

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Stina Tofthagen Blengsli

Masteroppgave

Utvikling av resiliens for risikoutsatte barn

Development of resilience for children at risk

Grunnskolelærerutdanningen 1-7

2024

«Det er viktigere å ha kompetanse på å reise seg igjen, enn på det å lykkes.»

- Marco Elsafadi

Sammendrag

Tittel: Utvikling av resiliens for risikoutsatte barn	
Forfatter: Stina Toftthagen Blengsli	
Problemstilling: «På hvilken måte kan lærere spille en avgjørende rolle i å fremme resiliens for risikoutsatte barn?»	
År: 2024	Sider:
<p>Sammendrag: Utvikling av resiliens for risikoutsatte barn:</p> <p>Oppgavens formål er å få mer innsikt og kunnskap om hvordan lærere kan arbeide med risikoutsatte barn for å fremme resiliens, til tross for en utfordrende hverdag.</p> <p>Problemstilling: <i>«På hvilken måte kan lærere spille en avgjørende rolle i å fremme resiliens for risikoutsatte barn?»</i></p> <p>Oppgavens metode er valgt på bakgrunn av å få innsikt i 3 lærere og en rektors erfaringer og forståelse av sin rolle for å utvikle resiliens hos risikoutsatte barn. Det ble derfor gjennomført semistrukturert intervju.</p> <p>Analyseprosessen er inspirert av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 87–93). Analysefunnene har blitt delt inn i tre hovedtemaer: Resiliens, lærerens rolle og systemer i skolen.</p> <p>Funn og konklusjon: Oppgavens funn og konklusjon er at læreren kan ha en avgjørende rolle i utvikling av barns resiliens. Læreren kan skape gode relasjoner ved å anerkjenne, lytte og støtte barna. Dette kan ha innvirkning på læring og utvikling Ved å ha gode systemer rundt barna kan det være med på å skape trygge og forutsigbare rammer rundt barna.</p>	

Abstract

Development of resilience for children at risk:

The purpose of this thesis is to gain more insight and knowledge about how teachers can work with children at risk to promote resilience, despite daily challenges.

Research question:

“In which way can teachers play a defining role in promotion of resilience for children at risk?”

The method of the thesis is chosen to gain insight in the experiences of 3 teachers and a principal, as well as their understanding of how to develop resilience in children at risk. Because of this, semi-structured interviews were conducted.

The analysis process is inspired by thematic analysis (Braun & Clarke, 2006, s. 87-93).

The findings have been divided into three main topics:

Resilience, the role of the teacher and systems in schools.

Findings and conclusion:

The findings and conclusions of the thesis is that the teacher can have a determining role in the development of children’s resilience. The teacher can create good relations by acknowledging, listening to and supporting the children. This can affect learning and development.

By surrounding the children with good systems, it can help create a safe and predictable environment for the children.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på min studietid ved Høgskolen i Innlandet. Det har vært en krevende, men utrolig lærerik reise. Etter 5 år som student er jeg nå ferdigutdannet som grunnskolelærer 1-7. trinn.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Ann-Therese Dalbakk Nomerstad. Du har vist stor forståelse for at livet skjer selv om man studerer og du har vært en god støtte gjennom masterskrivingen. Videre vil jeg takke for den verdifulle veiledningen du har gitt. Din innsikt og ekspertise har vært viktig for utviklingen av denne oppgaven og har hjulpet meg i havn.

Jeg takke mine medstudenter, spesielt Linn, Tone og Henriette for alle samtaler og støtte gjennom studiet. Selv om jeg flere ganger har sagt at jeg vil gi opp, har dere sagt: «Det sier du hvert semester, men vi vet at du klarer det!».

Takk til min tvillingsøster, Pernille, som hjalp meg med å lage et etterforskningsrom når analysearbeidet skulle i gang. Takk til Anneli som har lest igjennom oppgaven og som alltid har vært en kort telefonsamtale unna.

Takk til mine barn Aslak, Emre og Birk som har vært tålmodige med meg og som har gitt meg klemmer når de har sett at jeg har trengt det.

Til slutt vil jeg uttrykke min takknemlighet til min mann, Fredrik Kjølstad, som sa ja da jeg ringte for å høre om det var greit at jeg startet på et masterstudie. Selv med tre barn under fire år på slep. Takk for alle gangene du har måtte gi opp julestemning i bytte mot en hektisk eksamensperiode. Heldigvis visste vi ikke hva vi gikk til, men nå er vi ved studietidens ende. Dette har vært en berg-og-dalbanetur vi aldri kommer til å glemme. Du har vært min evige støtte i hele dette prosjektet.

Dette arbeidet ble utført ved Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Høgskolen i Innlandet, Hamar fra august 2019 til mai 2024. Jeg håper funnene i denne oppgaven kan være med på å bidra til større forståelse av lærerens rolle for å fremme utvikling av resiliens hos risikoutsatte barn.

Aurskog, mai 2024

Stina

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	II
FORORD	IV
1. INNLEDNING	4
1.1 INTRODUKSJON	4
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	4
1.3 FORMÅLET MED OPPGAVEN	6
1.4 OPPGAVENS PROBLEMSTILLING	6
1.5 AVGRENSNING	6
1.6 OPPGAVENS OPPBYGGING	6
2. BEGREPSAVKLARING	9
2.1 RESILIENS	9
2.1.1 Løvetannbarn.....	9
2.1.2 Mestring.....	10
3. TIDLIGERE FORSKNING	11
3.1 FRA OFFER TIL OVERLEVENDE	11
3.2 KAUAI-LONGITUDINAL STUDIET	12
3.3 TRE BESKYTTENDE FAKTORER RUNDT BARNET	13
3.3.1 Beskyttelsesfaktorer hos individet	13
3.3.2 En trygg voksen som en beskyttende faktor.....	13
3.3.3 Samfunnets rolle som en beskyttende faktor	13
3.4 STUDIE PÅ TEMPERAMENT OG SPEDBARNSDØDELIGHET BLANT MASAIENE I ØST-AFRIKA	14
4. TEORETISK FORANKRING	15
4.1 HVA ER RESILIENS?	15
4.1.1 Resiliens vs resilient.....	16
4.2 RISIKOFAKTORER.....	16
4.2.1 Individuell risiko.....	17
4.2.2 Familiærbasert risiko	18
4.2.3 Samfunn og risiko	18
4.3 BESKYTTELSESAKTORER.....	18
4.3.1 Barnets egenskaper:.....	19
4.3.2 Samhold i familien	20
4.3.3 Støtteapparatet rundt barnet.....	20
4.4 EGENLEDELSE:	20
4.5 SALUTOGENESE:	21
4.5.1 “Sense of coherence”: opplevelse av sammenheng.....	21
4.6 LÆRERENS ROLLE:	23
4.6.1 Lærer-elev-relasjonen.....	23
4.6.2 Tilpasset opplæring.....	25
4.6.3 Skolen som en forebyggende arena.....	26
4.6.4 Læringsmiljø.....	26
4.7 BRONFENBRENNERS ØKOLOGISKE MODELL	27
5. METODE	29
5.1 SAMFUNNSVITENSKAPLIG METODE	29
5.1.1 Forskningsdesign.....	29

5.1.2	<i>Fenomenologisk tilnærming</i>	30
5.1.3	<i>Hermeneutikk</i>	30
5.1.4	<i>Hvorfor en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming?</i>	31
5.2	KVALITATIV METODE.....	31
5.2.1	<i>Semistrukturert intervju</i>	32
5.3	EN ABDUKTIV TILNÆRMING	32
5.4	PILOT-INTERVJU.....	33
5.5	VALG OG REKRUTTERING AV DELTAKERE.....	34
5.5.1	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	34
5.6	TRANSKRIBERING	36
5.7	LITTERATURSØK OG METODOLOGISK FORANKRING:	37
5.8	PÅLITELIGHET OG GYLDIGHET	37
5.8.1	<i>Pålitelighet</i>	37
5.8.2	<i>Gyldighet:</i>	38
5.9	FORSKNINGSETIKK OG RETNINGSLINJER	39
5.10	ANALYSE	40
5.10.1	<i>Gjennomføring av analysen</i>	41
6.	FUNN	45
6.1	DELTAKERENE I INTERVJUENE	45
6.2	RESILIENS	46
6.2.1	<i>Risikofaktorer</i>	47
6.2.2	<i>Beskyttelsesfaktorer:</i>	48
6.3	LÆRERENS ROLLE	49
6.3.1	<i>Lærer-elev-relasjoner</i>	49
6.3.2	<i>Etablering av god læringskultur</i>	52
6.3.3	<i>Tilpasninger</i>	53
6.4	SYSTEMER I SKOLEN	55
6.4.1	<i>Ressurser i skolen</i>	55
6.4.2	<i>Laget rundt barna</i>	57
7.	DRØFTING	60
7.1	RESILIENS	60
7.1.1	<i>Risikofaktorer</i>	63
7.1.2	<i>Beskyttelsesfaktorer</i>	64
7.2	LÆRERENS ROLLE	66
7.2.1	<i>Lærer-elev-relasjon:</i>	67
7.2.2	<i>Læringsmiljø</i>	70
7.2.3	<i>Tilpasset opplæring</i>	71
7.3	SYSTEMER I SKOLEN	73
8.	AVSLUTNING	77
8.1	HOVEDFUNN	79
8.2	KRITISK REFLEKSJON	79
8.3	VEIEN VIDERE	80
9.	LITTERATURLISTE:	81
10.	VEDLEGG	85
10.1	INFORMASJONSSKRIV	85
10.2	SMTYKKEKJEMA.....	86
10.3	INTERVJUGUIDE LÆRERE	87
10.4	INTERVJUGUIDE SKOLELEDER.....	91
10.5	SIKT.....	95

Figur- og tabelloversikt

Figur 1 Strukturering av hovedtemaer og undertemaer.....	43
Figur 2 Endelig resultat: Strukturering av hovedtemaer og undertemaer.....	44
Figur 3 Endelig resultat: Strukturering av hovedtemaer og undertemaer.....	45
Tabell 1 Analysearbeid.....	42

1. Innledning

1.1 Introduksjon

I 2014 foretok Utdanningsdirektoratet en spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere som omhandlet psykisk helse i skolen. I rapporten kommer det frem at lærere på grunnskolen i gjennomsnitt hadde nærmere fire elever med ulike grader av psykiske vansker i et klasserom (Holen & Waagene, 2014, s. 53). Mer enn tre av fire lærere mener at det inngår i deres ansvarsområde å støtte enkeltelever med psykiske utfordringer, selv utenfor undervisningstiden. Allikevel indikerer over 40 prosent av lærerne at de ikke føler seg kompetente nok på dette området og en av tre opplever mangel på tid og ressurser som en utfordring (Holen & Waagene, 2014, s. 54).

Utfordringene rundt at lærere ikke føler seg kompetente nok eller at det er mangel på tid og ressurser for å støtte barna med psykiske vansker, viser at psykisk helse er et viktig tema å forske på. Som lærer vil man føle seg robust og kompetent nok til å stå i jobben, samt styrke barnas evne til å tåle motgang til tross for at de står ovenfor store belastninger i livet. Selv om man vet at lærere kan ha en utfordrende hverdag med store belastninger (Skaalvik & Sidsel, 2015) er formålet med masteroppgaven å få mer kunnskap og større forståelse for hvordan lærere kan arbeide med risikoutsatte barn for å fremme resiliens. Om man har kunnskap om resiliens, vil det kunne gi ansatte i skolen et fundament for å styrke elevers sterke sider, men også familiene deres samt være helsefremmende (Borge, 2018, s. 34–35).

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Med voksende erfaring som lærer har min nysgjerrighet økt rundt hvorfor noen barn som opplever kriser i livet er mer motstandsdyktige og sterke enn andre barn. Etter en samtale med min tvillingsøster om hvordan oppvekst har formet oss, kom hun opp med et begrep som skapte en nysgjerrighet. «Løvetannbarn». Med et bilde av løvetannen som vokser seg igjennom asfalt tydelig foran meg, måtte begrepet undersøkes nærmere og jeg ville finne ut hvem disse barna er. Med et kjapt litteratursøk, dukket det opp en artikkel som beskrev løvetannbarn som de barna som klarer seg til tross for en tøff oppvekst, som får minimale sår (Fontene, 2020).

Mange bøker og filmer omhandler barn som viser styrke og motstandskraft i møte med

utfordringer. Blant annet Harry Potter, Pippi Langstrømpe og Mathilda er barnekarakter som tar opp denne tematikken. På mange måter kan man definere disse barnekarakterene som barn som har utviklet resiliens og fenomenet engasjerer åpenbart forfattere og kunstnere i deres arbeid. Kreativitet og kunstneriske evner kan være med på å påvirke resiliens hos barn som har en vanskelig barndom. Både karakterene, men også ved å studere livet til forfatterne ser man eksempler på denne utviklingen (Borge, 2018, s. 31).

I min søken etter løvetannbarn dukket begrepet «resiliens» opp. Et begrep som er mer utfyllende for en masteroppgave, da dette omhandler barn som fungerer godt til tross for erfaringer med alvorlig risiko (Borge, 2018, s.11). Dette begrepet blir presentert og redegjort for i kapittelet 4.1 om teoretisk forankring.

Etter egne erfaringer som lærer og samtaler med kollegaer, oppleves det at man har manglende kompetanse og en følelse av usikkerhet i fagfeltet rundt hvordan man som lærer kan fremme resiliens hos de sårbare barna. I jobbsammenheng opplever jeg at søkelyset er på elever med atferdsvansker og lærevansker i skolen. Det er ofte satt av for liten tid eller for få ressurser til å kunne skape gode verktøy og innhente kunnskap om, eller jobbe med resiliens hos risikoutsatte barn i skolen. På grunnskolelærerutdanningen har det heller ikke vært satt av mye undervisningstid til dette temaet. Derfor er formålet med denne masteroppgaven å forsterke egen kunnskap og kompetanse i forhold til hvordan jeg som lærer kan være med på å fremme resiliens hos risikoutsatte barn.

Resiliens henger sammen med å bevare god psykisk helse, og psykisk helse er og vil alltid være et viktig tema i norske skoler. Med læreplanen (LK20) ble det iverksatt tre tverrfaglige temaer, hvor et av temaene er folkehelse og livsmestring. Formålet med dette temaet er at elevene skal lære å håndtere medgang og motgang på best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 14). Skolen skal gi elevene kompetanse til å styrke god fysisk og psykisk helse. Noe som gir elevene mulighet til å ta ansvarlige valg i livet. Det er derfor avgjørende at man i barne- og ungdomsårene utvikler en trygg identitet og et positivt selvbilde. Det har stor hensikt for folkehelsen om man som et samfunn legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 14). Som lærere har vi alle et felles ansvar for å jobbe for at alle elever har et trygt og godt skolemiljø. Dette er lovfestet i Opplæringsloven §9A-2. Loven skal være med på å fremme helse, trivsel og læring, som også omhandler god psykisk helse og utviklingen av resiliens hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

1.3 Formålet med oppgaven

Formålet med denne oppgaven er å få mer kunnskap og en større forståelse om hvordan lærere kan arbeide med risikoutsatte barn for å fremme resiliens, og dette til tross for at de står ovenfor en utfordrende hverdag. Utenfor familien er lærere blant de voksne som kjenner barnet best, da store deler av dagen tilbringes på skolen. Skolen vil være en naturlig arena for å kunne jobbe med resiliensfremmende arbeid, men da må man også ha tid og ressurser til kompetanseheving innenfor dette temaet.

1.4 Oppgavens problemstilling

Med bakgrunn av det som er beskrevet ovenfor har jeg formulert følgende problemstilling:

«På hvilken måte kan lærere spille en avgjørende rolle i å fremme resiliens for risikoutsatte barn?»

1.5 Avgrensning

Ut ifra oppgavens omfang har det vært nødvendig å avgrense begrepet «risikoutsatte». I dette prosjektet vil forståelsen av begrepet risikoutsatte omtales som generelle risikoutsatte situasjoner som kan oppleves traumatiserende for barn. Det omhandler hendelser som påvirker barn på en negativ måte, og som barn ikke har grunnlag for å håndtere alene. Søkelyset vil derfor ikke settes på en spesifikk risiko som for eksempel omhandler seksuelle overgrep, omsorgssvikt eller liknede, men til generelle situasjoner av sårbarhet. I masteroppgaven vil også fenomenet resiliens avgrenses til lærerens erfaringer og forståelser om begrepet, altså den subjektive sannhet.

1.6 Oppgavens oppbygging

Kapittel 1: Innledning

I innledningen blir bakgrunn for valg av tema og formålet med oppgaven redegjort. Videre introduseres oppgavens problemstilling og avgrensning i oppgavens innhold, som omhandler

å forstå utvikling av resiliens hos risikoutsatte barn og lærerens rolle i å fremme resiliens hos disse barna.

Kapittel 2: Begrepsavklaring

I dette kapittelet blir begreper som knyttes opp til resiliens redegjort for.

Kapittel 3 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil tidligere forskning på feltet bli presentert. Her presenteres Kauai longitudinal-studien. Studien omhandler resiliensforskning, som tar for seg individer på den hawaiiske øya Kauai. Forskerne har fulgt individer fra nyfødt til de er i 40 årene. En annen forskning som blir presentert er forskning gjort på småbarn i Masaifolket og deres temperament, i forhold til overlevelse.

Kapittel 4: Teoretisk forankring

I teorikapittelet presenteres resiliens, risikofaktorer, beskyttelsesfaktorer, egenledelse og mestring. Videre i oppgavens teoretiske forankring blir også salutogenese, Sense of Coherence, lærerens rolle og Bronfenbrenners økologiske modell redegjort for.

Kapittel 5: Metode

Her vil oppgavens forskningsmetode bli presentert. Blant annet forklares intervju som metodevalg, og det blir sett på hvilke styrker og svakheter metoden har, samt etiske problemstillinger. Videre i dette kapittelet forklares det hvordan studien har blitt utført og om hvordan datamaterialet er bearbeidet.

Analysedelen bygger videre på metodekapittelet, hvor analyseprosessen av datamaterialet fra intervjuene blir presentert. Analyseprosessen er inspirert av tematisk analyse hvor funnene er strukturert i temaer og undertemaer.

Kapittel 6: Funn

I funnkapittelet presenteres studiens empiri og viser til deltakernes forståelse og tolkning av temaene resiliens, lærerens rolle og systemer i skolen.

Kapittel 7: Drøfting

Her blir funnene i oppgaven drøftet opp mot teorien på fagfeltet. Ved å se på sammenhenger og forskjeller på deltakernes besvarelser og drøfte det opp mot teorien, forsøker jeg å bevare oppgavens problemstilling.

Kapittel 8: Konklusjon og avslutning

I avslutningen oppsummerer jeg relevante segmenter som vil gi svar på problemstillingen.

2. Begrepsavklaring

I dette kapitlet redegjøres det for relevante begreper som knyttes opp til problemstillingen, men også for begreper som må lukes ut for å gi en tydeligere forståelse av begrepet resiliens. Det vil videre bli presentert ulike definisjoner av resiliens og hvilken definisjon oppgaven bygger på. Deretter blir løvetannbarn presentert og hvorfor begrepet ikke er aktuelt for denne oppgaven, samt en kort redegjørelse for begrepet mestring. Andre definisjoner vil bli redegjort for i kapitlet om teoretisk forankring.

2.1 Resiliens

Begrepet resiliens har fra ulike forskere varierende definisjoner fordi man studerer ulike miljøer, ulike typer risiko og belastninger. Resiliens og risiko har også forskjellige grader og typer, og det bør derfor tydeliggjøres om hvorvidt det er knyttet til følelser, oppførsel, skolegang, familie eller venner (Borge, 2018, s.21). Oppgavens omfang knyttes til risikoutsatte barn i skolen.

Her er et utvalg av definisjoner på resiliens fra ulike forskere:

«Resiliens tross alvorlig omsorgssvikt i miljøet har sammenheng med biologiske og psykologiske prosesser i barns utvikling» (Cicchetti, 2013 referert i Borge, 2018, s. 21).

«Resiliens kan være «mild-forbigående», eller «sterk-vedvarende» alt ettersom man møter isolert, akutt risiko, eller vedvarende, alvorlig risiko» (Bonnana & Diminich, 2013 referert i Borge, 2018, s. 21).

I denne oppgaven er resiliensbegrepet jobbet ut ifra Michael Rutter sin definisjon av resiliens, hvor han definerer at resiliens *«er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik»* (Borge, 2018, s. 20).

2.1.1 Løvetannbarn

Løvetannbarn har blitt en hverdagslig betegnelse som omtaler de barna som klarer seg til tross for en tøff oppvekst, som får minimale sår (Fontene, 2020). Ifølge Borge (2018) kan man forklare betegnelsen på en mer vitenskapelig måte ved å si at disse barna er risikobarn som benytter sine unike egenskaper i sitt miljø. Dette kan være miljøer hvor barn vokser opp

i alvorlig alkoholisme, hvor de tar ansvar for plikter i hjemmet. Selv om nabolaget rundt kanskje er bekymret for barnets oppvekst kan dette også gi anerkjennelse og ros fra lokalsamfunnet. Det handler ikke om barnets beskyttende egenskaper, «løvetannegenskaper», for disse egenskapene kan variere. Det er samarbeidet mellom barnets individuelle egenskaper og miljøets egenskaper som gjør at det oppnås resiliens (Borge, 2018, s. 27–28). Løvetannbarn er derfor blitt et begrep de fleste innenfor forskningsfeltet har gått bort i fra da dette kan gi et inntrykk av at det kun er barnets individuelle egenskaper som har en positiv utvikling, selv om de har opplevd risiko, og at disse barna er immune mot belastninger og risiko (Olsen & Traavik, 2010, s. 28).

2.1.2 Mestring

Begrepet mestring blir gjerne benyttet for å beskrive resiliens. Dette blir misvisende da begrepet mestring er én av flere viktige resiliensfaktorer. Mestring brukes gjerne i sammenheng med ferdigheter eller kunnskaper på et område, for eksempel gym, matematikk m.m. Man snakker også om mestring i betydningen livsmestring. Det å mestre livet. Begrepet er her hensiktsmessig i sammenheng med resiliens. En annen ting som skiller mestring fra resiliens er at det ikke rommer noen risikodimensjoner, noe som er en forutsetning i resiliensbegrepet (Olsen & Traavik, 2010, s. 28).

3. Tidligere forskning

En stor andel av resiliensforskning har fokusert på mellombarndom og ungdomstid, hvor tidligere erfaringer med utviklingsmessig kompetanse ofte har vært fraværende fra diskusjonen om beskyttelsesfaktorer (Luthar, 2003, s. 248). Det er kun et fåtall av disse studiene som har fulgt barn fra spedbarnsalder frem til voksen alder og som undersøker de tidlige og de grunnleggende evnene som gjør det mulig for barn å utvikle beskyttende ressurser i seg selv og fra miljøet rundt seg (Luthar, 2003, s. 248). I denne masteroppgaven er det grunnskolelærere som jobber på 1-7. trinn sine erfaringer og forståelse av begrepet resiliens som skal forskes på. Disse lærere jobber med barn helt ned til 5 års alder og frem til 13 år. Det er derfor relevant å følge en studie som undersøker de tidlige og grunnleggende evnene fra tidlig alder. Masterprosjektet fokuserer derfor på Kauai-studien, som har tatt for seg en lengre studie av barns utvikling over tid, altså fra spedbarnsalder, gjennom hele oppveksten og frem til voksen alder (Werner, 2005, s. 11–14). Det blir også vist til en studie hvor man har forsket på dødeligheten blant småbarn i Masai-folket opp mot barnets temperament. Denne forskningen er tatt inn i oppgaven for å vise at man som forsker må være bevisst på og ta hensyn til blant annet den kulturelle sammenheng i resiliensarbeidet (de Vries, 1984, referert i Borge, 2018, s. 71).

Kauai-studien viser til ulike beskyttelsesfaktorer som er med på å fremme resiliens. Formålet med Kauai-studien var å få kunnskap om de barna som til tross for erfaringer med alvorlig risiko klarte seg godt. De ville også få en forståelse for hvilke beskyttende faktorer som virket for disse barna (Werner, 2005, s. 11). Dette er med på å underbygge min problemstilling som ser på utvikling av resiliens hos risikoutsatte barn.

3.1 Fra offer til overlevende

Tidligere studier innenfor psykisk helse har hatt søkelys på de negative effektene av psykososiale og biologiske risikofaktorer. Her undersøkte de livshistoriene til personer med langvarige alvorlige emosjonelle problemer eller atferdsforstyrrelser (Werner, 2005, s. 11). Dette var med på å skape et inntrykk om at barn som utsettes for traume, foreldre med alkoholproblemer, psykiske lidelser eller konflikter innad i familien sannsynligvis ville oppleve negative utviklingsutfall. Man undersøkte bare livene til «ofrene», og ikke livene til de «overlevende» som klarte seg godt. Ordet overlevende vil i dette kapitlet bli brukt om

de som har klart seg til tross for en tøff oppvekst. Forskningen har siden den tiden endret perspektiv (Werner, 2005, s. 11).

Noen longitudinale studier har gjennomført undersøkelser på individer fra de er spedbarn frem til voksen alder og studiene viste at selv blant barn som er eksponert for flere stressfaktorer, er det kun et fåtall som utvikler alvorlige kroniske atferdsproblemer eller andre psykiske vansker. Funnene i disse studiene har vært med på å vurdere fenomenet resiliens (Werner, 2005, s. 11).

3.2 Kauai-longitudinal studiet

Kauai-studien er en av få longitudinale studier som har fulgt individer fra spedbarn frem til voksen alder. Individene var fra den hawaiiiske øya, Kauai, hvor man undersøkte 698 barn født i 1955. Man forsket på hvordan ulike biologiske og psykososiale risikofaktorer som stressende livshendelser og beskyttende faktorer påvirket barna. Barna kom fra ulike bakgrunner og ble fulgt opp av et team av barneleger, helsefagarbeidere, folkehelsepsykiatere og sosialpleiere. Studien ble utført ved 1,2,10,18,32 og 40 års alder og aldrene ble valgt på bakgrunn av viktige stadier i livssyklusen som er essensielle for utvikling av tillit, autonomi, identitet, intimitet og overførbarhet (Werner & Smith, 1982; 1992; 2001 referert i Werner, 2005, s.11)

Ca. 30% (n=210) av de «overlevende» i studien ble født i og vokste opp i fattigdom, hadde opplevd komplikasjoner under eller etter svangerskapet, vokste opp i familier med konstante konflikter, opplevd skilsmisse og eller foreldre med psykiske vansker. Mange av disse barna ble også oppdratt av mødre med lav utdanning (Werner, 2005, s. 11). Studien viste at to tredjedeler av barna som hadde opplevd fire eller flere risikofaktorer før de fylte to år, utviklet lære- eller atferdsvansker ved 10 års alder og/eller hadde ved 18 års alder utviklet psykiske helseproblemer eller hadde et kriminelt rulleblad (Werner, 2005, s. 11). Likevel vokste en tredjedel av disse barna opp til å bli trygge, omsorgsfulle og kompetente voksne uten å utvikle noen atferdsproblemer eller lærevansker i tiden de vokste opp. Disse barna mestret skolen og håndterte sosiallivet og livet hjemme og satte seg realistiske mål for utdanning. Ingen av disse individene trengte hjelp fra sosiale tjenester, hadde problemer med å følge lover eller var arbeidsledige ved fylte 40 år. Dette utfordrer myten om at høyt risikoutsatte barn er «dømt» til å bli en av livets tapere (Werner, 2005, s. 11–12).

3.3 Tre beskyttende faktorer rundt barnet

Det er særlig tre grupper beskyttelsesfaktorer som skilte de motstandsdyktige individene fra risikofaktorer som kunne vært med på å utvikle alvorlige problemer med mestring i oppveksten (Werner, 2005, s. 12).

3.3.1 Beskyttelsesfaktorer hos individet

Så tidlig som i spedbarnsalder viste barna som var motstandsdyktige egenskaper for temperament som vekket positive responser hos deres omsorgspersoner. I en alder av et år ble de av mødre sine beskrevet som enkle barn å håndtere. Som kosete og kjærlige, samt aktive og godhjertede (Werner, 2005, s. 12). Etter fylte to år ble de «resiliente» barna beskrevet av uavhengige observatører som hyggelige, glade, vennlige, sosiale og årvåkne barn med et mer avansert språk og at de hadde bedre motorisk utvikling og var mer selvstendige enn de jevnaldrende barna som senere utviklet problemer (Werner, 2005, s. 12).

Ved tiårsalder var de barna som oppnådde positiv utvikling til tross store utfordringer sterkere lesere enn de som utviklet lærevansker og/eller atferdsproblemer, samt at de hadde høyere poengsummer på ferdigheter i praktiske problemløsningsoppgaver (Werner, 2005, s. 12). De var også omsorgsfulle og hjalp andre som trengte hjelp. Ofte hadde de et unikt talent som ga dem god selvfølelse. Etter hvert som disse individene kom inn i ungdomsårene hadde de realistiske utdannings- og yrkesplaner og stolte på at man selv med egne handlinger kunne overvinne vanskeligheter man støtte på. De hadde også høyere forventninger til fremtiden enn de jevnaldrende som hadde utfordringer med mestringsfølelsen (Werner, 2005, s. 12).

3.3.2 En trygg voksen som en beskyttende faktor

De barna som lykkes til tross for en vanskelig oppvekst klarte tidlig i livet å danne et nært bånd til minst en kompetent, stabil person som var følsom for deres behov. Dette var gjerne omsorgspersoner som tanter, onkler, eldre søsken eller besteforeldre. Barn som er resiliente viste seg å være gode på å rekruttere stedfortredende foreldre (Werner, 2005, s. 12).

3.3.3 Samfunnets rolle som en beskyttende faktor

Resiliente ungdommer hentet gjerne følelsesmessig støtte og søkte råd fra eldre og jevnaldrende i lokalsamfunnet, gjerne i krisetider. Positive rollemodeller kunne være

omsorgsfulle naboer, kjæresters foreldre, ungdomsledere, prester eller det å tilhøre en menighet. En favorittlærer var ofte en positiv rollemodell (Werner, 2005, s. 12).

3.4 Studie på temperament og spedbarnsdødelighet blant masaiene i Øst-Afrika

I 1974, under tørkekatastrofen i Øst-Afrika gjorde Marten deVries en studie hvor han fulgte to grupper masaismåbarn over tid. Her fulgte han til sammen 48 barn med lik familiebakgrunn hvor den ene gruppen var barn med vanskelig temperament, mens den andre gruppen hadde et lett, sosialt og utadvendt temperament (de Vries, 1984, referert i Borge, 2018, s. 71). Studien viste et uventet resultat, da dødeligheten hos de barna med lett temperament var høyere enn hos de barna med vanskelig temperament. Barna som gråt og sutret fikk oppmerksomhet, og dermed fikk de tildelt litt ekstra næring som var med på å redusere denne gruppens dødsrisiko i forhold til den andre gruppen. I Masai-folkets kultur er det mange omsorgsgivere rundt barnet og flere som da vil gripe inn om et barn gråter, samtidig verdsettes barns aggresjon og intensitet. Disse faktorene kan ha vært med på å gjøre at barn med vanskelig temperament hadde større sjanse for å overleve (de Vries, 1984, referert i Borge, 2018, s. 71).

4. Teoretisk forankring

Formålet med dette kapittelet er å redegjøre for de teoretiske rammene som legger grunnlaget i denne masteroppgaven. Ved å ha kjennskap til teoriene bak resiliens, lærerens rolle og systemene i skolen, vil det være med på å kunne analysere funnene på en god måte og få satt de inn i en kontekst innenfor tilgjengelig forskning. Teorien som er valgt til denne oppgaven skal være med på å underbygge de komplekse interaksjonene mellom individet og miljøet. Kapittelet starter med å presentere resiliens, deretter redegjøre egenledelse og Sense of Coherence. Videre vises det til lærerens rolle og avslutningsvis i dette kapittelet presenteres Bronfenbrenners økologiske modell.

4.1 Hva er resiliens?

Begrepet *resiliens* er hentet direkte fra det engelske begrepet «resilience» og er et begrep som supplerer det norske språket med nytt fornorsknet psykologisk begrep. Det finnes ingen god norsk oversettelse av resiliens, og det er nok ikke et begrep som brukes ofte i dagligtalen eller i skolesammenheng. Derfor er det viktig med min bevisstgjøring rundt begrepet resiliens under intervjuene med deltakerne. Resiliens sammenliknes ofte med norske ord som motstandskraft, mestring, seighet, robusthet eller utholdenhet (Borge, 2018, s. 19). Begrepet motstandskraft er ofte forbundet med begrepet resiliens. Dette fordi det vektlegger egenskaper hos individet, altså individets personlighetstrekk, men resiliensbegrepet består av flere faktorer enn kun individet, da det også ser på blant annet miljøet (Waaktaar, 2000, s. 17). Borge (2018) viser til at resiliens handler om individuelle og sosiale faktorer og kan derfor ikke være en ren personlighetsegenskap. Man utvikler resiliens i forskjellig grad sammen med andre mennesker (Borge, 2018, s. 18). Forskere har definert og konstruert begrepet på forskjellige måter, men for å forsikre seg om at man studerer og diskuterer det samme begrepet, er det essensielt å ha en tydelig definisjon (Brenda, 2008, s.2). Rutter (2006, s. 4) betrakter ikke denne tilnærmingen som tilstrekkelig, fordi resiliens ikke sees på som én enkel egenskap. Et individ kan være resilient overfor visse belastninger, men ikke for andre. I tillegg kan resiliens skje i en periode av livet og være fraværende i andre perioder (Rutter, 2006, s.4).

4.1.1 Resiliens vs resilient

Begrepe resiliens og resilient er ikke ord av samme betydning. Resilient omhandler det som er «i barnet» og kan forstås som et personlighetstrekk. Man bruker ordet gjerne når man omtaler barn som at de er resiliente ovenfor noen typer belastninger, men ikke andre. I begrepet resiliens ser man på egenskaper hos et barn og kobler det opp mot egenskaper i miljøet (Borge, 2018, s. 18). Borge definerer også resiliens som «*god fungering tross risiko*» (Borge, 2018, s. 22). Resiliens er en overordnet konstruksjon og kan ikke direkte måles, men baserer seg på to ulike komponenter; alvorlig risiko og positiv tilpasning (Luthar & Zelazo, 2003; Luthar et al., 2014, s. 248). Resiliensforskere har de siste tiårene kommet frem til at resiliens er mer enn kun atferd og egenskaper, men er også like avhengig av strukturelle forhold, relasjoner og tilgang på sosial rettferdighet (Ungar, 2005, s.446). Ifølge Olsen og Traavik (2010, s. 35-36) handler resiliens om sårbarhet og risiko, samt samspill, styrker og beskyttelsesfaktorer. Det å «klare seg bra» til tross belastninger man står ovenfor handler om å ha unngått alvorlige psykiske lidelser, at man selv erfarer til en viss grad livskvalitet og at man klarer å være i en jobb. Sence of Coherence, utviklet av Antonovskys, beskriver hva som kjennetegner individer som klarer seg bra her i livet. Dette vil jeg komme tilbake til senere i teoridelen (Olsen & Traavik, 2010, s. 35–36).

I følge Rutter sin definisjon, som ble presentert i kapittelet om begrepsavklaring, handler resiliens om prosesser og en positiv utvikling, men for å kunne se på begrepet resiliens må en nødvendig forutsetning være at barnet har vært utsatt for risiko som kan medføre psykososiale vansker (Olsen & Traavik, 2010, s. 27). Dette kan omhandle omsorgssvikt, psykologisk mishandling, katastrofer, krig, terror eller sosial nød. Det finnes ikke en type resiliens eller en type risiko, dette er noe som varierer i form av grader av velvære. Det finnes ingen enkel formel for utvikling av resiliens (Borge, 2018, s. 20).

4.2 Risikofaktorer

Risikofaktorer består av forhold og faktorer som skaper utrygghet og bekymring, som kan ha negative ringvirkninger for barns læring, utvikling og velferd (Befring, 2019, s. 169). Olsen og Traavik (2018, s. 36) beskriver risiko som alvorlige trusler mot utvikling og hvor god man er til å tilpasse seg. Resiliens er tett knyttet opp til risiko, og for at et barn skal kunne utvikle resiliens må barnet ha vært utsatt for hendelser som innehar risiko for å utvikle

psykiske lidelser. Det kan resultere i psykiske lidelser om barnet blir utsatt for risiko som er for stor i forhold til barnets forutsetninger. Her kan barnets sårbarhet være essensielt. Denne sårbarheten kan være basert på individuelle egenskaper som temperament og innstilling til livet. (Olsen & Traavik, 2010, s. 36). Genetisk arv og ulike miljøfaktorer har en innvirkning på hverandre og vår psykiske helse. Som individ kan man arve en sårbarhet for å utvikle sykdommer og tilstander. Det vil si at man da kan være mer sårbar for spesielle miljøpåvirkninger enn andre (Berg, 2012, 29).

4.2.1 Individuell risiko

I henhold til Berg (2012, s. 29) reagerer barn forskjellig på de samme påvirkningene og gener kan være med på å gjøre oss både sårbare og robuste. Hvordan man reagerer har en sammenheng med de individuelle ulikheter når det kommer til intelligens, biologisk risiko, temperament og helsetilstand. Barn født med ekstra biologisk risiko er avhengige av gunstige oppvekstbetingelser for å sikre god utvikling. Dersom disse betingelsene ikke er tilstrekkelige optimale, kan disse barna være mer sårbare for å utvikle psykiske plager og lidelser (Berg, 2012, s. 29). Barn er forskjellige og kan håndtere samme type risiko på forskjellige måter da mottakeligheter varierer. Her spiller temperament og personlighet inn, men også biologiske forhold som genetikk. Barns temperament handler om hvor «lette de er å ha med å gjøre» (Borge, 2018, s. 70). Barn som klarer seg bedre i møte med belastninger er gjerne barn som er i stand til å utvikle tilpasningsdyktige mestringsstrategier og som klarer å se verdien i sine egne styrker og ressurser, samt at de kan tilskrive negative opplevelser til ytre faktorer og ikke til ens egne personlige begrensninger (Luthar, 1991; Murphy & Moriarty, 1976; Werner, 1995 referert i Luthar, 2003, s. 248).

Faglig- og sosial kompetanse, intelligens og humor er knyttet til evnen om å kunne løse problemer på en fleksibel måte (Masten, 1986; Masten et al., 1988, 1999; Werner, 1990, referert i Luthar, 2003, s. 248). Om et barn har et utfordrende temperament kan dette være med på å utløse uønskede reaksjoner fra familien. Dette kan være med på å skape påkjenninger for de voksne som i tillegg kanskje strever med egne og andres utfordringer. Om barnet er sosialt utadvendt med et lett temperament innebærer det mindre risiko (Borge, 2018, s. 70).

4.2.2 Familiærbasert risiko

Risiko knyttet til familie omhandler de voksne og deres rolle som foreldre. Risikofaktorer i hverdagen handler om noe negativt som ofte har gjentatt seg over tid og blir en belastning. Dette kan ha uheldige konsekvenser (Borge, 2018, s. 72). Barn har ikke like mange muligheter til å påvirke sine rammebetingelser. Deres oppvekst vil være påvirket av familiens historie, helse, livsstil, sosioøkonomiske forhold og sosiale ressurser. Foreldrenes samfunnsforhold og levevilkår påvirker barnets muligheter for å få en god utvikling. Risikofaktorer knyttet til nære familierelasjoner som kan være med på å påvirke barns psykiske helse kan blant annet være foreldre med psykiske vansker og lidelser, lave sosioøkonomiske forhold, rusavhengighet, vold, overgrep, mishandling, omsorgssvikt og familier med lavt sosialt nettverk (Berg, 2012, s. 30). Barn som i møte med motgang klarer å utvikle seg i en positiv retning, klarer gjerne å oppnå varme og en positiv anerkjennelse fra sine omsorgspersoner og sette seg inn i andres følelser og behov (Farber & Egeland, 1987; Werner, 1993, referert i Luthar, 2003, s. 248).

4.2.3 Samfunn og risiko

Omsorgsfulle og oppmerksomme lærer-elev-relasjoner og et trygt nabolag kan være en beskyttende faktor i samfunnet (Brooks, 1994; Rutter, 1979; Werner, 1995, referert i Luthar, 2003, s. 248). Det kan være en beskyttende faktor om et barn klarer å stole på og engasjere seg og delta i produktivt og gjensidig sosialt samspill med en eldre person, som en mentor-relasjon. Barn som står i risiko vil ikke ha noe effekt av de beskyttende tiltak med mindre de har evnen til å engasjere seg i sine psykososiale miljøer (Luthar, 2003, s. 249).

4.3 Beskyttelsesfaktorer

I forskning innenfor risiko og resiliens er det tre hovedfaktorer som virker beskyttende for barn i møtet med utfordringer. Dette omhandler barnets egenskaper, familiens egenskaper og samfunnets egenskaper (Garmezy, 1991; Masten et al., 1990; Rutter, 1979; Sameroff, Seifer, Zax, & Barocas, 1987; Werner & Smith, 1992, referert i Luthar, 2003, s. 247–248). Rutter (1987, s. 316) refererer også til tre forskjellige variabler man gjerne deler beskyttelsesfaktorer inn i. Det første er personlige trekk, som handler om selvfølelsen. Den andre variabelen er samhold i familien og fravær av uenighet. Den siste variabelen er

tilgjengeligheten av støtteapparatet rundt barnet, som forsterker og oppmuntrer barnets opplevelse av mestring. Visse variablene er motsetninger til risikofaktorene (Rutter, 1987, s. 316). Selv om man vet at disse beskyttelsesfaktorene er viktige forutsetninger for å kunne utvikle resiliens, har det en begrenset verdi å kun identifisere dem. Derfor er det behov for å fokusere på de underliggende mekanismene og prosessene bak dem. At man stiller seg spørsmål om hvorfor og hvordan noen individer klarer å opprettholde mestringsevne og selvfølelse, til tross for at de står ovenfor de samme påkjenningene og krisene hvor andre ville gitt opp (Rutter, 1987, s. 317–318).

Det vil alltid finnes risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer rundt barna, derfor vil det ha en stor innvirkning at barnet tar i bruk evnen til å bruke de beskyttede mulighetene som er i livsmiljøet, samt utvikler selvbeskyttende ressurs. Selvbeskyttende kompetanse omhandler at barnet har forutsetninger for å både mestre og unngå risikofaktorer. Dette er da en personlig kompetanse (Befring & Næss, 2019, s. 173–174).

4.3.1 Barnets egenskaper:

Selvbeskyttende kompetanse

For å unngå, men også klare å mestre risikofaktorer kan selvbeskyttende kompetanse være med på å styrke barnet. Dette handler om å kunne motstå fristelser før det skaper konsekvenser, samt forstå når en situasjon kan skape risikable følger. Denne personlige kompetansen betyr at man tør å ta egne valg, ha selvtillit og ta reflekterte vurderinger. For vanskeligstilte og sårbare barn er det viktig å ha evnen til å motstå holdninger om å gi opp og negative tankemønstre (Befring & Næss, 2019).

I den selvbeskyttende kompetansen handler det indre grunnlaget om en positiv selvoppfatning. Det at man har optimisme og dømmekraft, og at man har troen på seg selv og egne muligheter (Seligman, 2011 referert i Befring & Næss, 2019, s. 174). At man i sitt eget er en god aktor og entreprenør. Dette handler om at man er bevisst sine etiske verdier og har positive grunnholdninger og forutsetninger for selvregulering. Selvregulering omfatter evnen til å bruke personlige ressurser på en måte som man er tjent med. Selvregulering handler også om utholdenhet (Skaalvik & skaalvik, 2018, befring, 2016, referert i Befring & Næss, 2019, s. 174).

4.3.2 Samhold i familien

Tryggheten en familie kan gi omhandler forutsigbarhet i hverdagen, at man har tilhørighet til sine nærmeste. Selv om dette gjerne er barnets nærmeste foreldre, kan denne tryggheten gis av andre stabile voksne i barnets liv. Det at barnet har forutsigbarhet i hverdagen, vil gi positive ringvirkninger til at barnet kan få innflytelse over eget liv (Sommerchild, 1998, s. 58–59).

4.3.3 Støtteapparatet rundt barnet

I nærmiljøet til barna kan det finnes ulike ressurspersoner og ildsjeler som bidrar til å skape trivsel, trygghet og rom for å at barn skal få muligheten til å utfolde seg. Dette kan være aktiviteter som idrett, musikk eller liknende. De sosiale nettverkene som bygger felleskapet kan være en viktig arena for barn som fort kan oppleve utestengelse eller ha vanskeligheter med å komme seg inn i miljøet (Befring & Næss, 2019, s. 175). Uformelle felleskap kan være med på å styrke barns sosiale kompetanse gjennom oppmuntring, gjensidig støtte og vennskap. Også brobyggende nettverk som skaper et nettverk mellom unge og eldre kan virke beskyttende i barn og unges nærmiljø (Befring & Næss, 2019, s. 175). Om det er et godt nettverk rundt barna, kan dette delvis kompensere for begrensning av foreldrekompetanse. Nettverksapparatet rundt kan bidra som støtte og korrigerer både direkte ovenfor barnet, men også indirekte ved å gi praktisk hjelp til foreldre, veiledning og råd. Et godt skole-hjem-samarbeid preget av åpenhet, gjensidig respekt og dialog kan være med på å bli sett og verdsatt på skolen (Olsen & Traavik, 2010, s. 46).

4.4 Egenledelse:

Egenledelse er sammensatt av ulike komponenter med en hierarkisk oppbygging av de ulike komponentene. De er sammenkoblet, og hvis en av de lavere komponentene svikter vil dette ha ringvirkninger videre oppover (Arnesen, 2007, s. 13). Forskning på egenledelse har hatt søkelys på faktorer som planlegging, det å kunne sette mål og lage seg strategier for å kunne nå målet. Organisering, det at elevene skal kunne klare å holde oversikt på informasjon og aktiviteter. Arbeidshukommelse, som handler om at barnet klarer å huske, tenke og samtidig jobbe med oppgaven i en logisk rekkefølge. Fleksibilitet handler om at barnet klarer å variere mellom ulike oppgaver og at man da klarer å håndtere overganger og endre fokus. Igangsetting: her må elevene kunne klare organisere og strukturere informasjon og aktivitet.

Selvmonitorering handler om at elevene skal forstå hvordan andres handlinger påvirker dem selv og at man selv er bevisst om hvordan egen oppførsel og atferd kan skape reaksjoner hos andre. Og selvregulering i egenledelse som handler om å kunne håndtere og regulere følelser og handlinger (Arnesen, 2007; Bisjord FUS barnehage, u.å.). Det finnes tre hovedområder hvor manglende egenledelse kan gi konsekvenser. Det første er redusert evne til å kontrollere reaksjoner, det andre er lav impuls kontroll og det siste er at barnet har redusert evne til å avvente belønning. Det er i modenhetsalder at selvreguleringen skyter fart og setter barnet i stand til å bruke meta-perspektivet effektivt (Barkley, 1997: 1997b, referert i Arnesen, 2007, s. 14). Mentale prosesser, altså tanker, står sentralt i forståelsen av begrepet egenledelse. Man bruker sin evne til observasjon og refleksjon til å regulere sin atferd i sammenheng med den situasjonen man står ovenfor. Evnen til å regulere sin egen atferd og evnen til å være bevisst og følge med samt at man er påkoblet følelsesaspektet, er komplekst og satt sammen av nevrologiske prosesser (Arnesen, 2007, s. 14).

4.5 Salutogenese:

Salutogenese er et medisinsk begrep som handler om at man søker å forklare utviklingen av god helse og er en motpol til patogenese som beskriver utvikling av sykdom. Salutogenese blir ansett som en dynamisk prosess hvor personen utvikler en positiv fungering i likhet med resiliens. Begge fremhever utviklingsprosesser som skal fremme friskhet og velvære over tid, ikke som engangsfenomener (Borge, 2018, s. 30).

Aaron Antonovsky startet utviklingen av teorien om Salutogenese som omhandler forholdet mellom stress og sykdom. Modellen som ble utviklet har vært med på å påvirke forskere og legers måte å se på hva som er med på å påvirke vår helse. Fokuset har blitt rettet på helse og hva som hjelper mennesker med å fungere godt, selv med belastninger og utfordringer, istedenfor å kun se på sykdom (Borge, 2018, s.30).

4.5.1 “Sense of coherence”: opplevelse av sammenheng

Mye av resilienstenkningen bygger på teorien til Aaron Antonovskys «sence of coherence», eller «opplevelse av sammenheng». Teorien salutogenese førte til en fundamental endring fra ensidig å diagnostisere skade, problemer og sykdom, til at man begynte å rette oppmerksomheten mot hva som gir muligheter, helse og livskvalitet. Man så også på

faktorer som reduserte eller tok vekk risikofaktorer. På denne måten kan man se sammenhengen i utvikling av resiliens (Olsen & Traavik, 2010, s. 29). Begrepet «sense of coherence» er et begrep som ble utviklet da Antonvosky arbeidet med voksne kvinner som hadde sittet i konsentrasjonsleirene som barn og ungdom, og han ble oppmerksom på at disse kvinnene over 50 år klarte seg godt (Olsen & Traavik, 2010, s. 30–31).

Begrepet beskriver en psykisk tilstand som delvis omhandler individets erfaringer knyttet opp til helse og sykdom, og delvis individets posisjon i den sosiale strukturen. En viktig forbindelse mellom utvikling av sykdom og tradisjonelle risikofaktorer kan være opplevelse av sammenheng (Borge, 2018, s. 30–31).

Etter å ha gjennomført en pilotstudie fant Antonovsky tre kjernekomponenter i sense of coherence som han har valgt å kalle for begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Det første begrepet, begripelighet, handler om i hvilken grad man opplever stimuli man står ovenfor i det indre eller ytre miljø. Dette innebærer kognitivt forståelig, strukturert og sammenhengende og klar informasjon, istedenfor å oppleve det som kaotisk, uorganisert og at det er uventet og uforståelig, samt oppfattes som støy. Individet som har høy grad av begripelighet forutser at stimuli kommer overraskende på og klarer å sette det i en sammenheng som kan forklares (Antonovsky, 2012, s. 39–40). Det andre begrepet som Antonovsky legger frem er håndterbarhet. Dette handler om i hvilken grad man erfarer at man har nok ressurser til rådighet for å håndtere de kravene og utfordringene som man står ovenfor ved ulike former for stimuli som virker overbelastende. Ved sterk opplevelse av håndterbarhet vil man ikke se på seg selv som et offer for at man føler seg urettferdig behandlet av livet, eller av omstendighetene. Man vil møte på hindringer i livet og når det skjer, vil man kunne håndtere det, bearbeide sorgen og komme seg videre. (Antonovsky, 2012, s. 40) Det siste begrepet i SOC er meningsfullhet, som handler om i hvilken grad man rent følelsesmessig føler at livet gir mening. At det er verdt å bruke krefter på noen av utfordringene man står ovenfor i tilværelsen, med engasjementet og innsats. Det at man tar problemene på strak arm og finner mening i dem og kommer seg igjennom det på en akseptabel måte (Antonovsky, 2012, s. 40).

4.6 Lærerenes rolle:

Heldal og Wittek beskriver høy kvalitet av ledelse i klasserommet som lærere som utvikler gode relasjoner til elevene, etablerer struktur og rutiner, samt støtter elevenes faglige og sosiale læring (Ertevåg, 2021, s. 194). I elevens skolehverdag er det læreren som er en av de voksenpersonene som barna har mest med å gjøre. Læreren har ulike roller den skal fylle, blant at som kunnskapsformidler, tilrettelegging av læring, læringsmiljø og psykososialt miljø, som relasjonsbygger og som en voksen rollemodell. Lærerenes ulike roller har en viktig betydning for at elevene skal kunne føle på motivasjon, innsats og mestring (Berg, 2012, s. 82). Organisering i klasserommet er en del av rollen som leder i klasserom. Dette omfatter hvordan man organiserer tiden i klasserommet og hvordan man tar tak i problematferd. Her ser man på to ulike aspekter. Det første handler om å skape og bevare et strukturert læringsmiljø. På den måten kan elevene ha fokus på å bruke tiden til læringsaktiviteter som er meningsfulle. Det andre aspektet handler om å styrke elevenes moralske og sosiale utvikling. Et siste element i det andre aspektet er læringsstøtte, som omhandler hvordan lærere tar i bruk læreplanen eller læringsaktiviteter for å støtte elevens faglige og kognitive utvikling (Ertevåg, 2021, s. 194). Lærere skal også gi elevene emosjonell støtte for å skape et positivt læringsmiljø. Det innebærer at læreren skal bry seg om og oppmuntre elevene, samt respektere elevenes ideer og meninger. Det handler også om å gi støtte til elevene når de har behov for det (Ertevåg, 2021, s. 194).

4.6.1 Lærer-elev-relasjonen

Læreren skal hjelpe med de faglige og sosiale ferdighetene, men ofte kan lærerenes relasjon til sine elever og hvilken verdi denne har for å støtte barns utvikling og læring være undervurdert (Gallagher & Mayer, 2008, s. 80). Lærere som har høy emosjonell støtte er de lærerne som ser barnets interesser og behov. Samtidig gir læreren barna en positiv, følelsesmessig respons, i tillegg opprettholder de gode samtaler med elevene. Disse lærerne har også høye, men rettfærdige forventninger til oppførsel (Gallagher & Mayer, 2008, s. 85).

En god relasjon mellom elev og lærer handler blant annet om hvor godt elevene føler at de blir anerkjent og lyttet til. Lærerenes oppgave er da å vise at hen forstår elevene og at elevene blir respektert, forstått og får muligheten til å uttrykke sine egne meninger. Det betyr at læreren viser elevene sine respekt og støtte og veileder dem ut fra hver enkelt elevs ståsted

(Bø & Hovdenak, 2011, s. 79). Relasjonen mellom elev og lærer kan også være en beskyttelsesfaktor og ha en betydning for sosial støtte, opplevd tilhørighet og for elevens psykiske helse. Denne relasjonen har også stor betydning for elevens motivasjon for læring og trivsel (Frederici & skaalvik, 2013; Krane, 2017, referert i Ulleberg, 2018, s. 28). For at en lærer skal kunne oppnå positive relasjoner til sine elever må man vise elevene sine anerkjennelse og positiv tillit, samt ha realistiske og optimistiske faglige og sosiale forventninger (Haugen, 2017, s. 77).

Å sette eleven i sentrum er det mest grunnleggende ved relasjonen mellom lærer og elev. Samtidig har man som lærer et mandat, hvor man har en plikt om å sørge for at eleven får best mulige forutsetninger både for læring og personlig vekt og utvikling. Læreren må handle på grunnlag av sin faglige kompetanse og innsikt, og gjennom å utøve sin autoritet og myndighet som består av at læreren også har rollen som ansvarlig voksen i forholdet til eleven (Bergem, 2011, s. 27).

Ved å være sensitive for hver enkelt elevs spesielle behov og individualisere læringen, kan dette være med på å bidra til resiliens. Dette kan være så enkelt som en vennlig kommentar til en elev som trengte det for å kunne fremstille motivasjon (Borge, 2018, s. 138). Elever som har det vanskelig bør få uttrykke sine meninger og tanker. Man må som lærer lytte til og forstå hva det er eleven vil formidle, og prøve å respondere på elevens utsagn på best mulig måte. Selv om disse utsagnene kommer på tidspunkter som ikke er gunstige bør læreren lytte til eleven. Som lærer med opptil tretti elever i klassen vil det være krevende å være en sensitiv lærer som kjenner til elevenes styrker og svakheter for å kunne bidra til god utvikling og resiliens. Et godt samspill mellom lærer og elev er ikke bare for de elevene som er mer sårbare enn andre, men kommer alle elevene til gode fordi det er med på å skape et godt klassemiljø (Borge, 2018, s. 139). Olsen og Traavik (2010, s.122) mener at man ikke skal undervurdere den betydningsfulle rollen læreren har som en positiv rollemodell ovenfor sine elever. Ved at elevene opplever å bli anerkjent og møtt med gjensidig respekt av en signifikant voksen, altså læreren, vil dette være med på å forme hvordan elevene selv skal behandle medelever i sin hverdag på skolen. Om elevene føler seg trygge vil dette resultere i elever som har tillit til sin lærer. Selv om mange ofte har en grunnleggende tillit til andre mennesker og kan føle seg raskt trygge, har man også de sårbare elevene som krever tid for å kunne bygge opp denne tilliten. Derfor er det viktig at lærere har en balanse mellom medmenneskelighet og fin fagpersonlig kompetanse for å få til en god relasjon med sine elever (Olsen & Traavik, 2010, s. 122)

Som Drugli og Nordahl (2013, 72) beskriver i kapittelet sitt om Læreren og eleven, så kan noen ganger lærer- elevrelasjonen være preget av avhengighet eller et høyt konfliktnivå som da blir en negativ relasjon mellom lærer og elev. Om relasjonen er preget av et høyt konfliktnivå kan dette dreie seg om disharmoni, mistillit, sinne, kritikk eller engstelse mellom de forskjellige involverte. Om man har en avhengig relasjon omhandler dette gjerne elever som er lite utforskende og gjerne usikker. Dette kan medføre at eleven i liten grad søker kontakt med andre medlever og andre lærere. Ved fastlåste og negative relasjoner kan læreren gå glipp av positiv atferd, noe som kan være med på å endre de inntrykkene som har blitt etablert (Manger et al., 2013, s. 72 Kap. 3).

I tilpasset opplæring skal elevene ha personlig og faglig utvikling, samt oppleve at de er en del av et fellesskap (Hårstein & Werner, 2020, s. 22–23). Videre kan man oppleve at norsk skole er tilpasset for de elevene som passer inn i strukturen som skolen har etablert (Haug, 2004, referert i Nordahl, 2020, s. 128). De elevene som har vansker med å tilpasse seg denne strukturen kan oppleve dårlig faglig utbytte og faller utenfor det sosiale. Det kan derfor se ut til at en del elever ikke får en tilpasset opplæring i skolen.

4.6.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring deles gjerne inn i en smal og bred tilnærming. I den smale tilnærmingen har man fokus på individualisert undervisning hvor man gjerne tilpasser mest mulig til den enkelte elevs behov. Videre ser man gjerne sammenhenger mellom de klare vanskene som kan relateres til det enkelte individ og elevens behov i skolen. I denne type tilnærming vil individuelle løsninger være vektlagt (Nordahl, 2020, s. 129). I forståelsen av bred tilnærming av tilpasset opplæring ligger tyngden i større grad på fellesskapet i skolen. Dette kan oppfattes som en ideologi som er gjennomgående i all undervisning og i hele skolen (Haug, 2004, referert i 2020, s. 129). Ved en bred tilnærming er man opptatt av at alle elever gjennom fellesskapet får en god tilpasset opplæring (Nordahl, 2020, s. 129).

Tilpasset opplæring handler ikke bare om elevens faglige forskjelligheter, men er avhengig av lærere som ser og forholder seg til elevens relasjonelle forskjelligheter. Som lærer bør man ha like stor bredde på fremgangsmåter når det kommer til å møte sine elever som personer og mennesker. Dersom elevene gjennom store deler av skolehverdagen ikke er påkoblet eller er urolige og skaper konflikt, vil den didaktiske tilnærmingen ha en begrenset hensikt (Stray & Stray, 2020, s. 56–57). Dersom noen elever har et stort potensial til å lære, men ikke klarer å henge seg på undervisningen, kan dette ha sammenheng med

klassemiljøet, relasjoner mellom lærer-elev eller relasjoner mellom medelever, samt utfordrende forhold i hjemme eller i oppvekstmiljøet. Man kan se til relasjonsperspektivet i tilpasset opplæring som omhandler betydningen av hvordan læreren tilnærmer seg elevene og hvordan læreren reagerer på atferden til eleven (Holten, 2011; Keiding, 2007; referert i Stray & Stray, 2020, s. 60). Her ser man på lærerens kommunikasjon med elevene og hvilke relasjonelle muligheter og virkemidler man har. Samtidig fokuserer man på begrensninger. I det personlige og relasjonelle som skjer i samhandling med elevene.

Videre kan man se på et differensiert relasjonsperspektiv hvor man også vektlegger lærerens kunnskap om hver enkelt elev som også omhandler både elevens faglige, men også sosiale utvikling. For å kunne tilpasse for sine elever er det avgjørende for læreren å få en forståelse av elevens (og egen) modus. Denne kunnskapen om eleven får læreren gjerne gjennom elevsamtaler med hver enkelt elev og i utviklingssamtaler med foreldre (Rogers, 2011; Stålsett, Sandal & Storhaug, 2009 referert i Stray & Stray, 2020, s.60)

4.6.3 Skolen som en forebyggende arena

For at skolen skal kunne ha en aktiv og sentral rolle i barns oppvekstperiode må man jobbe med å forebygge at elevene begynner med rus og kriminalitet eller psykiske lidelser og det forebyggende arbeidet må skje med et godt skole-hjemsamarbeid (Berg, 2012, s. 126). Det finnes mange forebyggende tiltak som kan virke velmenende, men som ikke har virket eller som kan ha endret situasjonen til det verre. Som skole er man kjent med ulike programmer og prosjekter med forebyggende hensikt. For mange programmer å følge opp, kan virke mot sin hensikt da det kan oppfattes som en byrde. Berg refererer til tre forhold som må være til stede for et vellykket prosjekt om det skal skape varig endring. Dette handler om ansattes motivasjon for å arbeide med prosjektet, altså opplevelsen av nytthet og relevans. Videre må det oppleves som strukturert og at det avsettes tid til arbeidet. Det siste elementet viser til hvor godt skolens ledelse er forankret i prosjektet og blir fulgt opp og evaluert (Berg, 2012, s. 127).

4.6.4 Læringsmiljø

Det å kjenne seg verdsatt, akseptert og sett i et læringsmiljø er viktige forutsetninger for at elevene skal oppnå gode læringsprosesser og læringsresultater. Da må man se på det psykososiale rundt elevene, som dreier seg om relasjonene på skolen mellom elev-elev, men også mellom elev-voksen. I opplæringsloven står det (Berg, 2012, s. 68). Det psykososiale

miljøet handler om de relasjonelle mellomenneskelige forholdene man finner i skolen og at elevenes grunnleggende behov for respekt, trygghet, sosial kontakt og anerkjennelse blir ivaretatt. Derfor må man som skole jobbe systematisk og arbeide aktivt for å skape trygghet og bidra til at elevene føler sosialt fellesskap i det psykososiale miljøet (Berg, 2012, s. 69). En del av det å styrke det psykososiale miljøet kan være at læreren har klassesamtaler med sine elever hvor man kan ta opp spørsmål om kulturelle og sosiale forhold i klassen. Læreren kan også bruke samtaler med smågrupper eller enkeltelever for å undersøke miljøet. Dette som et tiltak for å gjøre elevene mer ansvarlige, men også for å utvikle det psykososiale miljøet (Ulleberg, 2018, s. 29–30).

4.7 Bronfenbrenners økologiske modell

Barns utvikling må sees som en helhet. De biologiske faktorene, oppvekstmiljø og den psykologiske utviklingen påvirker hverandre samtidig. For å få et riktig bilde av barns utvikling må det sees i nært samspill med deres omgivelser og de naturlige kontekstene som barnet er en del av. Dette viser til Bronfenbrenner økologisk modell. Barnet har aldri tilhørighet til kun et miljø, men mange forskjellige miljøer samtidig. Disse miljøene kan være hjem og familie, skole og skolevenner, venner utenfor skoletid, fritidsaktiviteter og naboer osv. Samtidig hører barnet til et boligområde, en bydel og liknende som igjen er en del av større helheter (Imsen, 2012, s. 58–59). Bronfenbrenner deler altså barnets verden inn i ulike systemer hvor barnet er i sentrum av alle disse systemene. De ulike systemene har fått navnene mikrosystem, mesosystem, makrosystem og eksosystem (Olsen & Traavik, 2010, s.68). Mikrosystemet er det systemet som er rundt barnet til daglig, hvor personer har en direkte relasjon til barnet; familie, barnehage/skole, nabolaget, jevnaldrende barn osv. De ulike elementene i nærmiljøet utgjør et nettverk av relasjoner hvor barnet er i sentrum. Dette består da av barnet, familiemedlemmer og læreren som har ulike roller (Imsen, 2012, s. 60; Olsen & Traavik, 2010, s.68). Disse samspillene og relasjonene som de ulike mikrosystemene består av blir kalt for mesosystemer. Dette kan for eksempel være skole/hjem-samarbeid (Olsen & Traavik, 2010, s.68). Det vil si at mesosystemer handler om å studere flere nærmiljøer samtidig, hvor man ser på samspillet mellom dem. For barnet oppfattes nærmiljøet som en integrert helhet. For eksempel vil erfaringer hjemmefra påvirke skolehverdagen, og det som skjer på skolen vil påvirke hjemmet. Det vil si at det som skjer i én situasjon i ett miljø virker inn på et annet miljø (Imsen, 2012, s.60). Videre kan man se på

systemer som ikke er en direkte tilknytning til barnet, men som beskriver situasjoner i barnets miljø som kan påvirke og som har innvirkning på barnet selv om det ikke deltar i det. Dette kalles for eksosystemet (Olsen & Traavik, 2010, s. 68). Dette kan omhandle ordninger i arbeidslivet som påvirker barnet i form av at foreldre er på jobb og om foreldrene trives på jobb. Det kan også omhandle lærer gjennomtrekk på en skole eller hjelpeinstanser som barnevern eller PPT eller midler til ressurser i skolen (Imsen, 2012, s. 60; Olsen & Traavik, 2010, s.68). Det ytterste systemet av barnets miljø er makrosystemet, som omhandler overordnede strukturer og politiske forandringer i samfunnet (Olsen & Traavik, 2010). Dette er på samfunnsnivå og kan for eksempel være sosial- og helsevesen, rettsvesen, politiske systemer, økonomiske systemer og utdanningssystemer. Som skole har man flere eksplisitte samfunnsmessige funksjoner som både er åpenbare eller underliggende, og som gjennom skolens praksis blir realisert. Videre skal skolen utvikle felles verdier og ideologier. Den økonomiske politikken som gjennomføres på sentralt nivå påvirker hvordan ressursene fordeles i samfunnet, samt familiens økonomi og tilgjengeligheten til barnehageplasser i kommunen. Det vil si at alle ordninger og bestemmelser som gjøres på makrosystemet, vil påvirke hvert eneste barn på mikrosystemet (Imsen, 2012, s.60-61).

5. Metode

Oppgavens hensikt er å få et innblikk i hvilken måte lærere kan spille en avgjørende rolle i å fremme resiliens for risikoutsatte barn. For å besvare denne problemstillingen har jeg valgt en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming som mitt forskningsdesign. I dette kapitlet blir det redegjort for semistrukturert intervju som metode. Metoden er valgt basert på å få et større innblikk i deltakernes forståelse og tolkning av sin rolle for å utvikle resiliens hos risikoutsatte barn. Utvalget består av tre lærere og én rektor. Kapitlet starter med å redegjøre for forskningsdesign og metode, for så å utdype rundt intervju som metode. Videre presenteres mitt pilotintervju, valg og rekruttering av deltakere, gjennomføring av intervjuene, samt analyse av datamaterialet. Avslutningsvis drøftes oppgavens pålitelighet og gyldighet. Det vises også til etiske vurderinger og retningslinjer.

5.1 Samfunnsvitenskaplig metode

Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan man skal gå frem for å oppnå tilgang til den sosiale virkeligheten, og hvordan denne informasjonen skal analyseres. Det omhandler også hva den gir oss av informasjon om samfunnsmessige prosesser og forhold (Johannessen et al., 2016, s. 25). Det handler om å samle inn, analysere og tolke data som er viktig innenfor empirisk forskning.

5.1.1 Forskningsdesign

Forskning handler om innsikt og ny kunnskap i hvordan vi selv og verden rundt oss opererer og er alltid rettet inn mot å hente frem kunnskap. Det handler ikke alltid om helt ny og revolusjonerende kunnskap, men kunnskap som er ny for noen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 15). I et masterprosjekt starter man med å ta stilling til hva og hvem som skal undersøkes. Man ser på hvordan man skal gjennomføre undersøkelsen og refererer til et forskningsdesign. I forskningssammenheng handler design om formgivning hvor forskeren starter med en problemstilling og tar stilling til hvordan man som forsker skal kunne gjennomføre undersøkelsen fra start til mål (Johannessen et al., 2016, s. 69).

5.1.2 Fenomenologisk tilnærming

I dette masterprosjektet prøver man å forstå læreres subjektive erfaringer og meninger innenfor fenomenet resiliens. Det kvalitative forskningsdesignet har en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. Dette betyr å utforske og beskrive mennesker og deres forståelse og erfaringer av et fenomen. Man må studere individet som et menende, følende, handlende opplevende og forstående menneske. Fenomenologisk metode tas i bruk for å studere verden slik mennesker forstår og erfarer den og man ønsker å oppnå en presis beskrivelse av aktørenes egne syn, opplevelser og forståelseshorisont. Forskeren fanger også indirekte de strukturer som til syne i deres bevissthet, vaner og rutiner gjennom å beskrive individenes subjektive opplevelser (Johannessen et al., 2016, s. 78).

5.1.3 Hermeneutikk

I hermeneutikken er en viktig del av arbeidsprosessen det å forstå undersøkelsene gjennom tekstlig fortolkning. Gjennom fortolkningsprosessen søker en mening, men slike prosesser vil alltid være preget av en forforståelse. Forskerens forforståelse består av en rekke ubevisste antakelser, omtalt som forståelseshorisont. Ut fra forskerens forforståelse, har man allerede en grov tolkning av det fenomenet som skal utforskes som vil hjelpe forskeren til å se flere nyanser som skal undersøkes. Dette kan være med på å styrke eller endre den foreløpige tolkningen. Den hermeneutiske sirkelen er en viktig del av tolkningsprosessen, hvor man veksler mellom å se på helheten og delene (Kvarv, 2021, s. 83). Hermeneutikken skal i denne oppgaven hjelpe meg som forsker til å tolke og forstå erfaringene lærerne beskriver i intervjuet gjennom det tekstlige materialet, altså transkripsjonene i analyseprosessen. I denne prosessen har man som forsker måttet jobbe ut ifra den hermeneutiske sirkelen, ved å se på delene, ved å undersøke deler av intervjumaterialet for så å se helheten, ved å se sammenfatte deltakernes tolkning og forståelse av fenomenet resiliens. Som forsker har dette vært en prosess som har vekslet mellom helhet og delene.

5.1.4 Hvorfor en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming?

Det er valgt en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming som omhandler å forstå læreres erfaringer og meninger innenfor mitt felt. Hermeneutikken bidrar med tolkningene, som er sentralt når man skal forstå resiliens, altså fenomenet i min studie. Den fenomenologiske tilnærmingen legger vekt på å utforske og beskrive fenomenet resiliens slik det oppleves av lærerne. Hermeneutikken kan hjelpe meg til å tolke og forstå disse erfaringene lærerne beskriver, blant annet basert på egne forforståelser. Denne tilnærmingen vil gi meg en god innsikt i på hvilken måte lærere kan støtte og fremme resiliens hos risikoutsatte elever.

Mitt forskningsprosjekt gjennomføres i en avgrenset tidsperiode av noen utvalgte deltakere hvor det gir et øyeblikksbilde av de fenomenene jeg studerer. Deltakerne til mitt prosjekt er det som Johannessen refererer til som myke dataer, da jeg som forsker vil undersøke de subjektive erfaringer og meninger hos den enkelte deltaker (Johannessen et al., 2016, s. 70).

5.2 Kvalitativ metode

Når man bruker kvalitative metoder inn i forskningen innhenter man informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Ved bruk av den kvalitative metoden er hensikten å forstå og beskrive hva spesifikke personer gjør i hverdagslivet, og hvorfor disse handlingene er viktige for dem. Sentrale begreper i en kvalitativ studie er derfor beskrivelse, forståelse og mening. Målet med kvalitativ forskning har fra opprinnelsen vært å beskrive og forstå «den andre» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Det ble også vurdert å gjøre en “mixed method” hvor tanken var å lage et spørreskjema, for så å velge noen utvalgte deltakere til intervju. En utfordring ved dette ville vært at det ville blitt et for stort omfang av datamaterialet som skulle analyseres og målet med denne oppgaven er å få læreres subjektive forståelse. Ved å bruke et spørreskjema ville man mistet fleksibiliteten i hva man som forsker kan spørre om. Det er mange veier innenfor kvalitativ metode og valget falt på semistrukturerte intervjuer for å kunne skaffe innsikt, forståelse og kunnskap fra tre lærere og én rektor som har mye erfaring og jobber med barn hver dag. De sitter på mye informasjon som er relevant for oppgavens problemstilling (som undersøker lærerens rolle).

5.2.1 Semistrukturert intervju

Ved å samle inn data til dette masterprosjektet er det benyttet semistrukturert intervju som metode da dette gir forskeren en fleksibilitet i intervjusituasjonen. Et semistrukturert intervju tar utgangspunkt i en overordnet intervjuguide. Intervjueren kan bevege seg frem og tilbake hvor spørsmål, tema og rekkefølge kan variere (Johannessen et al., 2016, s. 148). Det lages da en intervjuguide som har bestemte temaer og inneholder generelle spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 78). I denne oppgaven ble spørsmålene i intervjuguiden endret på i rekkefølge, formuleringer av spørsmålene og tema underveis, noe som gav fordelen av å kunne bygge videre på deltakerens informasjon, og dermed tilpasse intervjuet.

Intervjuguiden i dette forskingsprosjektet (se vedlegg Intervjuguide lærer/intervjuguideskoleleder) består av følgende overordnede temaer: En generell del, hvor man fikk et innblikk i deltakerens rolle og erfaring. Psykisk helse, hvor deltakeren kunne komme med sin forståelse og mening om begrepet, deretter var det neste temaet deltakerens forståelse og erfaringer rundt resiliens. Videre temaer var risikoutsatte barn, lærens rolle, skolen og skole/hjem. Det ble utarbeidet forslag til spørsmål på bakgrunn av teori og tidligere forskning på dette feltet. Under intervjuet var det også tenkt igjennom mulige oppfølgingsspørsmål til noen av spørsmålene i intervjuguiden. Det ble valgt å gjennomføre én-til-én-intervjuer for å kunne få detaljert og dyptgående beskrivelse av deltakerens forståelse, følelser, erfaringer, holdninger, meninger og refleksjoner knyttet til fenomenet resiliens (Johannessen et al., 2016, s. 146). Fordeler ved et slikt intervju er trygghet for den enkelte deltaker, som kanskje ved et gruppeintervju blitt redusert. Her får deltakeren anledning til å kunne uttrykke seg fritt, der det blir mer om for egne tanker, erfaringer og refleksjoner.

5.3 En abduktiv tilnærming

Ved å forklare komplekse fenomener er det valgt å ta i bruk en abduktiv tilnærming. I følge Postholm & Jacobsen (2018, s. 102–104) starter vitenskapelig tenkning i utgangspunktet med observasjoner, som er med på å skape et spørsmål. Dette spørsmålet ansees som et problem som må løses, som igjen skaper spekulasjoner. Disse leder til en rekke hypoteser og antakelser og det vil da være naturlig å undersøke om disse antakelsene stemmer. De må da konfronteres med empiri. Man får en kombinasjon av induksjon og deduksjon, og forskningen blir kontinuerlig i en problemløsende prosess. Denne vekslende prosessen

mellom teorier, forskerens perspektiv og innsamlet datamateriale, altså deltakernes perspektiv, ansees som en abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102–104). Postholm & Jacobsen skriver at de antar at det rent deduktive og rent induktive sees på som ytterpunkter på en skala og at det i utgangspunktet ikke er mulig å bare forholde seg til teori, fordi teorien ofte utvikles som et resultat av tidligere observasjoner og erfaringer. På samme tid vil det være urealistisk å gå ut i verden som en uskreven tavle, tabula rasa, helt uten fordommer og hypoteser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101–102).

5.4 Pilot-intervju

I forkant av selve intervjuprosessen med forskningens deltakere, gjennomførte jeg et pilotintervju av en medstudent. Dette for å optimalisere og strukturere intervjuguiden bedre og forsikre meg om at intervjuet fungerer i sin helhet. Dette ble et viktig steg i prosessen for meg som forsker, ettersom jeg har lite erfaring med intervju som forskningsmetode. Studenten i pilotintervjuet har erfaring fra arbeid i skolen og har jobbet med ulike elevgrupper. Pilotdeltakeren passet innenfor kriteriene for å kunne sammenliknes med deltakere i hovedstudien. Gjennomføringen av pilotintervjuet var en nyttig erfaring, da man som forsker ble bevisst på hvor mye tid man skal sette for å gi deltakeren rom til å kunne svare på spørsmålene uten avbrytelser.

Pilotintervjuet ble gjennomført digitalt, da dette var det som passet best for deltakeren og meg i forhold til tid og reisevei. Det digitale møtet via Zoom ble et ekstra element å passe på under pilotintervjuet. Intervjuet opplevdes noe distansert, da det var vanskeligere å lese kroppsspråk og gester. Det opplevdes også vanskeligere å komme med oppfølgingsspørsmål og unngå å avbryte intervjudeltakeren og man ble usikker på når det var klart for å gå videre. På en annen side kan dette også ha en sammenheng med at dette var et pilotintervju, hvor det var mer usikkerhet på hvordan dette skulle gjennomføres. En annen faktor som kan ha spilt inn var at oppbyggingen og strukturen i intervjuguiden ikke opplevdes som gunstig og hadde liten flyt. Det opplevdes også at mange av spørsmålene i intervjuguiden virket gjentakende. For å unngå følelsen av gjentakelse på spørsmålene ble intervjuguiden omstrukturert. Etter endringsarbeidet ble intervjuguiden delt inn generell info, psykisk helse, resiliens, risikoutsatte barn, lærerens rolle, skole og skole/hjemsamarbeid. (se vedlegg). Disse kategoriene vil bli presentert i kapitlene om analyse og drøfting.

5.5 Valg og rekruttering av deltakere

For å belyse oppgavens problemstilling: «*På hvilken måte kan lærere spille en avgjørende rolle i å fremme resiliens for risikoutsatte barn?*», har jeg valgt å intervju tre lærere og en rektor. Dette fordi alle fire deltakerne har ulike perspektiver og roller i skolen og en sterk tilknytning til mitt tema. Ved rekruttering av deltakere har jeg brukt snøballmetoden (Johannessen et al., 2016, s. 123). Det ble sendt en e-post til to skoler som jeg har kjennskap til fra før og spurte om det var noen i målgruppen som kunne tenke seg å stille opp til et intervju. Sammen med e-posten ble det lagt med et informasjonsskriv og et samtykkeskjema. Utvalgsriteriet til oppgaven er at alle deltakerne jobber i grunnskolen, hvor tre av dem jobber på en 1-10. trinns-skole, mens den siste deltakeren jobber på en 1-7. trinns-skole. I prosessen med å finne lærere tok det litt tid før jeg fikk svar på grunn av at det var usikkerhet vedrørende kompetanse og kunnskap om teamet. To av deltakerne som ble rekruttert er fra mitt eget kontaktnettverk. De er i midlertidig ikke nære venner eller kollegaer. Det vil senere i kapitlet bli gitt noen synspunkt på det etiske rundt dette. Grunnen til at det er valgt å innhente data fra lærere og rektor er at jeg som fremtidig lærer ønsker mer kunnskap om hvordan jeg kan være med på å fremme resiliens. Lærere har den daglige kontakten med mange ulike barn og derfor har en unik innsikt i forhold til mitt tema. Valget med å intervju en rektor har også vært for å kunne se på erfaringer og forståelse fra et lederperspektiv opp mot lærerens perspektiv.

5.5.1 Gjennomføring av intervjuene

For at deltakerne skulle kunne gjøre seg noen tanker rundt teamet før intervjuet, ble det vurdert å informere om hvilke definisjoner av nøkkelbegrepene oppgaven hadde tatt utgangspunkt i. Avgjørelsen ble at de kun fikk informasjonsskrivet om masteroppgaven, hvor også problemstilling ble presentert. Begrunnelsen for å ikke gi dem noen informasjon på forhånd var at deltakerne selv skulle uttrykke seg fritt om emnet i samsvar med sin egen forståelse, uten å bli påvirket av ulike definisjoner.

Intervjuene ble gjennomført på deltakerenes arbeidsplass, som individuelle intervju. Det er både fordeler og ulemper ved å gjennomføre et slikt intervju. En av fordelene er at det øker muligheten til å skape en personlig relasjon mellom intervjuer og deltaker, noe som kan bidra til en mer åpen samtale. Det gir også mulighet til å kunne studere deltakerens

kroppsspråk, ansiktsuttrykk og liknende, noe som ved pilotintervjuet ble erfart var vanskeligere å få til digitalt (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68–69). En av ulempene ved et slikt intervju er kostandene ved å forflytte seg fysisk til de forskjellige deltakerne. Dette er også tidkrevende i form av reisevei. En annen ulempe ved å gjøre et slikt intervju ansikt til ansikt kan være at deltakeren ikke tør å åpne seg like mye og veier sine ord og uttalelser. Da blir det intervjuers jobb å skape et tillitsforhold og en trygg arena (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 68–69).

I forkant av intervjuene ble forsker og deltaker enige om tid og sted. For å få gjennomført intervjuene prøvde man som forsker å være mest mulig fleksibel, da man vet av egne erfaringer at lærerens hverdag er ganske hektisk. Alle deltakerne disponerte enten et grupperom eller hadde sitt eget kontor vi kunne gjennomføre intervjuet på uten avbrytelser. På bakgrunn av pilotintervjuet som varte i litt over 45 minutter, ble deltakerne informert om at intervjuet hadde en varighet på ca. 45-60 minutter. Etter endt datainnsamling lå varigheten på intervjuene mellom 38-46 minutter.

Før selve lydopptaket startet ble informasjonsskrivet og samtykkeskjema gjennomgått. Deltakerne ble informert om hensikten med intervjuet og hva det skulle brukes til. Deretter ble de informert om at lydopptaket ville bli anonymisert og transkribert, og at deltakeren har retten til å kunne trekke seg om man måtte ønske det. Videre ble det informert kort om lydopptaket og at lydfilen vil bli slettet etter avsluttet prosjekt. Noen av deltakerne hadde allerede gått igjennom informasjonsskrivet og samtykkeskjema på forhånd. Deretter måtte deltakerne signere samtykkeskjemaet før oppstart av lydopptaket (se vedlegg). Intervjuet ble tatt opp via nettskjema Diktafon, en app som er kryptert og sender lydfilen til Nettskjema.no. Under intervjuene var det med en telefon med nettskjema Diktafonapp, backup lydopptaker, remarkable til intervjuguide og notatblokk. Det ble notert lite underveis i intervjuene, da man som forsker ønsker å rette oppmerksomheten til deltakeren. Det ble gjennomført 4 semistrukturerte intervjuer hvor det ble tatt utgangspunkt i intervjuguiden som var omstrukturert etter pilotintervjuet. Rekkefølgen varierte på temaene og spørsmålene. Alle intervjuene ble bygget opp de de samme spørsmålene, dette for at det skulle være lettere å systematisere dataene senere i prosessen. Spørsmålene under intervjuet ble bygget på introduksjonsspørsmål som retter intervjuet mot temaet, deretter overgangsspørsmål der man som forsker er ute etter å gå fra generelle betraktninger til personlige erfaringer som også er et bindeledd mellom introduksjonsspørsmål og nøkkelspørsmål. Nøkkelspørsmål er

hoveddelen av intervjuet. Her er forskeren ute etter å undersøke oppgavens problemstilling og formål (Johannessen et al., 2011, s. 150).

Da lydopptaket var i gang ble det startet med å stille enkle faktaspørsmål om deltakerens erfaringer og rolle i skolen. Videre ble det stilt introduksjonsspørsmål for å introdusere oppgavens tema og for å få innsikt over deltakernes forståelse av begreper psykisk helse, resiliens og risikoutsatte barn. Det ble også stilt overgangsspørsmål om hvilke barn de mente var risikoutsatte osv. Deretter ble nøkkelspørsmål stilt, hvor man som forsker ønsket å gå i dybden på hvordan deltakerne erfarer utvikling av resiliens, egenskaper hos de barna som utvikler resiliens og hvilke faktorer som påvirker risikoutsatte barn, innsikt i lærerens rolle i utvikling av resiliens. Videre ville man også finne ut om skolens rolle i utvikling av resiliens, men også hvordan skole/hjem- samarbeidet påvirker disse barna. Avslutningsvis ble det spurt om deltakerne hadde et konkret eksempel eller noen tanker som har dukket opp under intervjuet som de vil dele avslutningsvis. Her fikk deltakeren mulighet til å komme med innsikt de enda ikke hadde fått kommet med.

Intervjuprosessen med den enkelte deltaker hadde god flyt og ingen av deltakerne viste tegn til å virke usikre eller tilbakeholdne i intervjusituasjonen. Videre opplevde man at deltakerne hadde mange erfaringer, refleksjoner og meninger å komme med på dette feltet og ga meg utfyllende svar på de fleste spørsmål. Som forsker følte det som at det ble dannet en god relasjon til deltakerne og at det også fra min side ble lettere å stille oppfølgingsspørsmål til de enkelte svarene. For hvert intervju som ble gjennomført opplevde man mer selvtillit og trygghet i rollen som forsker. Man ble bevisst på å ta lange pauser for å gi deltakeren rom til å svare, hvor man kom med flere oppfølgingsspørsmål og ba om eksempler.

5.6 Transkribering

Transkripsjonen av intervjuene var grove transkripsjoner, da man som forsker ikke har tatt hensyn til hvert ord, trykkplasseringer, latterutbrudd og liknende, det vil si at i denne datainnsamlingen ikke trengte å markere all muntlig informasjon i skrift (Sollid, 2013, s. 132–133). Som nevnt over ble dataen samlet inn gjennom Nettskjema diktafon. Lydfilen ble sendt over til nettskjema.no hvor lydfilen ble lagret automatisk. Intervjuene ble transkribert ved hjelp av en transkripsjonsmal hvor ble det muntlige intervjuet gjort om til tekst. Å

transkribere handler om å skrive ned det muntlige datamaterialet, slik at det blir gjort om til tekst.

5.7 Litteratursøk og metodologisk forankring:

Ved å finne frem relevant teori og aktuell empiri innen feltet resiliens har jeg blant annet benyttet meg av høgskolens database Oria og Google Scholar. I mine søk har jeg brukt relevante søkeord for temaet, både på norsk og engelsk. Ulike begreper og ord som har blitt søkt opp er blant annet «Resiliens», «Resilience», «Motstandsdyktighet», «Mestring», «Salutogenese», «Social and emotional learning», «Stress», «Beskyttelsesfaktorer», «Protective factors», «Risikofaktorer» «Risk factors», Det har også blitt innhentet litteratur fra fagbøker og tidsskriftartikler. Om det ikke har vært mulig å innhente originallitteratur, har det blitt supplert med sekundærlitteratur. Innenfor resiliensforskning har man sett på forskere som Werner og Smith, Rutter, Masten, Luthar, Borge, Waaktaar, Olsen og Traavik.

5.8 Pålitelighet og gyldighet

5.8.1 Pålitelighet

I pålitelighet er hensikten å finne nøyaktigheten og gyldigheten i prosessene som inngår i hvordan målingene i analysen er gjennomført. Høy grad av pålitelighet handler om at andre uavhengige undersøkelser av fenomenet gir cirka samme resultater og betydningen av dette er at forskningsresultatet er til å stole på, altså pålitelig. Det kan komme inn feil i undersøkelsen som kan påvirke påliteligheten. For å øke pålitelighet i oppgaven er det forsøkt å redusere antall feil som kan snike seg inn i operasjonene (Kvarv, 2021, s. 62-63). Det er blant annet utarbeidet en intervjuguide som kan etterprøves. Videre ble intervjuguiden testet gjennom et pilotintervju for å kunne gå igjennom spørsmålene for å eventuelt oppdage uforutsette hendelser. Dette kan ha vært med å styrke oppgavens pålitelighet, men om deltakeren i hovedintervjuet hadde misforstått spørsmålene ville dette svekket påliteligheten, samme med deltakernes forståelse og tolkning av spørsmålene som stilles i intervjuet. De kan være «farget» av temaet som kan ha innvirkning på deres utsagn. En ting som kan ha påvirket

påliteligheten er mine bekreftelser ovenfor deltakeren, hvor det ofte bekreftes med: «ja, ikke sant» og «så spennende». Dette kan ha vært med på å «forstyrre» deltakeren i sine svar. En annen ting man kunne vært bevisst i forkant, var å bli enda mer tryggere på intervjuguiden, da det ved noen tilfeller måtte bruke tid på å finne tilbake til hvor i guiden man ønsket å gå videre. En annen faktor som kan spille inn på påliteligheten er om deltakerne svarer på spørsmålene ut ifra hva de tror at forskeren ønsker som svar.

Intervjuene av deltakernes utsagn ble tatt opp med diktafon Nettskjema appen, hvor lydfilen videre ble transkribert av nettskjema sin egne transkripsjonsfunksjon. For å kvalitetssikre det transkriberte datamaterialet ble hver lydfil grundig lyttet til samtidig som transkripsjonen ble lest. Om lydfilen ikke samstemte med den skriftlige transkripsjonen, ble det skriftlige materialet endret til deltakernes muntlige utsagn. En annen faktor som kan være med på å svekke oppgavens pålitelighet kan være forskerens egen forforståelse. Her kan det oppstå feilkilde i tolkning av deltakerens utsagn. I oppgaven er det samlet inn datamateriale som bygger på fire individers subjektive forståelse av fenomenet som undersøkes. Her kan det eventuelt være noen feilkilder. Samtidig kan man også ha fått fire forskjellige forståelser av fenomenet som kan valideres, da det er flere deltakere som undersøkes. På samme tid er fire deltakere ikke mange i en studie for å kunne komme med en åpenbar konklusjon.

5.8.2 Gyldighet:

Ifølge Kvarv (2021, s. 62-63) viser gyldighet til hva som er målt, altså datainnsamlingens relevans opp mot problemstillingen. Her er det ikke tilstrekkelig at de forskjellige operasjonene under datainnsamlingen og under bearbeidelse av materialet blir nøye gjennomført. Her må forskeren få en forståelse av den spesifikke egenskapen til individet/gruppen man hadde til hensikt å måle (Kvarv, 2021, s. 62–63). I denne oppgaven var hensikten å få en forståelse av lærerens rolle for å fremme resiliens for risikoutsatte barn. Videre sier Kvarv (2021, s. 62-63) at ved å måle oppgavens gyldighet er begrepsmessig gyldighet viktig i en undersøkelse. Dette handler om at begrepene i problemstillingen må operasjonaliseres. Som forsker må man ta utgangspunkt i situasjoner, tider og personer og undersøke relasjonene mellom begrepene ut ifra empirien (Kvarv, 2021, s. 62–63).

Validiteten i oppgaven kan være høy da det har blitt gjort et systematisk arbeid med bruk av et vitenskapelig design, hvor man har tatt utgangspunkt i teorier og tidligere forskning som allerede er etablerte på dette tema. I masteroppgaven er deltakerne en viktig del av studien. Kriteriene for utvalget av deltakere er valgt ut ifra deltakernes erfaringer innenfor sitt arbeid

med barn hvor oppgavens problemstilling forsker på lærerens rolle og deres forståelse og tolkning for utvikling av resiliens. I masteroppgaven er en av deltakerne en rektor, valgt på bakgrunn for å kunne se en større helhet i lærerens arbeid med å fremme resiliens for risikoutsatte barn. På den måten får man sett fenomenet fra et større system som læreren er en del av. I denne oppgaven er det lærerens subjektive mening om hvordan lære kan fremme resiliens for risikoutsatte barn. Det kan tenkes at det ikke er lik forståelse av fenomenet resiliens blant deltakerne og at dette kan ha påvirket den begrepsmessige gyldigheten. Om deltakerne har feiltolket eller har ulik oppfatning, kan dette påvirke hva som skal undersøkes videre. I den forbindelse startet intervjuene med at deltakerne fikk komme med sin forståelse av begrepet resiliens. For to av deltakerne var dette begrepet uklart. De fikk da den samme definisjonen av forskeren på begrepet resiliens før intervjuet kunne fortsette.

5.9 Forskningsetikk og retningslinjer

Ved innsamling av datamaterialet var to av deltakerne fra mitt eget kontaktnettverk, men de er i midlertidig ikke nære venner eller kollegaer. Under intervjuene var jeg bevisst mine etiske problemstillinger rundt dette da Postholm og Jacobsen (2018, s.17) forklarer at kunnskapen må gjøres mer uavhengig om det skal kunne «reise» fra en kontekst til en annen. På den måten vil denne kunnskapen bli mer abstrakt. Men mennesker er feilbarlige og kunnskap som samles inn lokalt kan forsterke feiloppfatninger som man kan ha startet med. Man har en tendens til å se verden, altså i denne sammenheng skolen, på en spesiell måte og kan forme informasjonen for å styrke våre egne oppfatninger. Dette er med på å svekke oppfatninger som kan være konkurrerende (Sleesman, Lennard, McNamara & Conlon, 2018, referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 17). Andre etiske problemstillinger man som forsker har vært bevisst i denne masteroppgaven er bruk av intervju som forskingsmetode. Som forsker må man tenke over personvernet til deltakeren ved innhenting av datamaterialet. Her må man innhente informert samtykke, hvor deltakeren må få informasjon om prosjektet og vet hva den sier ja til å være med på. Det trengs derfor et samtykkeskjema som må underskrives av deltakeren. Det er viktig at deltakeren har kjennskap til hva intervjuet skal brukes til før gjennomføringen (Sollid, 2013, s. 136). En annen etisk problemstilling rundt intervju som metode er at man som forsker er oppmerksom på maktforholdene i intervjusituasjonen, da dette kan få betydning for hvordan intervjuet utvikler seg og hvordan

data kan tolkes. Derfor er det viktig at man som forsker forholder seg til deltakerne med respekt og profesjonalitet (Sollid, 2013, s. 136).

5.10 Analyse

I denne delen av kapittelet presenteres selve bearbeidelsen av datamaterialet, som omhandler bakgrunn for valg av analysemetode, samt hvordan analyseprosessen er gjennomført. I et forskningsprosjekt er det her forskeren jobber med transkripsjonene for å søke etter mening og sammenheng i mengden av transkriberte sider. Å analysere datamaterialet dreier seg om å gjennomgå hva dataene forteller om studiens problemstilling (Sollid, 2013, s. 33–34)

Gjennomføringen av analysen har vært inspirert av tematisk analyse hvor den har tatt utgangspunkt i Braun og Clarke sine ulike faser (Braun & Clarke, 2006, s. 87–93). Valget av analysemetode ble valgt på bakgrunn av at man som forsker har ingen tidligere erfaringer med forskning. Ifølge Braun og Clarke (2006) er dette analyseverktøyet anbefalt å ta i bruk for nye forskere, da den gir grunnleggende ferdigheter innenfor analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Den betraktes også som fleksibel, fordi analysen kan utføres både med en deduktiv og induktiv tilnærming. Tematisk analyse er en metode hvor man skal identifisere, analysere og belyse mønstre (temaer) i datamaterialet og er en variabel tilnærming som gir forskeren rike og detaljerte data. Det vil si at analysemetoden beskriver og organiserer datamaterialet på et detaljert nivå (Braun & Clarke, 2006, s. 78–79). Temaene i dataene som ble samlet inn var også delvis inspirert av oppbygningen til intervjuguiden og fra min problemstilling om hvordan man utvikler resiliens for risikoutsatte barn og hvordan lærere kan fremme resiliens og hos disse elevene.

Oppgavens datamateriale ble samlet inn fra fire intervjuer som skulle analyseres og tolkes (hermeneutisk tilnærming). Studien er en abduktiv tilnærming hvor det startet med noen tanker om teorier opp mot problemstillingen, men analyseprosessen tok utgangspunkt i generelle mønstre (temaer) som dukket opp i datamaterialet. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 102–104) er den kontinuerlige vekslingen mellom teorier, forskerens synspunkt og det innsamlede datamaterialet, å betrakte som en abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102–104). Som forsker må man også være bevisst at deltakeren kan ha andre målsettinger med å delta på intervjuet. Som forsker vil man med intervjuet søke en dypere innsikt i deltakernes erfaringer i et utvalg av personer innenfor fenomenet og deres

fortolkninger. Deltakeren kan ha som hensikt å hjelpe forskeren, men også for å spre bestemte synspunkter. Det er derfor viktig man da er bevisst dette når man setter i gang med analysearbeidet (Sollid, 2013, s. 136–137).

5.10.1 Gjennomføring av analysen

Denne delen av oppgaven viser til gjennomgang av analysen inspirert av tematisk analyse bestående av seks faser. Som forsker i denne masteroppgaven har jeg lite erfaring med forskning og da er dette analyseverktøyet anbefalt, da den gir grunnleggende ferdigheter i analysesammenheng. Analyseverktøyet er også fleksibelt passer til oppgavens abduktive tilnærming (Clarke, 2006, s. 78)

Fase 1:

Første fase i en tematisk analyse er å bli kjent med det skriftlige datamaterialet hentet fra intervjuene. Dette var datamaterialet som var blitt transkribert av nettskjemas egne transkripsjonsverktøy og som jeg lyttet igjennom for å være sikker på at transkriberingen var riktig gjennomført. Siden datamaterialet ikke var transkribert direkte av meg er det viktig at man som forsker bruker mer tid på å bli kjent med dataene og dobbeltsjekker transkripsjonen opp mot lydfilen, for at det blir nøyaktig (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Dermed ble datamaterialet gjennomgått en runde til hvor det ble notert ned noen stikkord og ideer for koder som man ville ta med videre i prosessen. På den måten ble man godt kjent med datamaterialet Dette er noe Braun & Clarke anbefaler å gjøre i startfasen (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Fase 2:

I fase 2 har det blitt identifisert koder i datamaterialet som er meningsfulle for oppgavens problemstilling. Her jobbet man seg systematisk igjennom datamaterialet og laget koder som er helt grunnleggende elementer av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Koder som har dukket opp i denne prosessen har vært utvikling av resiliens, laget rundt barna, instanser, mestring og relasjonsbygging. Kodingen ble gjort manuelt hvor jeg laget meg en tabell med ulike kolonner:

Transkribert materiale	Koder	Tema	Kortfattet	Kommentarer	Teori
<p>07:53 Det er jo for å takle livet, for å ikke bli et individ som er et offer for sin egen skjebne.</p> <p>08:10: Man kan påta seg den rollen og bebreide seg selv for at ting er som det er.</p> <p>08:20: Det tror jeg er en dårlig strategi, hvis du ikke blir korrigert på det.</p> <p>08:26: Som er risikofaktor både med å droppe ut av skolen og arbeidsliv og alt det som ikke er bra for folk.</p>	Resiliens, risikoutsatte barn, risikofaktorer,	resiliens	<ul style="list-style-type: none"> - Takle livet - Ikke bli offer for sin egne sjebne - Droppe ut av skolen 	07:45: Hvilke fordeler kan det ha for barn som er utsatt for risiko å utvikle denne <u>resiliensen</u> ?	<u>Resiliens</u> , mestring,

Tabell 1 Analysearbeid

I kolonnen med transkriberte materialet ble transkripsjonene delt opp i relevante «biter» som det ble laget en eller flere koder til. Videre ble det laget et kortfattet sammendrag av transkripsjonens innhold hvor det ble lagt en kommentar hvis det var noe som var interessant å ta med videre inn i oppgaven. Underveis i denne prosessen dukket det også opp noen midlertidige ovenordnede temaer man følte kodene passet inn under som ble notert ned. For å kunne jobbe systematisk igjennom ble det brukt en fargekode for hvert av temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Mange av temaene var allerede satt ut ifra oppgavens problemstilling, men også gjennom intervjuguiden.

Fase 3:

I mitt analysearbeid følte det som at fase to og tre gikk litt inn i hverandre og prosessen gikk litt frem og tilbake under arbeidet. For å få en god oversikt over kodene og temaene, ble alle tabellene printet ut. Deretter ble alle radene med transkribert materialet klippet ut og organisert inn i de ulike temaene på veggen. Det var tidkrevende arbeid å få alt av datamaterialet opp, men det var en veldig visuell måte å kunne forflytte de ulike kodene på og få organisert de over i temaer. Det var da man begynte å se sammenhenger med de ulike kodene og temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 89). De overordnede temaene var først: psykisk helse, resiliens, beskyttelsesfaktorer, risikofaktorer, risikoutsatte barn, lærerens rolle, Skolen som system, lag rundt barna, verktøy, tilpasninger, skole- hjemssamarbeid, klassemiljø, relasjonsbygging og ressurser. Noen av kodene som var fra tidligere faser gikk

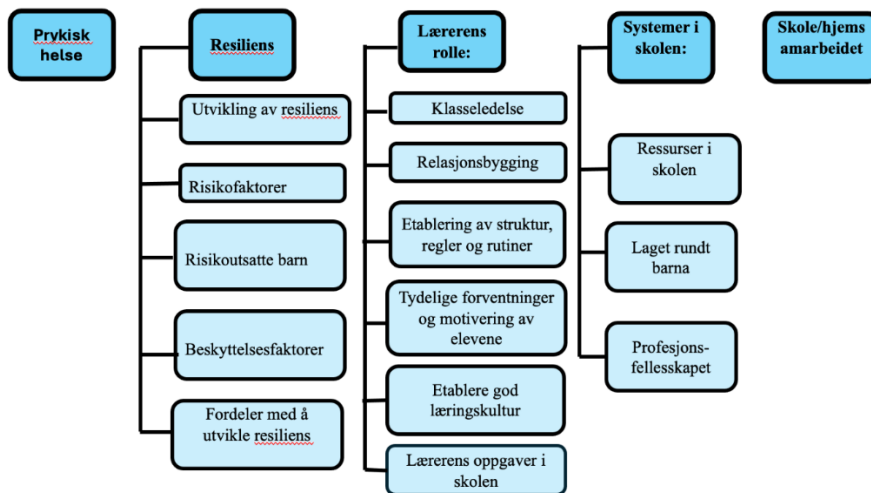
over til hovedtemaer, mens andre ble til undertemaer. Noen av kodene som det var vanskelig å plassere ble satt til siden (Braun & Clarke, 2006, s. 90). Etter at denne fasen var over satt man igjen med mulige temaer og undertemaer og på datamaterialet som har blitt kodet.

Fase 4:

I denne fasen tok man en ny gjennomgang av de mulige temaene og gikk igjennom de ulike temaene. I denne fasen ble det tydelig at noen av temaene ikke kunne stå alene, så de ble slått sammen med andre temaer. Denne fasen består av to deler, gjennomgang og definering av temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 91).

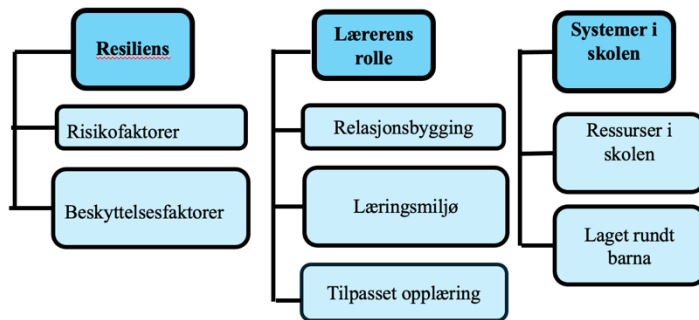
Gjennomgangsfasen handler om å gjennomgå de kodete dataene for hvert tema. Her ble det lest igjennom de forskjellige utdragene for så å se om de ga et sammenhengende mønster. Om de overordnede temaene virket sammenhengende, kunne man fortsette analysearbeidet til neste nivå. Ved noen av temaene var det en del likhetstrekk ved flere og derfor ble ytterligere temaer satt sammen (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Nivå 2 i fase 4 var en liknende prosess, men her skulle man se på hele datamaterialet. Etter å ha gått igjennom de overordnede temaene opp mot min problemstilling ble det tydeligere om temaene holdt i forhold til problemstillingen (Braun & Clarke, 2006, s. 91).

5 ulike temaer med undertemaer ble først utarbeidet.



Figur 1 Strukturering av hovedtemaer og undertemaer

De ble igjen sammenfattet til tre hovedtemaer. Resiliens, lærerens rolle og systemer i skolen. Under hovedtemaene ble det også lagt til undertemaer. Dette blir videre utdypet i kapittel 6 om funn.



Figur 2 Endelig resultat: Strukturering av hovedtemaer og undertemaer

Fase 5:

I denne fasen skal man spesifisere og definere navn på hvert av temaene. Definisjonene av de forskjellige temaene kommer frem i kapittel 6. Funn (Braun & Clarke, 2006, s. 92).

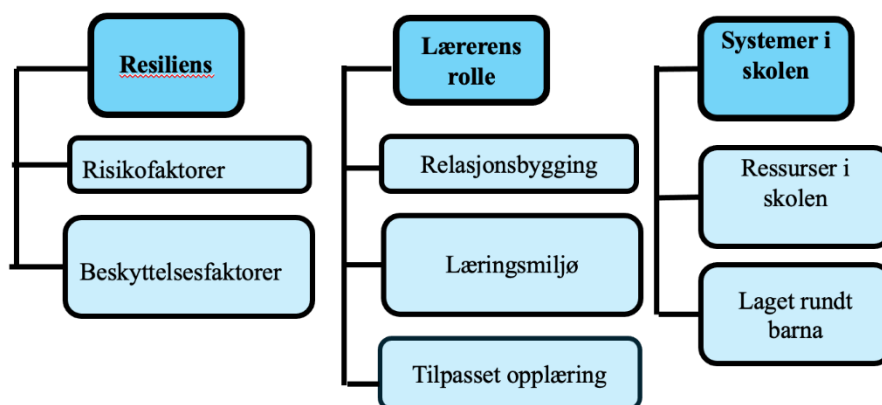
Fase 6

I denne fasen har man kommet dit hvor man har fått utarbeidet temaene og det ferdige analysearbeidet kan tas i bruk til å skrive oppgaven. Funnene av analysen blir presentert i kapittel 6, Funn (Braun & Clarke, 2006, s. 93).

6. Funn

I dette kapittelet blir de mest fremtredende funnene fra analyseprosessen presentert. De er delt inn i tre hovedtemaer: Resiliens, lærerens rolle og systemer i skolen. Disse hovedtemaene er valgt for å kunne hjelpe til med å besvare oppgavens problemstilling. Først presenteres deltakernes bakgrunn, utdanning og rollen de har i skolen. Deretter vises det til oppgavens funn delt inn i de ulike hovedtemaene.

Under hovedtemaene har det blitt satt opp noen undertemaer:



Figur 3 Endelig resultat: Strukturering av hovedtemaer og undertemaer

6.1 Deltakerene i intervjuene

I denne delen av masteroppgaven vil jeg presentere deltakerene i studien hvor det har blitt intervjuet tre lærere og en rektor. Deltakerene har blitt anonymisert ved å blant annet gi dem nye navn.

Deltaker 1: Pernille er kontaktlærer på 1. trinn og har jobbet i skolen i ti år. Hennes erfaringer fra skolen er i hovedsak som kontaktlærer fra 1-7. trinn. Hun har også vært praksislærer og er veileder for nyutdannede. I tillegg til dette sitter hun også i en gruppe som jobber med overgang fra barnehage til skole. Grunnen til at jeg ønsket å intervju denne deltakeren er på grunn av hennes erfaringer og forståelse av rollen som lærer, samt hennes daglige kontakt med elevene som kontaktlærer og skole/hjemsamarbeid.

Deltaker 2: Maja har jobbet over 20 år i skolen og har erfaring som blant annet spesialpedagog og kontaktlærer i både ungdomsskolen og barneskolen. Hun har også jobbet

på en spesialskole. Per dags dato jobber hun som sosiallærer. Ved siden av jobben tar hun videreutdanning innenfor sosial pedagogisk rådgivning og karriereveiledning. Deltakerens omfattende erfaring og kunnskap vil være verdifull for mitt forskningsprosjekt.

Deltaker 3: Thor er rektor på en skole med 1-10. trinn. Informanten har jobbet som rektor i ti år og har tidligere vært inspektør. Han har også jobbet som grunnskolelærer på barneskole. Parallelt med lærerjobben har han jobbet i ungdomspsykiatrien. Grunnen til at jeg intervjuer denne deltakeren er hans brede erfaring og direkte samarbeid med elever, foreldre og eksterne instanser gjennom ulike arbeidsoppgaver. Jeg mener at hans erfaringer, meninger og refleksjoner vil være verdifulle for å besvare masteroppgavens problemstilling.

Deltaker 4: Kirsten har jobbet i skolen i tolv år og har erfaring som blant annet spesialpedagog og kontaktlærer. Hun har også tidligere jobbet på en spesialskole. I dag er hennes rolle å være leseveileder og spesialpedagog. Hun er også Marthe-Meo veileder for sine kollegaer. Deltakerens erfaring og kunnskap vil være verdifull for mitt forskningsprosjekt.

6.2 Resiliens

To av deltakerne var usikre på resiliensbegrepet, så jeg ga dem masteroppgavens forklaring på begrepet. Da jeg hadde gitt dem min forklaring ble vi enige om at dette var et begrep som ikke brukes så mye i skolen, men mange av de ordene som motstandsdyktighet og robusthet snakkes det mye om i skolen. Thor sier at det er viktig å utvikle resiliens for å kunne håndtere livet og ikke bli et individ som er et offer for sin egen skjebne. Han sier at hvis man begynner å bebreide seg selv og ta en offerrolle, vil ikke det være en god strategi. De to andre deltakerne hadde kunnskap om begrepet resiliens.

Maja sier:

«Det er noen som har ganske store utfordringer i livet, som har stor belastning i livet over lengre tid, men likevel så klarer de seg. Til tross for at det er tøffe stressfaktorer i livet. Det er tøff oppvekst. En hendelse som har skjedd i livet, men likevel så klarer de seg til tross for å gå på skolen, tåle de store og de små utfordringene, men likevel har de taklet det som er vanskelig».

Videre sier Kirsten:

«Det enkleste begrepet er jo overlevelsessevne, til tross for at livet kan synes vanskelig noen ganger».

Kirsten sier videre at fordelen med å utvikle resiliens er at elevene som er motstandsdyktige og som oppholder seg i risikomiljøer, kanskje klarer å finne andre veier å gå enn å repetere tidligere generasjoner.

6.2.1 Risikofaktorer

Pernille forteller at risikofaktorer er:

«Mye uforutsigbarhet, tenker jeg. For da blir man jo nervøs. Det kan jo være familiære situasjoner. Det kan være redsel. Det kan være manglende vennskap, manglende trygghet, manglende mat og drikke. Mange sånne ting som kan gjøre at man ikke blir den beste utgaven av seg selv, på en måte»

Maja nevner begreper som genetikk, biologiske faktorer og oppvekstmiljø som er med på å påvirke barns utvikling av resiliens og at genetikken omhandler hvordan man er født med ulike temperament.

Hun sier videre:

«Det handler litt om hvilket miljø du kommer i, til tross for at du selv gjør gode valg. Men det er klart at hvis du er veldig sårbar, og hvis du kommer i et feil miljø eller en klasse, som har store utfordringer med klassemiljø, så kan det jo være at du blir påvirket av den identiteten du på en måte identifiserer deg med. Den tøffe i gjengen».

En av risikofaktorene alle deltakerne trekker frem er hjemmesituasjon. Dette kan eksempelvis omhandle samlivsbrudd, foreldre som ikke vet hvordan de skal vise omsorg, foreldre med for store forventinger, foreldre med alt for lave forventinger, foreldre som ikke klarer å følge opp sine egne barn.

Kirsten sier:

«Brutte relasjoner, altså skilsmisser, kan jo være ganske dramatisk for et barn. Og hvis det for tidlig, altså på feiltidspunkt, blir involvert nye voksne som bare blir en stund å så ut igjen, er jo også en risikofaktor».

Deltakerne mener også at vold i hjemme er en risikofaktor og Pernille hadde fortellinger som viste at hun har jobbet med risikofaktorer og sett hva dette kan gjøre med barn

Kirsten sier at:

«Ved risikofaktorer tenker jeg jo på de barna som har mange negative erfaringer hjemmefra, eller har mange negative erfaringer med skole. Det kan være medelever, lærere som ikke har rett kompetanse til å møte elevene på en ordentlig måte.. Det kan også være veldig dårlig økonomi, mange flyttinger, utskiftninger av lærere, ustabil hjem, altså stadig nye voksne inn, som de knytter relasjoner til, som da blir hyppig brutt».

Videre sier Kirsten at dårlig økonomi kan være en risiko fordi det kan ta sjelefreden fra foreldre som fører til stress og at man da ikke har overskudd til å se barna sine godt nok. Samtidig forteller hun at det kan tenkes at de hjemmene som har lite å rutte med, må være en del mer på hjemmebane og derfor tar tid til å ha omsorg til barna sine.

Andre risikofaktorer deltakerne forteller om er elever som har diagnoser som ADHD eller at man er født med eller har dårlig psykisk helse som går på læring, at man føler man ikke mestrer og presterer.

Maja sier:

«Hvis du da har en belastning, la oss si du opplever et traume, og ikke får den hjelpen du trenger, så kan det gjøre at du får konsentrasjonsproblemer, unntvikelse, klarer ikke å identifisere deg med andre. Det kan gjøre at man ikke klarer å konsentrere seg, og dermed går det utover den læringen».

6.2.2 Beskyttelsesfaktorer:

Deltakerne snakker om de faktorene som er rundt barna som beskyttelsesfaktorer og flere av dem nevner at man har en person som ser deg som en viktig beskyttelsesfaktor. Dette kan være noen i hjemmet, på fritidsaktiviteter, men det kan også være læreren på skolen.

Maja sier videre:

«Hvis du bare har en person som ser deg, altså en lærer, at du står der hver dag og føler at det blir sett, så kan det være den som gjør at du utligner den følelsen av å ikke være helt fortapt».

Deltakerne er også enige om at det skyldes egenskaper hos den enkelte elev. Maja påpeker at dette kan omhandle at man har en god personlighet og får en positiv tilbakemelding på det. Man kan også være god i en idrett eller ha andre talenter. Hun sier også at noen påstår at hvis man har et pent utseende, kan det også være en faktor som spiller inn. Andre egenskaper som Maja legger frem er biologiske faktorer som ulikt temperament. Noen har en større robusthet, mens andre er mer sensitive. Fysisk god helse spiller også inn.

Kirsten sier:

«Jeg tenker jo at hvis de innehar en god porsjon sosial kompetanse, som vi har vært veldig opptatt av fra barnehagen av og bør være opptatt av i småskolen, og vi blir jo det oppover hele skoleløpet. Hvis de innehar god sosial kompetanse, så er det en motvekt til å ikke mestre»

Videre sier hun:

«Jeg tenker jo det er viktig med struktur, regler, gode modeller, for at vi skal oppnå nettopp det der med sosial kompetanse. Evnen til å regulere seg selv, at de lærer det, og at vi legger til rette for at de skal få lov til å gjøre ting, så de føler mestring. La de få utfordringer som er innenfor mestringsområdet deres».

Pernille jobber med de små elevene og mener at en god beskyttelsesfaktor er god lekekompetanse og at man kan puste litt og telle til ti før man eventuelt begynner å skrike eller slå. Maja forteller også om at hvis klassen har gode klasseregler og et godt klassemiljø, så har man i større grad mulighet til å utvikle seg i en positiv retning.

6.3 Lærers rolle

6.3.1 Lærer-elev-relasjoner

Flere av deltakerne sier at det ikke trenger å være kontaktlæreren som har den relasjonen som skal til for at man har lyst til å komme på skolen, men at læreren er den som daglig er sammen med elevene. Kirsten påpeker at det bør være læreren og kontaktlæreren som er de som ser barna mye og at man som lærer er klar over at den er betydningsfull for sine elever. Pernille sier at man kommer langt med å være en trygg voksen, ha faste rammer og rutiner, men at man også tilpasser litt ekstra for de barna som trenger det. Deltakeren formidler også

at hvis man er trygg i seg selv og rolig i stressende situasjoner, så smitter det over på elevene.

Maja sier at læreren kan være med på å utvikle resiliens ved å skape gode relasjoner. Hun forteller om en tidligere elev som hadde det ganske vanskelig. Hen hadde dårlig mestringsfølelse og et ekstremt dårlig selvbilde. Læreren hadde samtaler hvor eleven følte at hen fikk snakke ut uten å bli korrigert. Det ble opparbeidet et lite samarbeid med moren. Faren var ute av bildet, noe som for denne eleven skapte en stor sorg i livet. Tilknytningen hen hadde til andre var veldig skjør, men etter hvert fikk de bygd denne eleven opp. Læreren beskriver en hendelse fra de siste dagene på skolen i 7. trinn, der hun lurte på om det var noen som hadde lyst til å lese høyt. Eleven som fra starten av samarbeidet ikke kunne lese, rakk da plutselig opp hånda og sa at hen hadde lyst til å lese høyt. Dette beskriver hun som en av de gode følelsene som beviser at på tross av at eleven ikke ville leve lengre, ikke gå på skolen og som ikke ville forholde seg til noen, at man fant en liten luke der, som gjorde at hen kom seg opp og frem. Eleven følte at hen mestret og skapte sin egen evne til å tenke positivt. Gode relasjoner har alt å si. Videre forteller Pernille om et barn som har en stor ryggsekk og som er langt i fra robust. Hennes rolle ovenfor denne eleven er å være den trygge og urikkelige, være bautaen. Hun blir testet, men ser at dette fungerer og forteller at det er mindre utagering enn det var for et halvt år tilbake.

Maja sier:

«Det å være til stede hver dag, og ivareta eleven der de er, på skolen. Med små oppmuntringer, vise at man er der. Være med tilpasning med at man har en eller annen slags type kontakt hver dag. Gi tilbakemelding som er konkrete. Stille, ha kanskje hyppere elevsamtaler, kanskje i en vanskelig periode. Den kontakten en lærer har er ekstremt viktig, for det er kanskje den mest stabile i hverdagen av elevene som har det veldig vanskelig. Men vi må jo være et lag. Læreren er den som er tett på, så den har jo en unik mulighet til å kunne endre. I hvert fall når det gjelder den opplæringen som vi har ansvaret for, og det er jo det faglige, og også det psykiske. LK20 er jo det med at man har dannelse, og den psykiske helsa er jo like viktig».

Thor mener at lærerens betydning for å utvikle resiliens er kjempeviktig og at læreren er betydelig i barns liv.

Han sier:

«Lærerens betydning tenker jeg er kjempeviktig. Læreren er betydelig i barns liv. Du kan ha mange lærere. Det trenger ikke kontaktlæreren, men det kan være faglærere eller hvem som helst som kan ha den relasjonen som gjør at du har lyst til å komme på skolen. Som gjør at du reflekterer. Den læreren som får deg til å tenke og gir noen fremtidsutsikter med håp. At alle elever har noen sånne på skolen, minst én, med god relasjon, det er kjempeviktig. Det er som regel læreren. For det er flest av lærere på skolen».

Kirsten sier videre at det er viktig at man som lærer innehar god relasjonskompetanse så man kan være en god modell, lese barnet, ta hensyn, men samtidig få tillit hos barnet. Og at man har mulighet til å følge opp.

Hun sier:

«Så synes jeg det er viktig at når jeg sier at jeg skal gjøre en ting, at jeg holder det. Så ikke jeg lover eller sier noe som kan komme elevene til å gode så trekker jeg meg uten å gi noe på et seinere tidspunkt. Det må være forutsigbart å vise at jeg er til å stole på.»

Kirsten forteller at det å følge opp elevene noen ganger kan slå sprekker. Man må gå inn og reparere brutte relasjoner som ikke ble forsterket der og da, til tross for at man så at den eleven hadde trengt det. Men hun legger til at det i 2024 ikke alltid er nok voksne til å få rom til å sette av denne tiden.

Maja sier at det noen ganger tar tid å skape gode relasjoner.

Hun sier:

«De er så utrygge mange ganger at det tar tid å skape gode relasjoner. De bruker masse tid på å prøve å skape sin egen trygghet. Det er ikke alltid at det går. De klarer det ikke veldig ofte og har ikke det rommet til å kjenne seg trygg. Og dermed så låser de også den faglige tilnærminga. Og det går fort ned at de føler at nå vil de ikke gå på skole, noen skolevegring, eller at de bare har lyst til å vandre. Og at de blir opposisjonelle i stedet for å skjønne at «Jeg vil de vel». At de har dårlige opplevelser fra tidligere».

Thor forteller at selv om elever for eksempel utagerer, så skal absolutt alle elever oppleve at vi liker dem. Han sier at disse elevene leter etter tegn på at man har gitt de opp. For det er de vant til og det er for eleven lettere å håndtere. Han sier at er viktig å bli møtt med nye sjanser når man ikke lykkes. Det å se potensialet til elevene.

Kirsten mener at elever tåler en streng lærer når man vet hvorfor læreren er streng og at de skjønner at det er rettferdig. Om man er for «mjuk» kan det slå helt feil ut og det kan bli uforutsigbart. Videre mener Maja at mestringsfølelse og selvfølelse er ekstremt viktig. At elevene får kjenne på den ekstremt gode følelsen av at man klarer dette og håndterer dette. Hun sier at håndtering er med på å gjøre deg robust.

6.3.2 Etablering av god læringskultur

Deltakerne er enige om at det er viktig at elevene blir trygge på hverandre, har god kommunikasjon og viser hverandre respekt. At man skaper et trygt miljø slik at man føler at det er trygt å snakke høyt i klassen.

Maja legger til at man kan bruke gode læringspartnere og at man som klasse kan undre seg sammen.

Hun sier at:

«Elevene blir trygge med hverandre og bruker gode læringspartner, at de kan sette sammen, snakke om det som er tradisjonelt, at man ikke bare står foran en klasse og sier at du skal ikke gjøre det, men at de også får muligheten til å undre seg sammen. Hva er dette for noe? Hva betyr det her? Og da føler de at du ikke er mye bedre enn meg, men de snakker med hverandre. Det kan gjøre at de får tillit til å skape vennskapsbånd. De skjønner at vi er litt i lag å lære om ting, at vi ikke sitter på hver våres pult. At vi hele tiden har en jevnlig samtale og tar opp det som er etiske utfordringer, moralske plasseringer på en måte. Vi snakker mye om sinnelagsetikken i forhold til det, konsekvens. hva betyr det? Det der med å undre seg i lag, og det er der med lek. Det skal ikke tas bort, selv om de liker at de også har muligheten til å snakke med en voksen når ting er vanskelig. Samtidig at de at de også kan være trygge på at det går an å snakke høyt i klassen».

For å kunne skape åpenhet og kommunikasjon i en klasse sier Thor at det er mange måter å gjøre det på. Ved blant annet ved samlingsstund eller klassemøter. Her er det stor variasjon i

hva barn vil dele, men gjennom å leke, snakke sammen, være opptatt av bygge opp fellesskapet kan man bygge et godt klassemiljø.

Maja sier at om man er sårbar og kommer i et miljø eller en klasse som har store utfordringer, så kan det være at man blir påvirket av den identiteten. At man vil være i den tøffe gruppa som for eksempel er veldig opposisjonelle mot læreren, og man da må identifisere seg med det for å ikke havne utenfor.

Thor forteller at som lærer er det mye man skal ta hensyn til. Det er ikke bare kompetansemålene i fag, men også den overordnede delen av læreplanen.

Det er summen av alt og krav og forventinger som lærere har satt seg selv og hva de ønsker å gjøre. Det er en stor jobb å utvikle både kunnskap, ferdigheter og holdninger.

Thor blir fortsatt overrasket over lærere som kun er opptatt av å konsentrere seg om faget sitt og om å undervise. Han presiserer at det ikke er det som er oppdraget vårt. Oppdraget er danning og utdanning, og det henger sammen.

6.3.3 Tilpasninger

Pernille sier at hun tilpasser gjerne for elever som er sårbare ved å ha dagsplaner og ukeplaner slik at elevene vet hva som skal skje den kommende uka. Hun sier videre at utfordringer man kan møte på ved tilpasninger er når man har elever som ikke klarer å være i klasserommet så lenge av gangen. Det kan for andre elever føles urettferdig, men da må man skille på forskjellen på likt og rettferdig.

Thor påpeker at man har mange muligheter for å tilpasse hverdagen for risikoutsatte elever. Han sier:

«Man tenker ofte de store tingene. De store tiltakene rundt hvert enkelt barn og skreddersydd, tilpasset opplæring. Der går det en grense for hvor mye du kan tilpasse, men det alle kan gjøre er å jobbe med den daglige relasjonen og være ekstra bevisst på noen elever. Læreren har ofte en god oversikt over hvem elevene sine er, og hva de har behov for. Noen har et ekstra behov for å bli møtt og sett hver dag og sagt hei til. Ikke at det første de møter om morgenen er at «nå har de glemt å gjøre det igjen», og så starter de derfra. Det er en viktig jobb at de blir møtt med nye sjanser når de ikke lykkes. De er veldig klar over at de ikke lykkes. Det får de masse

bekreftelse på hele tiden. Da har de også behov for å lete med lys og lykt på hva de faktisk har fått til. Det er alltid noe. Hver dag»

Kirsten forteller at i klasser som er belastet har man gjerne en ekstra voksen. Hun sier at for de elevene som trenger tilpasninger kan man gjerne la eleven velge.

Hun sier:

«I klasser som er belastet, eller i klasser hvor vi har elever som vi skjønner at kommer til å trenge, så er det veldig ofte en ekstra voksen. Og da å gi eleven muligheten til å velge, vil du nå sitte litt for deg selv, eller vil du starte i klassen? Det kan jo være nok til at eleven føler omsorg. Hvor eleven kan uttrykke «men jeg vil starte i klassen, men det er fint at du er her». Det er noe med å ha tilgitt til den voksne som tilbyr seg av det. Men kanskje starte timen på en litt annen måte enn det man vanligvis gjør, når man skjønner at her kommer det et menneske som ligger veldig høyt oppe. Skal vi starte med en sang? Skal vi ha litt høytlesning? Før vi begynner å stille krav til noen».

Kirsten sier videre at man som lærer jobber med hjertet foran og at man er kompetent nok til å kunne lese eleven. Det å signalisere at «jeg har sett deg». Kirsten sine utfordringer med tilpasninger er når hun har jobbet med sammenslåtte klasse og normalvariasjonen blir stor. Da kan det være at elevene trenger veiledning flere ganger i løpet av en skoletime. Det kan da være vanskelig å gi god nok tid på elevene. Hun forteller at stasjonsundervisning er et godt verktøy i klassen for å få med seg elevene, men at man da gjerne må være flere voksne i klasserommet. Kirsten sier at man kommer ikke utenom å det med voksenressurser og areal å være på.

Flere av deltakerne sier at det er mye på kontaktlæreren og Thor forteller at når man jobber i skolen kjenner man hele tiden på at man aldri kommer i mål eller er a jour, for man har alltid nye problemstillinger man står ovenfor. Derfor er det viktig at man bestemmer seg for hva som man skal prioriteres.

Pernille sier

«Jeg tenker at det skal være flere yrkesgrupper i en skole. Jeg tenker at det er sosiallærer som skal jobbe med det som på en måte ...Ja, jeg skal tilpasse innenfor de rammen jeg har, men jeg skal ikke bruke masse ekstra tid. Jeg vet jo om skoler hvor

det er spes.ped. som på en måte er kontaktlærere for de som har tunge IOP'er. Det er jo veldig mye på kontaktlæreren. Jeg tenker at det skal ikke noe mer på. Det må være et lag rundt eleven. Det må være som en ansvarsgruppe med møte, eller en ansvarsgruppe rundt de barna som trenger det. Jeg tenker ikke at det er kontaktlæreren som skal lede den ansvarsgruppa. Det kan like gjerne være helsesykepleier. Det spør seg jo litt hvem som skal kalle inn. Det må være flere».

6.4 Systemer i skolen

Thor sier at han er opptatt av at man bruker fellesskapet til å utvikle et bra sted å være, hvor alle kan utvikle seg uansett hvilken bakgrunn.

Han sier videre:

«Vi er jo mange, og hvis vi tenker oss en skole som famler i alle retninger og ikke har noen mål og mening med det de driver med, at alt er privat praksis og det ikke er lagt til rett for at vi samhandler, så blir det veldig tilfeldig og uttrykt. Og som går spesielt utover de som har behov for forutsigbarhet og trygge rammer. Men samtidig er jo utgangspunktet i skolen en hæv av uforutsigbare hendelser og ting som skjer hver dag. Uansett hvor godt vi forbereder på elevene, så er en norsk time ikke en norsk time. Det skjer mye der. Det handler om å ha en skole som forstår oppdraget, forstår begrensninger i det og ikke tenker at vi til hver tid skal løse det og det problemet med den enkelte».

Pernille sier at for å kunne skape et støttende og inkluderende læringsmiljø for risikoutsatte barn, så må skolen ha veldig klare og tydelige veier å gå. At man vet hva man skal gjøre om man er bekymret og hva som utløser denne bekymringen.

6.4.1 Ressurser i skolen

Maja sier at kompetanseheving i skolen og for kontaktlærere er et must.

Hun sier videre:

«Det skjer jo noe hele tiden, og det er veldig viktig at det ikke bare er vi som skal sitte med den kompetansen, men at noen ganger er det lurt at de også vet hva som er veldig typisk, for eksempel noen som har ADHD. For det heter jo ikke at du har

ADHD, dermed er du ADHD. Men at det er mange ulike grader av det, og det kan være vanskelig å stå i, eller noe som har depresjoner, at de kan få noen artikler, og at vi snakker om det, og vi snakker om hva som er kjennetegnet, og vi har en hele tiden dialog, som gjør at de også føles tryggere ved kompetanseheving. Det er veldig viktig»

For å jobbe med skolemiljøet har de på skolen til Thor, et system for observasjon i friminuttene. De har ulike aktiviteter for elevene på ungdomstrinnene for at de kan være inne i friminuttene. Han sier at man snakker om hvordan håndterer man regler og hvordan oppfatter elevene hva slags regler skolen har. at elevene vet hvordan man kan kontakte helsesykepleier eller sosiallærer. Og ledelsen har ansvar for å kommunisere ut og følge opp lærerne.

Kirsten sier at hun jobber på en liten skole, hvor man har ca. 17-18 elever i en sammenslått klasse. Hun påpeker at det ideelle elevantallet i en klasse er 12 elever. Da er det mange nok elever til at de kan spille på hverandre, samt at man som lærer klarer å gi god omsorg til elevene. Kirsten nevner også et tiltak skolen har gjort for at enkelte barn man ønsker å fremheve og gi dem følelsen av at man blir sett og hørt. På hennes skole kaller de «det å sole seg litt». Da blir navnet avdekket i PU-tiden og man snakker om det man synes er vanskelig akkurat nå. Da er det viktig at på alle på skolen sier hei, hilser blidt og spør om det går bra. Det er viktig at det ikke skal føles påtatt og kleint, men at eleven får litt ekstra ros når man for eksempel har hjulpet til med noe. Dette for å styrke barnets selvfølelse.

Når det kommer til ressurser sier Thor at det er mye knapphet på alt, derfor må man virkelig gjøre noen prioriteringer og hvilke saker man skal gå inn i. Derfor er det viktig å ha et system på skolen som ikke faller på en enkelt person, men sammen kan gjøre ganske mye.

Pernille sier:

«At vi har ansvarsgruppemøter en gang i halvåret, eller om det må være oftere. Der hvor alle de andre instansene er. Hva er det vi må gjøre for akkurat dette barnet? At vi er flere om det. At ikke jeg gjør en ting, også er det kanskje ikke riktig da. Tenker at det er viktig å ha lag rundt barnet og det er det som er viktig»

Hun forteller videre at hennes nærmeste leder er veldig god på å gå inn i elevsaker og er med å hjelpe til og lage de lagene. Lederen er også med på de møtene og oppsummerer møtene. Flere av deltakerne sier at de både har helsesykepleier og sosiallærer på skolen, som elevene

kan hevede seg til om det er noe de trenger å snakke om. Pernille forteller også at hun hadde hatt observasjon i klassen av rektoren og fikk spørsmål i etterkant på hvor skoen trykker.

Det Pernille svarte, var:

«Det jeg henter på er at jeg står på foreldremøtet og sier at i vår klasse er vi, i nesten alle timer to voksne i klassen. Men jeg vet at jeg har 21 elever og barneveileder har det ene barnet».

Hun sier at dette er ikke noe hun kan si til foreldregruppa og at det er jo mye som går til det ene barnet og at man går med mye dårlig samvittighet. Pernille hadde snakket med en barneveileder på skolen, hvor de var enige om at det burde vært tre voksne i hver klasse. For det er jo en som krever en til en i hver klasse og vi ser ikke de andre nok. Pernille sier at har man nok ressurser så er det utrolig hva vi kan løse.

6.4.2 Laget rundt barna

Thor forteller at på hans skole. Har de hatt ulike programmer, men at mye handler om systemer på ting. At man har observasjoner i friminuttene, hvor har vi tilsyn, hvordan håndterer vi regler? Hvordan har vi regler og hvordan oppfatter elevene hva slags regler vi har? Vet elevene når de kan gå til helsesykepleier eller ta kontakt? Er det sosiallærer tilgjengelig? Ledelsen har ansvaret for å kommunisere ut og følge opp lærerne. Han sier at selv om de ikke er MOT-skole eller har trivselsledere lengre, har de fortsatt har elementer av det.

Thor sier at systemene rundt barna kan være med på å påvirke barns evne til å utvikle resiliens.

Han sier:

«Det er jo systemene rundt. Helseinstanser, helsesykepleier. Du kan ha barnevern, du kan ha en BUP, du kan ha spesialhelsetjenester i mange ulike former.

Lavterskeltilbud. Det er ikke mange tilbud i seg selv i dag, men det kan være vanskelig å navigere deg i det riktige. Jeg er også litt bekymret for at det alltid er lett tro på at ting utenfor barnas liv, som kanskje skal være der en kort periode, er beskyttelsesfaktorer i seg selv. Jeg tror det må ligge i miljøet rundt barna. Det må ligge i det nettverket de allerede har. Så kan det i en akutt fase kanskje hjelpe å få hjelp ved siden av. Vi kan ikke si i skolen at bare BUP kommer inn her så ordner alt

seg. Eller hvis barnevernet kommer inn så gjør de sånn og sånn og så fungerer alt perfekt. Det tror jeg ikke noe på»

Flere av deltakerne sier at man kan bruke sosiallærere og spes.ped. lærerne som en samtalepartner hvor man sammen kan løfte opp ting som er vanskelig, hvor de kan komme med innspill og at man sammen kan undre seg. Kirsten sier at det er viktig for at man som lærer skal kunne føle mestring. Det er veldig viktig at man som lærer kan gå hjem fra jobb uten å ha magasug og grue seg til å gå på jobb dagen etter. Pernille mener at det er viktig å oppleve at man om lærer blir sett og hørt og at man føler seg robust og klar til å håndtere det som er vanskelig.

Maja sier at:

Som sosiallærer kan jeg koordinere hvilken type hjelp lærerne kan ha med det eksterne. Og prate, blir som et talerør. Nå har de gjort det, så kan vi se hvilket tiltak vi kan gjøre. Jeg kan ta en samtale, finne mer ut, være en pådriver, snakke med læreren. Og de har jo en vanskelig oppgave med å sjonglere mellom veldig mange arbeidsoppgaver. Så kan jeg fylle litt av det rommet, og kanskje ha en ekstra kunnskap av og til om hvordan de med ADHD, de som har depresjoner, psykiske lidelser, hva som er psykisk lidelse og en psykisk plage. For det er en ganske stor forskjell på det. Så roe de litt ned, «men dette kan gå over». Sånn at vi avlaster det litt også med at vi også koordinerer hvor vi kan få hjelp fra andre instanser».

Maja sier også for at skolen som en helhet kan skape et støttende og inkluderende miljø for risikoutsatte barn så er det viktig at ledelsen kommer på banen. Og at ledelse, mellomledere, sosialledere, helsesykepleiere og eksterne rundt har et godt samarbeid. Maja nevner dette med laget rundt barna: «Skolen i sin helhet føler at vi er sammen om det. At vi er et lag». Men hun sier at det er et system som hele tiden må jobbes med og det er veldig mange hatter som går over i hverandre og det er ikke alltid et skille. Videre sier hun at det er viktig å være bevisst, at det er min hatt og dette skal jeg gjøre. At de som egentlig har ansvaret, skal få det ansvaret. Maja sier at de har gode systemer til å ramme inn og fange elever opp mye fortere. Man har blitt flinkere til å varsle når man ser at det er noen som ikke har det bra. Det kan være miljøarbeidere, vaskere som ser barna.

Pernille sier at når det er annerledesdager så er det viktig at foreldre gode på å forberede barna, de må snakke sammen, at de leser ukeplanen. Om barnet ikke vil gå i Luciatoget. Er

det viktig at skole og hjem har en god dialog på dette, slik at barnet kan mestre. Og erfare at det fikk det til og at det gikk bra.

Videre sier hun at foreldre bør være åpne om det som er vanskelig og hun tenker at man vil få større støtte og forståelse hvis man er åpen. Hun sier videre at hvis man ikke sier noe, så kan det bli mye snakk. Hun sier at mest mulig åpenhet så kan både skole, men også andre foreldre møte dem. Og hun opplever at det er alltid noen i foreldregruppa som bidrar. Hun sier videre om foreldre ikke vet, tar de gjerne avstand når ting er rart.

Flere av deltakerne opplever at taushetsplikten bremser dem litt, det at man ikke kan snakke fritt, vi kan ikke snakke med helsesykepleier for det er helse, mens vi er oppvekst, da trenger man samtykke for å kunne dele.

Deltakerne sier at det krever en landsby for å oppdra et barn.

Thor sier:

«Det begrepet om at det krever en landsby for å oppdra et barn. Det er veldig mye sant i det. Og det er sånn i livet at elevene skal takle i stor grad å håndtere livet sitt selv. De skal takle konflikter, de skal takle motgang, de skal takle at de ikke får toppkarakter i alle fag, de skal takle at de blir korrigert. Og der er skolen en veldig fin arena å trene på det»

7. Drøfting

I kapittel om funn er datamaterialet, innhentet fra intervjuene sammenfattet ned til tre sentrale funn: Resiliens, lærerens rolle og systemer i skolen. Ved å svare på problemstilling vil funnene kunne drøftes i lys av teoretisk forankring og forskningen som er blitt presentert i oppgavens tidligere kapitler.

Problemstilling: «På hvilken måte kan lærere spille en avgjørende rolle i å fremme resiliens for risikoutsatte barn?»

Bevarelsen vil bidra til å gi mer kunnskap om hvordan lærere kan fremme resiliens hos risikoutsatte barn. Samtidig vil oppgaven bidra med å gi en større forståelse av begrepet resiliens. Innledningsvis i dette kapitlet drøftes forståelsen av begrepet resiliens, hvor man også ser på de ulike faktorene. Deretter drøftes lærerens rolle med fokus på lærer-elev-relasjon, læringsmiljø og tilpasset opplæring. Videre i oppgaven drøftes systemene i skolen i lys av Bronfenbrenners økologiske modell.

7.1 Resiliens

Resiliens har vært et sentralt begrep gjennom denne oppgaven og basert på funn fra to av intervjudeltakerne viser de sin forståelse av begrepet resiliens. Maja forstår begrepet som at det er noen som har ganske store utfordringer i livet, som har stor belastning over lengre tid, men likevel klarer seg, selv om de står ovenfor tøffe stressfaktorer. Kirstens forståelse av begrepet resiliens, er barn med overlevelsessevne til tross for at livet er vanskelig til tider. Denne måten å forstå begrepet resiliens, handler om at barn klarer seg, selv om de står ovenfor tøffe utfordringer over tid. Dette underbygges av Borge (2018, s. 22) at resiliens handler om god fungering tross for risiko (Borge, 2018, s. 22). Også Rutter (Rutter, 2000, referert i Borge, 2018, s. 20) viser resiliens omhandler barn som har hatt erfaringer med stor risiko for å utvikle problemer, men som utvikler seg i en positiv retning (Rutter, 2000, referert i Borge, 2018, s. 20). Olsen & Traavik (2010, s. 27) viser til at for kunne forstå resiliensbegrepet er en nødvendig forutsetning at barnet har vært utsatt for risiko, som kan utvikle seg til psykiske vansker. Ut ifra dette kan begrepet resiliens omhandle sårbarhet og risiko, men også om styrker, samspill og beskyttelsesfaktorer (Olsen & Traavik, 2010, s. 27).

En kritisk vurdering av begrepet resiliens kan rettes mot tolkningen av "å klare seg godt" og dets betydning. Betydningen av begrepet kan virke uklart uten noen tydelige rammer. Flere av deltakerne påpekte at de fleste barn har forutsetninger for å klare seg godt. Thor forteller videre at det ofte går bra, men at noen av barna kanskje har en dyr lekse på veien. Dette blir også understreket av forskning som sier at betydningen av det «å klare seg godt» til tross for belastninger man står ovenfor, er stor for individets senere livskvalitet (Olsen & Traavik, 2010, s. 35–36). Videre sier Kirsten at barna som er motstandsdyktige og som oppholder seg i risikomiljø, klarer kanskje å finne andre veier å gå enn å repetere tidligere generasjoner. Resiliensforskere har kommet frem til at resiliens handler om mer enn bare personlighetsegenskaper og er et resultat av personlige evner, strukturelle forholdene, relasjonene og tilgang på sosial rettferdighet (Borge, 2018, s. 18; Ungar, 2005, s. 446).

Et viktig funn i denne studien var at for to av de andre deltakerne var begrepet resiliens et begrep de ikke hadde så mye kjennskap til og som de var usikre på. En forklaring på dette kan være at resiliensbegrepet ikke har en klar tydelig norsk definisjon, da ordet kommer fra det engelske ordet «resilience» og er et fornorsket psykologisk begrep (Borge, 2018, s. 19). Dette er et begrep som ikke brukes ofte i skolesammenheng, noe som også kan være årsaken til at to av deltakerne var usikre. Resiliensbegrepet til Borge (2018, s. 19) som er beskrevet i kapittel om teoretisk forankring ble derfor forklart til de to deltakerne for å sikre at deltakerne følte seg trygge i sin utgreiing videre i intervjuet (Borge, 2018, s. 19). Etter å ha fått en forklaring på begrepet, fortalte både Thor og Pernille at dette var noe man allerede snakket mye om i skolen, men gjerne da med begrepene som motstandsdyktighet og robusthet. En viktig faktor her kan være at begrepet kan tydeliggjøres slik at alle som jobber i skolen har en felles forståelse av begrepet. Breda (2018, s. 2) skriver at det er forskjellige oppfattelser og forskjellig hva som vektlegges i begrepet resiliens blant teoretikere, som kan være med på å skape misforståelser. For å unngå misoppfatninger er det derfor essensielt at begrepet har en tydelig definisjon slik at man har en felles forståelse av hvordan man kan jobbe med utvikling av resiliens (Breda, 2018, s. 2). Ved å ha en felles forståelse av begrepet, kan det bidra med at man kan sette inn tiltak som fremmer resiliens og kan styrke beskyttelsesfaktorer for de elevene som trenger det mest. Slike tiltak forklarer Kirsten at de har satt i gang på hennes skole. Der har de satt i gang et tiltak for at enkelte barn skal få følelsen av å bli sett og hørt og som man ønsker å fremheve. Dette er noe de kaller «å sole seg litt». Sammen i felleskap i PU-tiden snakker man sammen om det som er vanskelig for den enkelte eleven akkurat nå. Hun forklarer at i disse periodene hvor man skal fremheve en

elev, skal alle i personalet si hei, hilse blidt og spørre om det går bra. Hun sier videre at det er viktig at det ikke føles påtatt, men at eleven skal få litt ekstra ros når barnet har hjulpet til med noe. Dette for å styrke barnets selvfølelse. Dette er i henhold til Borge (2018, s. 138). som viser til at om man er sensitiv for hvert individs spesifikke behov og at læringen er individualiser, man dette styrke utviklingen av resiliens. Dette kan handle om at man gir en vennlig kommentar til det barnet som hadde behov for det, for å styrke barnets motivasjon(Borge, 2018, s. 138).

Videre sier Thor at det er viktig å utvikle resiliens for å kunne takle livet og ikke bli et individ som er et offer for sin egen skjebne. Videre sier han at det ikke er en god strategi å begynne å bebreide seg selv. Her kan man se til Aaron Antonovskys sin teori, Sense of Coherence, som mye av resilienstenkningen bygger på. Et av kjernekomponentene i Sense of Coherence er håndterbarhet som handler om i hvilken grad man opplever å ha tilstrekkelige ressurser til å håndtere de kravene og utfordringene man står ovenfor fra ulike former for belastende stimuli. Om man har sterk opplevelse av håndterbarhet, vil man ikke se på seg selv som et offer, selv om man møter vanskelig situasjoner i livet. For alle vil oppleve disse hindringene, og når man står ovenfor vanskelige situasjoner vil man håndtere det, bearbeide sorgen og gå videre i livet (Antonovsky, 2012, s. 40). Videre kan dette kobles opp mot egenledelse hvor mentale prosesser står sentralt. At man har evne til observasjon, refleksjon og deretter kan regulere egen atferd i forhold til situasjoner man står (Arnesen, 2007, s. 14). Ut ifra teori og funn kan vi si at barnet kan håndtere de fleste situasjoner på en god og akseptert måte gjennom egenledelse og håndterbarhet.

Sense of Coherence ble utviklet da Antonvosky arbeidet med kvinner som hadde sittet i konsentrasjonsleirer som barn og ungdom og la merke til disse kvinne i 50 årene som klarte seg godt, men ser man det i lys av barns utvikling av resiliens, kan man har et kritisk blick på teorien om Sence og Coherence, fordi den er laget for resiliente, voksne kvinner og derfor ikke er like hensiktsmessig for barn og unge. Dette fordi barn og unges kognitive fungering ikke umiddelbart kan måle opp mot voksnes kognitive fungering, ettersom de ikke har hatt de samme livserfaringene som voksne (Borge, 2018, s. 31). Samtidig mener Olsen og Traavik at Sense of Coherence er et sentralt fenomen i forståelsen av vilkårene til resiliens. Det vil være fruktbart å ta i bruk Sense of Coherence når man ser på resiliens hos barn som en teoretisk forankring når man jobber direkte med risikoutsatte barn og unge (Olsen & Traavik, 2010, s. 30–31).

7.1.1 Risikofaktorer

I funnene fra deltaker Pernille forteller hun at risikofaktorer kan være familiære situasjoner, redsel, manglende vennskap, mangel på mat og drikke som kan gjøre at man ikke blir den beste utgaven av seg kan være risikofaktorer. Videre viser teorien om risikofaktorer, redegjort for i kapittel 4.2, ulike risikofaktorer som omhandler blant annet katastrofer, krig, psykologisk mishandling, omsorgssvikt i hjemmet, lavt sosial nettverk, sosioøkonomiske forhold eller psykisk syke foreldre (Berg, 2012, s. 30; Borge, 2018, s. 11). Ut ifra teorien og funnene omhandler risikofaktorer kriser eller store belastninger man står ovenfor over tid.

Alle deltakerne viser til hjemmesituasjonen som en gjennomgående risikofaktorer. De forteller blant annet at hjemmesituasjon hvor det oppstår samlivsbrudd kan være en risikofaktor. Kirsten sier at brutte relasjoner, altså skilsmisser kan være ganske dramatiske for et barn. Og hvis det for tidlig, altså på feil tidspunkt, blir involvert nye voksne som bare blir en stund å så ut igjen, er jo også en risikofaktor. Videre sier Maja at andre risikofaktorer i hjemmet som barna står ovenfor kan være foreldrene som ikke vet hvordan man skal vise omsorg eller at de har for å høye eller for lave forventinger.. Kirsten sier at mange barn har hjem med rus, dårlig økonomi og ustabile hjem hvor det stadig kommer noen voksenpersoner inn i livet som man knytter relasjoner til, men som hyppig blir brutt. Hun sier også at dårlig økonomi kan ta sjelefreden fra foreldre som kan føre til stress og at man ikke har overskudd til å se barna sine godt nok. Men forteller også at det kan tenkes at de hjemmene med lav økonomi må være en del mer på hjemmebane og på den måten ha tid til å gi barna sine omsorg. Flere av deltakerne viser til vold i hjemmet som en risikofaktor. Pernille forteller om en elev som hadde foreldre som gikk igjennom ett tøft samlivsbrudd og hvor hen har vært vitne til vold i hjemme. Dette barnet har store vansker og utagerer, hen klarer ikke regulere seg selv. I henhold til Barkley (referert i Arnesen, 2007, s. 14) vises det at manglende egenledelse vil påvirke barnets evne til selvregulering og kontrollere egne reaksjoner (Barkley referert i Arnesen, 2007, s. 14). Ut ifra dette kan man få en forståelse av at egenledelse kan være med på å utvikle resiliens. Ved manglende egenledelse kan det tenkes at dette da blir en risikofaktor for barnet. Videre sier Berg (2012) at barn ikke har like mange muligheter til å påvirke sine rammebetingelser, da deres oppvekst vil være preget av familiens historie, helse og livsstil, samt sosioøkonomiske forhold og sosiale ressurser. Barnas muligheter for å få en god utvikling kan påvirkes av foreldrenes levevilkår og samfunnsforhold. Risikofaktorer som er knyttet opp til nære familierelasjoner kan ha en innvirkning på barns psykiske helse

(Berg, 2012, s. 30). Ser man til teorien består risikofaktorer av forhold og faktorer som er gjentakende over tid og som utvikler bekymring og utrygghet. Dette kan få negative konsekvenser for barns læring, utvikling og evnen til å tilpasse seg (Olsen & Traavik, 2010, s.36; Borge, 2018, s. 72; Befring & Næss, 2019, s. 169). Deltaker Maja sier at om man har opplevd traumer som man ikke får hjelp med, kan dette også gå utover konsentrasjonsevnen og læring. Ut fra både teorien og funnene fra deltakerne, ser man at konsekvensene av nevnte risikofaktorer kan få negative følger hvor barn får store vansker med selvregulering, konsentrasjonsevnen og som er utagerende. Dette kan gå ut over læring, utvikling og evnen til å tilpasse seg. Derimot kan for eksempel risikofaktor som omhandler lav økonomisk situasjon, føre til foreldre som er mye hjemme og har tid til å gi barna omsorg. Det kan da bli en beskyttende faktor i barnets liv.

Videre i funnene trekker deltakerne frem ulike diagnoser som ADHD eller at man er medfødt dårlig psykisk helse som biologiske risikoer hos risikoutsatte barn. De sier også at om disse barna ikke får gunstige oppvekstvilkår, vil dette påvirke læring, som igjen kan føre til at de ikke kjenner på at de ikke mestrer og presterer. På samme måte sier Berg (2012, s. 28) at de barna som er medfødt med ekstra biologisk risiko, er avhengig av gunstige oppvekstvilkår for å få en god utvikling. Om disse faktorene er ugunstige, kan sårbare barn ha større sjans for å utvikle psykiske plager og risiko (Berg, 2012, s. 28). Videre kan man si at barn reagerer ulikt på de samme påvirkningene og gener kan blant annet være med på å gjøre oss mer sårbare eller robuste. Her kan man se en sammenheng mellom de individuelle ulikhetene når det kommer til helsetilstand, biologisk risiko, intelligens og temperament (Berg, 2012, s. 28). Imidlertid kan man si at det ikke finnes enkelt formel for utvikling av resiliens, for det finnes ikke en type resiliens eller en type risiko (Borge, 2018, s. 20). Ut ifra dette kan man se at biologiske risiko hos risikoutsatte barn, som ikke har gunstige oppvekstvilkår, kan dette påvirke både det å mestre og prestere og at disse barna har større sjans for å utvikle psykiske plager. Til tross for dette reagerer barn ulikt på de samme belastningene hvor man må se barnets helhet.

7.1.2 Beskyttelsesfaktorer

I funnene fra deltakernes forståelse av beskyttelsesfaktorer sier de at det blant annet kan handle om barnets personlighet. Maja sier at om man har et pent utseende, kan det være en beskyttelsesfaktor som spiller inn, men også at man er god på en idrett eller har andre talenter. Hun sier videre at personlige egenskaper kan også være biologiske faktorer som temperament hvor noen har en robusthet, mens andre er mer sensitive. Hvis man har en god

personlighet som gjør at man får en positiv tilbakemelding på det, kan dette virke beskyttende. Dette synet forsterkes av Borge (2018, s. 70) som sier at om barnet er sosialt utadvendt, med et lett temperament, kan dette medføre mindre risiko (Borge, 2018, s. 70).

Videre kan også de biologiske egenskapene underbygges av Kauai-studien (2005, s.12) redegjort for i kapittel 3.3, som viste at barna som var motstandsdyktige hadde temperamentmessige egenskaper som utløste positive reaksjoner fra sine omsorgspersoner (Werner, 2005, s. 12). Derimot kan man vise til Marten deVries sin studie, presentert i kapittel 3.4 hvor man fant ut at dødeligheten var større hos de barna som hadde et lett temperament, enn hos de som hadde et vanskelig temperament. Den siste gruppen, som hadde et vanskelig temperament fikk mer næring ved å tiltrekke seg oppmerksomhet gjennom gråt. Kulturen til Masai-folket verdsatte blant annet aggresjon og intensitet hos barna (de Vries, 1984, referert i Borge, 2018, s. 71).

Ut ifra funn og teori kan beskyttelsesfaktorer omhandle personlige egenskaper og biologiske faktorer. Med et lett temperament viser både funn og forskning at det kan føre til mindre risiko. På andre siden viser studien om småbarn av Masai-folket at et vanskelig temperament også kan virke som en beskyttelsesfaktor. Selv om man kan betrakte lett temperament som en beskyttelsesfaktor er det viktig at man er bevisst at resiliens må betraktes med hensyn til den kulturelle sammenheng der risikoen oppstår.

I følge Befring (2019, s. 173–174) vil det midlertid alltid være risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer rundt barna. Pernille viser til foreldre som en beskyttende faktor hvor hun ser at for sårbare barn hvor «annerledesdager» kan være vanskelig, er det viktig med trygge foreldre som er gode på å forberede barna og snakker med dem om det som er vanskelig. Her er det også viktig at skole og hjem har en god dialog, slik at barnet opplever mestring. Dette underbygges av Sommerchild (1998, s. 58-59) som viser til tryggheten foreldre kan gi. Familiens forutsigbarhet i hverdagen kan ha en innvirkning på barnets følelse av tilhørighet og validere egen verdi (Sommerchild, 1998, s. 58–59). Videre viser også Resiliensforskeren Werner til at barn som har god fungering tross for risiko, danner tidlig i livet nære bånd med minst en voksen som var opptatt av individets behov, gjerne i familie eller andre nære relasjoner (Werner, 2005, s. 12). Ut ifra dette kan man se viktigheten av omsorgspersoner som er opptatt av individets behov slik at det opplever mestring, tilhørighet og ha følelsen av sin egen verdi. Om samarbeidet med skolen har dårlig kommunikasjon og innehar et høyt konfliktnivå, vil dette bli en risikofaktor for barnet, som kan gå ut over barnets mestringsfølelse, egenverdi og følelsen av tilhørighet. Her kan det tenkes at foreldre må være åpne med skole om det som er vanskelig.

Videre forteller Pernille at om foreldre står ovenfor en belastende situasjon og ikke er åpen om det som er vanskelig, kan det også fort bli mye snakk i foreldregruppa. Hun sier at foreldre gjerne tar avstand når ting er rart. Derimot sier Pernille at hvis man har åpenhet når man står i vanskelige situasjoner, vil man få større støtte og forståelse fra andre. Hun sier videre at hun opplever ofte at det da gjerne er noen i foreldregruppa som vil bidra for å hjelpe.

Ifølge Olsen og Traavik (2010, s. 46) viser de til at nettverket rundt barna kan være med på å på å støtte og korrigere, både ovenfor barnet, men også indirekte ved å hjelpe foreldre med råd, veiledning eller praktisk hjelp. For å kunne skape et skole-hjem-samarbeid er det viktig med god dialog og gjensidig respekt, preget av åpenhet (Olsen & Traavik, 2010, s. 46). Befring (2019, s. 175) påpeker at de sosiale nettverkene som skaper felleskapet, kan være en betydelig arena for de barna som fort kan oppleve vanskeligheter med å bli en del av miljøet (Befring, 2019, s. 175). Ut fra dette kan det tenkes at det er et lag rundt barna for at de skal lære og utvikle seg, hvor flere positive faktorer spiller inn. Det kan være støttende foreldre, men også andre i foreldregruppa eller et godt skole-hjemsamarbeid. Men man møter også foreldre som ifølge Maja ikke vet hvordan man skal vise omsorg eller har for høye eller for lave forventninger. Dette kan sees på som en risikofaktorer og kan påvirket barnets utvikling av resiliens.

Alle beskyttelsesfaktorene som er nevnt ovenfor omtaler også Rutter i sin forskning (1987, s. 316), hvor det vises til tre komponenter. Første faktor er barnets personlige trekk, som handler om selvfølelsen. Den andre faktoren handler om samhold i familien. Den siste faktoren som Rutter (1987, s.316) viser til er hvor godt støtteapparat man har rundt barnet som er med på å forsterke og oppmuntre barnets følelse av mestring. Dette er motsetninger til risikofaktorene (Rutter, 1987, s. 316).

7.2 Lærerens rolle

I funnene forteller Pernille at man kommer langt med å være en trygg voksen, ha faste rammer og rutiner, samt tilpasse litt ekstra for de barna som trenger det. Om man er rolig og trygg i seg selv, vil dette være med å påvirke barna på en positiv måte. Det underbygger Ertevåg (2021, 194) sin beskrivelse av høy kvalitet av ledelse i klasserommet. Her legger hun til grunn at dette omhandler lærere som utvikler gode relasjoner til elevene, etablerer struktur og rutiner og støtter elevenes faglige og sosiale læring (Ertevåg, 2021, s. 194).

Til tross for dette forteller Thor at man som lærer har mange ting man må ta hensyn til. I tillegg til kompetansemålene i fag, skal man også forholde seg til den overordnede delen av lærerplanen. Han sier videre at det er en stor jobb å utvikle både kompetanse, ferdigheter og holdninger og at lærere ofte har høye krav og forventninger som de har satt til seg selv og som de ønsker å gjennomføre. I henhold til Berg og Ertevåg (Berg, 2012, s. 82; Ertevåg, 2021, s.194) beskrives læreren som en person med mange roller som skal fylles, blant annet som kunnskapsformidler og tilrettelegger for læring, gi emosjonell støtte for å skape et godt læringsmiljø og det psykososiale miljøet. Videre skal læreren være en voksen rollemodell og en relasjonsbygger som bryr seg om, og oppmuntrer elevene (Berg, 2012, s. 82; Ertevåg, 2021, s. 194).

Dette viser til at læreren har ganske mange roller som skal fylles. En utfordring, slik Thor nevner, omhandler at lærere har høye krav og forventninger til seg selv og sitt arbeide. Her kan man undere seg over om det er satt av nok tid for at læreren skal kunne tilegne seg kunnskap for å utvikle seg og føle seg robust i arbeidet med risikoutsatte barn.

7.2.1 Lærer-elev-relasjon:

I datafunnene fra deltakerne påstår de at om man har en person som ser deg, vil dette ha en viktig beskyttende faktor for å utvikle resiliens. Deltaker Maja sier at hvis man har en person som ser deg og at man som elev føler seg sett, kan være med på å utlikne følelsen av å ikke være helt fortapt. Deltakerne er samstemte i at den ene personen som ser deg kan være noen i hjemmet eller på fritidsaktiviteter også videre, men at det gjerne er læreren som har denne rollen, da det er læreren som har den daglige kontakten med elevene. Dette viser også til Berg (2012) som sier at læreren spiller en sentral rolle i elevenes skolehverdag, fordi de er blant de voksne som barna har mest med å gjøre (Berg, 2012, s. 82). At relasjonen mellom elev og lærer kan være en beskyttelsesfaktor refereres også av Ulleberg (2018, s. 28) hvor hen viser til at dette kan ha en betydning for sosial støtte, at man føler tilhørighet og kan være med på å påvirke elevens psykiske helse. Denne relasjonen har også en viktig betydning for elevens trivsel, motivasjon og læring (Frederici & Skaalvik, 2013, Krane, 2017 referert i Ulleberg, 2018, s. 28)

Videre sier Kirsten at den signifikante andre bør være læreren og kontaktlæreren som ser barna mye som kan være en beskyttelsesfaktor. At det bør være en person som har en viktig rolle i barns liv og er klar over at den har det. I følge Gallagher og Mayer (2008, s. 80) er

man klar over viktigheten av å hjelpe elevene med de sosiale og akademiske ferdighetene, men at det kan undervurderes viktigheten av lærerens relasjon til sine elever og hvilken innvirkning dette har på barns støtte for en positiv utvikling og læring (Gallagher & Mayer, 2008, s. 80).

Ut ifra dette kan det være viktig å være bevisst viktigheten av lærerens relasjon til sine elever og hvordan dette spiller inn på elevens læring og utvikling. Det at man har en person som ser deg og som er en positiv støtte sine elever.

I datafunnene forteller deltaker Kirsten at elever tåler en streng lærer når man vet hvorfor læreren er streng og at de skjønner at det er rettferdig. Hun sier at om man er for «mjuk», kan dette slå feil ut og det kan føles uforutsigbart for barna. I tillegg til dette er hun opptatt av at man som lærer jobber med hjertet foran, er kompetent nok til å kunne lese eleven og signalisere at «jeg ser deg». Videre forteller Pernille at ved barn som er sårbare og risikoutsatte, som kan ha med seg en stor bagasje, så er det viktig at hun er en trygg og stødig voksen. Selv om hun har blitt testet og det har vært mye utagering, sier hun at det å være urikkelig har hatt en positiv virkning på de elevene. Maja forteller også at det er viktig at man som lærer ivaretar eleven der de er på skolen med å vise at man er til stede og gir små oppmuntringer. Dette støttes av Gallagher og Mayer (2008, s. 85) som viser til at lærere med høy grad av empati og forståelse, ser barnets behov og gir støtte til barnet. Dette underbygges av Ulleberg (2018, s. 28) som viser til at en god lærer-elevrelasjon kan ha en betydning for sosial støtte, at man føler tilhørighet, samt ha en innvirkning på barnets psykiske helse (Ulleberg, 2018, s. 28). Samtidig har også disse lærerne høye, men rettferdige forventninger til oppførsel (Gallagher & Mayer, 2008, s. 85; Ulleberg, 2018, s. 28). Dette vil si at relasjonen lærer har til eleven kan være en beskyttende faktor for elevene ved at man ser barnet og viser empati og forståelse. Og ifølge implikasjonene kan betydningen av sosial støtte og at barnet føler en tilhørighet være med på å påvirke barnets psykiske helse. Ut ifra funnene og forskningen kan viktigheten av lærer-elev-relasjon ha en avgjørende betydning for elevens trivsel, motivasjon og læring (Frederici & Skaalvik, 2013, Krane, 2017 referert i Ulleberg, 2018, s. 28).

Videre sier Kirsten at det er viktig at man som lærer har god relasjonskompetansen og at man er en god rollemodell. Hun sier videre at det er viktig at man klarer å skape tillit hos barnet og at man har mulighet til å følge opp det man har sagt at man skal gjøre. På den måten kan man vise at man er til å stole på og være forutsigbar. Videre forteller Kirsten at det noen ganger kan slå sprekker når man skal følge opp elever og at man da må prøve å

reparere den brutte relasjonen. Til tross for dette sier hun at det i 2024 ikke alltid er nok voksne tilgjengelig i klasserommet slik at man får satt av tiden til å reparere den brutte relasjonen. I henhold til Borge (2018, s.139) vises det til at selv om barn har vanskelig for å uttrykke sine meninger og tanker, skal man som lærer ta seg tid til å forstå hva barnet vil formidle svare eleven på en god måte. Det vil si at læreren skal lytte til eleven selv om uttalelsen kommer på et ugunstig tidspunkt (Borge, 2018, s. 139). Til tross for dette, vil det være utfordrende å være en sensitiv lærer som vet barnas styrker og svakheter for å fremme god utvikling og resiliens, når man har klassestørrelser på opptil tretti elever (Borge, 2018, s. 139). Ut ifra disse funnene og forskning kan viktigheten av å ta seg tid til å lytte til elevene være med på å bygge tillit og forutsigbarhet for barna, men det kan være en stor utfordring når klassestørrelsene for store. Det kan tenkes at det da kan oppstå brutte relasjoner som kan skape uforutsigbarhet, spesielt for de barna som er ekstra sårbare. Maja sier videre at det noen ganger tar tid å bygge gode relasjoner og at for de barna som er risikoutsatte kan det hende de ikke føler seg trygge og bruker tid og energi på å skape sin egen trygghet. Hun sier videre at det kan da gå ut over daglige tilnærmingen og at man kan få elever med skolevegning eller som har lyst til å vandre. Videre forteller hun at noen barn kan bli opposisjonelle, og forstår ikke læreren gjerne vil hjelpe. Imidlertid kan dette ha grobunn i barnets negative opplever fra tidligere. Dette støttes av Olsen og Traavik som viser til de sårbare elevene som trenger tid til å kunne bygge opp tillit og føle seg trygge. Det vil si at det da er viktig for læreren å balansere mellom faglig dyktighet og empati for å skape en god lærer-elevrelasjon (Olsen & Traavik, 2010, s. 122). Til tross for dette viser Drugli og Nordahl (2013, s. 72) at fastlåste og negative relasjoner som er preget av et høyt konfliktnivå kan danne disharmoni, mistillit, kritikk eller engstelse mellom de forskjellige involverte. Dette kan gjøre at læreren kan gå glipp av positiv atferd som videre kan endre på de inntrykkene som har blitt etablert (Manger et al., 2013, s. 72 Kap. 3). Thor sier at selv om elever utagerer, er det viktig at de opplever at vi liker dem. Han sier videre at ofte leter disse elevene etter tegn på de voksne har gitt opp for det er lettere å håndtere. Som lærere må vi se potensialet til elevene og møte elevene med nye sjanser om man ikke lykkes. Videre sier Thor at alle elever trenger minst én person man har en god relasjon til og at læreren har betydelig rolle for barns utvikling av resiliens. Han sier videre at denne læreren kan få elevene til å reflektere og tenke at det er håp og fremtidsutsikter. Ut ifra disse funnene og forskningen kan man se betydningen av at lærerne ser potensialet i hvert enkelt barn og at en betydningsfull lærer kan ha betydelig rolle for barns utvikling av resiliens. Det kan tenkes at

negative relasjoner mellom lærer -elev kan være en risikofaktor i barnet liv og at man da som lærer må jobbe med seg selv og ha et åpent sinn i møte med elevene.

Maja sier at læreren kan være med på å utvikle resiliens ved å skape gode relasjoner og hun forteller om en tidligere elev som hadde det vanskelig. Eleven hadde et veldig dårlig selvbilde og dårlig mestringsfølelse. Maja sier at hun hadde mange samtaler med denne eleven, hvor eleven fikk tale fritt uten å bli korrigert. Eleven var veldig skjør i andre relasjoner. Videre forteller hun at det ble opparbeidet et lite samarbeid med moren. Faren var ikke en del av elevens liv, noe som var en stor sorg for denne eleven. I dette. Samarbeide med samtaler og. Skole/hjemsamarbeid ble eleven bygd opp litt etter litt hvor eleven startet å mestre og klarte å frembringe sin egen evne til å tenke positivt. Videre legger hun til at gode relasjoner har alt å si. Eksempelet til Maja understøttes av Olsen. Og Traavik (2010, s. 122) som viser til at lærerens betydningsfulle rolle ovenfor sine elever, handler om å være en positiv rollemodell, hvor elevene føler seg anerkjent og lyttet til. Videre sier Bø og Hovdenak at barnet må få mulighet til å uttrykke sine egne meninger og at barnet føler seg forstått og respektert av læreren. I følge betydningen av dette vil læreren møter barnet utafra barnets forutsetninger (Bø & Hovdenak, 2011, s. 79).

Funnene og forskningen viser at gode lærer-elev- relasjoner kan være med på å utvikle resiliens. Det å anerkjenne, lytte til barnet og skape et godt samarbeid med hjemmet kan være beskyttelsesfaktorer i sårbare barns liv.

7.2.2 Læringsmiljø

Alle deltakerne forteller at det er viktig at og at barna er trygge på hverandre og at man viser hverandre respekt. Videre sier de at man må prøve å skape et trygt miljø slik at elevene tør å snakke høyt i klassen. Her sier Maja at man kan bruke gode læringspartnere for å kunne snakke sammen og skape tillit til hverandre. På den måten skape et vennskapsbånd. Hun sier videre at man som klasse kan undre seg sammen og på den måten lære sammen. I tillegg til dette sier hun at man sammen som klasse kan drøfte etiske utfordringer og moralske plasseringer, man kan også snakke om sinnelagsetikken i forhold til konsekvenser og sammen undere seg. Videre forteller Thor at man kan skape åpenhet og kommunikasjon ved å ha klassemøter eller samlingsstunder. Han sier videre at det varierer hva barn ønsker å dele av tanker og følelser, men at gjennom lek og at man er opptatt av å bygge et fellesskap, kan man også skape et godt klassemiljø. Imidlertid påpeker Maja at identiteten til risikoutsatte barn kan bli påvirket om de kommer i en klasse med store utfordringer. Hun sier videre at de elevene kan bli veldig opposisjonelle mot læreren og være den tøffe i gruppa for å ikke

havne utenfor. Berg (2012, s. 69) underbygger at elevene har behov for å bli anerkjent, respektert og har god sosial kontakt for å kunne jobbe med det psykososiale miljøet. Hun sier videre at man som skole må jobbe systematisk for å kunne skape et fellesskap og trygghet for barna (Berg, 2012, s. 69). Ifølge Ulleberg (2018, s. 29–30) kan læreren ha klassesamtaler med sine elever for å styrke det psykososiale miljøet i klassen hvor man tar opp sosiale og kulturelle forhold i klassen (Ulleberg, 2018, s. 29–30).

Ut ifra forskning og funn viser det at elever som føler seg anerkjent og som opplever gjensidig respekt og tilhørighet, kan være med på å skape trygghet og et fellesskap. Har man et trygt læringsmiljø vil elevene tørre å snakke høyt i klassen. Videre må det jobbes systematisk hvor man kan bruke læringspartnere eller at klassen kan undere seg sammen over etiske utfordringer. Dette viser også at man som lærer kan skape et godt psykososialt miljø ved å ha klassesamtaler med elevene. Det kan tenkes at dette kan være med på å styrke samholdet i klassen. Konsekvensen av at sårbare barn kommer i en klasse med store utfordringer og et dårlig psykososialt miljø, kan være at de ikke vil havne utenfor gruppa og blir da opposisjonelle mot læreren.

Videre forteller Thor at de har et system for observasjon i friminuttene som et tiltak for å jobbe med skolemiljøet. Han sier videre at prøver å ha ulike aktiviteter for elevene på skoletrinnet, når de får være inne i friminuttene. Imidlertid påpeker han at det er viktig at man er bevisst på hvordan elevene oppfatter skolens regler og at man sammen snakker om hvordan reglene skal håndteres.

7.2.3 Tilpasset opplæring

I funnene sier Pernille at hun gjerne bruker dagsplaner og ukeplaner for å tilpasse for de elevene som er sårbare. Dette for at de skal kunne vite hva som skal skje den kommende uka. Kirsten sier at man gjerne kan starte dagen rolig for man begynner å stille krav. Videre sier hun at man gjerne kan la elevene velge om de vil starte dagen inne i klasserommet eller sitte litt for seg selv. Dette forteller hun kan være nok til at eleven føler på omsorg. Noen ganger kan man starte timen med høytlesning eller sang for å starte timen på en annerledes måte. Ifølge Thor finnes flere muligheter til å tilpasse hverdagen for risikoutsatte barn. Han sier videre at man ofte tenker skreddersydd tilpasset opplæring rundt hvert enkelt barn, hvor man setter inn store tiltak.

I henhold til Nordahl (2020, s. 129) vises det til at en bred tilnærming i tilpasset opplæring i skolen, er felleskapet en viktig del for barns utvikling. Om man tilpasser for barn med i en smal forståelse vil individuelle løsninger være vektlagt (Nordahl, 2020, s. 129).

I funnet fra Pernille viser hun til en smal tilnærming av tilpasset opplæring, hvor den sårbare eleven får en individuell gjennomgang av dagsplaner og ukeplaner om denne kommende uka. Videre viser Kirsten til at man kan tilpasse for de sårbare elevene i fellesskap ved å starte undervisningen på en annerledes måte. Hun sier videre at man gjerne kan starte rolig før man begynner å stille krav. Om eleven får velge om de vil starte i klasserommet eller for seg selv tilpasses det kun for den enkelte. På samme måte kan man se til relasjonsperspektivet i tilpasset opplæring hvor lærerne er bevisst på hvordan de tilnærmer seg, barna og hvordan de møter deres atferd (Holten, 2011; Keiding, 2007; referert i Stray & Stray, 2020, s. 60).

Derimot forteller Thor at man må være bevisst for hvor mye man skal tilpasse. Han sier at alle lærere kan jobbe med den daglige relasjonen og være bevisst på enkelte elever og at man som lærer gjerne har en oversikt over de sårbare elevene og deres behov. Maja viser også til at ved å opprettholde en daglig kontakt med elevene kan være med å tilpasse for disse elevene. Dette kan være at man også gir dem en konkret tilbakemelding eller at man har hyppigere elevsamtaler i vanskeligere perioder. For noen elever kan læreren være den mest stabile voksne i barnets liv og derfor mener Maja at lærerens kontakt med elevene er ekstremt viktig og at lærere har en unik mulighet til å kunne endre barns faglige og psykiske utvikling.

I henhold til Stray og Stray (2020, s.60) støtte dette, hvor de viser til differensiert relasjonsperspektivet hvor læreren får en forståelse av hvert individs faglige og sosiale utvikling. Gjerne får man kunnskap gjennom elevsamtaler og utviklingssamtaler (Rogers, 2011; Stålsett, Sandal & Storhaug, 2009 referert i Stray & Stray, 2020, s.60).

Ut fra både funnene og teorien kan det tenkes at for at barn som er risikoutsatte vil det ikke være lønnsomt å sette inn store individuelle tiltak, men heller jobbe med felleskapet. En viktig faktor for å kunne tilpasse for sine elever er at man må kjenne til sine elever og skape gode relasjoner. Ved å være der som en støtte for de gjennom vanskelige perioder, kan man gjennom elevsamtaler få kunnskap om elevene som kan hjelpe for videre utvikling for barnet.

I tillegg til dette sier Pernille at en utfordring man står ovenfor når man skal tilpasse for risikoutsatte elever kan være når man har elever som ikke klarer å være i klasserommet så

lenge av gangen. For andre medelever kan dette føres urettferdig, men da legger hun frem at det er viktig at man snakker med elevene om hva som er forskjellen på likt og urettferdig. Ifølge Nordahl passer ikke alle inn i den skolestrukturen som er satt og kan derfor være preget av dårlig faglig utbytte og falle utenfor fellesskapet (Nordahl, 2020, s.128). Basert på funn og teori kan det tenkes at det blir et skille mellom den risikoutsatte barna som faller utenfor det faglige og sosiale. Hvor det blir et skille på tilpasset opplæring i skolen.

7.3 Systemer i skolen

I møte med flere arenaer blir barnets liv påvirket og formet av skolen, hjemmet, området de bor på osv. På samme måte som resiliensstekning, omhandler Bronfenbrenners økologiske modell at individet utvikler seg i samspill med omgivelsene. Hans teori kan knyttes opp til resiliensutvikling, fordi den viser til barnets påvirkninger i livet som skjer i et samspill med direkte og indirekte systemet hen er en del av (Imsen, 2012, s. 60; Olsen & Traavik, 2010, s.68). For å fremme resiliens er kommunikasjon mellom de ulike systemene som Bronfenbrenner omtaler essensielle. I sentrum befinner barnet seg med ulike mikrosystemer rundt. Et av mikrosystemene er hjemmet hvor barnet har familien rundt. En annen er skolen (Imsen, 2012, s. 60; Olsen & Traavik, 2010, s.68). For de barna som kommer fra belastede hjem, som er preget av risiko, kan skolens rolle ha en viktig betydning for at barnet får en positiv utvikling. Som deltaker Maja forteller er at for noen barn kan læreren være den mest stabile voksne i barnets liv. Det er viktig med gode samarbeid mellom de forskjellige systemene i mikrosystemet, som danner et mesosystem for å kunne få en positiv utvikling for de risikoutsatte barna. I denne oppgaven viser funnene at samtlige deltakere sier at de har både helsesykepleier og sosiallærer på skolen som elevene kan snakke med om de har behov for dette. Videre sier Thor at det også er viktig at elevene vet hvordan man kan kontakte helsesykepleier eller sosiallærer om de har behov for det. Dette viser at de ulike systemene i skolen som er rundt barnet, skal kunne støtte barnet og hvor de kan henvende seg om de har behov for det. Et viktig poeng som Thor trekker frem her er at barna må vite hvordan de kan komme i kontakt med sosiallærer og helsesykepleier.

Videre forteller deltakerne at det er viktig å ha et godt samarbeid i alle ledd av skolesystemene, også med de eksterne instansene og at man som skole i sin helhet føler at man er sammen om det. Maja sier at det er et system som hele tiden må jobbes med og at det er veldig mange hatter som går inn i hverandre og at det ikke alltid er lett å skille de

forskjellige arbeidsoppgavene. Ifølge Maja sier hun at gode systemer rammer inn og fanger opp elever mye fortere, men at det er viktig at alle som jobber i skolen varsler om de ser at noen barn har det vanskelig. En viktig faktor er at gode systemer. En utfordring Thor legger frem er at det er mange individer og systemer på en skole og hvis man ikke har lagt til rette for samhandling, hvor man som skole famler i alle retninger, uten mål og mening, vil det bli veldig tilfeldig og utrygt. Videre vil dette påvirke de barna som har behov for forutsigbarhet og trygge rammer. På samme måte sier Pernille at man som skole må ha klare og tydelige veier å gå når man skal skape et støttende og inkluderende læringsmiljø for risikoutsatte barn. Hun sier videre at om man er bekymret som kontaktlærer er det viktig å vite hva man skal gjøre om man er bekymret for en elev. En utfordringer flere av deltakerne påpeker er at man har taushetsplikten kan noen ganger være med på å bremse litt og at man da ikke kan snakke fritt med for eksempel helsesykepleier. Da trenger man samtykke fra foreldre. Dette er noe som man gjerne får fra de fleste foreldrene, men at man i noen saker står ovenfor utfordringer hvor foreldre ikke samtykker til dialog med andre instanser. Flere av deltakerne sier at de opplever at kontaktlæreren har mye ansvar og Thor sier videre at når man jobber i skolen står man alltid ovenfor nye problemstillinger og man aldri kommer i mål eller er a jour med arbeidet. Videre sier han at det er viktig at tar en avgjørelse på hva som skal prioriteres.

Ut ifra funnene kan man se at det er viktig med gode systemer og har god kommunikasjon for at man skal kunne skape en trygg og forutsigbar skole. For de barna som er sårbare kan det påvirke hvordan læreren vet hva man skal gjøre om man er bekymret. Det er mange individer og systemer i en skole som må samhandle for å kunne skape et støttende og inkluderende skolemiljø og trygge rammer. En utfordring som trekkes frem her er taushetsplikten som kan være med på at kommunikasjonen mellom de ulike instansene kan gå saktere. Det kan tenkes at dette kan være frustrerende i en arbeidshverdag som er preget av en hektisk hverdag hvor man står ovenfor nye problemstillinger til enhver tid. På samme tid opplever mange av deltakerne at foreldre ofte er samarbeidsvillige og gir skolen samtykke til å snakke med andre som jobber rundt barnet.

Videre forteller Pernille at man er flere om barnet og at på hennes skole har de ansvarsgruppemøter hvor alle instanser er inne for å snakke om hva man kan gjøre for de barna som trenger ekstra støtte rundt. Hun sier videre at man skal ha et lag rundt barna. Pernille forteller at hennes nærmeste leder er dyktig på å gå inn i elevsaker og skape et lag rundt de risikoutsatte barna. Videre sier Maja at en sosiallærer kan være en talsperson som

kan ha samtaler med elever, se på hvilke tiltak som skal gjøres og være en pådriver. Hun mener videre at en kontaktlærer har stått ovenfor mange vanskelige oppgaver og at det derfor er fint å kunne ha en sosiallærer med på laget som være en støttespiller og avlaste. Kirsten sier at man som lærer skal også kjenne på mestring og at man ikke skal gå hjem fra jobb med vondt i magen å grue seg til å dra på jobb dagen etter. Hun mener at det er viktig å bli sett og hørt slik at man kan føle seg robust og klare til å håndtere det som er vanskelig. Ut ifra dette kan man er et lag rundt barna for å kunne støtte dem i utvikling av resiliens og at man som lærer ikke står alene i arbeidet. En viktig faktor er at lærere også må kunne kjenne på mestring og ikke grue seg til å dra på jobb. Her kan det tenkes at det er viktig at man ikke føler seg alene i alt arbeidet som er rundt et barn som har utfordringer, men at man sammen kan gi barnet den støtten som trengs. Pernille forteller at det burde vært flere yrkesgrupper på en skole og at det for en kontaktlærer er det vanskelig å strekke til. Hun sier videre om andre skoler hvor spesial pedagogikk lærere er kontaktlærer for elever med tunge IOP`er. Hun sier videre at det må være en ansvarsgruppe rundt de barna som trenger det og at man er et lag rundt barna.

Videre påpeker Maja at det er viktig for skoler og kontaktlærere å øke kompetansen og at det ikke bare er sosiallærere som sitter med kunnskapen om de risikoutsatte barna. Hun sier at det finnes mange ulike grader av ADHD og at det er lurt at kontaktlærer vet hva som er typisk for ADHD. Hun sier også at noen elever kan ha desperasjoner og at da er det greit å få kompetanseheving rundt dette. Et viktig element som hun trekker frem, er at det er viktig at kontaktlærer og sosiallærer har en dialog og at man ved økt kompetanseheving føler seg tryggere. Thor sier videre at ledelsen har ansvar for å kommunisere ut og følge opp lærere. Ut ifra funnene kan det å få en økt kompetanse for kontaktlærere være med på at man føler seg tryggere i sitt arbeid og at man klarer å møte risikoutsatte barn på en god måte.

I tillegg til dette forteller Kirsten at hun jobber på en liten skole hvor man har sammenslåtte klasser på ca. 17-18 elever. Her sier hun at dette kan gi utfordringer med å tilpasse undervisningen og gi nok tid til hver enkelt elev. Derimot sier hun at det ideelle elevantallet er 12 elever, for da er barna tilstrekkelig nok medelever man kan samhandle med og man som lærer klarer å gi god omsorg til elevene. På samme måte sier Pernille at det burde vært tre voksne i hver klasse fordi det ofte er en elev som krever én til én i hver klasse og da er det ikke nok voksne til de resterende elevene. Hun forteller at hun har hatt observasjon i klassen av rektor for å kunne få hjelp med utfordringer i klassen. I en dialog i etterkant spør rektor hvor skoen trykker. Da forteller hun at hun går med mye dårlig samvittighet fordi det

er mye ressurser som går til et barn i klassen, da det er to ressurser inne i klassen, men at barneveilederen må ta det ene barnet, mens hun står igjen med 21 elever. Hun sier videre at nok ressurser i skolen ville trolig løst mye av utfordringene man står ovenfor. En utfordring som Thor påpeker, er at det er knapphet på ressurser og at det kreves nøye prioritering av hvilke saker som skal prioriteres. Til tross for dette må man ha gode systemer som gjør at arbeidet ikke faller på kun en enkelt person, men at man samarbeider sammen om utfordringene.

De utfordringene man står ovenfor i et klasserom er gjerne at det ikke er nok ressurser tilgjengelig og som Thor sier at man nøye må prioritere hvilke saker som skal prioriteres. Ut ifra funnene så viser det at om man har færre barn per lærer vil man kunne ha tid nok til hver enkelt elev og vise dem omsorg. Utfordringer som også vises her, er at det ofte er hvert fall en elev i klassen som krever en til en oppfølging. Det trengs da gode samarbeid og gode systemer. Disse utfordringene lærere står ovenfor her er på makronivå og hvordan man fordeler ressursene i samfunnet.

Thor sier at systemene rundt barna kan være med på å påvirke barns evne til å utvikle resiliens, men at det kan være vanskelig å navigere seg riktig. En viktig faktor som Thor sier han, er bekymret for er at instanser som skal være inne i barns liv en kort periode er en beskyttelsesfaktor i seg selv og at man tenker at alt løser seg, så lenge for eksempel BUP er inne. Han presiserer at det heller er viktig at disse beskyttelsesfaktorene ligger i miljøet og nettverket rundt barna. Han sier videre at de ulike instansene kan komme inn i en akutt fase og være til hjelp ved siden av det nettverket som er rundt barnet. En viktig faktor som Thor påpeker, er at man bruker fellesskapet for å skape et positivt miljø hvor barn kan vokse og trives uavhengig av sin bakgrunn.

Ut ifra dette kan man se på barnets omgivelser som et komplekst samspill med hverandre. Hvor systemene må samhandle og ha god kommunikasjon for å skape trygge og forutsigbare rammer for risikoutsatte barn som kan være med på å utvikle resiliens. Alle systemene rundt barnet påvirker hverandre, om det er brist i ett av dem, kan dette få konsekvenser for barnet.

8. Avslutning

Gjennom denne masteroppgaven har studien hatt som hensikt å forske på problemstillingen:

«På hvilken måte kan lærere spille en avgjørende rolle i å fremme resiliens for risikoutsatte barn?». Gjennom semistrukturerte intervjuer har man funnet ut at læreren har en betydelig rolle for risikoutsatte barn. Funnene viser også at systemene rundt barna er en viktig faktor for å skape trygge og forutsigbare rammer. Selv om studien har begrensninger i form av et begrenset utvalg og kort varighet, gir den likevel nyttig innsikt som kan etablere grunnlag for forskning fremover.

Innledningsvis ble Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse presentert, som viste at det i gjennomsnitt er nærmere 4 elever med forskjellige psykiske plager i et klasserom (Holen & Waagene, 2014, s. 53). Selv om mange av lærerne mente at det inngikk i deres ansvarsområde å støtte disse elevene, var det over 40 prosent av alle lærerne som ikke følte at de hadde kompetanse nok på dette området for å støtte disse barna. Her ble tid og ressurser nevnt som utfordringer lærerne sto ovenfor (Holen & Waagene, 2014, s. 54).

For å svare på problemstillingen er dette undersøkt nærmere ved bruk av semistrukturerte intervjuer for å belyse lærerens forståelser og tolkning om resiliens og lærerens rolle.

Oppgavens teoretiske forankring er hentet fra teorier om blant annet resiliensutvikling, Sence og Coherence, lærerens rolle og Bronfenbrenners økologiske modell.

Resiliensbegrepet kan virke komplekst og kan ha en varierende definisjon ut ifra hva det er man studerer (Borge, 2018, s.21). I denne oppgaven er det tatt utgangspunkt i at resiliens omhandler barn som har hatt erfaringer med stor risiko for å utvikle problemer, men som utvikler seg i en positiv retning (Rutter,2000, referert i Borge, 2018, s. 20).

Et viktig funn i denne studien er at to av deltakerne var usikre på begrepet resiliens. Dette viser at begrepet bør tydeliggjøres i skolen slik at man har en felles forståelse for å kunne jobbe med utvikling av resiliens. Ved å ha en felles forståelse kan man sette inn tiltak som kan virke beskyttende for de barna som trenger det mest (Brenda, 2018, s.2).

Både håndterbarhet og egenledelse kan være viktig i barnets utvikling av resiliens. Det er viktig å kunne klare å håndtere utfordringer uten å tenke at man er offer for sin skjebne. (Antonovsky, 2012, s.40; Arnesen, 2007, s. 14).

Læreren har mange roller som skal fylles, hvor man som lærer kan ha høye krav til seg selv og arbeidet (Ertevåg, 2021, s. 194). I en hektisk hverdag kan det tenkes at det ikke alltid er nok tid til kompetanseheving. Dette kan man også lese om i Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse som viser at mange av lærerne nevner tid og ressurser som en utfordring for å kunne øke sin kompetanse (Holen & Waagene, 2014, s. 54). Dette kan få en konsekvens av at lærere ikke føler seg robuste nok i møte med risikoutsatte barn. Videre har oppgaven kommet frem til om man har en person som ser deg, vil dette ha en viktig beskyttelsesfaktor for å utvikle resiliens. Dette var noe alle deltakerne var samstemte i. De var også enige om at det er læreren som har denne betydningen, da hen har en daglig relasjon til barna. Det at en god lærer-elevrelasjon er viktig ble også bekreftet av flere forskere (Berg, 2012, s. 83; Borge, 2018, s. 139; Gallagher & Mayer, 2028, s. 80). Om man har en person som støtter sine elever kan dette ha innvirkning på barnets læring og utvikling. At man trenger minst en person som man har en god relasjon til som kan få barnet til å reflektere om håp og fremtidsutsikter. Læreren skal se potensialet i hvert barn. Videre så viser oppgaven til at det er viktig å ta seg tid til å lytte til elevene og på den måten bygge tillit og forutsigbarhet for barna. En utfordring som nevnes er klassestørrelser og mangel på lærertetthet. Denne utfordringen gjør at lærere ikke får tiden til å anerkjenne sine elever. Her påvirker ressursmidlene lærerens tid til å kunne bygge relasjoner med sine elever som kan være med på å større og utvikle resiliens hos risikoutsatte barn.

Negative og fastlåste relasjoner kan få læreren til å gå glipp av positiv atferd hvor man kan være med på å endre inntrykkene som har blitt etablert. Men selv om barn utagerer må man se potensialet i hver og en elev (Drugli & Nordahl, 2013, s. 72). Ved at barna kjenner seg anerkjent og opplever gjensidig respekt og tilhørighet kan dette være med på å skape trygghet og fellesskap. Lærere må jobbe systematisk og målrettet for å kunne oppnå dette (Berg, 2012, s. 69). Om læringsmiljøet er skjørt kan dette skape utrygge barn hvor barna kan bli opposisjonelle mot læreren.

I tillegg til lærerens rolle er også de ulike systemene rundt barna viktig for å utvikle resiliens. I denne oppgaven er Bronfenbrenners økologiske modell presentert ved å forklare systemene rundt barna (Imsen, 2012, s. 60; Olsen & Traavik, 2010, s.68).. Det er viktig med gode systemer hvor man har god kommunikasjon. Dette for å kunne skape trygge og forutsigbare rammer rundt barna. Det er mange individer på en skole som skal samhandle for å skape et trygt og godt læringsmiljø. Flere av deltakerne snakker om laget rundt barna. Det omhandler

alle rundt som skal være med på å støtte barna og virke som en beskyttende faktor for sårbare barn, i tillegg til at man som lærer ikke skal stå alene i arbeidet. Man skal ikke grue seg til å dra på jobb fordi man føler man står alene i alle utfordringene.

8.1 Hovedfunn

Jeg har kommet frem til at læreren har betydelig rolle ovenfor sine elever for å fremme resiliens hos risikoutsatte barn. Læreren må hele tiden etterstrebe det å skape gode relasjoner ved å daglig jobbe med å lytte og anerkjenne barna og at elevene føler seg sett. Lærerelevrelasjonen kan også være med på å påvirke læringsmiljø ved at barna kjenner på tilhørighet og sosial støtte. Relasjoner er noe alle lærere kan jobbe med i en hektisk hverdag. Videre har jeg kommet frem til at klassestørrelser og lærertetthet kan ha innvirkning på lærerens relasjonsbygging som igjen kan få konsekvenser for de sårbare barna, med at brutte relasjoner ikke blir reparert eller at man ikke føler seg sett.

Jeg har også kommet frem til at det er begrenset med ressurser i skolen og at det da må gjøres nøye prioriteringer på hvilke saker som skal prioriteres. Derfor er det viktig med gode systemer slik at man ikke står alene i arbeidet. De prioriteringene som gjøres kan være med på å begrense kompetansehevingen om utvikling av resiliens og risikoutsatte barn. På samme tid opplever jeg i min oppgave at sosiallærere gjerne vil dele sin kunnskap med kontaktlærere. Økt kompetanseheving ville gjort flere lærere trygge i møte med risikoutsatte barn på en god måte.

8.2 Kritisk refleksjon

Funnene I studien gir ikke mulighet for generalisering fordi datamaterialet er basert på 4 deltakere. Funnene i studien gir kun svar på lærerens perspektiv. Videre var to av deltakerne bekjente, noe som kan ha påvirket deres uttalelser. En svakhet ved å bruke et intervju som metode, er at jeg som forsker kan ha påvirket mine tolkninger fra deltakerne ved å analysere funnene etter min forforståelse. Likevel er intervju en passende metode for dette prosjektet, da jeg ønsket læreres erfaring og forståelse. Videre er det gjort noen begrensninger med tanke på omfanget av prosjektet. Mestring og psykisk helse er en stor del av resiliensbegrepet og ville vært med på å berike oppgaven.

8.3 Veien videre

Ut ifra mitt begrensede datamateriale peker funnene i denne studien på lærerens forståelse og erfaringer av resiliensutvikling for risikoutsatte barn. Begrensingen i denne forskningen er at jeg har forsket på lærerperspektivet. Oppgaven ville trolig fått et annet utfall hvis man tok utgangspunkt i foreldreperspektivet. Derfor ville det vært interessant å forske videre på skole/hjem-samarbeid og hvordan dette kan påvirke utvikling av resiliens for risikoutsatte barn.

Avslutningsvis vil jeg si: It takes a village to raise a child.

9. Litteraturliste

- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: Den salutogene modellen* (A. Sjøbu, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Arnesen, P. (2007). *Egenledelse (eksekutive funksjoner) og retrospektiv kognitiv tenkning*. 5, 13–20. <https://fpkf.no/artikler/tidsskrift/skolepsykologi-5-2007/Egenledelse-og-retrospektiv-kognitiv-tenkning.pdf>
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 168–195). Cappelen Damm akademisk. https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=BIBSYS_ILS71572888920002201&context=L&vid=HH&lang=no_NO&search_scope=default_scope&adaptor=Local%20Search%20Engine&isFrbr=true&tab=default_tab&query=any,contains,spesialpedagogikk&sortby=date&facet=frbrgroupid,include,206819218&offset=0
- Befring, E., & Næss, K.-A. B. (2019). *Spesialpedagogikk* (R. Tangen, Red.; 6. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var!: Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2019072307106
- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (2. utg.). Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2015091006055
- Bisjord FUS barnehage. (u.å.). *Lek og læring*. Hentet 24. april 2024, fra <https://fus.no/bisjord/egenledelse-i-lek-og-laering>
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens: Risiko og sunn utvikling* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breda, A. V. (2018). A CRITICAL REVIEW OF RESILIENCE THEORY AND ITS RELEVANCE FOR SOCIAL WORK. *Social Work/Maatskaplike Werk*, 54(1), Artikkel 1. <https://doi.org/10.15270/54-1-611>
- Bø, A. K., & Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(1), Artikkel 1. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1038>

-
- Ertevåg, S. K. (2021). Kartlegging og utvikling av læreres ledelse i klasserommet. I L. Wittek & J. Heldal (Red.), *Pedagogikk: En grunnbok* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920156393302202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Fontene. (2020, august 20). *Arv og miljø: Noen barn lykkes bra til tross for en tøff oppvekst*.
<https://fontene.no/fagartikler/arv-og-miljo-noen-barn-lykkes-bra-til-tross-for-en-toff-oppvekst-6.47.723011.6240b17bb3>
- Gallagher, K. C., & Mayer, K. (2008). Enhancing Development and Learning through Teacher-Child Relationships. *YC Young Children*, 63(6), 80–87.
<https://www.jstor.org/stable/42730365>
- Haugen, R. (2017). *Barns utvikling i skolealder*. Cappelen Damm akademisk.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020040248173
- Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere* (NIFU rapport;2014-9).
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280087/NIFUrapport2014-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hårstein, H., & Werner, S. (2020). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis* (s. 19–55). Cappelen Damm akademisk.
- Imsen, G. (2012). *Elevens verden -innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020042348002
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *2.5.1 Folkehelse og livsmestring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Retten til eit trygt og godt skolemiljø* (LOV-2017-06-09-38). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori- tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (3. utg.). Novus

forlag.

- Luthar, S. S. (Red.). (2003). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge University Press.
- Luthar, S. S., Lyman, E. L., & Crossman, E. J. (2014). (PDF) Resiliens og positiv psykologi. *Springer Science+Business Media New York*, 125–140. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9608-3_7
- Manger, T., Lillejord, Nordahl, & Turid Helland. (2013). *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 1 : Undervisning og læring* (2. utg., Bd. 1). Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2020). Eget barn som en del av fellesskapet. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis* (s. 123–135). Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : teori og tiltak*. Fagbokforlaget.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018073048061
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforl.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013071508281
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2019). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013071508281
- Rutter, M. (1987). *PSYCHOSOCIAL RESILIENCE AND PROTECTIVE MECHANISMS*.
<https://psycnet-apa-org.ezproxy.inn.no/fulltext/2013-42839-001.pdf>
- Skaalvik, E. M., & Sidsel, S. (2015, juli 1). *Skolen som arbeidsplass*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/skolen-som-arbeidsplass/>
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 125–137). Universitetsforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2016012008087
- Sommerchild, H. (1998). Mestring som styrende begrep. I B. Gjørmo, B. Grøholt, & H. Sommerchild (Red.), *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre* (s. 21–63). Tano Aschehoug. <https://urn.nb.no/URN:NBN:no->

nb_digibok_2008090300056

- Stray, T., & Stray, I. E. (2020). Alle elever har behov for å bli forstått: Tilpasset opplæring sett i lys av diffrensiert relasjonsperspektiv. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring- i forskning og praksis* (s. 56–80). Cappelen Damm akademisk.
- Ulleberg, I. (2018). Kommunikasjon mellom lærer og elev. I K. E. Thorsen & H. Christensen (Red.), *Jeg er lærer!: Reflektert, analytisk, kompetent* (s. 28). Fagbokforl.
- Ungar, M. (2005). Resilience Among Children in Child Welfare, Corrections, Mental Health and Educational Settings: Recommendations for Service. *Child and Youth Care Forum*, 34, 445–464. <https://doi.org/10.1007/s10566-005-7756-6>
- Werner, E. (2005). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Research, Policy, and Practice in Children's Mental Health Summer 2005*, 19(1), 11–14. <https://www.pathwaysrtc.pdx.edu/pdf/fpS0504.pdf>
- Waaktaar, T. (2000). *Styrk sterke sider: Håndbok i resiliencegrupper for barn med psykososiale belastninger*. Kommuneforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011022305162

10. Vedlegg

10.1 Informasjonsskriv



Vil du delta i masterprosjektet Resiliens og psykisk helse for risikoutsatte elever?

Mitt navn er Stina Tofthagen Blengsli. Jeg er student ved Høgskolen i Innlandet og skal gjennomføre en mastergrad i grunnskolelærerutdanningen 1-7 trinn. I dette skrivet får du informasjon om formålet med prosjektet og hva deltakelsen din vil innebære. Takk for din interesse for dette prosjektet og for at du tar deg tid til å lese nøye gjennom informasjonen. Spør meg gjerne dersom det er noe mer du ønsker å vite om prosjektet (se kontaktinfo nederst).

Formålet med prosjektet

Forskningsprosjektets formål er å forstå utviklingen av resiliens hos risikoutsatte barn og på hvilken måte lærers rolle kan fremme både resiliens og god psykisk helse hos disse elevene. Jeg har derfor kommet opp med denne problemstillingen:

«Hvordan kan vi forstå utviklingen av resiliens hos risikoutsatte barn, og på hvilken måte kan lærere spille en avgjørende rolle i å fremme både resiliens og god psykisk helse hos disse elevene?»

Hva skal gjennomføres? Hva innebærer det for deg å delta?

I forbindelse med mitt forskningsprosjekt, ønsker jeg å intervju 3 lærere og en rektor på barneskolen. Intervjuet vil foregå innenfor en tidsramme på mellom 30-60 minutter og vil bli gjennomført med en lydopptaker ved hjelp av en mobiltelefon og den krypterte appen nettskjema Diktafon. Dette vil gi meg som forsker, mulighet til å rette min oppmerksomhet mot samtalen. Lydopptakene vil bli transkribert og anonymisert fortløpende etter endt intervju. Intervjuene vil i sin helhet omgjøres til skriftlig tekst og lydopptakene vil deretter slettes etter innlevert masteroppgave i mai 2024.

All håndtering, analyse og lagring av data vil foregå i One Drive Feide - Høgskolen i Innlandet.

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Jeg vil ivareta konfidensialiteten gjennom behandling av data og i selve masteroppgaven ved å anonymisere både informanter og skolene ved fiktive navn. Det vil derfor ikke være mulig å gjenkjenne verken deltakere og skoler i masteroppgaven. Informasjonen som forekommer til å belyse masteroppgavens tematikk, vil kun benyttes til dette formålet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet, det betyr at du når som helst kan velge å trekke samtykket tilbake, uten å oppgi grunn. Dette vil ikke innebære noen konsekvenser for deg. Alle opplysninger vil da bli umiddelbart slettet. Som informant, har du rett til innsyn av hvilke opplysninger som behandles om deg og få rettet feil eller misvisende opplysninger. Du har også rett til å få slettet personopplysninger om deg, samt sende klage til Datatilsynet om du opplever at behandlingen av dine personopplysninger er ukorrekte.

Min veileder Ann-Therese Dalbakken Nomerstad, Stipendiat og høgskolelektor er formell prosjektansvarlig, jeg har det daglige ansvaret. Høgskolen i Innlandet er som institusjon ansvarlig for sikker behandling av personopplysningene som skal samles inn.

Kontaktopplysninger: Ann-Therese Dalbakk Nomerstad – prosjektansvarlig:

anntherese.nomerstad@inn.no

Stina Tofthagen Blengsli- Student: 241198@stud.inn.no

10.2 Smtykkeskjema



Signering:

Samtykke til deltakelse i masterprosjektet «Resiliens og psykisk helse hos risikoutsatte elever»

Jeg har lest informasjonen og forstått hva prosjektet går ut på.

Jeg gir et frivillig samtykke og forstår at jeg ikke trenger å svare på alt, og har mulighet til å kunne trekke meg på et senere tidspunkt.

Jeg forstår at de personopplysninger som kan identifisere meg, så som navn/adresse/ telefon/ institusjonstilhørighet er kjent for student og veileder, men blir ikke spredt til noen andre.

Jeg forstår at mine personopplysninger blir samlet inn og lagret sikkert til de enten slettes eller anonymiseres [oppgi dato].

Jeg samtykker til å delta i dette masterprosjektet.

Ja Nei

Dato

Navn

Signatur

[*Eller digital signering*]

10.3 Intervjuguide lærere

Intervjuguide Lærere	
Tema	Spørsmål
	- Hvor mange år har du jobbet i skolen?
	- Hvilke erfaringer har du?
	- Hva er din rolle i skolen idag?
Psykisk helse	- Hvordan forstår du begrepet psykisk helse?
	- Hva anser du som god psykisk helse?
Forståelse av resiliens	Har du hørt om begrepet resiliens? Hvis ja: Hva betyr begrepet «resiliens» for deg? Hvis nei, forklarer jeg begrepet

	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke fordeler kan det ha å utvikle resiliens (robusthet), spesielt for barn som er utsatt for risiko?
	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke beskyttelsesfaktorer ("positive påvirkninger") kan påvirke barns evne til å utvikle resiliens? - Hvilke risikofaktorer (utfordringer) kan påvirke barns evne til å utvikle resiliens?
Risikoutsatte barn	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilken type barn mener du er spesielt risikoutsatte?
	<ul style="list-style-type: none"> - Har du arbeidet med barn som du mener er risikoutsatt? <p>Hva er din begrunnelse for at du tenker at barnet var i risikogruppe?</p>
Læreren	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilken betydning har lærerens rolle i utviklingen av resiliens hos elevene?
	<ul style="list-style-type: none"> - Som lærer, hvilke tilpasningsmuligheter har du i hverdagen for å støtte disse elevene med tanke på å utvikle resiliens?

	<p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan bygger du emosjonell støtte og tillit i klasserommet? - På hvilke måter oppmuntrer du til åpenhet og kommunikasjon om følelser blant elevene?
	<ul style="list-style-type: none"> - Hva er de største vanskelighetene du møter når du forsøker å tilpasse undervisningen for disse elevene?
	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke metoder og verktøy kan lærere bruke for å fremme god psykisk helse blant sine elever?
<p>Skolen og skole/hjem samarbeid</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan kan skolen som helhet bidra til å skape et støttende og inkluderende miljø for risikoutsatte barn? <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva slags tiltak og ressurser er tilgjengelige i skolesystemet for å støtte risikoutsatte elever?
	<ul style="list-style-type: none"> - Hva slags opplæring og støtte trenger lærere for å bedre kunne håndtere og fremme resiliens og psykisk helse hos elever?

	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan kan foreldre, lærere og samfunnet samarbeide for å støtte risikoutsatte barn i deres utvikling av resiliens og god psykisk helse?
Avslutning	<ul style="list-style-type: none">- Har du et konkret eksempel eller noen tanker som har dukket opp under intervjuet som du gjerne vil dele avslutningsvis?

10.4 Intervjuguide skoleleder

Intervjuguide skoleleder	
Tema	Spørsmål
Generelt	<ul style="list-style-type: none">- Hvor mange år har du jobbet som leder på denne skolen?
	<ul style="list-style-type: none">- Har du erfaring som leder fra andre skoler?- Hvilke andre erfaringer har du?
Psykisk helse	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan forstår du begrepet psykisk helse?
	<ul style="list-style-type: none">- Hva anser du som god psykisk helse?
Forståelse av resiliens	<p>Har du hørt om begrepet resiliens? Hvis ja:</p> <p>Hva betyr begrepet «resiliens» for deg?</p> <p>Hvis nei, forklarer jeg begrepet</p>
	<ul style="list-style-type: none">- Hvilke fordeler kan det ha for barn som er utsatt for risiko å

	<p>utvikle resiliens (motstandsdyktighet)?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke beskyttelsesfaktorer ("positive påvirkninger") kan påvirke barns evne til å utvikle resiliens? - Hvilke risikofaktorer (utfordringer) kan påvirke barns evne til å utvikle resiliens? - Eksempel utvikling resiliens - Eksempel ikke utvikling resiliens
<p>Risikoutsatte barn</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilken type barn mener du er spesielt risikoutsatte?
	<ul style="list-style-type: none"> - Har du arbeidet med barn som du mener er risikoutsatt? <p>Hva er din begrunnelse for at du tenker at barnet var i risikogruppe?</p> <p>Eksempel</p>
<p>Skoleleders perspektiv på lærerens rolle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Som leder, Hvilken betydning har lærerens rolle i utviklingen av resiliens hos elevene?
	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke tilpasningsmuligheter tenker du at en lærer har i

	<p>hverdagen for å støtte risikoutsatte elevene med tanke på å utvikle resiliens?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan kan lærere bygge emosjonell støtte og tillit i klasserommet? - På hvilke måter kan lærere oppmuntre til åpenhet og kommunikasjon om følelser blant elevene?
	<ul style="list-style-type: none"> - Hva er de største vanskelighetene skolen møter når man forsøker å tilpasse skolehverdagen for disse elevene?
	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke metoder og verktøy kan skolen bruke for å fremme god psykisk helse blant sine elever?
Skolen og skole/hjem samarbeid	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan kan skolen som helhet bidra til å skape et støttende og inkluderende miljø for risikoutsatte barn?
	<ul style="list-style-type: none"> - Hva slags tiltak og ressurser er tilgjengelige i skolesystemet for å støtte risikoutsatte elever?
	<ul style="list-style-type: none"> - Som skoleleder, Hva slags opplæring og støtte trenger lærere for å bedre kunne håndtere og fremme resiliens og psykisk helse hos elever?

	<ul style="list-style-type: none">- Noen eksempler dere gjør her på skolen?
Avslutning	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan kan foreldre, lærere og samfunnet samarbeide for å støtte risikoutsatte barn i deres utvikling av resiliens og god psykisk helse?- Har du et konkret eksempel eller noen tanker som har dukket opp under intervjuet som du gjerne vil dele avslutningsvis?

10.5 Sikt

14.05.2024, 07:55

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

997904

Vurderingstype

Standard

Dato

22.01.2024

Tittel

Resiliens i skolen og psykisk helse

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Ann-Therese Dalbakk Nomerstad

Student

Stina Tofthagen Blengsli

Prosjektperiode

01.01.2024 - 07.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 07.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar**OM VURDERINGEN**

Sikt har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

SAMTYKKE: ALMINNELIGE

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a).

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!