



Masteroppgave

Hvordan kan skolen fremme resiliens hos barn og unge i barnevernet?

av

Ann-Kristin Håkenstad

Sammendrag

Bakgrunnen for studien er et stort frafall i videregående opplæring, hos barn og unge under barnevernet. Formålet for studien har vært å finne ut av hvordan skolen kan fremme resiliens hos denne gruppen, da disse har vist seg å ha større psykososiale utfordringer på bakgrunn av sin oppvekst enn andre. Under intervjuene har det også vært naturlig å se nærmere på hvordan informantene har opplevd skolen som helhet. Dette vil si hvordan man har arbeidet med de risikoutsatte elevene både før og etter at barnevernet kom inn i bildet. Første del tar for seg dagens status for denne gruppen og inneholder statistikk som ligger til grunn for oppgaven. Her vil tiltak som har vist seg å ha en positiv effekt hos denne gruppen elever bli belyst. Teorigrunnlaget vil redegjøre for begrepet resiliens. I denne delen er det viet en større del til beskyttelsesfaktorer for resiliens, som kan fremmes i skolen.

Studiets metode tar utgangspunkt i en kvalitativ undersøkelse hvor det har blitt gjennomført et individuelt semistrukturert intervju på fem unge mennesker, som alle har vært under barnevernet i flere år av sin oppvekst. Oppgaven har en hermeneutisk tilnærming, og målet med studien har vært å tilegne meg nye forståelser av skolens arbeid med risikoutsatte barn og unge, gjennom informantenes opplevelser.

Oppgavens analysedel vil presenteres sett i sammenheng med teorigrunnlaget. Her vil det hovedsakelig være en tematisk fremstilling av informantenes opplevelser med sett i lys av beskyttelsesfaktorer for resiliens. I drøftingsdelen vil det være fokus skolens rolle i arbeidet med resiliens satt i sammenheng med studiens funn.

Denne studien indikerer at skolen har lite målrettede tiltak for å hjelpe barn og unge for å utvikle resiliens. Det er likevel et stort potensiale her, og skolens ansatte kan utgjøre en stor forskjell i risikoutsatte barn og unges liv. Her er læreren spesielt viktig da denne ser og samhandler med elevene hver dag. Her kan man legge til rette for faglig og sosial utvikling, sette sunne forventninger, gi elevene følelsen av å bli sett på en positiv måte, og gi tilgang til hjelp og støtte. Gode, relasjoner og den signifikante voksenpersonen å vende seg til har vist seg å være spesielt viktig for elevene som har det vanskelig. Skolen som arena har i tillegg vist seg å være viktig for vennskap, stabilitet og trivsel.

Forord

Jeg er nå inne i mai måned og masteroppgaven skal endelig leveres. Jeg hadde på forhånd blitt fortalt at dette arbeidet ville bli både tungt og tidkrevende, og at mange ikke kom i mål på første forsøk. Jeg er nå nesten ferdig, og jeg kjenner meg godt fornøyd med egen innsats. Prosessen med å utforme og skrive oppgaven har vært utrolig stressende og hektisk. Ting blir aldri helt som man har tenkt, og det uforutsette kommer gjerne når det er minst tid og rom for det. Jeg har vel knapt kjent på at jeg har hatt noen timer fri fra høsten 2015, da det meste av tid og overskudd har gått til denne prosessen.

Arbeidet med oppgaven har ført at flere gode mennesker fortjener en takk. For det første vil jeg takke informantene som stilte opp på egen tid for å fortelle meg sine historier. Uten dere hadde ikke dette prosjektet tatt form, og opplevelsene dere delte har skapt en ny innsikt hos meg, som jeg ikke ville vært foruten. Jeg har stor respekt for dere. I tillegg vil jeg takke Lene Nyhus som hjalp meg i gang med prosjektet. Min veileder Evelyn Ovesen fortjener en ekstra takk da hun har vært en god støttespiller, og har gitt meg gode tips og innspill. I tillegg har hun vært god på å få meg til å beholde roen når jeg til tider har vært stresset, både med tanke på innhold og tidspress. Min far fortjener en takk for at han har stilt opp som barnevakt når jeg har vært utenbys for å intervju, og i perioder der jeg har sett meg nødt til å ta i et ekstra tak. Min sønn, Emil, fortjener også en takk da han har godtatt at mamma ofte ikke har vært tilstede hverken fysisk eller mentalt det siste halve året

Arbeidet med masteroppgaven er noe jeg ser tilbake på med stolthet, og er en prosess jeg nå ikke ville vært foruten. Det har vært en spennende tid der jeg har lært mye nytt både om meg selv og selvfølgelig med tanke på all ny kunnskap jeg har tilegnet meg underveis i arbeidsprosessen.

*Ann-Kristin Håkenstad
Raufoss, mai 2016*

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	3
1.0 Innledning	6
1.1 Problemstilling	6
1.2 Avgrensing	7
1.3 Begrunnelse litteratur	7
1.4 Oppgavens struktur	8
2.0 Hva viser dagens forskning?	9
2.1 Barn og unge i barnevernet og skolen	9
2.2 Skolens rolle i arbeidet med psykisk helse	12
2.3 Oppsummering	14
3.0 Teori	15
3.1 Hva er resiliens?	15
3.2 Salutogenesen og Opplevelse av sammenheng	17
3.3 Resiliens og risiko	18
3.4 Kauai-undersøkelsen	19
3.5 Modeller for å forstå og forklare resiliens	20
3.6 Individuelle beskyttelsesfaktorer	21
3.6.1 Selvoppfatning	23
3.6.2 Tro på egne krefter	24
3.6.3 Mestring	25
3.6.4 Temperament	26
3.6.5 Hjelpesøkende atferd	27
3.6.6 Attribusjon	28
3.6.7 Viktigheten av gode relasjoner	28
3.7 Oppsummering teori	33
4.0 Metode	34
4.1 Valg av forskningsmetode	34
4.2 Kvalitativ metode	34
4.3 Personlige intervju	35
4.4 utvalg	37
4.5 Intervjuguide	38
4.6 Hermeneutikk	39
4.7 En temasentrert analytisk tilnærming	40
4.8 Validitet og reliabilitet	41
4.9 Overførbarhet og generalisering	42

4.10 Etske vurderinger	43
4.10 Oppsummering metode	44
5.0 Presentasjon av empiri og analyse	45
5.1 Bakgrunn informanter	45
5.2 Opplevd barndom	47
5.3 Personlighet og temperament	48
5.4 Trivsel og trygghet	50
5.5 Hjelpesøkende atferd	52
5.6 Spesialundervisning og annen tilrettelegging	55
5.7 Attribusjon og tro på egne krefter	58
5.8 Selvoppfatning og mestring	59
5.9 Mening og sammenheng	62
5.10 Relasjoner	64
5.11 Forventninger og mestringstro	67
5.12 Informantenes overordnede blikk på skolen og den gode lærer	69
5.13 Oppsummering empiri og analyse	70
6.0 Drøfting	74
6.1 Hvordan kan læreren fremme resiliens hos risikoutsatte elever?	74
6.1.1 Gode relasjoner og sosiale ferdigheter	74
6.1.2 Hvordan kan læreren nøytralisere risikoelementer i elevenes miljø?	78
6.1.3 Veier til Faglig mestring og en god selvoppfatning	79
6.1.4 Konsekvenser av spesialundervisning	81
6.1.5 Lærerens forventninger	83
6.2 Skolens utviklingsmuligheter	84
6.2.1 Hvordan kan skolen legge til rette for en god psykososial utvikling?	84
6.2.2 Burde psykisk helse vært et eget fag i skolen?	87
6.2.3 Hva med lærerutdannelsen?	88
6.3 Avsluttende tanker om begrepet resiliens	89
6.4 Oppsummering drøfting	91
7.0 Avslutning	93
Kilder	95
Vedlegg	100
Vedlegg 1: Samtykkeskjema for studiens informanter	101
Vedlegg 2: Godkjent søknad fra NSD	103
Vedlegg 3: Intervjuguide	106

1.0 Innledning

Barns oppvekstsituasjon legger grunnlaget for voksenlivet. Mitt utgangspunkt for masteroppgaven er et sterkt ønske om å gjøre noe for de som allerede fra barndommen av har større utfordringer enn mange andre, de såkalte risikoutsatte barn og unge. I dette prosjektet har jeg valgt å spisse inn dette til å gjelde barn som i løpet av oppveksten har vært under tiltak i regi av barnevernet. Min interesse for resiliens har sitt utspring i mitt engasjement for psykisk helse blant unge, samt tidlig innsats. Hvis man har et virkemiddel for å utvikle forebyggende tiltak er dette, slik jeg ser det, mye kraftigere enn å skulle reparere noe som allerede er ødelagt. Jeg utdanner meg til å bli spesialpedagog, og det er da naturlig å benytte skolen som arena for prosjektet. Tanken bak oppgaven har utspring i et FoU-prosjekt der man ønsker å gi bedre støtte til denne gruppen risikoutsatte barn og unge gjennom deres skolegang. Målet er at flere skal kunne fullføre videregående skole da det man ser at frafallet er spesielt stort innenfor denne gruppen.

Hovedsakelig ønsker jeg å finne ut om det er noe man kan gjøre i skolen for å fremme de risikoutsatte elevenes psykososiale helse. Begrepet resiliens inneholder mange interessante aspekter, og kan være et godt verktøy for å styrke eleven på en positiv måte. Tanken bak dette prosjektet er at man gjennom målrettet resiliensfremmende arbeid i skolen kan bidra til bedre skolegang, og dermed heve skoleresultatene til de risikoutsatte elever. Dette vil kunne ha positive ringvirkninger, og dermed bidra til mindre frafall for denne gruppen. Dette innebærer at man i skolen finner måter å hjelpe eleven med å finne positivitet og sammenheng i det som foregår rundt denne når han eller hun har hatt det vanskelig. Alle faktorer som kan bidra til en bedre psykososial helse kan anses som beskyttelses- eller mestringsfaktorer og det er disse som skaper det man kaller *resiliens*, evnen til å stå imot eller komme seg forbi en vanskelig situasjon i livet (Olsen & Traavik 2010).

1.1 Problemstilling

Oppgavens studie vil ta for seg hvordan barn og unge som har vært under omsorgstiltak av barnevernet har opplevd møtet med skolen. Intervjuundersøkelsen vil ha som mål å søke etter beskyttelsesfaktorer for resiliens hos den enkelte, og om opplevde skolesituasjoner kan ha vært med på å styrke disse. Her spiller det relasjonelle aspektet en viktig rolle, og det vil være av betydning og finne ut om noen i skolen, eller noen med tilknytning til denne har vært en

faktor for at disse individene har klart seg bra. Informantenes grunnleggende oppvekstfaktorene vil bli trukket frem, slik at man på den måten kan sette de inn i rammen for teorien som vil ligge til grunn for oppgaven. Personlige egenskaper hos den enkelte vil også være av stor betydning. Det finnes lite publikasjoner eller forskning på hvordan de unge denne gruppen selv ser på eller forstår sin situasjon gjennom skoleårene, og dette har derfor blitt en interessant innfallsvinkel.

Problemstilling: Hvordan kan skolen fremme resiliens hos barn og unge som er berørt av barnevernet i løpet av sin oppvekst?

1.2 Avgrensing

Det var i utgangspunktet et ønske å holde fokus på en spesifikk gruppe innenfor barnevernet. På bakgrunn av lite eksisterende forskning på slike oppdelte grupper, samt utfordringen med å finne informanter, har denne av avgrensingen blitt satt å gjelde de som har bodd minst et år i et omsorgstiltak. Jeg har valgt resiliens som hovedtema. Det at resiliens er en forholdsvis ny vitenskap som har et vidt spekter av innfallsvinkler er en utfordring. Jeg har derfor valgt ut de delene av begrepet resiliens jeg mener er mest relevante for å belyse min problemstilling, og som er forankret i forskning. Det ble tidlig gjort et valg om å utelate gener som en faktor for resiliens i denne studien, da det er mye forskning som gjenstår for å forklare hva som ligger til grunn for genenes betydning når man skal forklare barns motstandskraft. Det vil i stedet bli gitt en dypere innføring i miljøets påvirkningskraft. Beskyttelsesfaktorer for resiliens, som kan påvirkes i skolen, vil min overordnede innfallsvinkel i mine kvalitative intervju. Det har vært et mål å gjøre denne masteroppgaven lettlest, og av praktisk betydning.

1.3 Begrunnelse litteratur

Interessen for oppgavens tema kom på bakgrunn av en fordypning i boken «Resiliens i Skolen» (2010). Denne er basert på aktuell og anerkjent resiliensforskning, og gir en innføring i hvordan man kan gjennomføre resiliensfremmende arbeid i skolen. Den er derfor også mye benyttet som kilde gjennom arbeidet med oppgaven. Anne Inger Helmen, er professor i utviklingspsykologi, og har gitt ut flere anerkjente forskningsbaserte bøker med resiliens som hovedtema. Hennes litteratur har også blitt en viktig del av denne oppgaven. Barnepsykiater

Michael Rutter er et kjent navn innenfor resiliensfeltet. Han har gitt en mengde artikler og bøker som har blitt benyttet for å belyse resiliensbegrepet, og har derfor blitt referert til oppgaven igjennom. Relasjoner spiller en viktig rolle for utvikling av resiliens og Thomas Nordahls «eleven som aktør» har derfor blitt en viktig kilde for å få et dypere innblikk dette temaet med tanke på lærerens rolle. Einar Skaaldvik og Sissel Skaaldvik er seniorforskere og har utgitt boken «Skolen som læringsarena». Denne boken viser at mange av beskyttelsesfaktorene for resiliens, også fremmer læring og utvikling i skolen, og har derfor blitt relevant i denne oppgaven. Det vil i tillegg bli vist til en mengde andre kilder for å utdype min teoriforankring, og viktige momenter. Selv det er benyttet noen lærebøker som har samlet en mengde aktuell forskning vil det vises til primærkilder der dette er hensiktsmessig. Det hadde vært ønskelig å kunne heve oppgaven gjennom bruk av flere nyere og oppdaterte kilder på resiliensfeltet, og da spesielt med tanke på tidligere studier som tar for seg unge under barnevernet, beskyttelsesfaktorer, og arbeid i skolen. Etter utallige søk på det «google scholar», «psyk.net» og andre søkemotorer har det blitt gjort en konklusjon om at det foreligger lite ny og relevant forskning som har blitt publisert de senere år. Denne oppgaven er derfor i stor grad basert på resiliensforskningens grunnleggende studier.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er oppdelt i sju overordnede kapitler. I kapittel 1.0 blir problemstilling, avgrensning og litteraturvalg kartlagt. Kapittel 2.0 tar for seg dagens situasjon for barn i barnevernet med vekt på psykisk helse, og frafall i skolen. Her det i trukket frem relevant forskning som belyser virkemidler med positiv effekt for skolegjennomføring hos risikoutsatte barn og unge. Kapittel 3.0 vil inneholde oppgavens teoretiske rammeverk. Kapittelet vil bli innledet med en gjennomgang av hva som ligger i begrepet resiliens. Her vil det også redegjøres for hva som ligger i begrepene risiko, salutogene og «opplevelse av sammenheng». Beskyttelsesfaktorer for resiliens er et viktig underlag for oppgavens empiri, og utgjør en stor del av kapittelet. Kapittel 4.0 vil omhandle oppgavens metodiske tilnærming. Her vil valg av innsamlingsmetode begrunnes sammen med en rekke andre aspekter som har blitt vurdert underveis, blant annet vitenskapsteoretisk forankring og etiske overveielser ved prosjektet. I kapittel 5.0 vil empiri og analyse presenteres med. I kapittel 6.0 vil oppgavens funn drøftes på flere nivåer på bakgrunn av oppgavens problemstilling. Kapittel 7.0 vil bestå av en avslutning som trekker sammen oppgavens tråder og retter blikket fremover.

2.0 Hva viser dagens forskning?

I dette kapittelet vil det bli presentert utdrag fra aktuell forskning med bakgrunn i oppgavens tema. Her vil vi først se på dagens status for barn og unge i barnevernet, og få et innblikk i hva av frafall i skolen kan innebære. Deretter vil det bli vist til studier som har tatt for seg hvilke virkemidler i skolen som har en positiv effekt for mestring og resiliens hos risikoutsatte barn og unge, og som dermed kan bidra til at de fullfører sin skolegang. Det vil også være en del som tar for seg de overordnede retningslinjer som ligger til grunn med tanke på skolens rolle i arbeid med psykisk helse.

2.1 Barn og unge i barnevernet og skolen

I 2014 ble det registrert 9611 barn og unge med omsorgstiltak i regi av barnevernet i Norge. Dette var en økning på 6 prosent fra året før (Statistisk sentralbyrå, 2015). I tillegg hadde 43477 prosent av alle barn og unge her i landet i et hjelpetiltak. Sistnevnte innebærer at barnet fortsatt bor sammen med sine foresatte, men barnevernet yter hjelp i hjemmet (Statistisk sentralbyrå, 2015). Mangel på foreldreferdigheter er vanligste årsak til at barnevernet må inn for å hjelpe (Statistisk sentralbyrå, 2015). Barn og unge under barnevernet har generelt sett et lavere karaktersnitt på skolen enn normalen, og cirka 60 prosent innenfor denne gruppen fullfører ikke videregående opplæring (Kristofersen & Sverdrup, 2013). Forskning viser at utdanning alene den faktoren som spiller størst rolle med tanke på kvaliteten på resten av livet, både når det kommer til helse og generelle levekår. Dette innebærer at utdanning beskytter utsatte barn og unges fremtidige positive utvikling, mens dårlige skoleresultater spiller en viktig rolle med tanke på en negativ fremtid, som for eksempel kan føre til rus, kriminalitet og helseproblemer (Frønes & Strømme, 2014). Man ser at de som ikke gjennomfører sin utdanning har en større risiko for ungdoms uførhet og en lav sosioøkonomisk status (Frønes & Strømme, 2014). Det er likevel mulig å hjelpe mange av disse risikoutsatte unge til en bedre helse, og en bedre livskvalitet ved å gjøre endringer som kan føre til at man oppnår motivasjon til å bli i skolen, og gjennomføre en utdanning. Dette vil også kunne føre til positive ringvirkninger i et samfunnsøkonomisk perspektiv (Frønes & Strømme, 2014). NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) har i en større rapport som ble utgitt i 2013 gjort omfattende søk for å finne publikasjoner som spesielt måler effekt i skolen for tiltak gjort på barn og unge i barnevernet (Seeberg, Winsvold og Sverdrup, 2013). Dette er på bakgrunn at man ønsker at flere skal kunne lykkes i skolen, og fullføre

videregående opplæring. Forfatterne viser til at det eksisterer få publikasjoner som måler effekt av tiltak gjort mot barnevernsbarn for å forbedre deres skoleprestasjoner, men man har i rapporten klart å finne frem til 16 studier av relevans. Disse studiene er gjennomført i Norge samt i andre land det er naturlig å sammenligne seg med (Seeberg et. al., 2013). I Novas rapport har man systematisk sammenstilt eksisterende forskning for å finne metoder og tiltak som har kunnet vise til positive resultater for denne gruppen elever (Seeberg et.al., 2013). I rapporten sammenfatter Seeberg, Winsvold og Sverdrup (2013) resultatene av de aktuelle studiene. Her konkluderer de med at interesse og oppmerksomhet fra signifikante andre, og da spesielt behovet for en voksen person som følger dem opp og motiverer dem gir positive utslag i det faglige for barn under barnevernet. Tiltak som god tilrettelegging og tilpasset opplæring innenfor ordinær skole har vist seg å ha en effekt på læringen. I tillegg er det hensiktsmessig å unngå skolebytter, og forsøke å legge til rette for mest mulig stabilitet for disse elevene. Et tverrfaglig forpliktende samarbeid er også positivt for å best mulig ivareta den enkelte elev, og har vist seg å ha en god effekt (Seeberg et.al., 2013). Man trekker på bakgrunn av disse studiene konklusjonen om at skolen er en god arena for å fremme mestring og resiliens hos de risikoutsatte barn og unge i barnevernet (Seeberg et. al., 2013).

Seeberg, Winsvold og Sverdrup (2013) viser til viktigheten av at man har forventninger til elevenes prestasjoner, til tross for at de kan være i en vanskelig livssituasjon, også er en viktig faktor for mestring. Dette gjelder både skoleansatte og andre som har tilknytning til disse barn og unge. Det ble nylig utgitt en større rapport på bestilling av Barne- Ungdoms- og familiedepartementet som går på holdninger til skolegang hos barn under tiltak av barnevernet. Her er det skole- og barnevernsansatte som har deltatt i undersøkelsen (Kavli, Sjøvold & Ødegaard, 2015). Det kommer frem i rapporten at begge gruppene i en viss grad har lavere forventninger til skoleprestasjoner hos barn under tiltak av barnevernet. Dette er på tross av at de spurte mener at denne gruppen elever i utgangspunktet har evner og forutsetning for å lykkes på lik linje med resten. De ansatte i skolen mener i stor grad at barnevernsansatte ofte har en noe urealistisk forventning til hvor godt man kan tilrettelegge for den enkelte elev. Disse mener også at de får for lite tilbakemelding på sine bekymringsmeldinger til barnevernet. Det er likevel stor enighet innen disse to yrkesgruppene om at man kan hjelpe de risikoutsatte elevene gjennom tilpasset opplæring i undervisningssituasjon (Kavli et. al., 2015).

Et større EU- finansiert prosjekt som kalles «Young people in public care: Pathways to Education in Europe», populært kalt YiPPEE-prosjektet, tar for seg ungdom som på vei ut av offentlig omsorg, og som ville mottatt ettervern her i Norge. Man ønsker å finne ut hvordan de som er på vei ut av barnevernet på grunn av høy alder, og på vei inn i voksenlivet kan bli oppmuntret til å ta høyere utdanning. Man har også forsøkt å finne årsaker til at denne gruppen velger å slutte på skolen (Seeberg et.al., 2013). YiPPEE-Prosjektet har blitt gjennomført i flere land med flere ulike vinklinger, og gikk over tre år. I Sverige har Ingrid Höjer og Helena Johansson (2013) søkt etter faktorer som kan fremme mestring og resiliens hos barn i fosterhjem. De har også undersøkt sammenhengen mellom gjennomført skolegang og bedring av livskvalitet eller livssjanser hos unge med minimum et år i barnevernet bak seg. 33 stykker ble intervjuet ved to forskjellige anledninger, og alle disse bodde utenfor foreldrenes hjem når de var 16. Alle kunne vise til gode skolerresultater. Man kom ikke frem til spesifikke tiltak for å fremme mestring og resiliens i denne undersøkelsen, men det er likevel funnet noen hovedtrekk blant de som ble intervjuet. Informantene kjente på at skolen ga en følelse av trygghet og struktur, i motsetning til ofte kaotiske hjemmeforhold. Dette ble trukket frem som positivt. I tillegg var skolen et velegnet sted for å møte og være med venner når hjemmeforholdene gjorde det vanskelig å ta med andre mennesker hjem. Følelsen av å kjenne seg kompetent viste seg å være viktig, samtidig som mestring både i læringssituasjonen og i skolearbeidet generelt ble sett på som en vesentlig faktor for at man skulle lykkes i skolen. Å møte empati og anerkjennelse i tillegg til følelsen av å bli sett av en lærer eller annen voksen i skolen ble også trukket frem som noe informantene i undersøkelsen så på som viktig (Höjer & Johansson, 2013). Skolen ble i tillegg ansett for å være et trygt utgangspunkt for å skape et godt liv. Man trekker konklusjonen om at en tilhørighet til en bra skole med engasjerte og høyt kompetente lærere bør ligge til grunn når man ønsker å fremme resiliens hos denne gruppen elever (Höjer & Johansson, 2013).

I 2014 ble det utgitt en sammenfatning der man hadde som mål å finne effekter av 36 forskjellige programmer, gjennomført i skolen, som alle var utarbeidet for å fremme resiliens hos elevene (Ungar, Russell, Conelly, 2014). Resultatene er innhentet fra skoler i mange land. Konklusjonen her var at det er vanskelig å finne tydelige årsakssammenhenger mellom intervensjon og resultat, da programmene ofte ikke tok hensyn til elevenes forskjellige utgangspunkt, med tanke på at de var utsatt for forskjellig type risiko på bakgrunn av sin ulike oppvekstsituasjon. Kompleksiteten med tanke på forskjellige oppvekstmiljø samt interne og eksterne ressurser hos elevene, sett i lys av risikoelementer, ble trukket frem som en faktor for

hvorfor en slik intervensjon som kun fokuserte skolens rolle i elevenes utvikling kunne være vanskelig (Ungar et.al., 2014). Det er likevel noen resultater som skiller seg ut, og disse dreier seg om en gruppe risikoutsatte elever som tok del i noen av programmene. Hos disse har man funnet at resiliensfremmende tiltak kunne ha en effekt gjennom at de opplevde skolen som et sted for trivsel og velvære. Dette viste seg å være viktigere for resiliens enn gode faglige resultater. Det at denne gruppen så en mening med skolen, dets støttesystem, likte og tilbringe tid der, samt at de så på skolen som en mulighet for et annet liv kunne være positivt for deres utvikling (Ungar et.al.,2014). Samhandling og gode relasjoner med lærerne ble ansett som spesielt positivt for denne gruppen. Det at lærerne så og anerkjente dem, var tilgjengelige for dem, bidro til faglig utvikling gjennom tilrettelegging og hadde empati og forståelse for deres vanskelige situasjon ble også ansett som viktig. Lærerne som ga dem hjelp og støtte som en samtalepartner, hjalp dem med å danne seg positive strategier og eventuelt dro inn andre hjelpeinstanser ved behov, viste seg også å ha en god effekt for disse elevenes resiliens (Ungar et. al., 2014).

2.2 Skolens rolle i arbeidet med psykisk helse

Undersøkelser viser til at så mange som 20-25 prosent av de som slutter på videregående før normert tid har psykiske problemer eller psykososiale utfordringer (Markussen & Seland, 2012). I tillegg til å tilegne seg faglig kompetanse er det aspekter ved å gjennomføre dette utdanningsløpet som har vist seg å være viktig for en god psykisk helse (Folkehelseinstituttet, 2015) Skolen bør være en naturlig arena for forebygging og igangsetting av tiltak for å fremme en god psykososial utvikling. Man ser at en skole som fremmer god helse har et oppvekstmiljø preget av trivsel og trygghet for elevene. Her finner man lærere som er gode på faglig støtte og gode relasjoner både mellom lærer-elev og elev-elev. Dette gir også et godt grunnlag for at god læring skal finne sted (Folkehelseinstituttet, 2015; Helsedirektoratet, 2015). Generelt i befolkningen har psykiske lidelser og da spesielt angst og depresjoner, samt atferdsproblematikk blitt den nye folkesykdommen. Hele 15-20 prosent av barn og unge mellom 3 og 18 år viser tendenser til en psykiatrisk diagnose, og dette anses som svært alvorlig (Folkehelseinstituttet, 2014). Man ser at barn og unge som blir utsatt for psykisk eller fysisk vold og overgrep kan få svært langvarige psykiske skader, og det er derfor viktig at skolen og andre offentlige instanser fanger opp tegnene på at noe er galt, og melder ifra til barnevernet ved mistanke om omsorgssvikt (Folkehelseinstituttet, 2015). Det er generelt

høyere forekomst av psykiske vansker hos barn og unge i barnevernet (Kayed et.al., 2015). Man ser at det er færre barn enn tidligere som havner under barnevernstiltak på bakgrunn av egen atferd, mens det er en økning i de som er i tiltak på grunn av egne psykiske vansker (Folkehelseinstituttet, 2015). Hvis vi retter blikket videre til ungdom på institusjon så viser studier til at det rundt 70 prosent i denne gruppen som har en alvorlig psykiatrisk diagnose (Kayed et.al., 2015).

På tross av gode intensjoner rundt tidlig innsats, forebygging og tiltak er det per i dag ingen lovparagraf som sier noe direkte eller legger føringer vedrørende arbeid som går på å utvikle god psykisk helse hos elevene i skolen. Ei heller er det satt noen overordnede retningslinjer for hvordan man kan arbeide med risikoutsatte barn og unge. Et godt skolemiljø som gjerne ligger til grunn for trivsel i skolen er derimot lovpålagt gjennom opplæringsloven kapittel 9a: «Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør.»

Elevene tilbringer mange timer på skolen hver dag, og skolen bør derfor etterstrebe å være et trygt sted som møter den enkeltes behov når det kommer til både faglig og sosial læring (Berg, 2005). Man har satt et grunnlag gjennom opplæringslovens retningslinjer, da studier viser at et godt læringsmiljø og psykososialt miljø av god kvalitet er viktig for at trivsel og læring skal finne sted (Berg, 2005). Det er likevel ikke laget et helhetlig tilbud, eller satt i gang større tiltak der skolene er pålagt å arbeide målrettet arbeid for å hjelpe de barn og unge som har det psykisk eller emosjonelt vanskelig, noe som berører mange av barna som kommer i tiltak under barnevernet.

Gjennom flere stortingsmeldinger, tiltaksplaner og nasjonale oppfølgingsplaner får man en forståelse av at tidlig innsats og psykisk helse blant de unge er et aktuelt tema, men det er få konkrete overordnede tiltak som er satt i gang, men en mange programmer som er ute på prøve. Et viktig moment er at det de siste ti-år blitt mer fokus på at skoleansatte som arbeider med elever skal være gode veiledere. Det har derfor blitt vanligere å gi et tilbud om videreutdanning for å styrke denne kompetansen. Man ønsker på denne måten å yte hjelp til selvhjelp, altså å hjelpe eleven til å hjelpe seg selv. Her ser man en mulighet til å være med å utvikle et best mulig læringspotensial hos elevene, ved at de har noe å stå imot med når de møter på problemer og vanskelige valg (Høigaard, Jørgensen & Mathisen, 2001). I den nyeste NOU (2015:2) er det lagt opp til at god psykisk helse hos elever skal være et fokusområde i

årene fremover. Her ligger mobbing og trakassering til grunn, men man har også belyst en del virkemidler for å kunne skape et helhetlig og godt psykososialt miljø for elevene. Et viktig tiltak som er foreslått i meldingen er at man ønsker at de programmene som skal få statlig støtte i tiden fremover er de som har fokus på psykisk helse hos elevene. Man ønsker i tillegg flere ressurser som kan arbeide med å fremme psykisk helse i skolen, både gjennom pedagogisk psykologisk tjeneste som kan arbeide mer målrettet med det psykososiale, og tilrettelegging på dette området, samt gjennom midler for å styrke skolehelsetjenesten (NOU 2015:2).

2.3 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett at barn under omsorg av barnevernet gjør det dårligere i skolen enn gjennomsnittet. Dette kan føre til store utfordringer i voksenlivet. Vi har også sett hvordan skolen arbeider for å møte en ny generasjon som har større utfordringer enn tidligere med tanke på psykisk helse. I de senere år er det gjort undersøkelser der man ønsker å hjelpe risikoutsatte eleven gjennom skolegangen, og man har funnet flere tiltak og virkemidler som har vist en effekt for å fremme mestring og resiliens. Flere av disse tiltakene vil bli trukket frem igjen ved analyse og drøfting, for å belyse denne studiens resultater.

3.0 Teori

Teorikapittelet vil hovedsakelig omhandle oppgavens hovedtema som er resiliens. Her vil det redegjøres for hva begrepet resiliens innebærer, og samt betydningen av risiko, salutogenese og «opplevelse av sammenheng». Kauai-undersøkelsen og modeller for å forstå og forklare resiliens vil også bli presentert. En stor del av kapittelet tar for seg det som blir ansett som individuelle beskyttelsesfaktor for resiliens hos barn og unge, og det vil i tillegg gis et innblikk i hva slags virkemidler skoleansatte kan benytte for å fremme disse.

3.1 Hva er resiliens?

På 1950-tallet oppdaget forskere store forskjeller hos barn som hadde opplevd eller vært utsatt for samme risiko eller motgang. Oppdagelsen av dette fenomenet førte til videre forskning innenfor feltet resiliens der de ønsket å finne ut av hva som var spesielt med de barna som klarte seg bra (Fonagy, Steele, Steele, Higgitt & Target, 1994). Mange barn klarer seg godt på tross av for at de opplever et dårlig utgangspunkt i sine liv. De kan leve under vanskelige oppvekstforhold med vold, misbruk, eller utsettes for en eller annen form for risiko som kan forventes å ha alvorlige følger. Det er dette resiliens bygger på. Barn som klarer seg bra og har en god utvikling på tross av at de er eksponert for risikoelementer i miljøet (Rutter, 2007). Ordet resiliens kommer fra det engelske «resilience» og kan oversettes med elastisitet eller spenst. Ved å fornorske dette blir det evnen til å hente seg inn (Olsen og Traavik, 2010). Michael Rutter er en verdenskjent barnepsykiater og en av de ledende forskerne innenfor arbeid med resiliens, har denne definisjonen på fenomenet: «Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer og avvik» (Rutter, 2007 s.205). Resiliens blir ofte betegnet som et barns motstandskraft i vanskelige situasjoner, og kan oppstå på det atferdsmessige, det intellektuelle og det emosjonelle (Luthar, 2006). Mange trekker paralleller til mestring eller de såkalte «løvetannbarn» når man skal forklare resiliens, men begrepet innebærer prosesser som involverer et komplekst samspill mellom miljøet og individet, og disse alene blir derfor ikke dekkende (Borge, 2010). Resiliens kan heller ikke sies å være et personlighetstrekk ved et menneske, selv om gener er også med og påvirker en persons mottakelighet opp mot risikoen denne blir utsatt for. Det er i denne sammenheng viktig å merke seg at det er miljørelaterte forhold som da «setter i gang» genene (Rutter, 2015). Nyere forskning tyder på at det er viktig å sette fokus på denne interaksjonen

mellom miljø og gener når man skal få en forståelse av hvordan resiliens fungerer (Rutter, 2015). Hvis man innehar en genetisk sårbarhet så vil miljøet spille en stor rolle, og dette vil ofte da vise seg under miljøforhold som blir ansett som dårlige (Rutter, 2006a). Siden man i dag fortsatt vet for lite om den genetiske delen av resiliens innebærer vil det videre i oppgaven være hovedfokus på miljøets betydning for begrepet, begrunnet i at dette er noe man faktisk kan påvirke. Flere studier viser til at man må se på det komplekse samspillet mellom barnet og risikoelementer i miljøet for å få en god forståelse av hvordan resiliens fungerer (Rutter, 2015). Faktorer i miljøet har vist seg å være svært betydningsfulle barnets første leveår. Personlige egenskaper ved barnet blir ansett som viktig etter hvert som barnet blir eldre (Masten, Gewirtz & Sapienza, 2013; Rutter, 2015).

Borge (2010) viser til at man må oppleve en viss risiko gjennom livet for å utvikle resiliens. Risiko og resiliens henger altså tett sammen, og sistnevnte dreier seg om prosesser (Rutter, 2015). Det viktig å merke seg at det er flere typer resiliens og flere typer risiko. De fleste barn vil finne sin måte å oppnå velvære uansett hva slags risiko de er utsatt for (Borge, 2010). Sonia Luthar, en annen anerkjent forsker på området forklarer resiliens på denne måten: «Den positive tilpasningen er aldri statisk, men utviklingsprosesser der nye styrker og sårbarheter oppstår med skiftende omstendigheter i livet» (Luthar, 2006 s.4).

Resiliens har ikke mekaniske utviklingsprosesser som ofte ligger til grunn i meta- eller stadieteorier. Dette har ført til at man ikke lenger kan forklare mennesker på et generelt nivå som man gjorde tidligere, men man ser heller på mennesket med mange forskjeller og ulikheter. I tillegg er det mange ytre forhold som bidrar. Dette har også vært noe av utfordringen når man skulle forske på og forklare dette fenomenet (Borge, 2010) Det at resiliens i tillegg er et veldig bredt begrep som kan studeres på mange forskjellige måter, og at man er enda ikke enige om resiliens er en tilstand eller en prosess gjør arbeidet innenfor området ekstra utfordrende. Barn som har vært utsatt for samme påkjenning reagerer ulikt, og det er akkurat dette som er spesielt krevende når man skal forsøke å forklare hvordan resiliens fungerer (Borge, 2010).

3.2 Salutogenesen og Opplevelse av sammenheng

Salutogenese er et medisinsk begrep, men blir ofte benyttet i sammenheng med resiliens. Man ser på salutogenese som et motbegrep til patogenese, som er en benevnelse på sykdom eller hva som gjør oss syke (Borge, 2010). Salutogenese er teori om hva som fører til god psykisk og fysisk helse, hva som holder oss friske, og som fører til velvære og mestring. Dette er i tråd med tanken bak resiliens, der man søker virkemidler for å holde seg frisk og fjerne eller dempe risikofaktorer (Olsen og Traavik, 2010). Antonovsky (2012) er kjent innenfor den salutogene forskningen, og han har utarbeidet siden egen teori innenfor dette temaet, som kalles «Sense of Coherence». Begrepet har blitt fornersket gjennom boken «helsens mysterium» (2012) og blir kalt «opplevelse av sammenheng», heretter forkortet til «OAS». Dette innebærer at man har skiftet fokus fra å fokusere på sykdom og diagnoser til å søke etter elementer som gir en god helse og livskvalitet og som fjerner risikofaktorer der det lar seg gjøre. Antonovsky (2012) legger vekt på at et menneskets psykiske helse eller tilstand kommer fra dets rolle i den sosiale sammenheng, samt at sykdoms- og helsehistorie spiller inn. «OAS» vil si at man har en følelse eller opplevelse av mening og sammenheng i livet. Han mener dette er en viktig faktor for salutogenesen. Anonovsky (2012) teori viser til at «OAS» i de fleste tilfeller ligger til grunn for om man klarer seg godt i livet eller ikke. Hans forskning har ført han til tre elementer som skal være til stede hos de som har en god «OAS». Disse er:

1. Bergripelighet: Dette innebærer å forstå sin situasjon, sine følelser og hva som skjer i hverdagen.
2. Håndterbarhet: Man ser løsninger på utfordringer eller problemer som dukker opp i stedet for å se på det som håpløst.
3. Mening: Å finne en god mening med dagliglivet, eller det å løse en vanskelig situasjon.

Den siste faktoren er den viktigste ifølge Antonovsky (2012). Hvis man ikke ser meningen i det å leve eller komme seg gjennom en vanskelig situasjon, vil det være vanskelig å leve ut de to andre faktorene. «OAS» er hovedsakelig utarbeidet med utgangspunkt i godt voksne mennesker, og Borge (2010) er derfor kritiske til at denne blir benyttet med tanke arbeid med å fremme resiliens hos barn. Olsen og Traavik (2010) argumenterer for at «OAS» likevel har så mange likhetstrekk med resiliens at dette ikke bør være et hinder. Rutter (2015) viser til at mange kan oppleve positive vendepunkt i livene sine i voksenalder. Han trekker frem undersøkelser som tyder på at miljørelaterte forhold som deltagelse i hæren eller giftemål kan

fremme resiliens hos individet. På bakgrunn av disse funn argumenterer han for at man bør vurdere å sette resiliens inn i en større sammenheng, og da med tanke på individets hele livsløp (Rutter, 2015).

3.3 Resiliens og risiko

Borge (2010) viser til at mellom en tredjedel og halvparten av alle barn i risiko utvikler resiliens, og at det derfor, som i denne oppgaven er viktig å finne felles faktorer ved dem som lykkes, for å kunne hjelpe de som ikke er klarer å mestre sin hverdag på en god måte. Rutter (2015) viser til at resiliens er et relativt begrep. Dette innebærer at man må se utfallet av et enkelttilfelle opp mot risikoen eller mengden av stress barnet har vært utsatt for. Man ser også at resiliens kan variere i forskjellige livsfaser. Du må ikke nødvendigvis ha lykkes på de fleste arenaer i livet for å inneha resiliens, men du må ha klart deg greit i forhold til risikoen du har vært utsatt for (Olsen og Traavik, 2010). Innenfor epidemiologisk forskning på området er det varierende kriterier for hva det vil si å ha resiliens. De vanligste og mest benyttede faktorene for resiliens er at man ikke har en psykisk sykdom som har ført til en diagnose. Man fungerer i tillegg godt i arbeidslivet, i det sosiale med et nettverk, og man ser på seg selv som et velfungerende menneske (Waaktaar og Christie, 2000). Olsen og Traavik (2010) legger vekt på at fraværet av en diagnose i psykiatrien ikke nødvendigvis bør være et kriterium for resiliens da man kan ha milde psykiske helseplager uten at dette ødelegger for mye av individets livskvalitet. Igjen bør dette ses opp mot risikoen den enkelte har vært utsatt for. Er man et såkalt høyrisikobarn har man vært utsatt for flere vanskelige situasjoner, eller risikofaktorer. En del barn kommer seg likevel gjennom dette på en god måte uten varige men. Det verste scenarioet finner sted når barnet har uløste problemer, og det kommer nye vanskeligheter i tillegg til disse uten at noe er løst. Hverdagen vil da kunne føles meningsløs og for tøff å håndtere for mange barn (Borge, 2010). Andre kan komme styrket ut av dette, og man skiller her mellom barnets opplevelse av problemene.

Alvorlige trusler mot barnets utvikling og tilpasning ses på som risikofaktorer, og man må se dette i lys av det enkelte barns sårbarhet. Dette dreier seg om barnets innstilling til livet og dets temperament (Borge, 2010). Mange barn som opplever en risikofaktor gjennom sin oppvekst kommer ofte ut av dette uten psykisk sykdom. Hvis det derimot er tre eller flere risikofaktorer tilstede vil sannsynligheten for at dette fører til psykiske helseproblemer øke

betraktelig (Rutter, 1979). Studier viser i tillegg at risiko som tilføres barnet over tid er mer skadelig for barn enn akutte situasjoner som kan oppstå. Dette kan være omsorgssvikt av forskjellig slag, over en lengre periode, av nærmeste familie eller personer som står barnet nært (Rutter, 2007).

Man vet per i dag lite om de underliggende prosessene hos de barna som klarer seg godt, men man har gjennom studier funnet frem til hvilke risikofaktorer som er tilstede hos de som utvikler psykiske lidelser. Noen eksempler på underliggende risikofaktorer er at et barn opplever kaotiske hjemmeforhold, eller at det mangler sosial kompetanse som for eksempel problemer med innadvendthet eller innehar en atferdsproblematikk. Risiko kan også knyttes opp mot foreldre med psykiske problemer, at er voldelige eller ruser seg. Det kan også være at man lever i fattigdom eller har nære venner som har problemer. I tillegg kan det å ha faglige eller sosiale problemer på skolen risikofaktor (Borge, 2010). Når man skal arbeide med å fremme resiliens er det altså meget viktig at man gjør en grundig utredning av barnets situasjon og hva som rører seg i de forskjellige situasjoner eller samspill det er en del av. Borge (2010) Kaller dette en risikoanalyse. Rutter (2015) trekker dette videre og viser til at belastningene og risikofaktorene i seg selv ikke er nok for å fastslå om et barn har opplevd risiko. Han legger vekt på at mekanismen risikoen fungerer gjennom også må være tilstede for at det skal være en reell risikosituasjon tilstede. Hvis man bruker en skilsmisse hos foreldre som eksempel, så er det mekanismer denne utløser hos barnet som skaper en belastning (Rutter, 2015). Risikoen kan medieres gjennom pessimistisk tenking hos barnet, slik at det ikke oppnår forventninger om mestring, eller at det kan gjøre handlinger som kan føre til stress eller vanskelige situasjoner (Rutter, 2015). Når man skal arbeide med en intervensjon hos det enkelte barn er det viktig at man er god på å identifisere faktorer for risiko, for å kunne fastslå om barnet har vært utsatt for om barnet har opplevd en reell belastning. Videre må en kunne sette seg inn i hvordan denne belastningen påvirker barnet i sin tilpasning (Waaktaar, Torgersen og Christie, 2007).

3.4 Kauai-undersøkelsen

En anerkjent longitudinell studie som ligger til grunn for mye av resiliensforskningen er «Kauai-undersøkelsen». Her fulgte Emmy Werner og Ruth Smith (1992) 698 mennesker fra fødsel til de fylte 40 år. De stilte spørsmålet: Hvem er dette barnet som lever og fungerer godt,

på tross av at det har opplevd kronisk motstand? De ønsket å forske på langtidsvirkningene hos barn som var utsatt for risiko fra fødsel og gjennom deres utvikling. Rundt en tredjedel av de som var med i undersøkelsen og som ble betegnet som barn i risiko viste seg å ha resiliens. For å være i denne gruppen måtte man oppleve minst fire av forhåndsoppsatte risikoelementer. Disse var helseproblemer eller misdannelser, fattigdom, uorganisert familiemiljø, ustabilitet i familien, forskjellige typer omsorgssvikt, vold, lav utdanning hos foreldre, alkoholiserede foreldre eller at de hadde en tenåringsmor (Werner & Smith, 1992).

Det var noen felles faktorer som skilte seg ut hos de individene viste seg å inneha resiliens. Disse hadde ofte et lett temperament. De hadde i tillegg en normal kognitiv funksjon og intelligens, og personlige kvaliteter som førte til at de ofte fikk positiv tilbakemelding fra sine omgivelser. I de fleste tilfeller hadde de gode personlige relasjoner både til nærmeste familie og andre. I tillegg hadde de ofte et støtteapparat gjennom skole eller annet i nærmiljøet. De som ikke utviklet resiliens hadde ofte fire eller flere risikofaktorer under sin oppvekst (Werner og Smith, 1992).

3.5 Modeller for å forstå og forklare resiliens

Når man skal arbeide med resiliens så bør man ha en kunnskap om de tre modellene som ofte blir benyttet når man skal sette seg inn og forklare fenomenet (Borge, 2010 s.43). Disse er basert på eksisterende forskning, og gjennom disse modellene ser man at resiliens kan utvikles på flere forskjellige måter.

1. *Kompensasjonsmodellen.* Denne innebærer at man finner et supplement eller iverksetter tiltak for å erstatte noe som mangler i oppvekstmiljøet til det enkelte barn. Dette vil si at noe elementært at noe mangler i barnets liv og blir erstattet. En bestefar kan for eksempel komme inn som en trygg omsorgsperson der man har fraværende foreldre. I skolesammenheng handler dette om tiltak med tanke på å hjelpe elever som kommer fra familier med psykososiale utfordringer med det faglige som for eksempel spesialundervisning. Det kan også at en voksenperson i skolen kommer inn og hjelper eleven med å utvikle en følelse av mestring eller bidra til at denne eleven får en bedre selvoppfatning. Det har også blitt mer vanlig å arbeide i et familieperspektiv slik at

man forsøker trekker inn omsorgspersoner i et samarbeid mellom skole-hjem (Borge, 2010).

2. *Beskyttelsesmodellen*. Her spiller jevnaldrende, sunne aktiviteter eller annet som kan ha en indirekte virkning inn (Borge, 2010). Det er faktorer i miljøet som kan ha en beskyttende effekt da studier viser at det å ha et sosialt nettverk og i tillegg bli akseptert av de jevnaldrende kan ha en god effekt. Her handler det ofte om å utvikle sosial kompetanse, og dette kan igjen føre til en god selvoppfatning. En god selvoppfatning er som vi har sett en viktig kilde til resiliens (Olsen og Traavik, 2010). I skolen kan man som lærer eller ansatt følge opp den enkelte med anerkjennelse og en positiv holdning. Man kan også sette i gang tidlige andre tiltak for å hjelpe de risikoutsatte barn og unge med å utvikle sin sosiale kompetanse der man ser at det er mangler (Borge, 2010).
3. *Utfordringsmodellen*, er en tredje variant når man forsøker å forklare resiliens. Dette innebærer at mange barn som blir utsatt for en risiko kan bli styrket og står derfor imot senere belastninger på en god måte. Så lenge ikke belastningene man opplever er for overveldende vil noen barn greie seg gjennom uten varige men, og komme styrket ut av situasjonen (Borge, 2010).

3.6 Individuelle beskyttelsesfaktorer

Det finnes foreløpig lite studier som tar for seg hva slags beskyttelsesfaktorer som virker for det enkelte individ siden hvert individ har ulik sårbarhet med tanke på risikoen de utsettes for (Rutter, 2015). Når man ønsker å arbeide med faktorer som fremmer resiliens befinner man seg derfor innenfor et noe uavklart felt. Forskning har likevel kunne vise til noen overordnede faktorer som kan virke beskyttende med tanke på å redusere problemer hos barn som kommer fra familier med stor risiko (Waaktar, Torgersen & Christie, 2007). Det spesielt tre beskyttende faktorer som går igjen i mange studier. Den første er personlige egenskaper hos barnet. I tillegg ser man at de som har en trygg tilknytning med minst en signifikant voksen ofte klarer seg godt. Den siste faktoren er støtte fra omgivelsene, som for eksempel skolen, idrettslag eller at man har en religiøs tilhørighet (Waaktar et.al., 2007). Det er viktig å merke seg at i tillegg til å arbeide med de individuelle beskyttelsesfaktorene bør man også arbeide med å redusere risiko i barnas miljø når man utfører resiliensfremmende arbeid. Rutter (2006b) viser til at man kan styrke et barns resiliens gjennom relevante tiltak både før, under

og etter en belastning har funnet sted. Hvis man setter inn tiltak før en belastning går dette ofte ut på å fremme tilpasning innenfor barnets relasjoner, samt at man forsøker å styrke den enkeltes motstandskraft. Her vil det å mestre eller håndtere situasjoner som vanligvis kunne virket utfordrende ha en innvirkning (Rutter, 2006b). Når man arbeider med resiliens etter en belastning har funnet sted kan en av forutsetningene for å lykkes være at barnet opplever en endring i sitt miljø eller sitt liv, som er av positiv karakter. Dette vil da være et brudd med de tidligere erfaringene barnet har opplevd. Man arbeider da gjerne med mestringsstrategier, og nye måter å tenke på som gir personlig utvikling (Rutter, 2006b).

Når vi nå videre retter blikket mot resiliensfremmende tiltak som kan utføres i skolen så er det naturlig å se nærmere de personlige egenskapene som går igjen hos individene som har resiliens, og som har vist seg å være beskyttende ved belastninger. Disse egenskapene er sosial kompetanse, en god intelligens, samt et lett temperament (Borge, 2010). Det er også ansett som viktig at man har tro på egne krefter eller ser muligheter når det kommer til å nå mål og evnen til å fullføre oppgaver, og at man ser en mening i sin situasjon, og kan håndtere den. I tillegg er det viktig med en positiv selvoppfatning, at man er indre attribuert og er god på å søke hjelp i vanskelige situasjoner. Det at man har et spesielt talent kan også virke beskyttende. De med resiliens har også ofte en følelse av mening i livet, eller en religiøs tro. I tillegg til de personlige egenskapene har man det relasjonelle aspektet der det har vist seg å være viktig at man har en nær tilknytning til en omsorgsperson. Det er viktig å merke seg at dette ikke trenger å være foreldrene. En autorativ oppdragelse har også vist seg å være beskyttende. Her gir man barnet respekt, omsorg og varme, samtidig som man er en tydelig voksen som setter grenser. Man ser også at det er en fordel med en god sosioøkonomisk bakgrunn, og at man har et utvidet familiært nettverk der man finner støtte. Forskningen viser også at nærmiljøet kan spille en beskyttende rolle gjennom kontakt med prososiale voksne. Det at man har gode rollemodeller utenfor familien har også vist seg å være av betydning, sammen med prososiale organisasjoner (Brudal, 2006; Luthar, 2006; Rutter, 2006b; Waaktar, et.al., 2007). Det er viktig å merke seg at et godt skolemiljø i seg selv kan være en beskyttelsesfaktor for resiliens da dette er et sted barnet kan være barn ikke har noe ansvar for hva som skjer i hjemmet. I tillegg er også gode skolerresultater også ansett som en beskyttende faktor (Langerberg & Sundelin, 2000).

Det vil være naturlig å sette inn tiltak innenfor en eller flere av de nevnte områdene når man ønsker å fremme resiliens. Olsen og Traavik (2010) har tatt utgangspunkt i

beskyttelsesfaktorene og trukket ut de som er viktige og påvirkbare ved et arbeid i skolen. De samme faktorene vil bli belyst videre i denne oppgaven. Disse er mest relevante med tanke på å få svar på problemstillingen som tar for seg hvordan skolen kan fremme resiliens hos unge mennesker som har vært under barnevernet. De utvalgte beskyttelsesfaktorene er selvpoppfatning, mestring, Tro på egne krefter, attribusjon, temperamen, hjelpesøkende atferd og viktigheten av gode relasjoner. Disse vil bli belyst i den neste delen av oppgaven. Beskyttelsesfaktorene er hentet fra boken «Resiliens i skolen» (2010), men det vil bli supplert med ekstra litteratur på de fleste punkter. Det er svært interessant å se at mange av beskyttelsesfaktorene for resiliens også viser seg å være viktige for å fremme god læring i skolen. De fleste beskyttelsesfaktorene går igjen i boken «Skolen som læringsarena» (2013), men da sett på som faktorer for læring. Dette er en forskningsbasert pensumbok tiltenkt lærerstudenter.

3.6.1 Selvpoppfatning

En god selvpoppfatning blir ansett på som den viktigste individuelle faktoren for resiliens. Olsen og Traavik (2010) har valgt å benytte begrepet selvpoppfatning da dette rommer både det såkalte egooverdet, selvfølelsen og selvtillit som alle blir benyttet som begrep når man skal forklare dette fenomenet. Skaalvik og Skaalvik (2013 s.83) har følgende definisjon på selvpoppfatning: «Selvpoppfatning kan forstås som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv». Her har man samlet både selvtillit som gjerne bestemmes av ytre faktorer og selvfølelsen som er en indre trygghet inne i et begrep. Olsen og Traavik (2010) forklarer begrepet selvpoppfatning med å «hvile trygt i seg selv». Ved å ha en god selvpoppfatning vil det være enklere for et individ å tåle skuffelser og motgang. Man vil ikke så lett la seg trykke ned av negativitet og kritiske kommentarer fra mennesker rundt seg. Nyere forskning antyder at gener er en større faktor enn tidligere antatt når det kommer til selvpoppfatning. I tillegg spiller vår samhandling med andre mennesker en viktig rolle, spesielt gjennom responsen vi får på vår væremåte både når det kommer til prestasjoner og atferd (Olsen & Traavik, 2010). Man ser at oppvekstmiljøet har mye å si for selvpoppfatningen, og spesielt da tilbakemeldingene man mottar fra sine nærmeste. Følelsen av å mestre de forskjellige situasjoner man møter på spiller også en viktig rolle her (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Forskning viser at faglig selvoppfatning hos unge har en sammenheng med faglige prestasjoner i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Olsen og Traavik (2010) viser til at man som lærer i skolen bør kartlegge alle elever for å kunne se deres sterke og svake sider, og dermed kunne hjelpe dem til mestring også på områder der de har utfordringer, og trenger hjelp. På denne måten kan man bidra til at eleven får tro på selv. Etter hvert vil dette kunne bidra til å styrke deres generelle selvoppfatning. Det er også viktig at man møter elevene med ros og anerkjennelse, ikke bare i det faglige men også i sosiale eller situasjoner knyttet til hverdagslige ting. Man bør da legge trykket på å fremheve de sterkeste sidene da dette i seg selv ofte vil gi grobunn for at selvoppfatningen bedres på et generelt nivå. Man bør i tillegg arbeide kontinuerlig med å legge til rette for et trygt og anerkjennende miljø både når det kommer til elevenes faglige kvaliteter, og at de blir sett på en positiv måte for den de er som person (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

3.6.2 Tro på egne krefter

Den anerkjente psykologen Albert Bandura har utviklet sosial kognitiv læringsteori der «Self-efficacy» er et viktig begrep (Bandura, 2001). På norsk over dette oversatt til tro til egne krefter når det kommer å planlegge og utføre en spesiell oppgave, også kalt mestringstro (Bandura, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette begrepet innebærer at individet har tro på at det faktisk nytter å ta i bruk sine krefter og ressurser i forskjellige situasjoner man måtte møte på i det daglige (Befring, 2012). Dette gjelder både i relasjoner og med tanke på generell kompetanse. Dette vil si at man klarer man å se for seg ønskede løsninger og resultater, og at man anerkjenner seg selv som en som kan påvirke det som skjer rundt seg. Bandura kaller det sistnevnte å være agent i eget liv (Bandura, 2001). Ved å inneha tro på egne krefter har man mulighet til å påvirke sin livskvalitet og kan preparere og planlegge for det som skal komme (Bandura, 2001). Forventninger til egen mestring er den viktigste ingrediensen i denne teorien, og er også avgjørende for elevenes læringsutbytte i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Her kan også livserfaring spille inn, og man kan observere og sammenligne seg med andre som får til noe, som man også ser for seg at en kan klare. Det er viktig at man har en optimistisk holdning til oppgavene man skal mestre (Bandura, 2001). Ser man for negativt eller pessimistisk på noe man skal gjennomføre kan det fort bli vanskelig. Her kan bekymringer, desperasjon, apati eller maktesløshet føre til en negativ utviklingspiral. Dette har ofte en sammenheng hos de som får stemplet «atferdsvanskelige». Her kan det å oppleve å være en kasteball i systemet spille en rolle for de som er under barnevernet og bidra til at man

mister troen på sin egen det som skjer rundt seg (Befring 2012). I skolesammenheng kan man arbeide med temaet gjennom å gi positive tilbakemeldinger til den enkelte elev. Hvis man opplever at noen har det vanskelig bør man prøve å hjelpe denne med å finne troen på seg selv. Ros og oppmuntring kan bety mye for den som er i en vanskelig situasjon (Olsen & Traavik, 2010). Det er også viktig å kunne samtale med elevene om det som kan kjennes vanskelig og vondt. I tillegg er det viktig at man ser bak fasaden på de som viser vanskelig atferd. I stedet for å fjerne dem som har en problematisk atferd fra fellesskapet så kan man finne frem tiltak og virkemidler som kan hjelpe denne med å finne en mening med sitt liv og tro på seg selv og sine ferdigheter. Edvard Befring (2012) ser på hjelpen man gir elevene som fører til mestringsstro, som en spesielt viktig spesialpedagogisk oppgave. Han peker på det å skape mestringsopplevelser for disse elevene, og det å skape muligheter for å finne gode imitasjonsmodeller som viktig (Befring, 2012).

3.6.3 Mestring

Mestring er en sentral betegnelse innenfor resiliens og mange benytter disse to begrepene om hverandre. Dette skaper likevel et noe feil bilde da mestring ikke forutsetter risiko og baserer seg på læring (Olsen & Traavik, 2010). Mestring blir definert som er et individs kunnskaper og ferdigheter innenfor ulike feil. Ved å hjelpe barn til mestring vil de etter hvert kunne utvikle en bedre selvoppfatning (Olsen & Traavik, 2010). Vi ser her at de viktigste egenskapene for resiliens henger tett sammen, og det ene leder ofte til det andre når man arbeider målrettet for å hjelpe en risikoutsatt elev. Som ved selvoppfatning må lærerne her arbeide med å skape mestringsfølelsen hos sine elever Mestringsstrategier er individuelle egenskaper og påvirkes av hvordan andre vurderer et individ og dets innsats, samt hvordan man vurderer seg selv. Dette blir satt opp mot ens egne forventninger, og selvrefleksjon spiller også en viktig rolle her (Olsen & Traavik, s.62). Rutter (2006a) forklarer mestring som evnen til å stå imot ulike psykologiske stressituasjoner, og viser til at begrepet innebærer ferdighetskompetanse samt sosial kompetanse.

Individer har forskjellige mestringsstrategier, og disse blir ofte delt inn i to typer. Den første her er *aktivitetsrettet* og her forsøker man å finne løsninger for å lage en balanse i eget system. Her gjør man forskjellige ting som å trene, se på film eller spille spill for å avlede seg selv og glemme at man har det vanskelig. Dette forekommer oftest hos gutter. Den andre strategien er *emosjonell*. Dette handler om å forsøke å sette problemene i et nytt perspektiv. Her snakker

man ofte om sine problemer med andre, og ventilerer på denne måten sine følelser. Dette forekommer mest hos jenter. Hva som er best av disse to strategiene kommer an på individet det gjelder (Olsen & Traavik, 2010).

Det er viktig at lærere er gode på å legge til rette for mestring i et faglig perspektiv i skolesammenheng. Tilpasset opplæring er spesielt godt virkemiddel, og her vil det kunne være gunstig å arbeide ut ifra den nærmeste utviklingszone som er en kjent læringsteori av Lev Vygotsky (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Denne går ut på at man finner elevens faglige ståsted og konsentrerer pensumet rundt dette. Her skiller man mellom hva eleven kan gjøre alene og hva den kan gjøre med en advekat hjelp og veiledning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det sistnevnte blir referert til som den nærmeste utviklingszone. Det du kan gjøre med støtte i dag kan du gjøre alene er en enkel forklaring til metoden. Eleven hjelpes da videre til neste og nærmeste nivå gjennom at undervisningen differensieres til dagens ferdigheter. Her stilles det da store krav til tilrettelegging innenfor en klasse, ved å tilpasse opplæringen til de forskjellige elevenes kunnskapsbase. Dette vil være spesielt viktig for elever med faglige utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Det er også viktig at skolen legger til rette for å utvikle sosial kompetanse hos den enkelte elev for at mestring skal finne sted hos de som har utfordringer på dette området. Dette innebærer at barnet klarer å tilpasse sin sosiale atferd i forskjellige samhandlingssituasjoner uten at noen føler seg støtt eller tar skade av det (Olsen & Traavik, 2010). Ved å utvikle en god sosial kompetanse så vil man kunne møte anerkjennelse fra de man møter på, og dette er medvirkende til en mestringsfølelse. Hvis det motsatte skjer kan man bli isolert fra andre elever på skolen, og dette skaper en risiko med tanke på den psykiske helsen. I sistnevnte tilfelle må lærere sammen med skolens helsetjeneste, PP-tjenesten og andre aktuelle instanser sette hjelpe på et tidlig tidspunkt og utrede eleven slik at man kan finne gode løsninger (Olsen & Traavik, 2010).

3.6.4 Temperament

Studier viser at de barn som har et lett temperament er mest motstandsdyktige ved risiko (Olsen & Traavik, 2010). Dette innebærer at de er aktive, godlynte og positive både til seg selv og omgivelsene (Olsen og Traavik, 2010). Olsen og Traavik (2010 s.58) definerer temperament på denne måten: «Temperament kan forstås som en karakteristisk og relativt

stabil tilbøyelighet hos barnet til å regulere sin atferd i forskjellige situasjoner som vekker følelser». Det er viktig å merke seg at temperament sies å være genetisk betinget, men det er likevel mulig å påvirke dette gjennom miljøet (Olsen og Traavik, 2010). Et vanskelig temperament blir ansett som en risikofaktor innenfor resiliens, og innebærer at barnet er urolig og har vanskeligheter med å tilpasse seg omgivelsene, eller nye situasjoner. De såkalt vanskelige barna vil oftere få negative tilbakemeldinger enn de andre barna, samtidig som man ser at disse lettere kommer opp i konflikter. Dette vil ofte føre til at de har problemer med å skape seg en god selvoppfatning, som vi tidligere har sett at er viktig egenskap i resilienssammenheng. Temperament har gjerne en sammenheng med barnets modning, og man kan ikke forvente å «lese» små barn på samme måte som ungdommer når man observerer atferd (Olsen og Traavik, 2010).

Når man skal arbeide med å fremme et lettere temperament hos barn og unge kan man gjøre dette ved å arbeide kognitivt. Man kan da lære barn og unge å styre bort de negative tankene, og forsøke å bytte dem ut med noe lystbetont (Olsen og Traavik, 2010). Dette er arbeid som krever tid, og bør gjerne gjøres i samarbeid mellom skole-hjem og andre som er nære barnet. Hvis man som lærer eller annen fagperson tillegg at man møter det vanskelige temperamentet med en forståelse, og da minne seg selv på at dette barnet har det vanskelig, så kan det være lettere å styre egne emosjoner. I tillegg må man se på det faktum at et vanskelig temperament ofte henger sammen med en mindre positiv selvoppfatning, og at man ved å styrke denne og hjelpe barnet til en livsmestring vil i mange tilfeller føre til en endring (Befring & Duesund, 2012).

3.6.5 Hjelpesøkende atferd

Studier viser at det at man har en hjelpesøkende atferd er et viktig kjennetegn på resiliens (Brudal, 2006). Dette innebærer at barnet søker trøst og hjelp når det møter utfordringer, altså i situasjoner som er preget av risiko (Olsen & Traavik, 2010). I boken «Resiliens i skolen» (2010 s.64) defineres hjelpesøkende atferd på denne måten: «Individet får uttrykt egne følelser, samt får en følelse av bekreftelse og samhørighet gjennom støtte og oppmerksomhet fra andre». Olsen og Traavik (2010) viser til forskning som viser at det mye vanligere for jenter å søke hjelp og trøst i vanskelige situasjoner, og at denne typen ventilerings kan være en av årsakene til at jenter også er det kjønnet som i flest tilfeller har resiliens. Skolens rolle i arbeidet med denne beskyttelsesfaktoren er å gjøre denne hjelpen lett tilgjengelig, spesielt om

det er elever som er risikoutsatt. Her er det viktig at skolen har kompetente ansatte som møter elevene med en åpen, respektfull og anerkjennende holdning (Olsen & Traavik, 2010). Vi så tidligere at det har blitt vanligere at skoleansatte får tilbud om videreutdanning for å kunne være bedre veiledere for elevene (Høigaard et.al., 2001). Dette er viktig kompetanse i dagens skole med tanke på den negative utviklingen i psykisk helse hos barn og unge.

3.6.6 Attribusjon

Attribusjon blir ansett som en individuell faktor for resiliens. Olsen og Traavik (2010 s.65) viser til at begrepet beskriver forklaringene vi gir våre egne og andres holdninger og handlinger. Vi vil alltid forsøke å forstå det som skjer rundt og gi det indre eller ytre forklaringer på om det er positivt eller negativt. Ved indre forklaringer ser vi innover, og skylder på oss selv om noe går dårlig, eller er positive til egne prestasjoner om det går bra. Ytre forklaringer er det vi ikke kan styre, og her plasserer vi skylden på det rundt oss (Olsen & Traavik, 2010). Det er gjerne ansett som positivt at man har indre forklaringer da dette ofte er ansett som et tegn på at man ser på seg selv som den som styrer eget liv. Man skal likevel være klar over at mange barn lett kan ta ansvar for å få skyldfølelse for ting som de ikke har mulighet til å styre, for eksempel foreldres skilsmisse. Det er derfor viktig at man er god på å lære elevene å ha tro på egne indre krefter, og veier til positive tanker og optimisme, og at de selv kan være med å styre det som skjer rundt egen person (Skaalvik & Skaalvik, 2013) Det er en fordel å lære sine elever, og da spesielt de svake at mestring kommer på bakgrunn av egen innsats og strategi. Her er det viktig at de ser at arbeidet faktisk gir resultater, og man må også her være god på tilpasse opplæringen til den enkeltes evner (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I tillegg er det viktig at disse barn og unge blir oppfordret til å snakke om ting og be om hjelp hvis man har det vanskelig. På denne måten kan en kompetent voksen få dem med å sette ting i perspektiv (Olsen & Traavik, 2010).

3.6.7 Viktigheten av gode relasjoner

En relasjon er forholdet og samspillet mellom to mennesker, og forskning viser oss at gode relasjoner som en av de viktigste faktorene for å utvikle resiliens (Luthar, 2006). Det er her viktig å påpeke at kvaliteten på denne relasjonen er av avgjørende betydning for at den skal fremme resiliens (Borge 2010). Collishaw et.al., (2007) gjennomførte en anerkjent studie på mennesker som vokste opp med mishandling, men som fungerte godt i ettertid. Man så her at gode relasjoner i familien i tillegg til relasjoner med andre gjorde et positivt utslag med tanke

på god fungering og utvikling av resiliens. Disse relasjonene ble altså viktigere enn omsorgssvikten disse opplevde. Disse studiene viste også at relasjoner var viktigere enn andre faktorer for resiliens, som personlige egenskaper (Collishaw et.al., 2007).

Vi har tidligere sett at begrepet resiliens innebærer prosesser som involverer et komplekst samspill mellom miljøet og individet (Rutter, 2007). Urie Bronfenbrenner, en russisk amerikansk psykolog, har utviklet den svært anerkjente økologiske modell som går i dybden på dette samspillet. Denne tar for seg individet i konteksten det vokser opp i. Her setter han barns utvikling inn i et miljø, med et dynamiske og gjensidig vekselspill mellom miljøet og individet (Olsen og Traavik, 2010). Ved å se på utvikling gjennom Bronfenbrenners modell blir barna både påvirket og påvirkere av de ulike kulturelle og sosiale kontekster de inngår i (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner legger vekt på at gode relasjoner er en av de viktigste betingelsene for vekst hos barn. Han definerer en relasjon som de følelser og sosiale forhold som utvikles i samspill med andre. For å ha en relasjon må man være minst to mennesker, og et minimumskrav for at denne skal være utviklende for et barn er at man observerer et annet menneske som utfører en handling, at man har en samhandling, eller får en respons (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenner (1979) deler barna oppvekstmiljø inn i fire systemer, der kjernen er selve barnet. Disse systemene kalles mikro- meso- ekso- og makrosystemet. Alle systemene henger sammen, og barnet blir påvirket av alle. Mikrosystemet kalles ofte primærmiljøet. Her er mennesker i direkte samhandling med hverandre. Dette er signifikante andre som familie, nære venner, lærere. Mesosystemet er relasjoner og samspill i barnets sosiale nettverk. Dette vil si at det er samhandling mellom to eller flere av barnas mikrosystemer. Dette kan for eksempel være mellom hjem-skole. Ved å skape gode mesosystemforbindelser vil dette være med på å skape en beskyttelse rundt barnet. Vi ser gjennom eksemplet med skole-hjem at hvis foreldre er i en god dialog med skolens ansatte rundt sitt barn vil dette ofte kunne bidra til at man kan hjelpe barnet på en god måte der har eventuelle problemer. Her kan man sette inn felles tiltak og virkemidler og dermed samarbeide om barnets beste. Eksosystemet innebærer en utvidelse av mesosystemet og er utenfor barnets rekkevidde, men det påvirker likevel både barnet samt mikro- og mesosystem. Dette kan være, hjelpeinstanser som barnevern og PPT, foreldrenes jobb, eller naboer. Makrosystemet er overordnet de andre systemene og dette innebærer samfunnets kultur, ideologier, lover og verdisystemer. Makrosystemet og det som skjer her er av indirekte betydning for det som skjer i de andre systemene, men det påvirker

likevel barnet (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenners økologiske system er et godt utgangspunkt når man skal analysere barnets miljø, og kvaliteten på relasjonene det er en del av. I en analyse går man da ideelt sett gjennom alle fire systemene da de alle påvirker og blir påvirket av hverandre. På denne måten kan man finne ut av hvor man best kan hjelpe barnet. De fire systemene er aktive, selvrugeulende og organiserte, og man ser at faktorer utenfor nærmeste familie kan ha en påvirkning eller konsekvens for omsorgen som blir gitt i en familie (Bronfenbrenner, 1979; Olsen & Traavik, 2010). Gjennom Bronfenbrenners økologiperspektiv blir barnet ansett som stimulus. Dette innebærer at man i en analyse vil se på tilbakemeldinger og reaksjoner som blir utløst av barnet hos i de forskjellige miljø det tar en del i. Man ser også på hvordan barnet bearbeider og opplever påvirkninger, og hvordan det oppfører seg eller handler i forhold til sine omgivelser (Bronfenbrenner, 1979). Den økologiske modellen har en styrke i at den samsvarer med virkeligheten og hvordan ting henger sammen, men den kan også virke overveldende med tanke på at det er så mange faktorer så må tas hensyn til når man skal favne denne virkeligheten.

Gode relasjoner innen familie og venner har vist seg å spille en viktig rolle for barn som utvikler resiliens. Hvis man kommer fra kaotiske hjem kan vennskap gjøre opp for denne mangelen (Werner & Smith, 1992). Spesielt jenter med resiliens ser ut til å ha lengre vennskap som innebærer emosjonell støtte (Werner & Smith, 1992). Innenfor familie er det gjerne viktig at barnet har et godt forhold til en trygg voksenperson. Denne personen refereres ofte til som den signifikante andre i barnets liv, og spiller en viktig rolle i de fleste studier som er gjort på barn med resiliens (Borge, 2010)

Trygg tilknytning anses som en beskyttelsesfaktor og henger tett sammen med gode relasjoner. Olsen og Traavik (2010) viser til flere studier der det kommer frem at denne tilknytningen skapes allerede i spedbarnsalderen. Luthar (2006) har gjennom studier kommet frem til at barn av mødre som ikke klarer å møte barna med respons på signalene de sender ut i tidlig alder, ofte kan slite med atferdsproblematikk på et senere tidspunkt. Hvis mor ikke er tilstede kan en annen nær omsorgsperson fylle hennes rolle, og man kan derfor legge til rette for en normal utvikling likevel. Godt samspill fra tidlig alder og trygge foreldre som har en responsevne og sensitivitet er faktorer som ligger til grunn for at tilknytningen som igjen skaper resiliens skal finne sted (Olsen & Traavik, 2010). God selvoppfatning og mestringsevne henger ifølge forskning sammen med den trygge tilknytningen man opplever sammen med minst en signifikant andre på et tidlig tidspunkt. Studier viser at trygg

tilknytning kan være med på legge grunnlag for at barnet klarer å knytte gode relasjoner senere i livet (Luthar, 2006). Resiliensfaktoren som har vist seg å beskytte mest mot psykiske problemer er trygge og gode relasjoner innenfor nærmeste familie. Dette forteller oss at gode foreldre er de som best kan legge til rette for resiliens hos sine barn (Olsen & Traavik, 2010). I flere studier ser man likevel at barn som klarer seg godt ofte har en viktig person i livet sitt utenom foreldre eller såkalt primæromsorgsiver (Borge, 2010). Jenkins & Smith (1990) har gjennom sin forskning kommet frem til at de barna som hadde en nær relasjon med en voksen utenfor hjemmet, viste mindre tegn til psykiske vansker, enn de barn fra vanskeligstilte hjem som ikke hadde denne ekstra voksenpersonen å snakke med.

3.6.7.1 Lærerens rolle

Læreren spiller en viktig rolle i elevenes liv, og har derfor en mulighet til å bidra til en positiv forskjell for den enkelte elev. I skolen er det læreren som har hovedansvaret for å skape en god relasjon med sine elever (Nordahl, 2010). Lærer-elev relasjonen har gjennom studier vist seg å være en avgjørende faktor med hensyn til elevens skolearbeid, trivsel og motivasjon i skolen (Hattie, 2009). Studier viser at denne relasjonens kvalitet både har en betydning både for elevenes læring og atferd (Hattie, 2009). Læreren bør etterstrebe å skape en positiv relasjon gjennom å se eleven som et likeverdig og helt menneske med ydmyk nysgjerrighet, være støttende og møte eleven med en forventning om utvikling (Nordahl, 2010). Positive forventninger til elevene har vist seg å være viktig for elevenes motivasjon og læringsutbytte (Hattie, 2009). Dette vil kunne gi et godt grunnlag for å skape en god relasjon til den enkelte elev, og dette har vist seg å være spesielt viktig for elever som har utfordringer på skolen (Hattie, 2009; Berg, 2005). Gjennom samhandling, medmenneskelighet og kommunikasjon vil man kunne skape et tillitsforhold der begge parter utvikler gjensidig respekt. Dette er også noe av kjernen i gode relasjoner (Nordahl, 2010). Når man gir sine elever respekt og tillit, vil det være lettere for elevene å åpne seg for læreren hvis det er problemer de har behov for å dele. Å skape en god relasjon kommer ikke med noen oppskrift, og her er det viktig at man er god på å se hver enkelt elev som et unikt individ. Som lærer må man være flink til å se og anerkjenne den enkelte for den man er (Nordahl, 2010). Nyere studier viser at en god lærer-elev relasjon er spesielt viktig for de elever som har psykiske plager. Studier viser også at et dårlig forhold mellom lærer og elev kan ligge til grunn for at eleven utvikler psykiske problemer i ettertid (Tunstad, 2013). Dette forteller oss at det er de som allerede risikoutsatte som har ekstra behov for å bli sett av de skoleansatte, og dette er noe man bør ta på alvor i

stedet for å skyve mange av de som sliter ut av klasserommet. Når læreren ikke ser og anerkjenner sine elever kan dette utgjøre en risiko. De kan miste motivasjonen, og det kan ha konsekvenser for deres generelle selvoppfatning. Ved å ikke inneha en god relasjon til sine elever kan læreren også miste muligheten til fange opp utfordringer i elevens liv, som for eksempel mobbing. Dette kan da utvikle og bidra til sosiale og faglige utfordringer for de det gjelder (Nordahl, 2010).

Læreren har også et ansvar for å legge til rette for et godt samarbeid med elevens hjem. Foreldrene er de som har best kjennskap til sine barn, og en god dialog mellom lærer-hjem vil derfor kunne bidra til en samhandling mellom skole og hjem når man skal hjelpe elevene i sin utvikling (Nordahl, 2010). Dette er eksempel på et mesosystem som vil kunne utgjøre en forskjell i elevens liv hvis samarbeidet fungerer godt (Bronfenbrenner, 1979). Her har foreldrene også et ansvar for å gi lærerne opplysninger hvis barnet har det vanskelig eller hjemmesituasjoner som ikke fungerer bra. Lærer-hjem relasjonen kan gjøre det enklere for lærerne å forstå elevenes handlinger, og man da kan lettere finne årsakssammenhenger hos disse (Nordahl, 2010). Denne relasjonen vil også fungere motsatt vei, ved at læreren informerer foreldrene hvis eleven opplever vanskelige forhold på skole, både faglig og sosialt. Her kan man også bli enige om å trekke inn andre instanser der man ser at det er nødvendig. Hvis dette samarbeidet ikke fungerer kan man det utgjøre en risiko for eleven. Her vil man kunne gå glipp av rett oppfølging i skolesituasjoner, dette kan bidra til at risikoelementer i elevens liv ikke blir fanget opp. Dette kan påvirke til en lav mestringsfølelse, som igjen påvirker selvoppfatningen (Nordahl, 2010).

Et godt læringsmiljø har vist seg å ha en positiv effekt på elevers faglige og sosiale prestasjoner (Nordahl, 2010). Her spiller lærer-elev relasjonen en viktig rolle sammen med relasjonene elevene i mellom. Man har ofte fokus på å skape et godt miljø i klassen. Her må læreren i tillegg være en tydelig voksen og legge vekt på tydelige normer og regler alle skal følge (Nordahl, 2010). Det har her også vist seg å være positivt å ha forventninger til elevene. Et slikt læringsmiljø har vist seg å ha en innflytelse på hvordan elevene oppfører seg ellers i skolesammenheng. Her er det også viktig med kompetente lærere som vet hvordan man skal takle elever med vanskelig atferd eller en diagnose. Ved å inneha en slik kunnskap kan læreren til å hjelpe elevene fra risiko, ved å gi dem god veiledning for å takle vanskelige situasjoner. Et dårlig læringsmiljø kan derimot bidra til en dårlige mestring og selvoppfatning hos elevene (Nordahl, 2010).

3.7 Oppsummering teori

Vi har gjennom teorikapittelet sett at resiliens er en prosess som innebærer et komplekst samspill mellom individets egenskaper og egenskaper ved miljøet. Dette er en forholdsvis ny vitenskap og enda en del forskning gjenstår før man kan trekke absolutte konklusjoner om årsakssammenhenger for utvikling av resiliens. Risikoaspektet som følger med resiliens har vist seg å være vanskelig å forklare da forskjellige individer innehar ulik sårbarhet, og vil derfor kunne reagere med forskjellig motstandskraft, etter å ha vært utsatt for de samme stressfylte situasjoner. Vi har sett at det er viktig at man fjerner risikoelementer fra et barns miljø, der dette er mulig. Det å styrke individets beskyttelsesfaktorer er viktig ved en intervensjon i skolen. Beskyttelsesfaktorer sammen med resiliens som begrep vil være det teoretiske rammeverket som vil danne grunnlaget for denne studiens analyse, som tar for seg skolens rolle i arbeidet med å fremme resiliens hos utsatte barn og unge.

4.0 Metode

I denne delen av oppgaven vil det bli redegjort for valg av forskningsmetode og vitenskapsteoretiske retning. I tillegg vil jeg presentere valgt innsamlingsmetode og hvordan jeg vil behandle og gjennomføre analyse av mine data. Det vil også være en del som tar for seg etiske overveielser ved dette prosjektet. Min rolle som forsker i prosjektet vil bli drøftet hele kapittelet igjennom.

4.1 Valg av forskningsmetode

Jeg har valgt et samfunnsvitenskapelig tema i denne oppgaven. Forskning innen samfunnsvitenskapen forsøker å forklare, gi en beskrivelse av eller forstå ulike sosiale- eller samspillprosesser, samt samfunnsforhold (Thagaard, 2013). Oppgavens problemstilling er utforskende og tar for seg hvordan skolen eller skoleansatte kan fremme resiliens hos risikoutsatte barn og unge. Jeg har vært nødt til å tenke nøye igjennom de aktuelle forskningsmetodene for å finne den som er mest hensiktsmessig for å belyse min problemstilling. Valget har da stått mellom to hovedtyper undersøkelsesdesign; kvalitativ og kvantitativ metode (Jacobsen, 2010). Enkelt forklart kan man si at kvantitativ metode ofte tar for seg mange enheter og innebærer målbare verdier. Kvalitativ er mest brukt innenfor samfunnsvitenskapelig forskning og innehar ofte en mindre gruppe informanter. Denne metoden tar for seg de ikke-målbare verdier. Her stiller man heller spørsmålene hva, hvordan og hvorfor (Jacobsen, 2010). Konklusjonen her er at kvalitativ metode passer min oppgave best med tanke på at min problemstilling krever at jeg går mer i dybden på mine informanternes erfaringer og opplevelser.

4.2 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode har som mål å forstå sosiale fenomener. Jeg søker gjennom mitt prosjekt å forstå og fortolke mine informanternes bakgrunn, opplevelser og historier (Jacobsen, 2010). Kvalitativ forskningsmetode egner seg derfor svært godt for min studie. En styrke ved kvalitative intervju, er at de gir rom for åpenhet. Dette innebærer at det sjelden vil være noen faste svaralternativ på spørsmålene jeg stiller, og kan derfor gi utdypende svar på hvordan informantene fortolker, legger mening samt deres holdninger til de temaer som bli trukket (Jacobsen, 2010). En av de største utfordringene man møter på gjennom kvalitativ metode er

derfor analysen av primærdata. Analysen vil bygge på fortolkning, og ikke statistikk og tall som ved bruk av kvantitativ metode (Thagaard, 2013). En fordel ved å benytte denne metoden er at den gir mulighet for drøfting og refleksjoner rundt prosjektets tema og tilhørende underspørsmål. Her vil informantene selv legge frem sin egen forståelse av deres erfaringer og opplevelser gjennom sine skoleår. Dette er viktig for oppgavens kvalitet da jeg gjennom informantenes utdypende svar ønsker å fremdrive nye perspektiver og sammenhenger, som vedkommende selv ikke nødvendigvis tidligere har tatt stilling til tidligere (Thagaard, 2013). Gjennom kvalitative intervjuer vil jeg i tillegg kunne trekke ut detaljer og nyanser rundt de gitte temaer, som igjen kan bidra til at jeg som forsker sitter igjen med dypere og mer helhetlig forståelse rundt mine spørsmål enn om jeg hadde valgt et annet forskningsdesign (Jacobsen, 2010). Som forsker krever dette at jeg er god på å systematisk dokumentere og reflektere rundt de beslutninger som blir tatt gjennom hele arbeidsprosessen (Thagaard, 2013). Dette innebærer at jeg fra et tidlig tidspunkt har måttet være god til å planlegge, og gjøre valg basert på nøye overveielser og i tillegg hatt evnen til å være kritisk med tanke på prosjektets innhold.

4.3 Personlige intervju

Personlige individuelle intervju er valgt som metode for innsamling av data. Fokusgrupper var en periode mest aktuelt, men ble likevel tidlig valgt bort på grunn av utfordringen med å finne informanter med de forespurte utvalgs-kriteriene, samt at jeg var redd for at intervjusituasjonen skulle bli for uoversiktlig med tanke på at jeg har liten erfaring som forsker i felten.

Ved å benytte meg av personlige intervju har jeg forholdt meg til et intervjuobjekt om gangen. Hensikten har vært å samtale rundt mine tema der jeg som forsker har hatt som mål å samle informasjon som gir meg en dybdeforståelse inn i informantens livsverden (Thagaard, 2013). Spørsmålene eller temaene har tatt utgangspunkt i oppgavens teoridel. Jeg har forsøkt å holde spørsmålene i intervjuene åpne, men konkrete. På den måten har informantene selv har hatt mulighet til å «styre» intervjuet med sine erfaringer og refleksjoner. Min viktigste oppgave som forsker har vært å følge opp med godt gjennomtenkte oppfølgingsspørsmål. Dette har krevd en god forforståelse fra min side (Kvale og Brinkmann, 2009).

I dette prosjektet ønsket jeg meg fyldige svar og såkalt tykke beskrivelser av

intervjupersonenes opplevelser, og personlige intervju har derfor egnet seg godt fremfor andre datainnsamlingsmetoder (Jacobsen, 2010). Personlig intervju har krevd mye av meg som forsker. Man må være skjerpet, åpen og mottagelig gjennom hele intervjuet. I tillegg er det viktig å vise informantene genuin interesse og respekt gjennom hele prosessen (Thagaard, 2013). Dette syntes jeg at jeg har klart bra, og jeg mener det er en naturlig del av prosessen når man arbeider tett med andre mennesker og et tema man er genuint interessert i.

Et godt forskningsintervju bør inneha en dialog der man som intervjuer ikke lar det være rom for usikkerhet rundt hva informanten ønsker å formidle. Jeg har her benyttet muligheten til å spørre om igjen hvis jeg har vært usikker på om min fortolkning eller forståelse har vært samsvar med det som ble sagt (Carson, 2007). Det at man har muligheten for å utvide sin egen forståelse rundt et fenomen på denne måten er en udelt positiv side ved denne type intervju. Underveis i prosessen har det også vært viktig å kunne sette mine informaners egen forståelse av sin situasjon, inn i rammen for mitt prosjekt. Deretter har jeg trukket ut den informasjonen som har vært mest relevant med tanke på oppgavens hovedtemaer (Jacobsen, 2010). En ulempe ved personlig intervju er at det kan bli for «individualistisk». Man får kun denne ene personens syn og erfaringer rundt spørsmålene som blir stilt, og det blir da et veldig subjektivt syn på situasjoner eller hendelser som blir trukket frem (Jacobsen, 2010).

Når man skal intervjuer er det viktig å være forberedt på at samtalen kan låse seg. I slike situasjoner har det vært spesielt viktig å ha gjort et forarbeid med tanke på å tilegne seg en god intervjuteknikk. I tillegg må man som intervjuer møte den andre med respekt og en anerkjennende holdning uansett hvordan samtalen måtte utvikle seg. Disse faktorene i tillegg til en lyttende holdning har ført til samtaler med god flyt (Kvale & Brinkheim, 2009). Ved å legge forholdene til rette kan man gjennom personlig intervju oppnå en relasjon bestående av tillit og trygghet mellom forsker og intervjuobjekt. Dette vil da igjen kunne føre til en åpenhet som kan skape brede eller tykke beskrivelser av informantens opplevelser og erfaringer (Jacobsen, 2010). Dette syntes jeg at jeg har fått til på en god måte. Det har ved et par tilfeller i andre byer vært utfordrende å finne passende møtested der vi har kunnet snakke uavbrutt, men med dette har vært på plass syntes jeg at jeg har fått en god og trygg relasjon til alle informantene. Jeg har lagt stor vekt på å være ryddig, spesielt med tanke på møtetidspunkt, og at jeg har medbragt aktuelle dokumenter som intervjuguide og samtykkeskjema. Jeg har i tillegg vært opptatt av å forklare hver enkelt informant hva deltakelsen i undersøkelsen innebærer på en god måte.

Alle samtaler har blitt tatt opp med båndopptaker, og jeg som intervjuer har kun skrevet korte notater underveis. Dette har gitt meg mulighet til å vie informantene full oppmerksomhet intervjuet igjennom. På denne måten bidrar man også til at informantene føler seg sett og anerkjent (Thagaard, 2013). Ulempen med båndopptaker er at noen har kjent ubehag ved at det man sier blir tatt opp. Det har derfor vært viktig å få i gang en god samtale med «enkle» spørsmål i innledningen. Båndopptakeren har ofte blitt glemt når samtalen er kommet skikkelig i gang (Jacobsen, 2010).

4.4 utvalg

Jeg har benyttet meg av et strategisk utvalg når jeg har søkt etter aktuelle informanter til dette prosjektet. Dette innebærer man velger intervjuobjekter ut i fra forhåndsdefinerte kvalifikasjoner. Disse kvalifikasjoner har vært hensiktsmessige med tanke på min undersøkelse, og innbefatter personer som innehar kunnskap om mine temaer, og derfor kan belyse det kvalitativt (Thagaard, 2013). I dette prosjektet har dette vært mennesker fra tjuetvåre til trettitre år, som har vært under tilsyn av barnevernet utenfor hjemmet i minst et år. Jeg hadde ønsket at hele utvalget skulle vært i begynnelsen av tjuetvårene, siden jeg tenker at skolen kan ha fått mer fokus på denne gruppen risikoutsatte elever de siste tiår. Det viste seg å være så utfordrende å få tak i informanter at jeg måtte utvide alderskriteriet noe etter hvert. Det å ha fullført videregående skole var også et kriterium for å delta i undersøkelsen. Jeg ønsket i tillegg at undersøkelsens informanter skulle være i et yrke eller på vei inn arbeidslivet. Jeg valgte ikke å legge noen føringer med tanke på kjønn, og fikk til slutt tre kvinner og to menn. Siden vi tidligere har sett at jenter oftere har resiliens enn menn synes jeg dette ble en god sammensetning med tanke på kjønnsfordeling. Jeg ønsket i utgangspunktet å fokusere på en spesiell gruppe innenfor barnevernet. Her tenker jeg da for eksempel på en gruppe som har levd i fosterhjem, eller kun de som har bodd i institusjon. Det er lite eksisterende forskning på barnevernsbarn oppdelt i grupper. I tillegg så jeg tidlig at det ville vært så godt som umulig å finne informanter som møtte mine kriterier i slike oppdelte grupper. De informantene jeg etter hvert kom i kontakt med var også bevisste på at det er få av de såkalte barnevernsbarna som har klart seg såpass bra som mine kriterier etterspurte. Det var viktig for prosjektet at informantene skulle si seg fornøyd med egen livskvalitet i voksen alder. Jeg hadde i utgangspunktet ønsket at hele utvalget skulle vise klare tegn på resiliens gjennom hele oppveksten, men dette var ikke noe jeg hadde fastsatt som kriterium for å delta.

Det har likevel vært spennende å arbeide med så heterogene deltakere. Dette har gitt bidratt til en større refleksjon hos meg som forsker, enn om deltakerne hadde lik bakgrunn. Jeg mener derfor at denne mangelen kan ha vært positiv for dette prosjektet.

Utvalget består av fem informanter. Det kunne vært ønskelig å intervju flere, men på grunn av oppgavens omfang og alt etterarbeid som skal gjøres ved hvert intervju, i tillegg til utfordringen med å skaffe mennesker som passet til kriteriene, ble dette en umulighet. Jeg brukte tre måneder på søk før alle fem informanter var på plass. Jeg har vært i kontakt med tre nasjonale organisasjoner for å formidle mitt ønske om egnede kandidater til oppgaven. Jeg kontaktet blant annet «Barnevernsproffene» og «Landsforeningen for barnevernsbarn», som har egne frivillige til denne type prosjekt. Mine forhåndsdefinerte kriterier viste seg å være vanskelige å møte, til tross for at jeg har stilt meg disponibel til å reise langt for å treffe frivillige. Jeg fikk likevel tak i to informanter gjennom denne formidlingen. De resterende har kommet inn i prosjektet ved hjelp av sosiale medier og bekjente. Jeg kunne ha utvidet mitt søk til enda større deler av landet, men dette hadde vanskelig latt seg gjennomføre med tanke på mangel på egne ressurser. Det kunne også vært mulig å benytte telefon eller datakommunikasjon i intervjuet i stedet for et fysisk møte. Jeg trakk tidlig konklusjonen om at det er best å møte mine informanter ansikt til ansikt. Dette er fordi situasjonen med intervju er ny for meg, og jeg ville trolig gått glipp av mye tolkbar ikke-verbal kommunikasjon som finner sted gjennom kroppsspråk hvis jeg ikke hadde vært til stede i samme rom (Jacobsen, 2010) I tillegg er det trolig lettere å oppnå en god relasjon til informantene når man begge er fysisk til stede (Jacobsen, 2010).

4.5 Intervjuguide

Det har vært viktig å gjøre et skikkelig forarbeid når jeg har utarbeidet prosjektets intervjuguide. Jeg lagt vekt på at spørsmålene skulle være av høy kvalitet, i tillegg til at de skulle komme i en vel gjennomtenkt rekkefølge (Jacobsen, 2010). Jeg ønsket en åpen dialog under intervjuene og jeg valgte derfor å benytte meg av et semistrukturert intervju. Dette innebærer at intervjuet har bestått av flest mulig åpne spørsmål, som har gitt rom for drøfting og refleksjon underveis (Jacobsen, 2010). Rent praktisk laget jeg et kort til hvert spørsmål og tilhørende stikkord. På denne måten var det enkelt å ha fokus på et spørsmål av gangen, og det ga rom for en god dialog. Gjennom å benytte meg av denne intervjuteknikken ønsket jeg å

innhente fylldige tilbakemeldinger på hvordan informantene la mening i og fortolket sine opplevelser og situasjoner med tanke på mine spørsmål (Jacobsen, 2010).

Arbeidet med å sette sammen de rette spørsmålene tok mye tid. Dette var en svært utfordrende del av denne masteroppgaven, og jeg har benyttet en del veiledning til denne delen av prosjektet. Siden masteroppgaven bygger på mine intervjuer har jeg ønsket å levere høy kvalitet på innhold. Før jeg satte i gang mitt arbeid ute i felten gjennomførte jeg et prøveintervju på en bekjent som har noe kompetanse innen mitt tema. Dette var en god måte å finpusse intervjuet på, og jeg fikk en god tilbakemelding på hvordan mine spørsmål utartet seg i praksis.

Gjennom arbeidet med intervjuguiden ble det også gjort grundige vurderinger med tanke på arbeidet med analysen som skulle komme i ettertid. Jeg var derfor nøye med å kategorisere de forskjellige temaene i egne deler slik at jeg allerede gjennom transkriberingen skulle kunne starte arbeidet med å kode og kategorisere mine funn.

4.6 Hermeneutikk

Jeg vil benytte meg av en hermeneutisk tilnærming når jeg skal gjøre mine analyser. Dette innebærer at jeg har lagt vekt på at opplevelser, og det som skjer rundt oss kan fortolkes på flere forskjellige måter eller nivåer. Hermeneutikken forteller oss at det ikke finnes noen sannhet (Thagaard 2013, s.41). Hermeneutikken gir rom for flere måter å oppnå forståelse på, og blir også kalt læren om fortolkning (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg anser dette som den mest interessante fortolkningsmodellen ved bruk i dette prosjektet siden jeg ikke bare har ønsket å beskrive mine informaners opplevelser og meninger, men jeg ville sette meg inn i disse gjennom en forståelse, og også tolke dem. Målet mitt har vært å gjengi en tykk beskrivelse av hvordan mine informanter har opplevd sitt møte med skolen og de ansatte her. I tillegg har jeg ønsket å tilegne meg en forståelse om forskjellige situasjoner eller opplevelser i skolen kan ha bidratt til at vedkommende har tilegnet seg en indre styrke, og ført til en motstandskraft eller en vilje til å oppnå en god livskvalitet (Thagaard, 2013).

Ved å benytte meg av en hermeneutisk tilnærming er begrepene hermeneutisk sirkel og forståelseshorisont sentrale begrep. Forståelseshorisont og forforståelse blir benyttet om hverandre som begreper som sier noe om de holdninger og oppfatninger som preger meg som

forsker intervjuene. Denne er tilegnet gjennom teori og annen relevant litteratur, samt egne erfaringer som omfatter oppgavens tema (Thomassen, 2006). Et sentralt spørsmål er om denne forforståelsen bør legges vekk før man skal gjennomføre et forskningsintervju. Mange påpeker at dette ikke er mulig, jeg har likevel valgt å dele den anerkjente tyske filosofen Hans Georg Gadamer (1900-2002) syn. Gadamer mener at forforståelsen er positivt, og at den derfor vil hjelpe meg med å forstå min informant enda bedre (Thomassen, 2006).

Som forsker vil jeg hele tiden være på jakt etter å utvikle min gjeldende forståelse, eller danne meg en ny forståelse. Innen hermeneutikken setter man forståelse i sammenheng med den hermeneutiske sirkel. Denne innebærer at for å forstå meningen med noe må man sette helheten i relasjonen til delene og pendle mellom del og helhet (Thomassen, 2006). For meg innebærer dette at for å forstå det informanten ville fortelle meg, fortolket jeg denne informasjonen gjennom å bruke kunnskap jeg allerede hadde. Gjennom intervjuene har det til tider kommet frem uventede opplysninger om informantene og deres opplevelser. Dette dannet en ny forståelse eller forforståelse hos meg som forsker. Det skjedde en ny fortolkning når jeg oppfattet nye aspekter av informantenes historie rundt et gitt tema. Man benytter ofte et bilde av en spiral eller sirkel der man aldri kommer i mål, men i stedet utvikler sin forståelse i et samspill begge imellom, for å beskrive den hermeneutiske sirkel. I dette prosjektet har deler i historiene som informantene fortalte meg dannet nye helheter der jeg har utvidet min forståelse. Dette har ført til at min forståelse som forsker har kunnet utvikle seg i et samspill med informantenes forståelse. Man utvikler på denne måten begges forståelse gjennom refleksjoner rundt de forskjellige tema (Thomassen, 2006).

4.7 En temasentrert analytisk tilnærming

Jeg har valgt å benytte meg av en temasentrert tilnærming i analysen. Her har hovedpoenget vært å trekke frem de temaer som jeg anser som viktige med tanke på å svare på oppgavens problemstilling, og med utgangspunkt i teorigrunnlaget. Kvalitativ analyse må sies å være en ryddejobb, og selv om intervjuguiden også var satt opp i en tematisk og kategorisert så merket jeg meg tidlig at åpne spørsmål ofte fører til at forskjellige temaer flyter noe over i hverandre. Informanten valgte her selv hva han eller hun trakk frem og anså som viktige innenfor de forskjellige områdene, og det ble en del arbeid med å finne igjen alle røde tråder og danne en helhetsforståelse etter endt transkribering. Leseth og Tellmann (2014) viser til at en analyse

begynner med en dekontekstualisering av selve datamaterialet. Her blir alt løsrevet fra den opprinnelige form. For dette prosjektet innebærer dette at jeg samlet sammen all materialet etter mine intervjuer på et sted for å så kunne sette i gang en rekontekstualisering. Her ønsket jeg å få en helhetsforståelse av alle data. Her spiller den hermeneutiske fortolkning en viktig rolle. Dette innebærer blant annet at jeg stiller spørsmål til eget materiale og lager en struktur i mine funn ved hjelp av teori (Leseth og Tellmann, 2014). Rekontekstualisering dreier seg om fortolkning, og det å se mine data i empiriske og teoretiske sammenhenger og igjen koble de opp mot teoretiske kategorier (Leseth og Tellmann, 2014). Thagaard (2013) viser til at man gjennom temasentrert analyse ofte ikke vil få et helhetlig perspektiv fordi man fjerner de forskjellige delene fra sin opprinnelige sammenheng. Jeg mener at dette ikke stemmer for min analyse da jeg hele tiden har forsøkt å sette de forskjellige delene opp mot en helhet. De fleste temaer har et felles overordnet perspektiv, og det er hvordan skolen har møtt eller vært opplevd av den enkelte elev i forskjellige situasjoner.

Analysen er til tider personifisert. Dette fremkommer spesielt når jeg gir en presentasjon av informantens bakgrunn. Dette er for å hjelpe leseren med å sette funnenes deler inn i en større helhet. Sitater vil bli benyttet som et virkemiddel for å belyse temaene, og skape liv og sette et individpreg på innholdet. Tanken bak dette er at det skal understøtte funn.

4.8 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er to sentrale begrep innen forskning, og er avgjørende faktorer for prosjektets resultater. Disse begrepene innebærer at man skal kunne stole på at resultatene i studien er gyldige og troverdige (Thagaard, 2013). Disse to begrepene har en tilknytning til hverandre, men de er likevel ikke avhengige av hverandre. Resultatene i en studie kan være valide, men ikke reliable, eller omvendt (Thagaard, 2013). Jeg som forsker har alltid et ansvar for at informasjon jeg rapporterer er sikker og verifiserbar (Kvale & Brinkmann, 2009).

Reliabilitet handler om studiens eller forskningens pålitelighet (Thagaard, 2013). Dette innebærer at resultatene jeg kommer frem til skal være etterprøvbare. Her er det viktig at jeg som forsker gjennomfører intervjuene på en profesjonell måte. For mitt prosjekt har dette innebåret at jeg har stilt åpne, og minst mulig ledende spørsmål til mine informanter. Det har også vært viktig at jeg ikke har hatt noen nær relasjon til noen av informantene på forhånd. På denne måten har jeg ikke kunne danne meg noe bilde av hvordan den enkelte har opplevd sin

oppvekst eller skolegang. I tillegg har jeg arbeidet mye med transkriberingen, for at denne skal være mest mulig nøyaktig med hensyn til gjengivelse av lydopptaket. Jeg har også gjort grundige vurderinger med tanke på den etterfølgende analysen (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Det er likevel viktig å legge vekt på at det kan være rom for feilkilder, spesielt siden mine tolkninger ligger til grunn for analysen. Jeg vil la mine informanter lese gjennom transkriberingen, men det kan fortsatt det være rom for misforståelser. En av mine informanter husker lite detaljer fra ungdomsskolen på grunn av sin tidligere rusproblematikk. Dette alene vil kunne skape rom for feil eller mangler i min undersøkelse. Informantenes høye alder kan også ses på som en rom for feilkilde, da jeg ikke får noe direkte svar på hvordan forskjellige skoler har arbeidet med risikoutsatte barn og unge etter 2011.

Validitet knytter man til spørsmålet om studiens eller forskningens gyldighet. Dette vil si om mine tolkninger av undersøkelsen er gyldige. I tillegg er det viktig at jeg faktisk har forsket på det studien ønsker å få svar på, og valgt metoden som best kan min problemstilling (Kvale & Brikmann, 2009; Thagaard, 2013). Min studie er kvalitativ og det vil derfor være rom for fortolkninger. Det kan da være vanskelig å fastslå at mine resultater er i samsvar med virkeligheten. Her vil teorien og paralleller som kan trekkes til lignende forskning vektlegges når jeg skal drøfte egne resultater.

4.9 Overførbarhet og generalisering

Tanken bak kvalitative undersøkelser er at man gjennom å finne frem til sannsynlige, eller kausale sammenhenger kan sette frem en påstand om at noe som i en kontekst også vil kunne være gjeldende for andre steder i lignende kontekster (Jacobsen, 2010). På den måten kan man si at undersøkelsen har en overføringsverdi. Dette innebærer at det man finner i en situasjon eller på et sted kan overføres til lignende situasjoner. Her er det imidlertid viktig å presisere at man som forsker innen kvalitative studier ikke kan fastslå at dette er absolutte årsakssammenhenger (Jacobsen, 2010). Dette er på bakgrunn av at informantene ikke vil kunne forklare alle eventualiteter eller årsaker i et intervju, og de vil ofte heller ikke ha en oversikt over disse (Jacobsen, 2010). Gjennom kvalitative studier forsøker man gjerne å finne sammenhenger, eller overførbarhet, men generalisering i seg selv er likevel ikke et mål. Det er det å kunne forstå og forsøke å utdype et fenomen man ønsker å oppnå gjennom å benytte kvalitativ metode. Som forsker vil jeg likevel spørre meg selv om det undersøkelsens

informanter svarer også vil være gjeldende i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Det vil på bakgrunn av dette være mulig å argumentere for overførbarhet til andre kontekster der man ser disse sammenhengene. Et eksempel her kan være om skolene har gjort for lite for å legge til rette for at barn i barnevernet skal lykkes, og at dette kan være med på å gi disse barna en unødvendig dårlig start i livet.

4.10 Ethiske vurderinger

Som forsker er etikk svært sentralt. Wormnæs (1996) definerer etikk som våre betraktninger over hva som er rett eller galt, verdifullt eller forkastelig. Det er i tillegg å anse som våre overveielser rundt hva vi bør og ikke bør gjøre. Forskersamfunnet har egne etiske retningslinjer, og disse blir utarbeidet av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH, 2015). Jeg har satt meg inn i disse retningslinjene når jeg har gjort en vurdering av de etiske aspektene ved mitt prosjekt. Dette innebærer for min del spesielt behandling av personopplysninger, konfidensialitet og informert samtykke. Jeg har i tillegg gjort en vurdering av hva det innebærer å delta i prosjektet for mine informanter. Jeg søkte tidlig Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste for behandling av personopplysninger i mitt prosjekt. NSD ønsker å sikre konfidensialitet og er opptatt av at all data skal bli behandlet og oppbevart på rett måte under studier, og bli slettet i etterkant. Jeg har fått tilbakemelding om at NSD tilrår mitt prosjekt. Mine informanter har skrevet under på et samtykkeskjema der de også fikk en grundig innføring i formålet med studien. Her ble hensikten med båndopptaker forklart, og det ble gitt relevant informasjon med tanke på konfidensialitet. Det ble også gitt informasjon om at all datamateriale ville bli slettet etter bruk.

Når jeg har gjort en vurdering med tanke mine informanter så har jeg sett det som usannsynlig at disse vil være utsatt for noe form for risiko ved å delta i dette prosjektet. Temaene som har blitt tatt opp har i utgangspunktet være av lite sensitiv art, og hver informant har i stor grad hatt mulighet til å styre denne grensen selv. Dette var jeg også veldig klar på før vi startet intervjuene. Hva som er sensitivt og ikke kan nok oppleves forskjellig fra person til person, og dette var en erfaring jeg gjorde underveis. Konfidensialitet og anonymisering har vært svært viktig i dette forskningsprosjektet. Dette har likevel ikke vært noe problem ved personlige intervju da ingen skal kunne kjenne igjen mine informanter ved å lese min masteroppgave. Jeg har vært svært bevisst på å gjøre et godt arbeide med å utelate detaljer, slik at ingen skal

være i gjenkjennbare (Thagaard, 2013). Som forsker har man et ansvar for å vise til et tydelig skille mellom sin egen og sine informaners opplevelser av de forskjellige temaer som blir tatt opp (Thagaard, 2013). Dette mener jeg at jeg har fått til på en god måte.

Det er svært viktig at man alltid forteller sannheten i sitt forskningsarbeid. Jeg har hele tiden tilstrebet å være så grundig og redelig som mulig for at oppgaven skal inneha forskningsresultater som er til å stole på (Wormnæs, 1996). Det er også viktig at man som forsker arbeider t i fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Dette innebærer at jeg i intervjusituasjoner har møtt hver og en med respekt, en anerkjennende holdning og at jeg i tillegg har empati for den enkelte intervjudeltaker (Wormnæs, 1996)

4.10 Oppsummering metode

I dette kapittelet har vi sett at kvalitativ metode, gjennom personlige intervju vil bli benyttet som verktøy for datainnsamling. Vi har også sett på hva som ligger til grunn for valg av informanter og utarbeidelse av intervjuguiden. Hermeneutikken som fortolkningsmodell for analysen har også blitt belyst. Oppgavens reliabilitet, validitet og overføringsverdi sammen med etiske overveielser har blitt trukket frem og drøftet i lys av studiens øvrige innhold.

5.0 Presentasjon av empiri og analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere de viktigste funnene jeg har gjort i min intervjuundersøkelse. Funnene satt i sammenheng med oppgavens teoridel utgjør analysen. Jeg vil gjøre noen refleksjoner og vurderinger underveis, men en overordnet drøfting av funn vil finne sted i neste kapittel. Det vil bli noen gjentakelser innenfor temaer som er ansett som viktige. Dette har en sammenheng med at flere av beskyttelsesfaktorene ofte henger sammen med hverandre, og derfor havner under flere kategorier. Analysen vil bli avsluttet med en oppsummering.

5.1 Bakgrunn informanter

Jeg har intervjuet fem personer mellom 24 og 33 år, som alle har vært under tiltak i barnevernet gjennom flere år i sin ungdomstid. Alle har norsk som sitt morsmål. Bakgrunnen for at jeg nevner dette er at ingen av dem har hatt noen utfordringer med læring av språk i tilknytning til skolesituasjoner. Alle har fullført videregående opplæring og mener selv at de har en god livskvalitet nå. Alle fem har vokst opp med flere risikofaktorer rundt seg. Det å bli tatt ut av hjemmet sitt på bakgrunn av omsorgssvikt i ung alder forteller en egen historie med tanke på risiko, så jeg kommer ikke til å gå nærmere inn på oppvekstsituasjonen i hjemmet på grunn av oppgavens begrensede omfang.

Informantene har svært forskjellige utgangspunkt da de har vokst opp både i små bygdesamfunn og storbyer med helt ulike familier og miljø forøvrig. Jeg har på tross av dette ikke funnet store ulikheter i hvordan de forskjellige grunnskolene har arbeidet med disse elevene før de ble fikk hjelp av barnevernet. I fire av fem tilfeller var det tydelig for de fleste rundt eleven at ting i hjemmet var vanskelige. Informantene selv har reflektert mye rundt dette i ettertid og mener at det er betenkelig at ingen grep inn tidligere for å tilby hjelp, eller at noen i skolen sendte en bekymringsmelding til barnevernet. En av informantene kommer fra en svært liten bygd der han mener at alle visste hva som foregikk hjemme, men han ble først fanget opp av systemet når han begynte å utagere kriminelt som tenåring. En annen ruset seg på daglig basis fra ung alder og havnet etter hvert på institusjon på bakgrunn av dette. Ei av jentene var del av en frivillig overtakelse av barnevernet, men også i hennes tilfelle var det tydelige tegn på en form for omsorgssvikt flere år i forveien, men ingen i skolen gjorde noe for å finne ut av dette, på tross av at jentas oppførsel og skoleprestasjoner ble tydelig

dårligere. En av informantene viste en atferd viste mange tegn på at ting ikke sto bra til hjemme, men hun var i en klasse der mange hadde problemer, og kan ha blitt oversett av på grunn av dette. Den siste informanten skiller seg ut da hun mener at ingen kunne visst noe om den vanskelige hjemmesituasjonen før broren hennes en dag snakket med en nabo som raskt kontaktet barnevernet. Hun uttrykker at barna i denne familien ikke alltid forsto at det som skjedde i hjemmet var galt, og at de stort sett prøvde å skjule det som var.

Det å nøytralisere eller fjerne risiko fra barnas miljø har vist seg å være en viktig og avgjørende faktor for resiliens (Rutter, 2007). Det at lærere og andre rundt, som ses på som individets mesosystem i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, har vært passive med tanke på å intervensere i barnas risikofylte miljø, er betenkelig. Når barna i tillegg har en visshet om at voksne rundt vet at man lever i en vanskelig situasjon uten å gjøre noe for å hjelpe, kan man se for seg at dette fører med seg en motløshet og en følelse av å vært uten betydning. Dette kan trolig ha en innvirkning på selvoppfatningen, som er en viktig faktor for resiliens (Olsen og Traavik, 2010)

Mennene jeg har intervjuet er 24 og 32 år. Begge disse hadde levd i barnevernsinstitusjon fra de var midt i tenårene til de ble 19 og 21. En av disse var på en institusjon for ungerusmisbrukere. Her hadde de også en egen skole knyttet til institusjonen. Han er i dag utdannet som faglærer i musikk, mens den andre driver flere egne virksomheter i tillegg til at han har lederstilling på en skole. Sistnevnte har ikke høyere utdanning etter videregående skole.

Alle tre kvinnene ble tatt ut av sine hjem og satt i beredskapshjem eller fosterhjem ved oppstart på ungdomsskolen. To av kvinnene levde i et og samme fosterhjem gjennom resten av tenårene, mens den tredje ble plassert i 14 forskjellige fosterhjem og barnevernsinstitusjoner i løpet av ungdomstiden. Alle tre var under omsorg av barnevernet til de ble cirka 19 år. For de to jentene med stabile fosterhjem var det nærmest en selvfølge å ta videregående opplæring fordi de ville bli noe i livet. Disse har i dag hver sin bachelorgrad. Den tredje kvinnen ble tatt ut av skolen i ungdomsskolen uten at hun fikk tilbud om hjemmeundervisning. Dette førte at hun etter hvert måtte søke seg inn på videregående på særskilt grunnlag. Hun gjennomførte da først helse- og sosialfag. Hun er i dag i ferd med å fullføre studiespesialisering. Hun ønsker nå å søke seg inn på universitetet for å bli psykolog.

5.2 Opplevd barndom

Jeg hadde et ønske om å finne ut av hvordan informantene opplevde sin egen barndom uten at jeg spurte for sensitive spørsmål. De ble derfor spurt om å rangere egen barndom på en skala fra en til ti, og begrunne dette valget:

Nei, altså. Det var jo mye som var bra og. Ja, hvis jeg skårer, ja jeg skårer ganske høyt tror jeg, for jeg hadde det jo.. Det var jo greit på mange måter og. Ja, hvis jeg sier, Si åtte da (Kvinne, 33).

Søstra mi ville sagt to, som har hatt samme oppvekst som meg. Og hvis jeg hadde observert og tenkt over. Hvis jeg skulle ha forklart min oppvekst så ville hvem som helst rangert oppveksten min som en toer. Men på grunn av evnen min til å filtrere ut det jeg ikke likte, og tilgi så ville jeg satt barndommen min på en åtter. Jeg tror det blir der (Mann, 24).

Eh, huff. Jeg vet ikke. tre-fire kanskje. Er vel det, mangelen på å ha noen, som jeg på en måte kunne ha stolt på, eller prata med, eller.. Ja, voksenperson. Kanskje.. (Mann, 32).

Ja, det var. Sånn hvis det skal være barn og ungdom i ett, så vil jeg si ca sånn fem, men det er fordi. Ungdomstiden min etter at jeg flytta i fosterhjem var veldig god, mens barndommen min før det var veldig dårlig, så det er en sammensveising av det. Så jeg vil da vel heller si at sånn før det så var det kanskje en sånn to-tre (Kvinne, 27).

Nei, den var veldig dårlig. Den var på en. Ja, det var vold og overgrep liksom, gjennom hele.. Og.. Ikke bare hjemme, men i barnevernet og. Så da. Det ble litt mye. (Kvinne, 28).

Vi ser her at alle fem har svært forskjellige vurderinger av egen barndom, og på tross av store utfordringer i hjemmet så mener to av informantene at barndommen har vært over middels god. Disse to er også de to som har uttrykt at de på tross av problemer har hatt gode relasjoner i nær familie. Vi har sett at nære bånd i familien kan ha en positiv innvirkning på barnet og veie tyngre enn de daglige risikoelementene det blir utsatt for (Collishaw et.al., 2007).

5.3 Personlighet og temperament

I teorikapittelet har vi sett at forskning viser til at resiliens ofte henger sammen med et lett temperament (Olsen & Traavik, 2010). Det var derfor interessant å finne ut av hva slags personlighet og temperament informantene mente de hadde, spesielt som barn.

Fire av informantene beskriver seg selv som stort sett glade og fornøyde barn, mens den siste mener hun hverken var glad eller trist, kun urolig, men med et temperament. Flesteparten faller da alle i en kategori der man beskriver et lett temperament, som også er ansett som beskyttende med tanke på resiliens (Olsen & Traavik, 2010) Tre av disse fire beskriver at de utviklet et sinne eller temperament når de var rundt tolv år. Her begynte to av dem å utagere mot fosterforeldre. En ble mer fysisk, spesielt ved konfrontasjoner på skolen, mens en startet å ruse seg rundt denne alderen. Den siste informanten ble etter hvert tatt ut av ungdomsskolen fordi hun hadde det vanskelig med hun kaller «flashbacks», og hun fikk en økt rastløshet i tillegg til konsentrasjonsproblemer.

Jeg tror nok jeg var mest glad. Det tror jeg nok. Helt, holdt jeg på å si, ja frem til jeg kanskje var en 11-12 år da.. Da tror jeg nok at jeg, ja, at jeg hadde mye sinne inni meg da. Ja, det ble. Det gikk jo utover de som. Jeg tenker, altså. Det var da jeg kom i fosterhjem da. Ja. Og åssen jeg var sint, det var jo at jeg, at jeg skrek og kjefte og slang i dører (Kvinne 33).

Jeg var mye bedre til å uttrykke meg fysisk hvis jeg kom i en konflikt. Det husker jeg. Det husker jeg veldig godt. Det var vel i slutten av barneskolen når du blir si. Ja, fra 12-års alderen. Før det var det ikke noe utagering. Det var ingen grunn til det. Jeg hadde ikke konflikter store nok til at en skulle måtte fysisk utagere, eller verbalt utagere for den saks skyld (Mann 24).

Var jo fornøyd, frem til et eller annet punkt. Eller en alder. Ja, det tror jeg var sånn ca sånn 12 års alder (Mann 32).

Flere av informantene beskriver seg ofte som innadvendte, men likevel utadvendte. Det virker som om de var bevisste på hvor mye de skulle dele, og med hvem. Et par av dem anså også

seg selv som ganske sjefete i forhold til venner. Dette er interessant med tanke på at det er de utadvendte som kommer best ut av det i resiliensforskningen (Olsen & Traavik, 2010).

Nei jeg var, jeg var ganske sjefete. Og ganske opptatt av musikk, dans, teater og sånn. Og så var jeg glad i å være sammen med venner, men vanskelig og liksom. Vanskelig å være sammen med. Jeg var ganske sånn temperamentsfull og veldig urolig. Måtte ha mye tilrettelegging på skolen og sånne ting da (Jente, 28).

Etter intervjuene sitter jeg igjen med et inntrykk av at alle fem har blitt ansett som sterke av de rundt seg, og at i hvert fall to av dem fungerte som ledere i lek og andre sammenhenger. Sang og musikk og fysisk aktivitet har også gått igjen hos alle fem som viktige deler av deres liv fra tidlig barndom til dags dato. På tross av dette har ingen av dem hatt noen fritidsaktivitet de snakker om, og som har tatt ekstra mye tid. Ingen nevner noe om spesielle talent utenfor skole, som vi har sett kan være en beskyttelsesfaktor for resiliens (Waaktar & Christie, 2000). Fire av informantene mener de gjennom en del av skolegangen ble sett på som rampete av de rundt, uten at noen av dem tror at de kan ha virket truende på omgivelsene. Her er informanten som ruset seg noe usikker da store deler av ungdomsskolen har blitt borte fra hans minne på grunn av rusproblematikken. Han mener at en lærere på ungdomsskolen muligens var redde han. Et par av informantene snakker også om en tristhet som de la igjen hjemme, og som de ikke ville vise resten av verden.

Det at de fleste viser til et skifte i seg selv, sitt humør eller temperament i tolvårsalder finner jeg veldig interessant. På grunn av oppgavens omfang har jeg valgt å utelate annen utviklingspsykologi i oppgavens litteratur, men man kan anta at man i denne alderen utviklingsmessig får større refleksjonsevne med tanke på egen situasjon, samtidig som puberteten setter i gang med tilhørende hormoner.

Jeg forstår det slik at skolen ikke har vært spesielt involvert med tanke på å hjelpe de enkelte som kunne vanskelig med å styre impulser til tider. Hvis man her hadde vært trygge voksne som elevene stolte på og følte seg trygge på å søke hjelp hos kunne de muligens ha kommet frem til bedre løsninger. Her spiller den gode relasjonen elev-lærer en viktig rolle med tanke på å hjelpe og veilede elevene til å bedre takle det vanskelige som skjer rundt (Nordahl, 2010). I stedet for å være gode samtalepartnere ble de elevene som kunne virke utagerende satt segregert i spesielle tiltak med andre urolige elever, fjernet fra skolens område, og i et tilfelle tatt ut av skolen. Med tanke på hva som har kommet frem i teoridelen kan ikke anses

som virkemidler for å fremme resiliens (Olsen & Traavik, 2010). Lærerne har verktøy gjennom samtaler og det å legge til rette for gode klassemiljø. Det har man trolig ikke benyttet seg av her, og man kan trekke slutningen om at tiltakene kan ha ført til en større risiko for disse elevenes trivsel og utvikling (Nordahl, 2010).

Jeg brukte veldig mye sånn smil og latter til å skjule, ikke kanskje skjule, men jeg har vært veldig sånn. Aldri hatt på en måte behov for å være trist, eller vise folk at jeg har det vondt. Så utad har jeg nok vært veldig glad og smilt mye, og sånne ting. Mens innad har jeg hatt det veldig vanskelig. Hatt mye liksom stress og vært, var begynnende deprimert da jeg begynte å nå tenårene og var mye sånn trist og frustrert da (Jente, 27).

5.4 Trivsel og trygghet

Vi har sett at miljøet er av stor betydning for resiliens. Jeg anser det derfor som et viktig utgangspunkt at elevene trives og kjenner seg trygge i skolemiljøet. Et godt skolemiljø blir av mange flere ansett som en faktor som kan bidra til utvikling av resiliens (Langerberg & Sundelin, 2000). Skolen er som vi tidligere har sett gjennom opplæringsloven pålagt å fremme et godt psykososialt skolemiljø for sine elever. Tre av fem informanter har stort sett syntes at skolen med har vært et greit og trygt sted å være. En av informantene syntes ikke barneskolen var et trygt sted, og han ble også noe plaget av andre elever. Dette ga seg når han i tenårene tok igjen fysisk. Denne eleven uttrykte også at han kjedet seg mye på skolen på grunn av at han ifølge seg selv hadde for gode evner. Det ble ikke lagt til rette for de som var ekstra begavet. Den siste informanten har trivdes i ulike perioder. De av informantene som har trivdes greit i skolen legger vekt på at det er vennskap med andre elever som er hovedgrunnen til dette. Her ser vi et eksempel på vennskapets betydning for generell trivsel i det daglige (Werner og Smith, 1992). Flere av studiens informanter satte også pris på strukturen og stabiliteten man fikk i skolen. Dette blir også ansett som positivt i studier som har tatt for seg hva som har god effekt for risikoutsattes gjennomføringsevne i skolen (Ungar m.fl., 2014). Gjentatt flytting som medfører bytte av skole blir ansett som en negativ faktor for elevene, og dette er også noe av flere av informantene kjente på som strevsomt (Seeberg m.fl., 2013). En av kvinnene trekker frem gode lærere og et godt klassemiljø på ungdomsskolen som en årsak til at hun etter hvert trivdes svært godt og klarte seg bra i skolesammenheng. I teoridelen belyses et godt klassemiljø som positivt for elevenes trivsel og læring (Nordahl, 2010)

Den av informantene som trolig møtte mest risiko i barndommen opplevde på et tidspunkt at hun trivdes med situasjonen, skolen og læreren, men hun ble raskt flyttet videre, og syntes dette var en tøff opplevelse.

Nei, sånn faglig tror jeg ikke det var noe problem, for det var jo samme pensum, og samme Men det var vanskelig å bli dratt fra, altså, dratt fra det kjente trygge som du har, ikke sant. Og du liker læreren. Du har kanskje fått god kontakt med læreren. Du har elever som du går godt overens med, og du har et godt skolemiljø da. Og så må du flytte derfra når du ikke vil det selv, og komme til et annet sted hvor du ikke liker noen, ikke sant. Det er vanskelig og å holde på motivasjonen (Kvinne, 28).

Kun en av informantene nevner at det ble gjort forberedelser for hennes oppstart på ny skole i regi av fosterforeldre. Her ble det holdt et møte for de andre foreldrene i klassen, der det ble presisert at hun var som alle andre elever, for at overgangen skulle kjennes lettere for henne. Dette satte informanten stor pris på.

Ja, det var fosterforeldrene mine, som når jeg skulle begynne på ungdomsskolen da, som tok opp. Jeg tror de hadde et møte med enten alle foreldrene på mitt trinn, eller det husker jeg ikke helt, men i hvert fall mange foreldre, og alle lærerne, hvor de la frem liksom, ja xxx skal begynne her, og hun bor i fosterhjem og. Hun bor i fosterhjem fordi, ikke fordi det er noe galt med henne, men fordi det har vært noe galt med familiesituasjonen hennes. Og vi vil at dere skal vite at xxx er helt normal. Det er ikke noe liksom suspekt rundt dette her, og vi vil at barna deres skal være sammen med henne, og hvis det er noe så kom mer dere til oss og. De ga mye informasjon da, og det tenker jeg at er kjempeviktig. Bare fordi da går du ikke rundt hverken barn eller foreldre som går rundt, og liksom spekulerer i hva dette fostergreiene er for noe, ikke sant (Kvinne, 27).

Eksemplet over viser også hvordan man gjennom et samarbeid barnevern og skole kan hjelpe utsatte elever med å komme i gang på en ny skole på en god måte. Dette er noe informanten selv har tenkt mye på som en positiv hjelp for henne i ettertid.

5.5 Hjelpesøkende atferd

Studier har vist at resiliens kan ha en sammenheng med evnen til å søke hjelpe hos andre for å ventilere vanskelige følelser (Olsen & Traavik, 2010). Mine funn rundt denne dette temaet var overraskende da det ikke virker som om noen av informantene har sett på det som naturlig å be lærere eller andre ansatte om hjelp eller råd når de har hatt det vanskelig. Ingen av informantene opplevde store problemer rundt mobbing på skolen, og de kom da heller ikke i kontakt med voksenpersoner på bakgrunn av denne type opplevelser. Vi har sett at lærere kan spille en viktig rolle gjennom den gode relasjonen med sine elever (Hattie, 2009). Ved å være en trygg voksen som for elevene kan læreren fungere som en samtalepartner elevene ser det som naturlig å søke hjelp hos (Nordahl, 2010). De tre kvinnene i undersøkelsen legger vekt på at venner var de mest naturlige samtalepartnerne når ting rundt dem var vanskelige. Dette henger også tett sammen med studier som blir belyst i teoridelen, som viser til at jenter er flinkere til å snakke sammen om ting enn gutter. Dette kan også anses på som emosjonell mestring (Olsen & Traavik, 2010). Mennene i undersøkelsen kan ikke huske at de snakket med noen om sine følelser. En av dem viser derimot til at han håndterte vanskelige situasjoner med andre elever med å ta igjen fysisk, uten at dette ble beskrivende for hans karakter, ifølge han selv. Den andre mannen i undersøkelsen kjente på at han ikke hadde noen å søke trøst eller hjelp hos.

Jeg tror ikke jeg hadde noen å prate med, sånn type, det her er meg og mine følelser. Det tror jeg ikke at jeg har hatt egentlig, så når jeg var tretten begynte jeg å ruse meg (Mann, 32).

Man ser her at rusen ble utveien for denne informanten. Her kunne det å bli sett og muligheten for å snakke med voksne om sine problemer trolig gjort en forskjell. Dette er også i tråd med Brudals (2006) studier rundt hjelpesøkende atferd.

Fire av fem informanter mener at lærerne og andre ansatte visste at ting ikke var som de skulle i hjemmet, i tiden før barnevernet, uten at de gjorde noe forsøk på å snakke med eller hjelpe den enkelte. Alle informantene uttrykker lærernes manglende evne til å møte og snakke med elever som har det vanskelig som en svakhet. Nordahl (2010) presiserer viktigheten av lærere som viser engasjement i den enkelte elev og har en god dialog med deres hjem, men tanke på å hjelpe den enkelte. Fire av fem utviklet en utagerende atferd som kan være tegn på

at ting er galt i hjemmet, uten at noen lærere eller andre ansatte har tatt tak i dette, eller meldt ifra til barnevernet. Disse fire er overbevist om at lærerne forsto at livssituasjonen deres og forholdene i hjemmet ikke var bra. Flere av informantene etterlyser også lærere som kunne tatt dem til side og spurt hvordan det gikk etter at de kom inn under barnevernet. Dette var stort sett fraværende. Dette er sterke eksempler på at man ønsker lærere som har en mer relasjonell fremgangsmåte i sitt arbeid. Vi har sett at en slik atferd hos lærerne kan bidra til en positiv utvikling hos elevene (Nordahl, 2010).

Jeg klarte ikke å observere det når jeg var yngre, men, jeg har forstått i senere tid at det var lærere som hadde observert meg, men som ikke tok tak i det (Mann, 24).

Nei, det, som sånn jeg visste jo ikke engang hva barnevernet var for noe, så det er ingen som noen gang har prata med meg om at det finnes et barnevern. Og jeg tror det var veldig sånn hysj hysj på barneskolen og sånne ting, så jeg vet jo at læreren min visste at det foregikk litt ting, men det er jo ingen av dem, eller mine venner som noen gang har sagt noe om liksom barnevern. Det visste vi jo aldri, at det fantes. Det var mer sånn, åh, dritt å ha det sånn (Kvinne, 27).

En av kvinnene hadde konsentrasjonsproblemer og atferdsproblematikk på bakgrunn av sin hjemmesituasjon, men hun opplevde at måten skolen håndterte ting på gjorde at hun følte seg verre, og ikke bedre.

Og det økte jo atferdsproblemene, fordi, fordi det blir. Atferd blir jo en måte å kommunisere at jeg trenger hjelp på, ikke sant. Så da når det ikke hjelper å si det med ord, så blir det jo litt sånn at du bruker alt mulig av språk (Kvinne, 28).

Flere av informantene legger vekt på at lærere og andre skoleansatte bør få mer kunnskap om hvordan de skal møte elever med en atferdsproblematikk. En lærer som har fokus på relasjoner vil gjerne også ha redskaper for å takle elevers uro og vanskelig atferd (Nordahl, 2010).

Det var vanskelig for lærerne å vite hvordan de skulle tilnærme seg meg når jeg var i den situasjonen jeg var i. Så om det hadde fått noe mer kunnskap om situasjonen og

hvordan man skulle møtt det, så hadde jo det vært mye bedre for meg da. Det hadde vært enklere (Kvinne, 28).

Flere av informantene snakker også om betydningen av å føle seg sett, uten at man blir sykelliggjort på grunnlag av sin bakgrunn. Informantene mener at lærere kunne vært flinkere til å snakke med dem når de visste at de var i en vanskelig livssituasjon. Dette blir også ansett som et viktig virkemiddel for å fremme risikoutsatte elevers resiliens i andre studier som er gjort på feltet (Ungar et.al., 2014). Under intervjuene kom det frem svært få eksempler på lærere som har stilt seg disponible for å gi ekstra hjelp og være en samtalepartner. De få som derimot har vært der og strekt ut en hånd blir derfor trukket frem som betydningsfulle av informantene.

På ungdomsskolen så hadde jeg en lærer som var veldig, veldig ok å snakke med da. Og han også var sånn at han sa at du kan komme og snakke med meg, be meg om hjelp da. Men da var det før jeg liksom hadde begynt å flytte veldig mye og sånn, så da hadde jeg en stabil omsorgsbasis, kunne gå på skolen, snakke med han da. Men.. Og han var veldig viktig for meg. Jeg ville jo ikke bytte skole på grunn av han, ikke sant (Kvinne, 28).

Flere av informantene har merket seg at lærerne får en større og mer positiv interesse for dem når ting har gått bra, og de har levert gode resultater i skolesammenheng. Det og skulle prestere godt i skolesammenheng har først blitt viktig for informantene etter at de har følt seg trygge i sin nye omsorgssituasjon. Dette blir derfor et slags paradoks, slik jeg ser det.

Men lærerne på den videregående skolen var liksom av de hyggelige folka. Så dem var veldig sånn påpasselig på at jeg måtte på en måte gjøre det jeg skulle, og få til, og fikk mye hjelp da (Mann, 32).

Jeg fikk mye bedre karakterer, ble mye mer motivert til å gjøre det bra på skolen. Og i siste halvdel av niende og i hele tiende klasse så var egentlig det skolehverdagen min. At jeg gjorde det bra. Lærerne var fornøyd med meg. Hadde fine og snille ressurssterke venner. Og var en god skoleelev (Kvinne, 27).

To av informantene legger også vekt på at det trolig hadde tatt noen forsøk før de hadde åpnet seg for eventuelle lærere eller andre som hadde spurt rundt vanskelig tema, og understreker at tålmodighet nok er nøkkelen til å komme igjennom hos elever med en problematikk. Lærere som yter denne type hjelp kan spille en stor forskjell i disse elevenes liv, og man ser her tydelig eksempler på at lærere eller skoleansatte som har relasjonelle ferdigheter kan være med å gjøre en stor forskjell i elevenes liv. Ved å gi elevene mulighet til denne hjelpen vil man også kunne være med å fjerne risikoelementer fra deres tilværelse (Olsen & Traavik, 2010).

5.6 Spesialundervisning og annen tilrettelegging

Spesialundervisning og tilpasset opplæring kan være gode utgangspunkt for skolens ansatte der de ønsker å arbeide med resiliens (Ungar et.al., 2014) Dette kan bidra til mestring og en bedre selvoppfatning hos elevene. Dette temaet var i utgangspunktet ikke tenkt som en egen del av oppgavens analysedel. I en kvalitativ studie vil man gjerne avdekke sammenhenger man ikke hadde sett for seg på forhånd, og dette er derfor et tema som ikke har kommet på bakgrunn av teorigrunnet.

Under mine intervjuer ble det avdekket noen overraskende momenter med tanke på bruk av spesialundervisning hos elever som stort sett mestrer det faglige, men som blir segregert på grunn av atferd, uten at skolen har yttet annen hjelp. Mine informanters opplevelser rundt spesielle tiltak er ikke gode med tanke på at man som skole skal fremme læring og sosial utvikling hos den enkelte. Disse tiltakene har stort sett vært med på å ekskludere disse elevene fra det vanlige skolemiljøet, og heller bidratt til at de har følt seg underlegne resten av klassen. Dette er det motsatte av å fremme resiliens hos elevene, og er også noe viser til som en risikofaktor at kan være uheldig og kan føre til en dårlig mestringsfølelse og selvoppfatning (Olsen & Traavik, 2010; Nordahl, 2010).

To av informantene fikk ingen spesiell tilrettelegging. Den ene hadde problemer med lesing, skriving og matematikk frem til fjerde klasse, og burde trolig fått ekstra hjelp på bakgrunn av dette. Han hadde tidlig en følelse av at lærerne kun så på han som «evneveik», og at de derfor ga han opp uten å ha forsøkt ekstra tiltak. Dette har han i ettertid motbevist på mange

forskjellige måter, blant annet har han en målt intelligens som er langt over gjennomsnittet, noe som har ført til medlemskap i anerkjent forening for de 2 % mest intelligente i befolkningen.

En av informantene fikk tilrettelegging gjennom at skolen sendte han og andre vanskelige ungdommer til en egen avdeling.

Da opprettet de en egen sånn der, hva er det det heter. Skoleavdeling. For meg og tre kompiser. Fordi vi var så pøblete. Så dem orka ikke å ha oss på ungdomsskolen. Så de kjøpte et sånn lite hus. Xxx het det. Det hadde jeg helt glemt Det her huset var et par kilometer fra ungdomsskolen. Hvis vi møtte opp på den der ungdomsskolen vi egentlig skulle gå på så ble vi henta, enten av de to eller av sivil, nei uniformerte i politibil. Læreren var redd oss. Der tror jeg det ikke var noen undervisning, som var noe verdt å prate om (Mann. 32).

Denne informanten byttet også skoler en del, og han syntes han alltid fikk mulighet til å starte med blanke ark på ny skole. Det tok likevel ikke lang tid før han kom i nye tiltak. Det er kun et tiltak han ser på med positivitet og som han syntes ga mening. Han mener selv at dette tiltaket var grunnen til at han fullførte ungdomsskolen.

Der og ble jeg flytta på noe sånn der spesialundervisning, så da gikk jeg på, hele tiende klasse gikk jeg på noe som heter xxx., som er en sånn tre dagers skole og to dager med gardsarbeid. Det var helt, det var helt supert. Ja, eller. Da var det bare sånne, det var ikke noe estetiske fag. Det var bare norsk, matte, kjemi og det du trengte på en måte. Så der hadde vi jo, fikk vi jo. Det var jo liksom målet da, med å gå der, var jo bare ha realfaglig undervisning. For å kunne klare å stå ungdomsskoleløpet (Mann, 32).

En annen informant ble ansett som noe bråkete og ble derfor satt sammen med andre «vanskelige» elever i et lite rom i en kjeller på skolen som de kalte «grotta».

At det var veldig på en måte dumt å sette meg i en spesialklasse hvor da selvfølgelig alle de andre på en måte, vennene mine som hadde negativ innflytelse på meg var. For da opplevde vi jo det som en slags klubb. At vi nesten var liksom: Det var neste kult å gjøre det dårlig på skolen for da kunne du komme inn i den klubben, nedi, liksom

kjelleren på skolen liksom. Det var liksom et lite trangt rom, hvor vi satt på liksom sånn litt shabby stoler og pulter og egentlig satt, og skravla og hadde syklubb mesteparten av tiden. Det var nok en, heller en på en måte sånn observeringsperson, eller en sånn, litt sånn passe på person, heller enn liksom en lærer. Det kan godt hende hun var lærer, men husker liksom ikke at det var en person som var der inne og liksom hadde forelesning eller. Jeg husker at det bare var liksom kaos og. (Kvinne, 27).

En av informantene hadde en uro og store konsentrasjonsproblemer. Hun mener selv at det ikke burde vært vanskelig å hjelpe henne bedre i klasserommet hvis noen hadde hatt kompetanse til å se bak hennes fasade, og hente henne inn igjen når hun ble urolig. Hun fikk tildelt en assistent som skulle hjelpe henne med skolearbeid ti timer i uka utenfor klasserommet.

Og da skulle vi liksom sitte sammen og gjøre skolearbeid da. Men vi gjorde jo ikke det. Det var jo, vi satt jo og snakket om alt mulig annet, og hun var ikke så veldig. Hun klarte liksom ikke å holde styr på meg da, så.. Hun var ikke så mye eldre enn meg heller, så vi satt liksom og snakka om ting som vi likte i stedet for å snakke om det faglige da (Kvinne, 28).

Denne informanten ble etter hvert tatt ut av ungdomsskolen på grunn av store konsentrasjonsproblemer og uro på slutten av åttende trinn, og var ute av skolen i flere år uten at hun fikk tilbud om noe hjemmeundervisning. Dette er ikke en situasjon hun ønsket selv.

Bortsett fra den ene informanten som fikk hjelp til å fullføre ungdomsskolen har vi sett eksempler på hvordan skolen ikke bør arbeide med elever med spesielle behov. Det at man kjøper et eget hus på andre siden av byen til vanskelige elever er også et spesielt virkemiddel. Det virket som om jentene i disse tiltakene kjente ting ikke var som de burde. Det at man i et annet tilfelle lar en begavet elev kjenne seg faglig svak er også udelt negativt. Det bør nevnes at denne siste informanten heller aldri senere følte seg sett av lærerne i grunnskolen, på tross av sine gode evner.

Man kan trekke slutningen om at disse tiltakene, i tillegg til lærere som ikke liker en, kan føre til en lavere selvoppfatning. Dette begrunner jeg med at tiltakene gjerne fikk informantene til å kjenne seg dårligere enn andre elever, og der de ble satt i grupper kjente de på en følelse av

å være sammen med andre elever som lærerne hadde gitt opp. Dette er i strid med forskningen Olsen og Traavik (2010) viser til for å hjelpe elevene med å tilegne seg en god selvoppfatning. Det er motsatt av hva Nordahl (2010) beskriver for å legge grunnlag for sosial og faglig utvikling.

5.7 Attribusjon og tro på egne krefter

Indre forklaringer blir sammen med det å legge skyld for vanskelige situasjoner der den hører hjemme, blir ofte ansett som en kilde for resiliens (Olsen & Traavik, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Jeg sitter igjen med et inntrykk av at mine informanter har vært flinke til å legge ansvar der det hører hjemme. Selv om jeg har forståelsen av at alle fem er dominert av indre forklaringer virker ikke som om de har tatt på seg ekstra skyld med tanke på hendelser og situasjoner de ikke kunne påvirket. Dette er positivt med tanke på resiliens (Olsen & Traavik, 2010). I tillegg ser det ut til at de er reflekterte rundt hvem som burde gjort hva i forskjellige situasjoner, uten at det fremkommer tydelig bitterhet. Det virker som om alle fem har en positiv selvforståelse og gir seg selv ros for det de har oppnådd. I tillegg legger to av informantene vekt på at de i tillegg ønsket å gjøre mennesker rundt glade med å levere gode resultater. Alle ga tidlig seg selv æren for det de klarte å oppnå av faglige prestasjoner. Dette henger igjen sammen med Albert Banduras mestringstro (2001) som er en beskyttelsesfaktor for resiliens (Olsen & Traavik, 2010). Fire av informantene sammenlignet seg med andre i den grad at de ønsket å bli noe, for å ta en del av samfunnet på lik linje med andre mennesker. De var ikke spesielt opptatt av å være best, men alle fire uttrykker en glede når de forteller om sine til tider gode resultater. Bandura (2001) legger også vekt på at denne sammenligningen med andre som får til noe, kan være av positiv karakter. Den femte informanten hevet seg kanskje noe over dette, og mente tidlig at skolen kun var et sted for re-produsering. Han så tidlig at han hadde vel så gode muligheter for å oppnå et godt liv uten skole, og dette har han lykket med.

Ja, det er jo sikkert noe med meg selv da, som, ja. Ja, jeg har jo liksom. Ja, jeg vet ikke. Jeg har jo aldri liksom tenkt at nei, dette. At jeg ikke skal fortsette med ting eller. Nei, jeg har liksom hatt en slik sånn indre driv kanskje (Kvinne, 33).

Men jeg har jo alltid skjønt at i noen fag så har jeg alltid skjønt at.. Jeg ligger foran, eller.. Kan være tøff i trynet og hevde meg (Mann, 32).

Ja, ingen andre kunne hjelpe meg enn meg selv. Følte jeg, på en måte da (Mann, 24).

Litt sånn «fearless» og sta. Så jeg tror vel at det er litt sånn. At jeg alltid liksom har følt at jeg er ansvarlig for meg da. Jeg har ikke tenkt at noen andre har liksom et ansvar for at jeg skal gjøre det bra. Det er liksom mitt ansvar. Og det ansvaret har jeg tatt alvorlig. I hvertfall mesteparten av mitt liv. Så jeg tror vel at det. Jo, så er jeg vel kanskje optimistisk kanskje. Og tenker liksom at jeg kommer til å klare ting. Som Pippi sier, hun sier at dette har jeg aldri gjort før så da kommer jeg helt sikkert til å klare det (Kvinne, 27).

Jeg tenkte vel, nei jeg husker ikke hva jeg tenkte, men jeg tenkte vel at det, at det var bra at jeg fortsatt klarte å få gode karakterer etter at jeg hadde vært ute av skolen så lenge da. Det var meg selv, og overhodet ikke noe hjelp rundt. Jeg hadde en sånn når du har begynt på noe så skal du fullføre det holdning da. Så det var vel mye det tror jeg (Kvinne, 28).

Vi ser her eksempler på at informantene selv mente at de selv styrte sine prestasjoner og sine liv fra tidlig alder. Flere var opptatt av at de skulle kunne leve et normalt liv, og gjerne hjelpe andre i en vanskelig livssituasjon når de ble voksne. Jeg har forståelsen av at dette førte til at de så en mening i sin tilværelse, som også kan være viktig for resiliens (Antonovsky, 2012; Olsen & Traavik, 2010). Informantene har ikke klart å gi meg et eksempel på at lærere, andre ansatte ved skolen eller i andre instanser har vært med på å hjelpe dem til å tilegne seg en slik positiv livsholdning. Hvor deres optimistiske innstilling og mestringstro kommer fra har de vanskelig for å sette ord på.

5.8 Selvoppfatning og mestring

Vi så i teoridelen at mestring og selvoppfatning begge har vist seg å være beskyttende faktorer hos de som har resiliens, og er dermed begge viktige når man skal arbeide med resiliensfremmende tiltak i skolen (Olsen & Traavik, 2010).

Alle fem informantene anså seg selv som skoleflinke, selv om de ikke alltid hadde gode resultater og vise til. Dette gir meg forståelsen av at de hadde en faglig mestringsfølelse, som blir trukket frem som viktig for selvoppfatningen av Olsen og Traavik (2010). Dette viser seg gjennom at tre av informantene hadde en visshet om at de hadde gode evner i mange fag bare de la litt jobb i det. De to siste informantene har ofte fått gode karakterer i flere fag uten at de det var behov for noe særlig innsats. Dette dreier seg om de to mannlige deltakerne undersøkelsen.

Det er tydelig at alle fem har hatt gode kognitive evner og at de hele tiden har hatt en visshet om dette. Det er likevel ingen av informantene som oppgir lærerne som en grunn til at de gjorde det bra, og hadde mestringstro i skolearbeidet. Informantene har generelt sett lite å si om lærerne med tanke på faglig oppfølging. Stort sett virker det som om de har ansett lærerne som greie rollemodeller, som har vært på jobb for å undervise. Olsen og Traavik (2010) legger vekt på at ros og støtte fra lærerne kan fremme mestring og selvoppfatning, og dermed føre til resiliens. Hos mine informanter var dette stort sett fraværende gjennom barndommen.

Jeg har alltid ligget ganske langt foran da, i mattefag og.. Matte og naturfag egentlig. Så har jeg ligget, alltid foran alle de andre. Jeg har liksom hatt de fagene der da som kan gjøre atte, ja, hva skal jeg si, kan hevde seg på en eller annen måte (Mann, 32).

Følte aldri atte. på grunn av evnene mine så følte jeg aldri at faglige prestasjoner var en prestasjon i det hele tatt. At det var noe å juble over (Mann, 24).

Jeg har alltid vært ressurssterk. Jeg har alltid liksom vært veldig oppegående og stilt krav til meg selv, og på en måte tenkt at jeg er på en måte blant de som skal gjøre det bra, eller har en liksom hjerne som kan gjøre det bra da. Ikke at jeg er noe Einstein, men jeg har på en måte alltid hatt en sånn selvtillit i at jeg er på en måte normalt smart (Kvinne, 27).

Informantene har som nevnt få eksempler på lærere som har gitt ekstra ros eller støtte, med noen unntak.

Det kan jeg ha kjent, at de har vært oppmerksomme på at, at jeg kanskje har litt konsentrasjonsproblemer da, at de prøver å hente meg inn igjen. Eller at de har vært gode på å gi ros for eksempel da, når det har gått bra, så har de vært, vært påpasselige med å gi ros da (Jente, 28).

En informant opplevde en positivitet og anerkjennelse fra lærerne sine når hun begynte å levere gode resultater på slutten av ungdomsskolen. Hun satte stor pris på denne tilbakemeldingen, og ønsket da å gjøre det enda bedre. Her kan man dra paralleller til teori som belyser læreres betydning for elevens faglige resultater (Nordahl, 2010). De to mennene i undersøkelsen var ikke spesielt opptatt av gode karakterer, men visste at det skulle veldig lite arbeid til for at de skulle få toppkarakterer. Jeg tolker det dithen at disse to fikk lite tilbakemeldinger på sine evner gjennom skolegangen, men med et par unntak av lærere på videregående.

Informanten som var ute av skolen i mange år fikk veldig gode karakterer når hun etter hvert kom inn på videregående skole på særskilt grunnlag. Hun syntes skolearbeid var givende, og at det var lett å levere gode resultater. Mestringsfølelsen hun har fått gjennom skolearbeidet ser ut til å ha hatt en positiv innvirkning på hennes selvoppfatning (Olsen & Traavik, 2010). Den siste informanten visste hva som måtte til for å få gode karakterer, men lå ifølge seg selv på et helt greit nivå da innsatsen hennes var middels. Etter intervjuene satt jeg igjen med en forståelse av at lærerne har gjort svært lite for å fremme informantenes selvoppfatning eller mestringsfølelse, på tross av en visshet om at dette var elever i en vanskelig livssituasjon.

Alle fem uttrykker at det var lett å få seg venner, og at de generelt sett følte seg likt og godtatt av sine klassekamerater. Dette på tross av at flere av dem var til tider hadde noe utagerende atferd. Dette har også trolig bidratt til å danne en normalt god selvoppfatning sosialt sett, noe vi også har sett kan bidra til å utvikle resiliens (Olsen & Traavik, 2010). Fire av fem informanter følte seg normalt likt av sine lærere, men ikke spesielt sett eller anerkjent utenom dette, bortsett fra når de gjorde det bra. Den siste informanten kjente på at lærerne ikke likte han, men han hevder at dette ikke gikk inn på han.

Det er noen år siden flere av studiens informanter gikk i skolen, men om mine resultater gjenspeiler dagens lærere så har man mye å gå på med tanke på å fremme resiliens hos elevene gjennom å bidra til å gi elevene mestringsfølelser og en god selvoppfatning.

5.9 Mening og sammenheng

Det å se mening og sammenheng i sin tilværelse, samt det å ha en forståelse eller håndtere det som skjer rundt har vist seg å ha en beskyttende effekt hos barn og unge med resiliens (Waaktar et.al., 2007). Dette kan også ses i sammenheng med Antonovskys «OAS» (2012). Gjennom svarene som har blitt gitt gjennom min intervjuundersøkelse kan de se ut som alle de fem informantene har vært gode på å reflektere rundt egen situasjon, og har derfor en god forståelse av hva som har skjedd i sine liv. Jeg forstår det også som at de har vært flinke til å legge skylden for ting hvor den hører hjemme. De har derimot ikke alltid kjent på at de kan gjøre mye for å forandre overordnede ting i sine liv, som det å bli flyttet rundt. Jeg har forståelsen av at den manglende muligheten for å påvirke eget liv til tider har kjentes tungt. På en annen side har alle fem informantene hatt en innstilling der hele tiden ser fremover og søker muligheter. Det kan se ut til at de stort sett har hatt en positiv holdning til livet på tross av vanskeligheter de har vært nødt til å takle underveis. Positive forventninger med tanke på fremtiden sammen med mestringsfølelsen kan ses i sammenheng med Banduras (2001) tro på egne krefter, og har trolig vært viktig for styrke og motstandskraft hos studiens informanter, Et viktig funn er at informantene har ikke tillatt seg selv å bli ofre som syntes synd på seg selv. Dette sier noe om deres holdning til livet, og har vært en styrke. Evnen til å se positive sammenhenger på tross av stress og motstand er ansett som en faktor for resiliens (Olsen & Traavik, 2010). Siden man tilbringer en god del tid på skolen i løpet av oppveksten er dette en god arena for å bidra til å skape mening og positivitet i den enkeltes tilværelse. Skolen er også en plattform for voksenlivet, og det har derfor vært interessant å se på hvilken mening informantene ga skolen med tanke på sine egne liv.

Når du sier skole tenker jeg at. Ja, det var vel så mye den der sosiale biten. At jeg følte, ja jeg følte at jeg på en måte. Jeg har aldri følt meg utafør da, hvis jeg kan si det sånn. Så det har nok betydd veldig mye. Det har nok det. At jeg har hatt en sånn tilhørighet på et vis da. kanskje ikke så mye den der faglige. Hvis man skal se det sånn da. Det

har kanskje ikke, Det har ikke betydd så mye kanskje. Men mer den sosiale biten, og ja (Kvinne, 33).

Det var som å spille «memory» dagen lang, og da blir det kjedelig. Jeg har følt, og jeg har sagt at hvis ikke. Hvis jeg er avhengig av skole og høyere utdanning for å klare meg i livet, så er jeg ikke den personen jeg tror jeg er (Mann, 27).

Man er jo avhengig av å ha utdanning, for å få seg en jobb, som gir større avkastning, enn gå på nav (Mann, 32).

Jeg tror skolen har betydd veldig mye for meg. Det har gitt meg gode liksom erfaringer med, gode relasjoner, og, og lærte meg da på ungdomsskolen hvor liksom gode voksne, voksne som bryr seg, lært meg liksom troen på at hvis jeg prøver å ha liksom gode mennesker rundt meg så klarer jeg, klarer jeg det bra. At, det lærte jo skolen meg litt da, at jeg så liksom. At du måtte liksom ta ansvar for å få en god hverdag selv da (Kvinne, 27).

Det var å kunne kjenne at man mestret noe, og kjenne at det blir en del av identiteten din da at du får til noe bra. Veldig mye at det var en omsorgsperson som jeg ønsket at skulle bli glad på mine vegne. Det har vært et sånn hvilested da, fra alt som var dårlig hjemme. Og, en møteplass for å møte andre på sin egen alder (Kvinne, 28).

Det kommer ikke frem konkrete eksempler på at skoleansatte har gjort noe forsøk gjennom samtaler eller tiltak på å gi skolen en mening eller betydning i informantenes liv. Det er heller ikke slik at informantene kjenner på at skolen eller andre instanser har forsøkt å arbeide med dem eller snakke med dem på en måte som har bidratt til at livet skulle bli meningsfylt når de hadde det vanskelig, som vi har sett kan være et godt virkemiddel for å fremme resiliens (Olsen & Traavik, 2010). Skolen har derimot vært med på å gi livet en struktur og stabilitet, og noe å strekke seg etter med tanke på voksenlivet. Dette er noe som blir trukket frem som viktig i novas sammenfatning av tiltak som har en positiv effekt på risikoutsatte barn og unge (Seeberg et.al., 2013) Det virker som om dette er noe flere av informantene har hatt behov for, selv i perioder der de ikke har hatt så gode skolerresultater å vise til. Dette har blitt ansett som en faktor for resiliens i andre store undersøkelser gjort på dette temaet, i skolen (Ungar et.al.,

2014). I tillegg viser flere av informantene til at de ser på skolen som en viktig arena for vennskap og sosial interaksjon. Dette har ofte vært mer meningsfylt enn karakterer og har trolig bidratt til at flere av informantene har hatt en opplevelse av trygghet og tilhørighet. Dette har også blitt trukket frem som viktig i studier gjort på risikoutsatte elever i skolen (Ungar. et.al.,2014).

5.10 Relasjoner

Studier har vist oss at resiliens ofte henger tett sammen med gode relasjoner, og kvaliteten på disse (Borge, 2010). Informantene i min studie har i liten grad hatt gode relasjoner i sin nærmeste familie, og der familie uteble har vennskap blitt i stedet blitt viktig. Vi har tidligere sett at vennskap kan anses som en beskyttende faktor for resiliens (Werner & Smith, 1992) Kun en av informantene viser til at han fortsatt har kontakt med og setter pris på sin omsorgsperson fra tiden før barnevernet. Denne nære tilknytningen til sin mor på tross av omsorgssvikt i hjemmet har vi tidligere sett at kan være avgjørende for utvikling av resiliens (Collishaw et.al., 2007). Han tror det er sin evne til å reflektere og tilgi som har ført til at han er den han er i dag. Han mener de fleste lærere har hatt en negativ holdning til han som person, men på tross av dette har han hele veien hatt en god selvopfatning.

Foreldrene mine har alltid sett meg. Atte, nå er jo foreldrene mine skilt da, så jeg er oppvokst med en stefar, og ei mor. De har alltid sett meg. De har sett meg utrolig godt. Derimot så har skolen ikke sett meg. I det hele tatt, så på hjemmefront har jeg blitt sett og godtatt, men når det kommer til autoritære utenfor skolen og andre ting, ikke i det hele tatt (Mann, 27).

Det var det. Jeg hadde mange, Jeg hadde mange gode venner, som ja. Det betydde veldig mye. Jeg har ikke hatt noen sånn der. Jeg kan ikke si at jeg har hatt noen veldig god relasjon til på en måte en lærer eller noe sånn. Jeg tror det har vært liksom sånn. Ja.. Helt sånn.. Hva skal man si da. Ikke vanlig, eller ikke noe mer eller mindre på noen måte (Kvinne, 33).

En av informantene uttrykker at han ikke har hatt noen å snakke med gjennom oppveksten før han ble seksten-sytten år. Dette er informanten som også startet med rusmidler tidlig.

Sånn i forhold til oppveksten min, så er det egentlig. Vetta faen jeg... Jeg vet ikke jeg. Tror ikke det har vært noen som liksom har. Frem til. Eller før jeg på en måte var 16-17, så tror jeg det ikke er spesielt mange som har hatt noe sånn betydningsfull rolle. Noen som jeg har kunnet prate med eller (Mann, 32).

Et funn som overrasket meg noe er at ingen av de fem spurte mener at de har blitt sett eller fått mulighet til å utvikle noen ekstra god relasjon til sine lærere eller andre ansatte ved skolen i perioden de har hatt det vanskelig hjemme. Dette viser at elever selv kan være bevisste på at lærer-elev relasjonen Nordahl (2010) viser til som viktig, burde ha vært der. Alle bortsett fra en informant mener at lærerne i stor grad visste at hjemmeforholdene deres var uvanlig belastende. De har likevel ingen opplevelse av å ha fått noen personlig støtte av lærere, andre skoleansatte, eller ansatte ved andre institusjoner som har gitt dem en følelse av trygghet der og da, og som har fått dem til å tenke tilbake på dette som en god relasjon nå i ettertid. Det å se, anerkjenne og møte eleven gjennom den gode samtalen kunne her ha spilt en viktig rolle (Nordahl, 2010). Dette har vært et uttalt savn fra studiens informanter, og kunne trolig ha bidratt til å gjøre en forskjell.

Flere av informantene har i ettertid reflektert en del over lærernes mangler når det kommer til se og hjelpe den enkelte som har hatt det vanskelig. De trekker frem at en nysgjerrighet fra skolen sin side eller en bedre kommunikasjon mellom lærer og ansvarlige omsorgspersoner trolig kunne besvart noen spørsmål med tanke på hvorfor disse elevene begynte å gjøre det dårligere i skolesammenheng, eller hvorfor deres atferd ble mer problematisk. De mener at dette ville ført til at lærerne fikk innsikt i en vanskelig livssituasjon tidligere, og dermed hadde hatt mulighet i å melde ifra til barnevernet. Det kommer også tydelig frem at det har vært et lite eller dårlig samarbeid med informantenes hjem i tiden før de ble plassert under barnevernet. Dette er også betenkelig med tanke på lærer-hjem relasjonens betydning for elevenes sosial og faglige utvikling (Nordahl, 2010). Det er spesielt viktig at de risikoutsatte elevene har et mesosystem med gode relasjoner som igjen kan bidra til at de får den hjelpen de trenger gjennom andre, og at de har mulighet til å bli fjernet fra et risikofylt miljø (Bronfenbrenner, 1979; Rutter, 2007).

Hvorfor forandrer denne eleven seg, hvorfor, hun var så glad og hyggelig og sånne ting før, og nå er hun liksom. Hun gjør ikke leksene sine, hun har ikke med seg mat på skolen. Hun er tristere, hun er ikke så integrert i vennegjenger, og liksom sånne ting og. Du har et ansvar da som lærer, som jeg følte at hun, ikke tok på seg da. Det ansvaret som hun hadde (Kvinne, 27).

Heller ikke etter plassering i barnevernet har det vært noen spesiell kontaktperson på skolen inkludert læreren, som har tatt seg spesielt av informantene og på den måten lagt til rette for en god relasjon. Det kan se ut som det tverrfaglige samarbeidet ikke har vært tilstede. Igjen er dette en mangel i elevens mesosystem, og læreren og andre instanser kan trolig utgjøre en positiv forskjell for eleven hvis man arbeider sammen på en gode måte for å hjelpe denne ut av en vanskelig livssituasjon (Bronfenbrenner, 1979; Seeberg et.al., 2013). Det er et unntak her hos informanten som ble flyttet fjorten ganger mens hun var under barnevernet, og etter hvert ble tatt ut av skolen. Hun ser tilbake og satte stor pris på en lærer hun hadde en periode på ungdomsskolen. Han så henne og hun kunne åpne seg for han. Denne relasjonen i seg selv gjorde det vanskelig for å henne neste gang hun måtte flytte til et nytt sted, da læreren betydde mye i denne perioden. Dette blir stående som et eksempel som viser at en relasjonsorientert lærer som bryr seg, kan spille en viktig rolle i elevens liv (Nordahl, 2010). Man kan se for seg at denne eleven kunne spilt en rolle som den signifikante voksenpersonen som har vist seg å være en viktig faktor for resiliens, hvis denne jente fikk lov til å fortsette i denne skolen (Olsen & Traavik, 2010).

Når vi retter blikket litt utenfor skolen så har to av informantene etter hvert dannet en god og trygg tilknytning til sine fosterforeldre, så dette har blitt svært betydningsfulle relasjoner for deres del. En informant viser til at en som arbeidet på institusjonen gjorde mer enn hva som ble forlangt av han, og dette er noe han ser tilbake på og setter pris på i ettertid. Jeg har forståelsen av at disse opplevelsene har vært viktige for disse informantenes positive utvikling. Dette er igjen i tråd med teori som viser til at denne typen positive samspill kan bidra til å skape motstandskraft hos de det gjelder (Borge, 2010).

Jeg viser til informantenes subjektive opplevelse av forskjellige forhold og situasjoner, men jeg antar at man ofte husker det om noen strekker ut en hjelpende hånd i perioder der du har det vanskelig. Det handler da også om å yte hjelp på en ektefølt måte. Flere av informantene

legger vekt på at barn merker forskjell på om den som skal hjelpe kommer til dem som et medmenneske eller som en pedagog. Her kan det være en fordel å tilegne seg kompetanse i veiledning, slik at man vet hvordan man best kan arbeide med og møte sine elever på en god måte (Høigaard et.al., 2001). Flere av informantene påpeker at forholdet til lærerne ble bedre når de begynte å levere gode resultater på skolen. I et tilfelle var lærerne utrolig stolte og glade på informantens vegne, og hun fikk etter dette en annen og nærere relasjon med lærerne enn hun hadde hatt tidligere. Her mener informanten at skolen og lærerne arbeidet målrettet for å skape et inkluderende og godt miljø. Og hun mener at et godt klassemiljø og relasjonelle lærere skapte en større lærelyst og mer positiv innstilling hos henne. En slik sammenheng viser seg også i forskningsresultater (Nordahl, 2010). Dette er en svært positiv erfaring for denne informanten. Det er likevel betenkelig at forandringen kom først etter at hun ble en godt presterende elev. Dette er de samme lærerne som tok henne ut av undervisningen, og satte henne i et segregert tiltak med andre urolige elever, og med litt faglig innhold.

5.11 Forventninger og mestringstro

Vi så innledningsvis at lærere og andre ofte har mindre forventninger til elever under tiltak av barnevernet enn andre (Kavli et.al., 2015). Forventninger fra andre er ikke en av beskyttelsesfaktorene knyttet til resiliens, men forventninger til egen mestring spiller derimot en viktig rolle med tanke på motstandskraft (Olsen & Traavik, 2010). Flere av studiens informanter viser til at det å kjenne på forventninger fra lærere og foresatte var viktig for at de skulle finne en ekstra motivasjon for å gjøre det bra på skolen. Det forskjellig grad av forventninger, og jeg har her forståelsen av at de viser til de såkalte sunne forventningene der det ikke legges for mye press på den enkelte. I tilfeller der informantene ikke har møtt forventninger, men i stedet har blitt behandlet som om de er syke, skadet eller blitt neglisjert av lærere og andre, så har dette hatt en negativ og demotiverende effekt på dem. Dette er i tråd med funn gjort i større undersøkelser (Kavli et.al., 2015; Seeberg et.al., 2013). To av de spurte legger i tillegg vekt på at det er viktig å bli behandlet som alle andre i situasjoner i klasserommet. Alle fem informantene har hatt forventninger til seg selv, men på ulike nivåer. Mennene uttrykker at de ikke var spesielt opptatt av resultater på skolen, og ytre forventninger med tanke på skolerresultater hadde derfor ikke hadde mye å si for deres prestasjoner. Kvinnene syntes det var viktig med forventninger fra lærere og mennesker rundt, og dette fikk dem gjerne til å prestere bedre. Alle fem hadde forventninger til seg selv gjennom

oppveksten, med periodevise unntak, med et ønske om å bli noe i livet. Albert Bandura (2001) fremhever som vi har vært inne på mestringstro som spesielt viktig for individets positive utvikling, og det blir ansett som en viktig faktor for resiliens (Olsen & Traavik, 2010).

Jeg fikk ikke noen sånn særbehandling på noen måte. Altså, jeg hadde jo prøver og jeg hadde jo innleveringer og jeg ble jo behandlet på lik linje, på en måte føler jeg da, som de andre elevene da (Kvinne 33).

Hvis de hører at du er fra barnevernet så har de en sånn lav forventningsterskel da. Og det er veldig ødeleggende, for at du trenger å ha noe å strekke deg etter, ikke sant. Alle trenger det. Og når du blir nesten forhåndsdømt da, så blir du sint, ikke sant. Du får ikke noe lyst til å motbevise de. Du får mer lyst til å liksom tulle med de eller, finne på noe pøbelstreker, ikke sant. Du trenger ikke å få liksom forskjellsbehandling selv om du har hatt det jævlig, ikke sant (Kvinne, 28).

Kjempeviktig for meg å ha masse.. Å ha forventninger til at de har forventninger til meg, for da har jeg forventninger til meg selv. Og jeg tenker at man hvis på en måte har for mange rundt seg som liksom sier: Ja, men det går bra, og blablabla og du har det jo vondt og du klarer jo kanskje ikke dette her nå, for du er så sliten, og sånne ting, så begynner man jo å tro på det selv (Kvinne, 27).

Fordi jeg bodde på xxx (hjem for unge rusmisbrukere, red anm.) Så forventa dem at.. At jeg skulle.. Oppføre, oppføre meg bedre, være flittigere enn alle andre fordi jeg bodde der da (Mann, 32).

Vi skulle være med i norgesmesterskapet i barne- og ungdomsarbeid. Og klassen hadde valgt frem meg til å stille. Når det kom frem til læreren, så trakk hun oss fra konkurransen. For hun ville ikke at jeg skulle representere. Nå er jeg dommer på disse mesterskapene (Mann, 24).

Jeg har fått veldig varierende svar på spørsmålet om hva slags type forventninger de forskjellige informantene har møtt hos sine lærere. Det er tydelig at de lærerne som har satt forventninger til dem har blitt satt ekstra pris på. Tre av informantene har fått spesielle tiltak på grunn av uønsket atferd. Alle tre opplevde at det en svært dårlig kvalitet på det tilbudet de

da fikk, og i tillegg medførte det spesielt lave faglige forventninger til dem. Alle mener at en slik atferd kan være et utslag av de ikke hadde det bra, og da er det synd at ingen fanger opp dette med bedre virkemidler. Slike tiltak kan trolig utgjøre en risiko hos elever som allerede har en dårlig selvoppfatning (Befring & Duesund, 2012). En av informantene mener at lærerne på videregående hadde ekstra store forventninger til han fordi han bodde på institusjon. Det virker som om han likevel ikke så på dette som et problem, men som noe positivt. Informantene har også satt pris på at fosterforeldre og ansatte i institusjonen har ønsket og forventet at de skulle gjøre det godt på skolen. Selv de informantene som ikke har vært opptatt av å prestere godt på skolen ser på forventninger som noe positivt og jeg tolker det dithen at forventninger blir sett på som et tegn på omsorg fra menneskene rundt. Den gode relasjonen, som vi har sett er viktig, vil gjerne medføre positive forventninger. Dette er et virkemiddel som læreren kan benytte for å fremme læring (Hattie, 2009).

5.12 Informantenes overordnede blikk på skolen og den gode lærer

Alle fem informantene skulle avslutningsvis se for seg hva skolen kunne gjort annerledes for å hjelpe den enkelte, og hva skolen kan gjøre for å hjelpe en elev i en vanskelig livssituasjon. I tillegg til dette skulle de beskrive kvalitetene til den gode lærer. Jeg vil nå kort presentere de viktigste hovedpunktene på bakgrunn av informantenes svar.

Det at læreren ser hver elev og tilrettelegger for eller tilpasser undervisningen for den enkelte kommer frem som viktig. I tillegg legges det vekt på at lærerne må kunne presentere faget på en god måte. Man ønsker ikke lærere som sitter passive på pauserommet og klager på dårlige elever, men de som forsøker å finne ut av hva som ligger bak vanskelig oppførsel, eller dårlige resultater, og som kan se tegn på at ting ikke er som de skal i elevenes hjem. Alle fem informantene savnet en lærer eller en skoleansatt som snakket med dem og spurte hvordan de hadde det, og som forsøkte å finne ut av hvordan det egentlig gikk i hjemmet. Det siste er noe alle presiserer som spesielt viktig når man ønsker å hjelpe risikoutsatte barn og unge. I tillegg er det det flere av informantene som trekker frem meldeplikten som viktig, og flere mener at skoleansatte har mye å gå på her. Viktigheten av en god kommunikasjon mellom hjem og skole, og samarbeid mellom de forskjellige instansene når ønsker å hjelpe elever på en best mulig måte blir også ansett som er godt tiltak for å hjelpe elever som har det vanskelig. Her

ser man at informantene er reflekterte rundt, og etterlyser tiltak som gjennom denne analysen har blitt trukket frem som viktige funn.

De skulle ha prata med meg. Rett og slett. De skulle satt seg ned og spurt, åssen har du det? Det er noe som, det skjedde aldri. Helt fra 1. til 10. trinn så var det ingen som satte seg ned med meg, og det er noe jeg gjør daglig her på skolen. Men, det var aldri noen som satte seg ned med meg og spurte. Hvordan har du det? Har du det greit? Hvordan er hjemmesituasjonen din? Og, ja. Det hadde gjort mye. Da hadde jeg følt at de så meg, og i hvert fall prøvde. Jeg hadde sikkert sagt nei, og det går fint. Jeg har ikke lyst til å prate med deg. Men gjentatte ganger så, ja. (Mann, 24 år).

5.13 Oppsummering empiri og analyse

Når jeg nå avslutningsvis trekker sammen analysen i en oppsummering og setter dette opp mot oppgavens problemstilling, så kan jeg fastslå at skolens ansatte har spilt en liten rolle i å fremme resiliens hos studiens informanter. Skolen som arena har derimot vært et sted for trivsel, trygghet og vennskap for flere av informantene. Her har spesielt vennskap vært viktig, og det å kjenne seg sett og anerkjent av medelever kan ha påvirket på en positiv måte, og gitt en følelse av sosial mestring. Dette har trolig også bidratt til en god selvoppfatning, som vi har sett har en klar sammenheng med resiliens. Det at skolen har vært en arena der man i stor grad har kjent seg som andre har blitt trukket frem som positivt. I tillegg har flere ansett stabiliteten og strukturen man får i skolen som viktig.

Skolen har også vært et sted der informantene i stor grad kjent på at de mestret det faglige, selv om de til tider har vært bevisst på at de har levert resultater som ikke er i samsvar med deres evner. Denne bevisstheten og tro på mestring kan ha bidratt til å styrke informantenes resiliens. Skolens ansatte har spilt en liten rolle med å tanke på å tilrettelegge for denne mestringen, og de har generelt sett opplevd lite ros og støtte fra lærerne. Hvis man ser dette i sammenheng med at flere av informantene har blitt satt i forskjellige spesialtiltak, som i utgangspunktet kunne stigmatisert dem, så kan det tenkes at skolen i noen tilfeller så kan skolen ha bidratt til å utvikle en mer negativ selvoppfatning. Her kan det se ut til at lærerne ofte har manglet virkemidler for å møte den enkelte, slik at man kunne løst situasjonen i klasserommet. Flere informanter viser til at deres til tider utagerende oppførsel var et rop om

hjelp. Dette resulterte i stedet i segregerte tiltak med dårlig kvalitet på undervisningen. Her kunne de «vanskelige» elevene finne sammen og påvirke hverandre. Dette så flere av informantene selv allerede på gitt tidspunkt at var uheldig. Dette er ting en lærer som har fokus på den gode relasjonen med sine elever kunne trolig kunne håndtert på en bedre måte. De fleste virkemidler som har blitt benyttet for å møte disse elevenes utfordringer har altså kunne utgjort en risiko, og kunne ha trolig ha bidratt til å hemme deres resiliens.

Informantene har med få unntak ikke kjent på faglige forventninger fra skolens ansatte, og dette er noe de savnet. De har derimot hatt forventninger til seg selv, og de fleste sett på skolen som en mulighet for å bli noe. Skolens ansatte med et par unntak har i liten grad lagt til rette for at informantene kunne søke hjelp og trygghet hos dem. Når det kommer til hjelpesøkende atferd har informantene vist til at de ønsket en mulighet for å snakke med noen i skolen, men tilbudet var ikke der. Det å bli sett av lærerne blir ansett som et savn. Igjen er det personlige egenskaper ved informantene som har hjulpet dem, der lærerne har kommet til kort.

Tre av informantene snakket venner hvis ting var vanskelige, og dette var også deres viktigste relasjoner i barndommen. En beskriver at han snakket med sin mor, men det var kun i helt spesielle tilfeller. Den siste kjente på at han ikke hadde noen å snakke med på tross av at han hadde venner. Sistnevnte levde flere av tenårene i rus. Relasjoner har viste seg å være viktig for informantenes velvære.

Fire av fem har sett på skolen som en mulighet til å bli noe i livet eller få seg et godt arbeid. Den siste har hele tiden sett på skole som et sted for re-produsering av eksisterende kunnskap, og syntes skolen var en kjedelig affære. Fire av fem informanter viser også til at skolens ansatte trolig visste hvordan hjemmesituasjonene var før barnevernet kom inn i bildet, men de kjenner ikke til at noen gjorde noe som helst for å hjelpe dem eller melde ifra. Det har heller ikke vært noen fra andre hjelpeinstanser som har bidratt på noen spesiell måte. Det er noen miljøarbeidere på institusjoner som blir nevnt i positiv sammenheng, men det har kun vært relatert til dagliglivet. Stabile og gode fosterforeldre har også hatt en innvirkning hos to av informantene som fikk bo på samme sted gjennom tenårene. Her valgte skolene å overse muligheten for å hjelpe elevene ut av et risikofylt miljø, og kan ved sin passivitet ha bidratt til å gjøre skade.

Når det kommer til personlige egenskaper så beskriver informantene i flere tilfeller seg selv som innadvendte, men også utadvendte. Resiliens blir ofte satt i sammenheng med utadvendthet, men når man selv er reflektert rundt hva slags sider av seg selv man viser av seg selv er det et tegn på gode sosiale ferdigheter, slik jeg ser det. De beskriver et lett temperament i barndommen, men de hadde alle en periode i tenårene der de viste til et sinne, og kunne derfor utagere. I et par tilfeller kom dette i sammenheng med at man fikk trygge rammer rundt seg. Det at informantene har sosial kompetanse kommer tydelig frem i intervjuene.

Ingen informanter har vist til noen spesielle talent som har gitt livet deres et ekstra innhold eller betydning. Alle har sett sin rolle som agent i eget liv fra tidlig alder, og dette har trolig vært veldig viktig og gitt en følelse av å kunne styre en del av livet sitt selv. Denne følelsen ble gjerne utfordret ved gjentatt flytting og annen ustabilitet. Guttene så kun skolen som et nødvendig tilholdssted og virket ikke spesielt opptatt av lærere og de hva andre mente om dem. Jentene derimot så på skolen som en viktig del av livet for å kunne bli hva noe, og ser i større grad ut til å ha sammenlignet seg med de rundt. De har på mange måter også vært mer opptatt av anerkjennelse enn guttene.

Jeg har en forståelse av at alle har hatt en normalt god selvoppfatning, og at de har kjent på at de har en mestringsevne i mange sammenhenger. Jeg tolker det dithen at ansatte på skolen ikke har ytet stor hjelp når det kommer til å utvikle disse egenskapene. Alle fem viser til at de stort sett har hatt en god forståelse av egen situasjon, og sett en mening i sin tilværelse. Dette tyder også på at de er reflekterte da det ikke ser ut som de har hatt noen å snakke med rundt dette. Mannen som ruset seg i flere år faller noe utenfor her, da han har noen år der han trolig gjemte vonde følelser i rusen. Jeg har en forståelse av at alle fem informanter har vært flinke til å legge skylden for vanskeligheter der den hører hjemme, samtidig som de har tatt æren for egne prestasjoner. Alle fremstår som optimistiske og positive, og de har hele tiden ønsket noe mer for seg selv. Jeg har også en forståelse av at ingen av informantene har ansett seg selv som en offer. Ingen vet hvordan de har tilegnet seg sin styrke. De mener den bare har vært der. Studiens funn indikerer at personlige egenskaper som er trukket frem hos informantene, og spesielt med tanke på en sterk indre drivkraft, er bakgrunnen for deres motstandskraft, og kan derfor være faktorer for resiliens.

Jeg kan ikke trekke konklusjonen om at alle fem hadde resiliens som ungdom. På tross av at dette var noe jeg i utgangspunktet ønsket i mitt utvalg, men etter å ha snakket med alle har jeg en forståelse av at alle har hatt resiliens som unge voksne. Dette bygger oppunder Rutters (2015) argumentasjon om at resiliens bør vurderes opp mot et livsløpsperspektiv.

Og det kan jeg også si til lærere: At alle de gangene de ser ting og velger å overse ting, så kan de tenke at, om noen år så kommer de personene til å tenke tilbake på deg som svak og ansvarsfraskrivende. For nå sitter jeg og, jeg prater med alle om det. Jeg kan til og med si navnet hennes til folk, bare fordi jeg er liksom kjempeskuffa (kvinne, 27).

6.0 Drøfting

Dette kapittelet vil hovedsakelig bygge på analysens viktigste funn, og disse vil videre bli drøftet på flere plan. Oppgavens problemstilling går på hvordan skolen kan fremme resiliens hos barn og unge i barnevernet. Første del av drøftingen vil ta for seg lærerens rolle i et slikt arbeid. Neste del vil ta for seg et overordnet blikk på skolen. I den tredje delen vil det bli gjort noen vurderinger med tanke på begrepet resiliens. Avslutningsvis vil det være en oppsummering av de viktigste punktene.

6.1 Hvordan kan læreren fremme resiliens hos risikoutsatte elever?

Lærere i dagens skole møter mange krav og forventninger, spesielt med hensyn til hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene skal kunne mestre faglig sett. Ferdighetskravene har fått mye oppmerksomhet etter skolereformen kunnskapsløftet (2006). Man har av naturlige grunner et stort fokus på realfag i skolen, og det er lite føringer med tanke på selve mennesket, og utviklingen av personlige egenskaper. Dette er det mulig å forandre på. Denne oppgavens funn, med vekt på individuelle og kontekstuelle faktorer for resiliens, vil derfor nå videre bli drøftet med tanke på lærerens betydning for å styrke av disse.

6.1.1 Gode relasjoner og sosiale ferdigheter

En god lærer-elev relasjonens har vist seg å ha betydning for elevenes trivsel og læring i skolen (Nordahl, 2010) Læreren kan være en viktig del av elevens mikrosystem, og forskning har vist at et godt forhold mellom lærer-elev kan hjelpe elever til en god faglig og sosial utvikling, og være en kilde til resiliens (Bronfenbrenner, 1979; Ungar et.al., 2014). Vi har sett at læreren må være en tydelig voksen med autoritet og grenser, men også en person elevene anser som en trygg samtalepartner (Nordahl, 2010). Her har læreren mulighet til å spille en viktig rolle i elevenes liv, som den signifikante voksenpersonen som har vist seg å kunne være avgjørende for utvikling av resiliens (Luthar, 2006). En god lærer bør derfor inneha kunnskap om grunnleggende relasjonskompetanse, og hvordan dette kan påvirke elevene positivt (Olsen & Traavik, 2010). Mange av informantene i intervjuundersøkelsen hadde ikke en slik voksenperson å vende seg til, og dette uttrykker de som en mangel gjennom oppveksten. Her legger de vekt på at læreren kunne spilt en rolle som en støttespiller i deres liv. Det er få

lærere som har gjort seg positivt bemerket med tanke på godt relasjonelt arbeid i studiens intervjuundersøkelse. En av studiens informanter syntes det var vanskelig å bli flyttet den ene gangen hun hadde en lærer som så henne, og som hun kjente at hun kunne snakke med om ting som var vanskelig. På tross av at hun ble flyttet fjorten ganger er det denne læreren hun refererer til som en positiv innflytelse i livet i fra skolesituasjoner, og som hun har tenkt på i ettertid. En annen satte pris på lærernes positivitet og engasjement når hun forandret sin innstilling til skolearbeidet, og dette førte til et ønske om å levere enda bedre resultater. Dette er begge eksempler på lærere som har gjort eller kunne gjort en forskjell i informantenes liv. Hvorfor mange lærere ikke trer inn i en slik rolle kan trolig henge sammen med mange faktorer som personlighet, innstilling eller det at man kun har et faglig perspektiv. Det er heller ikke slik at informantene i min studie generelt sett mener at de har hatt dårlige lærere. Det er lærernes passivitet og manglende evne til å se den enkelte på en måte der man har kjent seg sett og anerkjent i vanskelige perioder, som har vært problemet. Det er noen år siden flere av studiens informanter gikk på skolen, men mye tyder på at dette fortsatt er et aktuelt utviklingsområde.

Behovet for å bli sett og anerkjent av læreren når man har det vanskelig blir stående som studiens viktigste funn. Alle fem informanter stor vekt på at en lærer som hadde sett dem kunne gjort en forskjell i deres liv. De ønsket lærere som brydde seg om dem og lurte på hvordan de hadde det. Det at lærerne i stedet valgte å overse dem og deres utfordringer med tanke på hjemmesituasjonen har vært tungt for mange. Hos noen har dette ført til en atferd der de har utagert noe for å bli lagt merke til. Det har blitt mer fokus på denne type atferd og en relasjonell klasseledelse de senere år, ettersom stadig ny forskning også har vist gode resultater på dette feltet (Nordahl, 2010). Man må anta at mange flere lærere nå i dag vet hva at en slik relasjon kan utgjøre en positiv forskjell elevene, og da spesielt de som lever i risikofylte oppvekstmiljøer. I studier av resiliensprogrammer gjennomført i skoler er det lærerens evne til å skape gode relasjoner, gjennom det å se elevene og gi omsorg, som blir trukket frem som en viktig faktor for resiliens, og dette kan ses i direkte sammenheng med denne studiens funn (Ungar et. al., 2014).

Sosial mestring har vist seg å være viktig for resiliens (Olsen & Traavik, 2010). Her bør lærerne inneha en holdning der de respekterer og anerkjenner den enkelte for hvem de er, uansett bakgrunn. Man må også kunne lære elevene å akseptere og inkludere hverandre. Det er i tillegg viktig at man er bevisst på at man er en viktig rollemodell i elevenes liv. Dette er

grunnleggende faktorer i et godt klassemiljø, som har vist seg å bidra til både sosial og faglig utvikling (Nordahl, 2010; Olsen & Traavik, 2010). Flere av mine informanter påpeker at de så på sine lærere som rollemodeller, og jeg har en forståelse av at dette gjorde nederlagsfølelsen større i tilfeller der de følte misforstått eller oversett. En lærer kan også være en bidragsyter til å hjelpe elever med å se en mening og sammenheng i sin tilværelse, spesielt med tanke på skolens betydning for en god fremtid (Olsen & Traavik, 2010). Denne studiens informanter hadde stort sett tilegnet seg vissheten om skolens betydning voksenlivet. De har ikke vist til eksempler der lærere har lagt vekt på dette, og de kan heller ikke forklare hvor dette ønsket om å bli noe i livet kommer ifra. En informant så for seg at en utdanning var bedre enn å ende på NAV, og dette var det han la i meningen med en sin høyere utdanning. En slik visshet alene kan for noen gi en drivkraft til å gjennomføre skoleløpet ved at elevene får informasjon om hva et liv utenfor skole i mange tilfeller kan innebære. Her må man være en god pedagog, og ikke skremme elevene med nederlagsstatistikk, men ha en innfallsvinkel der de får en bevissthet om at de kan bli hva de ønsker, uansett bakgrunn. Dette kan bidra til at man ser en mening i livet der ting ellers fortøner seg vanskelig. Vi har sett at denne drivkraften har vært spesielt viktig for studiens informanter.

Undersøkelser har vist at en god lærer-elev relasjon kan spille en rolle for elevenes psykiske helse (Tunstad, 2013). Nordahl (2010) har viser til hvor ødeleggende en dårlig relasjon til læreren kan være for elevene. Hvis læreren ikke anerkjenner de og møter dem som et medmenneske kan de miste motivasjonen, og dette kan føre til en generelt dårligere selvoppfatning hos de det gjelder. Læreren kan da utgjøre en risiko for disse elevenes videre utvikling (Nordahl, 2010). Det er ikke slik at en lærer alene skal inneha et ansvar for alvorlige psykiske utfordringer hos sine elever, men denne kan være en trygg samtalepartner og hjelpe eleven med å søke hjelp hos de rette instanser. Det at pedagogen skal være ektefølt og genuin, samt møte eleven på dets premisser har vist seg å være viktig for at elever skal se på denne som en trygg voksenperson. Man skal selvfølgelig beholde rollen som en tydelig voksen, men det er samtidig også viktig å møte eleven, som et medmenneske som, aksepterer dem og vil dem vel (Olsen & Traavik, 2010). Dette var noe studiens informanter savnet, og flere bemerket at de merket forskjell på de lærerne som var ektefølte og ikke. Flere presiserte at det er viktig å kunne legge bort «pedagogstemmen» når man ønsket å oppnå den gode samtalen med sine elever. Vi så i teoridelen at stadig flere lærere får mulighet til å ta en etterutdanning i veiledning, der man også har et fokus på å lære elevene hjelp til selvhjelp. Dette kan være et

aktuelt og godt tiltak med tanke på virkemidler for å fremme resiliens hos elevene. Lærere bør inneha en kompetanse for å møte de risikoutsatte barn og unge gjennom veiledning. Det at ikke læreren eller andre i skolen har blitt sett på som naturlige samtalepartnere hos informantene i min studie kan ha fått konsekvenser. Hvis man setter dette på spissen, så kan man se for seg at mannen som utviklet et rusmisbruk på grunn av manglende relasjoner og samtalepartnere kunne vært reddet fra sine år som narkoman ved et slikt apparat. Man kan gjennom studiens funn, og tidligere forskning trekke konklusjonen om at læreren som en samtalepartner kan bli en signifikant trygg voksenperson i skolen. Denne nære relasjonen vil kunne ha betydning for utvikling av resiliens, og da spesielt for de risikoutsatte.

Prosjektets informanter mener at det er lite rutiner for å følge opp barn i barnevernet i skolen. Her kan det ha skjedd en utvikling, men det at man ikke har et apparat som kan fange opp de som allerede er i en posisjon som risikoutsatte i skolen, er noe urovekkende. Vi så innledningsvis at denne gruppen har en dårligere gjennomføringsevne enn andre, og det er derfor viktig at man klarer å fange opp og følge opp disse på en god måte. Studiens funn sammen med annen forskning tyder på at denne ekstra oppfølgingen kan være et resiliensfremmende tiltak i seg selv, gjennom at elevene kjenner seg sett og ivaretatt (Ungar et.al., 2014).

Vennskap er også en del av individets mikrosystem (Bronfenbrenner, 1979). Flere av studiens informanter har ansett vennskap som noe av den viktigste faktoren for trivsel og gode samspill gjennom sin oppvekst, og har blitt trukket frem som spesielt viktig av flere. Vi har sett at vennskap er ansett som en beskyttelsesfaktor og disse gode relasjonene kan ha bidratt til utvikling av resiliens (Werner & Smith, 1992; Olsen & Traavik, 2010). Det å bli inkludert og godtatt av de rundt seg kan føre til en sosial mestringsfølelse, som igjen kan være viktig for barnets grunnleggende selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Her kan også læreren spille en rolle med å bidra til et godt klassemiljø. Ved å ha et godt miljø som består av tydelige regler og normer, samtidig som man bevisstgjør det å godta hverandre, kan spille en rolle for elevenes videre sosiale og faglige utvikling (Thomas Nordahl, 2010). Denne studiens informanter hadde personlige egenskaper som gjorde at de fungerte godt sosialt sett. Det er likevel mange risikoutsatte som har problemer med vanskelig atferd eller det å bli inkludert. Den relasjonelle lærer vil kunne fange opp disse, og hjelpe dem gjennom samtaler og tiltak for en bedre sosial fungering (Nordahl, 2012). Ved å styrke elevens sosiale ferdighetene kan trolig man bidra til at det sosiale samspillet fungerer bedre, og eleven vil kunne utvikle en

bedre selvoppfatning. Dette vil da være et tiltak som bidra til å kan fremme resiliens (Olsen & Traavik, 2010).

6.1.2 Hvordan kan læreren nøytralisere risikoelementer i elevenes miljø?

Skolens ansatte er pliktige til å melde ifra til barnevernet hvis man har mistanke om at en elev lider under mishandling, omsorgssvikt, eller hvis eleven viser vedvarende alvorlig atferdsproblematikk (barnevernloven § 6-4). I fire av fem tilfeller kjenner denne studiens informanter seg sikre på at lærerne visste hva som foregikk hjemme, men at de likevel ikke tok affære. Alle fire informantene ser tilbake på dette som ansvarsfraskrivelse, og de uttrykker skuffelse over passiviteten som har blitt vist av ansatte i skolen.

Et viktig forebyggende arbeid innenfor resiliens er å fjerne eller nøytralisere risikofaktorer i barnets miljø (Rutter, 2007). For at læreren skal ta en del i dette arbeidet er det viktig at han eller hun har en god dialog med hjemmet, spesielt hvis man ser at barnet skifter atferd eller presterer dårligere på skolen (Berg, 2005). Her ser vi at Bronfenbrenners mesosystem (1979) spiller en viktig rolle, når man skal gjøre en risikoanalyse av barnet, ved at de rundt barnet samhandler for å hjelpe eleven. Det er av stor betydning at lærer-hjem samarbeidet fungerer på en god måte når man skal arbeide med elever i risiko. En god lærer-hjem relasjon kan bidra en dialog om hva som skjer rundt eleven, og læreren og elevens foresatte kan arbeide sammen, for å utarbeide en felles plan med tiltak for barnet (Nordahl, 2010). Dette gjelder både sosial og faglige utfordringer faglige utfordringer. Ser man at eleven ikke gjør lekser eller har det vanskelig på andre måter kan man melde sin bekymring til de foresatte. Et samarbeide her kan være avgjørende elevene med ekstra utfordringer, og det er også viktig at læreren her kan skape en god relasjon med foresatte (Nordahl, 2010). NOU (2015:2) viser til at denne relasjonen også er et viktig virkemiddel for å bekjempe mobbing. Her viser man til at konfliktnivået mellom hjem og skole kan bli av en negativ karakter, der foresatte ikke kjenner på at de blir møtt og tatt på alvor. En av informantene i denne undersøkelsen opplevde at kontakten mellom lærer-hjem var av svært negativ karakter, da læreren så en helt annen gutt enn den foreldre kjente til hjemme. Ved at denne læreren ikke tok seg tid til å bli kjent med informanten, og anerkjenne han og hans egenskaper ble foreldrene frustrerte. Her kom det ikke noe konstruktivt ut av lærer-hjem forholdet. Informanten beskriver i stedet en isfront mellom hjem og lærer. En slik tilnærming uten å ha gjort et godt forarbeide gjennom å bli

kjent med eleven vil trolig kun forverre problemene, og da bli en ekstra risiko for eleven (Nordahl, 2010; Olsen & Traavik, 2010).

Har man på en annen side en sterk mistanke om omsorgssvikt er det lærerens ansvar å kontakte barnevernet. En god lærer-elev relasjon kan også spille en viktig rolle her, gjennom elever som føler seg trygg på lærerne, og dermed åpner seg om vanskelige ting som foregår i hjemmet (Nordahl, 2010). Flere av informantene i denne studien legger vekt på lærernes meldeplikt, og mener at dette er noe som blir forsømt i mange tilfeller. Mye tyder på at det for mange lærere er vanskelig å ta tak i denne type problemer, og der velger å overse tegn til foreldreatferd som kan utgjøre en risiko for eleven. Kanskje håper man at noen andre skal gjøre denne jobben. Det er mange som er svært kritiske til pedagoger som overser tegn til omsorgssvikt. Ada Austegaard som er leder i *Stine Sofies stiftelse* arbeider daglig med å hjelpe og forebygge for at barn skal vokse opp uten vold og overgrep (Larsen, 2015). Hun har sett mye gjennom sitt arbeid, og mener at pedagoger må bli tøffere til å melde ifra når de mistenker at barn lider under omsorgssvikt. Hun legger også vekt på at barnevernet bør arbeide i skoler med å opplyse barn og unge om voksnes grenser. Hun deler mine informanternes oppfatning om at mange lærere ikke tar tak i vanskelige saker. Hun er svært kritisk til pedagoger som velger å overse tegn til omsorgssvikt, og mener at disse bør vurdere å bytte arbeid (Larsen, 2015). Vi har sett at det å fjerne barnet fra risikofylt miljø er et resiliensfremmende tiltak i seg selv, og lærerne må være med på å ta dette ansvaret (Rutter, 2007).

6.1.3 Veier til Faglig mestring og en god selvoppfatning

Mestring og resiliens er ofte begrep som blir brukt om hverandre, og vi har sett at forskjellen er at mestring ikke innebærer risikoaspektet som er en del av resiliens (Borge, 2010). Som lærer har man et godt utgangspunkt for å fremme mestringsopplevelser hos sine elever, og det bør derfor være en prioritet å tilrettelegge undervisningen på en god måte. Tilpasset opplæring har blitt et fokusområde det siste tiår. Dette er tillagt stor vekt i kunnskapsløftet (2006). Det å differensiere undervisning til hver enkelt elev, og på denne måten legge opp til at alle elever skal kjenne på faglig mestring, bør være en av lærernes viktigste oppgaver. Tilretteleggende tiltak for å møte elevenes behov har også blitt trukket frem som positivt for å fremme resiliens hos risikoutsatte elever (Ungar. Et. al., 2014). Denne studiens informanter uttrykte at de stort sett ikke hadde behov for noen spesiell type tilrettelegging for å møte skolens faglige krav En

av informantene mener selv at han hadde såpass gode evner at skolen burde ha tilrettelagt for han på et høyere nivå enn resten. De resterende visste selv at de kunne gjøre det godt på skolen så lenge de selv la inn en innsats. Det er likevel flere av dem som hevder at de har prestert under evne, og en form for hjelp og tilrettelegging ville trolig kunne hevet deres nivå. Lærerne her så ikke disse elevenes potensiale før noen av dem etter hvert ble flinke og pliktoppfyllende skoleelever, og dette er betenkelig. På en annen side er det mange risikoutsatte elever som har store faglige utfordringer, og kan derfor ha en sårbarhet med tanke på at de ikke mestrer skolens faglige krav og forventninger. Læreren må da ha kunnskap om virkemidler som kan hjelpe dem til faglig utvikling. En lærer bør kjenne sine elevers styrker og svakheter, og ha evnen til å rose og støtte elevene uansett hva slags nivå de befinner seg på (Olsen & Traavik, 2010). Lærerne skal også legge til rette for at ny læring skal finne sted. Hvis vi her trekker frem Vygotskys nærmeste utviklingszone som ble belyst i teorien, så kan denne fremgangsmåten for læring være et godt virkemiddel for å gi elevene mestringstro. Som vi har sett kan en slik faglig mestring også styrke elevenes selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik 2013). Dette er også i tråd med Banduras (2001) teori som går på mestringstro. Man kan på denne måten bidra til å fremme resiliens og motstandskraft hos elevene i undervisningssituasjonen. Dette kan til tider kreve mye ekstra arbeid av lærere, men denne holdningen til undervisning bør likevel være et viktig virkemiddel for lærere som ønsker å fremme faglig utvikling. En heldig konsekvens av en slik tilrettelegging er gjerne bedre motivasjon hos elevene. Noe som kan føre til økt innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2013). På denne måten kan man også unngå stigmatisering av elever som vi har sett kan bli en konsekvens av segregerte tiltak.

En av studiens informanter ble tatt ut av ungdomsskolen på bakgrunn av uro og konsentrasjonsvansker, selv om dette gikk imot hennes egne ønsker. Hun mener selv at hun kunne ha fungert godt med riktig oppfølging og at skolen hadde tilrettelagt for henne i klasserommet. Hun så selv behovet for en assistent som kunne hentet henne inn når hun ikke fungerte på en god måte. Hun legger vekt på at hun likte skolearbeid og stabiliteten skolehverdagen innebar, på tross av dette gikk man imot det hun selv mente var best.

Har du downs syndrom eller fysiske symptomer som gjør at du ikke klarer å sitte uten at noen hjelper deg hele tiden så får du det. Men har du liksom uro eller atferd og sånn så er det vanskeligere å få den hjelpa som handler om en til en kontakt da (Jente, 28).

Dette er et viktig sitat med tanke på den forskjellen som ofte blir gjort på de elevene med vanskelig atferd, og de med en med akseptert diagnose. Denne opplevelsen ble udelt negativt for denne informanten, og kan sies å være et resilienshemmende tiltak. Hun fikk lov til å starte opp igjen på skolen etter noen år, og kan vise til svært gode resultater i ettertid. Mange ville trolig ikke hatt styrke eller ønske til å fortsette sin utdanning etter en slik situasjon, og jeg har forståelsen av at hennes sterke faglige evner, og ønsket om å bli noe i livet etter hvert fikk henne tilbake i skolen. Flere av studiens informanter har kjent på at lærerne ga dem opp i perioder, uten at de fikk en mulighet til å snakke ut om hva som lå til grunn for problemene. Jeg har ikke underlag for å kritisere hele lærerstanden, men hvis man ønsker å hjelpe risikoutsatte elever så bør lærerne være flinkere til å møte elevene gjennom samtaler og tiltak i klasserommet. Det at lærerne kjenner på at de ikke har tid eller kompetanse til å møte disse elevene på en god måte bør ikke være et gyldig argument.

Inkludering er et viktig prinsipp i den norske skole, og er også et fokusområde i Kunnskapsløftet (2006). I Meld. st. 18 (2010-2011) er man også opptatt av inkluderingsperspektiv, og dets viktighet. Her trekker man frem at man gjennom inkludering under de gitte forutsetninger vil kunne bidra til et best mulig læringsutbytte for alle. Man kan også benytte variasjonen i en elevgruppe positivt, og de ulike elevers interesser og styrker trekkes frem som impulser man kan dele med hverandre, og da føre til et bedre læringsutbytte for alle (Meld. st. 18, 2010-2011). Når man ser på de samfunnsøkonomiske konsekvenser som ofte kommer på bakgrunn av frafall, vil det trolig være bedre å sette inn litt ekstra midler og ressurser for å hjelpe elever i vanskelige situasjoner, fremfor å bidra til at disse elevene kjenner seg ekskludert i tidlig alder (Frønes & Strømme). Dette også et resiliensfremmende tiltak, slik jeg ser i lys av studiens funn og tidligere forskning (Ungar et.al., 2014). En slik hjelp vil kunne føre til at man kjenner seg av betydning, og at man har et hjelpeapparat i skolen som ønsker at en skal lykkes. Dette vil kunne ha positive ringvirkninger for eleven.

6.1.4 Konsekvenser av spesialundervisning

I denne studiens funn ser man at vanskelig atferd eller uro hos elevene gjerne fører til segregering i egne spesialundervisning, enten i grupper eller alene med en assist. Det at man ikke benytter kvalifisert personell i spesialundervisningen, har informantene selv i flere tilfeller ansett som at de ikke blir prioritert på lik linje med de «normale» elevene. To av informantene uttrykker en forståelse at man samler den gruppen elever som skolen har gitt

opp i slike tiltak. Etter intervjuene sitter jeg igjen med et inntrykk av at skolens ansatte har skyvet problemene foran seg, og ikke tatt ansvar for disse elevene. Meld. st. 18 (2010-2011 s.10) viser til at «Spesialundervisning skal være en sikringsmekanisme som eventuelt settes inn med utgangspunkt i en vurdering av elevens behov for hva som skal til for at eleven får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen».

Når man i dag vet at en del relasjonsvansker og problematferd kan henge sammen med at den enkelte elev lever under vanskelige oppvekstforhold, med lite omsorg og mange påkjenninger, bør man kunne de risikoutsatte elevene på en bedre måte, og ha et apparat som fanger opp og følger opp den enkelte (Befring & Duesund, 2012). Det at man møter den enkelte med nysgjerrighet og respekt på tross av vanskelig atferd vil trolig også hjelpe elevenes selvoppfatning som igjen kan føre til resiliens (Olsen & Traavik, 2010). I denne studien kom det frem at spesialundervisningstiltakene gjerne ga en følelse av å være sammen med likesinnede, og at man da var stemplet på en negativ måte. Nedvergende disiplinær reaksjoner kan for mange være med å skape en nedsatt mestringsevne, en dårlige selvoppfatning og en følelse av håpløshet (Befring & Duesund, 2012). Dette må sies å være det motsatte av å fremme resiliens. Mine informanter er reflekterte rundt at deres oppførsel i noen tilfeller var et uttrykk for det vonde de kjente på innvendig, og i disse tiltakene, kunne forsterke en følelse av å være mislykket. Det at man ofte kjente på at man var satt sammen med likesinnede forsterket ofte følelsen av å være del av et felleskap av «pøbler». Dette hadde ifølge informantene kun en effekt med tanke på å forverre problemene. Befring & Due (2012) legger vekt på at skolen må være forsiktig med å stemple barn og unge gjennom begrep som «atferdsvanskelig» eller «problembarn». Dette kan ha en stigmatiserende effekt hos elevene, og kan i tillegg få selvoppfyllende konsekvenser. Informantene i denne undersøkelsen klart seg bra, tross negative merkelapper og tiltak, men hva med de elevene som har en dårligere selvoppfatning og sårbarhet? De som ikke innehar en sterk motstandskraft vil gjerne møte på store utfordringer hvis ikke skolen har gode og medmenneskelige tiltak og møte dem med.

Studiens funn kan ses i sammenheng med at barn under barnevernet oftere har dårligere karakterer enn andre, og derfor står i større fare for marginalisering (Frønes & Strømme, 2010). Marginalisering innebærer ekskludering fra felleskapet, og er negativt ladet. Her legger de vekt på en større svensk studie som viser at den største faktoren for å unngå en slik marginalisering er å klare seg godt gjennom skolen (Frønes & Strømme, 2014). Når vi ser at informantene i min oppgave kjente på at de fikk et dårlig faglig tilbud i sine segregerte tiltak,

så kan man trekke konklusjonen om at skolen her kan bli medansvarlig for denne marginaliseringen. Med tanke på alle negative effekter en slik sosial utstøting fører med seg kan skolen i verste fall sies å skade barna. Dette er en indikasjon på hvorfor mange elevene ender opp uten å gjennomføre videregående opplæring, eller hopper av midt i et utdanningsløp. Når vi tidligere så at et slikt valg ofte kan bidra til en dårlig livskvalitet som inneholder sosioøkonomiske vansker og ung uførhet, bør man kunne finne bedre tiltak og virkemidler for å hjelpe denne gruppen (Frønes & Strømme, 2014). Man leser stadig historier om elever som har hatt det tøft hjemme som har reagert med vanskelig atferd, men på ingen måte har blitt møtt. En av informantene i denne studien var en av dem som ble ansett som vanskelig i tenårene. Han arbeider i dag selv i skolen og har observert at ting ikke har forandret seg mye innenfor dette området. Hans inntrykk i dagens skole er at det finnes gode lærere og mindre gode lærere. De gode lærerne prøver å legge vekk «pedagogstemmen», og snakke og møte de såkalt vanskelige elevene på en god måte, gjennom den gode samtalen. De mindre gode lærerne vender disse ofte elevene ryggen ved å overse dem, stenge dem ute, eller straffe dem på forskjellige måter. Det siste har lite for seg, og vil trolig i mange tilfeller føre til mer dårlig oppførsel, noe denne informanten ofte er vitne til. I følge Befring og Duesund (2012) har disse negative konsekvensene ofte en snøballeffekt. Tiltak av negativ karakter, som straff og sanksjoner på elever med vanskelig atferd, kan føre til en dårligere selvoppfatning hos eleven. Dette kan være med å bidra til at den enkelte etter hvert ikke ser noen mening med det som skjer rundt seg (Befring & Duesund, 2012). Det er viktig å merke seg at ikke alle med vanskelig atferd nødvendigvis lever under vanskelige hjemmeforhold. Det kan være mange og sammensatte årsaker til denne.

6.1.5 Lærerens forventninger

Forventninger var i utgangspunktet ikke en av beskyttelsesfaktorene for resiliens. Det har likevel blitt trukket frem som et tiltak med god effekt hos risikoutsatte elever som fullfører skolen i Seeberg, Winsvold & Sverdrups sammenfatning (2013). Faglige forventninger er også en viktig del av en lærer-elev relasjon, og er en viktig faktor når man arbeider med å fremme et godt klassemiljø (Hattie, 2009; Nordahl, 2010). Under prosjektets intervjuer ble det klart for meg at informantene ønsket forventninger fra lærerne, og anså dette som er positivt for deres motivasjon. Også forventninger fra fosterforeldre og andre signifikante personer i livet ble trukket frem som positivt. I motsatt tilfelle hvis man kjente på at forventningene ikke var der, så kunne informantene lettere bli demotiverte og kjente seg uten betydning. En av

informantene følte seg sykkeligjorde gjennom lave forventninger av lærere og dette fikk henne til å miste motivasjonen for skolearbeidet i en periode. En annen kjente på forventninger først på slutten av ungdomsskolen, og hun legger vekt på at lærernes ektefølte ønsker om at hun skulle lykkes da førte til at hun ønsket å prestere enda bedre. Jeg har forståelsen av at slike positive forventninger fra lærerne har ført til at informantene har kjent seg betydningsfulle, og har spilt en rolle for deres selvoppfatning. Det viktigste for informantene var likevel forventningene de satte til seg selv. Det at de hadde tro på egne krefter og så på seg selv som en viktig aktør i eget liv var også viktig. Dette kan ses i sammenheng med mestringstro, som også er en kilde til resiliens (Olsen & Traavik, 2010). Lærerne har en stor mulighet til å påvirke den enkelte elev gjennom positive tilbakemeldinger og hjelpe elevene med å se optimistisk på sine evner og på fremtiden. Flertallet av studiens informanter har i stor grad klart å få til dette på egenhånd, og man kan igjen stille spørsmål med tanke på de som har en sårbarhet. Hva skjer med disse når de blir sykkeligjort, eller opplever manglende forventninger fra lærer? Igjen ser man også et eksempel på relasjonens betydning når det kommer til lærer-elev. En lærer som har fokus på den gode relasjonen vil trolig på en god måte hjelpe elevene med å se positivt på sine ferdigheter og muligheter (Nordahl, 2010). Dette vil igjen kunne bidra til motivasjon, mestringstro og en bedre selvoppfatning som vi har sett henger tett sammen med resiliens (Olsen & Traavik, 2010).

6.2 Skolens utviklingsmuligheter

I denne delen av oppgaven skal vi se på hvordan skolen kan utvikle seg videre for å møte en generasjon elever med flere psykiske utfordringer enn tidligere. Jeg ser på de foreslåtte tiltakene i lys av funnene jeg fikk i min analyse, men løfter nå blikket til et mer overordnet nivå.

6.2.1 Hvordan kan skolen legge til rette for en god psykososial utvikling?

Skolen er en arena som forener barn og unge sammen i en felles hverdag. Her tilbringer elevene mye tid hver dag, og det er derfor viktig at dette er en arena for positive opplevelser. Opplæringsloven (1998) og Kunnskapsløftet (2006) legger begge vekt på at skolen skal fremme helse, trygghet og læring. Vi ser likevel ofte eksempler at skolen ikke klarer å tilrettelegge for et godt psykososialt miljø for elevene. NOU (2015:2) kom i 2015 på bakgrunn av flere grove mobbesaker i skolen. Her er det også lagt vekt på at et godt

skolemiljø vil bidra til elevenes sosiale og faglige utvikling. Skolen slik den er i dag, fremstår fortsatt som et sted der man hovedsakelig har fokus på faglig læring. Det har skjedd lite endringer med tanke på å møte en ny generasjon elever der psykiske utfordringer er blitt en del av normalen. Man har lærere som klager på tidsnød, og man har de fleste steder en lite utviklet skolehelsetjeneste. Mange skoler har lite kvalifisert personell for å møte denne nye type utfordringer.

Vi har tidligere sett miljøets betydning for resiliens. For at en organisasjon som skolen skal kunne arbeide målrettet for å skape et godt miljø for sine mål, må den være gjennomsyret med grunnleggende og gode holdninger fra øverste nivå. NOU (2015:2) viser til at skolene må arbeide systematisk og langsiktig for å legge til rette for et godt psykososialt miljø. De gode resultatene uteblir når skolene ikke er bevisst nok på tiltak de setter inn, og når man ikke har nok fokus på hva slags resultater tiltakene faktisk fører til. Det har derfor vist seg å være spesielt viktig at skolene har en ledelse som viser til klare mål og retningslinjer (NOU 2015:2). Skolen bør være en naturlig arena for forebygging og hjelpetiltak for å kunne bidra til å bedre psykisk helse hos sine elever. NOU (2015:2) ønsker at alle programmer som skal få statlig støtte fremover er de som har fokus på arbeid med psykisk helse i skolen. Om man velger å ta dette til følge eller ikke, så bør man med tanke på utvikling av psykiske problemer hos barn og unge kanskje se enda lenger. På bakgrunn av dagens utfordringer på feltet kunne det vært en ide å la psykisk helsetjenester ha tilhold innenfor skolens vegger, slik at hjelpen var nær og ble en naturlig del av elevenes hverdag. Et slikt arbeid handler ikke bare om å sette inn flere ressurser i skolen, men man bør ha det eksisterende hjelpeapparatet på rett sted. Her ville det være lettere å oppfordre elevene til hjelpesøkende atferd, noe som har vært et savn for denne studiens informanter. Ved å ha et slikt apparat som en naturlig del av skolehverdagen vil trolig mange flere kunne få den hjelpen de har behov for. Dette kan være en optimistisk tanke med tanke på prosessen den enkelte må igjennom for å få hjelp og henvisning til spesialhelsetjenester. Om en slik helsetjeneste er en umulighet burde det uansett vært mulig for skolen å tilby et lavterskeltilbud med bedre tilgang til helsesøster, rådgiver eller miljøterapeut. Her burde det ligge statlige føringer i bunnen som hever minstekravet på psykisk veiledningskompetanse i skolen, med elevtall som underlag. Elevene ville da hatt en mulighet til å snakke med kompetent personell som kunne ha snakket med dem, og hjulpet dem med å sette ord på vanskelige situasjoner. Vi så i NOU (2015:2) at man etterlyser ressurser som kan arbeide med psykisk helse i skolen. Her ønsker man å styrke PP-tjenesten, skolehelsetjenesten og andre som kan arbeide målrettet med å forbedre psykososiale

utfordringer hos skolens elever. NOU (2015:2) er kun en utredning, men gir likevel grunn til optimisme da man har lagt vekt på et mer omfattende arbeid med konkrete løsninger enn det har vært vist til tidligere.

En idealskole er den som arbeider målrettet for å forebygge i stedet for å reparere. Dette krever at man har bedre rutiner for å følge opp elever med tanke på det psykososiale aspektet fra første trinn i skolen. Man har de senere år hatt et stort fokus på tidlig innsats, spesielt etter St. meld. 16 (2006-2007). Her har man vektlagt betydningen av lese og skriveferdigheter fra tidlige trinn. Hvis man også hadde et slikt fokus på tiltak som kan fremme det psykososiale ville man trolig kunne fanget opp flere elever som har psykiske vansker, eller som lever under vanskelige hjemmeforhold, på tidlig tidspunkt. Dette så vi kunne gjort en forskjell for informantene i denne studien. Her burde skolen hatt fokus på de forskjellige virkemidler som er belyst for å fremme resiliens. Ved å hjelpe elevene til mestringsopplevelser og sosial tilhørighet i tidlig alder vil man kunne hjelpe den enkelte til en bedre selvoppfatning (Olsen & Traavik 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Vi så at Seeberg, Winsvold og Sverdrup (2013) gjennom sin sammenfatning av aktuell forskning også konkluderer med at skolen er et godt sted for å fremme mestring og resiliens hos risikoutsatte barn og unge. Et godt tverrfaglig samarbeid blir ansett som viktig for at risikoutsatte barn og unge skal bli ivaretatt på best mulig måte. Et samarbeid mellom lærer og hjelpeinstanser blir også trukket frem som viktig i studier som viser til hva som kan føre til resiliens for denne gruppen elever (Ungar et.al., 2014) I rapporten til Kavli, Sjøvold & Ødegaard (2015) som går på forventninger til barn i barnevernet kommer det frem at det man opplever dårlig kommunikasjon og feilaktige forventninger mellom skole og barnevern. Her vil det være viktig å få på plass gode rutiner for et slikt tverrfaglig samarbeid slik at ikke disse elevene får en best mulig oppfølging. Dette er sårbare unge, og vi har sett at denne studiens informanter ønsket en bedre oppfølging og en stabil situasjon med tanke på flytting. Et bedre tverrfaglig samarbeid derfor trolig kunne bidra til at barn og unge kjenner seg bedre ivaretatt.

Noen viktige tiltak er på gang innenfor dette området. I Meld. St. 18 (2010-2011) Læring og fellesskap ble det lagt vekt på at man ønsker å styrke PP-tjenesten gjennom at man hever de ansattes kompetanse. Målet er at denne tjenesten skal ha et større fokus på systemrettet arbeid i skolen. Man har på bakgrunn av dette satt i gang etterutdanningstilbud for de ansatte i PP-tjenesten. Et stort fokusområde her er at de ansatte skal være i stand til å arbeide tett på skolens læringsmiljø, da man har sett betydningen av å kunne hjelpe eleven i en sosial

kontekst. Man ønsker at PP-tjenesten skal være tett på læreren som en rådgiver for å på den måten kunne bidra til forandring av praksis der det er behov for dette. På denne måten ønsker man å legge til rette for at flere elever får hjelp gjennom forebygging (Meld. St. 18 (2010-2011)). Dette er et godt og viktig virkemiddel for å fremme læringsmiljøet i skolene, og vi har sett at et slikt miljø kan ha positive ringvirkninger med tanke på elevenes faglige og sosiale utvikling, og da også bidra til å fremme resiliens (Nordahl, 2010; Ungar et.al., 2014). Man kan se for seg at en tettere oppfølging fra PPT vil kunne kvalitetssikre lærernes metodebruk, samtidig som man trolig vil unngå tiltak for elevene som er av dårlig kvalitet, som vi så at informantene i denne studien opplevde.

6.2.2 Burde psykisk helse vært et eget fag i skolen?

Flere har i de senere år ytret et ønske om å ha psykisk helse som et eget fag i skolen. Førsteamanuensis Anne Torhild Klomsten, ved pedagogisk institutt for pedagogikk og livslang læring er en av disse, og planlegger et forskningsprosjekt der man ønsker å gjennomføre et prøveprosjekt med et slikt fag (Mikkelsen, 2016). Dette faget vil da være på timeplanen en til to timer i uka, og målet er at det skal være et virkemiddel for å fremme det psykososiale miljøet på skolen, og hjelpe elevene til en bedre psykisk helse. Her skal elevene lære om blant annet selvoppfatning, gruppedynamikk, mestring, mestringsstrategier, psykologiske læringsklima, mobbing og sosiale medier (Mikkelsen, 2016). Her blir psykisk helse også omtalt som en folkehelseutfordring, og man mener at et slikt fag kan hjelpe elevene med å takle livet bedre. Dette kan anses som et resiliensfremmede tiltak da man ønsker at et slikt fag skal bidra til å fremme elevenes motstandskraft og hjelpe dem med å finne en positiv tilnærming til livet. Man ønsker ikke at læreren skal være en terapeut, men en som kan hjelpe elevene med å søke hjelp hos de rette instanser (Mikkelsen, 2016).

Vi så at denne oppgavens informanter ikke alltid visste hva som var rett og galt med tanke på hva som foregikk hjemme. De visste også lite om hva barnevernet var, og hva det sto for. Noen hadde problemer med vanskelige følelser de ikke klarte å sette ord på. Et slikt fag kan være et godt sted for å lære elevene om rett og gal atferd hos sine omsorgspersoner. De kan lære seg at det er viktig å snakke om ting som er vanskelig, og at det er mulig å søke hjelp. Det kan også ta for seg temaer som fjerner skam hos elevene, og lære dem om skyldplassering. Man kan på denne måten også bidra til å nøytralisere risiko i barnas

hjemmemiljø, ved at barna selv blir bevisstgjort situasjoner der det er naturlig å gi beskjed til en voksen. Som vi har sett er kan dette spille en viktig rolle når man ønsker å fremme resiliens (Rutter, 2007).

6.2.3 Hva med lærerutdannelsen?

Når jeg gjennom denne oppgaven har trukket frem svakheter hos lærernes håndtering av risikoutsatte barn og unge er det naturlig å kaste et blikk på lærerutdannelsen. Det er mye diskusjoner rundt lengde og innhold i lærerutdannelsen i disse dager, og mange mener at en stor svakhet i dette utdanningsløpet er at det for lite fokus på pedagogikk. En innføring i det å kunne skape gode sosiale og emosjonelle relasjoner til elevene, og hva som fører til en motivasjon bør bli vektlagt en større betydning med tanke på at læreren har flere oppgaver enn de rent faglige (Haug, Nordahl & Afdal, 2016). Regjeringen har nylig lagt frem et høringsutkast til innhold for en femårig utdanning for lærerne. Her er pedagogikkens betydning som fag blitt svekket. Dette har fått det pedagogiske fagmiljøet til å reagere (Haug et. al., 2016). De ønsker at lærerne gjennom sitt utdanningsløp må tilegne seg en kompetanse i det å se og bekrefte elevene på en god måte. Disse kvalitetene hos lærerne er også noe informantene i denne studien har etterlyst, og ansett som noe som kunne vært positivt for deres utvikling. I den nye masterutdannelsen er det lagt opp til at lærerne skal mestre undervisning av fag, og det er lite som tyder på at det medmenneskelige aspektet skal få mer plass. Dette er betenkelig med når man vet hvor mange barn og unge i skolen som har det vanskelig, og trenger da lærere som har kunnskap om vanskelige temaer.

Jeg har tidligere i oppgaven etterlyst lærere som kan se og fange opp omsorgssvikt i hjemmet, som et viktig forebyggende tiltak. I et nyere rundskriv fra kunnskapsdepartementet vil lærerutdannelsen med få endret sin rammeplan fra 1. august 2016. Her ønsker man å styrke lærernes kompetanse med hensyn til å se tegn til vold og overgrep. Her vil lærerstudentene få en innføring i hvordan de skal håndtere slike situasjoner, og kunnskap om hvordan de skal samarbeide med andre instanser (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette er et positivt tiltak med tanke på å fjerne risikoelementer fra barnas miljø, og denne evnen til å handle er også noe informantene i denne oppgaven savnet hos sine lærere.

6.3 Avsluttende tanker om begrepet resiliens

Arbeidet med oppgaven har fått meg til å reflektere rundt begrepet resiliens, og hvem som har evnen til å fastslå om noen har resiliens eller ikke. Når jeg setter mine informanternes bakgrunn opp mot epidemiologien har jeg en forståelse av at to av dem ikke hadde resiliens i tenårene. Dette kan begrunnes med at den ene ruset seg, og den andre hadde store psykiske utfordringer. De fungerer godt nå som voksne, og legger begge vekt på at de har et liv med mening og en god livskvalitet. Vil dette si at de hadde resiliens som barn, men ikke hadde resiliens i ungdommen? Eller fortonet livet deres seg da som såpass håpløst at resiliensen var av mindre grad en periode? Dette syntes jeg ikke resiliensforskningen kan gi oss et godt svar på. Vi har sett at Rutter (2015) ønsker å studere resiliens i sammenheng med individets livsløp, og dette vil da trolig åpne opp for en bedre forståelse av begrepet. De to informantene det blir referert til i denne sammenheng hadde en spesielt belastende oppvekst med overgrep og forsømmelse. Begge opplevde å tidlig miste retten til å bli hørt blant annet ved at de mot sin vilje ble flyttet fra sted til sted. Denne mangelen på stabilitet bidro også til at livet deres fortonet seg som ekstra vanskelig. I tillegg til dette hadde de ingen voksenpersoner de kjente at det var naturlig å vende seg til for å snakke om vonde følelser. Det er lett å få en forståelse for hvorfor ting gikk som de gjorde en periode. Begge fremstår som mennesker med en trygghet og en sterk indre styrke under mine intervjuer. Begge kan være eksempler på at man kan utvikle resiliens i mer voksen alder, slik jeg ser det.

Resiliens er, som vi tidligere var inne på, individbetinget, og må ses opp må risikoen individet er utsatt for (Rutter, 2006b). Underveis i eget prosjekt har jeg sett at forskjellige personlige egenskaper og miljørelaterte variabler kan ligge til grunn for utvikling av resiliens. Sårbarhet er noe som varierer fra individ til individ selv om man sett utenifra burde hatt like forutsetninger. Med tanke på alle disse prosesser som ligger til grunn for resiliens er det et veldig utfordrende begrep å forholde seg til, og arbeide med. Ulik sårbarhet blant barn og unge har kommet til syne gjennom mine intervjuer. Her rangerte to sin barndom som god på tross av at de har levd med omsorgssvikt og hatt flere risikoelementer rundt seg i oppvekstsituasjonen. Disse la ikke vekt på at de levde under risikofylte forhold, og dette kan være en av grunnene til at de kom seg så godt ut av. Jeg har forstått det slik at de ikke har hatt antydning til psykisk sykdom, og er på ingen måte opptatt av å tenke tilbake og syntes synd på seg selv. Et annet eksempel på at resiliens er et komplekst begrep finner jeg i en familie der

to søsken har vokst opp i nøyaktig samme miljø, der en har utviklet resiliens og klart seg godt, og den andre ikke.

Søstra mi er veldig skadet av oppveksten. Hun, hun ville også redde verden. Hun ble barnevernspedagog. Hun påbegynte masteren sin, men. Jeg er lillebroren til søstra mi, men jeg har bestandig vært storebror. Hun er veldig preget og ødelagt av barndommen, og vil nok aldri kunne fungere til å jobbe med utdanninga si, og det gjør hun heller ikke (Mann, 24).

Dette får en gjerne til å tenke at det er en underliggende innstilling til livet, som kan ligge til grunn for resiliens. «Det er ikke hvordan man har det, men hvordan man tar det» er et kjent uttrykk, og bygger på Antonovskys «OAS» (2012). Alle mine informanter viser til en styrke de ikke kan forklare hvor kommer fra. Det er bare en av fem som har hatt en sterk og god relasjon til barndommens omsorgspersoner i ettertid. Man kan derfor ikke tolke det dithen at de har hatt nær familie av betydning for deres styrke på tross av omsorgssvikt. Jeg har tolket svarene som er gitt under intervjuene dithen at ingen av informantene har satt seg ned og syntes synd på seg selv. Flesteparten har heller hatt en kampvilje, der de har kjempet og stått på for å ende opp med et godt liv. Dette kan ses i sammenheng med en nyere studie Rutter (2015) refererer til. Her har man fulgt et utvalg jenter som har levd flere år på en institusjon, og som kunne vise til resiliens i ettertid. Resultatene viste at de som hadde evnen til å planlegge, og kjenne seg om en medvirkende agent i eget liv, på tross av vanskelige omstendigheter ofte klarte seg godt. Det å lykkes innen et fag eller felt i skolen vist seg å være viktig for selvoppfatningen, og kunne føre til en mestringstro med tanke på livets videre utfordringer. Dette har blitt satt i direkte sammenheng med Banduras «Tro på egne krefter» (2001) som blir ansett som en viktig egenskap hos individer med resiliens. Det holder det ikke bare å ha det bra, men at man i tillegg ser for seg at det man møter av motgang vil løse seg (Rutter, 2015). Dette kan ses i direkte sammenheng med funn som er gjort med hensyn til personlige egenskaper hos denne studiens informanter.

Jeg har en forståelse av at mine informanter ikke innehar en bitterhet med tanke på alt det vonde de har opplevd. Det har heller sett fremover på sine muligheter. Dette kan ses i sammenheng med funn i boken «narrative kraftfelt» (2013). Her er det gjort narrative intervjuer på tolv ungdommer i som har bodd på institusjon. De som har klart seg godt i ettertid legger ofte vekt på at de har klart seg «på tross av» livets utfordringer, mens de som

ikke klarer å tilegne seg en god livskvalitet ofte har hatt en «hvis bare» holdning til sine tidligere opplevelser, og gjerne lagt skyld på det som har skjedd rundt dem. Denne type ytre attribusjon blir trolig da styrende for sistnevntes liv. En slik innstilling kan ofte føre til en følelse av meningsløshet (Jansen, 2013) Dette synes jeg er interessant med tanke på egen studie, der mine informanter stort sett har hatt en slik stå på mentalitet som de som klarte seg godt i Jansens (2013) studier, og ikke latt omstendighetene bli styrende for deres livsvei.

Avslutningsvis kan man fastslå at denne studiens informanter har klart seg svært godt på tross av mange risikoelementer gjennom sin oppvekst. Skolen, spesielt med tanke på lærerne ikke kan sies å være ansvarlig informantenes resiliens i stor grad. Jeg har heller ikke forståelsen av at den har gjort stor skade. Mye tyder på at informantene har hatt personlige egenskaper som har gitt dem en styrke i møte med livets utfordringer. Hvis man retter blikket til de mange risikoutsatte elever som ikke innehar et slikt pågangsmot eller tro på egne krefter, hva skjer med dem når skolen ikke fanger dem opp eller setter inn tiltak for å hjelpe?

6.4 Oppsummering drøfting

Dette kapittelet har hovedsakelig blitt benyttet til å besvare problemstillingen, som tar for seg hva skolen kan gjøre for å fremme resiliens hos barn og unge i barnevernet. Vi har sett at den gode relasjonen mellom elev og lærer kan spille en svært riktig rolle for risikoutsatte elevers psykososiale fungering og faglige utvikling. Det at læreren har kompetanse for å møte vanskelig atferd på en god måte har også vist seg å være viktig. Studiens funn, sammen med eksisterende forskning viser at læreren kan være den viktigste faktoren for å fremme resiliens i disse elevenes liv, gjennom å være en trygg voksenperson som ser og anerkjenner elevene, setter forventninger, og inkluderer elevene i et trygt og godt klassemiljø. Ved å inneha gode relasjonelle ferdigheter kan læreren bli den signifikante voksenperson i disse unges liv, som også blir ansett som en viktig kilde for resiliens. Dette er noe denne studiens informanter har trukket frem som et stort savn hos sine lærer. Mye tyder på at dette forholdet alene kunne ha styrket både selvpåfatningen og mestringsfølelsen hos informantene, og hadde gitt livet en større mening når ting var vanskelige.

Spesialundervisning hos de med en vanskelig atferd har også vist seg å kunne ha en negativ effekt. Tilpasset opplæring har derimot vist seg å være et godt virkemiddel for utvikling av mestringsstro hos elevene. Det å overse elevenes tydelige utfordringer på hjemmebane er noe

blir ansett som negativt. Ved å ta tak i disse situasjonene gjennom samtaler med den det gjelder, og forsøk på et samarbeid med hjemmet ville trolig læreren har avdekket vanskeligheter. Meldeplikten ved mistanke om omsorgssvikt er et forbedringspotensialet hos lærerne. Her handler det om å fjerne elevene fra risikoen de utsettes for i det daglige. Det å søke hjelp hos voksne har ikke blitt ansett som normalt for informantene, og venner har derimot blitt viktig i stedet. Her har vi sett at et godt skolemiljø trolig kan utgjøre en positiv forskjell for de som i utgangspunktet har det vanskelig.

Vi har sett at skolen som arena kan gjøre mer for å fremme psykisk helse hos elevene enn hva som er på planen skjer i dag. Her har man et stort potensiale for å utgjøre en forskjell, og skolen bør gjennomsyres med holdninger som kan bidra til å skape et bedre miljø for elevene. Informantene i min undersøkelse syntes det var lite oppfølging i skolen både før og etter de kom under barnevernet. Ikke mye har skjedd med tanke på generelt innhold og struktur, og skolen bør legge til rette for et bedre hjelpeapparat, slik at det blir lettere å søke hjelp for de som har behov for det. Noen tiltak er på gang, men det står igjen en del arbeid før man har en skole som gjør en større innsats for å hjelpe risikoutsatte barn og unge på et tidlig tidspunkt. Man har noen tiltak på gang i skolen, som kan være positive for disse elevene. Spesielt skal PP-tjenesten styrkes for å kunne arbeide mer systemrettet med utvikling av et godt skolemiljø. Vi har sett at mer fokus på det medmenneskelige aspektet i lærerutdannelsen og psykisk helse som fag begge trolig kan utgjøre en positiv forskjell med tanke på å fremme resiliens hos skolens elever.

Avslutningsvis så vi at resiliens er et komplisert begrep. Her spiller personlige egenskaper en viktig rolle, men man må se dette opp mot det komplekse samspillet med miljøet. Det er derfor vanskelig å peke på enkeltfaktorer for utvikling av resiliens hos et individ. Denne ulike sårbarheten på tross av samme oppvekstmiljø kommer godt til syne hos to søsken med i utgangspunktet lik oppvekst der en har klart seg godt, og den andre har store varige men.

Kollegene mine sier at de, de kan umulig fatte åssen en person kan være så positiv og blid over alt, når du har da den lasten i livet som jeg har med meg (Mann, 24).

7.0 Avslutning

Vi har gjennom oppgaven sett at resiliens er en forholdsvis ny vitenskap og det er derfor mange spørsmål som fortsatt står ubesvart. Dette er både spennende og frustrerende når man skal forsøke finne frem til situasjoner i skolen som kan gi en forståelse av hvordan informantene har innhentet sin motstandskraft. Vi har sett alle individer er ulike og kan reagere forskjellig på risiko og motgang. Dette må igjen ses opp faktorer i den enkeltes oppvekstmiljø. Dagens forskning kan ikke fastslå hvordan en intervensjon gjennom å forsterke beskyttelsesfaktorene fungerer for å fremme resiliens. Det er mange forhold som må tas i betraktning ved en slik studie, og da spesielt heterogenitet i utvalget. Man kan derimot slå fast at man kan beskytte barn gjennom å nøytralisere risikoelementer i deres oppvekstmiljø.

Jeg har benyttet kvalitativ metode, og det har ikke vært et mål å generalisere ut ifra studiens begrensede utvalg. Studien har likevel en overførbarhet med tanke på mange likheter med funn i eksisterende forskning. Det var i utgangspunktet et ønske å løfte frem tiltak og metoder som skolen har benyttet for å hjelpe studiens informanter, og som de selv anså som spesielt positive opplevelser med en innvirkning på deres liv. Her er det lite konkrete funn å vise til, men informantene har reflektert over det de mener kunne gjort en forskjell, og som de savnet på gitt tidspunkt. Mye har skjedd i skolen de siste årene, og man må ta i betraktning at det trolig har vært noen forandringer etter studiens informanter ble ferdige med sin skolegang. Det er likevel betenkelig at studiens yngste informant, som var ferdig med videregående for fire år siden opplevde minst støtte og ofte en negativ holdning blant sine lærere.

Problemstillingen i oppgaven tok for seg hva skolen kan gjøre for å fremme resiliens hos barn og unge under barnevernet. Oppgavens viktigste funn er at læreren spiller en avgjørende rolle ved et resiliensfremmende arbeid i skolen, og den gode lærer-elev relasjonen er det viktigste virkemiddelet. Det å se og anerkjenne elevene for den de er, være en samtalepartner, sette sunne forventninger og legge til rette for et godt klassemiljø kan være av stor betydning for faglig og sosial utvikling hos risikoutsatte barn og unge. Ved å tilrettelegge undervisningen for sine elever kan man fremme mestringstro, noe som anses som en viktig faktor for resiliens. Læreren har også vist seg å være en rollemodell og en som kan bli ansett som en

signifikant voksenperson i disse elevenes liv. Det at alle studiens informanter har uttalt at de ønsket en trygg voksenperson i skolen gir meg en forståelse av at dette ville kunne utgjort en forskjell for deres generelle velvære. Disse funn er i samsvar med eksisterende forskning, og kan alle bidra til å fremme mestring og resiliens.

Gjennom arbeidet med dette prosjektet har det blitt tydelig at det mangler veiledningskompetanse i skolen. Mange risikoutsatte elever har psykiske utfordringer, og skolen mangler et apparat som kan fange opp og hjelpe disse på en god måte. Da handler det også at disse elevene kjenner en trygghet ved å ha muligheten til å søke hjelp. Det bør også være mulig for skolen å ha mer fokus på å fremme psykisk helse i undervisningssituasjoner.

Ved oppstarten av denne oppgaven hadde jeg en teori om at skolen, spesielt gjennom lærerne eller andre ansatte hadde vært viktige i informantenes liv. Det at mine informanter i liten grad har opplevd støtte og oppmuntring fra lærerne har vært et overraskende funn. Spesielt med tanke på at disse ansatte har vært klar over informantenes livssituasjon. Mye tyder på at meldeplikten også er forsømt, noe som er svært alvorlig. Informantene har hatt personlige egenskaper som har ført til at de likevel har klart seg bra, selv om det tok et par av dem noen ekstra år å komme dit.

Arbeidet med masteroppgaven har vist meg at det er et stort forbedringspotensialet i skolen med tanke på å legge til rette for et godt psykososialt miljø. Det er likevel mange gode prosjekter og godt arbeid som er under utvikling, og i testfaser. Det kunne vært interessant å få være med og utvikle et forskningsbasert program som har fokus på å fremme resiliens og dermed god psykisk helse i skolen. Hvis man gjennomfører en større studie på et utvalg elever underveis, kan man få en indikator på hvilke tiltak som har en effekt. Her vil det være viktig å inneha en fyldig bakgrunnsinformasjon hos elevene, samt en oversikt over miljøfaktorer som kan påvirke disse i og utenfor skolen. På denne måten kan man måle effektene, sett i sammenheng personlige egenskaper, opp mot risikoelementene i elevenes liv. Dette kunne bli en nyttig og god innfallsvinkel, både med tanke på mangel på relevant skoleforskning på resiliens, og gjennom å være et tiltak for at flere skal kunne trives i, og fullføre skolen.

Kilder

- Antonovsky, A. (2012). *Helsens Mysterium, den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendahl Norsk forlag AS
- Larsen, Hanne (2015). *Er det for tøft, så bytt jobb*. Hentet fra: <http://www.altaposten.no/lokalt/nyheter/article10860660.ece>
- Bandura, Albert (2001). Social Learning and Self – Efficacy. I Passer M. W, Smith R.E. *Psychology, Frontier and Applications*. (s. 567-269) Boston: Boston Mc Graw-Hill
- Barnevernloven. Lov om barneverntjenester (1992). *6-4 Innhenting av opplysninger*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>
- Befring E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv i Befring. E., Tangen R. (red) *Spesialpedagogikk*. (s. 129-146) Oslo: Cappelen Damm AS
- Befring E., Duesund L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd i Befring. E., Tangen R. (red) *Spesialpedagogikk* (s. 448-468). Oslo: Cappelen Damm AS
- Berg, N. B.J. (2005). *Elev og menneske – psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Borge, A.I.H. (2010). *Resiliens, Risiko og sunn utvikling*, 2. utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Waaktar T., Torgersen S., Christie H. J. (2007). Resiliens og Intervensjon i Borge A.I. H (red), *Resiliens i praksis* (s.119-126) Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brudal, Lisbeth F. (2006). *Positiv psykologi, Empati, Flyt, Kvinne Og Mann, Humor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Carson, N. (2007). *Erfaringer og refleksjoner ved bruk av gruppeintervju i kvalitativ forskning*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 3, 220-231
- Collishaw, S., Pickles, A., Messer, J., Rutter, M., Shearer, C., & Maughan, B. (2007). *Resilience to adult psychopathology following childhood maltreatment: Evidence from a community sample*. Child Abuse and Neglect, 31, 211-229.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2015). Hentet fra: <http://www.etikkom.no/no/Vart-arbeid/Hvem-er-vi/Komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Folkehelse rapporten (2014). *Psykisk helse og psykiske lidelser*. Hentet fra: http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=239&trg=Content_7242&Main_6157=7239:0:25,8904&MainContent_7239=7242:0:25,8931&Content_7242=7244:111677::0:7243:1::0:0#eHandbook1116778

Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Higgett, A., & Target, M. (1994). The emanuel miller memorial lecture 1992: *The Theory and practice of resilience*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 231-257

Folkehelsepolitisk rapport (2015). *Indikatorer for det tverrsektorielle folkehelsearbeidet*. Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/1130/Folkehelsepolitisk-rapport-2015-IS-2776.pdf>

P. Haug, T. Nordahl, & H.W. Afdal. (2016). *Styrk pedagogikken*. Kronikk. Hentet fra: <http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/styrk-pedagogikken-1.713360>

Frønes, I. & Strømme, H. (2014). *Risiko og marginalisering*. Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet. Oslo: Gyldendal.

Hattie (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge

Helsedirektoratet (2015) *Å skape et godt miljø på skolen – hvordan skoleledere og lærere kan tilrettelegge for et godt psykososialt miljø*. Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/a-skape-et-godt-miljo-pa-skolen>

Helsedirektoratet (2014). *Omsorgssvikt*. Hentet fra: <https://helsenorge.no/psykisk-helse/barn-og-unges-psykiske-helse/omsorgssvikt>

Høigaard R., Jørgensen A., & Mathisen P. (2001). *Veiledningssamtaler med elever*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Höjer, I. & Johansson, H. (2013). *School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care*. *European Journal of Social Work*, 16, 22–36.

- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. (2. utg.) Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Jansen, A. (2013). *Narrative kraftfelt – psykologisk utvikling hos barn og unge i et narrativt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jenkins, J. M. and Smith, M. A. (1990). *Factors protecting children living in disharmonious homes*. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 60-69
- Kayed N.S., Jozefiak T., Rimehaug T., Tjelflaat T., Brubakk A. & Wichstrøm L. (2015). *Psykisk helse hos barn og unge i barneverninstitusjoner*, RKBU – Midt Norge og NTNU, 2015. Oslo: Barne-, ungdoms og familiedirektoratet og Helsedirektoratet
- Kavli H., Sjøvold K.M. & Ødegaard K.S. (2015). *Kartlegging av holdninger til skolegang for barn og unge med tiltak fra barnevernet*. Oslo: Barne- ungdoms- og familiedepartementet
- Kristofersen, L.B. & Sverdrup, S. (2013). Følger av oppvekst med rus og psykiske helseproblemer i familien. I Hammer, T. og Hyggen, C. *Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalitet på vei til voksenlivet* (s. 111-128) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Utdanningsdirektoratet (2006). Kunnskapsløftet. Hentet fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Lagerberg, D., & Sundelin, C. (2000). *Risk och prognos i socialt arbete med barn. Forskningsmetoder och resultat*. Stockholm: Gothia
- Leseth A.B., Tellmann S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm AS
- Luthar, S.S. (2006). *Resilience in development: A synthesis of research across five decades*, 1-44. New York: Wiley.
- Masten A.S., Gewirtz A. H., Sapienza J.K., (2013) *Resilience in Development: The Importance of Early Childhood* Hentet fra: <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/834/resilience-in-development-the-importance-of-early-childhood.pdf>
- Markussen E. & Seland I. (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar?* (Rapport 6:12.) Oslo: NIFU – Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning

Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Mikkelsen, S. (2016) *Vil ha psykisk helse som eget fag i skolen*. Hentet fra:
<http://www.universitetsavisa.no/forskning/2016/01/21/Vil-ha-psykisk-helse-som-eget-fag-i-skolen-54494.ece>

Ogden, T. (2006). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag

Olsen, M., Traavik, K. (2010). *Resiliens i skolen – Om hvordan skolen skal bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra:
http://www.lovdatab.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven*

Nordahl, Thomas (2010). *Eleven som aktør* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

NOU 2015:2 (2015). *Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet (2016). *Endring i rammeplan for lærerutdanninger, inklusive barnehagelæreutdanning*. (Rundskriv F-5-16) Oslo: Kunnskapsdepartementet

Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. I Kent M. og Rolf. J. E. (red.), *Primary prevention of psychopathology: Social competence in children* (3. utg). (S. 324-338) Hanover, Australia: University of New England.

Rutter, M. (2006a). *Genes and behavior. Nature-nurture interplay explained*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.

Rutter, M. (2006b). The promotion of resilience in the face of adversity. In Clarke-Stewart, A., & Dunn, J. (Red.) *Family counts. Effects on child and adolescent development*. (26-52) Cambridge: Cambridge university Press.

Rutter, M. (2007) *Resilience, competence, and coping*. I Child Abuse & Neglect. 3, 205–209

Rutter, M. (2015). Resilience: concepts, findings and clinical implications. I Thapar A., Pine D., Leckman J. F., Scott S., Snowling M. J. Taylor E. (Red) *Rutter`s Child and Adolescent Psychiatry* (6 utg.) (s. 341-352). Oxford: John Wiley & sons, Ltd

- Seeberg, M.L., Winsvold, A, & Sverdrup, S. (2013). *Skoleresultater og utdannings situasjon for barn i barnevernet – en kunnskapsoversikt*. I notat 4. Norsk Institutt for forskning om oppvekst (NOVA) Oslo: NOVA
- Skaalvik M. & Skaalvik S.(2013) *Skolen som læringsarena, selvoppfatning motivasjon og læring*. (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå (2015). *Barnevern 2014*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/statistikker/barnevern/aar/2015-07-09>
- St. meld nr. 16 (2006-2007). ...*Og ingen sto igjen*. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.) Bergen: Fagbokforlaget
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, Kunnskap og Praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Tunstad, H. (2013). *Lærer bedre med tilhørighet*. Hentet fra: <http://forskning.no/barn-og-ungdom-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/2013/01/laerer-bedre-med-tilhorighet>
- Ungar M., Russel p., Conelly G (2014). School based interventions to enhance the resilience of students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4 (1), 66-83
- Waaktaar, T., & Christie, H. (2000). *Styrk sterke sider. Håndbok i resilience grupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds*. High risk children from birth to adulthood. Ithaca: Cornell University Press.
- Wormnæs, O. (1996). Vitenskap og etikk. I: O. Wormnæs, *Vitenskap: Enhet og mangfold*. Oslo: Ad notam Gyldendal

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema for studiens informanter

Vedlegg 2: Godkjent søknad fra NSD

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1: Samtykkeskjema for studiens informanter

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Hvordan fremme resiliens i skolen – for barn og unge i barnevernet?

Bakgrunn og formål

Gjennom arbeidet med min masteroppgave er jeg interessert i å finne ut mer om hvordan barn og unge som har vært under barnevernet har opplevd møtet med skolen og de ansatte her. Hovedsakelig er jeg opptatt av å finne ut om det er noe spesielt man kan gjøre i skolen for å fremme elevenes beskyttelsesfaktorer, og om de risikoutsatte elevene som har lyktes, har kjent på dette. Her hjelper man eleven med å finne positivitet og sammenheng i det som foregår rundt denne når man har eller har hatt det vanskelig. Det handler blant annet om å hjelpe den enkelte med å finne veier til god selvoppfatning. Følelsen av mestring spiller en viktig rolle her. Alle faktorer som kan bidra til en bedre psykososial helse kan anses som beskyttelses eller mestringsfaktorer og det er disse som skaper det man kaller *resiliens*, evnen til å stå imot eller komme seg forbi en vanskelig situasjon i livet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg vil intervju 5 personer. Det vil bli satt av 1-2 timer til hvert intervju. Samtalen blir tatt opp på bånd og transkribert. Lydopptaket og transkripsjonen vil bli slettet når prosjektet er ferdigstilt og godkjent. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle hvordan den enkelte har erfart sin skolegang, og om det er fenomener som har forekommet i skolen som har hjulpet den enkelte positivt. Dette kan dreie seg om situasjoner rundt lærere, forventninger til den enkelte, tilpasset skoleopplegg eller andre ting som har vært med på å hjelpe den enkelte gjennom skolen på en god måte.

Hva skjer med informasjonen du gir?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som intervjuer som vil ha tilgang til opplysninger som gis. Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i publikasjonen. 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 slettet.

Har du spørsmål til studien, kontakt prosjektleder, Ann-Kristin Håkenstad, telefon (980 12 998) eller e-mail (aannk@online.no).

Min veileder ved Høgskolen i Lillehammer er Evelyn Ovesen.

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)

Vedlegg 2: Godkjent søknad fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Evelyn Ovesen
Avdeling for pedagogikk og sosialfag Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 22.02.2016

Vår ref: 46774 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46774	<i>Hvordan fremme resiliens i skolen - for barn og unge i barnevernet?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Evelyn Ovesen</i>
Student	<i>Ann-Kristin Håkenstad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding 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, 17.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ann-Kristin Håkenstad aannk@online.no Personvernombudet for forskning

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 46774

FORMÅL

Formålet er å finne ut hvordan barn og unge som har vært under barnevernet opplevde møtet med skolen og deres ansatte.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er greit utformet, men noen punkter må tilføyes:

- Kontaktinformasjon til veileder
- Prosjektslutt dato (17.07.16) og at data anonymiseres ved prosjektslutt

Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.no før utvalget kontaktes.

REKRUTTERING

I følge meldeskjemaet skal rekruttering foregå via "Landsforening for barnevernsbarn", hvor informanter som ønsker å delta selv tar kontakt med student. Personvernombudet mener rekrutteringsformen er tilstrekkelig for konfidensialitet og at frivilligheten ved deltagelse ivaretas gjennom prosessen.

TREDJEPERSONER

Slik intervjuguiden er utformet står dere i fare for å få opplysninger om tredjepersoner (informantens familie, venner etc.). Om personer som ikke deltar direkte i prosjektet, skal det kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson.

SENSITIVE OPPPLYSNINGER

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med Høgskolen i

Lillehammer sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger. Ettersom det skal behandles sensitive personopplysninger, er det viktig at dere krypterer opplysningene tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

I meldeskjemaet har dere informert om at forventet prosjektslutt er 17.07.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydoppt

Vedlegg 3: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Jeg heter Ann-Kristin Håkenstad, og studerer spesialpedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer. Denne undersøkelsen er i sammenheng med min masteroppgave som handler om mennesker som har vært under tiltak av barnevernet, men som likevel har fullført videregående opplæring. Jeg har forstått det slik at du i løpet av oppveksten har vært under tiltak i regi av barnevernet i minimum et år, og at du likevel har gjennomført videregående skole?

I dette intervjuet ønsker jeg først og fremst å høre om din skolegang, men vi vil også komme litt inn på oppveksten din. Jeg kommer i tillegg til å stille noen få spørsmål med tanke på livet ditt i dag. Jeg håper min undersøkelse skal kunne bidra med kunnskap om hva skolen kan gjøre for å fremme en positiv utvikling for risikoutsatte barn og unge. Min rolle i denne sammenhengen er forsker. Det innebærer at jeg er nøytral og upartisk til hva du forteller meg.

Du er en av fem personer jeg skal intervjuer, og jeg kommer til å ta opp hele intervjuet på min telefon, og så skrive det ut. Ingen andre enn meg vil ha mulighet til å lytte til opptaket. Jeg vil ikke skrive ned personopplysninger som kan føre til at noen kjenner deg igjen. Når arbeidet med masteroppgaven er ferdig vil opptakene bli slettet. Alt du sier vil altså bli behandlet fullstendig konfidensielt. Intervjuet vil ta ca 1 ½ time. Hvis det under intervjuet dukker opp noe du ikke ønsker å snakke om, er det selvfølgelig helt i orden. Da er det bare å si i fra, og så går vi videre. Dersom du ønsker en pause eller noen av spørsmålene jeg stiller er uklare, er det også bare å si ifra. Er det noe du lurer på? Da setter vi i gang.

Kan du fortelle meg litt om din om deg selv, og din livssituasjon i dag?

(Alder, utdannelse, barn, skole/arbeid, bolig, fritid)

Nå ønsker jeg å vite litt mer om din personlighet, spesielt som barn:

(Humør, temperament, innadvendt/utadvendt, syn på deg selv)

Hvordan reagerte du i vanskelige situasjoner? (Sint/utagerende/lei deg/innesluttet/redd)

Tror du omgivelsene opplevde deg på samme måte?

(Sett? Verdsatt?)

Hvem likte du å være sammen med når du var barn og ungdom?

Hvilke relasjoner var mest betydningsfulle

Trygge

Noen du følte deg mer knyttet til enn andre?

Denne undersøkelsen handler først og fremst om skole, men jeg kunne tenkt meg å høre litt om din tilknytning til barnevernet i oppveksten.

Kan du fortelle meg litt om dette?

- Hva slags tiltak hadde du gjennom barnevernet (Institusjon/fosterforeldre/hjelpetiltak)?
- Hvor gammel var du når barnevernet kom inn i bildet, og hvor lenge fikk du/dere hjelp av barnevernet (Om du vet det)?

**På en skala fra en til ti, hvor god syntes du barndommen din var?
1 er dårligst og 10 er best.**

(Hva er hovedgrunnen til at du har plassert deg her?)

Skolegang

(Barneskole og ungdomsskole, videregående opplæring/intutisjoner):

Tiden i skolen er en viktig del av livet vårt. Delen vi kommer inn i nå vil være den lengste delen av intervjuet. Dette er fordi jeg vil gå nøye igjennom dine erfaringer fra skoletiden. Håper det går greit? Da starter vi.

Kan du starte på fra begynnelsen og fortelle meg hovedtrekkene gjennom årene i barne- og ungdomsskolen, og på videregående?

Trivsel

Følelse av trygghet

Vennskap

Bytte av skoler -opplevd overgang,

Var det noe som ble opplevd som spesielt bra eller vanskelig gjennom skolegangen?

Var det noe som endret seg mye gjennom skolegangen?

Faglig kompetanse, attribusjon og mestring:

Hvilke fag likte du best? Hvorfor?

(Var det andre ting enn fag?)

Var du fornøyd med egne skoleprestasjoner, kan du fortelle litt om dette?

(Anså du deg selv som skoleflink, glad i skolearbeid, sammenlignet deg med andre?)

Hva tenkte du når du gjorde det bra på skolen?

Og hva tenkte du når du gjorde det dårlig?

- Lærer?
- Deg selv?
- Annet?

Fikk du spesialundervisning eller annen tilrettelegging?

- Bakgrunn
- Opplevelse

Hjelpesøkende atferd:

Hvordan reagerte du i vanskelige situasjoner i skolen?

(Erting/trakassering/utfrysing/andre med problemer)

Gikk til en lærer eller en annen voksen

Medelever

Fortalte det ikke til noen

Var du flink til å spørre om hjelp om noe var vanskelig faglig eller lignende?

Gjorde du det samme hjemme?

Ble du oppfordret til å spørre om hjelp? Hvis ja, hadde dette en betydning?

Relasjoner/selvoppfatning:

Hvordan vil du beskrive relasjonene til dine lærere?

Følte du at du fikk nok oppmuntring, ros og støtte fra lærerne?

Relasjoner generelt

Hjelp til strategier.

Hjelp til mestring, faglig og sosialt?

Sett og anerkjent

Forventninger fra læreren?

Generell Støtte i læringen

Var det ansatte på skolen som var av betydning for din trivsel?

Lærerne, gode rollemodeller?

Følte du deg godt likt av de rundt deg?

Hvordan tror du dine klassekamerater opplevde deg?

Forandret dette seg gjennom skolegangen?

Mange venner?

Gode relasjoner? Lærere, øvrige ansatte.

Var det noen fra PPT, barnevernet eller andre som gjorde noe spesielt for deg gjennom barne- og ungdomsskolen eller videregående

(helsesøster, miljøarbeider, vaktmester på skolen)

Beskrivelse av relasjonen

Skole/hjem.

Merket du noe av et samarbeid mellom hjem og skole?

Leksehjelp

Ekstra oppfølging

Samtaler

Hva følte du forventningene til deg var, og hvem stilte dem?

(foresatte, lærere, barnevern, deg selv)

Skulle du ønske det var større eller mindre forventninger til deg?

Videregående skole:

Hva var din hovedmotivasjon for å ta videregående opplæring

Indre eller ytre

Drøm om yrke

Hvilket tidspunkt ble det bestemt

Gjennomført på normert tid, hvis nei -hvorfor?

Hva mener du er den viktigste grunnen til at du gjennomførte videregående skole?

Tro på egne krefter

Hvis du ser for deg noen situasjoner eller hendelser som har gjort at du har klart deg så bra, med tanke på skolen, hvilke ville du da trekke fram?

Egenskaper ved deg selv Følelse av kontroll? (God på struktur, planlegging osv.)

Lærere

Familie,

Nettverk for øvrig

Mestringsopplevelser

Andre ting – tror du at det gjelder flere enn deg?

Følelse av kontroll? God på struktur, planlegging osv?

Har du på noe punkt vurdert å gi opp skolen?

(Hvis ja, hva fikk deg til å bli?)

Opplevelse av sammenheng

Hva har skolen betydd for deg med tanke på livet ditt?

(Livets mening, gjorde skolen livet ditt meningsfylt?)

Hva har vært den beste perioden i skolen?

(Gjorde du noe spesielt for å få denne til å vare)?

Informantens tanker rundt skolen generelt:

Hvordan vil du beskrive en god lærer?

**Når du ser tilbake på din skolegang, burde noen i skolen eller i
hjelpeapparatet gjort noe annerledes?**

Noen som så at du hadde det vanskelig?

Og hva mener du er spesielt viktig for at skolen best kan hjelpe et barn
eller ungdom i en vanskelig livssituasjon?

Status i dag

Nå er jeg interessert i å få vite litt om tiden etter videregående skole.

Kan du i korte trekk beskrive hvordan tiden etter videregående har vært, og hvordan har du det nå?

(Trivsel, relasjoner, opplevd livskvalitet)

Oppsummering.

For å være sikker på at jeg ikke har misforstått deg vil jeg nå prøve å oppsummere det jeg ser på som noen av de viktigste punktene i det vi har snakket om:

Har du kommentarer til det vi har gått igjennom?

Avslutning

Jeg er nå ferdig med å stille de spørsmålene jeg hadde forberedt til intervjuet.

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

Noe av det du har fortalt, som du ikke vil ha med?

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

Tusen takk for at du stilte opp!

