etter opplevd risiko. Dette begrepet favner altså barn som lever under vanskelige oppvekstvilkår og klarer seg helt alene uten hjelp fra andre. Dette begrepet er misvisende fordi det kan skape forestillinger om at noen barn virker usårbare og immune mot risiko og påkjenninger (Waaktaar et al., 2000, s. 17). Det gir inntrykk av at individuelle egenskaper hos barnet er årsaken til deres positive utvikling, og at resiliens er avhengig av forhold ved barnet alene. Borge hevder resiliens handler om et unikt samspill mellom individets individuelle egenskap og kjennetegn ved miljøet (Borge, 2010, s. 15). Videre konstaterer Borge at det må være mange faktorer som også må inkluderes for at resiliens kan utvikles hos individet.

2.3.2 Mestring

Mestring er også et begrep som har blitt brukt for å beskrive resiliens. Men mestring kan fremstå avvikende fra resiliens fordi mestring i større grad er basert på læring (Borge, 2010, s. 16). Borge hevder videre at: «... denne læringen kan skje i organiserte former og undervisning, og mestringslæring kan forebygge framtidige problemer på skolen og eller i samfunnet» (ibid). Det vi kan si om mestring, eller nærmere bestemt mestring på skolen, kan både læres, utvikles og forbedres. Utviklingen av resiliens på den andre siden kan ikke læres i samme grad og form som mestring. Grunnen til dette er at resiliens utvikles i den enkelte individs livsverden i samspill med risiko, individet og omgivelsene. Olsen og Traavik sier selv at det å mestre er en av flere viktige resiliensfaktorer, for eksempel innlærte ferdigheter eller kunnskaper i skolen og i individets sosiale liv (Olsen & Traavik, 2010, s. 28). Og det å oppleve mestring er en av flere viktige resiliensfaktorer for å utvikle resiliens, men individet kan ikke lære resiliens i samme grad som mestring. Waaktaar og Christie hevder at mestringsbegrepet i resiliensforskningen omfatter flere områder; 1) mestring gjennom ferdighetslæring, 2) mestring som stressmestring og 3) mestring som sosial kompetanse (Waaktaar et al., 2000, s. 34). Men mestring kan også bli forstått som livsmestring, noe som i sin tur kan hjelpe individer til å mestre livene sine samt forebygge problemer på skolen og i samfunnet. De fleste forskere innenfor resiliensfeltet er enige om en mestringsdefinisjon, og

at mestring dermed er et viktig aspekt ved resiliens, og at resiliens er uløselig fra risikodimensjonen (Borge, 2010, s. 16; Suniya S. Luthar, 2006, s. 742; Waaktaar et al., 2000). I internasjonal litteratur blir mestring anvendt som «coping» eller «mastery» (Waaktaar et al., 2000, s. 34). Mastery betegner mestring som kompetanse innenfor visse ferdigheter, for eksempel skoleferdigheter og sportsaktiviteter. Coping på den andre siden handler om stressmestringskompetanse.

2.3.3 Samspillperspektivet – resiliens i skolen

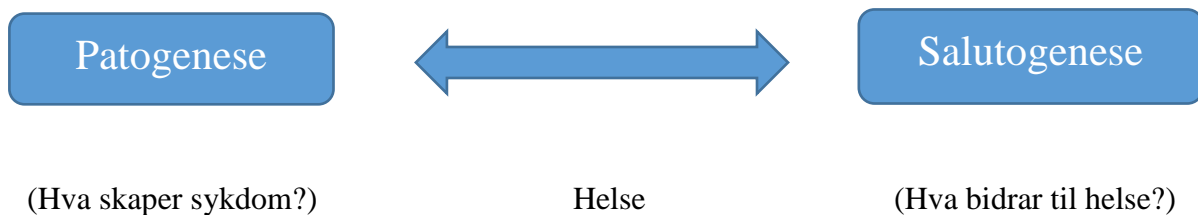
De nær beslektede begrepene som jeg har nevnt så langt vil ikke kunne fange inn bredden og dybden i resiliensfenomenet. Samspillperspektivet ved resiliens vil omfatte forhold omkring barnet – altså individuelle, familiære og nettverksmessige forhold - som sammen kan innebære både risiko og resiliens (Olsen & Traavik, 2010, s. 28). I et slikt perspektiv er det ikke bare individet som står sentralt, men samspillet med og interaksjonen mellom individet, familie, nettverk og samfunn. Butler (1997) hevder at: «What we call *resilience* is turning out to be an interactive and systemic phenomenon, the product of a complex relationship of inner strengths and outer help throughout a person's life span. Resilience is not only an individual matter. It is the outward and visible sign of a web of relationships and experiences that teach people mastery, doggedness, love, moral courage and hope». Med andre ord kan vi si at resiliens i forhold til Butler er «*et produkt av et komplekst samspill mellom indre styrke og ytre hjelp gjennom livsløpet, som lærer individet mestring, styrke, håp, kjærlighet og mot.*» Graden av barnets sårbarhet kan fortelle noe om hvor godt rustet barnet er i forhold til indre styrke og den ytre hjelpen i møte med risiko og påkjenninger. Både manglende tilknytning og interaksjon med voksne kan øke sjansene for psykiske problemer senere i livet. Alvorlighetsgraden som disse vanskene befinner seg på, blir avhengig av individets psykiske hardførhet, holdning til livet og støtte fra voksne i miljøet.

2.4 Et salutogenetisk perspektiv

I tidligere forskningstradisjoner innenfor medisin og helse har det vært fokusert på å identifisere og diagnostisere problemer, forklare og behandle sykdom eller skader hos mennesker. Dette perspektivet på helse kan kalles for «patogenese» (sykdomsforklaring). I senere tid har det skjedd et paradigmeskift fra patogenese til «salutogenese» (helsefremmede), en orientering Anton Antonovsky foreslo som motvekt i hans verk «Health, Stress and

Coping» (Antonovsky, 1979, s. 12-13). I stedet for å spørre om hva som skaper sykdom, er Antonovsky opptatt av hva som fremmer helse. Salutogenese-begrepet er et perspektiv som innebærer å sette fokus på hva som gir muligheter, hva som fremmer både helse og livskvalitet og hva som reduserer eller fjerner risikofaktorer. Et slikt perspektivskifte handler ikke om å undervurdere risiko og belastninger individet opplever, men om å gjøre skolen, lærere, foreldre og elever mer bevisst på helsefremmende faktorer. Det nye supplerende perspektivet kan gi både skolen og læreren nyttig kunnskap og redskaper stilt overfor elever med ulike vansker.

Salutogenese kan også ses som en interaktiv prosess der utviklingen er positiv hos individet i forhold til god fungering. Antonovsky (1979, s. 66-67) ser på helse som et kontinuum. På den ene siden av aksene har vi fullstendig sunnhet (salutogenese) og på andre siden har vi fullstendig sykdom (patogenese). Utfordringen er å legge til rette slik at utvikling kommer så nær salutogenese som mulig.



Resiliens og salutogenese deler ifølge Borge (2010, s. 17) noen av de samme egenskapene; 1) begge betegnelse er prosesser med hovedvekt på positiv utvikling og fokus på friskhet og individets velvære, 2) salutogenese og resiliens er ikke et engangsfenomen, men en dynamisk prosess over tid, 3) begge illustrerer relativ sunnhet hos mennesker som opplever påkjenninger. Grunnen til at både salutogenese og resiliens er relativt, er fordi vi finner store forskjeller og variasjoner mellom individer i hvordan de opplever sitt psykisk eller psykisksomatiske velvære.

2.4.1 «Sense Of Coherence»: opplevelse av sammenheng

I tillegg til Antonovskys salutogenetisk orientering har han i boken «*Unraveling The Mystery of Health - How People Manage Stress and Stay Well*» (1987) konstruert begrepet «sense of

coherence» (SOC) (opplevelse av sammenheng). Her hevder han at en opplevelse av sammenheng i tilværelsen, er avgjørende for hvordan vi greier oss i livet. Det å oppleve høy grad av mening og sammenheng i tilværelsen er en essensiell faktor i det salutogenetiske perspektivet. Ifølge Antonovsky (1987, s. 15-18) er tre faktorer viktig for utviklingen av SOC:

- Forståelse av ens egen situasjon (comprehensibility)
- Tro på at en kan finne fram til løsninger (manageability)
- Finne god mening i å forsøke på det (meaningfulness)

Disse tre komponentene eller dimensjonene er uatskillelig knyttet til hverandre i et gjensidig samspill, understreker Antonovsky. Ifølge han er det å finne god mening (meaningfulness) den viktigste komponenten. Det kan bli forstått som i hvilken grad individet føler at ens liv er meningsfylt og gir personlig tilfredsstillelse. Uten denne dimensjonen av SOC vil de andre komponentene brytes ned og ikke opptre like effektivt. Individet som ikke finner mening, vil ikke kunne finne fram til meningen med sine løsninger (manageability), eller finne mening med sin forståelse av seg selv eller verden (comprehensibility). SOC har ifølge Antonovsky en sentral plass i forhold til hvordan individet klarer seg i livet. Personer som opplever høy grad av SOC, vil kunne takle og forstå forandringer og vansker som en del av livet.

Selv om SOC-teorien har en sentral plass i forståelse av resiliens, er begrepet konstruert for og tar utgangspunkt i voksne resiliente personer med lang livserfaring. Borge hevder at Antonovsky utviklet begrepet når han forsket på kvinner over 50 år som hadde sittet i konsentrasjonsleir som barn og unge. Hun mener at begrepet kanskje er uadekvat for barn og unge fordi barn og unges kognitiv utvikling ikke kan sammenlignes med de voksne (Borge, 2010, s. 18). Olsen og Traavik hevder at SOC-teorien er formålstjenlig i forhold til å resiliens, og som teoretisk bakteppe i arbeid med barn og unge i risiko (Olsen & Traavik, 2010, s. 31)

2.4.2 Empowerment (bestyrkning)

«Empowerment-teorien» (bestyrkningsteorien) har fokus på salutogenetiske faktorer som har som mål å oppnå en positiv utvikling hos individet. I skolesammenheng vil det si at læreren i ulike opplærings situasjoner arbeider for å stryke individets sterke sider, legger til rette for positive mestring opplevelser og å utvikle elevenes kompetanse. En slik teori har mindre fokus på det patogenetiske, som for eksempel elevens individuelle vansker og begrensninger. For elever i risiko handler dette om hvordan pedagogene kan tilrettelegge slik at de får utviklet sine ressursers og muligheter på tross av de utfordringer og begrensninger elevene har

med seg. Gjennom ulike undervisningsmåter og ved direkte veiledning sørger læreren for at eleven utvikler sunnere måter å takle risiko og belastninger på.

Empowerment kan forstås som en prosess hvor eleven blir veiledet fra en uønsket situasjon til en ønsket situasjon og dermed blir elevens situasjon forbedret. Det å avgjøre om denne prosessen er vellykket, vil være en vurdering av om utviklingen er positiv for eleven, familien, klassen og læreren. Gjennom denne empowermentprosessen vil individet oppleve mestingsfølelse og økt selvfølelse, to av de meste sentrale resiliensfaktorene for barn som viser trakk av risiko. Individet vil oppleve å ha makt over seg selv og økt kontroll over sin livssituasjon. For at dette skal kunne oppnås må læreren hjelpe eleven til å oppdage sine ressurser og kompetanse. Ofte underpresterer elever i risiko i skolen på grunn av liten selvtillit og motivasjon for skolearbeidet. For det meste opplever alle elever å bli skuffet eller å komme til kort og ikke klare å se sin egen kompetanse. I forhold til empowermentteorien har alle elever sterke sider, og gjennom lærerens undervisning og veiledning kan de få hjelp til å lete etter, fokusere på, og bevisstgjøre seg i forhold til sin kompetanse og sine ressurser, og dermed øke SOC. Det vil si at eleven vil forstå (comprehensibility) sin situasjon bedre, finne på en løsning (manageability) og finne det meningsfullt (meaningfulness) å forsøke på det.

2.5 Modeller for å forstå resiliensprosesser

Borge (2003, s. 42-44) hevder at i resiliensforskning er det vanlig å operere med tre ulike modeller for å forstå og forklare resiliens. Den første er *kompensasjonsmodellen*. I denne modellen setter man inn tiltak som erstatning for noe som mangler i barnets oppvekstmiljø. Et barn som mangler gode familiære oppvekstvilkår kan ha dårlig psykososial fungering. Et tiltak kan for eksempel være at barnet får tilgang til en god rollemodell (f.eks. bestemor, lærer eller trener) som erstatning fra det barnet mangler i hjemmet. En lærer kan gi eleven oppmerksomhet og anerkjennelse og bidra til å øke elevens selvtillit når han/hun er på skolen. Dette kan ha en indirekte virkning på eleven når eleven er hjemme, og gjøre det mulig for eleven å takle presset i hjemmemiljøet. Dette kan virke som en type buffer i forhold til problemene eleven møter hjemme. Det kan vise seg at små tiltak som dette kan ha god effekt, og at skolen er til hjelp når slike tiltak ikke blir satt inn hjemme.

Risikosituasjon – kompensatoriske prosesser og tiltak – resiliens/psykososial fungering

Den andre modellen er beskyttelsesmodellen der en eller flere beskyttelsesfaktorer kan ha indirekte innvirkning hos individet. Det kan for eksempel være gjennom et positivt jevnaldningsmiljø der individet kan utvikle sosial kompetanse og få økt selvpåfatning. For eksempel en vennegjeng som holder seg rusfrie og ikke er voldelige, kan beskytte et individ fra å havne i negative og belastende miljøer. Jevnaldrende spiller en viktig rolle både for inkludering i gruppen og for å skaffe gode og positive venner. Borge (ibid, s. 44) poengterer videre at ikke alle sosiale nettverk vil bidra til bedre utvikling. Mobbing kan oppstå i et sosialt nettverk og fremstår som en risikofaktor. Høyrisikobarn er i utgangspunktet mer sårbare for kritikk og avvísning enn andre, ofte fordi de mangler oppmuntring og omsorg hjemmefra. Det er derfor viktig at slike barn får oppmuntring og ros fra voksne.

Risikosituasjon – beskyttelsesfaktorer – resiliens/psykososial fungering

Den siste modellen, herdingsmodellen, understreker at barnet vokser med utfordringene, og senere i livet er bedre forberedt til å takle belastninger på en tilfredsstillende måte (også kalt «tefloneffekten»). Individet opplever en eller flere risikofaktorer som så setter i gang de prosessene som fører til en resiliert tilpasning. Ved å styrke håndteringen av en viss risikofaktor eller flere over tid, kan individet utvikle herding som gjør det lettere for det å utvikle en resiliert tilpasning.

Vellykket håndtering av tidligere – herding – ny risiko – resiliert utvikling

Disse modellene og resiliensmekanismene kan i praksis virke sammen for å nå en resiliert utvikling. I skolesammenheng kan det være at administrasjonen setter inn ulike tiltak på skolen, både faglig og sosialt. Faglige tiltak kan for eksempel være leksehjelp og tilpasset opplæring, sosiale tiltak kan være at eleven får jevnlig elevsamtaler med enten læreren, rådgiveren eller helsesøster, samt tilbud om å delta i ulike skoleaktiviteter. Kommunen kan for eksempel følge tett opp eleven ved å anvende støttekontakter og miljøtiltak for å styrke elevens selvbilde og øke elevens sosiale kompetanse. Det er viktig å poengtere at resiliensprosesser vil ta tid, spesielt hvis barnet opplever flere risikofaktorer i hjemmet. Det vil si at alle de involverte som hjelper barnet må være tålmodige og opprettholde hjelpen over tid.

2.6 Belastning og risiko

Ofte blir betegnelsene risiko, belastning, stress og påkjenning anvendt i en del av resiliensforskningen. Første generasjons resiliensforskning hadde i sin tid studert resiliens i en rekke forskjellige sammenhenger og kontekster over hele verden. Det vitenskapelige studiet av resiliens oppsto for cirka 40 år siden da en gruppe resiliensforskere begynte å legge merke til fenomenet «positiv tilpasning» blant barn i risikozonen for å senere utvikle psykopatologi (Masten, 2001, s. 1). Dette førte til at resiliensforskere begynte å tenke annerledes over opprinnelsen og behandlingen av psykopatologiske vansker. Goldstein og Brooks (2005, s. 7) hevder at forskere hadde identifisert to typer av risikofaktorer som kan møte barn og unge. Den først typen gjenspeiler risikoen i individets familiære nettverk. Den andre typen omfatter de faktorene som skiller seg mer eller mindre fra positive utfall blant risikogruppene. Videre hevder Goldstein og Brooks at i hvert tilfelle må hver enkelt risikofaktor bli studert og forstått innenfor konteksten av andre risiko- og beskyttende variabler. Borge (2010, s.50) er enig med Goldstein og Brooks når han hevder at risikobegrepets definisjon skal inneholde noe mer enn at dårlige opplevelser har uheldige konsekvenser. En sentral resilienstilnærming er risikoanalyse, det vil si risikoens negativ innvirkning på barnet. Borge mener vi må analysere tre forhold ved risikofenomenet; 1) hvilken risiko eller type stress fører til 2) hvilke problemer, via 3) hvilke prosesser eller mekanismer. Dermed er den vitenskapelige forskning på risiko og resiliens svært kompleks.

Luthar og Cicchetti (2000) har definert risiko slik: «*Adversity, also referred to as risk, typically encompasses negative life circumstances that are known to be statistically associated with adjustment difficulties*» (s. 858). Ut i fra denne definisjonen av risiko får vi ikke vite hva «negative life circumstance» forårsaker. Men vi kan si at risiko blir assosiert med negative livsforhold som gjør det utfordrende for individet å håndtere vanskeligheter. Olsen og Traavik (2010) definerer risiko slik: «alvorlig trusler mot tilpasning og utvikling» (s. 36). En sammenligning av disse risikodefinsjonene kan forstås som åpen og relativ til det enkelte individ.

Men det hevdes at det i den senere tid er en stigende konsensus om sentrale begreper etter mange års begrepsforvirring i resiliensforskningen selv om kontroverser også forekommer i dag (Wright & Masten, 2005, s. 18). I følge Wright og Masten er *belastninger (adversity)* «miljøforhold som forstyrrer eller truer gjennomføringen av aldersadekvate utviklingsoppgaver». *Risiko* defineres som «en stigende sannsynlighet for et uønsket utfall». Videre er *risikofaktor (risk factor)* «en målbare karakteristika i en gruppe individer eller deres

situasjon som predikerer negativt utfall på et spesifisert utfallskriterium». Hvis konsekvensen av en eller flere variabler virker truende for barnets fungering og hindrer god tilpasning kan vi si det er en risikofaktor. Vi kan si at risiko i utgangspunkt innebærer en høyere sannsynlig for negative utfall (Wright & Masten, 2005, s. 20). I de siste 30 årene har resiliensforskning avgrenset risikobegrepet og supplert det med et annet begrep og fenomen, «*psykososial risiko*». Psykososial risiko viser til samspillet mellom sosiale forhold og individets psykiske fungering (Borge, 2010, s. 52). Det finnes tre typer psykososial risiko: individuell, familiebasert og samfunnsmessig. Risikoens type, relevans og alvorlighetsgrad må vurderes før man kan si om barnet er på vei til en resilient utvikling. Ifølge Borge er det helt sentralt i forståelsen av resiliens at de handler om noe annet og noe mer enn å unngå psykososiale problemer; «en passende dose risiko er en nødvendig forutsetning for å utvikle resiliens» (Borge, 2010, s. 12). Men blir «risiko-dosen» for stor i forhold til barnets forutsetninger for å håndtere og takle den, kan det føre til psykiske problemer. Videre konstaterer Borge at møte med risiko og stress ikke nødvendigvis må være noe negativt. utfordringer og påkjenninger kan skape en positiv utvikling og fremme en resilient utvikling.

2.6.1 Risikoens relevans, type og alvorlighetsgrad

Mange barn kan bli utsatt for ulike typer risiko. Risikoens relevans, type og alvorlighetsgrad er helt sentral her. Borge sier den første oppgaven må være å identifisere risiko og finne ut av risikoens relevans, det vil si reell skadelige innvirkning på individet (Borge, 2010, s. 53). I risiko – og resiliensforskning har forskere sett at konsekvensen av en type risiko kan ha liten innvirkning, men konsekvensen av flere risikofaktorer som opptrer samtidig kan få store innvirkninger for barns utvikling (Academy of Medical Sciences, 2007, s. 23). Ofte er det ikke slik at det å være utsatt for en type risiko, vil føre til langvarige psykososiale eller patologiske vansker hos barn. Det er summen av alle risikofaktorene som kan føre til skadelige effekter for individets utvikling (Bekkehus, 2012, s. 4). Ifølge Rutter (1979) ser ikke barn som har opplevd en risikofaktor ut til å ha økende sjanser for å utvikle psykiske helseproblemer. Men når nye to eller flere risikofaktorer operere samtidig, vil sannsynligheten øke fire ganger. Med fire eller flere belastninger som opptrer samtidig, vil sannsynlighet for psykiskpatologiske problemer øke tjue ganger. Nye problemer eller påkjenninger som legger seg oppå tidligere uløste konflikter, kan kalles for *kumulativ risiko* (Borge, 2010, s. 59; Rutter, 1999, s. 22-23; Sameroff, Gutman, & Peck, 2003, s. 367). Når flere risikofaktorer opptrer sammen kan alvorlighetsgrad øke sannsynlighet for risiko. Dette må ikke forbindes med

sekvensielle risikofaktorer. For eksempel, det å oppleve stress en gang og så forsvinner det før en ny risikofaktor oppleves, regnes ikke som kumulativ stress. De fleste individer oppleve stress på denne måten. Men det er også et spørsmål om hvor alvorlige enkelte risikofaktorer opptrer hos individer. Individuelle belastende erfaringer og risikofaktorer som stanser utvikling og tilpasning, kan predikere negative eller uønskede resultater (Power og Masten,, 2003, s. 7). Denne predikasjonen av negative eller uønskede resultater kan være et viktig tegn på å bestemme om risikofaktorene er eller har vært signifikant.

Risikosituasjonens alvorlighetsgrad er en viktig del av å forstå resiliens som prosess. Som nevnt ovenfor kan kumulative risikofaktorer utgjøre negative konsekvenser for barns psykiske helse. Om risikoens alvorlighetsgrad kan bli forklart som enten *kronisk* eller *akutt risiko*, og om flere ulike risikotyper er i samspill, er viktig å avklare på et tidlig tidspunkt (Olsen & Traavik, 2010, s. 38). Disse to måter gir inntrykk av alvoret i situasjonen, og hvor sannsynlig utvikling av resiliens kan forventes å være. Kontinuerlige små doser av kronisk risiko er en god del mer alvorlig og skadelig enn akutt stress, det kan også virke mer truende for barns fungering enn store doser av akutt risiko (Rutter, Bishop, & Pine, 2009). Noen eksempler på kronisk risiko kan være langvarige foreldrekonflikter, alkoholmisbruk hos foreldrene, omsorgssvikt og mishandling over tid av primære omsorgspersoner. Det er viktig å merke seg her at tross en sterk korrelasjon mellom risiko og negativ utvikling, vil ikke utfallet alltid være deterministisk. Det er også kjent at noen barn som har blitt utsatt for kroniske og ekstreme påkjenninger, har klart seg bra tross opplevd risiko. Innledningsvis skrev jeg at risiko er et relativt begrep. Det er ikke alltid en eller flere risikofaktorer som utgjør en negativ konsekvens, men det er selve individets opplevelse av den, noe som har sammenheng med individets sårbarhet, alder og modning og tilknytning til minst en voksen (Olsen & Traavik, 2010, s. 38)

2.6.2 Risikoindikatorer og risikomekanismer

Risikoanalyse av påkjenninger og stress kan brukes til å predikere om utfallet blir av negativ eller positiv sort, men enda viktigere ifølge Rutter er skillet mellom risikoindikatorer og risikomekanismer (Rutter, 2000, s. 653). Det som er nevnt overfor om risikofaktorer og belastning, enten kroniske eller akutte, kan regnes som risikoindikatorer. Risikoindikatorer i seg selv er ikke nok for å vurdere om individet har blitt utsatt for risiko. Risiko er kun reell dersom risikomekanismene aktiveres hos det enkelte individ. For eksempel har forskere funnet ut at skilsmisse mellom foreldre i seg selv ikke er en belastning for et barn, men den

kan utløse mekanismer som er belastende (ibid, s. 653). Separasjon mellom foreldre og barn er en risikoindikator for psykopatologi. Men hvis foreldrene i tillegg har dårlige foreldreferdigheter kan det utløse en risikomekanisme hos barnet. Det blir da viktig for resiliensforskning, intervensjonsarbeid med barn og elever å identifisere hvilke risikomekanismer som finner sted, avgjøre om det har reell skadelig effekt hos individet, og forstå hvordan denne belastningen påvirker individet i dets fungering og tilpasning. Borge (2003, s. 58) prøver i stedet å forstå hvilke mekanismer barn bruker mot risikoer; kan det være at barn søker støtte hos de voksne, eller hvordan tolker barn risikoen det utsettes for? Vi må stille følgende spørsmål: 1) Er det grunn til å tro at noen typer stress provoserer fram psykiske forstyrrelser mer enn andre typer stress? 2) Er det forhold i barnets nære omgivelser som fungerer som en buffer i møte med påkjenninger? 3) Opplever barn risiko automatisk som ubehagelig?

2.6.3 Tre typer psykososial risiko; individuell, familiebasert og samfunnsmessig risiko
Individer lever i et samspill med sitt miljø, og i dette samspillet oppstår det interaksjoner på ulike nivå. Det er derfor vi kaller risikobegrepet for «psykososial», men dette har i senere tid blitt utvidet og presisert til «psykososial risiko» (Borge, 2003, s. 48). Med dette begrepet er det ikke bare risikofaktorene for seg selv som bidrar til individets negativ utvikling, men det er samspillet mellom individets sosiale forhold og psykisk fungering som er avgjørende for utviklingen.

Det psykososiale begrepet kan deles opp i tre områder. Den første kan være individuell og bestå av personlige og medfødte faktorer, de to andre typene kan være av sosialt art og handle om ytre forhold i familien og i samfunnet (Borge, 2003)

Individuell risiko kan omfatte både fysisk eller psykisk betingede egenskaper hos barnet. Det kan være for eksempel biologisk medfødte problemer, komplikasjoner ved fødselen, utvikling av alvorlige tilpasningsproblemer og individuell risiko knyttet til barnets status. Individuell risiko blir ofte forbundet med individets temperament eller personlighet. For eksempel kan ekstrem sjenertethet forårsake sosial isolasjon til omverden og dermed øke faren og risikoen for å utvikle psykiske problemer.

Familiebasert risiko er knyttet til de voksne og deres rolle som foreldre. Eksempler på denne typen risiko er mentale eller somatiske helseproblemer, alkoholmisbruk, disharmoniske

ekteskap, hyppige alvorlige krangler, mangelfull evne til å oppdra og sette grenser for barn og omsorgssvikt og mishandling.

Disse ulike familiebaserte risikotypene viser risikoindikatorer som kan inngå i barns hverdag direkte. Det finnes også indirekte risiko som kan ramme familier, for eksempel samfunnsforhold, økonomi, nabolaget, naturlige ressurser som kan forverre forholdene i hjemmet.

Samfunnsmessig risiko er risiko av samfunnsmessig art. Det vil si katastrofer i samfunnet som enten er menneskeskapte eller naturskapte. Eksempler på menneskeskapte katastrofer kan være terrorangrep, skyteepisoder og ulykker med utslipp fra atomkraftverk. Naturskapte katastrofer er for eksempel flom, ras, skogbrann, jordskjelv og vulkanutbrudd. Disse katastrofene har gitt resiliensforskning viktig kunnskap om menneskers normale fungering under unormale vilkår til tross for at litteraturen om katastrofer og traumer handler mest om patologi og mindre om salutogenese og resiliens.

2.7 «Å klare seg» - tilfredsstillende tilpasning

I resiliensforskning vil en klargjøring og drøfting av hva det vil si at individet klarer seg variere fra studie til studie (Waaktaar et al., 2000). De kriterier som legges til grunn for å vurdere om tilpasning eller utvikling har funnet sted, er kontroversielle, og i tillegg debatterer fagmiljøet for eksempel hva som skal definere positiv tilpasning i forskjellige kulturelle kontekster. Det finnes ulike måter som resiliensforskere anvender for å undersøke om resiliens er aktiv hos individet, bl.a. observasjoner for å se om barn oppfyller ulike forventninger slik som at de utfører oppgaver, oppfyller kompetansekriterier eller andre kulturelle forventninger ut fra aldersnivå og at de unngår store problemer (Danielsen, 2004, s. 7). Waaktaar og Christie drøfter hva det vil si å «klare seg bra». De påpeker at i epidemiologisk resiliensforskning vil kriteriene for resiliens variere fra studie til studie, men noen av de vanligste anvendte kriteriene er: 1) fravær av psykisk diagnose 2) evne til å være i jobb/ gå på skole 3) sosialt nettverk og 4) selvrapportert fungeringsnivå (Waaktaar et al., 2000, s. 19). Selvrapportert fungeringsnivå vil medføre at det å klare seg vil variere fra individ til individ, egne forutsetninger og egen livshistorie. Olsen og Traavik (Olsen & Traavik, 2010, s. 35) mener de kriteriene som Waaktaar og Christie bruker er for strenge for å konkludere om positiv tilpasning finner sted hos individet. For det kan nemlig være en person med mange og alvorlige risikofaktorer i oppveksten, men som i voksen alder allikevel klarer å

beholde jobb eller studere selv om vedkommende har lettere patologiske vansker. Dette tolker Olsen og Traavik som å «ha klart seg bra» tatt den risikofylte oppveksten i betraktning og kriteriene nevnt overfor.

Resiliens er et konstruert og relativt begrep. Resiliens vil variere fra livsfase til livsfase. Luthar definerer en positiv tilpasning som: «... det best mulige utfallet, gitt den opplevde risikoen. I møte med svært traumatiske situasjoner blir det å unngå negative effekter av risikoen definert som fravær av alvorlige psykiske lidelser (Luthar, 2006, s.742; Olsen & Traavik, 2010, s. 35). Resiliens trenger ikke å bety god fungering. Den kan variere for ulike forhold som inntruffet risikoalvorlighetsgrad, individets liv osv. Som nevnt tidligere er det to grunnleggende betingelser som må til for å kunne si at resiliens er til stede. Det ene er at individet viser positiv tilpasning, og det andre i sammenheng med opplevd risiko og motgang. Masten og Powell (2003, s. 4) anvender uttrykket «doing okay» som et av to kriterier på resiliens, det vil si relativ positiv tilpasning (på tross av sterk motgang). «Doing okay» brukes synonymt med psykososial kompetanse, og de henviser til et samarbeidsprosjekt mellom Masten og Coatsworth (1998) «Project Competence» som definerer psykososial kompetanse som effektiv tilpasning til miljøet:

Either broadly defined in terms of reasonable success with major development task expected for a person on a given age and gender in the context of his or her culture, society, and time, or more narrowly defined in terms of specific domains of achievement, such as academics, peers acceptance, or athletics (...). It refers to good adaptation and not necessarily to superb achievement (Masten & Coatsworth, 1998, s. 206).

For å finne ut om barnet har klart seg bra, må en lage kriterier som indikerer dette. Skal en konkludere at resiliens oppnås ut fra ytre forhold, må kriterier som for eksempel gjennomført skolegang, skoleresultater, antall venner eller indre karakteristika som selvfølelse eller eget velvære tas i bruk. Det ser ut som det er konsensus om at ytre tilpasningsstandarder definerer om resiliens er tilfredsstillende for individet: «*Both camps agree that external adaptation standards define resilience*». Det er også en pågående debatt om kriteriene for resiliens også bør inkludere indre tilpasning, positiv psykologisk fungering. Denne debatten viser til at mennesker må beholde sin meningsfullhet og sammenheng som individ, men samtidig fungere som en del av større systemer som familie og fellekskap.

Olsvik og Traavik (2010, s. 35-36) oppsummerer hvordan de oppfatter god tilpasning slik: De hevder at resiliens handler om risiko, sårbarhet, samspill, styrker og beskyttelsesfaktorer. De tolker det å ha klart seg bra som fravær av alvorlige psykiske problemer, at man klarer å stå i en jobb og til en viss grad opplevd livskvalitet på tross av opplevd risiko. Det er også viktig å poengtere at det å føle seg tilfredsstilt eller det å klare seg bra, er en relativ følelse og holdning som individet tar med seg. Det kan være en del irrelevante kriterier som brukes for å vise om individet har klart seg bra. Det kan hende det er noen kriterier som ikke kan sammenlignes med andre individers kriterier. Hvert enkelt individ tar med seg egne erfaringer, holdninger, tanker og dermed trenger egne og unike kriterier for å se om de har klart seg bra i livet.

2.8 Resiliensfaktorer og – prosesser

Luthar hevder at definisjonen av resiliens peker på atypiske prosesser ved at positiv tilpasning oppnås i livsomstendigheter som vanligvis fører til mistilpasning, og resiliensfaktorer er faktorer som kan modifisere konsekvensene av risiko i en positiv retning (Luthar, 2006, s. 739). I de siste 30 årene har fokuset i resiliensforskningen vært å identifisere beskyttelsesfaktorer eller å finne de beskyttelsesprosessene som kan bidra til at barn i høy risiko drar i positiv retning. Det er den positive utvikling og de beskyttende faktorene som resiliensforskningen prøver å beskrive og forklare. Olsen & Traavik (2010) påpeker at vi vet mye om hvilke risikofaktorer som kan føre til patologiske problemer, men det vi vet mindre om er hvilke underliggende prosesser som gjør at noen individer klarer seg bra på tross av opplevd risiko. Luthar (2006, s. 748) hevder at for å kunne forstå slike underliggende prosesser, må mekanismene som gjelder for risikoforhold avdekkes og hvilke beskyttende mekanismer som redusere dem. Det er viktig å forstå resiliens som en prosess. Som nevnt tidligere er en forståelse av resiliens som en egenskap hos individet ikke dekkende for hva dette fenomenet rommer. I de fleste undersøkelser er resiliens knyttet til hvordan individet er i stand til å samhandle med sine omgivelser og de prosessene som fremmer velvære eller beskytter mot innvirkningen av risiko og stress. Derfor er det viktig å se resiliens som en prosess som beskytter individet.

2.8.1 Individuelle resiliensfaktorer

Det er vanligvis tre hovedfaktorer som fremmer resiliens hos barn; personlige egenskaper hos individet, trygge og gode relasjoner til minst en voksen person, og sosial støtte fra foreldre og

miljøet som omgir barnet (Masten, 2001, s. 234; Masten & Garmezy, 1985). Individuelle beskyttelsesfaktorer inkluderer blant annet: God intellektuell fungering, sosial kompetanse, lett temperament, tro på egne krefter, opplevd kompetanse, egenverd og selvtillit (Rutter & Rutter, 2000, s. 258).

Beskyttelsesfaktorer i familien er: Nær relasjon til minst en omsorgsgivende person, myndig foreldreatferd, gode sosioøkonomiske fordeler og relasjoner med andre familiemedlemmer i nettverket.

Beskyttelsesfaktorer i nærmiljø/nettverk inkluderer: Bånd til prososiale voksne rollemodeller utenfor familien (f.eks. lærer), tilknytning til prososiale organisasjoner og effektivt skolemiljø.

Den aller viktigste resiliensfaktoren er en god og trygg relasjon til minst en signifikant person. Foreldrenes ansvar og evne til å formidle forventinger og grenser spiller også en stor rolle i barns utvikling. Også gode relasjoner i skolen blant medelever og i nærmiljøet virker beskyttende. Samarbeidet mellom skole og hjem og lærerens forventning til elevenes mestring har stor betydning for elevens trivsel og utvikling og er en viktig resiliensfaktor. Jeg mener det er viktig å kunne gjenkjenne barn som viser resiliente trekk. Spesielt bør lærerne i samarbeid med barn og unge kunne identifisere de faktorene som bidrar til positiv utvikling. Det å kunne kjenne til risikofaktorer og -prosessene er vitalt hvis læreren skal kunne gjenkjenne barn i risiko. Men når kan læreren vite om resiliens trer i kraft hos eleven? Derfor vil jeg nå si litt om noen individuelle faktorer som fremmer resiliens og dens kjennetegn. Det er viktig å stimulere disse resiliensfaktorene for å sikre en positiv utvikling hos barn generelt og spesielt barn i høyrisiko. Det er mestringstro (self-efficacy), selv-oppfatning og sosial kompetanse. Videre vil jeg undersøke nærmere hvordan læreren kan skape trygge og gode relasjoner til elever, og hvordan de kan støtte en positiv utvikling hos elevene.

2.8.2 Self-efficacy

Mennesket har alltid strevd etter å kunne kontrollere livene sine i den kulturelle kontekst som det befinner seg i. Som mennesker blir vi påvirket av den kulturelle og sosiale konteksten som omgir oss, og de valgene som vi tar har håpentligvis positive konsekvenser for vår utvikling. Det å utvikle sine ferdigheter og ha tro på egne krefter kan påvirke og øke livskvaliteten. Wormnes og Manger (2015, s. 144) hevder at det å tro på egne krefter er en viktig prestasjonsfaktor. Jo mer individet tviler på egne ferdigheter, desto dårligere vil det prestere.

Hvis vi ikke ser sammenhengen eller meningen med å løse en oppgave, kan dette påvirke vår prestasjon både nå og senere. Bandura (1997) har i sin forskning kommet fram til et sentralt fenomen som han kaller for *self-efficacy*. Han definerer self-efficacy som: «people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives».

Self-efficacy har blitt oversatt til andre begrep som «selvkraft», «selvtillit», «selvbilde», «forventning om mestring» og «tro på egne krefter. Jeg velger å oversette begrepet til det sist nevnte og mener dette ivaretar Banduras definisjonen på best mulig måte. Det å tro på egne krefter og ferdigheter sier noe om troen vår på egne muligheter for å kunne løse ulike problemer og oppgaver, og slik få til ønskede resultater. En sterk følelse av «self-efficacy» forsterker individets tro på egne krefter og bidrar til økt velvære. Personer som er trygg på sine ferdigheter vil være mer mottakelige for utfordringer enn personer med lav trygghetsfølelse. Olsviks og Traavik hevder at det å tro på egne krefter er både relasjons- og kompetanserelatert, der individets forståelse, opplevelse og forventning er helte sentrale faktorer. Tro på egne krefter kan forstås som en prosess som foregår før og etter gjennomføring av selve oppgaven. Den er mer knyttet til prosessen enn oppgavens resultater. I hvilken grad vi opplever «self-efficacy» er relativt, og forteller noe om i hvor stor grad individet føler kontroll over hendelser som påvirker livet og de oppgavene som møter det. Det å ha forventninger til seg selv og sine evner vil påvirke forhold som er viktig for ens livskvalitet, hvilke mål man setter seg, og individets engasjement i forhold til å løse oppgaver og til å prestere.

Bandura peker på fire vesentlige faktorer for hvordan mennesker utvikler troen på egne krefter: «performance experiences», «observational learning», «verbal persuasion» og «emotional arousal». En av de viktigste faktorene som Bandura kaller «performance experiences», har med våre tidligere erfaringer å gjøre. Disse erfaringene kan oppleves som både positive og negative, og påvirker vår tro på mestring eller vår mestringsfølelse. Bandura hevder at vi kan ha stor tro på egne krefter i ulike situasjoner, og liten tro i andre. Den andre faktoren, «observational learning», er de observasjonene vi gjør i forhold til hvordan vi løser oppgaver og hvilke resultater som vi oppnår. Hvis en elev erfarte at han eller hun klarte å løse en oppgave, vil de tolke og evaluere denne hendelsen og knytte den til egen kompetanse. Hvis eleven føler sterk tro på sine ferdigheter, vil eleven gjøre en innsats for å mestre lignende oppgaver senere. Det motsatte kan skje hvis eleven ikke mestrer en oppgave. Da kan tro på egne krefter bli svekket i forhold til lignende oppgaver. Den tredje faktoren er «verbal

persuasion», dette inkluderer de muntlige tilbakemeldingene og verbal formidling som vi mottar fra våre omgivelser. Disse tilbakemeldingene virker som en forsterkning på individets tro på egne krefter, men de kan også svekke vår mestringsfølelse. Den siste faktoren er «emotional arousal» som har med fysiologiske og emosjonelle reaksjoner å gjøre som kan påvirke vår tro på egne krefter. I hvilken grad vi er engasjert av eller eventuelt bekymret for den oppgaven som skal gjennomføres. Kan vi klare å redusere negative følelser i forhold til gjennomføring av oppgaven?

Disse fire faktorene kan ha betydning for skolen og læreren sin mulighet til å legge til rette for elevenes mestringsopplevelser og for deres evne til å sette inn de rette tiltakene for de som står i risiko. Disse resiliensfaktorene er viktig for elevens utvikling og viser hvordan lærer kan bidra til en god utvikling hos eleven gjennom positive tilbakemeldinger, ved å være en god rollemodell og ved å hjelpe eleven til selvregulering og til å se på egne evner med optimisme.

2.8.3 Sosial støtte

Individets behov for sosial støtte er svært viktig for å opprettholde god fysisk og psykisk helse. I følge Ozbay m.fl. (2007) viser en rekke forskningsbidrag at positiv sosial støtte av høy kvalitet kan forbedre og opprettholde resiliens hos individer, og samtidig beskytter den mot utvikling av psykopatologi. Det finnes flere varianter av sosial støtte, ofte beskrevet som individets oppfatning av om hans ellers hennes behov blir ivaretatt, om individet har tilgang til hjelp fra andre mennesker og at man er en del av et større støttende sosialt nettverk. Federici og Skaalvik (2013, s. 58) hevder også at det er godt dokumentert i forskning at tilgang på sosial støtte gir positive konsekvenser for helse, men at få studier har fokusert på elev-lærer-forholdet. Men på den andre siden viser studier at læreren er en av de største motivasjonsfaktorene for skolearbeid (Katz, Kaplan, & Gueta, 2009, s. 249). Gode relasjoner til jevnaldrende elever i skolen og i nærmiljøet er beskyttende faktorer for god utvikling. Høy følelse av sosial kompetanse og tilhørighet i en gruppe er også viktige beskyttelsesfaktorer.

2.8.4 Sosial kompetanse

Hvordan barn og unge klarer å håndtere ulike sosiale situasjoner er en viktig forebyggende resiliensfaktor i barns utvikling. Fordi mennesker er sosiale individer, er det viktig å lære barn sosial kompetanse tidlig i oppveksten slik at den kan fungere som en individuell resiliensfaktor hos barnet. Terje Ogden (2009) definerer sosial kompetanse slik: «*relativt kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og*

vedlikeholde sosiale relasjoner» (s. 207). Dette handler om funksjonell fungering i barns forsøk på å tilpasse seg sosiale settinger, samt å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å tilfredsstille egne sosiale behov. Individets sosiale ferdigheter og kunnskaper spiller en viktig rolle i ulike sosiale situasjoner hvor disse ferdighetene skal anvendes. Ogden har gjennomgått litteraturen om sosial kompetanse for å få oversikt over de mest vanlige sosiale ferdighetene. Det er blant annet empati, samarbeid, selvheldelse, selvkontroll og ansvarlighet. Barn og unges kunnskap om hvilke væremåter som egner seg i møte med andre, og ferdigheter i å vise disse egenskapene spiller en sentral rolle. Moffitt m.fl. hevder prososialitet virker beskyttende i forhold til utvikling av antisosial atferd (Moffitt et al., 2001, s. 182). Dette innebærer at barn viser prososiale atferd, blant annet at de kan være vennlig, hjelpsom, positiv og høflig, og vise evne til selvregulering. Selvregulering har med individets kontroll over egne handlinger, tanker og emosjoner å gjøre (ibid, s. 214). Barn som regulerer atferden sin utvikler lettere prososial atferd, og gjør det lettere å etablere kontakt og vennskap med andre. Resiliente elever som har positive holdninger og økt selvtillit, vil ofte tro at deres gode ferdigheter og kompetanse vil gjøre de i stand til å klare utfordringer. Positive emosjoner hos barn kan øke barns resiliente trekk, og kan virke som en buffer for å redusere negative tanker og atferd. Barn og unge har et sterkt behov og ønske om å bli akseptert av sine jevnaldrende. Da spiller sosial kompetanse en viktig rolle for barnets tilpasning i sosiale settinger slik at en vellykket sosial interaksjon kan resultere i gode resultater som anerkjennelse og ros. Selvoppfattet kompetanse har med hvordan et individ oppfatter sin kompetanse, ofte avhengig av hvordan den vurderes av andre.

De sosiale mestringsstrategiene kan deles inn i to hovedtyper: den aktivitetsrettede og den emosjonelle (Olsen & Traavik, 2010, s. 62). I den aktivitetsrettede mestringsstrategien gjør individet et forsøk på å finne løsninger på hva en kan gjøre for å oppretteholde balanse i et system. Den emosjonelle strategien handler om hvordan en kan tenke annerledes om en negativ situasjon som en har havnet i. Hvilken strategi individet bruker er avhengig av mange forhold, aller mest person- og situasjonsavhengige trekk. Hvilke sosiale ferdigheter og kunnskaper en skal anvende i ulike situasjoner er essensielt for sosial kompetanse. Skolen og læreren spiller en viktig rolle i elevenes utvikling og tilrettelegging av sosial kompetanse. Elever med lav sosial kompetanse kan lett bli utestengt fra det sosiale felleskapet. Dette kan føre til mistrivsel og negativ atferd på skolen. Hvis eleven ikke får veiledning og hjelp til å være prososial i sosiale situasjoner, kan denne utestengelsen fra sine jevnaldrende og klassen fort bli en risikofaktor og eleven risikerer psykiske plager i fremtiden (Ogden, 2009, s. 225.)

Elliot, Gresham & Lindberg (2002) beskriver hvordan sosial kompetansekomponeanter påvirker barnas ferdigheter, blant annet i forhold til samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet. En viktig del av sosial kompetanse innebærer barns evne til å ta andres perspektiv, fremstille seg positivt i grupper, hevde seg på en konstruktiv måte og avpasse sin atferd etter den sosiale situasjonen. I tillegg gjør de et skille mellom sosiale ferdigheter og tilpasset atferd (Elliott & Gresham, 1987, s. 96). Sosiale ferdigheter er et samspill mellom individ og miljø og verktøyene som brukes for å igangsette og opprettholde viktige mellommenneskelige relasjoner. Tilpasset atferd handler om reaksjoner på andres handlinger og initiativ, og om redusering av negative konsekvenser betinget av ens atferd. Dette er viktig i forhold til å balansere individets behov for tilfredstillelse og selvhevdelse. Det er også viktig å være oppmerksom på andres behov i gruppen for å skape et trygt og harmonisk samspill. Særegent med sosial kompetanse er balanse mellom å vise omtanke for andre og å ivareta seg selv i sosiale settinger.

Hva ønsker vi å styrke hos barn? Oppsummerende vil det være store forskjeller blant barns kompetanse både i forhold til sosial, psykisk og kognitiv fungering. Sosial kompetanse kan bane vei for god tilpasning, og er noe av det viktigste man kan lære seg fordi mennesker er sosiale individ. Sosial kompetanse regnes som et paraplybegrep og kan deles i tre grupper:

- Intellektuell (skolemessig) fungering
- Emosjonelle (følelsmessig) fungering
- Atferdsmessig fungering (oppførsel)

Jeg vil nå redegjøre kort for disse sosiale kompetansegruppene i et resilient perspektiv. *Intellektuell resiliens* (kompetanse) oppstår hos risikobarn som gjør leksene sine, mestrer skolehverdagen og oppnår relativt gode resultater selv om hjemmeforholdene eller andre risikoer prøver å motvirke den positive utviklingen. *Emosjonell resiliens* er å føle seg tilfredsstilt, at barnet er fornøyd og trygg. Ofte vil barn som har blitt utsatt for ekstreme påkjenninger, ha problemer med dette. *Atferdsmessig resiliens* er barn som har hatt atferdsforstyrrelser, men som har klart å forbedre seg over tid. Hvor mye skal til for å kalle disse områdene for resiliens? Bør barnet både vise til gode prestasjoner og resultater på skolen samtidig som han behersker sin emosjonelle fungering? Det er vanskelig å konkludere om resiliens eller sosial kompetanse har nådd et positivt punkt. Tidligere i oppgaven skrev jeg at resiliens må alltid vurderes ut ifra hvor alvorlig situasjonen barnet befinner seg i, er. Og at resiliente prosesser vil variere over tid og i forhold til erfaringer som møter barnet.

2.9 Hvordan kan læreren utvikle resiliens hos elever?

Det finnes en del resiliensfokuserende strategier der skolen og læreren kan redusere antall risikofaktorer og -prosesser, og hvordan de kan fremme resiliens og skape muligheter for god og positiv utvikling. Rutter (1987, s. 325-328) nevner blant annet fire måter å utvikle resiliens hos elever i høy risiko: 1) redusere risikopåvirkninger og forandre elever, 2) risikoeksponering, 3) redusere negative kjedereaksjoner som ofte følger eksponering av risiko, og 4) forbedre elevenes tro på egne evner og selvtillit og åpne opp for å skape nye muligheter for elever. Swanson and Spencer (1991) oppgir spesifikke strategier for å styrke resiliensprosesser i skolen. Lærere bør øke tilgangen til faglige utfordrende program for vanskeligstilte elever, og skape et nettverk i nærmiljøet. De hevder at for å redusere negative kjedereaksjoner, må lærere i skolen vite hvordan risikoeksponering kan påvirke elever. Kunnskap om dette må lærerne få gjennom lærerutdanningen. Foreldreinvolvering og skole-hjem arbeid burde det ha vært mer av. Skolen burde satse mer på elevenes mestringstro og faglige utvikling, for eksempel jobbe i heterogene grupper istedenfor å fokusere på elevenes ferdighetsnivå. Tilslutt bør det være mer midler til kompensatorisk utdanning og pedagogikk. Det er også fem resiliente strategier som skolen og læreren kan implementere i praksis (North Central Regional Educational Laboratory, 1994):

- Gi elever muligheter til å utvikle gode relasjoner
- Utvikle elevenes egen oppfattelse av mestringstro og livsmestring
- Bygge på elevens sosial kompetanse i tillegg til faglige ferdigheter
- Redusere risikofaktorer
- Skolen og samfunnet må lage ressurser for å støtte behovene til barn

2.9.1 Den gode læreren

Det finnes mange måter å være en god lærer på, og det kan derfor være utfordrende å definere hva den gode lærer er. Olsen og Traavik (2010, s. 121) peker på at i tillegg til lærerens faglige kompetanse, bør læreren være dyktig til å skape gode relasjoner, noe som også samsvarer med resiliensforskning og resiliensforskning. Gode lærer-elev relasjoner skaper trygghet og betingelser for elevens trivsel. I NOU 2015:2 understrekes det at relasjonen mellom lærer og elev har forbindelse med hvordan eleven oppfatter undervisningen på skolen, deres trivsel og atferden de viser på skolen. Elever som blir motivert og respektert av læreren vil også respektere læreren og vedlikeholde dette gjensidige forholdet. Lærerens relasjonspedagogikk

har sentral betydning for relasjonen mellom lærer og elev. Spurkeland (2011, s. 36-37) hevder at relasjonspedagogikk omfatter pedagogens relasjonelle ferdigheter, evner og holdninger i formidling og kontakt med andre. Denne kompetansen er avgjørende for elevenes læringsutbytte og mestring på skolen. Relasjonskompetanse omfatter alle medvirkende mennesker i skolen. Spurkeland deler disse i to deler: *primærrelasjoner* og *sekundærrelasjoner*. Primærrelasjoner har direkte innvirkning på elevenes læringsresultater. Sekundærrelasjoner vil påvirke individet mindre, men har en reell innvirkning på elevens læringsutbytte. Relasjonskompetanse kan også handle om hvordan læreren legger til rette for å utvikle elevens og medelevers sosiale relasjoner for vennskap. Det har vist seg at gode relasjoner mellom lærer og elev er et effektivt tiltak mot mobbing. For et godt psykososialt miljø er denne relasjonen bestemmende for læring. Juul og Jensen (2004) kaller denne kompetanse for profesjonell relasjonskompetanse og sier det slik: «Pedagogens evne til å se det enkelte barn på dets egne premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten». Dette innebærer både lærerens formidlings- og relasjonskompetanse som utgjør hans/hennes fagpersonlige kompetanse. Det er viktig å poengtere at læreren har hovedansvaret for formidling og kontakt, ofte beskrevet som den pedagogiske relasjonen. Tone Sævi (2007) viser til Van Manens forskning og hans beskrivelse av hovedelementene i den pedagogiske relasjonen der det understrekes at: relasjonen er alltid rettet mot barnet, relasjonen vil det gode for barnet, i relasjonen er den voksne taktfull, påvirker retningen på barns utvikling, den voksne er ansvarlig, og at relasjonen opphører når barnet er blitt voksen. At relasjonen er rettet mot barnet vil si at den voksne pedagogiske intensjonen er rettet mot barnet i den aktuelle pedagogiske situasjonen. Denne relasjonen utfolder seg i pedagogiske situasjoner, og dens kvaliteter skiller seg fra andre mellommenneskelige relasjoner. Den voksne må kunne se og forstå barnet, noe som gjør pedagogisk handling mulig. Det er også viktig at lærerne ikke ser på barnet med distansert og terapeutisk blick. Faren for å kategorisere barnets vansker og diagnoser vil redusere muligheten for å verdsette og se hele det unike barnet.

Lærer som positiv rollemodell i skolen spiller en vesentlig rolle i elevens hverdag og i klassens miljø. Elever som opplever at de blir behandlet av læreren med respekt og anerkjennelse i pedagogiske situasjoner, lærer av dette, også kalt for observasjonsmodell for læring. Elever vil se hvordan de selv skal behandle andre medelever og signifikante voksne. Tydelig klasseledelse gir gode vilkår for faglig og sosial læring. Klasseledelse gjelder også for lærerens ferdigheter til å skape et godt psykososialt læringsmiljø, etablere arbeidsro og

motivere elevene. Trygge elever vil også ha tillit til læreren. Det å skape et trygt og godt psykososialt læringsmiljø er ingen enkel oppgave. Læreren møter elever med ulike livshistorier, ulike styrker og svakheter, positive og negative erfaringer. Noen elever er lette å jobbe med mens andre trenger tid til å bli trygg på læreren. Olsen og Traavik påpeker at læreren bør være både medmenneskelig og profesjonell, det vil si lærerens faglige kompetanse for å få til en god relasjon til elevene. Videre konstaterer de at elever trenger varme, tydelige og empatiske voksne som gir konstruktive og gode tilbakemeldinger. Det virker beskyttende om elevens skolemiljø er strukturert og forutsigbart, spesielt for barn og unge som lever under risikoforhold. Luthar (2006, s. 767-768) hevder gode relasjoner mellom elev og lærer reduserer faren for atferdsvansker, og bidrar til utvikling av sosial kompetanse hos eleven.

Hvordan elever føler å bli sett og anerkjent av læreren oppleves forskjellig av hver enkelt elev. Lærerens taktfullhet og intuisjon til å lese elevens behov spiller en viktig rolle i forhold til å vite hvilken type anerkjennelse eleven trenger. Noen elever trenger bare en klapp på skulderen mens andre trenger ros og oppmuntring ofte. For å kunne forstå eleven bedre og utvikle denne lærer-elev relasjonen, anvender Nordahl (2002, s. 142-143) to begrep; «elevens verden» og «lærerens verdens». Lærerens ansvar er å finne et møtepunkt mellom disse to verdener, og det virker positivt på relasjonen mellom lærer og elev. Læreren som setter fokus på og viser interesse i elevens verden, dvs. elevens interesser, sterke sider, sosiale forhold, kan gi eleven anerkjennelse og bekreftelse av sin mestringsoppfattelse, og eleven føler seg sett og verdsatt. Det å være genuint interessert i elevens interesser kan også være gode mestrings- og motivasjonsfaktorer, og virke beskyttende og positivt på elevens selvoppfatning, læring og utvikling, og samsvarer med resilienstenking. Et av pedagogens ansvarsoppgaver er å tilrettelegge undervisning og tilpasse den for hver enkelt elev. Elev-lærer relasjonen vil spille en viktig rolle for lærerens evne til å se og forstå det enkelte barns behov og ønsker, for eksempel om barnet trenger spesialundervisning eller språkopplæring, om det har fagvansker eller sosiale-emosjonelle problemer. Lærerens kompetanse og kunnskaper for å oppdage sosiale og faglige vansker vil ha stor betydning i forhold til hvordan læreren håndterer disse i praksis. Det betyr ikke at lærer skal praktisere psykoterapi. Det skal andre institusjoner ta seg av, for eksempel PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste) og BUP (Barne- ungdomspsykiatrien). Læreren skal først og fremst være fagformidler og klasseleder, men samtidig være veileder og medmennesker i forhold til elevene. Læreren og skolen skal kunne se disse risikofaktorene hos elever, og ha et tett samarbeid med foreldre om hvilke tiltak som

vil fremme elevens faglige og sosiale utvikling. Geir Halland (2009) hevder at veiledning er en undervisningsform der læreren tar utgangspunkt i elevens handling og forståelse av et fag eller situasjon, og gjennom dette påvirker og bidrar til elevens læringsarbeid. Halland viser at veiledning handler om å øke eleven selvinnsett, gi støtte til elevens ideer, peke på muligheter, bidra til avgrensinger, stimulere til refleksjoner og etterlyse begrunnelse. Dette kan bli forstått som hvordan læreren i praksis kan implementere resiliensfremmende tiltak, og lærerens rolle som pedagog, medmenneske og veileder.

2.9.2 Det psykososiale læringsmiljøet

Rutters (1999, s. 131-135) forskning viser at gode og positive skoleerfaringer kan bidra til å utvikle elevens sosiale kompetanse og faglige prestasjoner, blant annet positiv holdning, godt temperament, godt selvbilde, gode kognitive prosesser og problemløsning. En lærer som har god kompetanse på klasseledelse legger grunnlaget for å skape et godt psykososialt læringsmiljø. I opplæringslovens § 9a-1 heter det at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. I § 9a-3 presiseres det at et godt psykososialt miljø er et miljø der eleven opplever trygghet og sosial tilhørighet. Det er utfordrende å finne en omfattende definisjon på et godt psykososialt miljø som er dekkende for alle fasetter av dette fordi både ytre og indre forutsetninger gjør seg gjeldende i forhold til trivsel og samspill med andre. Den subjektive opplevelsen til hvert individ avgjør om dette miljøet er godt eller dårlig. Utdanningsdirektoratet (2010) beskriver det slik: «Med psykososialt miljø menes her de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elever og personalet opplever dette. Det handler også om hvordan elevene opplever lærings situasjonen» (s. 5). Nina Berg (2005) nevner blant annet fire viktige kvaliteter i et godt psykososialt miljø: Trygghet, inkludering, verdsetting og bekreftelse av den enkelte og toleranse for ulikheter.

Denne formen for klasseledelse kan også bli beskrevet som *autoritativ klasseledelse* i motsetning til *autoritær klasseledelse* (Olsen & Traavik, 2010, s. 127-128). Autoritær klasseledelse mangler empati, er preget av negativ kontroll og skaper frykt hos elevene. En lærer som er autoritativ kan oppsummeres slik:

- Se og bli kjent med hver enkelt elev
- Vis respekt
- Balanser gruppebehov og individuelle behov

- Vis at du kan bestemme og ta avgjørelser når det er nødvendig og hensiktsmessig
- Opptre forutsigbart og konsekvent, gjør det du har sagt du skal gjøre
- Gi flere positive enn negative tilbakemeldinger. Minst fem positive for hver negative; 5-1 regelen.

Halland (2005, s. 61) oppsummerer den gode lærer med «De fire T-er»: Trygg, tydelig, trivelig og trofast.

Webster-Stratton & Okstad (2005) har laget en pyramidemodell som illustrerer hva som innebærer god klasseledelse. Helt i bunnen av pyramiden legger de stor vekt på relasjonsbygging (inkludert empati, oppmerksomhet og involvering, lek, problemløsning, lytting, ros, oppmuntring og motivasjon) og det som vi finner minst fokus på i modellen er negative konsekvenser (uønsket atferd og regelbrudd). Olsen og Traavik (2010, s. 136-137) har videreutviklet denne modellen og laget en omfattende liste i lys av et salutogenetisk perspektiv og resiliensperspektiv på hva som kjennetegner en god klasseleder. Her er noen av punktene:

- Anerkjennelse til alle elever
- Jevnlige elevsamtaler
- Læreren har skaffet god informasjon om elevens verden. Det vil si på det personlige, sosiale og faglige området
- Tilpasset undervisning ut ifra elevens interesser, evner og forutsetninger
- Læreren sørger for at alle elevene har forstått fagstoffet
- Læreren har humor
- Elevene får gjentatte tilbakemeldinger på både faglig og sosial fungering
- Elevene forstår hva som forventes av dem faglig og sosialt
- Struktur og forutsigbarhet
- Læreren fokuserer på det positive og mindre på det negative

For å øke elevenes trivsel og sosiale kompetanse kan lærer gjøre seg tydelig på hva som er standarden for god atferd. Det kan være lurt av skolens administrasjon og personalet å ha en kollektiv forståelse av regler for god atferd, slik at den enkelte lærer er konsekvent i å opprettholde dem. Elevenes oppfattelse av konsekvente handlinger fra alle lærere kan føre til forutsigbarhet og trygghet.

2.9.3 Lærerens støtte og forventninger til elever

Skoler og lærere som satser på utvikling av elevenes resiliens og skaper et godt psykososialt læringsmiljø, skaper gode betingelser for gode og trygge relasjoner. En lærer som legger et godt grunnlag for mellommenneskelig relasjoner kan bli sett på som en rollemodell som fremmer resiliens. Bernard kalles disse lærerne for «turnaround teachers». Bernard hevder at «turnaround teachers» gir elever noen beskyttende faktorer som trygghet, pedagogisk kjærighet og tilhørighet, respekt, makt, mestringstro og læring. Dette i sin tur kan bidra til elevenes positive utvikling og møter deres grunnleggende behov. Det er spesielt tre faktorer som peker seg ut; omsorgsfulle relasjoner, høye forventninger til elever og muligheter til å delta og bidra i timene. I praksis vil disse lærerne støtte elevene ved å lytte til dem og deres følelser samtidig som de viser medfølelse, vennlighet og respekt overfor elevene. Turnaround teachers lar være å dømme elevene, og tar ikke elevens atferd personlig, de vil bare det beste for dem. I et godt lærer-hjem samarbeid kan denne type lærer ha stor påvirkning på belastende familier. Han eller hun har et aktivt samarbeid med familien der lærerens støtte og veiledning kan legge til rette både for eleven og familien.

Lærerens høye forventninger kan veilede elevenes atferd og utfordre elever til å nå mål som de tror de kan klare selv. Turnaround teachers fokuserer på elevenes styrker, mål og drømmer for fremtiden som utgangspunkt for elevens motivasjon for læring. Lærere som utvikler resiliens gir elevene meningsfulle muligheter til å utvikle elevens ferdigheter. Dette kan bestå av muligheter til å delta og bidra i undervisning der elevene kan uttrykke sine meninger, gjøre valg og løse problemer i felleskapet. Læreren som behandler elever som ansvarlige individer, lar de bestemme i forhold som angår deres egen læring i skolen. Dette kan også fremme tilhørighet og ansvar, noe som kan regnes som resiliensfremmende tiltak.

2.9.4 Utviklingen av skolens og lærerens resiliens

Jeg har tidligere nevnt at skolens miljø spiller en viktig rolle for utvikling av beskyttende individuelle resiliensfaktorer og -prosesser. Studier om skolens rolle som beskyttende prosess har blitt lite utforsket i litteraturen. For å gi støtte og oppmuntring som elever trenger, må lærere og ansatte føle seg støttet og oppmuntret av sine skoleledere (Harvey, 2007).

Administrasjonen må derfor passe på å gi den samme respekt og oppmuntring og utvikle positive relasjoner med lærere og ansatte som både lærere og ansatte ønsker å utvikle hos elever. Waxman m.fl. (2003, s. 12-13) beskriver skolens resiliens som lærerens engasjement i

yrke sitt, kollegers samhold (hvor støttende kolleger er til hverandre), og hvordan administrasjonen støtter lærere og oppmuntrer de til å være støttende med hverandre. Resiliens i skolen blir altså utviklet gjennom å skape et godt og omsorgsfullt miljø for gode relasjoner. Waxman m.fl. (ibid, s. 13) hevder videre at administrasjonens ledere spiller en viktig rolle i å skape resiliens i skolens miljø og hvordan man kan utvikle lærerens resiliens. Lederne kan vise positive holdninger, stille forventinger til lærerne og stole på lærerne, gi lærerne muligheter til å reflektere, snakke og ta avgjørelser sammen som et felleskap. Utvikling av skolens og lærerens resiliens kan tilrettelegge for elevenes egen resiliens og atferd ved at elever blir påvirket av skolens resiliente miljø slik dette kommer til syne blant lærerne og administrasjonen.

2.10 Foreldre-skole samarbeid

I lovverket og læreplaner er det først og fremst foreldrene som har hovedansvar for barnets oppdragelse, og skolen skal drive opplæring i tett samarbeid og forståelse med hjemmet. Dette samsvarer med Kunnskapsløftet (LK06) der hjemmet er en del av barnets læringsmiljø, og et godt samarbeid mellom hjem og skole er en forutsetning for at læringsmiljøet skal fungere optimalt. En negativ konsekvens av et mislykket samarbeid mellom hjem og skole kan føre til et dårligere læringsmiljø og utvikling for elever generelt, men spesielt i forhold til utsatte elever. I både lovverket og i læreplaner har ikke foreldre bare krav på informasjon, men de skal også ha medbestemmelse og medvirkning. I opplæringsloven står det at skolen og foreldrene skal bidra til at elevene utvikler «kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet». Dette har med elevenes livsmestring å gjøre for å bli gode og aktive samfunnsborgere. Dette gjelder ikke minst for risikoutsatte barn, der skole og hjem må arbeide sammen for å redusere og forebygge eventuelle psykiske problemer, og bidra til en resilient utvikling hos dem. Lærernes møte med hjemmet er avgjørende for at dette forholdet skal fungere godt. I møte med hjemmet bør lærerne møte foreldrene med respekt, ikke dømmende holdninger, uansett deres utdanningsnivå og sosial status. Denne respekten er viktig for å opprettholde et godt samarbeid, og troen på at hjemmet og læreren kan finne løsninger på problemer sammen. Skolen og lærerne bør være åpen for innspill fra foreldrene, og vise at de gjør et forsøk på å se ting fra foreldrenes perspektiv. Altså, dette forholdet skal ikke være asymmetrisk. For foreldre kjenner sitt barn best gjennom sin erfaring på hjemmearenaen, og sitter på viktig informasjon om barnets kompetanse og ferdigheter. Informasjon som læreren kan bruke til å møte elevens behov og tilpasse undervisningen enten faglig eller sosialt, kan de få fra elevens foreldre. Det

kan være godt for foreldrene å vite at barnets hjem er viktig for barnets læring, og at både skole og hjem legger til rette for dets utvikling. Lærerens og foreldres oppfatninger av elevens atferd kan tolkes forskjellig. En elev som ikke hører på lærerens instruksjoner, kan oppleves som respektløs og ulydig, men foreldre kan oppfatte barnet sitt som selvstendig.

Bronfenbrenners utviklingsmodell har vist oss at de ulike systemene er avhengig av hverandre og påvirker hverandre. Barnet kan for eksempel fremstå med ulike sosiale sider av seg selv hjemme og på skolen.

2.11 Skolen som fremmer resiliens gjennom fritidsaktiviteter

Masten (2001) hevder at skoler kan gi tilgang til varierende muligheter til å utvikle ferdigheter, lederskap og opplevelse av mestring utenfor læreplans undervisning (Masten, 2001, s. 230). Disse mulighetene er blant annet innenfor idrett, musikk, kunst, studentorganisasjoner og lignende aktiviteter. En av disse aktivitetene kan gi vanskeligstilte elever mulighet til å opprette et forhold til potensielle rollemodeller, samtidig utvikle et talent og mestre det og erfare lederskap i en sosial kontekst. Ofte i tider hvor skolebudsjettet er stramt, blir disse aktivitetene sett på som unødvendige. Derimot kan disse mulighetene spille en viktig rolle i å beholde høyrisiko elever i skolen, og i tillegg promotere motivasjon og kompetanse hos høyrisiko barn.

Det finnes en rekke forskjellige longitudinelle studier av skolefritidsaktiviteter som viser til positive korrelasjoner av blant annet elevens engasjement i skolen, utdanningsnivå og kompetanse på andre kompetanseområder. Disse aktivitetene kan utvikle elevens tilhørighet til skolen, utvikle prososial atferd, opprette forhold til kompetente voksne, bidra til ferdighetsutvikling, motivasjon og mestring. Dette er spesielt viktig for at høyriskoelever skal kunne utvikle sin resiliens. Derimot er det viktig å poengtere at skolefritidsaktiviteter ikke alltid vil promotere et positivt utfall hos individet fordi de involverte voksne kan ha ulike verdier og atferd som påvirker individet, jevnaldrende som deltar og påvirke hverandre sammen, aktivitetens natur og gruppens kultur. Alle disse påvirkningsvariablene kan gi ulike konsekvenser, noe både skolen og læreren bør ha bevissthet om i planleggingen og iverksetting av skolefritidsaktiviteter.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valg av forskningstilnærming for prosjektet og gi en innføring i fremgangsmåten jeg har brukt i denne oppgaven. Jeg har valgt det kvalitative forskningsintervju som metode i denne studien. Prosjektet bygger på den hermeneutiske og fenomenologiske vitenskapstradisjonen. Fokuset vil være på informantenes opplevelser og meninger om resiliens og andre nærliggende temaer. I det følgende vil jeg beskrive og drøfte de valgene som jeg har gjort underveis.

3.1 Metodologi

I all forskning finner vi to forskningstilnærminger; kvalitativ og kvantitativ. Hver av disse har bestemte paradigmer og systematiske metoder for forskning som ulike fagdisipliner praktiserer. I kvalitativ forskning ønsker forskeren å utforske og utvikle bred forståelse av et sentralt fenomen (Creswell, 2014, s. 30). Brinkmann og Tanggaard hevder at i kvalitativ forskning er man som regel interessert i hvordan noe gjøres, sies, oppleves, fremstår eller utvikles (Hansen et al., 2012, s. 16). Et særpreg med slik forskning er at en vil beskrive, undersøke, fortolke og tilegne dyp forståelse for fenomenets kvaliteter. Kvalitativ forskning regnes som fortolkende forskning. Dens metoder bygger på teorier innenfor hermeneutikk og fenomenologi. Fenomenologi setter fokus på personers opplevelser, tolkning eller forståelse av et fenomen eller en situasjon (Befring, 2007, s. 181). Ut fra mitt forskningsspørsmål ønsker jeg å samle lærerens tanker, meninger og holdninger om hvordan de kan styrke elevens resiliens og fremme en sunn utvikling hos eleven. Jeg ønsker å undersøke og utvikle en dyp forståelse av resiliens i skolen og hvordan læreren kan styrke resiliente kvaliteter hos sine elever.

3.2 Forskningsstøsted

Kvantitativ metode tar sikte på å generalisere og legge vekt på formelle, standardiserte tilnærminger og forklarer problemfeltet gjennom variabler og kvantitative størrelser. Min problemstilling er av en slik art at jeg finner en kvalitativ metodologisk tilnærming å være den beste fremgangsmåten for å få dybdekunnskap om emnet jeg ønsker å undersøke. Jeg har en problemstilling som krever innsikt fra en bestemt kategori informanter. Problemstillingen min søker å belyse hvordan lærere kan styrke resiliente prosesser hos barn og unge slik at det

fremmer en positiv og sunn utvikling. For å samle inn data har jeg funnet det nyttig å intervju kontaktlærere som jobber i grunnskolen. Gjennom intervjuer med lærere har jeg også ønsket å få innblikk i hvordan lærere kan styrke sine elevers resiliens, samt styrke deres mestringsevner og fysiske og psykiske helse.

En kvalitativ forsker er påvirket av sitt eget forskningsståsted, og farget av sine egne erfaringer og opplevelser. Kvalitative forskere har antakelser og et syn på verden som virker inn på deres forskning (Postholm, 2005, s. 26-27). I den hermeneutiske vitenskapstradisjonen er en slik førforståelse sentral. Begrepet førforståelse kan defineres som: «meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som studeres» (Dalen, 2011, s. 18). I møte med informantene vil forskeren alltid ta med seg en slik førforståelse. Det er sentralt for utviklingen av forskerens forståelse og seinere tolkning av datamaterialet. Aktuell litteratur om resiliens og risiko har vært med på å farge min førforståelse, både i utarbeiding av intervjuguide, i møte med mine informanter, og i tolkningen av datamaterialet. I utgangspunktet mener jeg at at resiliensteori/forskning kan hjelpe lærere til å fremme elevens psykiske og fysiske helse.

I forskningsfeltet som denne oppgaven befinner seg i, finnes det ingen kausale konklusjoner på forskningsspørsmålet mitt. Jeg har derfor valgt å samle empiriske data og anvende eksisterende teorier for å belyse disse. Min forskning omhandler databeskrivelser av informanters meninger, selvforståelse, intensjoner og holdninger (Befring, 2007, s. 29). Datainnsamlingen består ofte av deltakende observasjoner og intervju, uformelle samtaler og verbale inntrykk. Forskeren skal være åpen for hva informantene gjør og sier, og videre løfte deres perspektiv frem. Formålet med slik forskning er å vise helheten og sammenhengen i et fenomen eller et tema. Samtidig er forskerens bevissthet på egne fordommer og roller helt sentralt. Med denne masteroppgaven ønsker jeg å få en dypere forståelse av forskningsspørsmålet, i tillegg til at jeg må være bevisst på mine egne fordommer og min forskerrolle.

Hvordan man forstår og fortolker ens livsverden er essensielt i forhold til forskerrollen. Den hermeneutiske tradisjonen som denne oppgaven bygger på, legger vekt på forståelse og tolkning. Søken etter et dypere meningsinnhold er ikke innlysende. En hermeneutisk analyse legger vekt på aktørens egne meninger og fortolkninger.

Aktørperspektiv vil si hvordan virkelighet kan forskes på ut i fra subjektive kriterier (induktiv metode). Som Gadamer hevder, er erfaring valid så lenge den ikke blir motsagt av ny erfaring

(Gadamer & Holm-Hansen, 2012, s. 314). Vi fortolker hele tiden. En person som forestiller seg at han er fritatt for fordommer, baserer sin kunnskap på uavhengige prosedyrer som fremmer objektivitet og nekter for at han selv er påvirket av de historiske omstendigheter som han er en del av (ibid, s. 324). Med utgangspunkt i et hermeneutisk perspektiv må jeg være bevisst på mine egne fortolkninger, og at disse innebærer konstruksjon av kunnskap. Som Gadamer hevder, er ikke hermeneutikk å utvikle en prosedyre for forståelse, men å klargjøre forholdene der forståelse finner sted (ibid, s. 263).

Denne studien av hvordan lærere kan styrke resiliente prosesser hos sine elever, er basert på tre intervjuer. Både kvinnelige og mannlige kontaktlærere i grunnskole er representert i utvalget. Jeg har utført et personlig intervju med informantene. Intervjuguiden var semistrukturert, dvs. at det var noen faste temaer og spørsmål som informantene ble bedt om å forholde seg til samtidig som det var en viss åpenhet for fri dialog mellom meg og intervjusubjektene. Temaer som ble tatt opp var blant annet resiliens, risiko, det psykososiale miljøet og relasjon mellom lærer og elev. Etter intervjuene ble data transkribert og klargjort for analyse. I analysearbeidet stod fortolkning av mening sentralt.

3.3 Valg av forskningsmetode

Jeg har valgt det kvalitative forskningsintervju som metode for datainnsamling. Intervju er en av flere datainnsamlingsmetoder innen kvalitativ forskning. Kvale og Brinkmann hevder at i det kvalitative forskningsintervjuet gjør forskeren et forsøk på å forstå verden fra subjektets side (Kvale et al., 2015, s. 20). Det vil si at en prøver å fremme mening ut i fra individets subjektive erfaringer, og avdekke og få innsikt i deres opplevelse av verden. Videre hevder Kvale og Brinkmann at: «forskingsintervjuet er ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen» (ibid, s. 22). Det er jeg som forsker som er opptatt av å finne svar på min problemstilling, men samtidig er det noe som informantene også er opptatt av og ikke minst har kunnskap om. Det forgår et sosialt spill mellom intervjueren og intervjupersonen, noe som er avgjørende for den kunnskap som forskeren og intervjusubjektet konstruerer i fellesskap (Hansen et al., 2012, s. 22). De mellommenneskelige relasjonene i intervjuinteraksjonen er grunnleggende for samtale som sosial praksis. Det sosiale møtet i intervjuet gjør intervjupersonen til en medprodusent av kunnskap. Mening som fremkommer fra det kvalitative intervju er ikke statisk, men et resultat av en dynamisk prosess. Det er et sosialt fenomen som skapes i en unik sosial kontekst, og ikke et individuelt fenomen i et avgrenset subjekt (Järvinen & Mik-Meyer, 2005, s. 28).

Konsekvenser som følger kan være at «sannheten» som kommer frem, det vil si meningen bak informantens utsagn, ikke er noe som finnes uavhengig av aktørene, men skapes i en unik sosial kontekst i interaksjon mellom meg som intervjuer og informantene mine (ibid.). Kvale og Brinkmann (2015, s. 71) illustrerer forskjellen mellom kunnskapsinnhenting og kunnskapskonstruksjon ved å anvende to forskjellige metaforer for intervjueren; enten som «gruvearbeider» eller som «reisende». Gruvearbeidermetaforen blir forstått som å grave ned i informantens indre, avdekke og hente frem subjektets dyptliggende mening med deres utsagn. Mer dekkende for mitt prosjekt er metaforen «den reisende» (ibid.). Den illustrerer intervjueren som «en reisende forteller» som stiller spørsmål og deltar i samtaler med lokalbefolkningen. Intervjuer «stiller spørsmål og oppfordrer dem til å fortelle sine egne historier» (ibid.). I hele intervjuprosessen og i tolkning av datamaterialet bør jeg være oppmerksom på den personen informanten presenterer for meg. Det er ikke «det essensielle selv», men «det foretrukne selv» som informanten presenterer (Goffman et al., 1992) ut i fra «den mangfoldighet af selver, som et individ kan trække på i forskjellige livssammenhenger» (Riessman, 2012). Dette vil jeg komme tilbake til i redegjørelsen for analyse av datamaterialet.

Intervju som kvalitativ forskningsmetode har hovedsakelig tre typer; strukturert intervju, semistrukturert intervju og ustrukturert eller åpent intervju. Jeg har valgt et semistrukturert eller personlig intervju som framgangsmåte for innsamling av data. Denne forskningsmetode er mest formålstjenlig og anvendelig i forhold til min problemstilling. I følge Kvale og Brinkmann blir det semistrukturerte forskningsintervjuet definert som «et intervju som søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet» (Kvale et al., 2015, s. 46). Informanten som forteller om sin livsverden, vil forholde seg til sin fortid, nåtid og fremtid og de ulike aspektene ved fenomenet resiliens eller nærliggende temaer. Semistrukturert intervju er ofte benyttet av forskere og er en av flere innsamlingsmetoder innen kvalitativ forskning. Fordelen med et semistrukturert intervju er at det gir rom for informantens meninger samtidig som forskerens spørsmål blir besvart. Forskeren kan lage en «intervju-guide» hvor spørsmålene lages på forhånd og kommer til intervjuet forberedt. Intervjuguiden skal inneholde spørsmål og temaer som er relevante i forhold til de problemstillingene som jeg ønsker å belyse i prosjektet mitt. Altså, ved slike intervjuer skal dialogen være fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd (Dalen, 2004, s. 29). Selv om et slikt intervju har faste temaer og en intervjuguide å følge, gir det nok fleksibilitet for åpen dialog mellom intervjueren og

informanten. Hensikten med et slikt intervju er å la informanten få friheten til å snakke og ytre meninger om et tema. Det kan også bidra til å gi rikt datamateriale, dybde og detaljer om forskningsemnet. Selv om forhåndsbestemte spørsmål er laget av forskeren, vil et semistrukturert intervju gi rom for at informantens tanker og meninger får komme fram. Det kan også gi flere muligheter for forskeren til å stille oppfølgingsspørsmål. Jeg mener at denne type intervju vil fremme fokuset mitt på resiliensfenomenet i motsetning til et åpent intervju hvor informantene får snakke fritt om egne livserfaringer der forskningsspørsmål mitt kan risikere å komme i bakgrunnen. Samtidig som et semistrukturert intervju vil rette fokus på resiliensfenomenet, er det også plass for informantens meninger, erfaringer og tanker. En av fordelene med et slikt intervju kan være at min forståelse blir endret underveis. Nye opplysninger fra intervjuet kan gjøre det aktuelt å justere på både det teoretiske grunnlaget og forskningsspørsmålene.

3.4 Utvalgskriterier

Datamaterialet øker troverdighet når informantene har førstehåndskunnskap og deler informasjonen om forskningsemnet. Det vil si at det finnes en «lokal sannhet» (Postholm, 2005, s. 84). Jeg vil i denne delen beskrive hvordan jeg gikk fram til å plukke ut respondentene mine, det vil si hvordan jeg fant et egnet utvalg som kunne belyse min problemstilling. Jeg retter blikket mot et fåtall av informanter som ikke er representativt for populasjonen. I utgangspunktet ville jeg intervju barn og unge som hadde vært utsatt for risiko og levd under vanskelige oppvekstvilkår. En av utfordringene med denne tilnærmingen var å få tak i nok informanter med en slik bakgrunn. Det viste seg også at slik forskning til tider kan hente ut sensitive opplysninger om barn, og en del etiske implikasjoner kan dukke opp. Jeg ville med denne oppgaven fokusere på barns psykiske helse som noe positivt som kunne fremme deres utvikling. Gjennom min erfaring har jeg møtt barn og unge som har levd under vanskelig vilkår, men har klart seg bra. Jeg hadde et ønske om å lære mer om hva som gjorde at disse klarte seg bra tross alt. Jeg tenkte om det fantes noen beskyttende faktorer eller forhold som kunne bidra til å støtte deres oppvekst til noe positivt. Å intervju lærere fremsto som et strategisk valg siden de samspiller med barn og unge i skolehverdagen sin. Jeg bestemte meg for å intervju lærere som jobber på ungdomstrinnet. Jeg ønsket at lærerne skulle ha litt erfaring som lærere, og stilte derfor som krav at respondentene hadde vært kontaktlærere i over tre år. Kontaktlærere har ofte de samme elevene over lengre tid, og får dermed mulighet til å skape en god relasjon til elevene og har oversikt over deres utvikling

både sosialt og faglig. Andre stillinger som rådgiver og miljøterapeut har ofte god erfaring og relevant kunnskap om elevenes psykiske helse og det forebyggende arbeid på skolen, men de har liten daglig kontakt med elevene i forhold til kontaktlæreren. Hovedfokuset i mitt forskningsspørsmål er på lærernes erfaringer med elevenes utvikling både faglig og sosialt. Siden utvikling av faglige og sosiale ferdigheter henger sammen med utvikling av resiliens var det derfor viktig for meg at utvalget besto av lærere som jobber kontinuerlig med klassens psykososiale miljø og som daglig møter elever med ulik grad av psykiske plager.

Dalen (2011, s. 45) skriver at utvalg av informanter er et viktig tema innenfor kvalitativ forskning. Hun velger ut tre kriterier som er viktig å tenke gjennom: hvem skal intervjues, hvor mange og etter hvilke kriterier skal de velges ut?

For å gjøre et skjønnsomt utvalg av informanter som møter disse kriteriene, gikk jeg gjennom Bergen kommunes skolekatalog og kontakte aktuelle skoler. Etter at jeg hadde valgt ut de aktuelle skolene jeg ønsket å ha med i undersøkelsen kontaktet jeg rektor ved skolene og spurte om å få intervjuet lærere. De fleste skoler i Bergen kommune arbeider aktivt og systematisk med skolens psykososiale miljø fordi dette skal gi elevene trygghet og sosial tilhørighet.

De endelige kriterier for mitt utvalg er:

- har hatt stilling som kontaktlærer sammenhengende i over 3 år
- være over 25 år
- jobber med klassens psykososiale miljø (f.eks. sosial kompetanse og mestringstrening)
- har erfaring med elever med psykiske plager

3.5 Rekruttering av informanter

Før rekrutteringsprosessen startet sendte jeg inn meldeskjema om personvern til NSD. Etter kort tid ble prosjektet mitt godkjent og jeg kunne intensivere arbeidet med å rekruttere informanter for et intervju. Jeg hadde kjennskap til noen lærere som jeg mente fylte kriteriene for å kunne delta, og jeg tok kontakt med disse på e-post og telefon. Jeg gjorde en avtale om å treffe de aktuelle informantene og informerte muntlig om prosjektet mitt. Informantene var positive og signerte skjema for deltakelse samme dag. Etter jeg hadde fått alle signaturene tok jeg kontakt med rektoren for å informere om prosjektets formål og hvem av lærerne ved skolen som ønsket å delta. Han var positiv og ga klarsignal til å gå videre med intervjuer. Jeg

sendte informantene informasjonsskriv om prosjektet samt godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Jeg anså tre informanter som tilstrekkelig for å få et datamateriale som kunne gi et svar på forskningsspørsmålene mine. Intervjuguiden var på dette tidspunktet nesten ferdig utarbeidet, men jeg ville teste den ut før jeg skulle ut i feltet. En person stilte opp i et prøveintervju som utgjør prosjektets pilotundersøkelse. En av mine informanter var klar for å bli intervjuet før jeg hadde beregnet, så jeg fikk av den grunn ikke prøvd ut intervjuguiden så grundig som jeg skulle ønske før intervjuene for alvor var i gang. Ideelt sett burde det vært mer tid til justeringer av opplegget, noe som jeg mener kunne ha hjulpet meg til å få enda bedre struktur og flyt i intervjuet. Mitt endelig utvalg var følgende:

- En kvinne i 40 årene, med høyere utdanning, fast stilling som adjunkt med opprykk.
- To menn, en i 30 årene, og en i 60 årene; den første med høyere utdanning, stilling som lektor med opprykk, den andre med høyere utdanning, fast stilling som adjunkt med opprykk.

Jeg valgte ut personer som hadde ulike bakgrunn, utdanning, erfaring og kjønn. Tanken bak dette var å få et så variert datamateriale som mulig til videre analyse og tolkning. Intervjuene med informantene var både tid- og ressurskrevende, ikke minst med hensyn til transkribering av intervjuene.

I mitt utvalg arbeider lærerne på samme arbeidsplass. En av informantene hadde kunnskap om resiliens før intervjuet fant sted, en annen hadde hørt om det mens den tredje ikke hadde kjennskap til dette begrepet overhodet. Det er etter min mening hensiktsmessig at utvalget har ulik erfaring med temaet fordi dette gir de intervjuede forskjellige utgangspunkt med henblikk på læreres mulighet til å fremme resilente kvaliteter hos elever. Det bidrar også til å gi et mer variert og sammensatt datamateriale for analyse og tolkning av dette fenomenet.

Fokus i intervjuene er lærernes tanker om hvordan de kan være en beskyttende faktor for elever i risiko, eller hvordan læreren kan fremme resiliens hos eleven. Hva skiller læreren som en beskyttende faktor fremfor andre faktorer? Hvordan kan læreren hjelpe elever med å utvikle mestring i skolen? I intervjuene er lærerens opplevelser av, deres forståelse og erfaring med hvordan de kan drive resiliensfremmende arbeid i sentrum.

3.6 Utarbeiding av intervjuguide

Da intervjuguiden skulle utformes hadde jeg hovedproblemstilling og underproblemstillinger liggende foran meg - slik Dalen anbefaler - for å sikre at tema og formuleringer ble relevant i forhold til disse (Dalen, 2011). Det er viktig at man ikke minster perspektiv og relevans når spørsmålene konkretiseres. Jeg har laget spørsmålene så tydelig som mulig slik at de er enkle å forstå. De har støtte i de teoretiske perspektivene som legges til grunn for studien, og forsøker å fange opp de erfaringer og meninger respondentene har om relevante temaer. En slik metodisk tilnærming kan også by på utfordringer, Monica Dalen (2011, s. 27) gir noen kriterier for hva vi må tenke gjennom når vi lager intervjuguiden:

- Er spørsmålet klart og utvetydig?
- Er spørsmålet ledende?
- Krever spørsmålet spesiell kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke har?
- Inneholder spørsmålet for sensitive områder som respondenten vil vegre seg for å uttale seg om?
- Gir spørsmålstillingen rom for at informanten kan ha egne og kanskje utradisjonelle oppfatninger?

Jeg valgte å benytte meg av og anvende en mal som har blitt laget av IMD (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet) for intervjuguide og for individuelt intervju. En av grunnene til at jeg benyttet meg av denne malen var fordi at det ga meg klare rammer for intervjusituasjonen og utarbeidelsen av intervjuguiden.

Dalen hevder at denne metoden for utforming av intervjuguide kalles for «traktprinsippet» (Dalen, 2011, s. 30). Forskeren setter tonen og rammen for intervjuet ved å starte samtalen med løst prat og forsøk på å få informanten til å føle seg avslappet og trygg. Å skape tillit hos informanten er viktig. Likeså at forskeren viser profesjonalitet ved å være rolig og skape et godt samtaleklima. Forskerens interaksjon med informanten kan påvirke om de åpner seg opp og deler opplysninger med intervjueren. I tillegg vil intervjueren gi informasjon om studien og om taushetsplikten. Det gis også rom for spørsmål fra informanten hvis det er noe vedkommende lurer på før intervjuet tar til. Etter hvert vil forskeren stille spørsmål som fokuserer på de sentrale temaene og problemstillingene.

Jeg var opptatt av å ikke stille sensitive spørsmål angående elevenes utfordringer og vansker. Jeg gjorde imidlertid ikke noe forsøk på å stoppe informanten hvis vedkommende ville meddele noe om elevene som kunne oppfattes som sensitivt, men som inngikk i et svar på de spørsmålene som ble stilt i intervjuet. Hensynet til tredjepart gjør at dette ikke inngår i presentasjon av empiri.

I intervjusituasjon opplevde jeg at de planlagte spørsmålene i intervjuguiden bidro til å skape struktur og flyt i samtalen. Intervjuguiden består av følgende hovedkategorier og temaer: lærerens erfaringer, lærerens rolle, mestringssevner, mestringsforventinger, sosial kompetanse, risiko, det psykososiale miljøet, lærerens resiliens, relasjon og tiltak. Denne struktureringen av kategoriene hjalp meg til å systematisere spørsmålene og var en god hjelp i analyse av datamaterialet.

Innledningsvis ga jeg en presentasjon av meg selv og informasjon om studiens bakgrunn og formål. Jeg fortalte hvordan intervjuet skulle foregå, det formelle om taushetsplikten og om konfidensialitet. Jeg hadde på forhånd gitt dem et informasjonsskriv om prosjektet, men det var likevel viktig å fortelle informanten på nytt om prosjektet slik at de skulle føle seg trygge i intervjusituasjonen. Jeg informerte også om at de hadde rett til å avstå fra å svare på et spørsmål, og at de eventuelt kunne be om en pause. På slutten av hvert intervju spurte jeg om det var noe annet de ville legge til, om de ønsket å lese det ferdig transkriberte intervjuet og om jeg fikk lov til å kontakte de hvis det skulle bli behov for det.

3.7 Datainnsamling

Intervjuene varte i omtrent en time per informant. Alle intervjuene var unike og spennende. Siden jeg har valgt et semistrukturert intervju ble alle intervjuene forskjellige i forhold til utsagn, stemning og erfaringer. Jeg stilte ikke alle informantene de samme spørsmålene, men gjorde et skjønnsmessig utvalg av spørsmål som var relevant i forhold til intervjupersonens svar og stemning i samtalen. Jeg syntes at det var god flyt i samtalen og at det var plass for en åpen dialog mellom meg og informanten. Det var også viktig for meg å transkribere samtalen kort tid etter at intervjuene var gjennomført. Når intervjuet var ferskt i minne var jeg i bedre stand til å huske små nyanser fra samtalen som seinere kunne brukes i tolkning og analyse av intervjumaterialet.

Informantene ble kontaktet via mobil for å avtale tid og sted for intervjuet. Alle tre informanter valgte å bli intervjuet på egen arbeidsplass. Jeg lagret alle personligopplysninger i

en bok som ble låst inn i et skap hvor bare jeg hadde tilgang. Jeg brukte fiktive navn på informantene; «Sara», «Jonas» og «Aleksander». Alle intervjuene ble tatt opp med en diktafon. Transkriberingsnotatene ble lagret på PC-en min hvor det bare var jeg som hadde tilgang med passord. I lydfilene ble ikke navn eller fødselsdato nevnt, og dette bidro til at anonymiteten ble ivaretatt på en god måte.

Innledningsvis fremhevet jeg at *«med denne undersøkelse håper jeg å kunne bidra til mer kunnskap om hvordan læreren kan utvikle resiliens hos sine elever og slik bidra til at de greier seg bra på tross av den risiko de er utsatt for»*. Det var viktig for meg å få tydelig frem at informantens deltakelse og bidrag var av stor betydning for videre resiliensforskning og kunnskap om hvordan læreren kan utvikle elevens resiliens og slik bidra til en positiv utvikling hos eleven. I den avsluttende delen av intervjuet hadde jeg en såkalt «debrifing». Det vil si at jeg oppsummerte hovedpunkter i intervjuet, og spurte om jeg hadde forstått informanten riktig. Jeg takket hver av informantene for deltakelse; at de hadde brukt tid og energi på min undersøkelse. Jeg presiserte at min rolle var å være forsker, og det innebar at min posisjon var nøytral i forhold til det lærerne meddelte. Responsen jeg fikk fra informantene var positive. Alle følte seg godt ivaretatt i intervjusituasjon. At det oppstår pauser etter at et spørsmål er stilt kan tolkes på forskjellige måter, for eksempel at informanten trenger tid til å tenke seg om før han eller hun svarer, eller det kan tolkes som en viss usikkerhet i forhold til spørsmålet. Pausene som oppsto i intervjusituasjonen var også en utfordring for meg som intervjuer i forhold til hvordan jeg skulle reagere. Etter hvert som jeg ble «varm i trøya» klarte jeg å takle pausene bedre, for eksempel med et oppfølgingsspørsmål eller vente til informanten hadde tenkt ferdig. Alle informantene var flinke til å artikulere sine oppfatninger, holdninger og følelser. Noen utsagn var veldig utfyllende, mens andre bar mer preg av at informanten ikke hadde reflektert noe særlig over spørsmålene på forhånd.

3.8 Pålitelighet og gyldighet

Innenfor kvalitativ forskning er formålet med metodebruken å besvare problemstillinger. Forskeren må få fatt i data (empiri) som kan gi gode og pålitelige svar på forskningsspørsmålet. En undersøkelse bør være konstruert på en slik måte at den gir tillitt. Valg av metode skal ikke bare fremskaffe et datamateriale, men også sikre at validitet og reliabilitet er tilstrekkelig ivaretatt i prosjektet (Befring, 2007). I kvalitativ forskning brukes begreper som troverdighet, pålitelighet og bekreftbarhet som parallelle begreper til validitet og reliabilitet. I følge Befring (2007) vil ikke psykiske atferdsindikasjoner la seg observere

direkte fordi de er tvetydige og labile og vanskelige å måle. Hvordan kan en måle hvordan læreren utvikler resiliens hos elevene? Befring betegner dette som «*det primære problemet innen psykologisk og pedagogisk måleteori: validitetsproblemet*» (ibid, s. 114). Kvale og Brinkmann hevder at reliabilitet har med resultatenes konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale et al., 2015, s. 276). Videre konstaterer de at grad av reliabilitet kan etterprøves og reproduseres av andre forskere. Altså handler reliabilitet om grad av målefeil. Disse målefeilene kan inkludere for eksempel forskerens feiltolkning, om informanten føler seg utrygg og manglende ferdigheter hos intervjueren. Det sistnevnte handler om prosjektets pålitelighet, men validitet handler mer om hvor gyldige resultatene er. I denne undersøkelsen har jeg prøvd å ivareta reliabiliteten ved å gjøre intervjusituasjonen så trygg som mulig for mine informanter, og som forsker være godt forberedt til intervjuene. For å redusere forskerens feiltolkning anvender jeg en vitenskapelig metode for analyse av datamaterialet. Postholm (2005, s. 169) hevder at reliabilitet og validitet er problematisk i kvalitativ forskning siden det oppstår en unik tidsbestemt interaksjon mellom forskeren og informanten. Reliabilitet kan referere til hvor pålitelig resultatene er i undersøkelse. Tradisjonelt sett i kvantitativ forskning vil reliabilitet være et kriterium på at resultatene kan reproduseres og repliseres av andre forskere, men det kan vanskelig la seg gjøre med henblikk på intervjuets forskningskvaliteter. Grunnen til dette er at både forskerens og informantens førforståelse, opplevde erfaringer og meninger vil farge selve intervjuet og konteksten intervjuet står i. Et eksempel, informanten kan ikke gjenta hva som har blitt sagt i et intervju, de kan ikke repetere fordi de sannsynligvis ikke husker hva som har blitt sagt. Det er av disse grunner jeg velger pålitelighet og troverdighet som begrep i denne oppgave. «Pålitelighet» (dependability) refererer til hvorvidt undersøkelsen er konsekvent gjennomført og relativt stabil over tid og på tvers av forskere og metoder (Postholm, 2005, s. 169). Spørsmålet om pålitelighet, om fortolkningen står i et rimelig forhold til materialet som blir presentert, er viktig i forhold til kvalitet i analysefasen (ibid). Pålitelighet kan også minke i intervjusituasjoner der intervjueren og informanten bruker språk og begreper på forskjellige måter. I forbindelse med utarbeiding av intervjuguiden gjorde jeg et forsøk på å benytte meg av vanlige pedagogiske begreper fri for akademiske termer, for eksempel om informantene hadde kjennskap til begrepet resiliens. I intervjusituasjonen var jeg opptatt av å forsikre meg om at jeg og informantene generelt anvendte de samme begrepene.

I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 272) bør ikke valideringsprosessen begrenses til en fase i undersøkelsen, men bør være noe som foregår gjennom hele forskningsprosessen. Det har

både med informantenes og forskerens troverdighet å gjøre. Når det gjelder informantenes troverdighet må jeg som forsker stole på at informantene har gitt meg ærlige og oppriktige svar på spørsmålene, men samtidig ta i betraktning informantenes «essensielle selv» og «foretrukne selv» i analysen. I forhold til forskerens troverdighet vil det ikke bare handle om undersøkelsens resultater, men måten jeg har redegjort for hvordan jeg har gått fram i undersøkelsen, hva jeg har gjort eller ikke gjort og hvilke grunner jeg har for metodevalg. For å øke troverdigheten er det viktig at validering skjer i alle de syv fasene i et kvalitativt forskningsintervju (ibid, s. 278).

For å styrke oppgavens validitet var det viktig å lage gode og relevante spørsmål som kunne belyse mine problemstillinger. Ved drøftingen av denne undersøkelsens validitet vil jeg ta utgangspunkt i Maxwells (1992) drøfting av validitet som bruker fem kategorier; deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliserings- og evalueringsvaliditet. I min drøfting av validitetskriteriene vil jeg ta for meg de fire første kriteriene. I følge Maxwell (ibid) er evalueringsvaliditet en vurdering av handlinger som fører til forbedringer. Mitt prosjekts formål og hensikt var ikke å måle forbedringer i livskvaliteten til mine informanter, men å bidra til mer kunnskap om hvordan læreren kan utvikle elevenes resiliens og slik bidra til sunn og positiv utvikling hos eleven.

3.8.1 Deskriptiv validitet

Deskriptiv validitet handler om hvor pålitelige eller nøyaktige jeg som forsker har vært i gjengivelsen av informantenes utsagn (Maxwell, 1992, s. 285-288). Som referent for mine informanter etterstrebes jeg en upartisk gjengivelse av informantenes utsagn. Jeg var alene i gjennomføringen av alle intervjuene, og ulempen med dette kan være at jeg som forsker går glipp av visuelle observasjoner av f.eks. kroppsspråk i intervjusituasjonen. Jeg tok opp alle intervjuene med en diktafon, noe som gjorde det lettere å gjengi det respondentene sa på en nøyaktig måte. Respondentenes tonefall ble også registrert ved lydlig gjengivelse, og det ga meg et mer nyansert bilde av intervjuet. Samtidig som jeg intervjuet, førte jeg loggbok der jeg noterte underveis i intervjuet hvis det skulle dukke opp noe spesielt. Rett etter intervjuet hadde jeg en «debriefing» med informanten der jeg bl.a. forsøkte å få bekreftet om jeg hadde tolket og forstått respondentene riktig. I transkriberingen prøvde jeg å være så tro mot den muntlige tale som mulig, bl.a. forsøkte jeg å registrere latter, pauser og kremting med små ord som hm. På denne måten fikk jeg et mer nyansert bilde av hvordan intervjusituasjon egentlig var. Etter avsluttet intervju begynte jeg med transkribering siden samtalen da var ferskt i

minne og jeg kunne huske små detaljer fra intervjuet. Jeg støttet meg også på loggen jeg hadde skrevet for å komme informantene mest mulig «under huden». Jeg mener at jeg på denne måten har ivaretatt den deskriptive validiteten på en forsvarlig måte.

3.8.2 Tolkningsvaliditet

Tolkningsvaliditet handler om å forstå fenomener ikke bare på grunnlag av forskerens perspektiv og utvalgte temaer, men ut fra informantenes egne opplevelser, hendelser og forståelse (Maxwell, 1992, s. 288-291). Intervjueren som lager gode spørsmål, gir informantene anledning til å komme med innholdsrike og fyldige svar som danner et godt grunnlag for tolkning fra forskerens side. På en annen måte kan vi si at tolkningsvaliditet inneholder en tolkende forståelse av datamaterialet som er basert på informantenes utsagn. (Dalen, 2004, s. 108). Dalen (2004) og Maxwell (1992) henviser dette i den sammenheng til Geertz sitt begrep «experience near», som er et begrep som refererer til informantens tanker, følelser, verdier og holdninger, og de redskapene informanten bruker for å forstå seg selv og verden. For å få grep om uttalelsenes dypere mening må jeg bruke den hermeneutiske tolkningsmetode. Det hermeneutiske spiral innebærer at en må forstå elementene for å kunne forstå hvordan helheten er bygd opp, og vice versa. I min oppgave valgte jeg å presentere datamaterialet med hjelp av sitater fra informantene. På denne måten gis leseren mulighet til å sjekke mine tolkninger og vurdere gyldigheten av dem. For å hindre feiltolkninger er det viktig at jeg har laget gode spørsmål i intervjuguiden som bidrar til at informantenes uttalelser blir innholdsrike og fyldige. Jo mer innholdsrike og fyldige uttalelsene er («experience near»), jo mer informasjon kan jeg bygge min analyse og tolkning på. Fyldige svar på gode spørsmål øker validiteten.

3.8.3 Teoretisk validitet

Deskriptiv validitet og tolkningsvaliditet har med studiens nøyaktighet å gjøre, mens teoretisk validitet handler om anvendelse av utvalgte teorier i forhold til studien (Maxwell, 1992, s. 291). Teoretisk validitet handler med andre ord om studiens validitet som en teori om et fenomen. Den teoretiske forståelsen er mer abstrakt og har som mål å forklare sammenhenger. I følge Maxwell har alle teorier to elementer: begreper eller kategorier, og relasjonen dem imellom. Ofte er det enighet i et forskningsfellesskap om de begrepene som er anvendt for å forklare fenomenet. Om en undersøkelse er teoretisk valid eller ikke er derfor avhengig av den forskningstradisjon teorien inngår i. I min studie om resiliens har jeg anvendt kjernet teori og

litteratur av Borge (2010), Waaktaar og Christie (2000), Olsen og Traavik (2010), Luthar (2006), Masten (1998, 2001) og Rutter (2000, 2012 og 2013) i utarbeidelse av problemstilling og intervjuguide, analyse og drøfting av datamaterialet. Disse forfatternes teoretiske grunnlag forstår jeg som koherente teorier som ikke inneholder store motsetninger. Det er med andre ord relativ stor konsensus innenfor fagmiljøet om de viktigste begrepene og kategoriene. De nevnte forfatterne har forsket på resiliens i ulike kulturelle kontekster med fokus på positive relasjoner, selvtillit, mestring, risiko og beskyttelsesfaktorer som er viktig i møte med opplevd risiko.

Et annet aspekt ved teoretisk validitet aktualiseres ved utarbeidelsen av intervjuguiden. Her kan jeg stille spørsmål om jeg faktisk har undersøkt det jeg ønsker å undersøke.

Intervjuguiden er et redskap og «guide» til å få del i informantenes subjektive opplevelser, for eksempel kunnskaper om lærerens rolle og hvordan de kan bidra til å utvikle elevenes resiliens, mestring og relasjoner. Intervjuguiden ble utformet ut i fra de overfor nevnte teoriene og med fokus på relevante temaer og sentrale begreper på dette forskningsfeltet. Informantenes svar er slik jeg oppfattet det, både ærlige og oppriktige. De teoriene jeg har tatt utgangspunkt i samsvarer med mine funn. Jeg kan si at det er en logisk sammenheng og koherens mellom forståelse av det teoretiske grunnlaget og resultatene av undersøkelsen. Jeg mener på grunnlag av dette at den teoretiske validiteten er rimelig godt ivaretatt i mitt prosjekt.

3.9 Generalisering

Generalisering kan også kalles for ytre validitet, og refererer til i hvilken grad studien kan ha overføringsverdi til en populasjon, til andre grupper og personer, til andre tidsepoker enn de som blir forsket på i den aktuelle undersøkelsen (Maxwell, 1992, s. 293). I den kvantitative forskningstradisjonen blir dette begrepet anvendt for å fortelle om hvor representativt et stort utvalg er i forhold til en populasjon. Den kvalitative forskningstradisjonen stiller andre krav til generalisering og bruker en annen tilnærming. Kvalitative studier er ikke laget for å komme til systematiske generaliseringer i forhold til en populasjon. Generalisering i kvalitativ forskning handler om å utvikle en teori som ikke bare gir mening i forhold til et konkret utvalg eller situasjoner, men som kan ha relevans utover den beskrevne situasjonen. Vanligvis er generalisering basert på forskerens antakelse om en utviklet teori kan brukes i lignende situasjoner eller kan gi mening for andre personer. Kvale (2015, s. 289) hevder fra et humanistisk syn at «*hver enkelt situasjon er unik og hvert fenomen har sin egen struktur og*

logikk». Kvale (ibid, s. 289) hevder videre at postmodernismen fremhever kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet, og at dette er et uttrykk for en bevegelse fra generalisering til kontekstualisering.

I følge Maxwell er ikke generalisering uten relevans for kvalitativ forskning. Han skiller mellom indre og ytre generalisering. Indre generalisering handler om å overføre forskning fra en gruppe eller institusjon til personer, hendelser og omgivelser som ikke har blitt direkte observert eller intervjuet. Ytre generalisering dreier seg om generalisering til andre grupper, institusjoner eller samfunn. Kvalitative forskere utøver sjeldent ytre generalisering i sine undersøkelser. Maxwell understreker at verdien av en kvalitativ undersøkelse kan være avhengig av dens manglende ytre generaliserbarhet i statistisk forstand. Kvalitative undersøkelser vil heller produsere kunnskap om en setting eller en situasjon som blir belyst som et ekstremt tilfelle. Det forskes på dette fordi det er interessante i seg selv eller representerer noe idealtypisk. I resiliensforskning vil det ofte vises til hvilke beskyttende faktorer og prosesser som fungerer i forhold til å beskytte barn og unge mot utvikling av psykopatologiske problemer på grunn av opplevd risiko. Jeg er klar over at intervju som forskningsmetode innebærer utfordringer i forhold til generalisering. Jeg som intervjuer har bare vært sammen med mine informanter i en kort periode under intervjuet. Jeg må være kritisk i forhold til å trekke allmenne slutninger fra den konstruerte kunnskapen i den unike konteksten bygd på informantens livsverden, oppfatninger, erfaringer og handlinger til hva som gjelder utenfor denne konteksten. Maxwell (1992, s. 294) hevder videre at en undersøkelse som bruker intervju som metode, kan være deskriptiv, fortolkende og teoretisk valid i redegjørelsen av informantens handlinger og perspektiver i det aktuelle intervjuet, men også begrenset i forhold til aspekter ved informantens handlinger og perspektiver som ikke kommer til uttrykk i intervjusituasjonen. Med andre ord kan forskeren gå glipp av andre aspekter ved informantens synspunkter og utsagn som ikke kom direkte til uttrykk i intervjuet. Dette kan lett føre til falske slutninger om hans eller hennes handlinger utover det som eksplisitt har kommet til uttrykk i intervjusituasjonen.

I løpet av dette prosjektet har jeg reflektert over vesentlig informasjon som jeg kunne ha samlet inn hvis intervjuene ble gjennomført i en annen livsfase i mine informanters liv. Mest sannsynlig ville jeg ha fått andre typer svar enn det jeg fikk. Intervju som forskningsmetode skaper mening om et sosialt fenomen i en unik kulturell kontekst, samtidig som det oppstår en unik relasjon mellom intervjueren og intervjupersonen. Denne relasjonen påvirker kunnskapsproduksjonen. Det å være bevisst på den sosiale interaksjonen og samspillet

mellom forsker og informant er helt essensielt for hvordan man tolker og analyserer datamaterialet, i mitt tilfelle de holdninger, meninger, opplevelser og handlinger som informanten presenterer for meg. Jeg forstår at denne studien kunne ha vært annerledes i en annen setting, på et annet tidspunkt eller i en annen livsfase i informantens liv og med andre intervjupersoner, og at validitet gjennom hele forskningsprosessen er sentralt for studier som anvender intervju som metode.

3.10 Tolkning og analyse

Mitt valg av analysemetode vil være avhengig av hvilket forskningsparadigme studien befinner seg i og formålet med analysen. Kvale (2015, s. 217) sier vi bør stille «hva» og «hvordan» spørsmål i forhold til analyse. Forskeren må altså vite hva han leter etter, hva er formålet med prosjektet, og hvilke spørsmål man ønsker å få svar på som vil påvirke valget av analysemetode. Tolkning og analysedelen av oppgaven er ikke en avgrenset del av forskningsprosessen, men en prosess som starter i begynnelsen av datainnsamlingen til man er ferdig med å analysere og tolke materialet i etterkant av innsamlingen (Postholm, 2005, s. 86). I løpet av analyseprosessen kan en preges av subjektive erfaringer, meninger, samt av egne teorier eller tolkninger som forskeren tar med inn i prosjektet. Det vil si at analysene vil bli preget av forskerens egne perspektiver og tanker. Innenfor kvalitative analysemetoder kan en studere både menneskelige handlinger via observasjoner og språklige ytringer, og det kan gi forskeren muligheter for flere gyldige tolkninger av et datamateriale. Man prøver å møte datamaterialet med et åpent sinn. Men i kvalitative analysemetoder finnes det ingen «nøytrale» eller «objektive» tolkninger av menneskelige handlinger og ytringer (ibid). Det er derfor viktig å være bevisst på sin egen forforståelse gjennom hele prosjektet. Jeg, for eksempel, følger et bestemt vitenskapelig paradigme og referanser som jeg vil tolke intervjuene med utgangspunkt i. Problemstilling, selvvalgte teorier og forskning om resiliens utgjør den referanserammen som analyse og tolkning bygger på. Det vil derfor være viktig å være klar over mine fordommer når jeg skal analysere mitt datamateriale.

3.11 Ethiske refleksjoner

Kvale hevder at «en intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse» (Kvale et al., 2015, s. 95). Gjennom hele studien reiser man spørsmål knyttet til om intervjuundersøkelsens midler helliger undersøkelses mål. Løgstrup (1999, s.48-50) hevder med sin nærhets – og ansvarsetikk at både moral og etikk henger sammen, og at vi som mennesker alltid er

avhengige av hverandre og har makt over hverandre. Enhver sosial interaksjon i møte med andre mennesker innebærer et selvstendig og ansvarlig individ som har den andres liv i sine hender (ibid, s. 49). Denne makten representerer en etisk fordring, dvs. at hvert enkelt individ har et ansvar for å ikke misbruke sin makt, men heller bruker den til det beste for den andre og ikke til det beste for seg selv. Befring (2007, s. 60) understreker dette som «grunnprinsippet i etikken». Dette grunnprinsippet byr på utfordringer, spesielt i forhold til forskerrollen. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet egne retningslinjer, lover og et forskningsetisk regelverk som skal være til hjelp og veiledning for forskere. Ved å følge disse retningslinjene under hele forskningsprosessen ivaretas viktige etiske hensyn. Etiske refleksjoner og vurderinger bør man foreta før, underveis og etter intervjuene (Postholm, 2005, s. 142). Forskeren må ta ansvar for sine informanter under hele prosessen.

Frivillig samtykke innebærer at informanten får tilstrekkelig informasjon om prosjektet og gis rett til å trekke seg fra studien på et hvilket som helst tidspunkt. Jeg sendte et informasjonsskriv til deltakerne der jeg redegjorde for undersøkelsens formål, min taushetsplikt og at deltakerne ville bli anonymisert i den ferdige teksten. Alle deltakerne har fått kodenavn som ikke kan spores tilbake til dem. Konfidensialitet vil si at all den informasjon deltakerne gir, blir behandlet konfidensielt. Som forsker må jeg forhindre at bruken av informasjon kan skade enkeltpersoner. Anonymisering av informantene blir derfor meget viktig.

Etiske normer om menneskeverd og normer i forhold til relasjonen som skapes mellom forsker og informanten er også nevnt i NESHs retningslinjer. Dette innebærer at det er viktig å vise respekt og ta hensyn til informantenes verdier og holdninger slik at det skapes et tillitsforhold mellom intervjueren og intervjupersonen. Dette kan skape en trygg atmosfære i intervjusituasjonen som legger til rette for gode og ærlige svar fra informantens side. Å vise respekt for informanten innebærer også å ikke avbryte mens vedkommende svarer på spørsmålene, eller ikke å vise irritasjon selv om du som forsker er dypt uenig med svarene som gis.

Utfordringer for analyse av datainnsamling ved et kvalitativt intervju kan være hvordan jeg tolker det informanten formidler i intervjuet og om jeg klarer å uttrykke det informanten uttrykker på en troverdig måte. Det er også viktig at jeg opptrer på en profesjonell måte i møte med informantene. De har rett til å avbryte deltakelse uten negative konsekvenser for dem.

4. Presentasjon av datamaterialet

I dette kapittelet presenterer jeg datamaterialet fra intervjuene. Først presenterer jeg informantenes bakgrunn, utdanning og rolle i grunnskolen. Videre vil jeg ta opp hvert hovedtema fra intervjuguiden. Her skal jeg komme med mine spørsmål i forhold til tematikken, og så vil informantene komme med sine svar før jeg går til neste tema. I noen tilfeller ble ikke alle temaene fra intervjuguiden tatt opp i selve intervjuet med informantene. Det er ulike grunner til det, for eksempel hvor mye tid enkelte informanter hadde til rådighet, og hvordan dynamikken i selve intervjusituasjonen utviklet seg. Mine spørsmål og informantenes utsagn tar sikte på å belyse hvordan læreren kan styrke resiliente prosesser hos barn og unge og slik bidra til en sunn og positiv utvikling hos elevene. I neste kapittel vil jeg komme med mine kommentarer til informantenes uttalelser og drøfte disse utsagnene i forhold til relevant teori og forskning.

4.1 Nærmere beskrivelse av informantene

Jeg har intervjuet tre grunnskolelærere med unike erfaringer, meninger og opplevelser av hvordan de forstår sin rolle som lærer og hvordan de praktiserer resiliensfremmende tiltak i skolen. I det følgende kommer en kort presentasjon av informantene.

Sara er 42 år gamle og var ferdig utdannet som adjunkt på slutten av 90-tallet. Hun underviser i flere språkfag og humaniorafag på ungdomstrinnet. Siden starten av hennes lærerkarriere har Sara jobbet som kontaktlærer med erfaring fra alle trinnene i grunnskole, det vil si at hun har vært kontaktlærer for barnetrinnet (1.- 4. trinn), mellomtrinnet (5. – 7. trinn) og ungdomstrinnet (8. – 10. trinn). Hun har god og lang erfaring både med små elever og med ungdom. I tillegg til å være kontaktlærer har Sara også jobbet som rådgiver.

Jonas er 67 år gammel og har jobbet som lærer i over 30 år. Han har lang erfaring som kontaktlærer, og har vært det mesteparten av sin tid som pedagog. Fagene hans fra lærerutdanning er naturfag, matematikk og idrett. Dette var i forbindelse med en forelesning på lærerhøgskolen om barn og unges psykososiale helse at han fikk særlig interesse for dette temaet.

Alexander er 32 år gammel og har jobbet som kontaktlærer i 4 år på ungdomstrinnet.

Aleksander er høyt utdannet og har historie, religion og engelsk og pedagogikk som sine fag.

4.2 Lærerens erfaringer

Dette temaet omhandler lærerens erfaringer i møte med barn og unge som opplever motgang, enten i form av faglig eller sosial risiko, og hva de kan gjøre for å hjelpe elever som sliter. På spørsmål om hva det er viktig å fokusere på for å styrke barn som sliter faglig eller sosialt, svarer Sara slik:

Sara: *Det absolutt viktigste - selv om det er flere ting som er viktig - må jo være at de er trygge. Det er veldig viktig at alle elever går i en klasse der det er et godt klassemiljø. For hvis det er et godt klassemiljø så betyr jo det at elevene respekterer hverandre, at de inkluderer og tar vare på hverandre. Det vil jeg tro gir elevene trygghet. At de har det litt godt med seg selv er en forutsetning, tenker jeg, for at de skal ha det godt sosialt og faglig. Hvis en elev sliter faglig eller sosialt vil det kanskje være at han eller hun ikke er en del av et godt klassemiljø.*

Intervjuer: *En elev kan vel slite både hjemme og på skolen?*

Sara: *Hvis elever som sliter sosialt på skolen tilhører et godt miljø hjemme, tror jeg det er viktig. Lærerne eller voksne personer ser eleven, og eleven føler at de blir sett, at de er trygg på de voksne og ikke bare på medelever, de føler at de får god hjelp. Hvis eleven sliter faglig er det viktig at de føler at de får hjelp på det nivået de er på. Det bør ikke komme ovenfra og ned. Som lærer tror jeg det er vanskelig å vite om de som sliter faglig eller sosialt ikke gidder, orker eller om de ikke får det til. Jeg tror det er viktig å løfte de, hjelpe de og passe på at jeg som lærer har gitt de all den hjelpen jeg kan gi og motivere de, av og til «pushe» de litt ekstra.*

Intervjuer: *Hvilke egenskaper hos dine elever er det viktig å fokusere på og styrke?*

Sara: *Jeg tenker at hvis du sliter sosialt og faglig er det viktig som menneske å bli trygg på seg selv i sosiale settinger, bli trygg på sine kvaliteter og faglige evner. Du må kunne stole på deg selv. Du kunne kanskje prøve å vokse i sosiale settinger. Læreren kan prøve å bygge opp disse elevene og hjelpe de til å bli trygg på seg selv. De får øvd seg i klassen og forhåpentlig blir bedre etter hvert.*

Intervjuer: *Hva har elevenes skoleerfaring å si for deres utvikling?*

Sara: *Skolehverdagen er veldig viktig for elevens utvikling, at de har det trygt og godt må være viktig for utviklingen som menneske. Det er en stor del av livet deres, og at de har det bra på skolen, føler at de er med i et felleskap, de ler og har det gøy på skolen. Det er noen elever jeg tenker kunne ledd litt mer på skolen, og vært litt mer sammen med andre på skolen. Jeg tror at det også er viktig at de føler mestring og få det til. Elever er så forskjellige, men det er greit så lenge de gjør sitt beste og utnytter sine kvaliteter. Jeg tror skolen vil prege livet deres, og det er viktig at de har en god hverdag i skolen.*

I forhold til Saras erfaringer med elever som står i faglig og sosial risiko gir hun uttrykk for at det er flere ting som kan være viktig å fokusere på. Hun prioriterer først og fremst at elevene må være trygge, og at læreren skaper et godt klassemiljø der elevene respekterer, inkluderer og tar vare på hverandre. Sara understreker at hvis elever har et godt selvbilde og selvtillit er det en forutsetning for å utvikle gode faglige og sosiale evner. Hun tenker at hvis en elev er i faglig og sosial risikosone, så kan det bety at de ikke er en del av et godt klassemiljø eller har det godt hjemme. Det er viktig at disse elevene føler at de blir inkludert av klassen, ikke minst av lærerne. Sara mener at det viktig at læreren ser hver enkelt elev i skolehverdagen, at elevene opplever at de blir sett og hørt. I forhold til elever i faglig risikosone mener hun at elever må få faglige utfordringer ut i fra det nivået de er på, altså tilpasset opplæring. Sara sier også at det er vanskelig å vite hvorfor eleven sliter. Uansett understreker hun at det er viktig å hjelpe og motivere de kontinuerlig. Skolen er en viktig del av deres utvikling som menneske, og den vil ha stor betydning for dem også senere i livet. Det er derfor viktig at elevene trives, og at de opplever at de er med i et felleskap.

Jonas forteller om elever som har kommet til han og sagt at de lengtet tilbake til ungdomsskolen fordi de der hadde lærere som hadde tid til å snakke med de. I videregående skole føler de seg mer ensomme. Han kan bekrefte at han har erfaring med elever med psykiske problemer:

Jonas: *Jeg har hatt en elev som kom og spurte meg om jeg kunne hjelpe han til å få kontakt med psykolog. Jeg tok med engang kontakt med inspektør på skolen. Det er klart at denne eleven var kommet så langt i sin selvforståing i og med at han ba om hjelp, og ba konkret om å få snakke med psykolog.*

Jonas tror at er viktig for elevene at læreren ser de, at de får støtte og har noen å snakke med:

Jonas: *Det tror jeg har mye å si for deres evne til å ta kontakt med voksne eller ledere senere i livet. Det kan også hjelpe de til å få en positiv selvfølelse.*

På spørsmål om hva det er viktig å fokusere på for å styrke barn som sliter faglig eller sosialt, svarer Jonas slik:

Jonas: *De må oppleve at de blir sett. Du må ha tid til både å snakke med de og høre på de. Uansett hvor oppgitt en unge eller elev er, så må du alltid finne et eller annet positivt eller et eller annet som er bra som eleven gjør. Jeg synes det er veldig viktig at du som lærer snur de fleste ting som de unge sier til en positiv ting. Det er sjeldent når jeg stiller spørsmål om noe, og eleven svarer at jeg sier: «Nei, det er helt feil.» Du skal alltid prøve å finne en forståelse av hvorfor eleven svarer slik han eller hun gjør.*

Jonas understreker hvor viktig det er å skape gode relasjoner med elever som kommer og ber om hjelp med sine psykiske utfordringer. Elevene hadde tillit til Jonas og ville snakke med han slik at de sammen kunne prøve å løse utfordringene. Videre kunne Jonas ta saken videre i systemet slik at eleven kunne få profesjonell hjelp av psykolog. I likhet med Sara mener Jonas at hvis eleven føler at de får støtte fra læreren, at de blir sett og hørt, kan det ha gode konsekvenser for de senere i livet, ikke minst i forhold til å utvikle en positiv selvfølelse. Ifølge Jonas er det viktig å få kjennskap til årsakene til hvorfor en elev sliter. God kjennskap til eleven gjør det enklere for pedagogen å kunne gjøre noe som kan bidra til å snu det som skjer med eleven i positiv retning, spesielt i forhold til det som har med undervisningen å gjøre.

Aleksander er opptatt av hva som kan gjøres for å styrke elever som sliter faglig og sosialt. Som kontaktlærer har han et ansvar for å sørge for et godt klassemiljø. Det må ligge til grunn før elevene i det hele tatt kan motta kunnskap. Det må være trygge rammer. Dessuten kan kunnskap om hva som interesserer de på fritiden også brukes på en konstruktiv måte:

Aleksander: *Man må finne hva eleven interesserer seg for, og så prøve å gå den veien for å oppnå læring, tenker jeg. Jeg hadde en gang en faglig svak elev som var en lovende fotballspiller. Vi snakket mye om tålmodighet i læring, at vedkommende kan bruke ulike strategier når han møter motgang i form av faglig frustrasjon. Dette med fotball kom inn fordi at hvis han har ambisjoner om å nå langt innen fotball, så må han nok være forberedt for å takle motgang. Det kan også relateres til det faglige, faglig motstand han har møtt. Hvordan*

han som person takler det å ikke oppnå noe umiddelbart. Det er noe man må jobbe for og jobbe med ofte over tid.

4.3 Lærerens rolle

Informantene svarer på hvordan de opplever og tenker om sin rolle som lærer i grunnskolen, hvilke tanker de har om «den gode læreren», og om læreren kan spille en viktig rolle i utvikling av resiliens hos elevene.

Sara forteller at lærerrollen er en viktig rolle, men det er også en krevende jobb. Man må være lærer på mange forskjellige måter ut ifra elevenes behov og særegenheter. Det kan for eksempel innebære det å gi ros, si noen gode ord og gi eleven en klapp på skulderen. Hun utdyper dette slik:

Sara: *Jeg synes det er veldig viktig at jeg som lærer klarer å møte den enkelte, og at jeg har en god relasjon med hver enkelt. I tillegg er det viktig at jeg husker på både det faglige og det sosiale i forhold til alle ting som foregår i livene deres.*

Jonas forteller at lærerens rolle betyr mye for elevene, spesielt på ungdomsskolen. Rollen innebærer funksjoner som pedagog, veileder og venn for elevene. Han utdyper dette slik:

Jonas: *Noen elever opplever at de kan snakke med læreren om ting som de ikke kan snakke med foreldre om, f.eks. om svært personlige ting. Du blir en person som de stoler veldig på, og det er viktig at du som lærer bevarer den tilliten som du har fått av elevene.*

På spørsmål om hvilke forventninger han har til seg selv som lærer, svarer Jonas at han forventer at han ser hver enkelt elev og tar hensyn til spesielle behov og særegenheter hos den enkelte. I en travel skolehverdag med ansvar for flere klasser er det vanskelig å få nok tid til den enkelte elev. Han synes det er lettere når du er kontaktlærer og har klassen i mange fag.

Den gode lærer kan ifølge Jonas beskrives slik:

Jonas: *Alle lærerne er forskjellig og en god lærer kan være veldig mye forskjellig. Det kommer an på fag, det kommer an på situasjon, og alt mulig. Den gode læreren må være en entusiastisk kunnskapsformidler, og gi hjelp til elevene, utvikle ferdigheter hos eleven. Man må kunne se elevene, se hver enkelt. Jeg sier ofte til mine studenter at man må kunne endre både på opplegg og oppførsel, altså*

improvisere. Du må ha en interaksjon med elevene der du ser at du når fram til dem, og reflektere i forhold til om dette fungerer eller ikke. Så må du kunne forandre, ikke bare kjøre på med det du holder på med.

Intervjuer: *Ja, du må ha en viss intuisjon nå du underviser?*

Jonas: *Ja, du ser at dette var for vanskelig eller dette var for kjedelig eller det var ikke det elevene hadde bruk for.*

Intervjuer: *Forskning på barn som står i risiko viser at barn som har en støttende voksen utenfor familien klarer seg oftere bedre. Hvilke tanker har du om dette i forhold til arbeidet med klassen din?*

Jonas: *Når elevene føler at de kan komme og snakke om ting. Det har jeg flere eksempel på. Jeg har hatt elever som har kommet og spurte om spesielle ting i familien. Vi har gått inn på et grupperom, og de har fått snakket om ulike ting. Gjennom samtalen så viser det seg at det ikke var så alvorlig, men de har et behov for å snakke med noen. Jeg har hatt elever som har opplevd ting som de lurte på og kvir seg for og ikke tørr å snakke med foreldrene om. De kommer til læreren eller meg og vi snakker om det. I noen tilfeller kan jeg gi de råd, og noen ganger må jeg bare la de finne ut av det selv. Jeg hadde en elev der en av foreldrene fortalte meg at de hadde vært i skilsmisse og hadde spurt eleven om det var noen av lærerne han kunne snakke med. Han hadde da nevnt navnet på en lærer som han hadde tillit til.*

Aleksander har mange tanker om sin rolle som lærer. Det viktigste er å ha en god relasjon til sine elever. Det har førsteprioritet for Aleksander. Videre synes han at det er viktig som lærer å utvikle seg som didaktiker:

Aleksander: *Det finnes mange ulike teorier på hvordan læreren bør være og hvordan elevene lærer best. Det å stadig prøve ut nye ting og utvikle meg faglig i forhold til det didaktiske er viktig for meg. Det å finne på spennende faglige opplegg. Jeg har tenkt mye på lesing og skriving det siste året. Det å få flest mulig til å lære mest mulig.*

Aleksander synes det å være lærer er et viktig yrke. Som lærer kan man bety noe for sine elever og gjøre en forskjell i deres liv. Han er åpen for å prøve ut nye metoder og se på faglige og didaktiske spørsmål fra nye innfallsvinkler. Siden elevgruppen og samfunnet generelt

endrer og utvikler seg hele tiden, må Aleksander som lærer også henge med i tiden, hvis ikke mener han at han ikke bør fortsette som lærer. Aleksander forventer at han skal utvikle seg kontinuerlig som lærer.

4.4 Et godt psykososialt læringsmiljø

I denne kategorien spurte jeg informantene om hva som må til for å skape et godt psykososialt læringsmiljø, og om det er viktig i forhold til elevenes læring og utviklingen av sosiale ferdigheter på skolen.

For Sara er en god relasjon til elevene «alpha og omega» for et godt psykososialt miljø, og læreren har et særlig ansvar for å etablere dette. Hun understreker også at læreren må være tydelig på hva hun/han ikke tolererer:

Sara: Noen elever ønsker å prøve ut læreren. Jeg tror det viktig fra første stund å si klart fra om at brudd på skolens og klassen regler ikke tolereres. Det er også viktig å skryte av hver minste ting eleven gjør bra og prøve å vise eleven at du som lærer legger merke til alt det gode eleven gjør. Du som lærer har lov til å gi beskjed når det er noe som ikke er greit. Det er ikke greit at en elev plager medelever eller forstyrrer arbeidsroen i klassen. Hvis du som lærer har en god relasjon med eleven så innebærer det god kontakt og at både eleven og læreren er trygge på hverandre. Jeg tenker at det er det viktigste.

Ved å skape gode relasjoner til elevene vil læreren bidra til at de personlige relasjonene mellom medelever og mellom lærer og elev er egnet til å gi gode vilkår for læring. I den forbindelse understrekes betydningen av at elevene er trygge på hverandre, at det er arbeidsro i klasserommet og at det er nulltoleranse mot mobbing og plaging.

Jonas understreker at det er mange faktorer som innvirker på et godt psykososialt læringsmiljø:

Jonas: Struktur på undervisning, ryddige rom, de fysiske forholdene, opparbeide et godt samarbeid, la elevene ha korte læringssamtaler. Jeg har alltid en positiv holdning til elevene når de har klassesamtale, at et svar fra en elev aldri blir møtt med «Nei, det er feil». Du skal alltid bygge på det eleven har sagt. En elev skal aldri føle at han/hun har kommet med noe dumt.

Jonas mener at et godt psykososialt klasse miljø har mye å si for elevenes tilknytning og tilhørighet til skolen. Når elevene opplever dette får de lyst til å gå på skolen hver dag. Det vil helt sikkert forhindre skolevegring.

Intervjuer: *Er det noe skolen kan gjøre for å fremme tilhørighet til klassen eller skolen?*

Jonas: *Ja, fellesarrangementer. Skolen kunne ha aktiviteter mellom klasser på ungdomstrinnet og klasser på barnetrinnet. Fellesarrangementer som for eksempel fotballturneringer.*

For Aleksander er en tydelig leder som har klare forventninger til elevene viktig for å skape et godt psykososialt læringsmiljø. Videre peker han på følgende faktorer som betydningsfulle for læringsmiljøet:

Aleksander: *Du må være et voksent og omsorgsfullt forbilde, være ærlig med elevene, dele av privatlivet til en viss grad for å skape en åpen atmosfære. Gi elevene ros, si at du er stolt av dem og gleder deg til å se de hver dag og liker å være sammen med.*

4.5 Lærer-elev-relasjonen

Forskning viser at gode relasjoner knyttet til en voksen kan virke resiliensfremmende for barn som har hatt en tøff oppvekst. For å få innblikk i lærer-elev-relasjonen og dens betydning for elevenes læring og atferd stilte jeg respondentene noen spørsmål om deres relasjonskompetanse. Fokus er rettet mot hvordan informantene praktiserte relasjonsbygging til elever og til klassen som fellesskap. Av særlig interesse er det å undersøke om denne relasjonen kan virke beskyttende for elevene, og hva det kan bidra med i forhold til elevenes psykiske helse.

Når Sara skal utvikle relasjoner er plassering i klasserommet viktig for henne.

Sara: *Jeg prøver å tenke nøye gjennom hvordan de sitter, at de sitter med noen som de er trygg på. For eksempel synes noen elever som er faglig svake at det er skummelt å sitte med noen som er faglig sterke fordi de er redd for å bli sett ned på. Du har av og til elever som er faglig sterke, men samtidig har en positiv energi. De klarer å ta medelevene på en god måte. De spiller ikke ut elever. Du som lærer kan også knytte faglig sterke elever med faglig svake*

elever. Samtidig skal du ikke bruke de faglig sterke elever slik at de bruker all sin energi på å ta seg av svake elever. Noen elever synes det er skummelt å si noe på et annet språk høyt i timen. Jeg varierer med å la elevene sitte i grupper, og la elevene snakke to og to sammen. For da kan de bli trygge på hverandre, for eksempel i språkfag. Lærer kan eventuelt spørre om de kan si noe høyt til læreren. Da kan de vise at de mestrer noe og får den gode mestringsfølelsen. Jeg tror det kan gjøre de tryggere og få dem til å tørre mer, og kanskje utvikle sine relasjoner med andre medelever.

Å la elevene samarbeide med hverandre er også en måte som elever kan utvikle sine relasjoner til skolekamerater på. Hvis elevene er trygge på sine medelever kan det hende at de tørre mer og dermed får vise sine kunnskaper og ferdigheter. Elever utvikler seg bedre i trygge omgivelser der de ikke risikerer å bli sett ned på.

Jonas er konkret når han forteller om små ting som han bruker som et springbrett for å etablere kontakt med elevene sine.

Jonas: *For eksempel kommenterer jeg elevenes klær; «Oi, så fin genser du har i dag!». Jeg finner spesielle ting som jeg kan snakke til hver enkelt elev om, se hver enkelt elev, men mer enn bare å se. Snakke om ting de driver med, interesser som de har eller ting som har skjedd. For eksempel idrett eller hva som helst. Ha litt humor, tøyse litt med enkelte elever.*

Jonas tenker at hvis elevene føler at de blir sett, vil de kanskje bli mer aktive i fagene og vise mer interesse for de faglige aktivitetene. De vil føle seg sosialt inkludert og som en naturlig del av fellesskapet i klassen. Jonas mener at i en kombinert skole kan de eldste elevene få ansvar for aktiviteter for de yngre elevene, og at dette vil være med på å bygge gode relasjoner mellom elever.

Jonas: *Jeg hadde en gang ansvar for en idrettsskole der de største elevene var såkalte hjelpeinstruktører for de mindre elevene. Disse elevene hadde ansvar for å ta seg av de mindre i ulike aktiviteter som ball, turn osv. Samarbeidet mellom de store elevene og de yngre førte til at hele bomiljøet ble bedre. Foreldre fortalte at de små ikke var redd de store lenger. De sa: «Oi, der kommer han! Han er leder på gruppen min!».*

Intervjuer: *Ja, så dette økte trivselen hos både store og små elevene i et helt bomiljø.*

Jonas: *Ja, vi hadde en leder på hver stasjon, og delte ungene i grupper med en leder for hver av dem. Det var ungdommer som tok seg av de yngste. Etter hvert begynte de å stønne: «Jeg kan skjønne hvor hardt det er å være leder!».*

Intervjuer: *Mener du også at det å ha gode relasjoner kan forhindre risiko og påkjenninger?*

Jonas: *Ja, absolutt og det fremmer en positiv utvikling. Ja, hvis elever begynner å mistrives kan det skape konflikter med andre. Hvis du som lærer har gode relasjoner med elever kan du bare se på de så vet de, «okay, så kutter vi dette ut». Jeg har hatt elever med svingende humør og de kan ha en vanskelig dag. Vil du snakke om det? Ungdomstiden er vanskelig. Det er viktig å ha respekt for læreren sin.*

4.6 Mestringsevner

I forhold til resilienstenking kan individets mestringsevner påvirker utvikling av resiliens. Det var derfor ønskelig å kunne si noe om hvordan læreren i praksis kunne styrke elevenes mestringsevner både faglig og sosialt, og hvordan dette påvirker elevenes læring og motivasjon på skolen.

På spørsmål om hva læreren kan gjøre for å styrke elevenes mestringsevner, svarer Sara slik:

Sara: *Jeg tenker at det er viktig å tilrettelegge både faglig og sosialt. Oppgaver på ulikt faglig nivå, for eksempel. Hvis jeg skal tilrettelegge faglig, tenker jeg på måten elevene arbeider på, variasjon i undervisningen, tilrettelegge slik at det er godt for alle elevene. Læreren bør ta seg tid til hver enkelt elev. I dag har vi tentamen, det er viktig å passe på at alle elevene har forstått hva de skal gjøre. Det er ofte elever som ikke kommer i gang eller svarer feil fordi de ikke vet hva de skal gjøre. Av og til går skolehverdagen så altfor fort. Jeg begynner med å gjennomgå oppgavene, jeg viser hvordan de skal gjøre det, men det går så fort. De elevene som ikke kommer i gang får ikke mestret det de skal lære. Det er viktig å passe på at alle er henger med.*

Intervjuer: *Ja, det gjelder å støtte og oppmuntre elevene.*

Sara: *Ja, støtte og oppmuntre, passe på at alle har forstått det de skal, og det gjelder alle fag. Da tror jeg kanskje at relasjonen er viktig. For hvis du har en god*

relasjon, hvis du kjenner hver elev, er det av og til nok med et blikk. Jeg tror at hvis eleven er trygg på deg, så tørr de oftere å ta opp hånden og spørre. Jeg tror ikke de er redd for å spørre. Det kan hende at noen elever er mer redd for sine medelever. Mange er trygge, men for de som er litt faglig svak kan det være skummelt å spørre.

Intervjuer: *Forskning understreker at læreren bør gi elevene muligheter til å delta og bli involvert i klasseromsaktivitetene. Det er fordi at barn har et sterkt behov for å føle seg verdsatt, og deltagelse kan stryke barnas følelse av kompetanse.*

Sara: *Det går på trygghet. Jeg tror det er viktig at elevene får delta. Jeg ser av og til at hvis elevene får jobbe to og to, og fire og fire, så forandrer noen elever seg helt i forhold til når de sitter alene. Du ser av og til at de ler og lærer sammen. Det har jeg veldig tro på. I grupper kan elevene åpne seg for hverandre. Men jeg vet ikke om alle elevene får delta. Jeg føler at de får sagt noe og får gitt noen svar, men det er ikke alltid så lett. For noen elever er litt stillere enn andre. Noen har veldig behov for å snakke hele tiden, mens andre har ikke det.*

Intervjuer: *Tenker du at ulike personligheter kan ha noe å si for elevenes deltagelse i undervisningen?*

Sara: *Ja, jeg lurer på om det ikke er slik. Noen mennesker liker kanskje å lytte, høre og tenke. Mens andre har et veldig behov for å si meningen sin hele tiden.*

Sara understreker at man kan utvikle elevenes mestringsfølelse og deres evner ved å tilrettelegge både faglig og sosialt. Hun kan tilpasse både undervisningen og oppgavene ut i fra elevens forutsetninger og nivå. Variert undervisning og ulike måter som elevene kan jobbe med fag på, kan bidra til å holde motivasjonen oppe hos elevene. Det er viktig å ta tid til elevene, og vise omsorg og støtte dem i opplæringen, samt å passe på at de forstår fagstoffet og forstår de oppgavene de skal løse. Gjennom å etablere en god relasjon med elevene kan lærer se elevenes behov, og elevene kan bli trygge på seg selv og sine medelever. Da vil elevene også tørre mer i undervisningen, være mer engasjert og delta i undervisning uten å være redd.

Jonas understreker at mestring i skolen handler både om det faglige og sosiale, og at elever på ungdomstrinnet kan oppleve et prestasjonspress på begge disse områdene.

- Jonas: *Faglig, vil det si at de i hvert fall har noenlunde forståelse for emnene og fagene de jobber med, at elevene ikke er helt utenfor. Og sosialt, om eleven ikke har en stor venneflokk, men i hvert fall har noen å snakke med og være sammen med. Ikke nødvendigvis at eleven har bestevenner eller en stor venneflokk. Jeg har hatt elever som har sittet alene i friminuttet, men som har vært veldig fornøyde.*
- Intervjuer: *Kan det bety at det er individuelt det å mestre på skolen?*
- Jonas: *Ja, det er veldig individuelt. I dag er det veldig mye som skjer på facebook og mange er opptatt av «likes», men det er ikke alle som har det samme behovet. Det er noen som føler seg trygg nok med seg selv uten «likes».*
- Intervjuer: *Hvilke egenskaper hos elever mener du kan fremme elevenes mestringsevner?*
- Jonas: *Evnen til å ta utfordringer, problemløsning og det å ikke være redd for å dumme seg litt ut. Det tror jeg kan være viktige egenskaper som fremmer mestring. Selvfølgelig, ikke nødvendigvis en indre trygghet for det er mange som ikke har det, men at de har en eller annen de føler seg trygg på. Det kan for eksempel være en venn, en lærer eller støtte hjemme ifra.*
- Intervjuer: *I forhold til disse egenskapene, kunne du beskrive elever med høyt akademisk nivå, høy sosial kompetanse og god mestringsevne og sammenligne disse elevene med elever med et lavt akademisk nivå, lav sosial kompetanse og svake mestringsevner?*
- Jonas: *De med høyt akademisk nivå er veldig arbeidsomme, de arbeider mye med fag. De er egentlig aktive på mange områder. Når det gjelder elever med høy kompetanse er det noen av disse som ikke er så flinke til å samarbeide med andre. De står mer for seg selv. Som lærer burde du kanskje være flinkere til å få de til være mer sosial. Jeg tror at en del av disse flinke elevene føler at det å samarbeide med andre som ikke er like flinke, er en belastning for dem. Jeg mener som lærer at du må prøve å vise de at det å samarbeide er viktig for å løse et problem. Ikke en belastning, men noe som gir en dobbelt styrke. Og det kan være vanskelig.*

Jonas legger til at de som har et høyt akademisk nivå som oftest har en familie som er kjennetegnet av et høyt utdanningsnivå. Av erfaring vet han at det er tydelige sammenhenger

mellom sosioøkonomisk status og akademisk nivå. I ressursvake familier er elevene ofte ressursvake selv om man også kan finne eksempler på det motsatte.

Intervjuer: *Hvordan kan læreren styrke elevenes mestringsevner?*

Jonas: *Ved å bygge opp elevenes selvtillit, arbeide med metodikken, finne måter som gjør at alle elever opplever at de kan klare å mestre ting. At de får utvikle sine egne læringsstrategier. Jeg har opp gjennom årene oppdaget at mange elever finner sine helt spesielle metoder. Jeg snakker veldig mye om forskjellige studieteknikker og læringsstrategier med elevene. Som lærer må du prøve å variere undervisningen. For å tilpasse undervisningen etter elevenes behov må en ha god kjennskap til klassen, og de forskjellige typene og gruppene som finnes der.*

Egenskaper som å kunne takle utfordringer og problemløsning kan være kvaliteter som individer med stor grad av mestring opplever. Disse elevene har ofte en viss indre trygghet. Jonas poengterer videre at det å ha noen å snakke med og være trygg på, kan bidra til sosial mestring hos elevene. For å legge til rette for faglig mestring hos alle elevene forsøker Jonas å gi elevene gode læringsstrategier som de kan bruke som verktøy i egen læring. Det å ha god kjennskap til klassen kan hjelpe læreren til å forstå de ulike elevenes behov.

Aleksander hevder at for en bestemt elev kan det være stort å rekke opp hånden og bare si noe i timen. Det kan gi en stor mestringsfølelse for eleven. Han synes det egentlig er et litt vanskelig å svare på hvordan læreren kan sørge for mestring hos eleven fordi det ikke bare er opp til han som lærer å få dette til. Det krever innsats fra eleven også. Det er å gi elevene tilbakemeldinger over tid gjør det mulig for de å se hva som skal til for å oppleve mestring. Jeg kan si hva elevene bør gjøre, men jeg kan ikke bli med de hjem og passe på at de gjør det. De må gjøre noe selv for at mestring skal finne sted. Hvis elevene har jobbet for det, er det velfortjent når de lykkes. Læreren kan sørge for at elevene er motivert og engasjert i faget, og dette kan stimulere de til å yte den nødvendige innsats.

På spørsmål om hva læreren kan gjøre for å styrke elevenes mestringsevner, svarer

Aleksander slik:

Aleksander: *Jeg tilrettelegger hele tiden for at elevene tar mestringen i egne hender. Det er langt lettere å vite hva du skal si for å motivere de og tilrettelegge for faglige mestring når du kjenner elevene godt. Jeg kan også kontakte hjemmet og sørge*

å få et mer komplett bilde av elevens situasjon. Det å involvere hjemmet er i mange tilfeller veldig virkningsfullt. Du som lærer som vil det beste for eleven, foreldrene vil det beste for eleven, og eleven vil nok det for seg selv også. Det kommer selvfølgelig an på modenhet om de faktisk gidder å gjøre det som er nødvendig for å oppnå mestring.

Intervjuer: *Hvordan fremmer du motivasjon hos elevene dine?*

Aleksander: *Man kan variere undervisning, for eksempel uteundervisning en vårdag, bruke dataspill i historieundervisningen. Du kan treffe mange elever ved å la de jobbe med ting som de allerede kan litt om fra før og prøve å tilpasse det til læringsmålene. Du kan prate med elevene, le sammen med de, spøke med de og skape et godt klassemiljø. Man kan ta tak i konflikter før de eskalerer, sørge for at skolen og klassen er en god plass å være, og at elevene ikke gruer seg for å gå på skolen. Snakke med foreldrene og elevene sammen eller på tomannshånd.*

Aleksander er opptatt av at elever har ulike mestringsmål, og at de opplever mestring på ulikt nivå. Det er derfor viktig å tilrettelegge undervisningen ut ifra elevenes evner og forutsetninger. For å øke elevenes motivasjon må undervisningen varieres, og læreren må sørge for et godt klassemiljø slik at viktige betingelser for læring er til stede. Det er ifølge Aleksander viktig å etablere en god relasjon til elevene slik at det er lettere å se hva som motivere dem, og hvordan man kan skreddersy opplegget til den enkelte elev.

4.7 Lærerens forventninger til elevene

I denne delen av presentasjonen er fokus rettet mot hvilke forventninger lærerne har til elevene, og hvilken funksjon det kan ha for elevenes læring og sosial atferd på skolen.

Sara synes vi skal ha forventninger til elevene, for hvis vi ikke har det blir det vanskelig for elevene å ha forventninger til seg selv. Hun innrømmer at ikke alle er enige med henne i dette når det gjelder elever som sliter med ulike vansker:

Sara: *Jeg har tidligere erfart elever som har snakket med psykologer og lærere. Jeg har noen ganger vært uenig med disse. Det eneste de forlangte var at elevene skulle komme på skolen og sitte på pulten sin. Jeg synes ikke det er greit, tvert imot synes jeg at det er destruktivt. Hvis en elev ikke klarer å samhandle med*

andre og gjør som han vil, synes jeg det er feil. En skal selvfølgelig ta hensyn til de elevene som har det vanskelig og hjelpe de, men jeg synes ikke det hjelper dem at de bare sitter der. Som lærer må du hjelpe de til å få noen redskap, begynne i det små og få de til å samhandle og komme i gang med noe. Ut i fra mine erfaringer klare elevene det. For elevene merker at du faktisk bryr deg. At du virkelig vil at de skal få noe til, og at du ønsker at de skal komme seg videre i livet selv om det går sent. Det er viktig at noen kommer med noe som kan løfte de opp, tenker jeg. Jeg synes at jeg som lærer skal hjelpe de til å få noen redskaper slik at de prøver å løfte seg selv og ikke gir opp.

Jonas synes at man kan forvente at eleven er interessert i fag og ønsker kunnskap, kompetanse og ferdigheter. De trenger å jobbe på skolen med ulike oppgaver for å oppnå den ønskede kompetansen. Han synes skolen kan bli flinkere til å vise elevene på hvilken måte de kan ha nytte av det de lærer på skolen senere i livet. Dette er viktig for å opprettholde motivasjonen deres. Jonas understreker også betydningen av at elevene viser engasjement for skolearbeidet:

Jonas: *Jeg forventninger at de er veldig aktiv og engasjert i timene mine. Jeg har også forventninger til det sosiale, og vi jobber derfor mye med sosial kompetanse på skolen i flere sammenhenger, for eksempel antimobbekampanjer.*

Intervjuer: *Hva har lærerens forventninger å si for elevenes utvikling på skolen?*

Jonas: *En god del fordi at hvis du som lærer ikke har forventninger til en elev og tror at han ikke er i stand til å mestre noe som helst, da har ikke eleven noe å leve opp til heller. Hvis jeg sier til en elev: «Ja, dette klarer du, og det her skal vi få til sammen. Vi klare å lære det sammen.». Så gir det en positiv «push» for eleven til å prøve. De må kunne strekke seg.*

I forhold til atferdsmessig og sosial fungering forventer Jonas at elevene ikke er stygge med hverandre, eller at de ikke fysisk skader hverandre. Han mener at elever skal vise respekt for alle voksne i skolesamfunnet og følge skolens og klassens regler.

Aleksander forventer at elevene skal oppføre seg som ordentlige mennesker. De skal vise respekt for hverandre.

Aleksander: *Man må være veldig tydelig på hvordan det skal være i klassen. Det kan hende at elevene opplever meg som veldig bestemt og kanskje streng, men de oppfatter ikke meg sånn nå. Jeg har fått et grunnlag, og så kan jeg og klassen*

min går fra spøk til alvor. Det er fordi at de vet hvilke forventninger jeg har til de.

Aleksander legger til at det er viktig at det sosiale er på plass før oppmerksomheten rettes mot det faglige. En del av det sosiale handler om at det skal være en god omgangstone mellom elevene. Det er for eksempel ikke lov å banne i klassen fordi dette er et uttrykk for manglende respekt for medelever og for skolesamfunnet generelt.

4.8 Sosial kompetanse hos elevene

Gode sosiale ferdigheter kan virke resiliensfremmende for individer. Å få et innblikk i hvordan informantene tenker om det å kunne fremme sosial kompetanse hos elevene, og hvilke sosiale ferdigheter de mener kan være viktig å utvikle hos elevene er tema i det følgende. I tillegg vil hvordan informantene forstår begrepet sosial kompetanse være i fokus.

Sara forteller at de fokuserer på flere sosiale ferdighetene hver måned. Hun tenker at evne til å vise empati og respekt er veldig viktig, det samme gjelder det å være tolerant. Siden sosial kompetanse er så viktig, bør de bruke tid til å snakke om det. Hun innrømmer at skolen ikke alltid har vært like flink nok til dette, men at tiltak som "Zero», om månedens egenskap, gir mulighet til å snakke om klassemiljø som et tilbakevendende tema. Det er viktig å hele tiden kunne minne hverandre om betydningen av å ta hensyn og gi hverandre arbeidsro.

Sara: *Månedens egenskap står alltid står på planen. Vi skal på en måte innlede hver måned med dette. Det står i planen. Vi skal snakke om månedens egenskap i løpet av første uke av hver måned. Jeg prøver å gjøre det eller en annen lærer, men som oftest er det kontaktlæreren. Det er sosiale mål helt fra først klasse til tiende klasse.*

Intervjuer: *Hva har elevenes sosial kompetanse og ferdigheter å si for læring og faglig mestring?*

Sara: *Ja det er viktig, tenker jeg. Disse egenskapene som vi fokuserer på hver måned, tenker jeg er veldig viktig for å utvikle seg som menneske. Jeg tror nok at vi voksne også en gang i blant kan trenge å se litt på de, jobbe med de og absolutt elevene bør gjøre dette. Det har noe å si for elevenes sosiale og faglige fungering videre i livet. For det har med hvordan du forholder deg til dine medmennesker å gjøre. Det å forholde seg til fotballaget, klassekamerater,*

venner, familien og seinere i yrkeslivet. Hvordan du behandler dine kolleger. Det er også viktig hvordan du oppføre deg som menneske og hvordan du velger å takle utfordringer. Det kan være mange ting i livet som er vanskelig og som ikke er så lett å løse. Jeg tenker at man må få redskaper til å fikse det.

Intervjuer: *Hva er dine tanker om disse programmene? Fungerer de?*

Sara: *Det fungerer. Jeg må ærlig innrømme at det er så travelt i hverdagen. Disse månedens egenskaper kan være så langt borte at jeg ikke tenker på de engang. Det er fordi at det er prøver og gjennomgang av prøver hele tiden. Jeg skal ikke si: «Stakkars lærer!». Vi skal jobbe med Zero og antimobbing. Vi kommer godt ut på mange undersøkelser. Det er kjempeviktig, men så er det ikke alltid tid til å rekke alt. Det kan skje en måned at jeg ikke har nevnt månedens egenskap en eneste gang. Selv om jeg mener det er viktig, så er arbeid med fagene viktig også. Det er viktig å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, gjennomføre individuelle opplegg, og ta meg av elever som ikke har det godt hjemme, elever som skulker, eller elever som aldri får levert inn når de skal. Det er veldig mange ting du skal følge opp som lærer. Av og til så går det rett og slett i glemmeboken. Jeg skulle ønske vi ikke gjorde det.*

Skolen jobber systematisk med elevenes sosiale kompetanse, og har laget en helhetlig plan som skal være gjennomgående fra 1.-10. trinn. I planen er dette integrert i skolens arbeid med andre programmer som Zippys venner, Zero og MOT. Sara mener at disse egenskapene er viktige for elevens utvikling som menneske. Det handler rett og slett om hvordan man behandler sine klassekamerater, venner, kolleger og familie. Sara sier at disse sosiale ferdighetene kan fungere som redskaper til å takle utfordringer både nå og senere. Det er mange ting i livet som er vanskelig, muligens kan disse ferdighetene hjelpe elevene til å fikse det.

For Jonas handler sosial kompetanse om å kunne fungere godt sammen med andre, og å kunne vurdere sosiale situasjoner og sammenhenger på en adekvat måte. Sosial kompetanse gjør elevene i stand til å ikke skape unødvendige konflikter, å kunne dempe konflikter som måtte oppstå og generelt vite hvordan man bør oppføre seg. Han trekker frem evne til positiv språkbruk når man er sammen med venner, medelever og voksne som en viktig kompetanse. Et godt og høvisk språk er også bra når man skal søke seg jobb. Da må man kunne formulere seg muntlig og skriftlig på en høflig måte.

Intervjuer: *Hvilke sosiale ferdigheter er viktig for elever å utvikle og hvordan anvender du disse i klasserommet?*

Jonas: *Vi har jo det å følge regler for oppførsel, å holde orden på egne ting i klasserommet. Det blir formulert i hvert eneste klasserom. Det er viktig for elevene å følge rutiner, at elever hilser på læreren om morgenen. Det å vise respekt når andre medelever eller voksne snakker. Det beste er hvis en elev kan ta seg av og vise interesse for de som faller utenfor og som har et problem. Jeg har en elev som tok seg av en annen elev som tydelig var ensom og gikk alene. Han påtok seg et sosialt ansvar med å ta kontakt med eleven og inviterte eleven hjem til seg på fritiden.*

Intervjuer: *Det er fantastisk! Er elevenes sosiale kompetanse og ferdigheter viktig for læring og faglig mestring?*

Jonas: *Det er klart viktig det å kunne arbeide sammen. Det kan hjelpe eleven til en mye bedre forståelse hvis de kan snakke med andre om emner i matematikken, løse oppgaver sammen med andre. Det er viktig at de har sosial kompetanse, kan kommunisere, lytte, ta innspill og informasjon fra andre. Hvis elever kjører på med sitt eget eller melder seg ut, så vil læringsutbytte være dårlige. De må ha sosial kompetanse der det åpnes for dialog, innspill og forslag som kommer fra læreren og fra andre.*

Jonas forteller at skolen bruker Zero som anti-mobbeprogram og har gjort dette i mange år. Rådgiver og sosiallærer er også involvert i dette opplegget. Jonas bruker dette aktivt i klassen ved å dra det inn i fagene som han underviser i. Han tror slike opplegg fungerer, om enn ikke i alle tilfeller.

Når Aleksander hører ordet sosial kompetanse tenker han på mot. Han legger til grunn at elevene vet veldig godt hva som er rett og galt gjennom en velutviklet empatisk sans. Til tross for dette oppstår det gjerne utfordringer i skolehverdagen. For Aleksander handler sosial kompetanse om å skape en god kultur og om å tørre å ta ansvar for andre og seg selv.

På spørsmål om hvordan det sosiale og faglige kan henge sammen svarer Aleksander slik:

Aleksander: *Det er nyttig å prøve å relatere sosial kompetanse til det faglige fokuset. Klassemiljøet er godt, så jeg trenger ikke å jobbe så aktivt for å ivareta det. For eksempel er utholdenhet en sosial kompetanse, og på mitt trinn er det*

veldig nyttig å snakke om utholdenhet. Å gjøre ting som man ikke har lyst til å gjøre, og den gode følelsen når ting er gjort, og ulike strategier i forhold til dette. Det må først og fremst være arbeidsro i timene. Det er et veldig bevisst valg å plassere elevene i grupper, den beste læring skjer elev til elev. De må bearbeide stoffet sammen og forklare ting sammen. De må også kjenne hverandre og være trygg på hverandre for at læring skal skje.

På ungdomstrinnet er det et stort faglig fokus, og det å få gode karakterer krever utholdenhet og vilje til å stå på. Aleksander lærer elevene ulike strategier for å utvikle deres utholdenhet og er nøye med å legge til rette for et godt psykososialt miljø der arbeidsro hersker. I den sammenheng kan hvem elevene sitter sammen med ha stor betydning for deres læring. Da er det viktig at elevene har gode sosiale ferdigheter og kan samarbeide på en god måte.

4.9 Risiko

For å kunne si noe om resiliens må vi kunne si noe om risiko og hvordan risiko påvirker individer. Her ville jeg høre om læreren kunne redusere og fjerne risiko, hvordan han eller hun kan gjøre dette i praksis og hva de legger i begrepet risiko.

På spørsmål om hva læreren kan gjøre for å forhindre eller redusere noen av de påkjenningene elever opplever både på og utenfor skolen mener Sara at det kan handle om alt fra søvnløshet og prestasjonsangst til familieforhold og dødsfall.

Sara: *Hvis det er utenfor skolen er det ikke alltid jeg vet om det. Hvis mor og far eller andre voksne forteller til meg, da er det lettere at jeg kan hjelpe. Det er av og til foreldrene som sier ting, hva som skjer i livene deres. Det kan være alt fra skilsmisse til dødsfall, grunner til at de ikke henger på skolen for tiden. Det kan av og til være at foreldre sier litt for lite til skolen eller kanskje følger litt for lite med. Kanskje ressursvake? Kanskje for lite oppfølging? Det går ut over elevene. Jeg vet at når en elev får gjort lite hjemme, så er det viktig å prøve å passe på at de får gjort mye i timene. Du må gå bort til de og gi veiledning. I forhold til påkjenninger prøver jeg å snakke med elever, hvordan de har det, om de er lei seg eller har konflikter med foreldre. De forteller ulike grunner til at de ikke klarer å tenke på skolen og jobbe med fag fordi de tenker på andre ting. De må få prate av og til, men samtidig hjelpe de til å si: «Okay, vi har snakket om dette, vi kan gjøre det sånn». Jeg tror elevene har godt av å snakke*

om ting og få hjelp til å takle det. Det kan være til meg, helsesøster eller miljøterapeuten. Det er også viktig at de får en pause, noen må si til de at det kan du legge vekk. Det er viktig at de prøver å være litt tilstede og være ungdom. De kan avtale med helsesøster eller andre, de kan snakke med dem hvis de ikke har noen hjemme hos seg. Det er veldig mange måter du kan hjelpe på. Du kan tilrettelegge hver dag, men det er veldig mange elever å ta hensyn til. Jeg vet ikke. Når du er lærer må du bare prøve å hjelpe de så godt som mulig. Jeg kan hjelpe elevene med de påkjenningene de har i livet og redusere de. Du må være våken og følge med. Du kan hjelpe de og gi de redskaper slik at de kan komme seg videre i livet.

Sara understreker at hun ikke kan vite om alt som skjer utenfor skolen, men at et godt samarbeid mellom skole og hjem kan gi begge parter et innblikk i elevens liv. Når foreldre sier for lite til læreren, blir det vanskelig å håndtere utfordrende saker som skilsmisse og dødsfall. Det får konsekvenser for eleven hvis det er dårlig oppfølging hjemme eller om familien er ressurs svak. Det er derfor viktig for Sara å passe på at disse elevene får gjort så mye som mulig på skolen. Ofte har disse elevene behov for å snakke ut om ting. Det syns Sara er viktig, slik at både lærer og elev kan finne en plan for hvordan eleven skal takle det han eller hun sliter med, og lærer kan hjelpe de med å takle motgang.

For Jonas handler risiko først og fremst om det som skjer ting i familien, for eksempel skilsmisse. I slike situasjoner blir elevene utsatt for risiko, og det vil påvirke de negativt både i forhold til det faglige og sosiale. Det kan føre til at de utvikler depresjon, særlig hvis det skjer ulykker og sånt.

Jonas: *I tilfeller der elever har opplevd tragedier i familien er det viktig å inkludere de i klassen, men ikke fokusere altfor mye på det som har hendt. Man må skape trygghet rundt eleven.*

Intervjuer: *Hvilke typer påkjenninger mener du elever opplever oftest i dag?*

Jonas: *Ja, det skjer helst ting i familien, skilsmisse og sånt.*

Intervjuer: *Er det noen påkjenninger på skolen?*

Jonas: *Ja, men jeg tror de fleste elever har det egentlig ganske trygt og godt på skolen. Særlig i den perioden de befinner seg nå. Det er nok i de siste årene på*

ungdomsskolen at det oppleves press om karakterer for de som skal på videregående.

Intervjuer: *Tror du at elever oppleve sosiale påkjenninger også?*

Jonas: *Ja, hvis det blir arrangert fest og noen blir holdt utenfor. Skal en ha bursdagfest må en enten invitere en liten gruppe eller hele klassen. Elever som blir holdt utenfor, er skolen veldig obs på.. Det er jo nærmest tendens til mobbing.*

Intervjuer: *Kan du som lærer forhindre eller redusere noen av de påkjenningene elever opplever på skolen?*

Jonas: *Ja, det kan jeg. I klassen kan jeg ha samtale, være veldig nøye med regler, at ingen blir holdt utenfor. Og i påkjenninger som eleven opplever i familien, kan jeg være en støtte for og en person som de kan snakke med.*

Intervjuer: *Kan elever redusere sine egne påkjenninger?*

Jonas: *Ja, etter min erfaring kan de det. Ikke med alle elever, men kanskje litt eldre ungdom. Du kan gi de tips og ideer til strategier for å mestre ting når det er vanskelig.*

Intervjuer: *Kan du beskytte dine elever fra risiko også utenfor skolen?*

Jonas: *Ja, både og. Hvis jeg oppdager spesielle faresignaler eller ting som har skjedd kan jeg varsle barnevernet. Jeg kan selvfølgelig ikke fysisk beskytte de eller ta de med meg hjem hvis de har det vanskelig. Gjennom å gi de styrke og støtte kan jeg på den måten beskytte de.*

Intervjuer: *Føler du at du ikke får se alt? Er det noen elever som opplever risiko, men de gir ikke uttrykk for det?*

Jonas: *Ja, begge deler. Noen ganger er elever veldig flinke og kommer og forteller meg om alt. Men noen ganger holder de ting skjult og vil ikke si noe. Jeg har god kjennskap til ting og vet om ting som foregår i miljøet.*

Jonas mener at han som lærer til en viss grad også kan redusere risikoer som elever opplever utenfor skolen ved å gi de tips og strategier til hvordan de kan håndtere ulike påkjenninger og slik skape et grunnlag for mestring når ting er vanskelig. Ved å bidra til å gjøre elever mer

robuste kan han beskytte sine elever mot ulike risiko. Jonas understreker at lærere bør være på vakt overfor faresignaler og ikke nøle med å ta kontakt med barnevernstjenesten om nødvendig. Læreren kan ikke fysisk beskytte elevene, men gi de støtte slik at de kan klare seg tross alt.

Aleksander understreker at risiko kan være alt mulig, og at det er veldig individuelt hvordan man takler ulike påkjenninger.

Aleksander: *Noen elever som har skolevegring, har jeg i perioder vært hjemme hos og hentet og slik fått de på skolen. Det er viktig at man kjenner elevene så godt at de kan dele ting med deg. Du må også kjenne eleven så godt at du vet hvordan du skal ordlegge deg og snakke med eleven. Ta kontakt med hjemmet i de situasjonene der det er mulig. Vis at du byr deg om elever, at du er en de kan stole på og prate med. Det mest givende i yrket, synes jeg, er når jeg opplever at elever ser på meg som en tillitsperson som de kan være åpen overfor. Da føler man virkelig at man har nådd frem til elevene. Bare det å prate med deg som lærer er ofte nok. Så må man selvsagt vurdere alvorlighetsgraden. Eventuelt om man skal ta det videre eller hvordan man skal løse det. Elever vil ofte bli hørt og lufte tankene sine. Det er mange frustrasjoner og det er vanskelig å være ungdom i dag.*

Intervjuer: *Hvilke påkjenninger opplever elever oftest i dag?*

Aleksander: *Ja, det er et voldsomt press på å prestere og å være en bestemt type person, spesielt når det gjelder jentene. Vi skal ikke glemme guttene heller. Det er voldsomt press fra mange kanter. Medelever, lærere og trenere forventer at du presterer. Så blir alt umiddelbart gjort tilgjengelig på sosiale medier.*

Intervjuer: *Hva er det som skiller læreren som beskyttende faktor i forhold til andre beskyttende faktorer?*

Aleksander: *Du treffer elevene veldig ofte. Du er en person som er tilgjengelig. Det er jo et personlig valg for læreren hvor tilgjengelig du vil gjøre deg selv. Mine elever vet at de kan kontakte meg, først og fremst om faglig spørsmål. De kan stille spørsmål og få oppklaring på saker og ting og få tilbakemelding på faglig arbeid. Du er også godt plassert til å vurdere hvordan elevene har det. Noen elever er utrolig flinke til å frem følelsene sine. Når jeg begynte som lærer så*

pleide jeg 3-4 ganger i uken å spise lunsj sammen med elevene. Det var veldig bevisst fra min sine for å bli kjent med de, snakke med de og se når de er sosial med hverandre. Det fungerte godt, og de merker at du er interessert i de. Jeg har opplevd at elever har kommet til meg med bekymringer i forhold til hjemmesituasjonen, foreldre har ikke arbeid, og de vet ikke hva de skal gjøre. De er redd. Elever kommer med personlige ting som de føler at de kan dele med meg som lærer.

Informanten har hatt en del erfaringer med elever som står i risikosituasjoner, f.eks. med eleven som sliter med skolevegring. Aleksander følte et ansvar for denne eleven, og kjørte i en periode hjem og hentet eleven hver dag. Det er også viktig å involvere foreldre. Et godt samarbeid mellom skole og hjem kan gi et mer fullstendig bilde av elevens situasjon. Det er viktig at elevene er trygge på deg som lærer slik at de villige til å dele personlig ting. Man bør vise at man bryr seg om sine elever, og at man kan være en tillitsperson som de kan snakke med om ulike ting. For Aleksander er dette noe av det mest givende ved læreryrket som har gitt han mye. I slike situasjoner føler man virkelig at man har nådd frem til elevene og møtt deres behov. Av og til trenger de noen å snakke med, og andre ganger trenger de en klapp på skulderen. Elever i dag vil ofte bare bli hørt og luften sine tanker. Som lærer er Aleksander opptatt av at man alltid må vurdere alvorlighetsgraden i hver sak og foreta en kyndig vurdering i forhold til om saken bør tas videre til administrasjonen eller om man skal løse den selv. Elevene til Aleksander vet at de kan kontakte han og snakke med han om tøffe forhold hjemme, tunge følelser de bærer på og andre personlige ting. Aleksander hevder at karakterpress på ungdomstrinnet er en påkjenning som ungdommer flest opplever i skolen i dag.

4.10 Resiliensfremmende tiltak i skolen

I denne kategorien vil jeg se på om lærerne har nok tillit fra administrasjon og om det gis rom for å komme med sine egne ideer og forslag på hvordan skolen kan bli en mer resilient skole. I det følgende er fokus rettet mot om informantene hadde noen ideer om dette, om de har prøvd ut noen av disse ideene og hvordan skolen driver resiliensfremmende tiltak.

Jonas har prøvd mange forskjellige ting når det gjelder elever som står i faglig eller sosial risiko. Det beste han kan gjøre er å ta seg tid til å snakke med hver enkelt elev. Selv om de har

en rådgiver som kan ta seg av eleven, er det også viktig at kontaktlærer kan ta seg tid til dette også.

Intervjuer: *Jeg tenker at en kontaktlærer er mye mer sammen med elevene sine enn det rådgiveren er. Mener du kontaktlærer burde få mer tid til å snakke med elevene?*

Jonas: *Ja, det kunne vært bra med lit tid til generelle samtaler. Slik det er nå må man bruke av den tiden som er satt av til forberedelser.*

Jonas nevner idrettsskole som et pedagogiske tiltak for elever som står i faglig eller sosial risiko. Han har erfaring med dette fra tidligere, og fikk den gang god støtte og hjelp fra administrasjonen til å gjennomføre dette. Om han hadde foreslått noe slikt i dag er han mer usikker på om det egentlig ville vært tid til et slikt tiltak.

Intervjuer: *Opplever lærerne et stort tidspress?*

Jonas: *Ja, det er mange satsningsområder fra kommunen og mange ting jeg skal gjøre. Så den styringen fra kommunen blir mer og mer omfattende, også kalt for målstyring.*

Jonas er opptatt av arbeidsdelingen mellom seg selv som kontaktlærer og rådgiver på skolen. Selv om rådgiver gir elevene veiledning hvis de trenger det, mener Jonas at kontaktlærer burde hatt mer tid til samtaler. Det er tross alt kontaktlæreren som kjenner elevene best. De mange pålagte obligatoriske oppgavene som skolen må følge, gjør at det meste av tiden går med til dette. Ellers føler Jonas at han kan komme med forslag til å forbedre elevenes skolehverdag, og at skolens ledelse er positiv til slike initiativ.

På spørsmål om hvordan skolen kan drive med forebyggende tiltak for elever som står i faglig eller sosial risiko, svarer Aleksander at på skolen der han jobber, finnes det allerede flere forbyggende tiltak.

Aleksander: *Som lærer er du mye overlatt til deg selv når det gjelder hvordan det er best å løse et problem. Jeg er overbevisst om at det er mye man kan få støtte til fra ledelsen hvis man har veldig tro på at noe kan fungere. Dersom du har opprettet gode relasjoner til dine elever er du den som er i best stand til å vurdere tiltak. Når det gjelder hva som skal gjøres, er det du som lærer som er eksperten. Du kan rådføre deg med kolleger som har erfart lignende situasjoner, og spørre om hva de gjorde ved spesielle anledninger. Det gjøres*

liksom sånn i farten. Det er ikke slik at du har masse tid til å sitte deg ned for å gå gjennom ting. Det fungerer ikke slik.

Aleksander påpeker at selv om man alltid kan få råd fra kolleger som har vært i krevende situasjoner tidligere, kan skolehverdagen oppleves så hektisk at det blir lite tid til å snakke sammen.

4.11 Lærerens resiliens i skolen

I forhold til resiliensforskning spiller læreren en viktig rolle, men lærerens egen resiliens vil også være viktig i forhold til å vise elevene hvordan det er å være resilient. Ledelsen må da sørge for at lærerens fysiske og psykiske helse og velvære er godt ivaretatt.

Intervjuer: *Hvordan kan administrasjonen støtte deg i å utvikle lærerrollen din?*

Jonas: *Ja, administrasjonen kan gjøre veldig mye. Alt i fra tilrettelegging av stillingen jeg har, gi meg et begrenset antall elever som jeg kan ha god kontakt med. At ledelsen kommuniserer godt med hver enkelt lærer og har en viss grad av kjennskap til spesifikke problemer i en klasse. At læreren hele tiden har støtte fra administrasjonen. Du kan spørre om råd hvis det er noe du lurer på eller få forslag til løsninger. At de gir positive tilbakemeldinger når spesielle ting er gjort.*

Intervjuer: *Kolleger og personalet er veldig viktig for din rolle som lærer, tenker jeg. Hvordan påvirke dine kolleger rollen din som lærer?*

Jonas: *Jeg synes det er viktig med faglig utveksling av kompetanse og faglig diskusjon. Det kan være innenfor klasseledelse, metoder for å behandle elever eller samtaler om enkelte elever. Det å føle at du er en del av et kollegium og ikke står ensom fremfor en klasse, for eksempel at det ikke er mine elever, men at det er våre elever. Alle voksne på skolen har et kollektivt ansvar for elevene.*

Betydningen av at læreren har støtte fra ledelsen og kan spørre om råd hvis det skulle være noe, blir understreket av Jonas. Kolleger kan spille en viktig rolle for læreren på den måten at man har noen å diskutere fag med, og at man kan utveksle ideer og forslag med hverandre.

På spørsmål om hva administrasjonen kan gjøre for at Aleksander kan utvikle seg som lærer, svarer Aleksander kontant:

Aleksander: *De kan først og fremst sende meg på kurs. Det er viktig at det er kultur for å takke ja til å delta på kurs. Ledelsen kan gi oss rom til egne studier eller til å utvikle oss som lærer. Det er viktig, og det savner jeg.*

Intervjuer: *Hva kan ledelsen gjøre for å bidra til et godt lærerkollegium?*

Aleksander: *De kan for eksempel ha ansvar for sosiale ting, en studietur eller reise bort for å gjøre noe hyggelig sammen. Jeg føler også at de i ledelsen er ganske fleksibel, avdelingslederne er veldig sentrale i skolehverdagen. De er flinke til å lytte, ta bekymringene mine på alvor, og se meg som individuell lærer. Det er veldig godt å vite at jeg kan gå til min avdelingsleder og prate om hva som helst.*

Intervjuer: *Det høres ut som at en god relasjon med ledelsen er viktig for deg?*

Aleksander: *Ja, jeg har en veldig god relasjon til min nærmeste overordnede. Min avdelingsleder er veldig synlig, lett å stoppe og få tak i. Det er en personlig relasjon mellom oss.*

Informantene sier ikke så mye om lærerens resiliens knyttet til ens fysiske og psykiske helse der skolens ledelse fremmer lærerens resiliens. Jeg tolker utsagnene mer som et fokus på hvordan læreren kan utvikle sin faglige kompetanse, men på den andre side vil dette kanskje bidra til lærerens resiliens ved at læreren er trygg og oppdatert i sin faglige formidling.

5. Analyse og drøfting av funn

I dette kapitlet skal jeg analysere og diskutere funn fra intervjuene og koble empiri opp mot relevant teori og forskning gjort rede for i kapittel 2. Hensikten med dette kapitlet er å drøfte masteroppgavens problemstilling ut i fra forskjellige synsvinkler. Jeg har strukturert drøftingskapitlet slik at alle temaene fra intervjuguiden blir presentert kronologisk.

5.1 Hva har lærernes erfaringer å si for elever som er utsatt for risiko? Hvordan kan læreren forbedre elevens situasjon?

I følge datamaterialet har alle informantene erfaring med barn og unge som sliter enten fysisk eller psykisk. Lærere med lang erfaring i læreryrket har naturlig nok gjort flere erfaringer med dette enn lærere som ikke har så lang fartstid i skolen. Erfaring kan være et viktig aspekt ved den enkelte lærers evne til å identifisere ulike typer risikoer som elever opplever i skolehverdagen og hvilke konsekvenser dette kan ha for deres utvikling.

I følge Borge (2010) må den første oppgaven for læreren være å kartlegge risikoens relevans, type og alvorlighetsgrad. Hvordan kan læreren kartlegge elevens risiko, og hva gjør man for å forbedre elevens situasjon? Har lang erfaring i yrket der man har måttet forholde seg til ulike elever med forskjellige utfordringer noe å si for deres kompetanse til å kunne kartlegge elevens risiko?

I datamaterialet nevner alle informantene resiliensfremmende tiltak og strategier for hvordan det er hensiktsmessig å fokusere på elever i risikozonen. Ut i fra deres erfaringer har de nevnt at det er viktig at elevene føler seg trygge, at det er et godt klassemiljø, at elever har positive erfaringer på skolen og at de blir både sett og hørt. Dette kan vi koble til både *kompensasjonsmodellen* og *beskyttelsesmodellen* som Borge bruker for å vise hva som fremmer resiliensprosesser. I følge den første modellen kan læreren sette inn kompensatoriske tiltak som mangler hos eleven for å fremme resiliens. I den andre modellen er beskyttelsestiltak i fokus. Sara understreker at elevens erfaring på skolen har stor betydning for deres utvikling. Om eleven har dårlig selvtillit og føler seg utrygg på skolen vil han/hun kanskje oppleve skolen som negativ. I tråd med Antonovsky (1979) salutogenetiske perspektiv om hva som kan bidra til god helse og en god utviklingsprosess, må det negative vendes til noe positivt for å fremme individets fungering. Da kan læreren prøve å sette gode standarder ved for eksempel å sørge for at klassen er en trygg plass å være, og at eleven føler seg sett og hørt. Ut i fra mitt materiale kan det se ut som at lang erfaring ikke er avgjørende

for lærerens evne til å iverksette resiliensfremmende tiltak for elever i risiko. Alle informantene - enten de har lang eller kort fartstid i skolen - nevner ulike tiltak som de iverksetter for å fremme elevenes trivsel og velvære. Samtidig sier ingen av informantene noe om hvordan man kan oppdage eventuelle risikoer hos elever, og hva man bør se etter. Selv om de har erfaring med det å være menneskekjennere, kan det tenkes at lærerne gjennom sin utdanning ikke har fått tilstrekkelig innsikt i denne tematikken. Riktignok var Jonas opptatt av at man må se etter årsakene til elevens plager, og forsikre seg om at eleven føler seg sett. Aleksander forteller at han prøver å få et mer komplett bilde av elevenes situasjon ved å ha et godt samarbeid med hjemmet. Lærerne kobler imidlertid ikke dette til en strategi der målet er å sette inn resiliensfremmende tiltak på et tidlig tidspunkt.

Jeg tolker lærernes utsagn til å være i tråd med Borges kriterier samtidig som de viser at hennes tre betingelser er ivaretatt av lærerne. Læreren må gjøre en skjønnsmessig vurdering av elevens situasjon, og analysere risikoens relevans, type og alvorlighetsgrad. Vil risikoen ha en reell innvirkning på eleven, og hvor relevant er den aktuelle risikoen? Hvilken type risiko er det snakk om? Det kan være både fysiske og psykiske risikoer av ulik type, og ulik alvorlighetsgrad. Vi kan trekke trådene videre til Rutter (2000) som skiller mellom risikoindikatorer og risikomekanismer. En risikoindikator alene er ikke nok til å vurdere om eleven er i risikozonen. Det kan være en eller flere risikomekanismer som utløser psykopatologiske vansker, og som får følger for individets fungering og tilpasning. Lærerens erfaring kan være til hjelp for å finne enkle risikomekanismer som er skjult, og som kan sette i gang farlige risikoprosesser. Dette kan gjøres ved å få et innblikk i elevenes hverdag eller ved å gjøre skolen til en trygg plass å være. På den andre siden sier Borge (2003) at man ikke trenger å forstå hvilke mekanismer som ligger bak elevens situasjon, men at barna søker etter støttende voksne og hvordan barna tolker den risikoen de blir utsatt for. Dette er også i tråd med informantenes utsagn om hvordan de er i stand til å være støttende voksne som iverksetter strategiske tiltak som fremmer elevens utvikling ved å gjøre skolehverdagen til noe positivt. De vil det beste for elevens trivsel, og dette kan påvirke for eksempel deres læringsutbytte og sosiale relasjoner. Det er ikke sikkert at lang erfaring har så mye å si for evne til å oppdage fare fordi lærerens umiddelbare omgang med elever der de lærer dem å kjenne, gjør det mulig for dem å redusere risiko og fremme elevenes trivsel. Nærheten til elevene gjør det å redusere risiko via resiliensfremmede tiltak til noe som faller naturlig og lett fordi lærerne ønsker at skolen skal oppleves som positiv av elevene. Har den enkelte lærer

noe verktøy for å oppdage risikoer og påkjenninger? Dette skal jeg diskutere i temaet om relasjoner og risikoer.

5.2 Lærerens rolle

Hva har lærerens rolle å si både for å styrke og utvikle barnas resiliente prosesser? Alle informantene mener at deres rolle som lærer er en viktig rolle, og har stor betydning for elevens utvikling.

Sara og Jonas sier at lærerne må være forberedt på å gå inn i ulike lærerroller alt avhengig av elevenes ulike behov. Læreren må kunne se og ta hensyn til elevenes spesielle særegenheter. Å ivareta individets behov gjennom sosial støtte kan være viktig i forhold til elevens psykiske og fysiske helse. I følge Ozbays forskning kan det å gi positiv støtte av høy kvalitet bidra til utvikling av individets resiliens. Å fokusere på elevens unike behov innebærer at læreren benytter seg av ulike handlinger og praksiser i sin interaksjon med elevene. Ved å være «lærer på forskjellige måter» gjør læreren et forsøk til å møte elevens behov. Det krever at man er i stand til å improvisere den pedagogiske virksomhet for å møte disse behovene, og til å sette i gang resiliensprosesser. Gjennom sosial støtte av høy kvalitet er læreren i en posisjon som gjør det mulig å dekke elevenes behov. Hvis man derimot ikke møter elevenes behov kan man risikere at eleven ikke vil føle seg verken sett eller hørt, noe som kan sette sitt preg på deres opplevelse av skolen, og muligens sette i gang risikomekanismer.

Hvilke kvaliteter hos den gode lærer har betydning for utvikling av elevs resiliens? Sara mener at hun som lærer bør være i stand til å se den enkelte elev og skape gode relasjoner til alle elevene. Jonas peker på følgende kvaliteter som den gode lærer bør ha: At man er en entusiastisk kunnskapsformidler, at man kan gi veiledning og hjelp til elevene slik at de kan utvikle ferdigheter, og at man kan skape gode relasjoner. Aleksander mener at det å skape gode relasjoner til elevene er det viktigste han gjør. Samtidig understreker han sterkt betydningen av lærerens faglige kompetanse. Han vil utvikle seg faglig for å forbedre sin undervisning og derved legge til rette for økt læringsutbytte for eleven. Dette samsvarer med påstanden til Olsen og Traavik (2010) om at det finnes flere måter å være en god lærer på. De hevder videre at det er noen vanlige trekk som den gode læreren viser i yrket. Blant annet må de ha faglig kompetanse, samt være dyktig til å bygge relasjoner med elever og skape trygghet. Andre teoretikere understreker at relasjonen mellom lærer og elev har sammenheng med elevens opplevelse av undervisning, deres trivsel og atferd på skolen. Elever blir

motivert, begge parter vil respektere hverandre og pleie det gjensidige forholdet som er etablert. Siden alle elever er ulike, kreves det ulike måter fra lærerens side å møte eleven på. Gjennom årene på skolen vil elevene møte lærere med forskjellig kompetanse, erfaring og individuelle egenskaper. Det betyr at elevene kommer til å oppleve ulike undervisningsmetoder og lærerpersonligheter, og møte relasjonskompetanse av ulikt slag hos lærerne. Muligens ulike utgaver av «den gode lærer». For eksempel kan lærere gi elevene forskjellige former for omsorg, og presentere for dem en undervisning som er forskjellig fra lærer til lærer. Som Sara sier, er det viktig å kjenne eleven godt fordi noen elever trenger en klapp på skulderen mens andre har behov for en klem. Noen vil først og fremst trenge at læreren sier gode ord til dem. Både faglige og sosiale hensyn kan være involvert her. Dette kan også gjelde for ulike undervisningsmetoder. Noe vil ønske å styrke barn i risiko både i forhold til deres faglige og sosiale utvikling. Dette er noe som Sara er bevisst på, og som hun prøver å ta hensyn til når hun skal møte elevenes ulike behov.

Hvordan kan den enkelte pedagog hjelpe til med å utvikle elevens resiliens? Et mulig svar på dette kan finnes i det Spurkeland (2011) beskriver som relasjonspedagogikk.

Relasjonspedagogikk omfatter lærerens relasjonelle ferdigheter, evner og holdninger i formidling og kontakt med andre. Denne kompetansen rommer også elevenes læringsutbytte og mestring på skolen - noe som innebærer resilienstenking. En lærer som oppfatter sin rolle som viktig for elevens faglige og psykiske utvikling, vil kanskje ha god kompetanse i relasjonspedagogikk slik Spurkeland skisserer dette. Spurkeland gir noen retningslinjer for hvordan man kan utvikle lærerens relasjonspedagogikk. Dette er en tankegang som ligner mye på den Jonas forteller om, nemlig at læreren betyr veldig mye for elevene. Læreren blir sett og opplevd som en veileder, formidler og til og med som en venn. Alle lærerne er forskjellige, og en god lærer kan fremstå på mange måter. Den gode lærer viser entusiasme for kunnskapsformidling og bidrar til å utvikle elevens faglige ferdigheter. Den gode lærer ser hver enkelt elev. Dette kan også sees i sammenheng med «empowerment»-tenkning og et salutogenetisk perspektiv. Fokus på empowerment handler om å utvikle elevens helsefremmende faktorer, noe som er en del av resilienstenkningen. Jonas rolle som lærer inkluderer et ønske om å bidra til elevens faglige og sosiale utvikling. Han vil utvikle elevens sterke sider, bidra til positive mestringsopplevelser og øke elevens kompetanse. Dette gjør han ved å se hver enkelt elev, skape gode relasjoner og tilrettelegge for elevenes særegne behov.

En lærer som føler at lærerrollen er viktig for elevene står i posisjon til å sette i gang elevenes resiliente prosesser. Vil en lærer som ikke mener at lærerrollen er viktig for elevenes utvikling kunne ivareta relasjonspedagogikkens særtrekk? Kunne man være et eksempel på «den gode lærer» da? I Van Manens forskning om den pedagogiske relasjonen er fokuset alltid rettet mot barnet og barnets beste. Pedagogisk takt er å kunne lese barnets behov og være sensitiv for barnets ønsker. Pedagogisk takt kan knyttes til det informantene sier om å være lærer på forskjellige måter ut i fra elevenes behov. Den pedagogiske relasjonen ansvarliggjør de voksne i forhold til å etablere en relasjon til barnet. Jeg kan tenke meg at lærerens holdning til læreryrket ville ha blitt snudd opp ned hvis læreren ikke klarte å skape gode relasjoner til elevene. En god relasjon mellom lærer og elev har betydning for elevenes læringsutbytte og atferd på skolen, og utgjør et nødvendig grunnlag for lærerens mulighet til å gi eleven den omsorg de trenger. Uten en pedagogisk relasjon som grunnlag for lærernes pedagogiske praksis vil ikke elevene oppleve læreren som en formidler, veileder og venn, og lærerens rolle ville blitt svekket. Dette er heller ikke bra for utvikling av elevens psykiske helse. I mitt materiale er det et samsvar mellom informantens utsagn og det faglitteraturen understreker når det gjelder lærerens rolle som avgjørende for å utvikle elevens resiliens. Når Aleksander sier at det er viktig for lærerrollen hans å alltid prøve å skape gode relasjoner til elevene, er ikke dette bare avgjørende for elevenes læring, men for deres totale livssituasjon.

5.3 Psykososialt miljøets betydning for resiliens

M. Rutter (1999) viser i sin forskning at gode og positive skoleerfaringer kan bidra til elevens sosiale kompetanse og faglige presentasjoner. Dette inkluderer at eleven har et positivt og godt temperament, godt selvbilde, og gode kognitive prosesser og problemløsningsevner. Hva har det psykososiale miljøet å si for elevens utvikling av resiliens? Hvordan kan den enkelte lærer sørge for at det er gode betingelser for det psykososiale miljøet? Sara viser til at lærer også må ha en relasjon til elevene sine for å skape gode betingelser for det psykososiale miljøet. For uten en god relasjon til elevene kan lærerens forventning til elevene bli svekket. Læreren og eleven må være trygge på hverandre. Hun sier derfor at relasjoner er viktige, at man kan ta tak i negative handlinger eller brudd på skolens regler hvis en relasjon er etablert. Dette kan for eksempel handle om at en elev forstyrrer undervisningen og medelevers arbeidsro. Det er også viktig å gi ros og anerkjennelse til eleven for det gode eleven gjør. Man gir altså klar beskjed til eleven om hvordan klassen-kulturen skal være, og hvilken atferd som er tillatt på skolen.

Et annet relevant punkt kan være elevens opplevelse av læringsmiljøet. I Opplæringslova § 9a-1 står det at eleven har rett til et fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det er opplevelsen av dette miljøet som kan tolkes som godt eller dårlig. Det er lærerens ansvar å sørge for at det finnes gode vilkår for at et slikt miljø kan vokse frem. Siden elevene ifølge opplæringsloven har rett på dette, kan eleven kreve et miljø der de føler seg trygge og opplever seg godt ivaretatt. Det betyr ikke at eleven kan bryte reglene som gjelder. Eleven kan svekke det psykososiale miljø via regelbrudd, negativ atferd som påvirker klassekameratene og grunnlaget for et godt psykososialt miljø. Eleven har også et ansvar for sine medelevers opplevelse av et godt psykososialt miljø. Dette innebærer at elevene ikke forstyrrer i timen, at de bidrar til at det er arbeidsro, at de kan arbeid sammen og følge klassens regler. Elevene selv kan derfor bidra til å utvikle klassens miljø på en god måte.

Ogden (2009) påpeker i sin forskning om sosial kompetanse at utvikling av dette hos elevene kan virke forebyggende og bidra til barns resiliensutvikling. Det kan sees som en trekant hvor eleven skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger og slik gjøre det mulig for eleven å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Skolen er en god arena for eleven til å prøve ut sin funksjonelle fungering på skolen i ulike sosiale sammenhenger. Det kan være i undervisning, i et gruppearbeid eller i sosiale interaksjoner med medelever. Ved at elevene får prøve seg og lære å tilpasse seg i ulike sosiale sammenhenger, samt å tilegne ferdigheter, kunnskaper og holdninger, gir det store åpninger for å utvikle sosial kompetanse på skolen.

Som sagt er det læreren som har hovedansvaret for utvikling av sosial kompetanse hos elevene på skolen. Elever tar imidlertid med seg sin unike sosiale kompetanse fra andre arenaer, for eksempel fra familie, vennegjeng og fritidsaktiviteter. Men hva skjer hvis sosial kompetanse fra ulike sosiale arenaer motstrider hverandre, og lærerens forventinger til gode omgangsformer ikke blir møtt av eleven? Hvis to verdener kolliderer med hverandre kan individet prøve å dekke sitt individuelle behov, men blir samtidig møtt av lærerens forventning om at elevene skal utvikle ferdigheter, kunnskaper og holdninger som er tilpasset skolen som sosial arena. Hvordan kan for eksempel læreren møte eleven på en god måte med utgangspunkt i den sosiale kompetansen som eleven er i besittelse av? I den sammenheng kan det trekkes tråder til det Olsen og Traavik (2010) omtaler som de to hovedformene for klasseledelse; autoritativ og autoritær klasseledelse. Sara poengterer at gode relasjoner med elevene, trygghet, arbeidsro og ros og anerkjennelse er ting som bidrar til å skape et godt psykososialt klassemiljø. Dette er i tråd med det Olsen og Traavik beskriver som en autoritativ klasseledelse. Hvis Sara derimot skulle utvise en autoritær klasseledelse fremstår

hun som en lærer som mangler empati, utøver negativ kontroll og skaper frykt hos elevene. Dette ville i så tilfelle verken være i tråd med resilienstenking eller et salutogenetisk perspektiv. Det ville ikke gi gode vilkår for utvikling av resiliens hos elevene. En metode for å øke elevenes trivsel og sosiale kompetanse og utvikle det psykososiale miljøet på en god måte kan være at skolen og lærerne utvikler en kollektiv forståelse av regler og hva som er god atferd hos elevene. Det kan bidra til tydelige lærere som er konsekvente i forhold til å opprettholde regler. I neste omgang kan dette gi elevene en viss forutsigbarhet og trygghet, og bidra til et godt psykososialt miljø i klassen. I Webster-Stratton and Okstad (2005) pyramidemodell for god klasseledelse peker de på at negative konsekvenser som uønsket atferd og regelbrudd bør få minst mulig fokus av lærerne. Det vil *ikke* si at læreren ikke skal ha fokus på disse konsekvensene, men at læreren skal ha mer fokus på positive konsekvenser. En slik tilnærming vil være mer i tråd med en autoritativ klasseledelsesstil.

Jonas trekker frem flere faktorer som fremmer det psykososiale miljøet på skolen. Jonas og Sara har ganske like tanker om hvordan det psykososiale miljø kan etableres og utvikles. Litt overraskende trekker Jonas frem skolens og klassens fysiske forhold som viktig for å opprettholde et godt klassemiljø. Dette kan inkludere ventilasjonsanlegget slik at elevene får tilgang til ren luft. Det kan for eksempel være at klasserommet holdes godt vedlike, at stoler og pulter er av god kvalitet, god tilgang til pc-er, osv. Jeg synes dette er viktige ting som kan bidra til å fremme elevenes psykososiale helse over lengre tid. For eksempel hvis det er dårlig luftkvalitet i klasserommet kan dette bidra til at elevene blir trøtte og får dårligere konsentrasjon enn ellers. I neste omgang kan dette gå utover deres faglige utbytte og evne til å jobbe i grupper, gi dårligere utbytte av gruppearbeid, og evne til å samarbeide med andre elever kan bli svekket. Som sagt tidligere er skolen en god arena for å utvikle sosiale ferdigheter hos elevene, og gode sosiale ferdigheter kan bidra til å opprettholde et godt psykososialt miljø. Olsen og Traavik (2010) har videreutviklet sin modell for hva som kjennetegner en god klasseleder i lys av et resiliens- og salutogenetisk perspektiv. Det Jonas sier om hva som kjennetegner en god klasseleder og hvordan det kan påvirke det psykososiale miljøet, samsvarer i stor grad med denne modellen. F.eks. det at læreren alltid skal ha en positiv holdning til elevene. I en klassesamtale skal et forslag eller svar fra elev aldri bli møtt med en negativ holdning fra læreren. Som Jonas sier skal man alltid se etter en åpning til å snu eventuelle negative konsekvenser til noe positivt. Man skal alltid bygge videre på det eleven har sagt, og slik kan noe negativt bli til noe positivt. Jeg mener at dette samsvarer med

det forskning sier om å gi flere positive tilbakemeldinger til elevene enn negative, og at læreren fokuserer på det positive og mindre på det negative.

Aleksander bekrefter mye av det samme som Sara og Jonas har understreket når det gjelder hvilke egenskaper læreren bør ha for å skape et godt psykososialt miljø. Blant annet det å være en tydelig leder, å ha klare forventninger til elevene, være et omsorgsfullt forbilde, å gi ros og anerkjennelse til elevene. I tillegg til dette er Aleksander opptatt av at det å dele litt av privatlivet for å skape en åpen atmosfære, kan fremme et godt psykososialt miljø. Det kan gi læreren god informasjon om eleven og skape en mer lystbetont stemning der læreren går ut av en strengt formell lærerrolle. Jeg tenker at dette er en metode som både kan gi læreren god informasjon om elevens verden, men også skaper større nærhet mellom lærer og elev. Det gir næring til en forståelse av læreren som en venn som også er opptatt av eleven som person. Man kan treffe eleven på mange områder via å snakke om elevens interesser, evner og forutsetninger. Læreren kan bruke denne informasjon til å tilpasse sin undervisning, og prøve å treffe så mange elever som mulig hjemme med undervisningsopplegget sitt. Når man oppnår fortrolighet med elevene kan man også lett få informasjon om elevens faglige og sosiale fungering. Slik informasjon kan brukes til planlegging av undervisning og hjelpe læreren til å ta hensyn til elevens interesser som igjen virker inn på deres motivasjon. Det kan også bidra til å utvikle det psykososiale miljø og lærer-elev-relasjonen. Mer uformelle omgangsformer kan påvirke denne relasjonen mer enn noe annet. Eleven og læreren kan styrke sitt bånd gjennom en slik tilnærming. Ved å ta steget ut fra en mer høytidelig og formell lærerrolle, kan læreren vise en mer «menneskelig» side som styrker lærer-elev-relasjonen.

Hvorfor er det å skape et godt psykososialt miljø viktig for elevenes utvikling av resiliens? Forskningen til M. Rutter (1999) viser at hvis elever opplever gode og positive erfaringer på skolen kan det bidra til å utvikle elevenes sosiale kompetanse og faglige utbytte. Dette inkluderer utvikling av en positiv holdning, et godt selvbilde, gode kognitive prosesser og evne til problemløsning. Lærere som utøver en god og autoritativ klasseledelse kan bidra til å skape et godt psykososialt miljø. Et skolemiljø som er gjennomsyret av de kvalitetene som er nevnt ovenfor ivaretar et resiliens- og salutogenetisk perspektiv. Det i sin tur kan hjelpe elevene til å utvikle resiliente trekk, og kan føre til gode konsekvenser i sosiale situasjoner senere i livet.

5.4 Gode relasjoner til voksne virker resiliensfremmende

Ifølge blant annet A. S. Masten (2001) og Ann S. Masten and Garmezy (1985) kan gode relasjoner knyttet til en voksen person virke resiliensfremmende. Samtidig kan en god relasjon virke beskyttende i ulike forhold der risiko er tilstede, gode relasjoner kan bidra til å påvirke elevenes psykiske helse og læring. Hvordan kan den enkelte lærer bygge opp gode relasjoner til sine elever?

Sara er opptatt av hvordan elevene er plassert i klasserommet og hvem de sitter sammen med. Hun tenker at de faglig sterke elevene kan hjelpe de faglig svake elevene slik at de får bedre faglig utbytte av undervisningen. I den sammenheng er det viktig at de sterke elevene viser en positiv holdning til både fag og til sine medelever, og at de har tilegnet seg gode sosiale ferdigheter for å utvikle dette forholdet. Det er ikke uten videre slik at alle sterke elever har de nødvendige kvaliteter for å kunne fungere på en god måte i et slikt samarbeid. Jonas understreker at sosiale ferdigheter er viktige for at elevene skal kunne samarbeide på en god måte. Hvis eleven kjører på med sitt eget løp kan læringsutbyttet bli svekket. Dette gjelder for både de sterke og de svake elevene. Læreren kan imidlertid ikke legge alt ansvar på de sterke elevene fordi dette kan gå ut over deres eget læringsarbeid. Samarbeid mellom faglig sterke og svake elever har imidlertid stor verdi også i forhold til resiliens. Moffitt et al. (2001) sier at prososial atferd kan virke beskyttende i forhold til utvikling av antisosial atferd. Barn med prososial atferd som utviser kvaliteter som det å være hjelpsom, positiv og høflig og evne til selvregulering kan i et tett samarbeid med andre fremme resiliente trekk hos sine medelever. Elever som lever med ulike risikoer kan bli smittet av denne typen omsorg, vennlighet og positiv atferd. Det kan være med å bidra til at faglig svake elever og elever som lever med risiko, imiterer og får utviklet disse sosiale ferdighetene og på denne måten utvikler prososial atferd. Som forskningen til Ogden (2009) viser kan elever med lav sosial kompetanse bli utestengt fra felleskapet og sine jevnaldrende. I sin tur kan det føre til mistrivsel og antisosial atferd på skolen. I denne typen utestengelse fra sine jevnaldrende og klassen kan det oppstå risikoelementer og eleven kan risikere psykiske plager i fremtiden. I motsetning til dette kan god sosial interaksjon mellom elevene virke positivt inn på utvikling av prososiale atferd og sosiale ferdigheter, noe som er i tråd med resilienstenking og utvikling av resiliens. Her må det tilføyes at jeg i mitt materiale ikke har intervjuet elever for å undersøke hvordan de har erfart en slik interaksjon med medelever. Det står samtidig fast at prososial atferd og gode sosiale ferdigheter blant elevene kan bidra til å utvikle gode relasjoner hos elevene. Dette kan også bidra til positiv utvikling av det psykososiale miljøet i klassen.

Sara er opptatt av hvordan elevene i en undervisningssituasjon kan bygge relasjoner med hverandre. Men hvordan bygger hun som lærer gode relasjoner til sine elever? Sara sier at hun prøver å være lærer på mange forskjellige måter for å møte de ulike elevenes behov. Dette gjør hun for å utvikle gode relasjoner til dem, og hun er observant i forhold til det som skjer i livene deres fordi dette kan påvirke deres faglige og sosiale utvikling.

Jonas er svært konkret når det gjelder hvordan han som lærer bygger relasjoner til elevene og hvor viktig det er å vedlikeholde disse relasjonene. Han presiserer i intervjuet at han forsøker å legge merke til spesielle ting som han kan snakke om med hver enkelt elev. Det kan for eksempel være trivielle ting som å kommentere at eleven har en fin genser på seg for at eleven skal føle seg sett av læreren. Det er ikke nok bare å se hver enkelt elev, man må også forsøke å få innblikk i deres verden. Dette kan gjøres ved å snakke om ting som de er interessert i, eller ting som foregår i livene deres. Man kan for eksempel snakke om hobbyer og fritidsaktiviteter elevene holder på med. Han sier at hvis læreren har humor og kan tøyse litt med elevene, kan det være med på å utvikle og vedlikeholde relasjoner. I den sammenheng kan det som Olsen og Traavik (2010) sier om hva som kjennetegner en god lærer være av interesse. Foruten dette med at læreren må ha god faglig kompetanse og formidlingsevner, understrekes det sterkt at læreren må være dyktig til å skape gode relasjoner. Hvis læreren klarer å nå frem til eleven kan det skape trygghet og gode betingelser for elevens trivsel og læring. Men hvordan kan læreren være trygg på at egen relasjonskompetanse er god nok til å skape gode relasjoner? Jeg tenker er Jonas er bevisst på sine strategier, evner og holdninger i forhold til det å skape gode relasjoner til elevene. Han utviser en god evne til å ta kontakt med elever for å bli godt kjent med dem, og han er veldig bevisst på at en god lærer-elev-relasjon har betydning for elevenes trivsel og det psykososiale miljøet. I følge Spurkeland (2011) kan relasjoner deles inn i primær- og sekundærrelasjoner. Lærer-elev-relasjonen slik Jonas beskriver denne, sorterer under primærrelasjoner. En god lærer-elev-relasjon kan være et effektivt tiltak mot mobbing. Det kan i sin tur øke kvaliteten på det psykososiale miljøet i klasserommet. Jonas mener at hans relasjon til elevene har betydning for elevenes faglige og sosiale utvikling fordi denne kan bidra til at elevene blir mer aktive i det faget han underviser i, og at de viser større interesse for faget. Jonas innfrir tre av de fem resiliente strategiene som en lærer kan implementere for utvikling av resiliens i forhold til det North Central Regional Educational Laboratory (1994) har skissert.

Hvordan kan skolen eller læreren styrke relasjoner blant elever? Jonas nevner at fritidsaktiviteter er en glimrende måte å skape gode relasjoner og tilhørighet på tvers av ulike

aldersgrupper. På en idrettsskole er de største elevene hjelpeinstruktører og har ansvar for aktivitetene for de minste elevene. Det er en fast leder på hver stasjon, og de yngre elevene blir delt inn i grupper med hver sin leder. Det legges opp til et godt samarbeid mellom de største og de minste elevene, og gruppeaktivitetene fremmer sosial kontakt mellom deltakerne. Jonas som har erfaring med et slikt tiltak, hevder at dette kan ha positive ringvirkninger for et helt bomiljø. Jonas opplevde at de yngste ikke var redd for de store elevene lenger fordi de hadde møtt de som ledere på idrettsskolen. Idrettsskolen ga muligheter for utvikling av lederskap, fysiske og sosiale ferdigheter også utenfor ordinær undervisning. De største elevene lærte noe om hvordan det er å være leder for andre. Et slikt ansvar bidrar til at man får gode sosiale ferdigheter, eller forbedring av eksisterende ferdigheter. De store elevene må passe på de yngste, og på mange måter vise kvaliteter som betegner hva det innebærer å være en god leder, for ikke å si en god lærer. For eksempel det å kunne vise omsorg for andre, å kunne gi gode instruksjoner til hva som skal gjøres, ta kontakt med folk for å gi beskjeder, tydelig ledelse osv. Idrettsskole gir muligheter for mestring utenfor læreplanens undervisningsaktiviteter. Det trenger ikke være bare idrett, men kan også være musikk, kunst og andre fritidsaktiviteter. En skole som fremmer resiliens gjennom fritidsaktiviteter, er et av mange tiltak som kan gjøre skolen mer resiliensfremmende. Som A. S. Masten (2001) hevder kan fritidsaktiviteter gi vanskeligstilte elever en mulighet til å opprette et forhold til potensielle rollemodeller (lederne av gruppene), samtidig som de får utvikle et talent eller mestre noe og erfare lederskap i en sosial kontekst. Hvor mye tid en lærer har anledning til å bruke på slike aktiviteter er et annet spørsmål. Det er en hektisk hverdag for mange lærere, ikke minst for kontaktlærere. Rollen deres innebærer mange ulike oppgaver og ansvar for mange elever. De skal planlegge undervisning, tilrettelegge og tilpasse undervisning for elevene, lage prøver og vurdere elevene, gjennomføre elevsamtaler, møter med kolleger, administrasjonen og foreldre. Krav fra kommunen må innfris, og ikke minst må skolens budsjett følges. Det kan gjøre det vanskelig for lærere å være med på aktiviteter utenom vanlig undervisning. Jonas etterlyser mer fellesaktiviteter på tvers av klasser og klassetrinn på skolen. De mange pålagte oppgaver fra administrasjon og kommune kan gjøre at det ikke er nok tid og ressurser til på eget initiativ å implementere aktiviteter utenom arbeidstid. A. S. Masten (2001) hevder at nettopp slike lekeorienterte aktiviteter kan spille en viktig rolle for å beholde høyrisiko elever i skolen. Det kan også gi disse elevene motivasjon og mulighet til å utvikle fysiske og sosiale ferdigheter. En rekke studier viser positive korrelasjoner mellom elever som er aktive i fritidsaktiviteter og engasjement for skolen, faglig nivå og tilegnelse av ulike kompetanser. Hvorfor kan dette være viktig i forhold til barn i

risikosoner? Disse aktivitetene kan utvikle elevens tilhørighet til skolen, fremme utvikling av prososial atferd og opprette gode relasjoner til kompetente voksne. Enda viktigere er det at disse beskyttende faktorene gjør det mulig for eleven å oppleve trygghet og et inkluderende felleskap, som igjen gir mulighet til å utvikle resiliente trekk. Det må tilføyes at en viktig forutsetning for at dette skal skje, er at de som skal lede aktivitetene har gode sosiale evner og positive holdninger til barn og unge. Skolen må tenke nøye gjennom hvilke kriterier som må være oppfylt for at slike tiltak kan få best mulig utfall for elevene.

Også for Aleksander er det å oppnå gode relasjoner til elever det mest avgjørende og det som har første prioritert. Å være et omsorgsfullt forbilde for elevene er viktig for Aleksander, og han er stolt over sine elever og gleder seg over å være sammen med dem. En slik holdning korresponderer godt med det Nordahl (2002) sier om møtet mellom lærerens og elevens verden. Det er lærerens ansvar å få disse verdenene til å møtes, og på en slik måte at det virker positivt for relasjonen mellom lærer og elev. Her kan det også pekes på elementer fra Van Manens forståelse av den pedagogisk relasjon, der det blant annet understrekes sterkt at den voksne er ansvarlig for å utvikle en god relasjon. Ved at Aleksander legger så stor vekt på å skape god kontakt med elevene, ansvarliggjør han seg selv i opprettelsen av dette forholdet. Den pedagogiske relasjonen er alltid rettet mot barnet og vil det beste for barnet. Aleksanders lærervirksomhet er rettet mot eleven, og vi har sett hvordan han anvender ulike metoder for å bli kjent med elevene. For Aleksander er det slik at en god relasjon til elevene også er essensiell for deres faglige utbytte og læring. Aleksander vil det beste for sine elever, og læring er viktig i forhold til det å skaffe seg kunnskaper og ferdigheter som det kan få glede av seinere i livet. Ved at Aleksander som lærer sørger for et godt psykososialt miljø, tydelig klasseledelse og trygge rammer, sørger han for at elevene kan fungere godt i de sosiale relasjonene på skolen.

Hvorfor er relasjoner viktig for utvikling av resiliens? Jeg har vist til at gode relasjoner kan promotere prososial atferd hos elevene og at dette gjennom å skape en positiv atmosfære kan påvirke klasserommets psykososiale miljø. I neste omgang kan det redusere mobbing og antisosial atferd, og skape trygge rammer for trivsel og læring. Ikke minst for elever med høyrisiko kan skolen være en trygg og forutsigbar plass som skaper gode ferdigheter, holdninger og kunnskaper. Gode relasjoner kan gjøre elevene tryggere på læreren, gjøre de mer villig til å delta i undervisningen og være genuint interessert i fagstoffet, og på denne måten legge til rette for bedre læring. En god lærer-elev-relasjon kan gi eleven anerkjennelse slik at de føler

seg sett og verdsatt. Informantene har tydelig vist gjennom sine utsagn hvordan de prøver å opprettholde og vedlikeholde gode relasjoner til elevene.

5.5 Positive mestringsopplevelser hos elevene fremmer resiliens

Ifølge resiliensforskning spiller individets mestringsfølelser og -evner en rolle for utvikling av resiliens hos barn. Hvis barnet opplever faglig og sosial mestring kan det gi mestringsfølelse og økt motivasjon, noe som er viktige betingelser for resiliens og positive utfall for barn i risiko. Hvordan kan den enkelte lærer utvikle elevenes mestringsevner?

Sara sier at det å tilrettelegge faglig og sosialt gjør det mulig for elevene å oppnå mestring. Hun bruker ulike metoder for å tilrettelegge i forhold til elevenes faglige nivå, bl.a. oppgaver med ulik vanskegrad, variasjon i undervisningen og en plan i forhold til hvem elevene samarbeider med. En konsekvens av slik tilrettelegging er at flere elever oppnår mestring på skolen. For elever i høy-risikosonen, dvs. elever som har vanskelige forhold hjemme eller får dårlig oppfølging, kan tilrettelegging innebære at eleven klarer å henge med i undervisningen. På denne måten kan læreren sikre at eleven får et visst læringsutbytte. Det er ikke sikkert at dette vil fungere for alle elever. Ulike personligheter, negative holdninger til skolen, atferdsproblemer, osv. kan gjøre det vanskeligere for læreren å sørge for et positivt utfall for eleven, men samtidig kan varierte og målrettede tiltak fra lærerens side som har et mer praktisk tilsnitt, åpne dører for mestring på ulike områder til tross for flere opplevde risikoer.

Tidligere har jeg diskutert viktigheten av gode relasjoner mellom lærer og elev. Gode relasjoner som læreren skaper til sine elever, kan også gjøre det mulig for eleven å stole på læreren, vise god atferd og positive holdninger til det som foregår på skolen. Hvis lærerens relasjon til elevene i høyrisikosone er god, kan dette i tillegg til god tilrettelegging, være en metode som bidrar til mestring. Selv om eleven til en viss grad kan oppleve mestring fordi det er tilrettelagt på elevens nivå, kan eleven likevel føle at han/hun ikke mestrer på samme nivå som sine jevnaldrende. Sammenligning med andre elever kan være en negativ motivasjonsfaktor for eleven. Det kan derfor være slik at gode relasjoner er det som betyr mest. Resiliensforskningen har vist at en omsorgsfull voksen kan være nok til å hjelpe barn til å utvikle resiliens. Alle lærerne understreker at relasjoner er viktig. Det skaper større tillit til læreren og gjør eleven mer trygg og villig til å delta i faglige og sosiale aktiviteter.

Beskyttende faktorene i forhold til resiliens kan deles inn i tre hovedkategorier: individuelle beskyttelsesfaktorer, beskyttelsesfaktorer i familien og beskyttelsesfaktorer i nærmiljø/sosialt nettverk. Jeg skal forholde meg til individuelle beskyttelsesfaktorer og beskyttende faktorer i nærmiljøet i denne delen. Flere forskere (Manger & Wormnes, 2015; Masten & Garnezy, 1985; Rutter, 2000) peker på hvordan individuelle beskyttelsesfaktorer kan være med på å utvikle resiliens. God intellektuell fungering, tro på egne krefter, opplevd kompetanse, positiv vurdering av egenverd og god selvtillit er kjennetegnende for en situasjon der skole og lærer kan hjelpe elever til utvikling av resiliens. Hvis eleven føler at han/hun mestrer og utvikler seg faglig og sosialt, vil eleven begynne å tro på seg selv. Det er her jeg tenker at tilrettelegging kan fungere bra. Hvorfor er faktorer i individet selv så viktig? Noen teorier mener at mennesker strever med å få kontroll på livene sine. Mennesket blir påvirket av den kulturelle og sosiale konteksten som det lever i. Samtidig må det ta valg, forhåpentligvis valg som har gode konsekvenser. Utvikling av ferdigheter, holdninger og tro på egne krefter kan bidra til gode konsekvenser i form av gode prestasjoner. Som Manger og Wormnes (2015) peker på kan tro på egne krefter øke våre prestasjoner og hjelpe oss til å tilegne oss ferdigheter som vil hjelpe oss til å prestere enda bedre. Antonovskys teori understreker betydningen av opplevelse av sammenheng. En elev som ikke ser sammenheng eller mening med å løse en oppgave, kan bli negativt påvirket av dette. Det er derfor viktig at læreren i sin veiledning av eleven, viser den betydning det å løse en spesiell oppgave har i vår kulturelle og sosiale kontekst.

Jonas forteller at mestring i skolen i dag går både faglig og sosial mestring. Han opplever at det er et høyt press på elevene til å prestere godt på ungdomsskolen. Det er på ungdomstrinnet at elevene får karakter i alle fag, og må kvalifisere seg for å komme inn på ønsket videregående skole. Jonas hevder at faglig mestring handler om at eleven erverver seg en tilstrekkelig forståelse av faget, og at eleven klarer å henge med i undervisningen. Sosial mestring handler om at du har en du kan snakke med eller være sammen med. Det vil si at eleven trenger ikke en stor vennegjeng, men noen de er trygg på og kan samspille med. Samtidig er det et individuelt press på elevene for å bli anerkjent blant sine jevnaldrende.

Aleksander er opptatt av at mestring er noe relativt for hver enkelt elev. For noen elever kan det å rekke opp hånden å si noe i timen føles som mestring, men andre elever ser på det å få gode karakter som en bekreftelse på mestring. For Aleksander er det å gi gode tilbakemeldinger viktig for mestring. Hvis eleven jobber godt med lærerens tilbakemelding, vil han forhåpentligvis få bedre resultater og oppleve at han har lært noe. Jeg tenker at det er

et viktig aspekt ved mestring at eleven selv må jobbe for å oppnå det. Som Aleksander sier kan ikke han som lærer gi elevene mestring, men han kan legge godt til rette og gi gode og konstruktive tilbakemeldinger slik at eleven har noe å jobbe med som kan føre til mestring.

Ifølge Banduras teori om «self-efficacy» er det viktig for mennesket å tro på egne ferdigheter og krefter. Det som står sterkt i denne teorien er vår tro på egne muligheter til å løse og takle utfordringer vi møter i hverdagen for å få til et ønsket resultat. Mennesker med sterk tro på egne krefter vil også ha et godt selvbilde og oppleve velvære. Hos Olsen og Traavik (2010) er tro på egne krefter relatert til både relasjon og kompetanse. Det vil si at individets forståelse og opplevelse av å beherske noe er viktige faktorer i utvikling av individets relasjoner, ferdigheter og kunnskap. Individets følelse av «self-efficacy» kan påvirke grad av kontroll over livet sitt, samtidig som det kan øke livskvalitet, forventinger, mål, engasjement og evne til å takle utfordringer og til å prestere. Jeg mener dette er et viktig poeng å ta opp i forhold til mestring i skolen. En av de viktigste faktorene i teorien om «self-efficacy» er «performance experiences», dvs. mestringserfaringer. Det kan være både positive og negative erfaringer, og de påvirker vår tro på egen mestring. Akkurat som med resiliens, kan tro på egne krefter være preget av både positive og negative tanker. Man kan ha sterk tro på egne krefter i noen situasjoner, og mangle selvtillit i andre.

Skolen er en arena hvor elever kommer i mange ulike situasjoner både faglig og sosialt, og de møter disse situasjonene med ulik bakgrunn og erfaring. Informantene har understreket at gode opplevelser på skolen kan fremme trivsel og forsterke elevens læringsutbytte. Læreren kan gjøre mye for å fremme trivsel, for eksempel etablere gode relasjoner til elevene og ikke minst skape et godt psykososialt miljø. Når det gjelder den faglige siden er det viktig at elever har positive erfaringer fra klasserommet. Hvis en elev har mange negative erfaringer fra undervisning, kan det påvirke elevens tro på egne krefter, og dermed kan mestringsforventningen svekkes. Det kan hende at eleven tar med seg de opplevelsene videre i livet, og dets presentasjonsnivå vil være preget av det. Ifølge M. Rutter og Rutter (2000) trenger ikke en risikoindikator alene å være nok til å kunne hevde at individet er utsatt for risiko. Det er kumulativ risiko som kan utgjøre en fare, for eksempel hvis eleven har en dårlig relasjon til læreren og læreren fremhever alle feilene eleven gjør. I tillegg kan eleven ha få venner og ha det vanskelige hjemme. Dette kan utløse en eller flere risikomekanismer som virker belastende for eleven. Så hvordan kan læreren øke elevens tro på egne krefter og egen mestringsfølelse? Jonas mener at læreren i all sin pedagogiske virksomhet alltid skal prøve å snu noe negativt til noe positivt. Man skal aldri si til eleven at det er feil det han/hun gjør eller

sier, men heller ta utgangspunkt i det som har blitt gjort eller sagt for å vri det i positiv retning. På denne måten kan man redusere eventuelle negative erfaringer og skape positive erfaringer. Og dermed kan eleven utvikle sin «performance experiences». Sara forteller at læreren bør gi omsorg og oppmuntring som kan forsterke elevenes mestringsfølelse. En metodikk som Sara bruker for å øke mestring hos faglige svake elever er å tilrettelegge undervisningen gruppevis. Hvis elever får jobbe i mindre grupper vil enkelte elever utfolde seg mer og tørre mer enn de ellers ville gjort. For noen elever er det enklere å løse en oppgave i gruppe enn i felles plenum. Det kan gi eleven positive mestringsopplevelser og forsterke tro på egne ferdigheter. Samtidig får de prøve seg i en sosial situasjon der de kan utvikle sin sosiale kompetanse og oppleve sosial mestring.

Jonas nevner blant annet det å kunne takle utfordringer, være problemløsningsorientert og være trygg på seg selv som egenskaper som fremmer mestring. Det er i tråd med det Bandura kaller «observational learning», eller læring ved å observere egen læringsprosess. Dette handler om at eleven klarer å ta et metakognitivt blikk på hvordan han/hun lærer best, løser oppgaver og vurderer resultatene som har blitt oppnådd i lys av dette. Dette henger sammen med Banduras første punkt som handler om hvilke erfaringer eleven tar med seg når det skal løse oppgaver, tolke og vurdere egne kunnskaper og ferdigheter. Dersom eleven har sterk tro på sine ferdigheter kan det virke motiverende på skolearbeidet og bidra til tro på at det kan mestre lignende oppgaver i fremtiden. Hvis eleven derimot er negativ til egne ferdigheter kan det være utfordrende og demotiverende i forhold til evne til å løse oppgaver. Dette samsvarer med det Jonas sier om at elever som opplever høy mestringsgrad kan takle utfordringer, være problemløsningsorientert og trygg på seg selv og sine ferdigheter.

Det må understrekes at vi mennesker kan være dyktig på noen områder og mindre dyktig på andre. Elever kan ha høy mestringsfølelse i noen fag, mens i andre er mestringsfølelsen svekket. Hvordan kan læreren styrke elevens mestringsfølelse generelt? Jonas sier at læreren må bygge opp elevens selvtillit på en metodisk måte. Han prøver å finne spesielle måter som bidrar til at eleven klarer å mestre det som læreplanen krever. Dette kan gjøres ved at læreren tilrettelegger for gode mestringsopplevelser som kan forsterke egne ferdigheter og øke elevens mestringsforventning. Dette er inkludert i Banduras performance og observational learning. Hvis eleven føler at han/hun klarer å mestre en oppgave kan det tenkes at eleven vil bli motivert til å løse tilsvarende problemer senere. Lærer som støttespiller og veileder kan bli ekstra motiverende for eleven også i denne prosessen. Jonas sier at klassen diskuterer mye om hvilke studieteknikker og læringsstrategier som kan være best egnet når man skal løse og

takle ulike faglige utfordringer. Dette kan knyttes til et hovedprinsipp i resilienstenkningen; hvordan klarer jeg å forbedre min situasjon til tross for de utfordringene jeg møter? Motivasjon kan spille en stor rolle når eleven skal mestre på skolen. Å variere undervisningen, løse ulike type oppgaver og jobbe i grupper kan fange elevens interesse for et fag, i hvert fall til en viss grad.

Tredje faktor i Banduras teori om «self efficacy» er «verbal persuasion». Dette handler om de muntlige tilbakemeldingene og informasjonen vi får fra våre omgivelser. Slike tilbakemeldinger kan forsterke individets tro på egne krefter, men det kan også svekke vår mestringsfølelse. Aleksander påpeker at han ikke nødvendigvis kan gi eleven mestring, men at han som en faglig veileder og kunnskapsformidler kan legge til rette for at elevene tar mestringen i egne hender. Det å jobbe med en faglig tilbakemelding over tid og anvende lærerens faglige respons kan gjøre at eleven opplever mestring og økt læring. Det kan også ses i sammenheng med «observational learning» hvor eleven vurderer hvordan han lærer et fagstoff og ser resultatene som er oppnådd i lys av dette. Kvaliteten på lærerens respons er viktig for videre læring, og den bør derfor være formålsrettet og gi elev motivasjon og ros. Men som Aleksander er opptatt av, må eleven selv sørge for å gjøre en innsats for å oppleve mestring. Læreren kan ikke bli med eleven hjem for å sørge for at arbeidet blir gjort. Den utfordringen må eleven takle alene. Det læreren kan gjøre er å sørge for at eleven er motivert, og gi han/hun de redskapene og ferdighetene som sørger for at eleven klarer å løse oppgaven. Og i denne prosessen vil motivasjon og tro på egne ferdigheter bli viktig.

Et annet relevant moment for utvikling av mestring hos eleven er foreldre-skole-samarbeidet. For Aleksander er et godt foreldre-skole-samarbeid vesentlig for elevens læringsutbytte og arbeidet med å sette realistiske mål. Et godt samarbeid hjelper læreren til å få et mer komplett bilde av elevens situasjon. Læreren får god informasjon som han/hun ellers ikke ville fått på skolen. Dette kan knyttes til Bronfenbrenner (1979) utviklingsmodell og hvordan individer blir påvirket av både miljø- og sosiale forhold. I de ulike systemene vil individet ta med seg forskjellige opplevelser og erfaringer, for eksempel fra hjem og skole. Individet kan oppleve ulike forventninger og krav fra de ulike systemene. Men det kan også oppstå konflikt på grunn av ulike verdier i systemene. Selv om det kan oppstå konflikter, mener Aleksander at et godt foreldre-skole-samarbeid er bra for alle parter. Både skole og hjem har som oftest et felles mål for eleven, nemlig elevens beste. Hvis et godt samarbeid er etablert og en god relasjon blir opprettholdt er sjansen stor for at elevens utvikling vil være positiv og ha en god progresjon mot det felles mål som alle parter har blitt enige om. Samtidig kan det også oppstå konflikter

mellom systemene, altså lærer-hjem-elev. Hva skjer hvis ulike verdier og holdninger til skolearbeid kommer til uttrykk blant partene? Vil det da være mulig å bli enige om et felles mål for eleven? Vil eleven da kunne forbedre sin mestringsevne? Et mislykket samarbeid kan føre til en dårligere utvikling og lavere grad av læringsutbytte hos eleven. Ikke minst gjelder dette for utsatte barn. Det er foreldrene som har hovedansvaret for barnets oppdragelse, og skolen skal drive opplæring i samarbeid og i forståelse med hjemmet. I tillegg har foreldrene krav på informasjon, medbestemmelse og medvirkning i forhold til barnets opplæring. Poenget må være at både foreldre og skolen skal bidra til elevens utvikling av kunnskaper, ferdigheter og gode holdninger slik at de kan mestre livene sine, og kunne delta i samfunnet som gode samfunnsborgere. Dette samarbeidet blir viktig for å kunne redusere og forebygge eventuelle psykiske plager, og bidra til en resilient utvikling hos barnet. Aleksanders understrekning av betydningen av et godt skole-hjem-samarbeid, handler om hvordan han som lærer kan få god nok kunnskap om eleven for å kunne tilrettelegge sin undervisning på best mulig måte med tanke på elevens mestring. Det er foreldrene som kjenner barnet sitt best, og de sitter på god informasjon om barnets kompetanse og ferdigheter. Dette er informasjon som er viktig for å tilpasse undervisning til elevens behov både faglig og sosialt. Det kunne vært interessant å forske videre på hvordan samarbeidet mellom skole og hjem fungerer for barn i en risikoutsatt hjemmesituasjon. Men fokuset her har vært hvordan læreren kan utvikle elevens mestringsfølelse.

5.6 Risiko

Informantene i denne studien var enige om at de som lærere kan beskytte og redusere elevenes plager til en viss grad. Hva er det informantene gjør som kan beskytte og redusere påkjenningene hos elevene på og utenfor skolen?

Sara mener hun i lærerrollen kan forhindre og redusere de påkjenningene som elevene bærer på mens de er på skolen. Da tenker hun på problemer knyttet til blant annet søvnløshet, prestasjonsangst og vanskelige forhold i familien. Når det gjelder påkjenningene som skjer utenfor skolen, mener hun at det er utenfor hennes kontroll og noe som hun i liten grad vet noe om. Det enkleste er hvis foreldrene forteller henne om ting som har skjedd. Da er det lettere å lage en plan for å hjelpe eleven. En viktig forutsetning for å få dette til er et godt samarbeid mellom foreldre og lærer der foreldre kan stole på og være trygge på læreren. Psykososiale risikoer som kan møte elevene kan være f.eks. skilsmisse og dødsfall i familien,

noe som vil prege elevens konsentrasjon og oppmerksomhet på skolen. Det er det forskningslitteraturen kaller for familiebasert risiko (Borge 2003). Disse familiebaserte risikoene kan påvirke barnet direkte, og noen indirekte. Et viktig poeng som Sara peker på i intervjuet, er at av og til hender det at foreldre sier for lite til læreren om barnet og følger for lite med i dets utvikling. Dette er en familiebasert risiko der foreldrene har mangelfull evne til å sette grenser i oppdragelsen. Ressurssvake familier kan for eksempel være familier som har økonomiske vansker, som er rammet av arbeidsløshet og der foreldrene har lav utdanning. Slike familier representerer en indirekte familiebasert risiko som kan påvirke barnet negativt. Forskerne (Academy of Medical Sciences, 2007; Bekkhus, 2012; Rutter, 1979) er enige om at en risikofaktor ikke utløser langvarige psykopatologiske vansker hos individet. Ofte er det summen av risikofaktorene som er farlig, altså kumulativ risiko. Flere risikofaktorer eller indikatorer som preger barnet uten å bli løst, kan utløse mekanismer som har skadelig effekt. Det er også viktig å poengtere er vi mennesker møter motgang og opplever flere risikofaktorer i hverdagen uten å få psykiske vansker senere. Altså, sekvensielle risikofaktorer som oppleves stressende, og som så forsvinner igjen, er ikke det samme som kumulativ risiko. Kumulativ risiko er når nye problemer kontinuerlig legger seg oppå tidligere uløste konflikter eller påkjenninger. Faren som dette representerer ifølge forskningslitteraturen (Rutter 1979), er at to eller flere risikofaktorer som opptrer samtidig vil øke sannsynligheten for å utvikle psykiske vansker fire ganger. Med fire eller flere risikofaktorer vil det økes med tjue ganger. Hvordan kan læreren redusere disse stresstypene? Sara sier at når hun vet at en elev får gjort lite hjemme, er det viktig for henne å sørge for å gi denne eleven god oppfølging på skolen slik at eleven får gjort så mye som mulig der. Slik kan hun prøve å unngå at eleven ikke stagnerer i sin faglige utvikling. I forhold til de påkjenningene som eleven opplever, prøver Sara å snakke med eleven om hvordan de har, hva de føler og eventuelle konflikter de måtte oppleve hjemme. Hun forteller at elever ofte har ulike forklaringer på hvorfor de ikke klarer å følge med i undervisning. Det er viktig da å la dem få prate om sine vansker. Samtidig mener hun at det er viktig å kunne lage en plan eller ha et felles mål slik at eleven kommer seg videre. Jeg tenker at en god relasjon mellom lærer og elev er viktig her slik at eleven er trygg nok til å snakke om vansker i livet sitt. For Sara er det viktig å gi eleven redskaper til å takle utfordringer som livet har å by på, slik at de er i stand til å takle disse. Sara påstår at hun klarer å hjelpe elevene til å redusere noen av de påkjenningene de har i livet. Det må tilføyes at dette krever at læreren har et godt skole-hjem samarbeid slik at læreren har et mer komplett bilde av elevens situasjon. Et godt lærer-elev forhold kan åpne dører til ny innsikt om eleven for læreren. Læreren har hovedansvaret for opplæring, og jo mer informasjon hun kan få om

eleven, jo lettere er det å tilrettelegge og tilpasse elevens undervisning og på den måten legge til rette for å øke mestringsfølelsen hos eleven.

Jonas understreker at risiko innebærer både faglige og sosiale forhold. Etter hans oppfatning preges elever i høyere grad av familiebaserte risikoer enn faglige risikoer. Ofte er det hendelser i familien som skilsmisse og dødsfall som kan påvirke eleven negativt. Ifølge Jonas finner de fleste påkjenninger som barn opplever sted på hjemmefronten. Hvis eleven er preget av flere risikofaktorer hjemme, spesielt flere negative faktorer som opptrer samtidig, har forskning vist at det kan både utløse en kjede av risikomekanismer og øke sannsynligheten for utvikling av psykiske vansker i ettertid. Det kunne vært interessant å undersøke og kartlegge de mulige risikofaktorer som finnes på skolen, og hvordan de påvirker elevenes faglige og sosiale utvikling og om de kan føre til psykiske vansker hos elevene. Det kunne for eksempel være knyttet til relasjonsvansker med lærer og medelever, mobbing og utstenging, et dårlig psykososialt miljø i klassen, lavt faglig utbytte av undervisning hos eleven osv. Denne delen av oppgaven dreier seg om hvordan læreren kan beskytte elevene og hvordan læreren kan redusere risikoene elevene møter på og utenfor skolen. Jonas forteller at når en elev har opplevd tragedie i familien, er det viktig at både han og klassen inkluderer denne eleven. Han presiserer at det må være trygghet rundt eleven. Ut i fra teorien kreves det god klasseledelse fra pedagogen, og det å være en omsorgsfull og empatisk voksen som er i stand til å bruke sin relasjonskompetanse for å hjelpe eleven. Hypotetisk sett, hvis denne eleven ikke har god nok støtte hjemme, er læreren en person som de kan snakke med, få veiledning hos og en som kan vise eleven omsorg og nestekjærlighet. Læreren kan redusere noen av de belastningene eleven opplever.

Hva med de påkjenningene elever har erfart utenfor skolen? Kan læreren oppdage eventuelle risikoer? Jonas mener både ja og nei. Han forteller at læreren kan oppdage faresignaler som elevene sender og vurdere om hendelser har påvirket eleven. Borge (2010) skisserer i sin teori om risikoanalyse en mulig fremgangsmåte som læreren kan følge. Læreren kan analysere påvirkning av en type stress hos eleven, hvilke problemer det medfører og til slutt hvilke risikoprosesser- og mekanismer som er satt i gang. Siden Jonas har en god relasjon med eleven og god bakgrunnskunnskap om eleven hjemmesituasjon, kan han oppdage eventuelle faresignaler med det samme de oppstår. Som kontaktlærer er Jonas i tett kontakt med eleven over lang tid, og det gjør han i stand til å oppdage faresignaler lenge før for eksempel en timelærer ville gjøre det.

Et annet viktig poeng å ta opp her er risikoens relevans, type og alvorlighetsgrad. Siden risiko er relativt til individet reagerer og handler vi mennesker på forskjellige måter. Borge (2010) hevder derfor at risikoens relevans, type og alvorlighetsgrad bør undersøkes for å kunne konkludere med et negativt utfall hos individet. Man kan for eksempel identifisere aktuelle risikoer individet opplever. Det kan innebære at læreren analyserer faglige og sosiale forhold hos eleven, og om det en eller flere risikofaktorer som opptrer samtidig. Olsen og Traavik (2010) sier at akutt risiko trenger ikke å virke skadelig fordi alle til tider opplever akutt risiko uten å bli særlig påvirket av det. Faren er når det kontinuerlige er små doser av akutt risiko over tid som kan virke hindrende for barnets fungering, og som kumulativt blir til kronisk stress og risiko. Læreren må vurdere elevens situasjon og hvordan denne typen risiko kan være relevant for eleven og dens alvorlighetsgrad. En lærer kan ikke – som Jonas understreker - ta eleven med seg hjem eller fysisk beskytte eleven til alle døgnets tider. Som lærer kan han gi eleven veiledning, omsorg, støtte og styrke som kan beskytte eleven. Jeg mener at Borges modeller for resiliensprosesser kan illustrere dette. I kompensasjonsmodellen vil man sette inn tiltak som erstatning for det barnet mangler i miljøet. Mangler på gode familiære forhold og oppvekstvilkår kan føre til dårlig psykososial fungering. Som en god rollemodell kan lærer for eksempel gi eleven omsorg, veiledning, anerkjennelse, tilrettelegge undervisning på måter som gir gode vilkår for mestring, og indirekte hjelpe eleven til å takle de utfordringene de har og redusere det presset som de opplever i hjemmemiljøet. I beskyttelsesmodellen kan også flere beskyttelsesfaktorer redusere antall risikofaktorer. Som vi har diskutert før kan læreren gjøre klassemiljøet trygt ved å opprettholde et godt psykososialt miljø, ha en tydelig klasseledelse og ha gode relasjoner til elevene. Hvis klassemiljøet er godt kan det være en trygg plass for utvikling av sosial kompetanse og faglig mestring. Spesielt gode og positive venner i klassen kan virke beskyttende og bidra til bedre utvikling.

Mobbing på skolen kan være en risikofaktor som kan prege elever, spesielt høyrisikoutsatte barn på en alvorlig måte. Høyrisikobarn er som oftest mer sårbare for kritikk og avvising enn de fleste andre fordi de mangler oppmuntring og ros hjemmefra. Igjen er det viktig at læreren er en god rollemodell som viser eleven omsorg, anerkjennelse og ros, og sørger for at det er en god klassekultur som innebærer trygghet og inkludering. Som lærerne understreker kan de utvikle et repertoar hos eleven for hvordan man kan takle nye utfordringer som måtte komme senere i livet, det som i forskningslitteraturen er benevnt som herdingsmodellen. Ved å kunne hjelpe eleven til å håndtere tidligere konflikter på en god og positiv måte, kan dette bidra til resilient utvikling hos eleven. Betegnelsen løvetannbarn er misvisende fordi barnets

individuelle egenskaper alene ikke gjør de usårbare og immune mot risiko. Det er en blanding av individuelle faktorer og miljøets egenskaper som er årsaker til resiliens.

Lærerne sier at risiko er veldig individuelt, noe som stemmer med resiliensforskningen. De hevder videre at risiko er knyttet til hvordan man som enkeltindivid takler ulike påkjenninger. Jeg er uenig med denne forståelsen fordi ulike strategier og redskaper involverer både individuelle og miljømessige forhold som begge bidrar til å gjøre eleven mer resilient.

Det er interessant at lærerne mener at det å være ung i dag medfører et stort press, og at dette i seg selv kan representere en fare. Det er en del utfordringer som elever opplever hyppigere enn det tidligere generasjoner gjorde. Det vil ikke si at andre generasjoner nødvendigvis har hatt det enklere enn dagens, men at utfordringene kanskje var av en annen art enn det dagens generasjon står ovenfor. Elever opplever press fra foreldre, lærere, medelever og trenere. Sosiale medier spiller også en rolle.

Hvordan kan læreren takle elevens utfordring på og utenfor skolen? Som kontaktlærer treffer Aleksander elevene hver dag, og det gjør læreren til en tilgjengelig person for elevene. På den andre siden bestemmer læreren selv hvor tilgjengelige han/hun vil være. Det finnes mange forskjellige typer lærere som representerer ulike praksiser, verdier, holdninger og erfaringer. I følge den pedagogiske relasjonen slik Sævi (2007) beskriver den, vil alltid den voksne det beste for barnet. Læreren vil gi eleven omsorg, ferdigheter, verdier og holdninger slik at de klarer å mestre livene sine. En lærer kan også virke belastende for eleven og være en risikofaktor, spesielt for høyriskoutsatte barn. Det er derfor læreren må ha et salutogenetisk perspektiv på sine handlinger i forhold til barn. Læreren må alltid spørre seg selv om hva man kan gjøre for å bidra til en positiv utvikling hos eleven. Dette gjør Aleksander ved å være tilgjengelig for elevene. Hvis de sliter faglig eller sosialt kan de kontakte han som lærer for å snakke om det som måtte være vanskelig. Han mener elever har et stort behov for å snakke om vanskelige ting. Men samtidig er det ikke alle elever som vil dele åpent om livet sitt. Som vi har diskutert tidligere i oppgaven er det viktig å se etter eventuelle faresignaler og alvorlighetsgrad knyttet til disse for deretter å finne gode tiltak for å hjelpe eleven. For Aleksander er det viktig å være en tillitsperson som elevene kan snakke med om det de måtte ha på hjerte. Det mest givende ved læreryrket er når man virkelig når frem til eleven og får deres tillit.

Informantene har snakket om sine erfaringer med elever som har hatt mindre og større påkjenninger, og hva læreren kan gjøre for å beskytte og redusere disse plagene. I tillegg vet

vi noe om hva forskningslitteraturen sier om hvordan man skal sette i gang en risikoanalyse. Det som ikke kommer tydelig fram i svarene, og som jeg ikke fikk mulighet til å spørre lærerne om, er når de opplever at elevene har nådd en tilfredsstillende tilpasning eller har vist resiliente trekk. Hvordan kan læreren vite når det kan være lurt å redusere positive tiltak for å la eleven få prøve seg frem selv? Det er ikke noe enkelt svar på dette fordi det er mange variabler som kan spille en rolle. Den forskningslitteraturen jeg har brukt er ikke helt enige om hva som definerer hva som er en tilfredsstillende tilpasning. Det som kommer fram er at god tilpasning består av reduisering av plager og god fysisk og psykisk fungering. Waaktaar et al. (2000) hevder at det er fire kriterier som må til for å kunne si at barnet og den unge har klart seg bra; fravær av psykisk diagnose, evne til å være i jobb eller gå på skole, sosialt nettverk og selvrappport fungeringsnivå. Et problem som kan oppstå med en slik forståelse av resiliens, hevder Olsen og Traavik (2010), er at en person som har hatt mange risikofaktorer i oppveksten kan fortsatt klare å være i jobb selv med lettere psykologiske vansker. Siden resiliens er en prosess og et relativt begrep, vil det variere i ulik grad hos individet. Suniya S. Luthar (2006) hevder at en positiv tilpasning gir det best mulige utfall selv for den opplevde risikoen. Masten (2003) har to kriterier for å bedømme en tilpasning som positiv; at individet viser en relativ positiv tilpasning, og at individet har overkommet opplevd risiko og motgang. Det som har vært en pågående diskusjon i resiliensforskningen er om det er ytre eller indre forhold som definerer resiliens og god tilpasning. Det er konsensus om at det er ytre forhold som gir resultatene for resiliens, for eksempel karakterer, skolegang, antall venner, fravær av psykisk diagnose og fungeringsnivå. Jeg er uenig med denne påstanden fordi resiliens handler om individets relative følelser i forhold til hvordan han eller hun har klart seg på en bra måte. Olsen og Traavik gir etter min mening gode kriterier for hva som regnes som god tilpasning; forbedring av livskvalitet på tross av opplevd risiko, relativ positiv følelse og holdning, fravær av alvorlige psykiske plager, og det å kunne gå på skole eller jobb. Lærere som er i tett dialog med eleven og der relasjonen er god, kan evaluere om eleven viser god tilpasning og slik dokumenterer resiliente trekk. Siden resiliens og risiko er relativ til den enkelte, vil hvert enkelt individ ta med seg egne erfaringer, holdninger og tanker. Derfor vil ikke alle kriterier være faste rammer for å bedømme om utvikling av resiliens forekommer. Pedagoger kan også bruke ytre forhold som fravær, karakterer og venner som en pekepinn på elevens velvære og utvikling.

5.7 Resiliensfremmende tiltak på skolen

Forskning viser at skolen kan gi elever varierende muligheter og tilbud til å utvikle ferdigheter, lederskap og mestring utenfor ordinær undervisning. Disse mulighetene er ofte knyttet til fagene musikk, idrett, kunst og andre skolefritidsaktiviteter. Slike aktiviteter kan gi muligheter til å treffe nye rollemodeller og bli kjent med nye hobbyer. Det som kan forhindre slike aktiviteter er skolens budsjett, tid disponibel og tilgang til personalet. Allikevel kan disse mulighetene spille en viktig rolle, spesielt for høyrisikoutsatte barn, til å utvikle motivasjon og kompetanse. Det er også en rekke longitudinelle studier som viser at skolefritidsaktiviteter øker elevenes engasjement på skolen, deres læringsutbytte og kompetanse. Disse aktivitetene kan utvikle elevenes tilhørighet til skolen, fremme prososial atferd og opprette nye forhold til jevnaldrende og voksne. Idrettsskole, slik Jonas kan fortelle om, er et godt eksempel på dette. Gjennom å lede ulike aktiviteter som ballspill, turn etc. fikk de eldste utvikle lederskap og ta ansvar for de minste. De minste elevene fikk utvikle ferdigheter og kompetanse knyttet til idrett, utvikle relasjoner med sine jevnaldrende og eldre elever. Jonas sier at dette hadde positive ringvirkninger for hele bomiljøet.

5.8 Lærerens forventninger til elevene

Alle informantene mener at det er viktig for elevene at lærerne har forventninger til dem. Sara er opptatt av forholdet mellom lærerens og elevens egne forventninger. Hvis ikke læreren har forventninger til elevene sine, hvordan skal elevene da ha forventninger til seg selv? spør hun. Jonas forventer at eleven er interessert i å utvikle kunnskaper, kompetanse og ferdigheter. På den andre siden er det lærerens jobb å motivere elevene, og vise at all kunnskap er viktig og hvorfor det er viktig. Han mener at hvis du som læreren ikke har forventninger til eleven, da vil ikke eleven ha noen klare mål å strekke seg etter. Jonas synes at læreren ikke bare skal være tydelig på de faglige forventningene, men også sørge for at det stilles krav når det gjelder sosiale forhold. Jonas forventer at elevene respekterer hverandre og følger klassen regler.

Men hva har forventninger å si for elevenes utvikling av resiliens? Benard (2003) hevder at skoler og lærere som satser på utvikling av elevenes resiliens, er preget av et godt psykososialt miljø, gode og trygge relasjoner og lærere som fungerer som positive rollemodeller. En viktig beskyttende faktor er læreren selv, eller det som Benard betegner som «turnaround teachers». «Turnaround teachers» bidra til elevenes utvikling ved å møte deres

behov. Det er tre hovedfaktorer som trekkes frem i denne sammenheng: omsorgsfulle relasjoner, høye forventninger og muligheter til å delta i undervisning. Jeg vil fokusere på høye forventninger siden jeg allerede har diskutert betydningen av gode relasjoner mellom lærer og elev. Lærerens forventninger kan påvirke elevenes atferd, og sunne utfordringer kan gjøre at elevene strekker seg lenger enn de selv trodde var mulig. Det informantene sier om forventninger til elevene er i tråd med det Bernard hevder har betydning for å fremme resiliens. Uten en god relasjon mellom lærer og elev og et godt psykososialt miljø blir det vanskelig for læreren å kommunisere krav og forventninger til elevene om å arbeide målrettet for å nå de målene læreren har satt for den enkelte elev. Som Bernard påpeker kan «turnaround teachers» være viktig for eleven som en beskyttende faktor og en som kan få eleven til å oppnå mål som er satt. Derfor er det viktig at læreren fokuserer på elevens styrke, setter klare mål for eleven og gir ros for innsats og fremgang slik at motivasjon for læring kan styrkes. Ved å gjøre dette kan læreren fremme resiliens hos eleven.

5.9 Sosial kompetanse

I forhold til resiliensforskningslitteraturen kan individets sosiale kompetanse spille en rolle i utviklingen av resiliens. Under denne kategorien skal vi diskutere hvordan læreren kan utvikle elevenes sosiale kompetanse. Sosial kompetanse som kategori deler en del av de samme egenskapene som det psykososiale miljøet. Alle informantene nevner at deres skole har en helhetlig plan for sosial kompetanse som strekker seg fra 1.- 10. trinn. Hver måned er det en sosial ferdighet som hele skolen skal fokusere på, og der læreren i sin undervisning skal snakke om denne ferdigheten med klassen. Denne planen er tilpasset for hvert trinn. For eksempel vil første klasse har samme sosiale mål, la oss si «toleranse». For en elev i første klasse kan det bety at man skal kunne tape uten å bli sur eller lei seg. På 10. trinn kan det samme sosiale målet handle om ferdigheten å kunne respektere andres meninger uten negative konsekvenser. I følge informantene skal disse ferdighetene tas opp i løpet av første uke i hver måned, og det er som oftest kontaktlærerens ansvar. Hensikten med programmer som Zero, Mot og Zippy's venner er at elevene skal utvikle sine sosiale ferdigheter, bl.a. for å redusere mobbing på skolen. Sara mener at empati, toleranse og respekt er viktige sosiale ferdigheter som elevene trenger å utvikle for å bli et godt menneske. Disse ferdighetene vil kunne hjelpe elevene i deres sosiale og faglige fungering på skolen, men også ellers i livet. Det er viktig hvordan elevene oppføre seg i forhold til hverandre og hvordan de takler utfordringer. Et moment som trekkes frem av lærerne, er tidsbruken på arbeid med disse sosiale ferdighetene.

Sara mener at undervisning i disse ferdighetene fungerer bra, og skolen kommer godt ut på mange undersøkelser. Problemet er tid. Det er mange arbeidsoppgaver som en kontaktlærer skal gjennomføre; komme gjennom pensum, sette karakter, tilpasse undervisning, utarbeide individuelle opplegg, hjelpe elever som har det vanskelig hjemme, ta seg av elever som skulker og elever som ikke leverer inn oppgaver, sørge for at planen for utvikling av sosiale ferdigheter blir ivaretatt på en god måte, osv.

Lærerne mener at det er viktig at elevene utvikler sosiale ferdigheter, og er derfor nøye med å sørge for at reglene for klassen blir fulgt. Dette er et ledd i arbeidet med å skape et godt psykososialt miljø. Jonas mener at det er viktig at elever har rutiner og orden på ting, og at de viser respekt for voksne og andre medelever. Lærerne sier også at det er en sammenheng mellom faglig og sosial mestring. I et læringsarbeid er det viktig å kunne samarbeide med andre. En elev med god sosial kompetanse klarer å kommunisere, lytte, ta innspill og viktig informasjon fra andre. Hvis elevene bare holder på med sitt eget, kan læringsutbytte bli dårligere fordi en da ikke kan lære av hverandre.

Sosial kompetanse er viktig for at barn og unge skal fungere godt i ulike sosiale situasjoner, og det er også resiliensforebyggende. Ogden (2009) hevder at sosial kompetanse dreier seg om å lære ny kunnskap, tilegne seg ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere sosiale relasjoner. Videre er det viktig at barn og unge får prøve seg i ulike sosiale settinger for å utvikle sin sosiale kompetanse, og for å dekke individets egne sosiale behov. Skolen er en institusjon der elevene får prøve seg i ulike sosiale og faglige settinger. For barn og unge er det viktig å kunne etablere vennskap med sine jevnaldrende. Dette kan foregå på lekeplassen, i klasserommet og i andre aktiviteter på skolen. I sosiale interaksjoner får elevene prøve ut sine ferdigheter i ulike situasjoner, og høste erfaringer i forhold til hvordan de fungerer sammen med andre. Ogden sier de viktigste sosiale ferdighetene er empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. I datamaterialet understreker mine informanter at disse ferdighetene er viktig i forhold til å utvikle sosial kompetanse. Moffitt et al. (2001) sier at prososialitet er en betydningsfull beskyttelsesfaktor mot utvikling av antisosial atferd. Prososialitet kan bety blant annet å være vennlig, hjelpsom, positiv, høflig og ha evne til selvregulering. Jonas sier at slik prososial atferd er viktig i forhold til elevenes læringsutbytte. Hvis elevene ikke klarer å vise gode sosiale ferdigheter, er de i mindre grad i stand til å jobbe i grupper med de andre medelevene. Individet som klarer å samhandle med andre vil også få et bedre læringsutbytte, kanskje fordi de andre elevene sitter på kunnskap og ferdigheter som kan læres bort. Elevene får ikke bare prøvd seg i ulike sosiale situasjoner, men de får også

lære bort ulike holdninger og atferdsmønstre til andre elever. Dette kan læreren praktisere ved å sette elevene sammen i grupper for å løse oppgaver, noe jeg har diskutert under kategorien mestringsevner.

Skolen spiller en viktig rolle i elevenes utvikling av sosial kompetanse. En elev som har en lav grad av sosial kompetanse kan lett bli utestengt fra klassens felleskap, noe som reduserer kvaliteten på det psykososiale miljøet. Dette kan føre til mistriksel og negativ atferd. Det er derfor viktig at læreren som ansvarlig rollemodell, kan gi veiledning og trøst til elever som sliter med dette. I denne studien dokumenteres det hvordan skolen arbeider med en sosial kompetanseplan tilpasset for hvert årstrinn. Dette er et godt tiltak for å bevisstgjøre elevene på egen atferd og egne holdninger. Det er ikke sikkert at alle vil utvikle gode prososiale ferdigheter bare ved å snakke om det en gang i måned. Dessuten er hverdagen hektisk, og det blir ikke alltid nok tid til å snakke om månedens ferdighet. Hvilken effekt et slikt tiltak kan ha for utvikling av sosial kompetanse er vanskelig å avgjøre. Det å anvende litt tid på en sosial ferdighet en gang i måneden vil ikke nødvendigvis ha innvirkning på ens sosiale ferdigheter. Men forhåpentligvis vil det gjøre elevene mer bevisste på hvilke holdninger som preger de i møte med andre. Gode omgangsformer læres best i sosiale situasjoner der elevene får muligheter til å praktisere egne ferdigheter og i etterkant reflektere over hvordan interaksjonen har fungert. Sosial kompetanse er viktig for barns sosiale, psykiske og kognitive fungering og derfor noe som det er viktig å arbeide med i skolen. Som Borge (2010) hevder vil sosial kompetanse fremme resiliens hos eleven. Det er ønskelig at barn utvikler intellektuell, emosjonell og atferdsmessig resiliens. Dette kan gjøres ved at læreren har gode relasjoner til elevene sine, og viser en autoritativ klasseledelsesstil. Læreren har ansvaret for klassens miljø, og for at alle elevene føler seg inkludert. Dette innebærer også at elevene viser respekt for hverandre, tar ansvar for seg selv og andre og følger klassens regler. Hvis læreren gjør dette vil Borges forståelse av sosial kompetanse i et resilient perspektiv være ivaretatt av læreren.

6. Oppsummering og avsluttende kommentarer

Siden starten av 60-tallet har resiliensforskning prøvd å utforske og finne ut av hva som er viktige beskyttelsesfaktorer og -mekanismer som bidrar til god fysisk og psykisk helse. Denne masteroppgaven føyer seg derfor inn i en lang rekke når den ønsker å undersøke nærmere hva som fremmer barn og unges psykiske helse. Lærere jobber kontinuerlig med barn, og skolen er derfor en naturlig arena for slik utforskning. Mitt fokus har vært å undersøke hva den enkelte lærer kan gjøre for å utvikle elevenes resiliens. Problemstillingen ble formulert slik: *Hvordan kan læreren styrke resiliente prosesser hos barn og unge og slik bidra til en sunn og positiv utvikling hos elevene?* For å svare på denne problemstillingen har jeg benyttet meg av et kvalitativt forskningsintervju for å belyse lærerens meninger og tanker om resiliens. Fra en mangfoldig resiliensforskningslitteratur har jeg særlig benyttet meg av litteratur som har vært toneangivende for teorier om utvikling av resiliens, salutogenese, risikoteori, sosial kompetanse, det psykososiale miljø og relasjoner.

Resiliens blir forstått som en kontinuerlig prosess, og ikke som en iboende egenskap hos mennesker. Det er viktig å understreke at resiliens er relativ til det enkelte individet. Det vil si at individet i perioder vil oppleve sterkere grad av resiliens enn det vil gjøre i andre perioder. Individets erfaringer, personlighet, holdninger, sosiale interaksjoner på ulike arenaer, eksponering av belastning og igangsatte risikomekanismer, beskyttelsesfaktorer og -mekanismer vil alle spille en rolle om resiliens er tilstede. Det har vært viktig i denne oppgaven å finne eksterne resiliensfaktorer som bidrar til en positiv utvikling hos eleven. Spesielt når det gjelder risikoutsatte barn som lever under belastende forhold, har det vært av stor betydning å forsøke å identifisere faktorer som kan reversere risikoene. Altså var det en viktig oppgave å finne ut av hva som er gode beskyttelsesfaktorer som kan fremme resiliens hos elever. Lærer i grunnskolen ble en viktig ressurs i arbeidet med å kartlegge beskyttelsesfaktorer og -mekanismer. Barn tilbringer store deler av hverdagen sin på skolen, og det var derfor viktig å finne ut hvilken betydning læreren har for elevenes utvikling av resiliens. I oppgaven har følgende faktorer blitt belyst: relasjoner mellom lærer og elev, relasjoner til medelever, det psykososiale miljøet, klasseledelse, læreren som signifikant og omsorgsfull rollemodell, læreren som formidler av kunnskaper og ferdigheter og opplevelse av sammenheng hos eleven.

I det empiriske materialet får vi del i lærernes erfaringer, holdninger og tanker og hva de gjør i praksis som kan åpne opp muligheten for å sette i gang resiliente prosesser hos elever. Læreren kan styrke elevens resiliens gjennom både sosiale og faglige tiltak som fremmer

elevenes allsidige utvikling. Det finnes en rekke muligheter der læreren er i posisjon til å bygge opp beskyttende og resiliensfremmende egenskaper hos barn og unge. Blant annet er lærerens relasjonskompetanse i forhold til å etablere og opprettholde gode og positive relasjoner med elever av stor betydning, lærerens ansvar for å utvikle et godt psykososialt læringsmiljø som gir gode muligheter for mestring i sosiale og faglige situasjoner, muligheter for å utvikle elevenes sosiale kompetanse i ordinære og ikke ordinære læringsituasjoner, og resiliensfremmende tiltak som fremmer tilhørighet, samhold og felleskap.

Resiliens som konsept innebære både beskyttende og risikofylte faktorer og prosesser, og ikke minste salutogenetiske og patogenetiske faktorer. Læreren står i en posisjon som gir mulighet til å sette i gang resiliente prosesser. I det følgende er det listet opp noen sentrale sider i hvordan læreren kan beskytte og bidra til utvikling av resiliens hos eleven:

- Resiliens er en prosess som relativ til hvert enkelt individ, og der det oppstår et samspill mellom individ og miljø og mellom gamle og nye erfaringer.
- Gode relasjoner mellom lærer og elev virker resiliensfremmende. Dette innebærer at læreren gir eleven anerkjennelse slik at alle elever føler seg sett. Læreren må sørge for å snakke med og se til hver enkelt elev. Læreren har hovedansvaret for å opprettholde og vedlikeholde dette forholdet. Lærer-elev relasjoner skaper trygghet, noe som kan fremme trivsel og elevens læringsutbytte. Elev-lærer relasjoner gir læreren viktig informasjon om elevens interesser, motivasjon, sterke og svake sider og om sosiale forhold. Disse faktorene kan bli brukt til å tilpasse undervisningen til den enkelte elev, og gir læreren et godt redskap for hvordan de kan innrette den sosiale interaksjonen med eleven.
- Læreren som skaper et godt psykososialt miljø, kan være resiliensfremmende i forhold til utvikling av elevenes læring og sosiale kompetanse. Læreren må være en tydelig leder med klare forventninger til elevene. Det er mange faktorer som kan spille en rolle: klasseregler, struktur på undervisningen, de fysiske forholdene, fokus på det positive og mindre på det negative, læringssamtaler og elevsamtaler. Læreren som skaper et godt psykososialt miljø virker resiliensfremmende, og det kan også fremme læring, trivsel og tilhørighet.
- Mestring er ikke noe læreren kan gi til elevene. Elevene må gjøre en egen innsats og oppleve mestring selv. Det læreren kan gjøre er å tilrettelegge ut i fra faglig nivå, variasjon i undervisning, gi veiledning og støtte, øke motivasjon og engasjement, gi

tilbakemeldinger om elevens arbeid, lære elevene gode læringsstrategier for å kunne sikre mestring.

- Et godt samarbeid mellom skole og hjem kan øke elevenes sjanser for å utvikle resiliens og forbygge psykiske problemer. Dette kan skjer når alle parter jobber mot et felles mål, at barnet tilegner seg kunnskap, ferdigheter og gode holdninger. Dette samarbeidet med hjemmet er også vesentlig for læreren for å få tilgang til viktig informasjon om elevens faglige og sosiale behov, og for å tilpasse undervisningen.
- Det psykososiale læringsmiljøet er viktig for elevens faglige og sosiale fungering. Her kan læreren skape god klasse-kultur blant elevene. Dette kan gjøres ved å vise en god autoritativ lærerstil. Det er mye som læreren kan gjøre for å bidra til et godt psykososialt miljø som inkluderer blant annet følgende: opprette holde klasseregler, læreren møter hver enkelt elev med positive holdninger og gjør et forsøk på å redusere negativiteten i og utenfor klassen, ha god struktur på undervisningen og opparbeide samarbeid mellom elevene.
- Læreren kan styrke elevenes sosiale kompetanse i et godt psykososialt læringsmiljø. For å oppnå dette er det ikke nødvendig å formalisere og systematisere opplæringen i sosial kompetanse i særlig grad, men gjøre dette gjennom autentiske situasjoner i og utenfor klasserommet. For eksempel ved å la elevene jobbe i grupper. En lærer som sørger for at alle følger klassens regler, og at alle blir møtt og behandlet med respekt og toleranse bidrar til at elevene tilegner seg gode sosiale ferdigheter. Skal eleven få et godt læringsutbytte, må han/hun kunne samarbeide og delta med sine medelever. Eleven kan også utvikle god atferd og sosiale ferdigheter ved å ha en god relasjon til læreren. Læreren kan blir sett på som en rollemodell og leder.
- Læreren står i en posisjon til å oppdage eventuelle faresignaler hos barn og unge. Selv om læreren ikke klarer å redusere risikofaktorer utenfor skolen, er det mye man kan gjøre som lærer på skolen. Blant annet ved å være i dialog med eleven, vise omsorg og støtte når noe er vanskelig. Lærer kan også tilrettelegge undervisningen for eleven og lage en plan, men det tar mye tid og krever god organisering. Det finnes også en del ressurser på skolen som kan hjelpe barn og unge som opplever risiko; helsesøster og miljøterapeut. Lærer kan sørge for at skolen er en trygg og god plass å være, og kan i tillegg sørge for at elever blir inkludert av jevnaldrende. Læreren kan oppdage faresignaler hos eleven, og bruke det som et utgangspunkt for å kartlegge å få oversikt over elevens livssituasjon, eventuelt ta saken videre til andre etater. Læreren kan også

gi eleven tips og strategier for å mestre utfordrende situasjoner og risiko, og gi eleven en styrke og en støtte som virker beskyttende for eleven.

- Gode og positive forventninger fra læreren kan påvirke elevens atferd og hvordan de håndterer sosiale situasjoner. Forventninger gir eleven noe å strekke seg etter, og som kan gi gode konsekvenser enten faglig eller sosialt.
- Læreren kan komme med resilientfremmende forslag som kan styrke felleskap, inkludering og tilhørighet til skolen og nærmiljøet.

Resiliensforskning i en pedagogisk og allmenn kontekst reiser en del spørsmål som kan medvirke i det forebyggende arbeidet med barn og unge. I dag vet vi lite om hvilke risikomekanismer som virker på barn i møte med motgang. Det bør derfor fokuseres både på resiliente- og risikomekanismer i forskjellige kontekster med ulike betingelser for ulike barn. Det er også viktig å forske på resiliente prosesser i forskjellige kulturelle kontekster for å se nærmere på om spesielle kulturelle forutsetninger spiller en rolle eller om det er allmenne trekk på tvers av kulturer som først og fremst gjør seg gjeldende. Det kunne også vært interessant å undersøke lærere som har satt inn særskilte resiliente tiltak i klassen for å se hvilke konsekvenser det gav over en lengre periode. Sist men ikke minst bør fokus også rettes mot elevenes oppfatninger, erfaringer og meninger om læreres resiliensfremmende arbeid, og om det skolen gjør har ført til positive forandringer hos elevene.

Ulempen ved dette forskningsdesignet er at man går glipp av elevens erfaring. Det kan være viktig at forskning på hva læreren gjør for å fremme resiliens hos eleven går hånd i hånd med forskning som belyser hvordan elevene opplever lærerens støtte. Står egentlig læreren i en posisjon som kan fremme elevens resiliens? Og hvordan er det egentlig eleven opplever lærerens praksis rundt det å styrke resiliens? I denne masteroppgaven har jeg sett nærmere på hvordan læreren tenker om det å utvikle resiliens hos elever i klassen. Dette forskningsbidraget gir ikke noe fasitsvar på hvordan fremme resiliens i skolen. Det er også vanskelig å si noe om de konklusjoner jeg har trukket er gyldige for andre enn akkurat de jeg har snakket med. Det er også vanskelig å være helt sikker på om de jeg har intervjuet har gitt uttrykk for idealiserte forestillinger om hva en lærer bør gjøre enn det som faktisk er gjort for å fremme resiliens hos elevene.

Læreren kan ikke gi resiliens til eleven fordi det er en livslang prosess avhengig av både individets oppfattelse av resiliens i eget miljø og av de beskyttelses- og risikofaktorer som er tilstede. Læreren kan sørge for å gi elevene gode og positive opplevelser og legge til rette på

en slik måte at betingelsene for utvikling av sosiale og faglige ferdigheter hos elevene er optimale, noe som i neste omgang gjør at resiliente prosesser kan settes i gang. Det er på skolen at nye utviklede ferdigheter og kunnskaper kan gjøre barn og unge i stand til å takle og håndtere utfordrende og risikofylte situasjoner. Blant annet kan pedagogen fremme elevenes resiliens ved å gi støtte til positiv relasjonsbygging, ha en positiv og oppmuntrende holdning til eleven og ha faglige forventninger til eleven. Flere resiliente tilnærminger og holdninger som elever utvikler, gir elever bedre muligheter til å takle utfordringer i livet. Læreren har vist seg å være en viktig beskyttelsesfaktor for barn som viser resiliente trekk. Tross alt trengs det bare en kompetent og omsorgsfull voksen for å beskytte barn og åpne opp muligheten for å sette i gang resiliente prosesser.

Kildeliste

- Academy of Medical Sciences. (2007). *Identifying the environmental causes of disease: how should we decide what to believe and when to take action?* . Retrieved from London
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health : how people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg. ed.). Oslo: Samlaget.
- Bekkhuis, M. (2012). *Familierisiko og atferdsvansker: årsak og virkning*.
- Benard, B. (1993). Fostering Resiliency in Kids. *Educational Leadership*, 51(3), 44-48.
- Benard, B. (2003). Turnaround teachers and schools. *Closing the achievement gap: A vision for changing beliefs and practices*, 2, 115-137.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske : psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Borge, A. I. H. (2003). *Resiliens : risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Borge, A. I. H. (2010). *Resiliens : risiko og sunn utvikling* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Butler, K. (Mar/Apr 1997). The Anatomy of Resilience. Retrieved from <http://katybutler.com/site/the-anatomy-of-resilience/>
- Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2006). Gene-environment interactions in psychiatry: joining forces with neuroscience. *Nature Reviews Neuroscience*, 7(7), 583.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed., New international ed. ed.). Harlow: Pearson.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Danielsen, A. G. (2004). *Hverdagens magi : en tilnærming til fenomenet resiliens som teoretisk ramme for pedagogisk praksis i skolen*. Bergen: Høgskolen i Bergen, Avdeling for helse- og sosialfag, 2004.
- Djupedal, Ø., & Norge, K. (2015). *Å høre til : virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø : utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 9. august 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 18. mars 2015* Norges offentlige utredninger (tidsskrift : online), Vol. NOU 2015:2.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1987). Children's Social Skills: Assessment and Classification Practices. *Journal of Counseling & Development*, 66(2), 96-99.
- Elliott, S. N., Gresham, F. M., & Lindberg, E. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter : en håndbok*. Oslo: Kommuneforl.
- Federici, R. M., & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen: betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre Skole*(Nr. 1), 58-63.
- Folkehelsemeldingen : mestring og muligheter*. (2015). St.meld. ... (online), Vol. 19(2014-2015).
- Forskningsstiftelsen, F. (2010). *Veileder i brukerundersøkelser når innvandrere er brukere*. Oslo: Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.
- Gadamer, H.-G., & Holm-Hansen, L. (2012). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.

- Garnezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The Study of Stress and Competence in Children: A Building Block for Developmental Psychopathology. *Child Development*, 55(1), 97-111. doi:10.2307/1129837
- Goffman, E., Risvik, K., & Risvik, K. (1992). *Vårt rollespill til daglig : en studie i hverdagslivets dramatikk* (Ny utg. ed.). Oslo: Pax.
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2005). Why Study Resilience? In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 3-15). Boston, MA: Springer US.
- Grøholt, B., Sommerschild, H., & Gjørum, B. (1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Halland, G. (2005). *Læreren som leder : perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen: Fagbokforl.
- Halland, G. (2009). *Kontaktlærer og klasseledelse : perspektiver, erfaringer og idèer* (2. utg. [i.e. 1. utg.] ed.). Nøtterøy: Ped-media.
- Hansen, W., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Harvey, V. S. (2007). Schoolwide methods for fostering resiliency. *Principal leadership*, 7(5), 10-14.
- Juul, J., & Jensen, H. (2004). *Pædagogisk relationskompetence : fra lydighed til ansvarlighed* (3. udg. med litteratur og stikordsregister. ed.). København: Apostrof.
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv : interview, observationer og dokumenter*. København: Reitzel.
- Kalleberg, R., & De Nasjonale forskningsetiske, k. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2009). Students' Needs, Teachers' Support, and Motivation for Doing Homework: A Cross-Sectional Study. *Journal of Experimental Education*, 78(2), 246-267. doi:10.1080/00220970903292868
- Kirkeby, W. A. (2003). *Stor engelsk ordbok : engelsk-norsk*. Skedsmokorset: Kirkeby forl.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene : 2 : Humanistiske forskningstraditioner* (2. udg. ed.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) (i kraft 1. august 1999). (1999). Oslo: Cappelen akademisk forl. ; Lovdata.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. C. D. J. Cohen (Ed.), *Developmental psychopathology, Vol 3: Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed.) (pp. 739-795). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Dev Psychopathol*, 12(4), 857-885.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543-562. doi:10.1111/1467-8624.00164
- Løgstrup, K. E., & Engen, B. (1999). *Den etiske fordring*. Oslo: Cappelen.
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring : utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *Am Psychol*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220. doi:10.1037/0003-066X.53.2.205

- Masten, A. S., & Garmezy, N. (1985). Risk, Vulnerability, and Protective Factors in Developmental Psychopathology. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in Clinical Child Psychology* (pp. 1-52). Boston, MA: Springer US.
- Masten, A. S. o. P., J.L. . (2003). A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. In S. S. (red.) Luthar (Ed.), *Resilience and Vulnerability : Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (pp. 1-26). Cambridge: Cambridge: Cambridge University Press.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-301. doi:doi:10.17763/haer.62.3.8323320856251826
- McMillan, J. H., & Reed, D. F. (1994). At-risk students and resiliency: factors contributing to academic success. *The Clearing House*, 67(3), 137.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Rutter, M., Silva, P. A., Blumstein, A., & Farrington, D. (2001). *Sex Differences in Antisocial Behaviour : Conduct Disorder, Delinquency, and Violence in the Dunedin Longitudinal Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Norge, H. (2003). *-sammen om psykisk helse- : regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse*
- North Central Regional Educational Laboratory. (1994). Resilience research: How can it help city schools? *Cityschools 1*, 11-18.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen : om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforl.
- Ozbay, F., Johnson, D. C., Dimoulas, E., Morgan, C. A., Charney, D., & Southwick, S. (2007). Social Support and Resilience to Stress: From Neurobiology to Clinical Practice. *Psychiatry (Edgmont)*, 4(5), 35-40.
- Padrón, Y. N., Waxman, H. C., & Lee, Y.-H. (2014). Classroom Learning Environment Differences Between Resilient, Average, and Nonresilient Middle School Students in Reading. *Education and Urban Society*, 46(2), 264-283. doi:10.1177/0013124512446217
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Psykisk helse hos barn og unge - Folkehelse rapporten 2014*. (2014). Retrieved from Oslo:
- Riessman, C. K. (2012). Analysis of Personal Narratives (pp. 367-379).
- Rutter, M. (1979). Maternal Deprivation, 1972-1978: New Findings, New Concepts, New Approaches. *Child Development*, 50(2), 283-305. doi:10.1111/1467-8624.ep12421470
- Rutter, M. (1987). PSYCHOSOCIAL RESILIENCE AND PROTECTIVE MECHANISMS. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331. doi:10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21(2), 119-144. doi:10.1111/1467-6427.00108
- Rutter, M. (2000). *Resilience Reconsidered: Conceptual Considerations, Empirical Findings, and Policy Implications*
- Handbook of Early Childhood Intervention*: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Dev Psychopathol*, 24(2), 335-344. doi:10.1017/s0954579412000028
- Rutter, M. (2013). Annual Research Review: Resilience – clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 474-487. doi:10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x

- Rutter, M., & Rutter, M. (2000). *Resilience Reconsidered: Conceptual Considerations, Empirical Findings, and Policy Implications*
- Handbook of Early Childhood Intervention*: Cambridge University Press.
- Rutter, M., Tizard, J., Yule, W., Graham, P., & Whitmore, K. (1976). Research report: Isle of Wight Studies, 1964-1974. *Psychol Med*, 6(2), 313-332.
- Rutter, S. M., Bishop, D., & Pine, D. (2009). *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry* (5th ed. ed.). Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
- Sameroff, A., Gutman, L. M., & Peck, S. C. (Eds.). (2003) Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *Eur J Psychotraumatol*, 5. doi:10.3402/ejpt.v5.25338
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen : en relasjon annerledes enn andre relasjoner (pp. [107]-131). Bergen: Fagbokforl., cop. 2007.
- Ungar, M., Ghazinour, M., & Richter, J. (2013). Annual Research Review: What is resilience within the social ecology of human development? *J Child Psychol Psychiatry*, 54(4), 348-366. doi:10.1111/jcpp.12025
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Retten til et godt psykososialt miljø* Retrieved from Oslo: Utdanningsdirektoratet, K. (2006). Læreplanverket for kunnskapsløftet: Midlertidig utgave juni.
- Waaktaar, T., Christie, H. J., & Resilienceprosjektet. (2000). *Styrk sterke sider : håndbok i resiliencegrupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). Educational Resilience in Inner Cities In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America : challenges and prospects* (pp. 45-72). Hillsdale, N.J. :: Lawrence Erlbaum Associates.
- Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padron, Y. N. (2003). Review of Research on Educational Resilience.
- Webster-Stratton, C., & Okstad, K. A. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1977). *Kauai's children come of age*. Honolulu: University Press of Hawai.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds : high risk children from birth to adulthood*. Ithaca, N.Y: Cornell University Press.
- Wright, M. O. D., & Masten, A. S. (2005). Resilience Processes in Development. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 17-37). Boston, MA: Springer US.

Vedlegg

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Hvordan kan læreren styrke resiliente prosesser hos barn og unge og slik bidra til en sunn og positiv utvikling hos elevene?

Bakgrunn og formål

Dette prosjektet er del av en masterstudie i pedagogikk på NLA, avd. Sandviken. Formålet med studien er å undersøke hvordan den enkelte skole og lærer kan styrke og utvikle resiliente prosesser hos barn og hvordan det kan bidra til å fremme barns mestringsevner og psykiske helse. Å få del i læreres erfaringer og meninger rundt temaet vil derfor være av stor betydning for studien. Lærer i skolen kan være med å bidra med informasjon om min problemstilling.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien vil innebære at en lar seg intervjuet i en times tid. Dette vil bli et delvis strukturert intervju der jeg tar sikte på å få del i informantens meninger og oppfatninger på de ulike temaene; og spørsmålene som jeg har. Intervjuet vil registreres på lydopptak slik at jeg kan transkribere det i etterkant og bruke svarene i min masteroppgave. Spørsmålene vil omhandle følgende temaer; resiliens, relasjon, risiko og det psykososiale miljø.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg og min veileder vil bli de eneste som har tilgang til personopplysningene som vil komme frem. Personopplysninger er underlagt taushetsplikt, og lydopptaker vil under prosjektperioden bli oppbevart i et låst skap på NLA i Sandviken for å ivareta konfidensialitet. Deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes 02.05.2016. Personopplysninger og opptak vil anonymiseres og slettes etter prosjektslutt.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg; James Russell Akers på telefon: 98054501, eller epost: akers89@gmail.com, eller veileder Kjell Oppedal på telefonnummer: 97628079.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



NSD | Høyfjellsgate 27
N-5002 Bergen
Narvik
Tlf: +47 55 58 21 17
Tlf: +47 55 58 54 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Orgnr: 969 021 884

Kjell Oppedal
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 03.02.2016

Vår ref: 46895 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46895	<i>Hvordan kan læreren styrke resiliente prosesser hos barn og unge og slik bidra til en sunn og positiv utvikling hos elevene?</i>
Behandlingsansvarlig	NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Kjell Oppedal
Student	James Russell Akers

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 02.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Arkivingsdato: 2016-02-03

OSD/ NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0416 Oslo. Tlf: +47 22 85 12 11. nsd@nsd.uib.no
NSD/NSD/ NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 4901 Trondheim. Tlf: +47 73 92 18 07. kjell.oppedal@ntnu.no
NSD/OSD: 153,391, Universitetet i Tromsø, 9001 Tromsø. Tlf: +47 77 51 43. nsd@hsh.uib.no

Intervjuguide

Fase 1: Rammesetting

Løst prat

Informasjon

Forklarer temaene for samtalen, bakgrunn og formål. Repetere om taushetsplikten og anonymitet. Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål. Bekrefte at det er greit at intervjuet blir tatt opp på bånd. Starte opptaket.

Sette rammen for intervjuet

Mitt navn er James Russell Akers. Jeg studerer pedagogikk ved NLA Høgskolen i Bergen. I dette intervjuet ønsker jeg å vite om dine erfaringer og meninger om resiliens og hvordan du som lærer kan utvikle resiliens hos dine elever. Jeg vil gjerne høre om din rolle som lærer, hvordan du bygger relasjoner med dine elever, og hvordan du bygger opp og utvikler dine elevers sosiale kompetanse og mestringsevner i det psykososiale miljøet i klasserommet. Med denne undersøkelse håper jeg å kunne bidra til mer kunnskap om hvordan læreren kan utvikle resiliens hos sine elever og slik bidra til at de greier seg bra på tross av den risiko de er utsatt for. Min rolle i denne sammenhengen er å være forsker, det vil si at jeg er nøytral og upartisk i forhold til det du forteller meg. Du er en av tre personer som jeg skal intervjuer. Jeg vil ta opp hele intervjuet med lydopptaker og senere skrive det ut. Ingen andre enn meg vil få tilgang til lydopptaker og ingen andre enn meg vil få lytte til båndet. Jeg vil heller ikke skrive ned personligopplysninger som kan føre til at du kan kjennes igjen. Når masteroppgaven er ferdigskrevet vil opptakene bli slettet. Ingenting skal kunne føres tilbake til deg selv og andre personer du forteller oss noe om. Det du sier vil bli behandlet konfidensielt og anonymt.

Intervjuet vil ta cirka 1 og halv time. Det kan hende at jeg stiller deg oppfølgingsspørsmål. Hvis det under intervjuet er noe du ikke ønsker å snakke om, er det selvfølgelig helt i orden. Da sier du i fra, og så går vi videre. Og dersom du ønsker en pause eller om noen av spørsmålene jeg stille er uklare, er det også bare å si fra. Er det noe du lurer på før vi starter? Ok, da begynner vi og jeg slå på lydopptaker.

Fase 2: Erfaringer

Det er informantens erfaringer og tanker rundt temaene som jeg ønsker å belyse i dette intervjuet. Jeg vil starte med å spørre hva slags erfaringer/tanker de har om 1) resiliens 2) risiko 3) det psykososiale miljø.

Overgangsspørsmål

Nåværende arbeidssituasjon

Først vil jeg gjerne høre litt om hvordan din arbeidssituasjon er i dag:

- Alder?
- Skole/arbeidssituasjon?

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvor mange av de årene har du jobbet som kontaktlærer?
- Har du vært kontaktlærer i flere år sammenhengende?

Erfaringer

- Hva har elevenes skoleerfaring å si for elevens utvikling?
- Hvilke erfaringer har du med elever som sliter faglig eller sosialt?
- Har du jobbet med elever som viser trekk av psykologiske og sosiale vansker?
- Hvilke egenskaper mener du det er viktig å fokusere på for å styrke barn som sliter faglig og sosial?

Lærerens rolle

- Hvilke tanker har du om rollen din som lærer?
- Hvilke forventninger har du til deg selv som lærer?
- Hvilke forventninger opplever du at andre har til deg som lærer? For eksempel fra administrasjonen, kollegaer, elever og foreldre.
- Hvordan vil du beskrive «den gode læreren»?
- Hva er de viktigste egenskaper en lærer må ha for å skape et godt psykososial lærings-miljø?
- Forskning på barn som står i risiko viser at barn som har en støttende voksen utenfor familien klarer seg ofte bedre enn andre. Hvilke tanker har du om dette i forhold til arbeidet med klassen din?

Mestringsevner

- Hva vil det si å «mestre» noe i skolen i dag?
- Hvis du kunne beskrive tre av dine elever med både høyt akademisk/faglig nivå, sosial kompetanse og mestringsevner, hvilke tre egenskaper har disse elevene?
- Hvis du kunne beskrive tre av dine elever med både lavt akademisk/faglig nivå, sosial kompetanse og mestringsevner, hvilke tre egenskaper har disse elevene?
- Har disse elevene samme bakgrunn?
- Deler noen av disse elevene de samme personlige egenskaper?
- Hvilke egenskaper hos elever mener du kan fremme elevenes mestringsevner?
- Har elevenes bakgrunn noe å si for elevenes mestringsevner?

- Har elevenes bakgrunn noe å si for deres læring?
- Hvordan kan læreren i praksis styrke elevenes mestringsevner?
- På hvilken måte har mestringsevner noe å si for elevenes selvbylde?
- Hvordan fremmer du motivasjon hos elever i praksis?
- Kan mestringsevner bidra til å redusere både faglig og psykisk stress hos elevene?
- Er det å gi støtte, oppmuntring og ros til elevene viktig? Hvis ja, hvorfor?
- Hva vil det si at elever «klarer» seg på skolen?
- Er det viktig å gi elever muligheter til å sette seg mål og løse problemer? Bidra dette til utvikling av mestring, selvtillit og selvbylde?
- Forskning understreker at lærere bør gi elevene muligheter til å delta, bli involvert og bidra i klasserommet og på skolen fordi barn har et sterkt behov for å føle seg verdsatt og at slik deltakelse styrker barnets følelse av kompetanse. Hvordan kan du som lærer styrke denne kompetansen hos elevene?

Forventninger

- Er det viktig for deg å ha forventninger til dine elever? Hvis ja, hvorfor?
- Hvilke forventninger har du til dine elever?
- Hva har lærerens forventninger å si for elevenes utvikling på skolen?
- Hva kan du som lærer gjøre for at elevene skal bli i stand til å møte dine forventninger?
- Er det noen programmer eller fag du undervise i som inneholde mål å utvikle elevenes faglige og sosiale prestasjoner?
- Er det å sette grenser viktig for elever både sosialt og faglig?
- Kan dine forventninger fremme elevenes atferd på skolen og i skolearbeid?

Sosial kompetanse

- Hva ligger du i begrepet «*sosial kompetanse*»?
- Hvilke sosiale ferdigheter er viktig for elever å utvikle og hvordan anvender du disse i klasserommet?
- Hvordan promotere eller undervise i sosial kompetanse?
- Hvordan fremmer du positive holdninger og atferd?

- Er elevenes sosial kompetanse eller sosiale ferdigheter viktig for læring, faglig og sosial mestring? Hvordan?
- Anvender skolen din noen programmer for å fremme sosial kompetanse?
- Anvender du slike program i klassen din?
- Mener du at slike program fungerer?
- Har du noen forslag til hva som kunne fungere bedre?

Risiko

- Hva legger du i begrepet risiko?
- Har du erfaringer med elever som har opplevd flere påkjenninger i og utenfor skolen?
- Hvilke typer påkjenninger mener du elever opplever oftest i dag?
- Kan du som lærer forhindre eller redusere noen av de påkjenningene elever opplever på skolen? Hvis ja, hvordan?
- Hvordan kan du beskytte elevene dine mot faglige og sosiale påkjenninger?
- Mener du også at elever kan redusere påkjenninger på egenhånd? Hvordan?
- Kan du beskytte elevene dine fra risiko utenfor skolen? Hvordan?
- Elever som har opplevd flere påkjenninger i livet, både sosialt og faglig, hvordan kan du som lærer redusere disse påkjenningene?
- Elever som opplever sosiale og faglige risikoer, er det noen ressurser som skolen kan anvende for å redusere disse risikoene?
- Hva er det som beskytter barn som viser et motstandsdyktig atferdsmønster til tross for opplevde påkjenninger?
- Hva er det som skiller læreren som beskyttende faktor i forhold til andre beskyttende faktorer?

Det psykososiale miljøet

- Hvordan er det psykososiale miljøet i klasserommet viktig for elevenes utvikling?
- Hva er det som skaper et godt psykososialt klasse-miljø?
- Hvordan kan skolen eller læreren utvikle et godt klasse-miljø?
- Hvordan kan du fremme et inkluderende klasse-miljø?
- Hvordan kan skolen styrke elevenes tilknytning til skolen?

- Hvordan kan du fremme tilhørighet i klassen din?

Lærerens resiliens

- Hvordan kan administrasjonen/skolen støtte deg i å utvikle din rolle som lærer?
- Hvordan ville du beskrive ditt forhold til dine kollegaer og personalet i skolen?

Relasjon

- Hva legger du i begrepet «relasjon»?
- Er relasjon mellom lærer og elev viktig for elevens utvikling? På hvilken måte?
- Hvordan utvikler du relasjoner med dine elever?
- Hva har dine relasjoner å si for elevenes faglige og sosiale utvikling?
- Hva kan lærerens omsorg og støtte i denne relasjonen ha å si for elevene?
- Hvordan kan du som lærer utvikle medelevers relasjoner til hverandre?
- Hva har et godt klassemiljø å si for elevens læring og utvikling?
- Vil en god lærer/elev relasjon bidra til å forhindre risiko og fremme en positiv utvikling hos elever?
- Hva vil foreldres involvering ha å si for elevenes faglige og sosiale prestasjoner i skolen?
- Hvordan kan skolen fremme positive sosiale forbindelser mellom ansatte og elev, blant elevene, og mellom skole og hjem?
- Hvordan opplever du samarbeidet mellom skole og hjem?

Tiltak

- Er det noe forbyggende arbeid/tiltak på din arbeidsplass; som har som mål å utvikle elevenes psykiske helse?
- Er det noe program/tiltak/arbeid som støtter elever som sliter med skoleprestasjoner/akademisk utvikling/faglig utvikling?
- Hvordan kan skole drive med forebyggende tiltak for elever som står i risiko?
- Hvordan anvender du slike program?
- Hvis ja, hvordan fungerer slikt arbeid?
- Hvilke tiltak mener du kan fremme elevenes faglige utvikling og sosial utvikling?

- Hvordan kan du som lærer komme med forslag til å utvikle pedagogiske/utdanningsmessige tiltak og praksis for elever som står i faglig/akademisk og sosiale risiko?
- Mener du at disse tiltakene vil hjelpe elevene? Hvis ja, hvordan?
- Hvordan kan skolen bruke sine ressurser for å støtte behovene til barn som trenger det?

Fase 3: Fokusering

Oppfølgingsspørsmål/nøkkelspørsmål.

Informantens erfaringer kan være nyttig, og en kan komme med informasjon jeg selv ikke har tenkt på. Oppfølgingsspørsmål rundt det jeg vil vite mer om vil naturlig komme her. Hvis ikke informanten har sagt noe om spørsmål og deltemaer jeg har med meg, og har på forhånd tenkt på, vil jeg stille informanten såkalte nøkkelspørsmål for å få mer informasjon.

- Har du kjennskap til «resiliens»?

Fase 4: Tilbakeblikk

Oppsummering.

Er det noe informanten vil legge til avslutningsvis?

Avslutning

Nå er jeg ferdige med å stille de spørsmålene vi har forberedt til intervjuet.

Er det noe vi har glemt å spørre om, som du synes er viktig for oss å ha med?

Hvordan opplevde du å bli kontaktet?

Hvordan synes du det har vært å bli intervjuet? Noen ubehagelige spørsmål vi ikke burde ha stilt?

Ønsker du å lese gjennom intervjuet når det er ferdigskrevet?

Kan vi få lov til å kontakte deg igjen hvis det er noe vi har glemt å spørre om?

Tusen takk for din deltagelse!