

BACHELOROPPGAVE

Risikoutsatte barn og tilrettelegging for et
resiliensfremmende miljø.

High-risk children and contribution to a resilience-
promoting environment.

Karoline Knudsen

GLU 1-7 GBPEL412

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Camilla Askevold Særsten

Innleveringsdato: 01.06.18

Antall tegn: 59 900

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskolen på Vestlandet, § 10.

Abstract

The purpose of this paper is to examine high-risk children and resilience. The problem asked is; “What characterizes high-risk children, and how can the teacher contribute to a resilience-promoting environment?”. To examine this problem a qualitative method and literary study has been applied, where four teachers have been interviewed and relevant studies and literature has been examined. The results show that the teachers know a lot about how they can contribute to develop a healthy mental environment. As theory shows, high-risk children can be hard to define and are characterized not only by the risk they are exposed to, but the experience of the risk as well. Furthermore, the pedagogical relation, learning environment, authentic mastering experiences and the home-school collaboration can be important factors for promoting a resilient environment. Nevertheless, there still seem to be a need for competence increase within the schools in dealing with high-risk children and resilience.

Key words: Resilience, High-risk children, Mental difficulties, Resilience-promoting environment, Pedagogical relation, home-school collaboration

Forord

Denne bacheloren er skrevet som en del av tredje året på Grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved Høgskolen på Vestlandet. Det har vært en givende prosess, hvor jeg har lært mye mer enn det jeg hadde forventet. Samtidig innser jeg hvor mye mer det er å lære innen feltet. Psykiske vansker og hvordan noen elever klarer på tross av utfordringer i livet, er noe som alltid har vært innenfor mitt interesseområde. «Resiliens» var et begrep som ble nevnt i en forelesning i pedagogikk i fjor, og var noe som virket interessant men også veldig utfordrende. Av den grunn ønsket jeg å undersøke dette nærmere i denne avhandlingen, og samtidig se på hvordan en som lærer kan fremme et godt psykisk miljø for elevene.

Jeg vil gjerne benytte anledningen til å takke mine støttespillere underveis i denne prosessen. En stor takk rettes mot min veileder, Camilla Askevold. Hennes gode konkrete, konstruktive tilbakemeldinger har vært til stor hjelp. Det har vært inspirerende å se hvor mye hun kan om dette emnet og hennes store engasjement for de sårbare barna. Jeg vil også benytte anledningen til å takke mine fire informanter, for at de tok seg tid til å intervjues og deres gode refleksjoner. Til slutt vil jeg gjerne si takk til venner og familie for deres støttende ord under skrivingen.

Bergen, mai 2018

Innholdsliste

1	Innledning	7
1.1	Aktualisering	7
1.2	Forskerspørsmål og bakgrunn for forskerspørsmål	7
1.3	Avhandlingens oppbygning	8
1.4	Begrepsfesting	8
1.4.1	Resiliens	8
1.4.2	Resiliensfremmende miljø	9
1.4.3	Risiko	10
1.4.4	Risikoutsatte barn	10
2	Teori	10
2.1	Sammenhengen mellom resiliens og risiko	10
2.2	Risikoutsatte barn	11
2.2.1	Risikoanalyse	11
2.2.2	Risiko- og beskyttelsesfaktorer	11
2.3	Hvordan kan en som lærer bidra til et resiliensfremmende miljø?	12
2.3.1	Samarbeid med hjemmet	13
2.3.2	Pedagogisk relasjon	14
3	Metode	15
3.1	Valg av metode	15
3.2	Avhandlingens troverdighet	16
3.2.1	Validitet	16
3.2.2	Reliabilitet	17
3.2.3	Forskningsetikk	17
3.3	Intervjuguide	18
3.4	Gjennomføring av intervju	19
3.5	Analyse av data og feilkilder	19
3.6	Litteratursøk og kildekritikk	20

4	Presentasjon av funn	21
4.1	Risikoutsatte barn	21
4.2	Tilrettelegging for et godt psykisk miljø	21
4.2.1	Den pedagogiske relasjonen.....	21
4.2.2	Tilpasset opplæring	22
4.2.3	Læringsmiljø	22
4.3	Særlig tilrettelegging for risikoutsatte barn	23
4.4	Samarbeid med hjemmet.....	24
5	Drøfting	24
5.1	Hva kjennetegner risikoutsatte barn?	25
5.2	Hvordan kan en som lærer bidra til et resiliensfremmende miljø?.....	26
5.2.1	Resiliensbegrepet.....	26
5.2.2	Samarbeid med hjemmet.....	26
5.2.3	Pedagogisk relasjon.....	27
5.2.4	Læringsmiljø	28
5.2.5	Autentiske mestringsopplevelser.....	29
6	Avsluttende ord	29
7	Litteraturliste	32
8	Vedlegg.....	37
8.1	Intervjuguide	37
8.2	Samtykkeskjema	39

1 Innledning

1.1 Aktualisering

Regjeringen (2014) skrev i en pressemelding at flertallet av lærerne har et ønske om å øke deres kompetanse innenfor psykiske vansker. På den måten kan de være i bedre stand til å forebygge psykiske vansker, samtidig som en fremmer god psykisk helse blant elevene. Det hevdes at problemet er at lærerne hverken har tid eller kompetanse til dette arbeidet. Rapporten som vises til i pressemeldingen ble fremlagt av Utdanningsdirektoratet. Den handler om psykisk helse i skolen og er basert på spørreundersøkelser av skoleledere, skoleeiere og lærere. Målet med undersøkelsen var å avdekke behovet for økt kompetanse innen psykiske helse. I følge undersøkelsen har fire av fem lærere hatt elever med behov for psykisk hjelp. Det som kanskje er overraskende, er at den viser at en av fem lærere mener at de ikke har hatt elever med psykiske vansker. Samtidig mener halvparten av lærerne at de ikke har god nok kompetanse innenfor dette arbeidet (Holen & Waagene, 2014; Særsten & Ruud, 2014).

Som lærer bør en vite hvordan en kan bidra til et godt psykisk miljø, men også hvilke tiltak en kan sette inn for risikoutsatte barn. Elevene tilbringer store deler av tiden sin på skolen, og oppdragelsen har blitt mer institusjonalisert. I følge Nordahl (2015) har barn aldri før tilbrakt mer tid i pedagogiske institusjoner enn nå. Dermed kan skolen få en større innvirkning på oppdragelsen. En har et spesielt ansvar for å være oppmerksom på og identifisere ulike psykiske vansker, slik at en kan gi den hjelpen som trengs (Drugli, Klökner, & Larsson, 2011). Som en viktig aktør i barns oppvekst kan læreren gjøre en stor forskjell. Det oppfattes som et behov for økt kunnskap om psykiske vansker.

1.2 Forskerspørsmål og bakgrunn for forskerspørsmål

I denne avhandlingen vil fokuset rettes mot det som kjennetegner risikoutsatte barn. Videre skal det undersøkes hvordan en som lærer kan bidra til et resiliensfremmende miljø i skolen. Mitt forskerspørsmål er følgende: «Hva kjennetegner risikoutsatte barn, og hvordan kan læreren bidra til et resiliensfremmende miljø?» Innenfor dette tenkes det at det finnes flere tiltak læreren kan ta i bruk. Av den grunn vil det begrenses til å se nærmere på hvordan de foresatte og den pedagogiske relasjonen kan være en ressurs for at risikoutsatte barn ikke utvikler psykiske vansker. Relevante underspørsmål kan være knyttet til hvordan foresatte og den pedagogiske relasjonen være en ressurs i dette arbeidet.

Bakgrunn for valg av emne innenfor psykiske vansker, med særlig fokus på resiliens, er fordi det oppleves som interessant. I lærerutdanningen har fokuset på psykiske vansker vært minimalt. Gjennom studien kan de med en interesse for temaet få økt innsikt i arbeid med psykiske vansker innenfor skolen. Studien kan være en ressurs for lærere og lærerstudenter, men også foresatte med barn i skolen.

1.3 Avhandlingens oppbygning

I avhandlingen vil først de mest sentrale begrepene i henhold til forskerspørsmålet bli definert. Videre i teoridelen ses det nærmere på forskerspørsmålet i to deler. Deretter rettes fokuset på metode og begrunnelse for den. Etter det vil funn fra intervjuene bli presentert. Ut i fra funn av teori og data, vil det forsøkes å trekke noen slutninger som drøftes i den avsluttende delen.

1.4 Begrepsfesting

1.4.1 Resiliens

For at en skal kunne si noe om hva et resiliensfremmende miljø er, kan det være hensiktsmessig å se på begrepet resiliens først. Det kommer av det engelske ordet «resilience», som på norsk kan oversettes til motstandsdyktighet. Likevel er det ikke helt dekkende. Det kan hentyde at det er en medfødt egenskap hos barnet. Tidligere ble betegnelsen «løvetannbarn» brukt. Heller ikke dette er helt dekkende for resiliensbegrepet, fordi det tyder på at en klarer seg uansett hvor stor risiko en har opplevd. Resiliens kan bli sett på som et resultat av beskyttelsesfaktorene som barnet har i og rundt seg. Samspillet mellom risiko- og beskyttelsesfaktorene avgjør hvilken utvikling barnet får, og innebærer «genetiske, biologiske, mentale, miljømessige og sosiale faktorer» (Kvello, 2015:246). Det finnes flere varierende definisjoner for begrepet (Borge, 2010; Kvello, 2015; Waaktaar & Christie, 2000). Kvello (2015: 242) oppsummerer de tre viktigste komponentene som går igjen i flere definisjoner som: «god utvikling hos høyrisikobarn, å bevare kompetanse under stress/harde prøvelser, og å komme seg raskt og godt etter betydelig motgang/traumer».

Resiliensbegrepet har blitt kritisert for å ikke være godt nok definert og at det er tvetydighet i definisjonene i litteraturen. Flere forskere hevder at det ikke er nok undersøkt hvordan og hvorfor resiliens skjer (Kvello, 2015; Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). For å forstå det bedre foreslår Kvello (2015) at forskningen i større grad må fokusere på alder, kjønn, kontekst samt

ha en oversikt over kumulativ risiko, som vil si oppsamlet risiko. Resiliens er et fenomen som har blitt konstruert over tid, og kom som en reaksjon på forskning som hadde stort fokus på de barna som ikke klarte seg bra (Borge, 2010). Det blir satt spørsmål til om dette er et faktisk fenomen eller om det kun er en teoretisk konstruksjon som ikke stemmer med virkeligheten. Det er stor variasjon i definisjonene, lite konsensus rundt sentrale termer knyttet til begrepet og ulike funn. Det kan tyde på at en snakker om ulike fenomener. Likevel hevder noen forskere at resiliens er en egenskap ved individet selv (Luthar et al., 2000).

Luthar (2000:543) definerer det slik: «Resilience refers to a dynamic process encompassing positive adaptation within the context of significant adversity». Det innebærer at en tenker på resiliens som en dynamisk prosess, hvor en får en positiv utvikling til tross for betydelig motgang. Begrepet blir delt inn i to dimensjoner, hvor det på den ene siden er positiv utvikling og den andre betydelig motgang. Resiliens kan av den grunn ikke måles, men er resultatet av dimensjonene. Denne todelingen av begrepet er også anerkjent av flere anerkjente forskere innen feltet, som Masten, Yates og Sroufe (Fleming & Ledogar, 2008). Forståelsen av begrepet som blir lagt til grunn videre i avhandlingen, støtter i stor grad Luthar (2000) sin definisjon og Kvello (2015) sin oppsummering. Resiliens er en positiv utvikling hos et individ, som har blitt utsatt for betydelig risiko. Det er dynamisk prosess som ikke kan måles, men som hele tiden vil befinne seg på en akse.

1.4.2 Resiliensfremmende miljø

I arbeidet med å bidra til et resiliensfremmende miljø kan det være hensiktsmessig å fokusere på forebyggende arbeid. Det er likevel ikke alle psykiske vansker som lar seg påvirke av dette arbeidet. Det kan være minst like viktig å fokusere på de problemene som faktisk har oppstått (Folkehelseinstituttet, 2006). Læreren har et særlig ansvar for å følge opp den enkelte elev, og sikre et godt psykososialt miljø for den enkelte (Opplæringsloven, 1998). En form for forebyggende arbeid er tilpasset undervisning, enten i form av tilpasninger i klasserommet eller spesialundervisning. Andre faktorer som kan ha stor betydning er gruppetilhørighet som et positivt klassemiljø, en betydningsfull person, samt et godt samarbeid med hjemmet (Olsen & Traavik, 2010). Disse faktorene vil utdypes senere i teksten.

1.4.3 Risiko

Det å være risikoutsatt betyr helt enkelt at en er utsatt for risiko. For å bedre forstå betydningen kan en se nærmere på hva begrepet «risiko» innebærer. Risiko handler om noe som kan skje, en situasjon eller hendelse, som vil få konsekvenser for noe en bryr seg om. Disse konsekvensene kan være knyttet til livene våre, som psykiske vansker. Innenfor begrepet ligger muligheten for et negativt eller uønsket utfall. Det foreligger risiko når det kan skje noe negativt eller uønsket ut i fra hendelsen. Selv om det foreligger en risiko, er det likevel ikke sikkert at det resulterer i et negativt utfall (Aven, 2016).

1.4.4 Risikoutsatte barn

Hva som kjennetegner risikoutsatte barn kan være utfordrende å definere, da de skiller seg i stor grad fra hverandre. I Folkehelseinstituttet sin andre rapport fra 2006, «Sosiale risikofaktorer, psykisk helse og forebyggende arbeid» har det blitt kategorisert flere sosiale risikofaktorer. Kategoriene er delt inn i tre nivåer, individ-, samfunns- og familienivå. På samfunnsnivå finner en «fattigdom, arbeidsledighet, dårlige skole- og boforhold, etnisk diskriminering, migrasjon, flukt og sosial ulikhet» (Folkehelseinstituttet, 2006:16). På familienivå er det listet opp forhold som lav utdanning, dårlig boforhold, vold, økonomi, død, egenskaper ved foresatte, kriminalitet, dårlig kommunikasjon og andre konflikter i hjemmet. Dette er ulike risikofaktorer som kan gi et frampek på hvem det er som er i risiko for å utvikle psykiske vansker. Men risikofaktorer kan også skyldes individuelle årsaker ved det enkelte barnet (Folkehelseinstituttet, 2006). Noen andre risikofaktorer som Kvello (2015) trekker frem er prematur fødsel, sykdom over lengre tid, psykisk utviklingshemming, ADHD og mobbing.

2 Teori

2.1 Sammenhengen mellom resiliens og risiko

Resiliens og risiko er tett forbundet. For at en skal kunne snakke om en resilient utvikling, er risiko en viktig faktor. Barn som blir utsatt for risiko som kan føre til psykiske vansker men som likevel klarer seg, kan sies å ha en resilient utvikling. Her kan risikobelastningen og beskyttelsesfaktorer være avgjørende for hvilken utvikling barnet får. Det som skiller risikoutsatte barn fra andre barn, kan være at de har blitt eksponert for flere typer risiko over lengre deler av livet. Dersom de blir utsatt for større risikobelastning enn de har forutsetninger

for å fordøye, vil resultatet ofte bli psykiske vansker (Olsen & Traavik, 2010). Blant forskere er det stor enighet om at det er den totale summen av risikofaktorer som gjør det mer sannsynlig for mennesker å utvikle psykiske plager. Enkelte risikofaktorer kan veie tyngre enn andre, også om de forekommer alene (Kvello, 2015; Olsen & Traavik, 2010).

2.2 Risikoutsatte barn

I begrepsfestingen var det utfordrende å si noe generelt om hvilke barn som kategoriseres som risikoutsatte for å utvikle psykiske vansker. Det trenger nødvendigvis ikke å være negativt dersom en blir utsatt for risiko, fordi det kan gjøre en i bedre stand til å takle påkjenninger senere i livet. Det er viktig å identifisere den risikoen som faktisk kan være skadelig. Her er ikke det viktigste hvilken risiko de blir utsatt for, men hvordan de reagerer på den (Borge, 2010). Det kan være vanskelig for læreren og de rundt barnet å vite hvordan risikoen blir mottatt hos barnet og hvordan en skal håndtere det.

2.2.1 Risikoanalyse

Ifølge Borge (2003) er risikoanalyse nødvendig når en skal håndtere risikoutsatte barn. Målet er å vurdere hvilken negativ effekt risikoen har. Grunnen til dette er fordi risiko ikke nødvendigvis gir negative konsekvenser. En kan stille seg spørsmål knyttet til hvilken risiko barnet blir utsatt for, hvilke vansker den medfører og hva det er som står bak vanskene. Det første en ofte bør se på er om risikoen er av kronisk eller midlertidig grad, og om det er flere risikoer involvert. Langvarig risiko, selv i små doser, kan påvirke mer enn midlertidig risiko. Eksempler på dette kan være ulike former for misbruk, mishandling og andre negative hendelser knyttet til mennesker i nære relasjoner. Det mest skadelige er det Borge (2003:54) betegner som kumulativ risiko, hvor «nye problemer legger seg oppå tidligere, uløste problemer». Det er likevel opplevelsen av risikoen og ikke risikoen i seg selv som avgjør om barnet får en negativ utvikling (Borge, 2003; Olsen & Traavik, 2010).

2.2.2 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Viktigheten av å se på hvilke mekanismer eller prosesser det er som fører til vanskene er noe Borge (2003) trekker frem, og i den sammenheng snakker en gjerne om risiko- og beskyttelsesfaktorer. De kan finnes i og/eller rundt eleven, og er fellesbetegnelser for hva som kan øke eller minske sjansen for psykiske vansker (Kvello, 2015). Det vil si faktorer ved individet som genetiske, biologiske og mentale faktorer, men også faktorer ved miljøet og det

sosiale (Schoon, 2006). Noen risikofaktorer som her blir trukket frem er prematurfødte barn, lærevansker, samlivsbrudd, å ha/hatt steforesatt, vold i hjemmet, barn fra innvandrerfamilier, psykiske vansker og rusmisbruk. Knyttet til miljøfaktorer kan blant annet skolen bidra til en negativ utvikling hos barnet. Det er gjerne skoler der det er ansatte som viser lite omsorg for barna, mobbing, mye atferdsvansker blant elevene eller hvor samarbeidet med de foresatte fungerer dårlig. Av beskyttelsesfaktor ser en gjerne at eleven klarer seg godt faglig på skolen, er sosial, har en kjærlig familie (Kvello, 2009, 2015). Andre faktorer som blir vektlagt er autentiske mestringsopplevelser, støttende relasjoner, et godt læringsmiljø og minst én trygg voksenperson. Det er spesielt en god relasjon til en voksen og mellom jevnaldrende som trekkes særlig frem (Olsen & Traavik, 2010). Dette vil utdypes ytterligere senere.

En beskyttelsesfaktor veier ikke nødvendigvis opp for en risikofaktor. Dersom det foreligger beskyttende faktorer kan disse hindre en negativ utvikling, men en risikofaktor er ikke motpolen til en beskyttelsesfaktor. Det er mer komplekst enn det. I flere tilfeller kan likevel en beskyttelsesfaktor virke beskyttende mot en risikofaktor (Ogden & Hagen, 2014; Særsten & Ruud, 2014). Beskyttelsesfaktorene kan være med på å dempe risikofaktorene, som kan gjøre at eleven utvikler seg i en positiv retning, på tross av forutsetningene (Drugli, 2012). Samtidig kan én beskyttelsesfaktor være beskyttende for flere risikofaktorer (Kvello, 2009).

2.3 Hvordan kan en som lærer bidra til et resiliensfremmende miljø?

Med spørsmålet foreligger det en antagelse om at det faktisk er mulig å bidra til et resiliensfremmende miljø, og med det en antagelse om at resiliens er noe universelt. Det er likevel ikke noe som hevdes her, da det ikke er anerkjent blant alle forskere innen feltet. Ut i fra min kunnskap foreligger ikke en universell lov som gjelder alle mennesker. Det er ikke nødvendigvis en forutsetning at læreren støtter teorien om resiliens for å bidra til et godt psykisk miljø. Skolen kan være et sted hvor elevene får en positiv utvikling, og en finner flere beskyttelsesfaktorer innenfor skolens rammer som kan fremme resiliens (Drugli et al., 2011). En kan arbeide for å redusere eller fjerne risikofaktorer som allerede er tilstede. Men en kan også arbeide forebyggende, der en prøver å skape eller forsterke beskyttelsesfaktorer som bidrar til en god livsstil, gode mestringsstrategier og evne til å takle negativ risiko ellers i livet (Kvello, 2009). Innenfor dette arbeidet kan en finne faktorer som samarbeid med hjemmet og den pedagogiske relasjonen.

2.3.1 Samarbeid med hjemmet

Det er skolen som skal legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet, jamfør Opplæringslovens (1998) paragraf 20-1. Hjemmet har hovedansvaret for oppdragelsen til barnet (Drugli & Nordahl, 2016), men de har et felles ansvar for at barnet utvikler seg og lærer det en trenger for å klare seg i samfunnet (Opplæringsloven, 1998 § 1-1). Da det er de foresatte som har oppdrageransvaret, er det svært viktig at de får innsikt i hva det er som skjer på skolen. På den andre siden, pliktes også hjemmet til å si i fra om viktige endringer som skilsmisse, død, arbeidsledighet og andre forhold som kan påvirke eleven læring og utvikling (Olsen & Traavik, 2010).

Fokuset skal være for elevens beste knyttet til læring og utvikling. I følge Nordahl (2015) finnes det flere nivåer for samarbeid, som informasjon, dialog og drøfting og til slutt medvirkning og medbestemmelse. Informasjon preges av lite dialog og handler om at relevant informasjon blir delt mellom partene. På neste nivå, dialog og drøfting, kan parter komme med sine meninger og bli enige om det beste for eleven. Det øverste nivået for et bra samarbeid er medvirkning og medbestemmelse, som innebærer at også de foresatte har noe de skal si når det kommer til de avgjørelsene som blir tatt om deres barn. Skolen og hjemmet inngår et partnerskap som er preget av felles avgjørelser og åpenhet. Det er dette nivået av relasjon læreren bør arbeide for.

Dersom det blir utfordrende å få til et godt samarbeid kan det noen ganger være nødvendig med det Ask og Gorseth (2004) kaller et forsterket samarbeid, som vil si at en får støtte fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) eller en annen utenforstående fagperson. Særlig blant foresatte til risikoutsatte barn ser en gjerne at samarbeidet fungerer dårlig, selv om det ofte er de som trenger det mest. Da er det viktig at læreren får ekstern hjelp og bidrar til at en positiv relasjon skapes. Dersom en lykkes med dette, ser det ut til at dette vil ha en svært positiv effekt på både de foresatte og eleven selv (Ask & Gorseth, 2004; Nordahl, 2015).

Riggs og Medina (2005) viser til Delgado-Gaitan (1988) som indikerer en sammenheng mellom skolens samarbeid med hjemmet og elevenes psykiske vansker og prestasjon på skolen. Det kan også ha betydning for elevens atferd. Hjemmemiljøet kan ha like stor påvirkningskraft som skolen, og dermed har de også en indirekte påvirkning for den pedagogiske relasjonen. Særlig blant de yngste elevene kan det være svært viktig at dette samarbeidet går bra, da det har vist seg å ha størst betydning for dem. Dermed er det essensielt at læreren er i stand til å skape en

god relasjon til de foresatte, selv om de gjerne ikke er så samarbeidsvillige (Ask & Gorseth, 2004; Drugli, 2012). Dersom samarbeidet går godt, kan lærer og foresatte støtte seg på hverandre dersom det oppstår utfordrende situasjoner (Nordahl, 2015).

2.3.2 Pedagogisk relasjon

Sævi (2007:108) forstår den pedagogiske relasjonen som «en uoppløselig praktisk-moralsk enhet som omfatter barnets helhetlige læring og utvikling og den voksnes oppdragelse og undervisning». Den voksne har et ønske om å lære barnet det som trengs i livet og fremtiden, hvor barnets beste er i sentrum. Dersom det ikke er i sentrum er handlingen ikke god, og en snakker ikke om en pedagogisk relasjon. Den er også ensidig, som innebærer at det er et asymmetrisk forhold mellom partene. En pedagogisk relasjon er i følge Sævi (2013) en tom relasjon. Den er personlig og situert, en må møte barnet der det er og tilpasse ut i fra den pedagogiske situasjonen. Som lærer kan en ha en viss oversikt over hva som skal gjennomgås i timen, men det er ikke mulig å planlegge hele situasjonen på forhånd. En kan merke seg at relasjonen ikke nødvendigvis er mellom lærer og elev, men mellom en voksen person og et utviklende barn (Spiecker, 1984). Videre vil likevel forståelsen av begrepet fokusere på relasjonen mellom lærer og elev, som ofte blir omtalt som lærer-elev-relasjonen.

Dersom den pedagogiske relasjonen skal fungere som en beskyttelsesfaktor bør den bære preg «av sensitive og gjensidige interaksjoner med positiv feedback, som bidrar å fremme elevens utvikling» (Drugli, 2012:78). Det kan bidra til at elevene føler seg som en del av fellesskapet, som kan øke deres motivasjon for læring. I følge Howard, Dryden, and Johnson (1999) kan læringsmiljøet og det sosiale miljøet fremme motstandskraft blant barn som er utsatt for risiko. En studie utført av Hughes og Oiman-Kwok (2003) viste at elever med en god relasjon til læreren også fikk bedre forhold til de andre elevene. Samtidig viste en annen studie utført av Meehan, Hughes og Cavell (2003) hvordan elever fikk færre atferdsvansker som et resultat av den gode relasjonen til læreren. Det er liten tvil om at relasjonen kan ha stor betydning for elevenes emosjonelle, faglige og sosiale trivsel på skolen (Drugli, 2012).

Særlig for risikoutsatte elever kan denne relasjonen ha størst betydning. Risikoutsatte barn kan få en positiv utvikling, dersom de har minst én voksen de kan betro seg til (Drugli, 2012; Waaktaar & Christie, 2000). Barn som opplever mye vansker hjemme trenger at skolen er et trygt sted. Her kan læreren spille en viktig rolle som en trygg person. Waaktaar og Christie

(2000) trekker frem viktigheten av den signifikante andre, som er en betydningsfull person som har vært tilstede for barnet gjennom oppveksten. De barna som har hatt en person gjennom oppveksten som har vist kjærlighet og omtanke, er de som ofte klarer seg best. Det er ikke alltid slik at de har vært i stand til å gjøre noe med vanskene til barnet, men har gjerne støttet på best mulig vis.

En relasjon til risikoutsatte barn kan være utfordrende, fordi det kan være vanskelig å nå gjennom til dem. Både barn og voksne som har det vanskelig psykisk kan i noen tilfeller oppleves som isolerte og inneslutta, eller aggressive. For læreren er det viktig å være bevisst på betydningen av denne relasjonen (Drugli, 2012). Dersom det utvikler seg til en negativ relasjon kan det være en risikofaktor for eleven (Kvvello, 2015). En mulig årsak til at elever med psykiske vansker kan utvikle en negativ relasjon til læreren kan være at de krever mer av relasjonen. Læreren bør være i stand til å stå i relasjonen, selv når barnet utfordrer dem så mye at de forventer at den voksne skal gi opp. Dersom læreren gir opp barnet, kan det oppleves som et nederlag for barnet (Drugli, 2012). En annen mulig årsak til at relasjonen kan få en negativ utvikling, kan være at en lærer er pliktet til å melde i fra dersom en mistenker eller eleven viser tegn til eller forteller om vold, overgrep eller andre former for omsorgssvikt (Opplæringsloven, 1998 § 15-3). Da dette gjerne kan føre til at eleven mister tilliten til læreren.

En kan gjerne oppleve at en som lærer ikke har god nok kunnskap til å vite hvordan en best skal håndtere elevens vansker. Da kan andre eksterne instanser, feks. Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) være en støttespiller. Der kan en få veiledning og støtte for hvordan det kan legges til rette for elevens særskilte behov. Det er viktig å ta relasjonen på alvor slik at det ikke blir en risikofaktor, som innebærer å vise emosjonell støtte og det å se eleven (Drugli, 2012).

3 Metode

3.1 Valg av metode

For å svare på forskerspørsmålet «Hva kjennetegner risikoutsatte barn, og hvordan kan læreren bidra til et resiliensfremmende miljø?» og påfølgende underspørsmål «Hvordan kan foresatte og den pedagogiske relasjonen være en ressurs i dette arbeidet?» ble det valgt å ta i bruk kvalitativ metode og et litteraturstudium. Kvalitativ forskning skal fungere som en tankevekker for å forbedre en praksis eller belyse et fenomen (Creswell & Poth, 2018; Postholm, 2005), og

for å kunne undersøke dette nærmere virket denne metoden best egnet til det (Creswell, 2008). Det innebar semistrukturerte intervju med fire lærere fordelt på ulike trinn i skolen. Et kvalitativt intervju kan åpne opp for mer fleksibilitet i studiene, men funnene er ikke alltid så sammenlignbare med hverandre. Denne fleksibiliteten var viktig for å kunne få mer utfyllende og detaljerte svar i undersøkelsen (Christoffersen & Johannesen, 2012). En litteraturstudie vil si å søke systematisk, kritisk og sammenligne studiene med hverandre. En bruker eksisterende studier og litteratur for å lage en oversiktlig fremstilling av emnet (Forsberg & Wengström, 2008), og her ble både nasjonal og internasjonal forskning tatt i bruk.

3.2 Avhandlingens troverdighet

I forskning samles det inn data for å kunne trekke slutninger for hvordan noe fungerer i virkeligheten, og det er et viktig aspekt i forskningsprosessen – det er ikke virkeligheten, men en representasjon. Hvordan hver enkelt tolker og forstår virkeligheten er subjektivt, og av den grunn blir også forskning en subjektiv tolkning. Det er særlig tre forhold som kan gjøre den mer troverdig, som er validitet, reliabilitet og forskningsetikk (Christoffersen & Johannesen, 2012; Thurén, 2012).

3.2.1 Validitet

Validitet handler om gyldigheten til forskningen, og sier noe om i hvor stor grad forskningen representerer virkeligheten. En skal som forsker undersøke det en faktisk ser etter, og ikke trekke konklusjoner av resultater som ikke er representative eller feil (Christoffersen & Johannesen, 2012; Forsberg & Wengström, 2008). I henhold til egen avhandling vil ikke fire informanter være representative for resten av befolkningen. En kan gjerne se tendenser som går igjen, men ikke trekke slutninger basert på dataene. Da litteraturen skulle velges og tolkes, var det viktig å være bevisst på gyldigheten til forskningen, men også ha et bevisst forhold til hvordan egen førforståelse var med på å påvirke valg og tolkning av teori. Hvordan denne tolkningsprosessen foregår vil bli nærmere utdypet senere. De fleste studiene som har blitt benyttet i denne forskningen er funnet gjennom kjedesøk av litteratur fra anerkjente forskere innen feltet, for å sikre mest mulig validitet og reliabilitet. Også dette vil bli redegjort for senere i kapittelet.

3.2.2 Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om hvor pålitelig og nøyaktige innsamlede data er. De resultatene en får avhenger av hvilke data som blir brukt, innsamling og tolkning (Christoffersen & Johannesen, 2012; Thurén, 2012). Særlig når en studerer andres litteratur, kan det være enkelt å ta i bruk deres tolkninger av primærkilder. Her er det viktig å være bevisst på at dette er tolkninger, og er ikke helt objektive. En primærkilde presenterer hovedsynspunktet til forfatteren, og det beste er da å bruke primærkilden der det er mulig (Creswell, 2008). Av den grunn kan kjedesøk være hensiktsmessig, hvor en går tilbake til primærkilden (Lindgaard, 2006). For å unngå å ta i bruk andres subjektive tolkninger og sikre reliabilitet i min forskning, ble primærkilder brukt i størst mulig grad der det var mulig å hente den frem. Det var også viktig å være kritisk i møte med de ulike kildene, som vil bli nærmere utdypet senere.

3.2.3 Forskningsetikk

En vanlig misoppfatning innenfor kvalitativ forskning, er gjerne at det kun er etiske prinsipper under innsamling av dataene, men de er også gyldige når det kommer til blant annet informanter og valg av forskningsmateriale (Creswell & Poth, 2018).

3.2.3.1 Valg av forskningsmateriale

I samsvar med De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016) sine prinsipper skal et studium vise god henvisningsskikk for å ikke ta æren for andres arbeid og kunne etterprøves. For å sikre dette har det blitt kildehenvist underveis i teksten og i en detaljert litteraturliste til sist. Dersom en tar i bruk andres verk, skal dette presenteres slik forfatteren har tenkt det. Ved å ta ut enkelte sitater og parafraaser fra en tekst, kan en risikere at det får en annen betydning når det settes inn i en ny sammenheng. Av den grunn var det viktig under innsamlingsprosessen å få en oversikt over materiale for å skaffe et helhetlig bilde, før sitater og parafraaser ble ekstrahert og tatt i bruk.

3.2.3.2 Informanter

Det finnes flere forskningsetiske prinsipper og retningslinjer som skal beskytte informantene. Informantene kan blant annet trekke seg når som helst før, under og etter intervjuet, privatlivet deres skal respekteres og en skal ikke forårsake skade på informanten. Dette ble presisert i forkant av intervjuene. Når det kommer til adgang og bruk av personopplysninger finner en flere retningslinjer. Personopplysninger vil si opplysninger som åpner for identifisering av

enkeltindivider. Ved behandling av personopplysninger kan prosjektet kreve meldeplikt til Norsk senter for forskningsdata (Christoffersen & Johannesen, 2012; Repstad, 2004). I dette forskningsprosjektet ble det ikke behandlet personopplysninger, da det ikke var nødvendig for å samle inn valide data. Av den grunn er ikke prosjektet meldepliktig. Informantene fikk utdelt et samtykkeskjema, hvor de ble informert om studien og signerte for samtykke (se vedlegg 2). Her ble de informert om deres rettigheter, hvor dette ble presisert muntlig. Det ble de også opplyst om taushetsplikten forskeren er underlagt, og at innsamlede data ble anonymisert, samt at lydopptaket ble slettet senest 48 timer etter intervjuet.

3.2.3.3 Utvelgelse av informanter

Innenfor kvalitative studier er selve utvelgelsen av informanter en viktig del av forskningen, med særlig vekt på «utvalgsstørrelse, utvalgsstrategier og rekruttering» (Christoffersen & Johannesen, 2012:49). Det er ikke et fasitsvar på utvalgsstørrelse, men det hevdes at en bør samle inn data helt til en ikke får nye data. Et annet kriterium er å se på hvor like de er. Dersom det er en heterogen gruppe kan behovet være større for flere undersøkelser (Christoffersen & Johannesen, 2012; Repstad, 2004). I denne sammenhengen ble fire lærere intervjuet, hvor to er på mellomtrinnet og to på småtrinnet. Lærerne ble ansett som en heterogen gruppe. Av den grunn ble det avholdt intervjuer spredd over klassetrinnene, for å få et så bredt perspektiv som mulig. Noe av det som skulle undersøkes var hvordan det arbeides med psykiske vansker i barneskolen. Det var da hensiktsmessig å intervju lærere på ulike trinn, fordi hvordan en feks. arbeider på første trinn kan skille seg fra hvordan en arbeider på syvende trinn. Psykiske vansker kan være et sårt tema for både barn og voksne. Av den grunn ble ikke elever intervjuet, da det kunne gi negative konsekvenser for dem i etterkant av intervjuet. I tillegg var det lærerens synspunkter som var ønskelig, for å best mulig kunne undersøke forskerspørsmålet.

3.3 Intervjuguide

Som forberedelse til intervju ble det laget en intervjuguide (se vedlegg 1), med en oversikt over de aktuelle spørsmålene til forskerspørsmålet mitt. Som tidligere nevnt var det et semistrukturert intervju, og da viktig at spørsmålene kunne tilpasses underveis. Oppfølgings spørsmål ble brukt til å støtte opp under nøkkelspørsmålene.

3.4 Gjennomføring av intervju

Først fikk informantene utdelt et tomt ark og en blyant, hvor de skulle skrive ned hva de tenkte på knyttet til begrepet «risikoutsatte barn». De kunne selv velge hvordan det skulle organiseres, om de ville lage et tankekart, skrive stikkord eller hele setninger. På den måten fikk en innsikt i hva begrepet betyr for dem når dataene skulle analyseres. Da de følte seg ferdig, startet neste fase av intervjuet hvor det var planlagte spørsmål. Under intervjuet fikk informantene i stor grad mulighet til å styre samtalen. Intervjuguiden fungerte som en temaliste som skulle gjennomgås i løpet av intervjuet, hvor rekkefølgen ikke hadde en betydning (Christoffersen & Johannesen, 2012; Postholm, 2005). Intervjuene ble gjennomført ansikt-til-ansikt, og det ble tatt lydopptak slik at det kunne transkriberes i etterkant. Da kunne fokus være på ikke-verbal atferd, gi en mer åpen dialog, samt få en ordrett gjengivelse av det som ble sagt. Det ble nyttig i analysedelen (Befring, 2015; Repstad, 2004).

3.5 Analyse av data og feilkilder

I følge hermeneutisk tradisjon skjer tolkningsprosessen av tekster og hendelser bevisst og ubevisst (Befring, 2015). Gadamer (2010) forklarer det med en sirkulær prosess hvor en veksler mellom teksten og en fortolket versjon av den. I møte med en tekst vil en ha en viss førforståelse av innholdet, som en bør være bevisst på. Hvordan innholdet forstås, vil igjen påvirke vår førforståelse. Slik fortsetter prosessen. Leser og tekst er i dialog med hverandre (Alnes, 2018). Begrepet hermeneutisk sirkel er gjerne ikke helt dekkende. Vi blir stadig møtt med nye inntrykk, erfaringer og viten som gjør at vår forståelse blir påvirket igjen og igjen. Hermeneutisk spiral vil nok være mer beskrivende, da den ikke har et slutt punkt (Befring, 2007; Thurén, 2012). Den er helt sentral i prosessen hvor en skal skape og utvikle mening fra en tekst. Som leser og forsker veksler en konstant mellom å forstå og tolke. Hvordan dette vekselkiftet påvirker forskningen er det viktig å være bevisst på (Postholm, 2005). I arbeidet har det blitt forsøkt å være bevisst på dette, i møte med litteratur og intervjuene, men og før selve skrivingen tok sted. Dermed ble primærkilder tatt i bruk der det var mulig, og sekundærkilder kun der det ikke var mulig å få tak i primærkilden. Dette kan føre til feilkilder, dersom forfatteren har tolket innholdet annerledes enn det var intendert i primærteksten. Også tolkningen av intervjuene og tidligere studier kan bidra til feilkilder, da utsagnene blir fortolket av førforståelsen knyttet til egne erfaringer og det en tidligere har lest.

Den fenomenologiske tradisjonen ble brukt for å analysere data fra intervjuene. Det innebærer å se på hvordan et fenomen blir oppfattet av mennesker, der en prøver å forstå virkeligheten gjennom andre menneskers virkelighet (Christoffersen & Johannesen, 2012; Creswell & Poth, 2018). I følge Creswell (2008) kan en fenomenologisk tolkning kan skje over flere trinn. Først skal en etablere et helhetsinntrykk av datamaterialet. Videre skal en skille ut det som er relevant i henhold til forskerspørsmålet, og markere ut disse avsnittene og setningene. Dataene fra intervjuene ble her samlet i et dokument, og sortert etter spørsmålene. I det videre arbeidet skal en sette koder på det som er interessant i henhold til forskerspørsmålet. Her ble materialet sortert og deretter kodet etter emner som ble nevnt, feks. tilpasset opplæring, mestring, den pedagogiske relasjonen og så videre. Deretter skulle det kodede materialet trekkes ut, det som var irrelevant fjernes. Uttalelsene ble her sortert etter hva som var likt og ulikt. På den måten ble det en felles, oversiktlig sammenstilling av funnene. Gjennom flere prosesser ble materialet redusert. Til slutt ble det som gjenstod vurdert om det representerte hva informantene ville få frem i intervjuene. Da det ble ansett som representativt, ble dataene tatt i bruk.

3.6 Litteratursøk og kildekritikk

For å søke etter litteratur ble Oria, ERIC og Google Scholar for det meste brukt. Søkeord var blant annet risikoutsatte barn, resiliens og resiliens kombinert med skole, lærer, foresatte, risikofaktorer eller beskyttelsesfaktorer. Søkene var både på engelsk og norsk for å ha et bredt utvalg av studier og tekster av både eldre og nyere dato. I søket var det viktig å være bevisst på hvor studiene kom fra, da studier fra andre land ikke nødvendigvis er representative for norske elever og lærere. Samtidig var bevissthet knyttet til hvordan dataene hadde blitt samlet inn, hvilke funn som ble gjort, reliabilitet og validitet til studiene viktig.

I møte med diverse kilder er det viktig å være kildekritisk ved å vurdere pålitelighet og gyldighet. Dersom en velger kilder som kommer fra anerkjente forlag eller fra vitenskapelige tidsskrift, kan en vite nokså sikkert at innholdet er kvalitetssikret. Hvis en velger en kilde som ikke kommer fra et forlag, er det et større ansvar for leseren å kvalitetssikre. Det kan være utfordrende, og det kan være hensiktsmessig med noen kriterier. En kan ta utgangspunkt i vitenskapelige artikler som er relevant, objektiv og oppdatert. En bør vurdere forfatterens troverdighet og faglige bakgrunn, samt sjekke flere kilder for å sammenligne informasjon (Bårnes & Løkse, 2015). Dette ble en viktig del av arbeidet da kildene skulle vurderes. Det ble tatt utgangspunktet i tekster utgitt av anerkjente forlag og forfattere. Fra disse tekstene ble det

utført kjedesøk, hvor en går tilbake til primærkilden. Her ble det noe letelesing gjennom flere tekster, der det ofte dukket opp interessante funn for avhandlingen.

4 Presentasjon av funn

Videre i dette kapittelet vil resultatene fra intervjuene bli presentert. Lærerne som ble intervjuet hadde alle over ti års erfaring i yrket og erfaring med alle trinnene i barneskolen. To av lærerne hadde vært mest på småtrinnet, mens to av dem hadde for det meste vært på mellomtrinnet. De var også kontaktlærere, som kan indikere at de har en del å gjøre med enkeltelever og de foresatte. Intervjuene var som nevnt semistrukturerte, og tok dermed ulike vendinger som resulterte i ulike funn hos informantene. Det var likevel noen svar som gikk igjen hos alle informantene. Videre vil de funnene som var interessante og relevante i henhold til forskerspørsmålet bli presentert. Fremstillingen vil bli lagt frem tematisk, hvor informantene er anonymisert og funnene blir presentert samlet.

4.1 Risikoutsatte barn

Lærerne fikk som nevnt en praktisk oppgave til å begynne med, hvor de skulle notere ned hva deres assosiasjoner med begrepet «risikoutsatte barn». Her ble det trukket fram mye av det samme, som lite eller ingen oppfølging fra hjemmet, barn fra hjem med vold, rus og/eller psykisk sykdom, ressurssvake hjem, barn med foresatte i fengsel, dødsfall blant foresatte eller familiemedlemmer, minoritetsspråklige barn, barn med ulike diagnoser, angst eller som er sosialt og kognitivt umodne, premature barn.

4.2 Tilrettelegging for et godt psykisk miljø

4.2.1 Den pedagogiske relasjonen

«Det viktigste er å skape en god relasjon med barna - uansett oppførsel, utagering eller bakgrunn er dette med relasjoner noe av det viktigste en gjør som lærer. Læreren må gi noen signaler til eleven, som viser at han liker de og da kan det være lettere for eleven å komme for å snakke om ting som er vanskelige».

Noe av det som ble mest vektlagt blant informantene var helt klart betydningen av en god relasjon til eleven. Her ble det blant annet trukket frem viktigheten av å vise interesse og se

enkelteleven. Elevene skal føle seg inkludert. En kan komme langt med å spørre de hvordan de har det og følge med på endringer i livet deres. Å skape en relasjon til elevene som er preget av tillit er en tidkrevende prosess. Dette ble også understreket av en informant, som forklarte hvordan denne tilliten fort kunne brytes ned. Dersom en har en elev som blir utsatt for vold som betror seg til læreren, er en nødt til å gi beskjeder til andre instanser. Da kan det ta lang tid for å bygge opp tilliten igjen. «Elevene må skjønne at vi er her for dem, og at vi vil kun deres beste» utdypet hun.

En av lærerne trakk fram noe han praktiserer i sitt klasserom. I en klasse med mange elever kan en feks. ta i bruk en postkasse hvor elevene får poste et brev til læreren dersom det er noe de har på hjertet som de kanskje ikke våger å si. En annen måte en kan utføre dette er å skrive brev, dagbok, logg eller Post-It-lapper som en kan levere inn til læreren. På den måten får læreren innsikt i noe av det som rører seg i hjemmet og i eleven, samtidig som det viser at læreren er interessert i hva som angår eleven, også utenfor skolen. Her er det essensielt at eleven skjønner at det er en mulighet for å åpne seg og at læreren bryr seg.

4.2.2 Tilpasset opplæring

Et annet moment som dukket opp hos to av informantene var tilpasset opplæring. De la stor vekt på viktigheten av å tilpasse undervisningen slik at den passer nivået til både de sterke og de svake. Hvordan det ble utført i praksis var varierende hos lærerne, men det viktigste var likevel at alle elevene fikk vise sine sterke sider og oppleve mestring. Det å være tett på og ha god inngående kjennskap til eleven var sentralt, for å kunne tilpasse på best mulig vis, slik at eleven kan oppleve mestring. En kan gjerne ha felles prosjekter med ulike oppgaver der alle har mulighet til å vise sine sterke sider. Særlig den ene læreren synes det var viktig å vektlegge elevens sterke sider:

«Jeg forsøker å finne elementer hos enkelteleven som han mestrer. Hvis eleven har problemer med feks. å skrive sammenhengende tekst men er veldig flink til å tegne, gir jeg han friheten til å bruke illustrasjon og forklare ved hjelp av tegning».

4.2.3 Læringsmiljø

Et siste tiltak som kom frem under tre av intervjuene var læringsmiljø, som innebærer både det faglige og sosiale samspillet i klasserommet. For å sikre et miljø som hemmer for psykiske vansker var dette helt essensielt. Dersom elevene ikke trives på skolen, er de heller ikke

mottakelige for faglig innhold. Det innebærer å av og til fjerne det faglige fokuset, for å fokusere på det sosiale. En av lærerne fortalte hvordan han måtte fjerne det faglige fokuset over flere år, da han overtok en klasse. Klassen var utfordrende og elevene utagerte alle på hver sin måte. Da ble det viktig å få på plass struktur, regler og rutiner for å skape mulighet for fag, og at elevene ble trygge på hverandre.

4.3 Særlig tilrettelegging for risikoutsatte barn

En av lærerne stilte spørsmål til om det burde legges særlig til rette for disse elevene, og resonnererte videre at det bør tas hensyn til, men gjerne i det skjulte. Selv om de «skarpeste» elevene ofte gjennomskuer det lager de sjelden noe nummer av det. Alle lærerne understreker at det er viktig at elevene lærer at de kommer fra forskjellige hjem og har ulike behov. I samfunnet møter en forskjellsbehandling. Elevene blir behandlet likeverdige, men ikke likt. De risikoutsatte barna trenger ofte litt ekstra oppmerksomhet og tilrettelegging. Skolen skal være en trygg arena, der de kan oppleve mestring og ikke møter mer av problemene de sliter med hjemme. Et tiltak som en av lærerne trakk frem, var å fortelle dagen før hva planen for neste dag var. På den måten ble skolen mer forutsigbar. Flere av hennes risikoutsatte elever var engstelige, og beroliger seg når de vet hva planen for morgendagen er. Hun fortalte videre at «hjemmet kan ofte være preget av uforutsigbarhet, der regler og rutiner på ting som måltider, sengetider og slikt uteblir. (...) Elever ønsker klare rammer for hva som er forventet av dem som blir tydelig formidlet av læreren».

Informantene uttrykte en frykt for at risikoutsatte barn skulle bli avvist av andre elever. Disse elevene kan gjerne være de som er litt alene eller som er svake faglig og sosialt. Som lærer kan det være utfordrende å inkludere de i det sosiale fellesskapet, uten at det blir synlig for de andre elevene eller påtvunget. Det å skape ekte relasjoner mellom elevene som gjør at de andre faktisk ønsker å være med eleven kan være vanskelig. Her kan en gjerne utfordre de sterke elevene til å inkludere og ta med seg de utsatte elevene. Likevel kan en prøve å la dette gå av seg selv ved å gjøre kjekke ting med elevene som skaper gode relasjoner dem i mellom. Dersom lærer må gå aktivt inn å styre dette, ble vennegrupper foreslått som et tiltak. Da er barnet inkludert, men «utfordringen er følgende – er de med han fordi læreren sier det, eller fordi de har lyst til å være med denne eleven? Det er ikke sikkert de har lyst, men de må jo gjøre det».

Blant elevene er det ofte stor forskjell på hvor ressurssterke hjemmene er, og da kan det være en tanke å prøve å redusere de sosiale forskjellene i klassen. Læreren kan ikke styre hva elevene har på seg av klær og slikt, men en kan finne måter å utjevne de sosiale forskjellene i klassen. Den ene læreren kunne fortelle hvordan hun arbeidet aktivt med dette. I hennes klasse på småtrinnet får ikke elevene lov til å ta med seg leker på skolen. Leker er status og det er ikke alle som har råd til de nyeste, kuleste lekene på markedet. Også i bursdagsselskaper hadde hun i samråd med de foresatte blitt enige om å sløyfe bursdagsgaver. Bursdagsselskaper kan ofte bli en dyr affære, som kan gjøre at elever fra ressursvake hjem må droppe dem. Hun fortalte videre at «selv om dette ikke foregår i skolen, er dette en del av det som påvirker skolehverdagen indirekte. På den måten kan også de bli inkludert og ikke bli så bevisst på at de kanskje har mindre enn de andre».

4.4 Samarbeid med hjemmet

For risikoutsatte barn er det i de fleste tilfeller ekstra viktig med et godt samarbeid med de foresatte, der læreren er ekstra synlig og inkluderer dem i det som skjer på skolen. Det skal være et teamarbeid, der begge parter må bidra for å gjøre det lettere for eleven. Her vil det gjerne være naturlig med jevnlig møter, telefonsamtaler, mailer og så videre. Sammen med elev og foresatte kan en som lærer finne tiltak som kan være til stor hjelp for eleven. Gjennom tett dialog kan en oppnå mye. En er i stor grad avhengig av dem når det kommer til oppmelding til BUP. Dersom de foresatte ikke er interessert eller i stand til å inngå et samarbeid, blir andre instanser kontaktet, som BUP, PPT, barnevern og så videre.

5 Drøfting

I kapitlet vil det bli forsøkt å samle trådene fra teorien og funn fra intervjuene, for å prøve å svare på forskerspørsmålene. Her vil spørsmålene drøftes i to deler. Først vil det drøftes hva som kjennetegner risikoutsatte barn. I andre del, for å se på hvordan læreren kan bidra til et resiliensfremmende miljø, vil det ses på samarbeid med hjemmet og den pedagogiske relasjonen, men også læringsmiljø og autentiske mestringsopplevelser som kom frem under intervjuene.

5.1 Hva kjennetegner risikoutsatte barn?

I søket etter en definisjon for begrepet risikoutsatte barn viste det seg å være vanskelig å finne dette. En årsak til det kan, som nevnt, være at de skiller seg i såpass stor grad fra hverandre, slik at det blir utfordrende å si noen generelle trekk. Det er gjerne kan være enig om er at det handler om barn som er utsatt for risiko. Spørsmålet som kan reise seg er hvilke eller hvilken type risiko barnet er utsatt for. Også for informantene virket det som utfordrende å si noe generelt om hva som kjennetegner de risikoutsatte barna. De visste likevel om flere former for risiko som kan gi psykiske vansker. Flere risikofaktorer ble nevnt, men skolen var ikke én av dem. Det kan gjerne oppleves som utfordrende å se hvordan en selv påvirker barnet, og kanskje ikke så overaskende var det en tendens til at fokuset ligger mest på hjemmet og egenskaper hos eleven.

På den andre siden var det overraskende at flere av faktorene som faktisk ble nevnt var av relativt alvorlig grad. En risiko som en stor andel av elevene i skolen blir utsatt for ble ikke nevnt, som samlivsbrudd blant foresatte, det å få en ny steforesatt og det å flytte som er svært utbredt. At dette ikke kom opp under intervjuene kan være tilfeldig. Likevel kan det også indikere at informantene ikke tenker på disse risikoene som alvorlige nok for å utvikle psykiske vansker. For et barn kan det være tungt når foreldrene skiller lag, og gjerne ekstra belastende om det også er uenigheter og høyt konfliktnivå involvert. Det viktigste er gjerne ikke hvilken risiko en blir utsatt for, men hvordan det oppleves for eleven. Dersom læreren registrer noen av risikoene som er mindre betydelige, kan det medføre at elever som trenger hjelp ikke får dette fordi læreren ikke ser hvor alvorlig risikoen oppleves av barnet.

Selv om en elev opplever flere risikoer som i seg selv i utgangspunktet ikke er alvorlige, kan de likevel oppleves som svært betydelige for eleven selv. En kan finne eksempler på elever som opplever betydelig risiko, over lengre eller kortere tid, som likevel får en positiv utvikling, faglig og sosialt. Poenget her er at det ikke har så mye å si hvilken risiko barnet er utsatt for, men hvordan den oppleves for barnet selv. Det kan det være hensiktsmessig å utføre en risikoanalyse for å avgjøre om et barn er risikoutsatt. Ved å se på hvilken risiko som foreligger, hvilke vansker det fører med og hva som er årsaken, kan en som lærer være i bedre stand til å avgjøre dette.

5.2 Hvordan kan en som lærer bidra til et resiliensfremmende miljø?

5.2.1 Resiliensbegrepet

Informantene viste en tendens til at en ikke trenger å kjenne til resiliens som fenomen for å kunne se en positiv utvikling hos de risikoutsatte barna. Begrepet kan som nevnt deles inn i to dimensjoner på en slags skala, der det er positiv utvikling på den ene siden og betydelig motgang på den andre. Det handler om å skape trygge omgivelser slik at pilen vender mest mot den positive siden. Det er ikke dermed sagt at den holder seg der. Elevene kan også oppleve situasjoner som får pilen til å vende i andre retning igjen, da det er en dynamisk prosess. Under et av intervjuene ble begrepet tilrettelegging nevnt. Læreren kan gjerne tilrettelegge for at elevene får en positiv utvikling, men en kan ikke styre hvordan barn har det psykisk. Når resiliens kan bli sett på som et resultat av beskyttelsesfaktorene som barnet har i og rundt seg, er det viktig at lærer tilrettelegger slik at miljøet rundt eleven beskytter i størst mulig grad. Selv om læreren ikke kjenner til disse begrepene eller fenomenet, er det mulig å legge til rette for et godt psykisk miljø. Når det er sagt, kan det gjerne være fordeler knyttet til å kjenne til resiliens som fenomen, da arbeidet kan bli mer systematisk og lettere begrunnes med relevant teori og forskning innen feltet. På den måten kan læreren i større grad vite hvorfor en gjør som en gjør, og ikke «(...) prøver og feiler til jeg finner ut hva som virker» som var den ene informantens tilnærming til arbeid med psykiske vansker.

5.2.2 Samarbeid med hjemmet

Hvordan barnet har det kan i stor grad påvirkes av samarbeid mellom skolen og hjemmet. Det er et gjensidig forhold hvor fokuset skal være for barnets beste. Dette var noe som kom tydelig frem av intervjuene, hvor det er forventet at de foresatte har en aktiv rolle i deres barns sosiale og faglige utvikling. Det øverste nivået for samarbeid som Nordahl (2015) viser til, gikk igjen i det ene intervjuet, der den aktuelle læreren arbeidet tett på foreldrene og det skulle være enighet rundt alle avgjørelser. Den samme læreren trekker frem hvordan et samarbeid med risikoutsatte barns foresatte kan by på utfordringer, da han opplevde at noen foresatte ikke er interessert i et samarbeid. Her kan læreren få støtte av feks. BUP, dersom det blir vanskelig å opprette en god relasjon til de foresatte. Gjennom et forsterket samarbeid kan en klare dette.

Noe som var overraskende var at forsterket samarbeid ikke ble nevnt under noen av intervjuene. Det som derimot ble nevnt var at dersom de foresatte ikke var interessert i et samarbeid måtte en ta kontakt med feks. barnevernet. Det kan gjerne tenkes at dette er steget over der igjen.

Dersom læreren ønsker en positiv relasjon til de foresatte, kan det tjene relasjonen om en prøver å få veiledning gjennom et forsterket samarbeid i første omgang. Hvorfor dette ikke kom frem av intervjuene er uvisst, men en mulig årsak kan være at det ikke har vært behov for det eller at de ikke kjenner til den muligheten.

Oppdragelsen blir mer institusjonalisert, og elever bruker store deler av sin oppvekst innenfor skolens fire vegger. Dermed er det gjerne ikke overraskende at skolen kan ha en større innvirkning på oppdragelsen, enn tidligere. Som vist i teorien kan en se sammenheng mellom et godt samarbeid med hjemmet og hvordan eleven presterer på skolen, knyttet til faglig- og sosial progresjon, atferd og psykiske vansker. Av den grunn har læreren en sentral rolle i å skape en positiv relasjon til de foresatte for å sikre et tilfredsstillende samarbeid. Denne sammenhengen ble ikke trukket frem i intervjuene, som kan indikere at de ikke kjenner til i hvilken grad samarbeidet med hjemmet kan være en ressurs for elevenes psykiske vansker. Hvordan eleven har det hjemme, vil ofte påvirke hvordan eleven er på skolen, og da den pedagogiske relasjonen.

5.2.3 Pedagogisk relasjon

Som vist i teorien er noe av det viktigste en lærer kan gjøre for å forebygge og håndtere psykiske vansker, er å skape en god relasjon til eleven. Det var også det som kom tydeligst frem under intervjuene. Når det kommer til psykiske vansker er en helt avhengig av at eleven har tillit til læreren, for at eleven skal være i stand til å åpne seg og fortelle om det som er vanskelig. Som den ene informanten viste til tar det lang tid å bygge opp denne tilliten, men veldig kort tid å bryte den ned. Det kan gjerne oppleves som utfordrende for læreren dersom en elev forteller om noe som foregår i eller utenfor skolen og eleven ber læreren om å ikke si det videre. Læreren har meldeplikt for å si i fra dersom en mistenker, eleven viser tegn til eller forteller om overgrep, vold eller omsorgssvikt. Den aktuelle informanten hadde arbeidet lenge med en elev for å bygge opp tillit i relasjonen, da denne jenta var veldig usikker. En dag kom denne eleven og fortalte henne i fortrolighet om hvordan faren var voldelig mot moren. Hun måtte rapportere dette videre, som førte til at eleven mistet tilliten til læreren. Da måtte det brukes mye tid i etterkant, for å bygge opp relasjonen. Selv om eleven ofte ikke ser det selv, er det i de fleste tilfeller det beste for eleven, og læreren skal handle etter elevens beste.

Dersom en elev mister tilliten til læreren kan det føre til en negativ relasjon, som igjen kan utvikle negative følelser mellom dem. Relasjonen kan da bli en risikofaktor for eleven, som er noe en bør ta på alvor. Av informantene og i teorien kom det frem at læreren må vise at en bryr seg om eleven og klare å stå i relasjonen, selv i de verste tidene. Likevel er det ikke alltid slik at en har gode nok kunnskaper for å klare å snu relasjonen. Da kan det være hensiktsmessig for læreren å skaffe råd fra andre kollegaer eller eksterne instanser. Det er viktig at en kjenner til egne begrensninger, og får hjelp i tide. Overraskende nok, var dette noe som ikke ble nevnt under intervjuene. Det som derimot kom frem av intervjuene var et litt annet syn på hvordan de eksterne instansene blir brukt ressurs: «Skolen har ikke noe særlig kontakt med BUP. Det er ofte lite innsikt i disse sakene, der BUP tar seg av samtalene med foresatte og barn. PPT står mer for det pedagogiske tilbudet til eleven og er innom skolen på faste dager». Dette synet på BUP og PPT gikk igjen i alle intervjuene. Basert på det synet kan det hende de aktuelle lærerne ikke får brukt feks. BUP til det de faktisk kan bidra med, når det kommer til et forsterket samarbeid med hjemmet og den pedagogiske relasjonen. Hvis det er tilfellet er det uheldig, da det ofte er de elevene som trenger det aller mest.

5.2.4 Læringsmiljø

Flere av informantene trakk frem viktigheten av et godt læringsmiljø, som også kommer frem av teorien. I følge en av informantene krever det at elevene er trygge på hverandre. For dem innebar det å av og til sette det faglige til side. Det var utfordrende da det oppleves som et stort press på dem og elevene at de skal prestere. En kan likevel se en sammenheng mellom det faglige og det sosiale. Dersom elevene ikke trives, kan det føre til at eleven presterer dårligere faglig. Av den grunn ble det sosiale i flere tilfeller prioritert over det faglige, hos to av informantene.

I henhold til læringsmiljø og tilpasning kom det også frem under intervjuene at forskjellsbehandling var vanlig praksis i flere av klasserommene. Informantene understreket at ulike barn har ulike behov, og da var det viktig at elevene forstod at de ikke blir behandlet likt, men likeverdige. Akkurat som i samfunnet blir en behandlet ut i fra ens evner og forutsetninger. Som lærer bør en tilpasse situasjonen til den enkelte elev og møte elevene der de er.

5.2.5 Autentiske mestringsopplevelser

Det var kun én lærer som nevnte tilpasset opplæring under intervjuene. Det var overraskende med tanke på det fokuset som har vært på tilpasset opplæring. Som vist i teori, kan opplevelsen av mestring være en viktig beskyttelsesfaktor. Autentiske mestringsopplevelser henger sammen med prinsippet om tilpasset opplæring. Dersom en elev skal oppleve autentisk mestring krever det at oppgavene og arbeidsmåtene er tilpasset. Her er det viktig at læreren er en støtte for eleven, og at en kjenner elevens evner såpass godt at en er i stand til dette. Da vil det ofte være helt avgjørende med en god relasjon til eleven.

6 Avsluttende ord

I teorien kom det frem at resiliens er et samspill mellom beskyttelses- og risikofaktorer som finnes i og rundt eleven. Det var også noe som kom frem av intervjuene, selv om de ikke brukte fagtermer, visste lærerne at det var noen ting som kunne hjelpe eleven for å få en positiv utvikling og andre faktorer som kunne bidra til en negativ utvikling. Hvordan et barn opplever én eller flere risikoer er subjektivt, som er en viktig faktor for lærer og andre som er i kontakt med barnet. Dette kan føre til at det kan være vanskelig å sammenligne situasjoner. Dersom en elev er i samme situasjon som en annen, kan en likevel måtte bruke ulike tilnærminger for å støtte elevene. Som drøftet, kan blant annet læringsmiljøet, autentiske mestringsopplevelser og samarbeid med hjemmet være viktig beskyttelsesfaktorer. Likevel er det, som begrunnet i teori og intervjuer, den pedagogiske relasjonen som trekkes frem som gjerne den viktigste faktoren for barns psykiske vansker.

Det å ha en trygg, betydningsfull person som over lang tid har vært der for barnet, som har vist kjærlighet og omsorg, er det som trekkes frem som kanskje den viktigste beskyttelsesfaktoren. Noen barn kommer fra ustabile hjem hvor det ikke har vært en trygg voksen eller hvor de voksne har sviktet barna på ulike vis. Da er det ofte læreren som blir den viktige støttespilleren for barnet. Når betydningen av denne relasjonen kommer så tydelig frem i forskning, men og i form av erfaring gjennom informantene, bør læreren strebe etter å være en signifikant person i elevene sine liv. Det handler om å se enkelteleven og bry seg. I et klasserom fullt av elever kan det være utfordrende å kunne se enkelteleven til enhver tid. Men som en av informantene trakk frem, så er det det viktigste en gjør i skolen. Videre fortalte hun hvordan det ikke handler «...om å se eleven til enhver tid. Det handler om å være der når de trenger deg mest. En kan som regel ikke se psykiske vansker, men ved å spørre hver enkelt hvordan de har det hver dag, si at jeg er glad i dem og

vise at jeg bryr meg - kan jeg gjøre en forskjell» Som læreren understreker er det ofte en ikke kan se psykiske vansker hos eleven, og en er da avhengig av at eleven åpner seg. Da kreves det en god pedagogisk relasjon mellom eleven og læreren som er preget av tillit.

Det kan hevdes at det å være lærer i stor grad består av relasjonsbygging og til en viss grad også sosialarbeid. Det er viktig at en kjenner til sine begrensninger og vet hvor kompetansen stopper. Innenfor psykiske vansker er det tydelig at flere lærere ønsker kompetanseheving. Da intervjuguiden ble utformet, var det et bevisst valg å unngå å bruke ord som resiliens og knyttet til det, fordi det kunnet tenkes at de ikke hadde et forhold til dem. Det begrepet som derimot dukket opp i det ene intervjuet var «løvetannbarn». Det er som nevnt et begrep som ble brukt tidligere for å beskrive resiliens, og som regnes som utdatert eller ikke dekkende. Det var interessant, da det kan indikere lærernes behov for kompetanseheving innenfor psykiske vansker. Det er, som tidligere nevnt, ikke mulig å trekke slutninger basert på fire informanter. Likevel kan en se tendenser, og sammen med rapporten fra Regjeringen (2014) kan det indikere et behov for kompetanseheving. Ved å inkludere teoretisk kunnskap om psykiske vansker i grunnskolelærerutdanningen og videreutdanne lærere kan en i større grad være i stand til å forebygge og håndtere psykiske vansker hos barn, samtidig som en har et teoretisk belegg for de valgene som blir tatt.

For læreren handler det om å tilrettelegge for et psykisk miljø hvor eleven kan få en positiv utvikling. Når det er sagt, så skal en ikke fjerne alle vanskene for dem. Det er ikke nødvendigvis noe negativt å bli utsatt for risiko, og en kan ikke fjerne all risiko fra miljøet på skolen, hjemme eller i livet ellers. Det er nok heller ikke noe en bør ha som mål. Det er likevel opplevelsen av risikoen og ikke risikoen i seg selv som avgjør om barnet får en negativ utvikling. En bør gjerne hjelpe dem i å håndtere vansker og vise dem hvordan de kan etterhvert gjøre det helt selv. Noen elever trenger gjerne mer hjelp og støtte for å få dette til, fordi en kommer fra forskjellige hjem og alle mennesker er ulike. Der er læreren en viktig støtte, som prøver å veilede alle elevene med dette, og særlig de som trenger det mest. Når eleven da møter motgang senere i livet, kan de være bedre i stand til å håndtere vansker i større grad selv.

7 Litteraturliste

- Alnes, J. H. (2018). Hermeneutikk. Hentet 28.03.18 fra https://snl.no/hermeneutikk#-Den_hermeneutiske_sirkel
- Ask, K.-S., & Gorseth, S. (2004). *Forsterket foreldresamarbeid: når situasjonen krever det*. Grimstad: Unikurs.
- Aven, T. (2016). Risiko. Hentet 03.04.18 fra <https://snl.no/risiko>
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk AS.
- Borge, A. I. H. (2003). *Resiliens: risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Borge, A. I. H. (2010). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bårnes, V. & Løkse, M. (2015). *Informasjonskompetanse. Håndbok i kildebruk og referanseteknikker*. (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (3. utg.). Upper Saddle River, N.J: Pearson.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choose Among Five Approaches* (4. utg.). Croydon: SAGE Publications, Inc.

- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Drugli, M. B., Klökner, C., & Larsson, B. (2011). Do demographic factors, school functioning, and quality of student–teacher relationships as rated by teachers predict internalising and externalising problems among Norwegian schoolchildren?, *Evaluation & Research in Education*. *Evaluation & Research in Education*, 24(4). 243-254. Hentet 12.04.2018 fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500790.2011.626033>
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Hentet 15.05.18 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Fleming, J. & Ledogar, R. J. (2008). Resilience, an Evolving Concept: A Review of Literature Relevant to Aboriginal Research. Hentet 17.05.18 fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2956753/#R26>
- Dalgard, O. S. (2006). *Sosiale risikofaktorer, psykisk helse og forebyggende arbeid*. (Rapport nr. 2) Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Forsberg, C. & Wengström, Y. (2008). *Att göra systematiska litteraturstudier: Värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning* (2. utg.). Stockholm: Författarna och bokförlaget Natur & Kultur.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Trans.). Oslo: Pax Forlag AS.
- Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere* (Rapport nr. 9). Oslo: NIFU. Hentet 23.05.2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/280087>
- Howard, S., Dryden, J., & Johnson, B. (1999). Childhood Resilience: Review and critique of literature, *Oxford Review of Education*. *Oxford Review of Education*, 25(3). 307-323.

Hentet 29.04.2018 fra

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/030549899104008>

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016, 27.04). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 07.05.2018 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Kvello, Ø. (2009). *Oppvekst: Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lindgaard, H. (2006). *Familieorientert alkoholbehandling: Et litteraturstudium af familiebehandlingens effekter*. København: Sunhedstyrelsen, Viden- og dokumentationsheden.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child development*, 71 (3), 543-562. Hentet 29.04.2018 fra <http://www.jstor.org/stable/1132374>

Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student Relationships as Compensatory Resources for Aggressive Children. *Child development*, 74(4), 1145-1157. Hentet 29.04.2018 fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-8624.00598>

Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole: Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Ogden, T. & Hagen, K. A. (2014). *Adolescent mental health: prevention and intervention*. London: Routledge.

Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet 03.05.18 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_11

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Regjeringen. (2014). Skolen er en viktig arena for forebygging av psykiske vansker. [Pressemelding]. Hentet 10.03.2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Skolener-en-viktig-arena-for-forebygging-av-psykiske-vansker/id761082/>

Repstad, P. (2004). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

Riggs, N. R., & Medina, C. (2005). The "Generacion Diez" After-School Program and Latino Parent Involvement with Schools. *Journal of Primary Prevention*, 26(6), 471-484. Hentet 10.05.2018 fra <http://psycnet.apa.org/record/2005-16836-001>

Schoon, I. (2006). *Risk and resilience: Adaptions in changing times*. New York: Cambridge University Press.

Spiecker, B. (1984). The Pedagogical Relationship. *Oxford Review of Education*, 10(2), 203-209. Hentet 15.04.2018 fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305498840100209?journalCode=core20>

Særsten, C. A., & Ruud, V. E. (2014). *De usynlige opplevelsene. Pedagogikkens møte med ungdom og psykisk helse*. (Mastergradsavhandling, NLA Høgskolen Bergen). Hentet 09.04.2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/275360>

Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen - en relasjon annerledes enn andre relasjoner. In O. H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther, & J. Sæthre (Red.), *Grunnverdier og pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Sævi, T. (2013). Ingen pedagogikk uten en «tom» relasjon - Et fenomenologisk-eksistensielt bidrag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(3), 236-246. Hentet 24.05.2018 fra https://www.idunn.no/npt/2013/03/ingen_pedagogikk_uten_entomrelasjon_-_et_fenomenologisk

Thurén, T. (2012). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Waaktaar, T. & Christie, H. J. (2000). *Styrk sterke sider! Håndbok i resilience grupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 – Intervjuguide (side 1 av 2)

<p>Fase 1: Rammesetting</p>	<p>1. Løs prat (5 min)</p> <p>Uformell prat</p> <hr/> <p>2. Informasjon (5-10 min)</p> <p>I mitt forskningsprosjekt skal jeg se nærmere på hva det er som kjennetegner risikoutsatte barn, og hvordan læreren kan bidra til et godt psykisk miljø. Enklere sagt, hvordan læreren kan skape et miljø hvor elever med et dårlig utgangspunkt kan lykkes.</p> <p>Jeg håper på å få innsikt i hvordan ulike lærere arbeider med psykiske vansker i klasserommet. Ved hjelp av det jeg finner ut vil jeg prøve å knytte det til tidligere forskning og teori. Intervjuene jeg utfører skal brukes til å drøfte hvordan lærere arbeider med psykiske vansker i praksis. Jeg har taushetsplikt, og kommer til å holde navnet ditt, skolens navn og eventuelle elevers navn anonymt.</p> <p>Jeg ønsker gjerne å ta opp samtalen på lydopptak slik at det kan transkribere den. Etter jeg har transkribert vil opptaket bli slettet. Du kan når som helst avslutte dette intervjuet.</p> <p>Intervjuet vil vare i cirka 50 minutter.</p> <p>Er det noe som er uklart?</p> <p>Signer samtykkeskjema</p> <p>Start opptak</p>
<p>Fase 2:</p>	<p>3. Introduksjonsspørsmål: (10 min)</p> <p>Praktisk oppgave:</p> <p>Skriv ned hva du legger i begrepet «risikoutsatte barn». Gjerne i stikkord, tankekart o.l.</p>

Vedlegg 1 – Intervjuguide (side 2 av 2)

**Fase
3:**

4. Nøkkelspørsmål: (40 min)

Psykisk helsearbeid på småtrinnet og mellomtrinnet

-
- Likheter
- Ulikheter

Hvordan tenker du en kan skape et miljø hvor elever med vansker kan oppleve mestring?

- Resiliensfremmende miljø
- Tiltak
- utfordringer

Hvordan legger du tilrette for risikoutsatte barn?

- Skal det legges særlig tilrette for dem?
- Hvor viktig er dette?

Hvilke tiltak tar du i bruk dersom du oppdager en elev som sliter psykisk?

Hvor viktig synes du BUP og PPT er i dette arbeidet?

- Hvor ofte tar du kontakt med dem?
- Hvilke kriterier har du?

Hva tenker du bør være foreldrenes rolle i dette arbeidet?

- Når involveres dem?
- Hvor viktige er de?

Hvor viktig tenker du det er at lærere har god kompetanse innenfor psykisk helse?

- Føler du at du har god nok kompetanse innenfor dette feltet?
- Hvis nei, burde det vært flere kurs, videreutdanning?

5. Oppsummering

Har jeg forstått deg riktig? Er det noe du vil legge til?

8.2 Vedlegg 2 - Samtykkeskjema (side 1 av 2)



Høgskulen på Vestlandet

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Samtykkeskjema – «Risikoutsatte barn og resiliensfremmende miljø»

Bakgrunn og formål

Jeg skriver en bacheloroppgave i pedagogikk. Mitt forskningsspørsmål er «Hva kjennetegner risikoutsatte barn, og hvordan kan læreren bidra til et resiliensfremmende miljø?». Med det ønsker jeg å se nærmere på hvordan lærere arbeider med psykiske vansker i skolen, og særlig i arbeid med risikoutsatte barn.

Gjennom et kvalitativt intervju av fire lærere i Bergen søker jeg svar på dette. Jeg ønsker å intervju to lærere på småtrinnet og to på mellomtrinnet. På den måten får jeg gjerne et innblikk i hvordan arbeid med psykiske vansker skiller seg fra de yngre og de eldre elevene. I tillegg vil jeg helst at lærerne har endel yrkeserfaring.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I min datainnsamling vil jeg ta i bruk kvalitativt intervju som metode, hvor vi snakker om hvordan den enkelte lærer arbeider med risikoutsatte barn og hvilke tiltak som blir satt inn for å oppnå et helsefremmende psykisk miljø. Intervjuet er semistrukturert, som vil si at jeg har planlagt noen spørsmål på forhånd. Informanten kan likevel selv styre i stor grad hvilken retning en ønsker at intervjuet skal ta og hva en vil vektlegge.

I utgangspunktet skal vi ikke snakke om spesifikke elever. Dersom erfaringer om enkeltelever likevel blir nevnt, er jeg underlagt taushetsplikt. Samtidig vil skolenavn, lærerens og ev. elevens navn bli fullstendig anonymisert. Under intervjuet ønsker jeg å notere og ta opp samtalen med lydopptak. Dette lydopptaket vil bli slettet etter at samtalen har blitt transkribert, senest 48 timer etter at intervjuet finner sted.

All datainnsamling skjer i tråd med Personvernombudet for forskning, NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) sine retningslinjer. På deres nettside har jeg tatt en test, hvor det ble opplyst

Vedlegg 2 - Samtykkeskjema (side 2 av 2)

at datainnsamlingen ikke trenger å meldes inn så lenge vi ikke skal snakke om enkeltpersoner, og ingen kan identifiseres.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det skal ikke være mulig å gjenkjenne noen av deltakerne, skolen eller elevene som blir omtalt.

Etter intervjuet vil jeg transkribere samtalen og slette lydopptaket som har blitt laget (senest 48 timer etter intervjuet). Datamaterialet blir anonymisert, og det vil kun være jeg som har tilgang til det i perioden hvor det blir transkribert.

Frivillig deltakelse

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

Samtykke til deltakelse i studien (Kryss av)

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

Jeg samtykker til bruk av lydopptak, som vil bli slettet senest 48 timer etter intervjuet.

(Prosjektdeltakers signatur, dato)