

# Elever som opplever motgang

## Skolens mulighet til å fremme positiv utvikling

Av Anne Grete Danielsen

**Skolen kan for mange elever være en særlig viktig støtte når hjemmet fungerer dårlig. En for stor grad av frihet, slik prinsippene om "ansvar for egen læring" kan bidra til, ser imidlertid ikke ut til å være i samsvar med elevenes behov, verken når det gjelder læring eller hjelp til å klare seg godt senere i livet. Resiliensforskningen anbefaler en mer meningsfull og verdsatt lærerrolle, der man overskrider den tilsynelatende motsetningen mellom frihet og tvang.**

Atferden til voksne spiller ofte en avgjørende rolle både i forhold til barns risiko, ressurser og muligheter. Barn som gjør det bra, har voksne som bryr seg om dem. De utvikler seg normalt, og når de blir eldre, får de evnen til å styre sin egen oppmerksomhet, følelser og atferd. Men mange barn som er utsatt for alvorlige påkjenninger og motgang, klarer seg også av og til bra. Rutter (1985) har foreslått å bruke begrepet *resiliens* for denne type mestring. Et viktig spørsmål blir hva som utgjør forskjellen, hva som gjør at noen barn klarer seg bra, mens andre ikke gjør det. Resiliens er et perspektiv på utvikling som er orientert mot ressurser og muligheter. Det er et begrep med både filosofisk, utviklingspsykologisk og operasjonelt innhold. Resiliens har vært oversatt til norsk som elastisitet, motstandskraft, mestringsevne, motstandsdyktighet (Sommerschild 1999) og som spenst i betydningen psykisk spenst (Borge 2003). Nyere forskning understreker at resiliens er et kontekstuellt og relativt fenomen. (Det opprinnelig latinske ordet *resilient* kan betegne økosystemer som har en egen evne til gjenfinne balansen igjen etter naturlige eller menneskeskapte forstyrrelser.) Borge argumenterer for å innføre resiliens som et norsk, psykologisk begrep, fordi det ikke finnes helt dekkende norske ord for fenomenet.

Positiv tilpasning eller positiv utvikling defineres av noen forskere som det at barn og unge oppfyller ulike forventninger, slik som at de utfører oppgaver, oppfyller kompetansekriterier eller andre kulturelle forventninger ut fra aldersnivå og unngår store problemer. Resultater fra resiliensforskningen tyder på at ungdom som klarer seg til tross for stor motgang, har mye til

felles med ungdom som viser god kompetanse og som *ikke* har erfart store påkjenninger. De deler mange av de samme fordelene, vi kaller dem her *beskyttelsesfaktorer*, som disse ungdommene har. Begge disse ungdomsgruppene skiller seg dramatisk fra sine dårlig tilpassete jevnaldrende, som må møte store påkjenninger med mye mindre menneskelige og sosiale ressurser (Masten og Reed 2002).

De store truslene for barn og ungdommers utvikling er de som setter de grunnleggende systemene for tilpasning i fare. Når fattigdom, kronisk stress, vold i hjemmet, naturkatastrofer og andre kontekster som innebærer høyrisiko for barns utvikling, ødelegger eller forringer de grunnleggende tilpasningssystemene, kan påkjenningene ha varige effekter. Når motgangen er alvorlig, og det ikke er noen effektive voksne knyttet til et barn, er risikoen for misstilpasning høy. Det er nødvendig med minst én omsorgsfull og kompetent voksenperson i et barns liv. Å sikre ethvert barn dette fundamentale beskyttelsessystemet, må være et politisk imperativ (Masten 2001).

### **Lærerrollen og elevrollen**

For å fremme kompetanse og positiv utvikling hos barn utsatt for risiko, bør en ifølge Masten (2001) fokusere på strategier som mobiliserer, beskytter og gjenoppretter effektiviteten til de basale menneskelige beskyttelsessystemene for utvikling. Mange av disse systemene kan undersøkes grundigere gjennom å vurdere tilknytning, autoritativt foreldremønster, intelligens, selvregulering, selvtillit, mestringsglede eller indre motivasjon (Masten 2001). Flere av disse er sentrale begreper fra skolehverdagen.

Positive sammenhenger mellom indre motivasjon og læringsresultater er for eksempel grundig dokumentert. Det finnes solid empirisk dokumentasjon innenfor ulike teoriretninger som viser at selvbestemmelse, verdsetting av oppgaver, interesse og læringsmål har positiv innvirkning på læring og intellektuelt arbeid (Bråten 2002). Elevmedvirkning, elevaktivitet og elevinteresser har lenge vært mål i norsk skole. Dette kan ved første blick se ut til å være i tråd med prinsipper for indre motivasjon.

L97 har lagt opp til at læringsarbeidet skal skje gjennom bruk av frie, åpne og aktive organiserings- og arbeidsformer, og Nordlandsforskning (Solstad 2003) foretok våren 2000 en omfattende evaluering av frie arbeidsmåter i norsk skole, blant annet innenfor området tema- og prosjektarbeid. Selv om lærerne oppgir at tema- og prosjektarbeid preges av mange av de

viktige forutsetningene for læring: interesse og engasjement, motivasjon, mulighet for kreativ utfoldelse og for elevaktivitet, så stiller lærerne også spørsmål ved læringsutbyttet til elevene når disse tilnæringsformene benyttes.

Det kan ut fra Nordlandsforskningens resultater se ut til at lærerne i liten grad fulgte opp elevenes innsats og at de sosiale prosessene var svakt strukturerte, at det var lite systematikk i arbeidet. Prosjektarbeidet ble av lærerne fortolket som sterkt elevstyrt og ”ansvar for egen læring” definerer elevrollen. Imidlertid er det mye som tyder på at denne elevrollen medfører en *for* passiv og tilbaketrukket komplementær lærerrolle: ”Læreren som veileder” griper inn bare når elevene ber om det, eller når læreren ser at eleven har store problemer med arbeidet.

### **Tvang eller frihet**

Noe av grunnen til dette kan kanskje være lærernes oppfatning av sin veilederrolle under disse elevaktive arbeidsmåtene. Veiledning blir ofte forstått som en prosess der veilederens oppgave er å bidra til at den som kommer til veiledning, altså eleven, utvikler seg på egne betingelser og i retning av å ivareta sine ulike oppgaver på best mulig måte. Det er eleven i sentrum, og eleven sine behov skal ivaretas. Utgangspunktet er gjerne elevens egne tenkning og refleksjon. Oppfatninger av veiledning fremstår gjerne i kontrast til rådgiving og formidling, noe følgende sitat om uriktig veiledningspraksis, kan illustrere:

”Veiledningssamtalen vil lett få preg av rådgiving; eksperten doserer de ”riktige” løsningene” (Lauvås og Handal, 2000 s. 207).

Selvik (2004) henviser blant annet til ”den rogerianske tradisjonen som vektlegger personsentrert veiledning og terapi ” (s. 407). Han skriver:

Men generelt innen opplæringsarbeidet må det gjelde; *”tvang til lærdom er dårers tale”*. Riktigere er det å appellere til elevenes og studentenes indre motivasjon. De må få beholde sin frihet og selvstendighet i læringsarbeidet. For det første må de få aksept og anerkjennelse for å være der de er med sin livsverden, sine perspektiver, sine spørsmål og sin for forståelse. For det andre må de få anledning til frivillighet i forhold til det som blir undervist og fortalt. (Selvik 2004, s. 406).

Her stilles det opp en dikotomi for lærerens undervisningspraksis: den kan enten preges av tvang eller frihet. Etersom skolen historisk sett er blitt opplevd av mange som autoritær og

undertrykkende, jf. for eksempel Jens Bjørneboes forfatterskap, fremstår frihet som et klart bedre alternativ enn tvang.

Det kan likevel se ut til at det individsentrerte perspektivet med stor vekt på individuell frihet kommer til kort på flere måter når det gjelder indre motivasjon og opplevelse av meningsfull læring, resiliens og positiv utvikling. Funnene fra resiliensforskningen tyder på at det er tvilsomt at ”mest mulig frihet” er i samsvar med elevenes behov. Tvert imot fremhever man her en mer meningsfull og verdsatt lærerrolle, der dikotomien frihet–tvang overskrides.

### **Det autoritative alternativet**

Baumrind (1978) fant allerede på 70-tallet at det ikke er nødvendig for foreldre og lærere å velge mellom enten et autoritært eller et ettergivende oppdragelsesmønster, fordi et autoritativt mønster også er en mulighet. En autoritativ voksenrolle innebærer omsorgsfulle relasjoner, struktur og positive forventninger til barn og unge. Dette innebærer at den voksne er aktiv.

I studiene av barn som klarer seg bra, på tross av alvorlig motgang i livet, har man funnet at lærere og skoler er blant de hyppigst forekommende beskyttelsesfaktorene i disse barnas liv. Beskyttelsesfaktorer omtales ofte som en motsetning til risikofaktorer og sårbarhetsfaktorer, det vil si at de fungerer i motsatt retning. Mer presist kan en si at det er fordeler eller ressurser som predikerer bedre utfall ved høy risiko (Masten og Reed 2002).

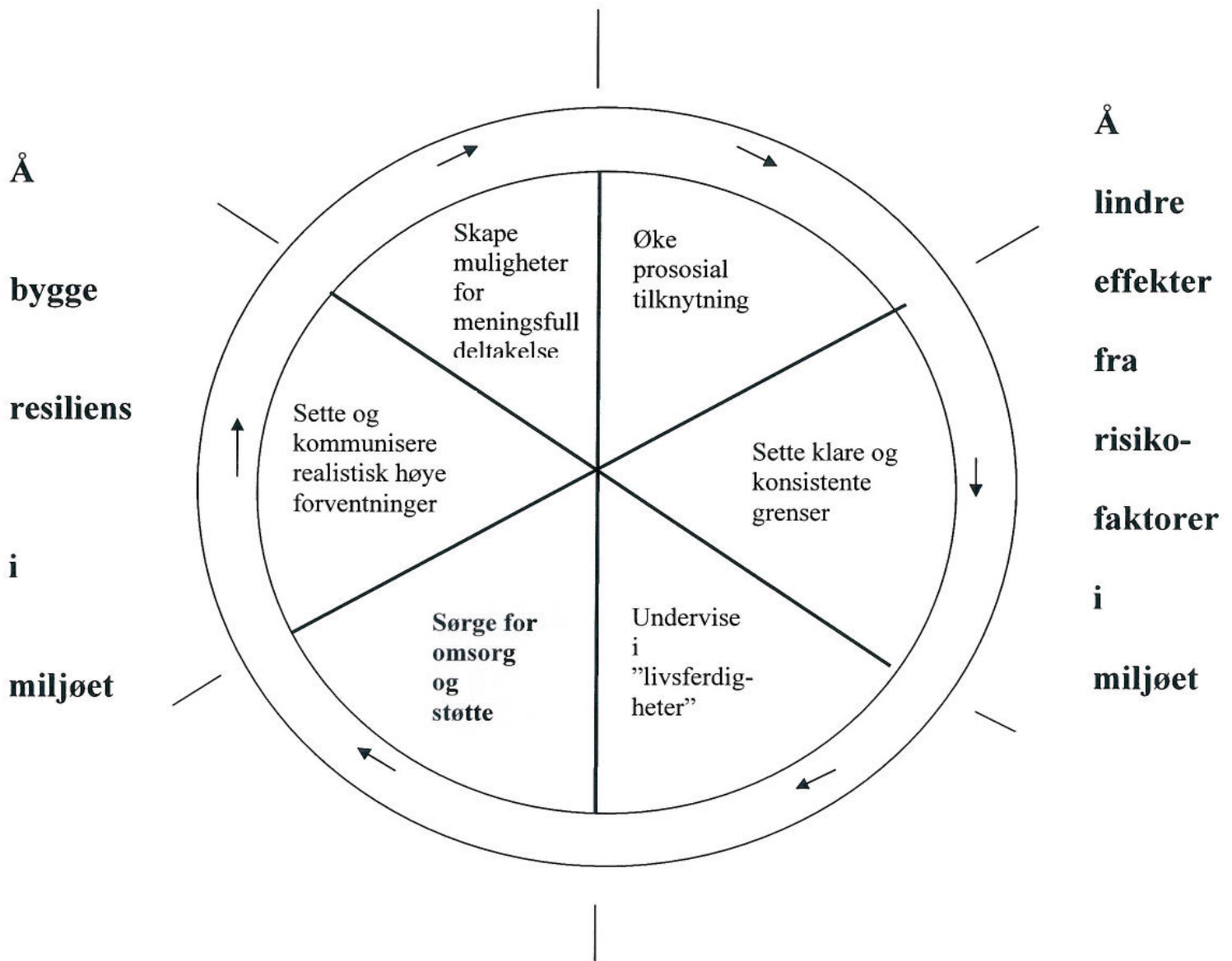
De fleste longitudinelle studier av barn som viser et resilient mønster, viser at disse barna liker skolen og gjør den til et ”hjem borte fra hjemmet”. Skolen kan fungere som et tilfluktssted fra et dysfunksjonelt hjem. Skoler i sentrale bystrøk som ser ut til å lykkes best, tenderer til å opprettholde realistisk høye faglige standarder, sørger for effektive tilbakemeldinger med rikelig ros og tilbyr oppgaver for elevene som innebærer tillit og ansvar. Slik strukturert støtte synes å være en spesielt sterk beskyttelsesfaktor for barn som kommer fra hjem med fare for skilsmisse og for barn med minoritetsbakgrunn (Werner 2003).

### **Resilienshjulet**

Gjennom intervensjoner prøver man i USA å forbedre kvaliteten på tilknytningsrelasjoner eller å aktivere motivasjonssystemet, slik at barnet erfarer at det lykkes og kan bygge opp selvtilit og motivasjon. I skolesammenheng kaller Henderson og Milstein (2003) dette for

modellen over sunn utvikling. Fokus er rettet mot utvikling av kompetanse, myndiggjøring og egenverd. Henderson og Milstein bruker et verktøy i forhold til tiltak i skolen, som kalles for "Resiliens-hjulet" (Figur 1):

### Resiliens-hjulet



Figur 1  
Resiliens-hjulet  
(Moderert etter Henderson og Milstein 2003)

Denne modellen tar utgangspunkt i seks elementer som man på bakgrunn av resiliensforskningen, antar fremmer kompetanse og positiv utvikling på tross av sterk

motgang. Å sørge for omsorg og støtte er det mest avgjørende av alle elementene, og dette punktet er derfor uthevet i modellen. Elementene er videreutviklet som relativt tydelige og konkrete verktøy for å fremme kompetanse og positiv utvikling både hos elever, lærere og i skoler. Livsferdigheter kan for eksempel bety samarbeidsferdigheter, problemløsningsferdigheter og ferdigheter i konflikthåndtering.

Omsorgsfulle lærere og andre kan fremme kompetanse og positiv utvikling både hos seg selv, i klasserommet og blant enkeltelever (Werner 2003). Fordi resiliensforskning har dokumentert at lærerne er en av de viktige gruppene som kan fremme resiliente trekk hos barn og unge (Werner og Smith 1992), legger man vekt på å styrke også lærernes egen utvikling av resiliens. Jeg tror det er første gang jeg ser at lærerne verdsettes på denne måten. Benard og Marshall, som fremstår som frontfigurer når det gjelder resiliens og utdanning i USA, legger vekt på å styrke lærernes egen utvikling av kompetanse og positiv utvikling:

Ved å øke vårt eget velbefinnende får vi styrke til å bli, i Norman Garmezy's ord, "et beskyttende skjold" for de unge (1991). Dette betyr at vi sørger for omsorgsfulle relasjoner, høye forventninger og invitasjoner til deltakelse. Dette vil i neste omgang engasjere elevenes egen motivasjon og velvære. (...) Vår erfaring er at vi må fokusere på "helsen til hjelperen" (Benard og Marshall, 1997, s. 9-10).

Resiliensperspektivet er orientert i retning av håp, muligheter, solidaritet og ressurser (Danielsen 2004). Resultatene gir relativt klare anbefalinger for tiltak i skolen.

### **Referanser**

- Baumrind, D. (1978). Parental Disciplinary Patterns and School Competence in Children. *Youth & Society*, Vol. 9, No. 3, p. 239-276. Sage Publications Inc.
- Benard, B. og Marshall, K. (1997). A Framwork for Practice: Tapping Innate Resilience. I: *Resiliency in schools*, University of Minnesota: Research/Practice.
- Borge, A. I. H. (2003). Resiliens. Risiko og sunn utvikling. Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I: I. Bråten (red): *Læring. I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Danielsen, A. G. (2004). Hverdagens magi. En tilnærming til fenomenet resiliens som teoretisk ramme for pedagogisk praksis i skolen. I G. O. Hole og T. T. T. Sudmann (red): *Vitenskapsteoretiske refleksjoner*. Høgskolen i Bergen: Skriftserien, Rapport nr. 9, s. 43-73.
- Henderson, N. og Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in Schools. Making It Happen for Students and Educators*. California: Corwin Press, Inc.
- Lauvås, P. og Handal, H. (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag A. S.

- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic. Resilience Processes in Development. I: American Psychologist, Vol. 56, nr. 3, s. 227-238.
- Masten, A. S. og Coatsworth, J. D. (1998). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments. Lessons From Research on Successful Children. I: American Psychologist, Vol. 53, nr. 2, s. 205-220.
- Masten, A. S. og Reed, M.-G. J. (2002). Resilience in Development. I: C. R. Snyder og S. J. Lopez (red.): Handbook of Positive Psychology. New York: Oxford University Press.
- Masten, A. S. og Powell, J. L. (2003). A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. I: Luthar, S. S. (red.): Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities. Cambridge University Press, UK.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the Face of Adversity. Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder. I: British Journal of Psychiatry. Vol. 147, s. 598-611.
- Selvik, T. (2004). Undervisningsetikk – er det noe å bry seg med? I: Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Oslo: Universitetsforlaget
- Solstad, K. J. (red) (2003). Tema- og prosjektarbeid og bruk av lokalt lærestoff etter L97. Sluttrapport fra prosjektet ”Likeverdige skole i praksis”. NF.rapport nr. 24. Bodø: Nordlandsforskning.
- Sommerschild, H. (1999). Mestring som styrende begrep. I: B. Gjørum, B. Grøholt og H. Sommerschild (red): Mestring som mulighet. Oslo: Tano Aschehoug
- Werner, E. (2003). Foreword. I: N. Henderson og M.M. Milstein: Resiliency in Schools. Making It Happen for Students and Educators. California: Corwin Press, Inc.
- Werner, E. og Smith, R. (1992). Overcoming the Odds. High Risk Children from Birth to Adulthood. Cornell University Press, Ithaca og London.
-