



Bachelorgradsoppgave

Resiliens

Resilience

Hva bør læreren særlig fokusere på i arbeidet med å styrke elevers resiliens?

What should the teacher particularly focus on in the effort to strengthen the resilience of pupils?

Nina Dybwad Ellingsen

GLU360 Bacheloroppgave

Bachelorgradsoppgave i
grunnskolelærerutdanning for 5.-10. trinn

Lærerutdanning
Høgskolen i Nord-Trøndelag - 2014



HINT

SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-, BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER

Forfatter(e): Nina Dybwad Ellingsen

Norsk tittel: Resiliens

Engelsk tittel: Resilience

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanning 5.-10.-trinn

Emnekode og navn: GLU360 Bacheloroppgave

Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, HiNTs åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: 05/14

Dato: 15.05.2014

Nina Dybwad Ellingsen

underskrift

underskrift

underskrift

underskrift



HINT

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	3
1.1 Problemstilling	3
1.2 Definisjon	4
1.3 Oppgavens oppbygging.....	4
2.0 Teori	4
2.1 Hva er resiliens.....	4
2.2 Lærerrollen	5
2.3 Risiko- og beskyttelsesfaktorer	7
2.4 Hvordan skape et resiliensfremmende læringsmiljø	8
2.5 Forebyggende arbeid	9
3.0 Metode	9
4.0 Drøfting og analyse	11
4.1 Lærerenes kunnskap om risiko og beskyttelse.....	11
4.2 Læreren som rollemodell	12
4.3 Ros, anerkjennelse og positive tilbakemeldinger	13
4.4 Fokus på sosiale ferdigheter	15
4.5 Selvoppfatning og selvtillit	16
4.6 Mestring og elevenes sterke sider	17
4.7 Maslows behovspyramide	18
4.8 Samtalens betydning for læringsmiljøet.....	20
4.9 Relasjonskompetanse og relasjonspedagogikk som profesjon.....	21
5.0 Avslutning	22
6.0 Referanseliste	24
7.0 Vedlegg nr. 1	27
7.1 Intervju	27

1.0 Innledning

Norge har flere ganger blitt kåret til ”*verdens beste land å bo*”, av FN i rangering av landene det er best å leve i, men det er nok ikke realiteten for alle barn, dessverre (Aftenposten, 2013). Gjennom praksis og egne erfaringer vet jeg at det finnes elever som ikke trives og som gruer seg til å gå på skolen. Som lærer har man i den forbindelse et ansvar for å legge til rette slik at hverdagen oppleves best mulig for eleven. I tillegg er det barn og unge som opplever en belastende hjemmesituasjon uten trygge voksenpersoner, og læreren blir da for mange en viktig støttespiller eller til og med deres signifikante andre (Olsen og Traavik, 2010).

Som lærer skal man ha en yrkeskompetanse bestående av sosial/relasjonell-, faglig- didaktisk- og yrkesetisk- kompetanse, og det finnes derfor mange metoder for hvordan man kan jobbe for å fremme elevenes resiliens (Tholin, 2010). Resiliens er et pedagogisk begrep som for meg virker utrolig viktig i jobben med barn og unge, da det sier noe om elevens psykososiale tilstand. Barn og unge vil i denne oppgaven defineres som elever i 5.-10. trinn. Hvilken relasjon man som lærer har til sine elever vil være viktig for deres skolehverdag. Man må være interessert i hele barnet, det vil si både hjemmesituasjon, fritid og de rammebetingelsene som påvirker barnets livsforhold. Som lærer bør man ha interesse og omsorg for hele barnet, ikke kun fokus på faglig framgang (Olsen og Traavik, 2010).

Resiliens er et omfattende tema, og derfor vil jeg i denne oppgaven fokusere på hva man som lærer særlig bør fokusere på i forhold til elevenes resiliente utvikling. For å få et praksisrelevant perspektiv på området har jeg derfor foretatt et intervju av en lærer i ungdomstrinnet. Læreren spiller en viktig rolle for elevenes utvikling av resiliens, og derfor vil det i drøfting- og analyse kapitlet komme et utvalg av underkapitler man som lærer spesielt bør fokusere på (Olsen og Traavik, 2010). Videre vil disse underkapitlene drøftes opp mot de svar jeg fikk under intervjuet, og bygge opp under teori. Jeg har valgt akkurat dette temaet fordi jeg synes det er utrolig interessant, og ikke minst et tema jeg mener det er viktig å ha kunnskap om i jobben som lærer, slik at man har mulighet for å veilede og støtte elevene på hensiktsmessig vis.

1.1 Problemstilling

”Hva bør læreren særlig fokusere på i arbeidet med å styrke elevers resiliens?”

1.2 Definisjon

Ordet resiliens kommer fra det engelske ordet ”resilience”. Den direkte oversettelsen gir betydningen *spenst* eller *elastisitet*, men i overført betydning betyr det ”*evnen til å hente seg inn*” (Olsen og Traavik, 2010:27). Ordet resiliens har tidligere blitt forklart med løvetannbarn, i det begrepet ligger motstandsdyktige og usårbare barn, men den betegnelsen blir ikke brukt lenger, da det kan gi uttrykk for at disse barna er uovervinnelige (Olsen og Traavik, 2010). En av de fremste resiliensforskerne, Michael Rutter, definerer resiliens slik:

”Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer og avvik” (Olsen og Traavik, 2010:27).

1.3 Oppgavens oppbygging

I denne oppgaven vil jeg se nærmere på temaet resiliens, hva det innebærer og hvordan lærere kan jobbe for å styrke elevenes resiliens. Det vil belyses gjennom egne erfaringer, relevant teori fra både pensumbøker og andre bøker, internettkilder, artikler, forskning som er gjort på området, intervju, og veiledning fra veileder. I første del av oppgaven vil det komme en teoridel som går nærmere inn på resiliensbegrepet. Deretter kommer en metodedel som belyser valg av metode. Etter metodekapitlet kommer et drøfting- og analysekapittel som belyser hvordan læreren kan jobbe for å sikre en resilient utvikling hos eleven, som også er en del av problemstillingen. Under drøfting- og analyse kapitlet har jeg gjort et utvalg av tema jeg mener er særlig viktig når en lærer skal jobbe med resiliens, og alle temaene vil komme som egne underkapitler. Alle temaene vil bli drøftet i forhold til min problemstilling og i forhold til teori, og etter beste evne besvares. Temaene vil også drøftes i forhold til det som særlig ble belyst under intervjuet, og det vil komme utdrag fra intervjuet underveis for å underbygge noe av teorien jeg refererer til. Etter drøfting- og analyse kapitlet kommer det til slutt en avslutning.

2.0 Teori

2.1 Hva er resiliens

Det å ha kunnskap og forståelse om resiliens er en viktig del av jobben som lærer, og handler kort sagt om hvorfor noen barn svekkes mens andre styrkes etter en negativ hendelse. De som

styrkes sies da å ha god resiliens. Resilient utvikling innebærer altså noe positivt, men en nødvendig forutsetning er at barnet har vært utsatt for risiko som vanligvis kan medføre psykososiale vansker. Det er viktig å huske at de barna som viser å ha god resiliens ikke er immune mot risiko og belastning. Det finnes en grense for alle, og spørsmålet vil være hvilken grad og på hvilket område barnet er sårbart, hvilke resiliensfaktorer finnes i og omkring barnet, samt hvor effektive de er (Olsen og Traavik, 2010). Som lærer er det viktig å ha kunnskap som gjør at man kan identifisere elever som står i risiko, og kunnskap om hvordan man kan være med å bidra til en hensiktsmessig resilient utvikling hos eleven. Mediebildet i dag blåser opp resultater av både nasjonale og internasjonale kunnskapstester som viser det faglige nivået hos norske elever sammenlignet med resten av verden. Det finnes derimot lite undersøkelser som sier noe om hvordan barna har det på skolen, og at det mest sannsynlig finnes en sammenheng mellom trivsel og prestasjon. Siden lærerens ansvarsområde er betydelig utvidet, da man skal bidra til å utvikle alle sider av enkeltindividet, burde kanskje noe av fokuset også belyse viktigheten av trivsel på skolen i samspill med faglige prestasjoner? (Ibid).

2.2 Lærerrollen

I Stortingsmelding nr. 11, 2008-2009, bli lærerrollen definert på følgende måte:

”Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid. Bestemmelser i lov, læreplan og andre forskrifter forplikter alle lærere, og definerer et felles grunnlag for utøvelse av rollen. Dette regelverket gir et stort handlingsrom for lokale myndigheter og for læreren. Lærerrollen vil alltid være i endring, både på grunn av endringer i rammebetingelsene og som følge av lærerens egen utvikling. Utøvelsen av rollen vil også være preget av lokalsamfunnet, av ledelse og kolleger på egen skole og av elever og foresatte.” (Stortingsmelding nr. 11, 2009). Ut i fra dette skjønner vi at lærerrollen ikke er statisk, men stadig i endring med nye forskrifter og forpliktelser.

Læreren er opptatt av å skape relasjoner til elevene, av deres ve og vel og at de skal oppnå mestring i skolehverdagen (Arneberg og Overland, 2013). De ser seg selv som viktige i nettopp det å dekke elevenes behov, og vurderer seg selv og sin yrkesutøvelse ut fra hvorvidt de klarer å ivareta elevenes behov. Når de lykkes med det, skaper det glede og opplevelse av

mening, mens når de ikke får dekt sine mål, kan man føle at man ikke strekker til i jobben som lærer (Damsgaard, 2010).

Vi lever med den oppfatningen av at det er skolen, som sammen med familien, er den institusjonen som har størst betydning for barn og unges fremtid. Det innebærer at spørsmål om skole og utdanning, og dermed lærere og deres arbeid, har stor allmenn interesse (Østrem, 2008; Damsgaard, 2010).

Lærerrollen har endret seg mye, tradisjonelt sett har lærernes ansvarsområde vært det kognitive. I dag skal læreren legge vekt på hele mennesket, som innebærer å legge vekt på det sosiale, emosjonelle, fysiske, etiske og estetiske utviklingen hos alle enkeltindivid (Bruner, 1997; Arneberg og Overland, 2013). Helhetlig kompetanseutvikling sikter mot mestring av livet på ulike arenaer her og nå, og i framtiden. I denne prosessen skal skolen og læreren være med å legge til rette for at alle elevene kan bli den beste versjonen av seg selv, ut i fra deres individuelle forutsetninger (Imsen, 2010).

Å være lærer innebærer så mye mer enn å stå foran tavla eller å lese for elevene. Lærerrollen er en krevende jobb som krever at man gjør seg kjent med hver enkelt elev. Uten kunnskap om elevene blir det vanskelig å utøve lærerjobben på et hensiktsmessig plan. For at elevene skal motiveres for arbeid, som er en av hovedoppgavene til læreren, trenger man å vite hva elevene opplever som en lærerik og positiv skolehverdag (Skaalvik og Skaalvik, 2008). Lærerrollen kan assosieres med en grunnmur, som har ansvar for kommende generasjoners faglige utvikling, med fokus på både danning og å utvikle delaktige samfunnsborgere. Læreren skal legge til rette for samarbeid, dialog og variert undervisning som er tilpasset de ulike individene. Læreren er lederen, med empatisk autoritet, som spiller på lag med eleven (Imsen, 2010).

Forenklet kan lærerens ansvarsområde deles inn i tre hovedområder. Den første delen handler om læreren i møte med elevene, og hvordan man skaper relasjoner. Den andre delen omhandler den delen hvor læreren er en del av et profesjonelt fellesskap, og den tredje delen handler om læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere. Hvordan man planlegger og løser utfordringer i samarbeid med andre på profesjonelt vis, og som ivaretar alle enkeltindivider, er beskrivelser som oppsummerer lærerrollen godt (Stortingsmelding nr. 11, 2009).

2.3 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Risiko- og beskyttelsesfaktorer er fellesbetegnelser på situasjoner som enten øker eller minsker faren for utvikling av vansker. Risiko- og beskyttelsesfaktorer er ikke nødvendigvis det motsatte av hverandre, men prosesser som inngår i et kompleks samspill og som påvirker hverandre. Beskyttelsesfaktorene vil redusere risikofaktorenes negative innflytelse, og er vår grunnmur. Konsekvenser av risiko eskalerer i takt med antall risikoer, samtidigheten av disse og varigheten. Om man vokser opp i en familie med rusavhengige foreldre, fører nødvendigvis ikke det til at barna får de samme problemene, risikoen treffer, men konsekvensene av risikoen er ikke gitt (Kvello, 2010).

I følge Nordahl og co kan en risikofaktor defineres slik: *”en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling i fremtiden.”* Og på den andre siden kan en beskyttelsesfaktor defineres slik: *”en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med redusert sannsynlighet for fremtidig negativ psykososial utvikling”* (Nordahl et al., 2005)

Ut i fra definisjonene ovenfor skjønner vi at resiliens avhenger av mange faktorer, og alle mennesker er vi utsatt både for risiko og beskyttelse gjennom hele livet. Risiko er forskjellig og virker ulikt på oss, og det er samspillet mellom risiko- og beskyttelsesfaktorene i et barn som kan gi økt styrke eller økt sårbarhet (Olsen og Traavik, 2010). Summen av de beskyttelsesfaktorene en besitter, kan sies å være resiliens. Jo flere risikofaktorer et barn utsettes for, jo større er sjansen for at barnet utvikler negative ettervirkninger. Resiliens handler enkelt og greit om barn og unge som på tross av motstand mestrer tilværelsene selv om de er utsatt for mange risikofaktorer (Kvello, 2010). Eksempler på risiko kan blant annet være kaotisk hjemmesituasjon, dårlig utviklet nettverk eller dårlig tilpasningsevne i skolen. På den andre siden kan eksempler på beskyttelse være godt selvbilde, god og stabil omsorgssituasjon eller minst én betydningsfull voksen som er barnets signifikante andre. Gode relasjoner i skolen og blant jevnaldrende som oppleves positivt, har også en beskyttende faktor for barn og unge som vokser opp, både for de i belastede familiesituasjoner og for de som vokser opp under ”optimale” forhold (Olsen og Traavik, 2010).

Hvordan barn og unge påvirkes av risiko- og beskyttelsesfaktorene kan sees i sammenheng med Antonovskys (1987), og hans teori om Sence of Coherence (SOC): opplevelse av mening

og sammenheng. Det handler først og fremst om å se muligheter, ikke bare begrensninger. Ikke se på vedkommende som har gjennomgått en negativ hendelse som et offer, men heller som en *survivor*, altså en som har overlevd. Antonovsky mente at det å oppleve høy grad av mening og sammenheng i tilværelsene er viktig for å kunne fremme faktorer som bidrar til god helse, og det er spesielt tre faktorer som blir vektlagt:

- Tro på at en kan finne fram til løsninger
- Finne god mening i å forsøke på å finne en løsning
- Forståelse av ens egen situasjon (Olsen og Traavik, 2010).

Dette handler altså for det første om man er i stand til å se etter løsning på utfordringen, for det andre at man finner mening når man leter etter svar på utfordringen, og ser på dagliglivet som meningsfylt. For det tredje dreier det seg om forståelse, og hvilken forståelse man har av følelser og situasjoner som skjer i dagliglivet (Borge, 2003). Antonovsky påpeker at disse tre komponentene er sterkt knyttet til hverandre, men påstår at ”å finne god mening i å forsøke på å finne en løsning”, er den viktigste. Å finne god mening i å forsøke å finne en løsning på en utfordrende situasjon, har i seg selv en viktig motivasjonsfaktor og er viktig for å kunne oppnå de to andre punktene. Uten denne blir både evnen til å forstå sin egen situasjon og tro på at man finner en løsning, ikke effektiv og langvarig. Mennesker som er engasjerte og motiverte, har lettere for å forstå en vanskelig situasjon og finne måter å komme videre på, enn de som er mer passive, motløse og umotiverte. I følge Antonovsky er SOC sentral for om vi klarer oss bra i livet. Personer med høy SOC ser på endringer som en naturlig del av deres liv, og er klar for å møte utfordringer. Dermed omfatter SOC også tro på egne krefter og god selvoppfatning. Det kan også sees på som tilpasningsdyktighet, og hvorvidt vi har god tilpasningskapasitet ut i fra de ulike utfordringene vil møter (Olsen og Traavik, 2010).

2.4 Hvordan skape et resiliensfremmende læringsmiljø

Resiliens er ikke en tilstand, men en livslang prosess, det vil si noe som foregår hele livet. Gjenopprette, opprettholde og forbedre er gode ord for å beskrive prosessen. Hvordan lærere skal jobbe med resiliens er vanskelig å si, og det ser ikke ut til at det finnes én oppskrift som tar høyde for å dekke alles behov (Borge, 2003). Det man imidlertid kan gjøre er å observere og se på studier av barn og unge, og se på ulike faktorer som har fungert og ikke fungert. Lærere i dag har helt klart et mye større ansvar enn tidligere, i dagens skole skal læreren vise interesse for hele mennesket og være med å utvikle alle sider ved individet (Olsen og Traavik, 2010). Man skal være genuint opptatt av alle elever, alle skal føle seg sett og verdsatt, og dette

er selvfølgelig bidragsyttere hos elevenes beskyttelsesfaktorer. Det krever at man utvikler gode relasjoner til sine elever, og relasjonspedagogikk vil bli et viktig stikkord (Borge, 2003).

2.5 Forebyggende arbeid

Forebyggende arbeid handler om de tiltak som blir satt inn for å forhindre at framtidige problemer vil oppstå. Vi må rette oppmerksomheten mot de forholdene som er mulig å påvirke, enten ved å forebygge eller redusere omfanget av bestemte risikofaktorer, eller ved å styrke forhold som kan virke beskyttende. Det er viktig å sette inn tiltak så tidlig som mulig. Forskning viser at de tiltak som settes inn før krisen inntreffer, ofte er viktigere enn de tiltak som settes inn i etterkant (Olsen og Traavik, 2010). Som lærer kan man også benytte seg av Maslows behovspyramide, som kan være en påminner over de grunnleggende behovene som må oppfylles, og dermed bidra aktivt i den forebyggende prosessen (Imsen, 2010). Stortingsmelding nr. 16 sier også klart at man skal arbeide forebyggende, ikke bare ha en holdning der man venter og ser.

”Mulighetene ligger i tidlig innsats.” Jo tidligere barn får hjelp, desto større er sannsynligheten for at store og mer komplekse problem avverges. Tiltak som settes inn tidlig er mer virkningsfulle og mindre ressurskrevende enn de tiltak som settes inn i etterkant. (Stortingsmelding nr. 16, 2007).

Det forebyggende arbeidet kan defineres som tre hovedtyper. Det første vil være de universelle tiltakene, som omfatter alle elever, og som belyser viktigheten av at alle barn trenger tiltak, ikke kun de som er utsatt for risiko. Den andre er de selektive tiltakene, som omfatter de elevene som har økt risiko for å utvikle problem, altså en definert risikogruppe. Den tredje er de indikative tiltakene, som gjelder elever som viser tegn til å allerede ha utviklet problemer (Olsen og Traavik, 2010).

3.0 Metode

For å skrive denne oppgaven har jeg valgt å bruke god tid på å lese teori om resiliens, og tema som kommer under det begrepet. Noen av bøkene som er brukt har tidligere vært på pensum, i tillegg har jeg foretatt søk i bibliotekbasen Bibsys, søk på internett og snakket med min veileder for å finne fram til relevant teori. Tidligere har jeg også skrevet en oppgave om resiliens som jeg har støttet meg noe til. Jeg har benyttet meg av eksisterende kilder og

litteratur, og tilnærmingen til stoffet vil derfor være litteraturstudie. Videre har jeg intervjuet en lærer på området, som vil gi meg et praksisrelevant perspektiv. Egne praksiserfaringer og aktuell forskning kommer også til å kobles inn for å underbygge noe av teorien. Alt av teori som jeg har brukt i denne oppgaven er sekundærdata, utenom intervjuet som er primærkilde (Holme og Solvang, 1996). Når det gjelder problemstilling og syn på verden, heller nok oppgaven min mot den konstruktivistiske siden. Resiliens er et omfattende begrep som avhenger av mange ulike faktorer, og det finnes ingen fasitsvar på de spørsmålene jeg forsøker å finne svar på. Alle er vi ulike individer som har ulike behov som skal dekkes (Postholm og Moen, 2009).

Jeg har satt meg inn i og fått kunnskaper om andres syn og praksisvirksomhet innenfor temaet resiliens, dette for å forhindre en oppgave fylt av egne forståelser og meninger. I tillegg har jeg sett på ulike teori og relevant forskning på området. Spørsmålene og sammenfatningen av intervjuet vil være preget av min praksisbakgrunn og mitt teorigrunnlag, og derfor vil jeg tro at oppgaven min er mer deduktiv enn induktiv, da den går fra å ta opp det generelle til det mer spesielle angående resiliens. Samtidig vil jeg påstå at ingenting i verden er objektivt, nettopp fordi noen sine meninger alltid vil ligge til grunn, og det gjelder også min oppgave. Oppgaven min heller mot det kvalitative, og består av ord og tekster innenfor emnet resiliens (Postholm og Jacobsen, 2011).

I denne oppgaven har jeg intervjuet en person. Metoden jeg har anvendt er kvalitativ metode, da den metoden ofte brukes til å undersøke sosiale prosesser og samspill, i tillegg fortolker jeg en annens opplevelser på området. Metoden gav meg kunnskap ut i fra intervjuobjektets subjektive erfaringer. Intervjuet har som hensikt å ta del i intervjuobjektets erfaringer og kunnskaper fra virkeligheten (Postholm og Jacobsen, 2011). Mitt intervjuobjekt er en lærer jeg kjenner godt, som jeg valgte å intervju nettopp fordi jeg på forhånd hadde en anelse om at resiliens som tema var noe som ville engasjere intervjuobjektet, og føre til en læringsrik samtale. Intervjuobjektet har jobbet som lærer på ungdomstrinnet i nesten 15 år, og har dermed en bred kompetanse og mye erfaring på området.

Mitt intervju er gjennomført ansikt til ansikt, og er semi-strukturert, da spørsmålsformuleringen ikke var nøyaktig utformet på forhånd. Jeg valgte en ganske åpen form for intervju, da jeg føler meg ganske opplyst innenfor emne etter å satt meg inn i fagstoff, slik at det ikke var noe problem å komme med relevante oppfølgingsspørsmål

underveis. Jeg hadde få, men åpne spørsmål, slik at intervjuobjektet fikk mulighet til å komme med erfaringer, synspunkt og referere til arbeidsmetoder som benyttes i klasserommet. Intervjuet ble heller mer en samtale enn et intervju, og det var også tanken på forhånd (Postholm og Jacobsen, 2011).

Intervjuet ble tatt opp, slik at det ikke var nødvendig å notere underveis, og jeg kunne gi all min konsentrasjon og oppmerksomhet til samtalen. I analysen av intervjuet har jeg skrevet et metningsfortettet sammendrag, og her presenteres det jeg fikk svar på. Videre har jeg også valgt å trekke fram det som særlig ble belyst og vektlagt, mens noe vil falle ut, da det ikke er relevant for min oppgave. Bakgrunn for valg av metode er fordi det føltes mest naturlig, og en slik arbeidsmetode gir meg motivasjon og tilstedeværelse. For de som leser oppgaven ønsker jeg at de skal få innblikk i både prosessen og teorien, ved å følge meg gjennom de ulike delene av oppgaven. I denne oppgaven vil det sammenfattede intervjuet bli lagt ved som vedlegg. (Vedlegg nr. 1). Jeg har underveis i drøfting- og analyse kapitlet kommet med utdrag fra intervjuet, for å underbygge noe av teorien jeg refererer til.

4.0 Drøfting og analyse

I denne delen av oppgaven skal jeg se på faktorer som har betydning for barnas utvikling av resiliens, og hva lærere spesielt bør vektlegge. Jeg har som nevnt tidligere gjort et utvalg over ulike tema jeg mener man som lærer særlig bør fokusere på, som vil komme som egne deler under dette kapitlet. Min problemstilling skal drøftes opp mot forskning, ulik teori og intervju. Etter at jeg har lest en del, og satt meg inn i litteratur som omhandler resiliens, har jeg valgt å drøfte 9 følgende faktorer: Lærerens kunnskap om risiko og beskyttelse, læreren som rollemodell, ros, anerkjennelse og positive tilbakemeldinger, fokus på sosiale ferdigheter, selvpoppfatning og selvtillit, mestring og elevenes sterke sider, Maslows behovspyramide, samtalens betydning for læringsmiljøet, relasjonskompetanse og relasjonspedagogikk som profesjon.

4.1 Lærerens kunnskap om risiko og beskyttelse

Resiliens er ingen tilstand, men en evig prosess, som krever at man må være en god observatør når det gjelder elevenes risiko- og beskyttelsesfaktorer. *”Resiliens er en prosess som hele tiden krever opprustning og forbedringer, og som virker ulikt på alle, derfor er det viktig at vi observerer elevene slik at vi kan danne oss et bilde over hva som fungerer og ikke*

for hvert enkelt individ.” – Lærer. For å kunne si noe om hva som fungerer og ikke, må man kjenne elevene sine godt og vise interesse for dem. Alle er vi forskjellige og reagerer ulikt på en gitt hendelse, derfor kan det være en fordel å føre logg over enkelte elever som man er usikre på, slik at man har mulighet for å se om en situasjon går i riktig retning (Borge 2010). For å få en oversikt over hvem elevene omgås i hverdagen, kan elevene lage nettverkskart, og på den måten kan man få innsikt i både positive og negative relasjoner eleven innehar. Elevens nettverkskart kan også avduke eventuelle risikofaktorer som for eksempel dårlig hjemmesituasjon, dårlige relasjoner blant jevnaldrende og lignende. Ved å kjenne til eventuelle risikofaktorer har man mulighet for å sette inn riktig tiltak, og i tillegg kan man være med å støtte opp om og videreutvikle elevens beskyttelsesfaktorer. *”Hvis man ikke gjør en god nok jobb på dette området, kan selv robuste elever utsettes for økt risiko.*” – Lærer. Denne påstanden fra mitt intervjuobjekt viser at alle barn trenger tiltak, ikke bare de som er utsatt for risiko. Det er spesielt tre resiliensfaktorer som peker seg ut hos barn: personlige egenskaper hos barnet, trygg tilknytning til minst en voksen person, og sosial støtte fra omgivelsene til barn og foreldre (Olsen og Traavik, 2010). *”Tiltak som settes inn for å forebygge, virker å gi et bedre utbytte enn de tiltak som settes inn i etterkant.*” – Lærer. Intervjuobjektet er klar på at forebyggende arbeid er viktig, altså de universelle tiltakene, som gjelder alle elever og som har som mål å styrke individet. Det presiseres i tillegg at de tiltakene som settes inn i etterkant, de indikative, er mer ressurskrevende og at det er mer utfordrende når risiko allerede har inntruffet.

4.2 Læreren som rollemodell

Foreldre og andre voksenpersoner, inkludert læreren, er de barn har mest respekt for, fordi det er dem de omgås mest. I jobben som lærer er man også en viktig rollemodell for elevene. Det medfører et stort ansvar, og lærere har et større ansvar for å være en god rollemodell enn andre yrkesgrupper (Borge, 2003). *”Det er viktig å tenke over hvordan man opptrer og hvordan man vil bli framstilt, og man må viktigst av alt være ekte.*” – Lærer. Ut i fra dette kan man trekke en konklusjon om at det ikke er noe mål om å være perfekt, barn søker ikke etter det perfekte, men etter noen som er ærlige, troverdige og noen de kan støtte seg til. Vise at man er et menneske med følelser, som er hjelpsom, generøs, snill og som gir av seg selv, for det er slike rollemodeller barn trenger (Drugli, 2012). For å kunne bygge gode relasjoner til elevene må man gå foran som en god rollemodell. Gi daglige responser hos elevene som øyekontakt, personlige kommentarer, vise omsorg, humor, konkret ros og bruk av navn er

også relasjonsfremmende (Olsen og Traavik, 2010). Elever som opplever å bli sett av læreren føler seg trygg, ivaretatt og forstått, og trenger dermed ikke å hive etter oppmerksomhet gjennom negativ adferd (Borge, 2010). Mitt intervjuobjekt uttaler at det er noe man må jobbe med hver eneste dag, ”*det må jobbes inn i ryggmargen slik at det skjer automatisk, men allikevel utføres slik at det forblir ekte.*” – Lærer. Som lærer bør man bygge opp et klassemiljø der man viser hverandre respekt, som viser aksept for at alle er forskjellige og at alle har ulike behov, som læreren for eksempel jobber med gjennom tilpasset opplæring. Ved et slikt klassemiljø vil elevene føle seg trygge, og deres konsentrasjon vil være på å utvikle sine kunnskaper og ferdigheter ut i fra sine forutsetninger. Det vil gi elevene mulighet for å nå sine mål, oppleve mestring og å føle stolthet over eget arbeid. Stolthet har innvirkning på vår selvoppfatning, og en positiv opplevelse vil da stryke vår selvoppfatning, som er selve grunnmuren i resiliens (Olsen og Traavik, 2010).

4.3 Ros, anerkjennelse og positive tilbakemeldinger

For at elevene skal gjøre en best mulig jobb må de motiveres, og som lærer har man et viktig ansvar for å motivere elevene til arbeid. En elevgruppe er satt sammen av mange enkeltindivider, der alle er forskjellig og motiveres ulikt. Ros og anerkjennelse av eleven kan virke forsterkende på relasjonen mellom lærer og elev, og dermed bidra til styrket resiliens. En god relasjon mellom lærer og elev kan i seg selv være en motivasjonsfaktor for eleven, og sammen med styrket resiliens, er eleven i større grad klar for å møte utfordringer. For at eleven skal kunne motta ros og anerkjennelse, vil det være en selvfølge at eleven kjenner til hvilke forventninger som kreves, slik at eleven har mulighet for å tilpasse sin adferd deretter. Det krever en tydelig og konsekvent lærer (Olsen og Traavik, 2010). Når man skal gi en elev positiv oppmerksomhet, i form av ros eller anerkjenne, må det være spesifikt. Det vil si at oppmerksomheten man gir eleven, må gi informasjon om hvorfor eleven får ros, altså beskrivende. ”*Så fint at du har ryddet pulten din, Per.*” For det andre er det viktig å holde ros og anerkjennelsen ren, det vil si å gi adferden spesifikk ros uten å legge ved en kritisk kommentar. Ofte oppleves det at man legger ved en kritisk kommentar: ”*Så fint at du kommer tidnok til timen, men arbeidspulpen din er veldig rotete.*” En slik ros har lite effekt, og det vil som regel være den negative kommentaren som vil henge igjen hos eleven. For det tredje er det viktig at rosen er troverdig, det vil si at man må mene det man roser eleven for. Elevene gjennomskuer deg lett hvis man bare slenger ut ros uten at den er spesifikk og ren, og vil da ha lite effekt (PPT for Ytre Nordmøre, 2013).

Mitt intervjuobjekt uttaler at hun ofte benytter seg av naboros, og på den måten forholder seg positiv. *”Alle elevene ønsker innerst inne positive tilbakemeldinger fra lærer. Ved å gi naboros, ser de elevene som ikke får ros hvilken adferd som forventes fra lærer, og har dermed mulighet til å tilpasse seg deretter.”* – Lærer. Ved en slik praksis får man fokuset på det som er positivt i stede for å kritisere de som ikke oppfyller ønsket adferd. *”Kari, Så fint at du har hentet bøkene dine, Flott. Når har også Marius fått bøkene sine på plass....”* Elevene hører at medelever får positiv oppmerksomhet, dermed er sannsynligheten for å gi naboros et verktøy som vil fremme forventet adferd, siden de fleste av elevene vil ha gode tilbakemeldinger fra lærer (PPT for Ytre Nordmøre, 2013).

Ved å benytte seg av ros og anerkjennelse kan man oppleve at forventet adferd oppnås. Det vil være viktig at elevene får komme med sine meninger, og at det er aksept for uenighet. Barn har behov for å bli tatt på alvor. Faste plikter kan bidra til at elevene føler at de trengs og er viktige for at ting skal fungere, og dette er en flott måte anerkjenne elevene på (Drugli, 2012). Dette gir også disiplin og respekt for arbeidsoppgaver som er viktig i skolen, og også senere i jobbsammenheng. Den generelle læreplan sier dessuten at elever må få plikter og gis ansvar fra første dag, som utvides med alderen (Generell del av læreplan, 2006).

Man bør gi både kollektiv og individuell ros og anerkjennelse, ovenfor er det beskrevet hvordan det kan gjøres på det individuelle plan. Å gi ros og anerkjennelse kollektivt kan handle om belønning, og da en belønning klassen får som følge av forventet adferd i klasserommet, ved utflukter, i friminutt og lignende (Olsen og Traavik, 2010). *”Hva belønningen skal være må diskuteres i klassen, og da er der viktig å finne en måte som alle ser på som en belønning. Alle individene ser ulikt på hva som er belønning, så man må legge til rette slik at den treffer flest mulig best mulig. Noen ganger undres jeg over om belønning er noe man skal gi i slike sammenhenger, er det ikke på sin plass at vi i utgangspunktet skal kunne forvente passende adferd fra elevene?”* – Lærer. Uansett hvordan man skal belønne elevene må man ta høyde for ulikheter og tilpasse og variere etter ulike ønsker. Videre må man også ta høyde for spørsmålet intervjuobjektet stiller, er det nødvendig å gi belønning fordi elevene oppfyller krav som stilles til deres adferd? Er ikke det en selvfølge? Kanskje er ros og anerkjennelse i seg selv nok belønning?

4.4 Fokus på sosiale ferdigheter

Sosiale ferdigheter er noe vi alle er avhengige av for å kunne fungere optimalt i et samfunn. Elevene skal utvikles til aktive samfunnsborgere som kan bidra hensiktsmessig i samfunnet. Sosiale ferdigheter er viktig i forhold til resiliens nettopp fordi vi alle mennesker er sosiale vesen (Borge, 2010).

Gundersen og Moyanhan definerer sosiale ferdigheter på følgende måte: *”Adferd som innebærer mestring av de sosiale krav som stilles i en gitt situasjon, og som kan tilpasses i forhold til egne behov og omgivelsenes reaksjoner”* (Gundersen og Moyanhan, 1995:114). Alle de sosiale miljøene vi befinner oss i, vil stille visse krav til kognitive, emosjonelle og motoriske ferdigheter hos de enkelte deltakerne. Det finnes ingen oppskrift på hvordan det skal gjøres i ulike sosiale sammenhenger, men de kan sees på som rammer som kan fortelle oss hvordan vi opptrer på ulike sosiale arenaer. Vi tilpasser adferden vår etter våre egne behov, i tillegg til de signaler som vi får fra våre sosiale omgivelser. Det finnes ulike normer og regler som må følges avhengig av hvilken sosiale setting vi befinner oss i, og vi spiller ulike roller avhengig av de sosiale omgivelsene (Gundersen og Moyanhan, 1995).

Lærere har et ansvar for elevenes sosiale læring og å veilede dem på veien mot å kunne delta aktivt i de ulike sammenhenger man møter i livet. Klasseledelse handler imidlertid om å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen. Læreren må være tydelig på hva som forventes av elevene, og på den måten får elevene mulighet for å tilpasse sin adferd deretter, og opplever læringssituasjonen som trygg og forutsigbar. Elevenes ulike behov og forutsetninger må man selvfølgelig ta hensyn til. Å lære elevene til gode problemløsninger og å ta avgjørelser kan oppleves positivt hos eleven, eleven får en følelse av at fellesskapet er avhengig av han/hun, og i tillegg en opplevelse av tillit. Vær åpen ovenfor elevene, snakk om følelser, reaksjoner, konsekvenser av dagligdagse hendelser, og vis at man kan bygge på hverandre. Dette er felles aktivitet der alle kan bidra og i fellesskap komme frem til gode felles løsninger (Gundersen og Moyanhan, 1995).

”Alle elever vil oppleve problem eller utfordring i sin skolehverdag, og å lære elevene gode problemløsninger kan hjelpe dem.” – Lærer. Elever som mitt intervjuobjekt opplever som sterk sosialt og som ser ut til å ha et stabilt sosialt nettverk, takler ofte utfordringer bedre og blir ikke utsatt for negative ettervirkninger på samme måte som de som ikke har de samme egenskapene. Problemløsning handler om å identifisere et problem, komme frem til

alternative løsninger, vurdere ulike konsekvenser og å kunne velge en fornuftig løsning. Elevene bygger selv sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Utviklingen kan oppmuntres, hemmes og hindres av andre (Generell del av læreplanen, 2006). Det vil være viktig at elevene har tro på at de kan finne fram til løsninger, og at de finner mening i det underveis. De som opplever forståelse av egen situasjon og ser på forandringer i hverdagen som en naturlig del av deres liv, har også en bedre forutsetning for å komme styrket ut av en belastende situasjon. Det er nettopp det Antonovskys (1987), og hans teori om Sense of Coherence (SOC): opplevelse av mening og sammenheng, belyser viktigheten av. *”Hvis eleven ikke ser det motiverende og komme frem til en løsning på en gitt utfordring, vil resultatet sjeldent være effektiv og langvarig.”* – Lærer. Ut i fra intervjuobjektet er det grunnleggende at eleven opplever mening og sammenheng i hverdagen for å kunne komme frem til gode problemløsninger som kan gi varige og hensiktsmessige resultater (Olsen og Traavik, 2010).

Sosial kompetanse vil på sikt kunne påvirke barn og unges popularitet, antall venner, sosial selvpoppfatning og forholdet til de sosiale omgivelsene. Det viser seg også å være en sammenheng mellom sosiale ferdigheter og skolefaglige ferdigheter. Sosialiseringsprosessen handler ikke om at mennesket skal være sosialt, for det er alle mennesker i utgangspunktet, men det handler om hvordan man skal opptre i de ulike sosiale arenaene vi møter i livet, og er en del av. Sosiale ferdigheter er også viktig i forhold til veien og utviklingen til å bli et selvstendig og aktivt individ. Hvis man ikke føler seg akseptert eller som en positiv bidragsyter på det sosiale plan, kan det oppleves svært negativt og resultere i svekket resiliens (Borge, 2010).

4.5 Selvpoppfatning og selvtillit

”Elsk meg når jeg fortjener det minst, for det er da jeg trenger det mest!” (Olsen og Traavik, 2010:171).

Selvfølelsen er selve grunnmuren i resiliens, og det er denne grunnmuren vi må bygge så sterk og stabil som mulig. Vi har alle vært barn, og alle har vi minner om de menneskene som ga oss en følelse av å være verdifulle, og de som ga oss en opplevelse av å være liten og ubetydelig (Halse, 2007). Selvtillit og selvfølelse defineres ofte noe ulikt, der selvtilliten er knyttet til hva vi gjør og styrkes gjennom ros, mens selvfølelsen er knyttet til hva vi i egne øyne er og styrkes gjennom anerkjennelse fra omgivelsene og følelsen av å bli sett. Det er

spesielt viktig å oppleve at man blir sett og anerkjent av foreldre, lærere og venner, altså de som står oss nærmest. Selvfølelsen kan visualiseres som en innvendig søyle som holder oss oppreist, mens selvtilliten vil være et ytre stillas som vi kan støttes oss til (Olsen og Traavik, 2010). Selvfølelse menes å være viktigere for oss en selvtilliten, og det viser hvor viktig det er for lærere å formidle at man anerkjenner og verdsetter elevene for hvem de er med både svakheter og styrke, og ikke kun for de prestasjonene de gjør i skolen. Mest gunstig vil det selvfølgelig være å tilfredsstille behovene knyttet både til selvfølelse og selvtillit, men viktigst er det å sikre behovene for en styrket selvfølelse (Skaalvik og Skaalvik, 2011).

I følge Skaalvik og Skaalvik (1996), kan selvoppfatning defineres på følgende måte:

”Selvoppfatning kan forstås som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons oppfatning, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv” (Skaalvik og Skaalvik, 1996; Olsen og Traavik, 2010:51). Selvoppfatningen vår står i nær sammenheng med vår identitet og hvordan vi ser på oss selv. Dette blir da en fellesbetegnelse for begreper som selvfølelse, selvbilde og egenverd (Olsen og Traavik, 2010).

”Som lærer er det viktig å vise at det er lov å feile, det handler om å tørre å feile. Hvis verdien av seg selv er knyttet til prestasjoner, blir det vanskelig å takle en utfordrende situasjon.” – Lærer. Intervjuobjektet viser hvor viktig hun synes det er å feile, og forståelsen av at det er menneskelig og noe vi alle gjør. Det er viktigere å utvikle kompetanse på hvordan man reiser seg igjen etter et nederlag, enn på det å lykkes (Skaalvik og Skaalvik, 2011). Prestasjoner er knyttet til selvtilliten, men selvfølelsen din, er selve grunnmuren (Olsen og Traavik, 2010). For at læreren skal lykkes på det området kan det være en fordel å kjenne elevenes sterke sider og deres interesser, på den måten kan undervisningen ta noe hensyn slik at man i større grad sikrer mestring og styrkende følelse hos eleven (Halse, 2007).

4.6 Mestring og elevenes sterke sider

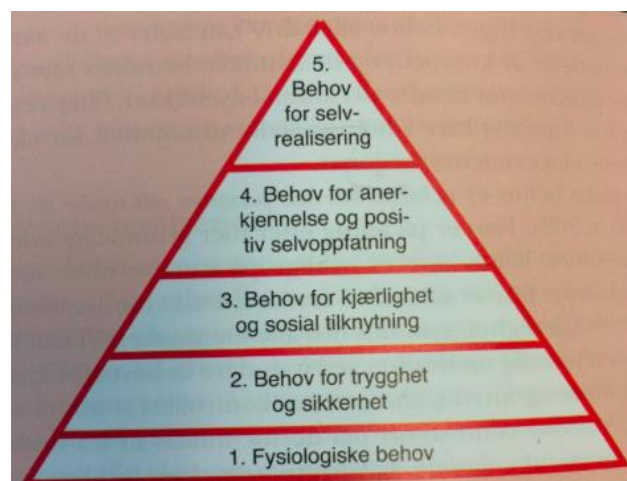
Alle elever har behov for å bli sett og å få fram sine gode kvaliteter og det de mestrer. Mestring regnes som en av de sentrale beskyttelsesfaktorene, hvor vi alle har et genuint behov for å mestre. Gjennom å påvirke elevenes mestringsferdigheter styrker vi også deres selvoppfatning (Imsen, 2010). Hvis en elev lykkes med en oppgave er det viktig at eleven får ros og bekreftelse, og på den måten opplever mestring og motivasjon for videre arbeid. Når læreren har et positivt fokus, roser, oppmuntrer og bekrefter, styrkes også relasjonen mellom lærer og elev. Eleven vil føle seg anerkjent og sett, som også kan styrke elevens resiliens. For

at elevene skal kunne oppleve mestring, må læreren ha kompetanse på de ulike ferdighetene elevene innehar, slik at man får tilpasset opplæringen for hver enkelte elev, slik at skolehverdagen skal oppleves best mulig. ”Opplæringen skal legges til rette for alle elever, uansett ferdighet og forutsetning, slik at alle er sikret mestringsopplevelser på sitt nivå og ut i fra sine forutsetninger.” – Lærer. Det er krevende å gjennomføre i praksis, og intervjuobjektet uttaler at nøkkelen ligger i god planlegging og tilpassede lekse- og timeplaner for enkeltelever. I tillegg til å benytte seg av elevenes sterke sider når man skal tilpasse undervisningen, kan man også ta noe hensyn til elevens interesser og aktuelle mestringsnivå som utgangspunkt i undervisningen. Mestring kan sees på som en av de sterkeste beskyttende faktorene som kan bidra til å motvirke at individ i risiko får psykososiale ettervirkninger (Olsen og Traavik, 2010).

Mestringsstrategier kan deles i to hovedtyper: den aktivitetsrettede og den emosjonelle. Innen den aktivitetsrettede mestringsstrategien prøver man å finne fram til hva man kan gjøre for å opprettholde balansen i systemet. Den emosjonelle mestringsstrategien handler derimot om å tenke annerledes om den negative situasjonen man har havnet i. Hvilke mestringsstrategier som tas i bruk, er ofte noe ulikt blant jenter og gutter. Jenter benytter seg gjerne av den emosjonelle delen, hvor de tyr til andre personer for veiledning og samtale om de negative følelsene. Gutter på den andre siden benytter seg ofte av aktivitetsrettende strategi og forsøker å koble av, for eksempel se film, dra på trening eller spille data (Olsen og Traavik, 2010). ”Som lærer kan det være nyttig å vite hvilke mestringsstrategier elevene benytter seg av, slik at man kan tilrettelegge for at dette kan gjennomføres i praksis.” – Lærer. Intervjuobjektet uttaler at en av de viktigste faktorene når en elev gjennomgår en vanskelig situasjon er tid, tid til å tenke og jobbe seg gjennom de utfordringene som har oppstått.

4.7 Maslows behovspyramide

En av de behovsteoriene som kanskje har fått sterkest fotfeste blant pedagoger, er Abraham Maslows behovshierarki. Denne teorien bygger på at mennesket har et hierarki av behov som styrer adferd og motivasjon. Teorien viser at vi alle har grunnleggende behov som er nødvendige



Figur 1 Imsen, 2010:384

for å overleve, og at de andre behovene ikke kan oppnås før disse er sikret (Imsen, 2010). Som figuren viser, bygger selve teorien på en pyramide. Pyramiden deles i to, hvor mangelbehov vil være de tre første trinnene, og vekstbehov vil utgjøre trinn 4 og 5 i pyramiden. Hvis mangelbehovene ikke blir sikret, er det kritisk for en persons fysiske og psykiske helse, og selvaktualisering kan ikke oppnås hvis ikke de grunnleggende behovene er sikret. Behovet for selvaktualisering, som innebærer et intellektuelt behov, kan i motsetning til mangelbehovene aldri mettes (Skaalvik og Skaalvik, 2008).

”Som lærer og pedagog har jeg flere ganger benyttet meg av pyramiden som en påminner, en påminner for hva som må være til stede for at elevene skal kunne fungere og ha det bra. Hvis man oppdager at en elev endrer adferd i negativ retning, som for eksempel å alltid virke trøtt, kan det være så enkelt som at eleven av ulike årsaker ikke får nok søvn.” – Lærer. Ut i fra dette kan vi forstå at læreren har ansvar for hele mennesket, og at lærerens ansvarsområde ikke bare dreier seg om å drive teoretisk undervisning.

De fysiologiske behovene er de mest grunnleggende behovene vi har som menneske, det gjelder blant annet mat, drikke, søvn, hvile og oksygen, som vi kan se i figuren ovenfor utgjør dette trinn en i pyramiden. Vi seier at alle disse behovene er universelle. Når de grunnleggende behovene er dekt, kan man begynne å klatre videre oppover i pyramiden. Dette er behov som særlig er viktig for barn i oppvekst, som trygghet, sikkerhet, stabilitet og orden, som utgjør trinn to. Alle mennesker har behov for å få og gi kjærlighet, tilhøre et fellesskap og ha venner, og det nivået kan kalles sosiale behov, som vil utgjøre trinn tre i pyramiden (Imsen, 2010). Mennesket har også et behov for å bli verdsatt av andre mennesker, vite at man er viktig i samfunnet gjennom respekt og å bli anerkjent for den man er. Det handler om å få ros og anerkjennelse, oppnå status og gjøre seg gjeldene i egne og andres øyne. Behovet for anerkjennelse utgjør trinn fire i pyramiden. På toppen av pyramiden, kommer selvaktualiseringen, som utgjør trinn fem. Selvrealisering handler om å bli det beste en kan ut i fra sine forutsetninger, og realisere sine medfødte evner og drømmer. Ambisjonene vil variere sterkt, hvor de med stort behov for selvrealisering stadig setter seg nye mål. Her har skolen og lærerne et viktig ansvar, nettopp ved å gi tilpasset opplæring som passer de ulike individene slik at alle kan oppleve mestring. Elevene har videre behov for å ta medansvar, og lære seg å ta egne valg. Det forutsetter motivasjon, trygghet og forventinger om å lykkes (Skaalvik og Skaalvik, 2008).

4.8 Samtalens betydning for læringsmiljøet

Som nevnt tidligere er lærerens ansvarsområde utvidet, og i dag skal det legges mer fokus på hele mennesket og alle menneskets sider. *”For å bidra i elevenes utvikling som menneske vil ”den gode samtalen” være et godt hjelpemiddel å støtte seg til.”* – Lærer. Det handler om å utvikle gode relasjoner til elevene slik at ”den gode samtalen” kan finne sted, hvor trygghet og tillitt vil være en forutsetning (Juul og Jensen, 2003). *”Men hva er egentlig en god samtale? Alle mennesker er ulike, og derfor vil vi også få ulike svar på nettopp det. Som lærer kommuniserer man med elevene både gjennom kroppsspråket og det verbale.”* – Lærer. Det påpekes under samtalen at også etikk, forkunnskap og likeverd er viktig i møte med andre mennesker, og som lærer kreves det at man har gode samtaleegenskaper (Olsen og Traavik, 2010).

I samtale med barn er det viktig at man på forhånd vet hva man vil ha ut av samtalen, alle praktiske detaljer må avklares og tenkes gjennom på forhånd. Man må finne egnet tidspunkt, avklare situasjonen med foresatte, bestemme antall personer som skal være med og lignende praktiske hensyn (Juul og Jensen, 2003). Samtale med barn og unge er ofte mer komplekse enn en samtale med en voksen. Barn og unge kan fort koble ut og det er derfor viktig med gode oppfølgingsspørsmål, uten å overkjøre, da de ofte trenger lenger betenkningstid enn voksne på å besvare spørsmål. Eleven må ha mulighet til å bestemme tempoet i samtalen, og det må legges inn pauser underveis. Toalettmuligheter og tilgang til mat og drikke kan også være en fordel (Holmsen, 2004). *”I de dagligdagse samtale er dette selvfølgelig ikke nødvendig, men det gjelder de litt mer alvorlige, kanskje særlig i samtale med de elevene som vekker bekymring, eller som har vært utsatt for nylig risiko.”* – Lærer. Intervjuobjektet presiserer i tillegg at ”den gode samtalen ” er ment for alle elever, ikke bare de som opplever eller er utsatt for risiko, de som virker å ha god resiliens trenger også tiltak.

Videre må man tenke over om det er en informasjonsgivende samtale, en støttende samtale, eller er det noe du eller foresatte spesifikt ønsker og få svar på. Det er viktig å huske at barn har en tendens til å glemme raskt, og her er det mange små detaljer som kan få innvirkning på hva man får ut av samtalen. Tryggheten er grunnleggende, og det er lærerens ansvar å legge til rette for at den er tilstede (Juul og Jensen, 2003). *”Den ansvarlige for samtalen bør registrere samtalen, enten ved å skrive notater underveis, eller gjøre lyd- eller videoopptak.”* – Lærer. Intervjuobjektet viser hvor viktig det er å dokumentere den mer alvorlige samtalen slik at man i etterkant har håndfast materiale å gå tilbake til, eller for å vise til hvis foresatte

eller andre institusjoner viser interesse. Barn har ulike måter å uttrykke seg på og det kan derfor være nyttig å ta i bruk tegning, dramatisering, rollespill eller lignende under samtalen, hvis det oppleves at eleven synes det er utfordrende å bruke ord. Å uttrykke seg på ulike måter kan også hjelpe eleven med å formidle om de følelser og hendelser som er utfordrende å beskrive med ord (Holmsen, 2004).

Gjennom slike samtaler får læreren en unik mulighet til å skaffe seg et innblikk i elevens hverdag ved hjelp av ”den gode samtale,” som kan være et hjelpemiddel for en resilient utvikling. En god samtale kan gi den forståelsen som trengs for å kunne takle en vanskelig situasjon, og å redusere indre kaos. Barn, som voksne, har behov for kontroll over egen tilværelse og å stille spørsmål, eller sette ord på følelser. *”Ikke alle barn har mulighet for å gjennomføre slike samtaler hjemme, som betyr at man kan være flere barns signifikante andre, og dermed en viktig støttespiller.” – Lærer.* Mange elever opplever oppvekstsituasjonen i heimen som utfordrende, og læreren kan være den eneste trygge voksenpersonen eleven har. Derfor mener intervjuobjektet at samtalen har stor betydning for læringsmiljøet og den resiliente utviklingen. Videre får man også en gylden mulighet til å påvirke barnet i positiv retning gjennom gode samtaler. En får kjennskap til barnets mestringsstrategier, og muligheten til å utvide dem ved modellering. I tillegg kan man hjelpe barnet å stille realistiske krav til seg selv og de i rundt det (Holmsen, 2004).

4.9 Relasjonskompetanse og relasjonspedagogikk som profesjon

Det viktigste et menneske tar med seg i møte med andre mennesker er relasjonskompetanse. Relasjonskompetanse handler om ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2005; Spurkeland, 2011).

Lærere og pedagoger er en av de yrkesgruppene som har størst nytte av relasjonskompetanse som fag. Det innebærer at alle lærere må utvikle sin egen relasjonskompetanse som en del av sin profesjonalitet. Selv om det ikke er et mål for læreplanene i dag å undervise i relasjonskompetanse, vil det på lengre sikt kunne bli det. Relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende for elevens læring og trivsel, og hovedansvaret for relasjonsbygging hviler på læreren (Juul og Jensen, 2002; Drugli, 2012). Læreren må være en tydelig leder som motiverer elevene til videre utvikling. For å komme i en innflytelsesrik posisjon hos hvert individ, er kvaliteten på enkeltrelasjonene og hver enkeltes relasjon til læreren avgjørende.

For å skape gode relasjoner hos hvert individ må vi først opprette en positiv forbindelse mellom to mennesker, som senere utvikles til en innflytelse. ”*De elevene som ønsker å være i relasjon er åpen for innflytelse fra læreren. Begge parter ønsker å gjøre hverandre gode og det utvikles til en kommunikasjonskanal som bidrar til videre utvikling både faglig og sosialt.*” – Lærer. Partene i relasjonen setter pris på hverandre og har investert positive følelser i forholdet. Det krever imidlertid en innsats for å opprettholde denne relasjonen som er skapt, og ansvaret ligger hos læreren. Kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som muliggjør dette, er noe av relasjonspedagogikkens grunnleggende krav til profesjonaliteten. Gode relasjoner bygger på lojalitet, tillit og åpen samhandling mellom partene. Evnen til å bygge gode relasjoner er en av lærernes viktigste oppgave, og kan være avgjørende for elevenes utvikling av resiliens (Spurkeland, 2009; Spurkeland, 2011).

Som lærer må man ta elevens bakgrunn, livssituasjon, kultur og meninger på alvor, det er først da eleven opplever læreren som oppriktig, hjelpsom og vennlig. Relasjonene vi skaper oss som menneske gjennom livet kan deles i to, sekundærrelasjoner og primærrelasjoner. Primærrelasjonene har større avhengighet mellom partene, og det kan få katastrofale følger hvis relasjonen svikter. En negativ opplevelse til en av våre primærrelasjoner kan i verste fall føre til svekket resiliens. Til primærrelasjoner hører forholdet mellom elev og lærer. Det er derfor en relasjon som må bygges med omhu, tillit og gjensidig inspirasjon vil være viktig for å lykkes med relasjonsbyggingen. Sekundærrelasjonene er ikke like viktig som primærrelasjonene, da det omhandler relasjoner til de som ikke står oss så nært og de vi ikke føler oss fullt så avhengige av (Spurkeland, 2011).

5.0 Avslutning

Formålet med oppgaven har vært å se på hvilke ulike faktorer lærere særlig bør fokusere på for å være med å støtte opp om elevenes resiliente utvikling. Oppgaven er bygd på teori, egne erfaringer, erfaringer fra intervjuobjekt, forskning og veiledning fra veileder. På tross av dette, kan jeg fortsatt ikke gi et fasitsvar på min problemstilling. Det jeg imidlertid har kommet frem til, er faktorer læreren særlig bør fokusere på i arbeidet med å utvikle elevenes resiliens, og de er presentert under drøfting- og analyse kapitlet. Alle mennesker er forskjellige og har derfor ulike behov som må stimuleres, ut i fra det vil det være umulig og komme frem til et fasitsvar som kan dekke alles behov. Det jeg derimot har prøvd, er å se på de forholdene som kan forandres og påvirkes, menneskets grunnleggende fysiologiske-, sosiale- og psykiske behov.

Ved å finne svar innenfor disse områdene, vil man få mulighet for å tilrettelegge, og forhåpentligvis hjelpe barn og unge til positiv resilient utvikling. Videre vil jeg også etter arbeidet med denne oppgaven påstå at alle barn trenger tiltak, ikke kun de som er utsatt for risiko.

En ting jeg kan konkludere med etter denne skriveprosessen, er at resiliens er et område som det er vanskelig å si noe sikkert om, nettopp fordi det handler om menneskets utvikling, som vil være ulik hos alle individer. Selv om jeg ikke har kommet fram til et fasitsvar på problemstillingen min, synes jeg at utbyttet har vært stort. Jeg har fått mer erfaringer og en breiere forståelse av resiliens, og i tillegg lært utrolig mye. Videre har jeg også fått innblikk i hvordan man kan jobbe med resiliens i skolen, og hva man som lærer særlig bør fokusere på. Mitt håp er at jeg skal kunne dra nytte av den kunnskapen jeg nå har tilegnet meg, og kunne bruke den i praksis, og etter hvert i jobb. Jeg har også et ønske om å en gang være en signifikant voksen, til de elevene som har behov.

Underveis i arbeidet av oppgaven har det meldt seg andre interessante spørsmål som er relevante innenfor temaet resiliens. Jeg har kun sett på deler av resiliensbegrepet, men kunne tatt for meg mye mer, da resiliens er et omfattende tema hvor det er my å ta tak i. De interessante spørsmålene som har dukket opp undervis kan siden danne et grunnlag i en eventuell masteroppgave, da én forskning ofte kan være starten på en ny. Fordi resiliens er et såpass stort og omfattende tema, var jeg tvunget til å ta et valg over hva som skulle være fokuset i oppgaven, og det vil derfor være irrelevant å skrive alt jeg har lest og lært. I tillegg har jeg en problemstilling som har hjulpet med å avgrense oppgaven. Selv om oppgaven kunne vært mer omfattende, og gravd dypere i begrepet resiliens, håper jeg at de som leser oppgaven finner den interessant og opplysende.

6.0 Referanseliste

- Aftenposten. (2013). UNDP: Norge er fortsatt verdens beste land. Hentet fra: https://www.aftenposten.no/nyheter/uriks/UNDP-Norge-er-fortsatt-verdens-beste-land-7147646.html#.Uzl0O_3rI48 Lest: 12.03.14
- Arneberg, P. og Overland, B. (2013). Lærerrollen – om skolekultur, læreres læring og pedagogiske dannelse. Cappelen Damm AS.
- Borge, A, I, H. (2003). Resiliens. Risiko og sunn utvikling. 1. utgave, 1. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Borge, A, I, H. (2010). Resiliens. Risiko og sunn utvikling. 2. utgave, 2. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Damsgaard, L, H. (2010). Den profesjonelle lærer – profesjonalitetens mange ansikter. Cappelen Damm AS.
- Drugli, M, B. (2012). Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevens læring og trivsel. Cappelen Damm AS.
- Generell del av læreplanen. (2006). Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/> Lest: 09.04.14
- Gundersen, K. og Moyanhan, L. (1995). Nettverk og sosiale ferdigheter. Haugtussa forlag. Hentet fra: <http://www.nb.no/nbsok/nb/438cd2644a77aae9900e37edc3c49387.nbdigital?lang=no#143> Lest: 14.04.14
- Halse, J, A. (2007). Negativ social arv – om tidlig indsats over for risikobørn og deres familier. Kroghs Forlag AS.

- Holme, I, M. og Solvang, B, K. (1996). Metodevalg og metodebruk. 3. utgave. Engers Boktrykkeri AS.
- Holmsen, M. (2004). Samtalebilder og tegninger – En vei til kommunikasjon med barn i vanskelige livssituasjoner. 1.opplag. N.W. Damm & Søn.
- Imsen, G. (2010). Lærerens verden – Innføring i generell didaktikk. 4. Utkast, 2. opplag. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Imsen, G. (2010). Elevenes verden – innføring i pedagogisk psykologi. 4. utkast. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Juul, J. og Jensen, H. (2003). Fra lydighet til ansvarlighet. Pedagogisk forum, Oslo.
- Kvello, Ø. (2010). Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner. 1. utgave, 5. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen og Rørnes. (2005). Risiko- og beskyttelsesfaktorer. Hentet fra: <http://tidligintervensjon.no/Risiko-og-beskyttelsesfaktorer/Veileder/Risiko--og-beskyttelsesfaktorer/> Lest: 21.03.14
- Olsen, M, I. og 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.
- Postholm, M, B. og Jacobsen, D, I. (2011). Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter. 1.utgave, 1. opplag. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Postholm M, B. og Moen, T. (2009). Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen – en metodebok for lærere, studenter og forskere. Universitetsforlaget AS.

- PPT for Ytre Nordmøre. (2013). Ta grep – om positiv oppmerksomhet, ros og oppmuntring. Hentet fra: <http://pptytrenordmore.files.wordpress.com/2013/05/ta-grep-om-positiv-oppmerksomhet-ros-og-oppmuntring4.pdf> Lest: 15.03.14
- Skaalvik, E, M. og Skaalvik, S. (2008). Skolen som læringsarena. 3. opplag. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skaalvik, E, M. og Skaalvik, S. (2011). Skolen som læringsarena – selvopfatning, motivasjon og læring. 5. utgave. Universitetsforlaget AS.
- Spurkeland, J. (2011). Relasjonspedagogikk – samhandling og resultater i skolen. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Stortingsmelding nr. 11, 2008-2009. (2009). Læreren: rollen og utdanningen. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-/2/1.html?id=544926> Lest: 17.02.14
- Stortingsmelding nr. 16, 2006-2007 (2007). ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395> Lest: 16.02.14
- Tholin, R, K. (2010). Etisk omsorg i barnehagen og skolen. En utfordring for profesjonelle omsorgsarbeidere? 5. opplag. Oslo: Abstrakt forlag AS.

7.0 Vedlegg nr. 1

7.1 Intervju

I intervjuet får vi presentert en lærers erfaringer og arbeidsmetoder knyttet til resiliens.

1. Hva legger du i begrepet resiliens?
2. Hvordan jobber du for å bidra til resilient utvikling hos enkelteleven?
3. Hvordan jobber du for å bidra til resilient utvikling i klassen?

Med begrepet resiliens så tenker jeg på barn i risiko, og hvordan jeg som deres kontaktlærer kan være med å støtt og veilede dem i utfordrende situasjoner. Videre synes jeg det er viktig at alle elever blir fulgt opp, ikke kun de som er utsatt for risiko. Hvis man ikke gjør en god nok jobb på dette området kan selv robuste elever utsettes for økt risiko. Jeg tenker også at det ikke alltid handler om å ordne opp i eller unngå en utfordrende situasjon, like viktig er det å være en god samtalepartner som lytter og som er til stede for elevene i hverdagen. Jeg vet med sikkerhet at det er flere av elevene som har meg som sine viktigste voksenperson, signifikante andre, og det medfører et viktig ansvar som krever mye av meg i enkelte situasjoner. I enkelte tilfeller kan det også være en mulighet å ta kontakt med helsesøster eller andre institusjoner for veiledning i utfordrende situasjoner.

For å bidra til resilient utvikling hos enkelteleven føler jeg det er viktig at jeg kjenner elevene mine, og kan å spille på lag med dem. Jeg anser det som viktig å vite noe om deres selvoppfatning, og anerkjenne og rose dem for dem de er, og ikke alltid for det de gjør. Når jeg gir ros forsøker jeg å være spesifikk, slik at eleven oppfatter meg som troverdig og føler seg spesiell for de egenskapene vedkommende innehar. Videre føler jeg det er viktig å ikke bare forsøke å løse et problem for en elev i risiko, men ta med eleven inn i prosessen og komme fram til felles løsninger for å nå målene vi har satt opp sammen. Etter hvert som vi når disse målene vil det gi mestringfølelse, både hos meg som lærer og hos eleven, og slik blir også vår relasjon sterkere. Det er også viktig å motivere elevene, uansett om de er i risiko eller ikke. Sette opp felles mål som man samarbeider om å nå. Elever utenfor risiko trenger også å bli sett og hørt. Jeg mener det er viktig å huske at de elevene som synes å ha god resiliens ikke er motstandsdyktige mot risiko, de trenger også tiltak, men oftere i mindre omfang.

Når det gjelder resiliens og klassen generelt er jeg opptatt av å vise at jeg er et menneske, med både mangler og feil, slik vi alle er. Videre er det viktig å tenke over hvordan man opptrer og hvordan man vil bli framstilt, og man må viktigst av alt være ekte. I samlet klasse er jeg opptatt av å spille på elevene mine, og komme i kontakt med flere sider hos alle enkeltindivider en klasse består av. Ved å lage felles målsetninger sammen med klassen, opplever jeg at elevene blir mer motivert, og opplever at de i større grad blir drevet av sin indre motivasjon. Jeg er ekstremt opptatt av at klassemiljøet skal være godt, slik at videre utvikling av selve individet og det faglige skal kunne finne sted. For meg er det veldig tydelig at trivsel og prestasjon henger sammen, og jeg ønsker at alle elevene skal se på skolen som noe positivt og noe de ser fram til. Jeg forsøker å se alle mine elever hver dag, ha øyekontakt, bruke navn, smil, rett og slett vise at jeg ser dem og at jeg verdsetter dem, er veldig viktig for meg. Dette må jobbes inn i ryggmargen slik at det skjer automatisk, men allikevel utføres slik at det oppfattes ekte.

Så langt det går forsøker jeg alltid å være positiv i klasserommet. Det er ingen hemmelighet at det i enkelte timer kan det være noe bråk og man synes det er slitsomt å komme igjennom til elevene. I slike situasjoner bruker jeg ofte naboros, slik holder jeg meg fortsatt positiv. Alle elevene ønsker innerst inne positive tilbakemeldinger fra lærer. Ved å gi naboros ser de elevene som ikke får ros hvilken adferd som forventes av lærer, og har da mulighet til å tilpasse sin adferd. Jeg og klassen har også inngått en avtale om at de skal få belønning, da kun en gang i blant. Hva belønningen skal være må diskuteres i klassen, og da er det viktig å finne en måte som alle ser på som en belønning. Alle individene ser ulikt på hva som er belønning, så man må legge til rette slik at den treffer flest mulig best mulig. Noen ganger undres jeg også over om det er rett å gi belønning for at elevene oppfyller kravene for forventet adferd. Er ikke det noe vi i utgangspunktet kan forvente?

Jeg er av den oppfatning av at alle elever vil oppleve problem eller utfordring i sin skolehverdag, og å lære elevene gode problemløsninger kan hjelpe dem. I en klasse med godt klassemiljø opplever jeg at også de sosiale ferdighetene elevene innehar er bedre. Elevene spiller på hverandre og godtar og aksepterer at vi alle er forskjellige. Som lærer er det viktig å vise at det er lov å feile, det handler om å tørre å feile. Hvis verdien av seg selv er knyttet til prestasjoner, blir det vanskelig å feile. Opplæringen skal legges til rette for alle elever, uansett ferdighet og forutsetning, slik at alle er sikret mestringsopplevelser på sitt nivå og ut i fra sine forutsetninger. Det er til tider krevende, og nøkkelen for meg ligger i god planlegging, det

innebærer tilpassede lekse- og ukeplaner for enkelte elever, og alltid forsøke å være i forkant. Som lærer kan det i tillegg være nyttig å vite hvilke mestringsstrategier som elevene benytter seg av, slik at man kan tilrettelegge for at det kan gjennomføres i praksis.

”Den gode samtalen” er jeg veldig opptatt av. En slik samtale hjelper meg med å knytte tettere relasjoner til elevene. Vi bygger opp et tillitsforhold hvor begge jobber for å forbedre den andre. Men hva er egentlig en god samtale? Alle mennesker er ulike, og derfor vil vi også få ulike svar på nettopp det. Som lærer kommuniserer man med elevene både gjennom kroppsspråket og det verbale, og det er jeg som lærer og pedagog som er ansvarlig for at trygghet oppstår ved en slik samtale. Ikke alle barn har mulighet for å gjennomføre slike samtaler hjemme, som vil bety at man kan være flere barns signifikante andre, og dermed en viktig støttespiller. Jeg pleier alltid å registrere de mer alvorlige samtalene, enten ta notater underveis eller gjøre lydopptak, på den måten kan jeg alltid gå tilbake til materialet, og har i tillegg noe håndfast å vise til hvis foresatte eller andre institusjoner viser interesse. Videre opplever jeg at de elevene som ønsker å være i relasjon er åpne for innflytelse fra meg som lærer. Begge parter ønsker å gjøre hverandre gode og det utvikles til en kommunikasjonskanal som bidrar til videre utvikling både faglig og sosialt.