

GLD360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Kandidat **22**

Oppgaver	Oppgavetype	Vurdering	Status
i Informasjon	Dokument	Automatisk poengsum	Lever
1 Opplasting av bacheloroppgave	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever
2 Opplasting av samtykkeskjema	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever

GLD360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Emnekode	GLD360	PDF opprettet	12.08.2016 13:03
Vurderingsform	GLD360	Opprettet av	Hilde Lyster
Starttidspunkt:	11.05.2016 08:45	Antall sider	36
Sluttidspunkt:	30.05.2016 13:45	Oppgaver inkludert	Ja
Sensurfrist	201606200000	Skriv ut automatisk rettede	Ja

Seksjon 1



Informasjon

Eksamensinformasjon:

[Eksamensinformasjon for innlevering](#)

Forside:

[Framsidedmal Bachelor-mal med Nord logo](#)

Samtykkeskjema:

[Samtykke til Nord universitets' bruk av prosjekt, kandidat bachelor og masteroppgaver](#)

Opplasting av bacheloroppgave

Opplasting bacheloroppgave

Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

Filnavn	5208322_cand-5993506_5224938
Filtype	pdf
Filstørrelse	963.637 KB
Opplastingstid	26.05.2016 20:00:38



Neste side
Besvarelse
vedlagt

BACHELOROPPGAVE

Emnekode:

GLD 360

Kandidatnr.:

Berit Iren Nygård

Tittel: Resiliens

Undertittel:

Hvordan oppdage og håndtere risikoutsatte elever, slik at de skal kunne få en resilient utvikling?

Title: Resilience

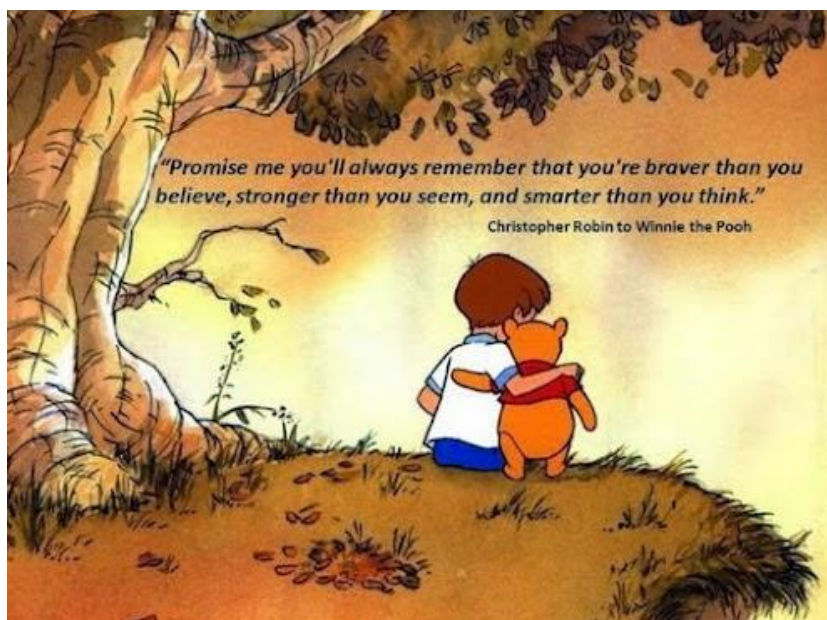
Subtitle:

How to detect and deal with students who has been exposed for risk, so they should be able to get a resilient development?

Dato: 26.05.2016

Totalt antall sider: 29

Resiliens



Bilde 1 - google.no

Forord

Denne oppgaven har jeg skrevet med en stor egeninteresse for temaet. Jeg personlig synes at dette er et viktig tema, derfor ønsket jeg å fordype meg i dette. Jeg ser også fordelen med at jeg føler meg «sterkere» innenfor tema når jeg kommer selv ut i læreryrket. Med erfaringer har jeg sett at det er et begynnende fokus på psykisk helse i skolen, men begrepet resiliens er noe ukjent for de fleste. Derfor ønsker jeg å gjøre rede for begrepets betydning og få fram lærerens rolle rundt risikoutsatte elever.

Først og fremst ønsker jeg og takke min nærmeste familie, som har støttet meg og gitt meg mye pågangsmot i skriveprosessen. Vil takke datteren min som har vist en forståelse og tålmodighet rundt bacheloren. Så vil jeg selvfølgelig takke intervjuobjektet mitt, som var så snill og stilte opp, og kom med gode svar. Og sist men ikke minst ønsker jeg å takke veileder, som har gitt meg gode svar på det jeg måtte lure på.

Sammendrag

Bakgrunnen for denne oppgaven var å se nærmere på lærerens rolle ovenfor risikoutsatte elever. Min oppfatning av psykisk helse i skolen, er at det blir lett glemt og kommer i andre rekke av det faglige innholdet. Men jeg ser at elevene må kunne ha en god psykisk helse for å kunne holde fokus på det faglige, for så å oppnå læring. Beklageligvis er det barn som blir utsatt for ulike typer risiko i dagens samfunn, og det er nok flere barn enn vi tror. Risikoen kan sitte i barnet selv eller barnet kan bli utsatt for risiko på hjemmefronten. Som at disse risikoutsatte barna møter sin lærer ca. 5 dager i uken, spiller denne læreren en stor rolle. Det er denne læreren som bør være en av den trygge, omsorgsfulle voksenpersonen i barnets liv. Det er denne læreren som bør sitte inne med den kompetansen, som oppdager og vet hvordan man håndterer et barn i risiko. Og det er læreren i seg selv, eller i et samarbeid med andre instanser som bør kunne gi disse barna den hjelpen de trenger for at de skal kunne få en resilient utvikling. Derfor ønsket jeg å se nærmere på: «Hvordan oppdage og håndtere risikoutsatte elever, slik at de skal kunne få en resilient utvikling?»

Jeg har valgt å bruke teori og intervju som metode for kanskje å kunne finne et svar på problemstillingen. Intervjuet er med en lærer på en liten skole i et lite bygdesamfunn. Intervjuet har jeg brukt til å framstille teorien i praksis, hvordan det egentlig fungerer.

Mine funn viser til at gode relasjoner, selvpoppfattelse og mestring er tre viktige faktorer innen en resilient utvikling. Dette er faktorer som henger godt sammen i en skolehverdag (Olsen & Traavik, 2010). Gode relasjoner er viktige for at elever uansett risikoutsatt eller ikke skal kunne søke trygghet og støtte hos læreren (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2010). Mens en god selvpoppfatning er viktig for å kunne tåle skuffelser og kritikk fra omgivelsene, og står derfor sterkere ved en eventuell risiko (Olsen & Traavik, 2010). Mestring er noe alle har behov for og kan derfor bidra til å bekjempe psykiske helseproblemer med å ha et fokus på å gjøre det en mestrer istedenfor det en ikke mestrer (Ibid.). Derfor er det å skape gode relasjoner, selvpoppfattelse og mestring en viktig del av lærerens jobb.

Innhold

1.0 Innledning.....	5
1.1 Problemstilling	5
1.2 Oppgavens oppbygging.....	5
2.0 Metodikk	6
3.0 Teori	7
3.1 Hva er resiliens?	7
3.1.0 Risiko og beskyttelsesfaktorer.	7
3.1.1 Resiliensprosesser	9
4.0 Drøfting	10
4.1.0 Hvordan oppdage.	10
4.1.1 Lærings- og undervisningshemmende atferd.	11
4.1.2 Innagerende problematferd.	12
4.1.3 Utagerende problematferd.....	12
4.1.4 Alvorlige atferdsproblemer	12
4.1.5 Intervjuobjektet	13
4.1.6 Kartlegging.....	13
4.2.0 Hvordan håndtere.	14
4.2.1 Starte prosessen	14
4.2.2 Observasjon.....	14
4.2.3 Samtale med foreldrene.....	15
4.2.4 Videre tiltak.....	15
4.2.5 Barnet	16
4.3.0 Hvordan skape en resilient utvikling.....	16
4.3.1 Relasjoner.....	17
4.3.2 Selvoppfatning	19
4.3.3 Mestring	20
4.4 Maslow's behovspyramide.....	22
5.0 Konklusjon	24
6.0 Kilder.....	25
Vedlegg 1	26
Intervju.	26

1. 0 Innledning

Begrepet resiliens er ganske nytt i Norge og innenfor psykologi. Begrepet har sin opprinnelse fra ingeniørvitenskapen (Friborg, 2010). Der handler det om materialets fleksibilitet, motstandskraft eller tåleevne av belastning før det går i stykker eller knuses. Dette kan derfor sees i en sammenheng med den psykologiske verden. Hvor mye tåler et barn i utvikling av belastning før det får vedvarende skader?

Et materiale har muligheten til å øke tåleevnen, om man tilfører ytre forsterkninger, som for eksempel avstivninger eller støttestrukturer (Friborg, 2010). Skal man se dette i en sammenheng med et risikoutsatt barn, kan dette barnet også bli «sterkere» om man tilfører ytre forsterkninger, og det er her lærerens jobb kommer inn. Læreren kan fungere som barnets støttestruktur ved hjelp av resiliensfremmende tiltak, som skaper en god utvikling hos risikoutsatte barn (Olsen & Traavik, 2010). Noe som igjen bidrar til at barnet blir kapabel til å mestre sitt eget liv og livets utfordringer.

1.1 Problemstilling

Min Problemstilling er: «Hvordan oppdage og håndtere risikoutsatte elever, slik at de skal kunne få en resilient utvikling?»

1.2 Oppgavens oppbygging

I denne oppgaven vil jeg ta for meg det som jeg synes er viktigst i forhold til resiliens. Dette sett i sammenheng med relevant teori, artikler, internett og intervju. Første del av oppgaven går jeg inn på hvilken metodikk jeg har valgt å bruke. Videre går jeg inn på teorien, der jeg tar for meg hva resiliens er, samt ulike faktorer som har en sammenheng med begrepet. I kapitlet drøfting, har jeg delt opp problemstillingen og tatt for meg hver del. Inn under hver del kommer innspill og kommentarer fra intervjuet som jeg har hatt med en lærer. Innspillene og kommentarene drøfter jeg opp imot den relevante teorien og prøver å finne en sammenheng. Hele intervjuet har jeg lagt med som vedlegg nr. 1. Tilslutt i oppgaven kommer konklusjonen.

2.0 Metodikk

Jeg har valgt å lese en god del teori for å kunne besvare denne oppgaven. Jeg har lest teori om temaet resiliens og andre tema som kan høre til begrepet resiliens. Jeg har støttet meg mest til bøker som vi har hatt på pensum, men også brukt noen artikler på internett som er relevante. Jeg har også skrevet noen arbeidskrav som omhandler resiliens og andre relevante tema. Arbeidskravene ble skrevet med tanke på bacheloroppgaven, derfor har jeg valgt å bruke de som understøtte til denne oppgaven. I tillegg har jeg intervjuet en lærer som har bidratt med å gi et syn på hvordan resiliens praktiseres i skolen. Intervjuet er en primærkilde i oppgaven, mens resten av teorien jeg har brukt er sekundærdata (Postholm & Jacobsen, 2011). Med tanke på min problemstilling, så heller den mot den konstruktivistiske siden. Dette begrunnes med Postholm og Jacobsens (2011) forklaring på konstruktivisme. Hvordan man oppdager og håndterer risikoutsatte barn, avhenger av mange ulike faktorer fra personnivå til samfunnsnivå. Barn reagerer ulikt på risiko.

Mitt valg av intervjuobjekt var enkelt. Det ble en lærer som jeg har hatt mye med å gjøre opp igjennom tiden. Denne lærerens relevante bakgrunn er:

- Høgskole, 4 år allmennlærer, realfag, 1.-10. trinn.
- 15 år som lærer på 5.-7. trinn.

Det jeg ønsket å høre om var hvordan psykisk helse praktiseres i norsk skole. Samt at jeg ønsket å høre om lærerens erfaringer med å danne forebyggende tiltak, i denne sammenheng relasjoner, selvoppfatning og motivasjon. Jeg valgte å ta et individuelt intervju slik at intervjuobjektet skulle kunne få muligheten til å være ærlig og være seg selv. Det positive med et individuelt intervju er at det garanteres en form for anonymitet og at det får fram individets tanker og meninger (Postholm & Jacobsen, 2011).

Intervjusituasjonen ble en ansikt-til-ansikt-situasjon. En slik situasjon fører til en mer åpen samtale og ga meg en mulighet til å observere kroppsspråket og ansiktsuttrykkene til intervjuobjektet (Ibid.). Selve intervjuet ble et semi-strukturert intervju. Dette kan forklares med at jeg hadde noen spørsmål klart på forhånd, men det var åpent for å kunne stille oppfølgingsspørsmål slik at det mer et dialogpreget intervju (Ibid.). Underveis i intervjuet skrev jeg ned korte stikkord og setninger. Jeg passet på å notere når læreren snakket, slik at det ikke ble pauser imellom samtaleemnene. Dette skapte mer flyt i samtalen. Mens jeg noterte kunne jeg nikke og fortsatt vise interesse og være en aktiv lytter.

Etter endt intervju brukte jeg notatene mine og skrev intervjuet i en sammenfattet tekst. Jeg skrev ned intervjuet kronologisk etter svarene jeg fikk, altså en narrativ sammenbinding av intervjuet (Ibid.). Selve intervjuet har jeg valgt å legge med som vedlegg (vedlegg 1), men drar inn utdrag fra intervjuet underveis i oppgaven. Velger å gjøre dette fordi svarene jeg fikk argumenterer for eller mot teorien jeg henviser til.

3.0 Teori

3.1 Hva er resiliens?

Resiliens kommer av det engelske ordet «resilience» og betyr å klare seg på tross av risiko (Bekkhus, 2012). Altså et barn som blir utsatt for ulike risiko som medfører psykososiale vansker, men får en positiv utvikling. De ulike risikofaktorene et barn kan bli utsatt for kan være blant annet; omsorgssvikt, mishandling, alvorlig konflikt i familien, foreldrenes dramatiske skilsmisse, rusmisbruk eller psykiske helseproblemer hos foreldrene (Olsen & Traavik, 2010).

3.1.0 Risiko og beskyttelsesfaktorer.

Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer må sees i en sammenheng (Drugli, 2008). Når et barn blir utsatt for risiko, er beskyttelsesfaktorer med på å redusere muligheten for et negativt utfall. For eksempel så vil et robust barn tåle bedre å bli utsatt for risiko, enn et sårbart barn. Men selvfølgelig vil et robust barn kunne oppleve og nå et metningspunkt. Derfor er det viktig å ha med seg at beskyttelsesfaktorene ikke bestandig er der, selv om de har vært der før (Ibid.).

Drugli (2008) skiller mellom tre store grupper av ulike forhold som kan føre med seg risiko for utviklingen for barnet.

1. Barnet selv – egenskaper hos barnet, for eksempel funksjonshemminger, temperament, skader/påvirkninger under svangerskapet.
2. Familien – hvordan forholdene er i hjemmet. Alt ifra sykdom, parforhold, økonomi, oppdragerstil, vold og rus.
3. Samfunnet – erfaringer med livet utenfor hjemmet. Dårlige erfaringer med skolen, lite nettverk, nærmiljøet er utrygt, dårlig tilgang på offentlige tjenester.

Et barn kan bli utsatt for en risiko, men kan også bli utsatt for flere (Drugli, 2008). For eksempel et barn kan ha en funksjonshemming, og er da i større grad mer sårbar. Om dette barnet blir utsatt for risikofaktorer innenfor familieforhold i tillegg, er det i stor grad sjanse for skjevutvikling som vil medføre alvorlige konsekvenser. Derfor er det svært viktig med denne sårbare gruppen barn som allerede er eksponert for biologiske faktorer, at det blir gjort en tidlig innsats for å hindre skjevutvikling. Også et robust barn kan bli eksponert for flere risikofaktorer innenfor familieforhold, og kan få en negativ utvikling. Derfor er det også viktig med tidlig innsats hos de robuste barna (Ibid.).

Risikofaktorer i seg selv kan ikke brukes for å erklære at barnet står i risiko for skjevutvikling, men kan brukes i en prosess for å avdekke om det er grunn til bekymring (Drugli, 2008). Derfor er det viktig å kunne se risikofaktorene opp imot beskyttelsesfaktorene. Beskyttelsesfaktorene omhandler avgjørende faktorer som gjør at barnet klarer selv om det blir utsatt for risiko. I følge Friborg (2010) grupperes beskyttelsesfaktorene inn i tre hovedgrupper. Den første gruppen dreier seg om barnets positive individuelle faktorer, gruppe nummer to dreier seg om familieforhold og den siste dreier seg om barnets nettverk på samfunnsnivå.

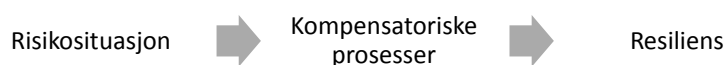
1. Barnets positive egenskaper, for eksempel positiv selvfølelse, sosial kompetanse, positivt fremtidssyn og gode mestringsstrategier.
2. Familieforhold, for eksempel lavt konfliktnivå, åpen kommunikasjon, oppdagerstil som inneholder struktur og klare regler, men også gir varme og trygghet.
3. Samfunn, for eksempel en betydningsfull person utenom familie, materielle ressurser (bolig, økonomi), skape og opprettholde vennskap, muligheten til skole og andre helsefremmende tilbud.

Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer sammen kan både øke styrken i et barn, men kan også øke sårbarheten (Olsen & Traavik, 2010). Alt avhenger av alvorlighetsgraden og antall risikofaktorer, i tillegg til hvordan beskyttelsesfaktorene er hos barnet og i omgivelsene.

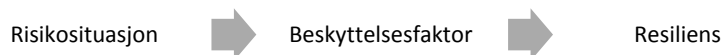
3.1.1 Resiliensprosesser

Olsen og Traavik (2010) viser til tre ulike modeller som forklarer og gir en forståelse av hvorfor noen barn får en resilient utvikling. Disse tre modellene er kompensasjonsmodellen, beskyttelsesmodellen og herdingsmodellen.

Kompensasjonsmodellen dreier seg om å sette i gang tiltak som kompenserer for det som mangler i barnets oppvekstmiljø. Det kan være for eksempel at en nær slektning blir den betydningsfulle voksenpersonen i et barns liv, når mor ikke er tilstede (Olsen & Traavik, 2010).



Forklaringsmodell nummer to er beskyttelsesmodellen. Den viser til at beskyttelsesfaktoren kan ha en indirekte virkning. Et eksempel på dette er vis et barn blir utsatt for en risikofaktor innenfor familien, men har et nettverk av venner og fritidsaktiviteter som betyr noe for barnet. Da vil eventuelt denne vennen fungere som en beskyttelsesfaktor og barnet vil kunne få en resilient utvikling.



Den siste forklaringsmodellen er herdingsmodellen. Den kan sammenlignes med «vaksineeffekten», det vil si at når et barn har fått en «innsprøytning» av risiko og taklet den bra, vil det kunne framkalle en herding. Barnet vil kunne bruke sin styrke og erfaringer mot risiko senere i livet.



De to første modellene, kompensasjonsmodellen og beskyttelsesmodellen, innebærer at barnet er avhengig av andre for å få hjelp til å skape en resilient utvikling. Mens herdingsmodellen går litt mer på barnet selv, og dens erfaringer med negative hendelser.

4.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven har jeg valgt å drøfte problemstillingen min opp imot teori, artikler og intervju. Jeg har valgt å dele opp problemstillingen min og ta for meg hver del, altså hvordan man oppdager, hvordan man håndterer og hvordan skape en resilient utvikling, samt drøfter jeg dette opp i mot Maslows behovspyramide.

4.1.0 Hvordan oppdage.

Hva er det en lærer skal kunne se etter for å oppdage risikoutsatte elever? I følge Olsen og Traavik (2010) må man kunne se etter atferd og reaksjonsmønster som tyder på at noe er galt. Det skilles mellom milde og alvorlige atferdsproblemer (Olsen & Traavik, 2010). Milde atferdsproblemer dreier seg for eksempel om når eleven snakker utenom sin tur eller når eleven går fra plassen sin uten tillatelse. Men når eleven for eksempel viser til atferd som slåssing, hyppig skulking eller alvorlige regelbrudd, er vi inne på alvorlige atferdsproblemer.

For å kunne oppdage og forebygge så fort som mulig er skole-hjem samarbeidet svært viktig (Ibid.). Er det oppbygd gode relasjoner mellom lærer og foreldre er det et godt grunnlag for å kunne samarbeide for elevens beste. Det er skolen som har ansvaret for å legge til rette for å kunne skape et godt skole- hjem samarbeid. Begge partene har sitt ansvar for at samarbeidet skal bli bra. Skolen er pliktig til å informere om barnets trivsel og faglige utvikling. Skolen skal også informere om læringsmiljøet, viktige endringer og andre forhold som omfatter skolehverdagen til eleven. Informasjonen gir foreldrene et innblikk og en deltakelse i barnets skolehverdag (Ibid.). Intervjuobjektet kunne gi et svar på hvordan et skole-hjem samarbeid er i slike situasjoner på en liten skole:

«Ja, dette med å kjenne foreldrene på andre arenaer enn skolen kan være en utfordring. Men ved alvorlige hendelser så tar jeg som lærer aldri opp problemet med foreldrene, her sender jeg det videre til rektor som igjen eventuelt sender det videre til PPT eller barnevern. Fordi om jeg kjenner foreldrene, og barnet skulle vise tegn til omsorgssvikt er jeg nødt til å tenke på barnets beste og melde ifra, selv om det kan bli ubehagelig ovenfor foreldrene. Når det gjelder mindre alvorlige ting, som for eksempel barnets hygiene, prøver jeg «å pakke inn» det jeg ønsker å si for å unngå å såre. Men at foreldrene forstår hvor jeg vil. Selvfølgelig er det ikke like enkelt å si ting, men her igjen må jeg tenke på barnets beste.»

Olsen og Traavik (2010) peker på at det å utøve en problematferd kan være på grunn av to faktorer. Dette er faktorer som bidrar til å holde problematferden gående. Ene faktoren kan være at eleven ønsker å oppnå noe. Det kan for eksempel være kroppskontakt, materielle goder, kjeft og irttesettelse. For enkelte er negativ oppmerksomhet bedre enn ingenting. Den andre faktoren kan være for at eleven ønsker å unnsnippe aktiviteter eller situasjoner som oppfattes ubehagelige.

Når et barn blir utsatt for risiko er reaksjonene ulikt fra barn til barn, men kan også være kjønnsbestemt. I følge Fergusson og Horwood (Olsen & Traavik, 2010) har gutter og jenter hver sine styrker og sårbarheter. Jentene har lettere for å få angst og depresjon – internaliserte problem. Mens guttene har lettere for å utvikle alvorlige atferdsvansker – eksternaliserte vansker. Disse risikofaktorene kan derfor bidra til å forstyrre hverdagen og kan prege skolehverdagen til barnet. Som nevnt tidligere reagerer barn forskjellig på risikofaktorene, og dermed kan de utvikle ulike problematferd på skolen. For å kunne oppdage og hjelpe disse elevene går vi nærmere inn på de fire hovedtypene som problematferd er delt inn i, ifølge Gustavsen og Nordahl (2009).

4.1.1 Lærings- og undervisningshemmende atferd.

Dette er den mest vanligste typen problematferd i alle trinn på en skole (Gustavsen & Nordahl, 2009). Denne type atferd innebærer at eleven ofte kan drømme seg bort i timene, blir lett distraheret, ofte urolig og bråkete i timene slik at den forstyrrer andre elever. På den andre siden kan en slik atferd også forstyrre lærerens undervisning og kan ødelegge læringsmiljøet i klassen. (Olsen & Traavik, 2010). Slik type atferd kan anses som disiplinproblemer. Men en slik atferd er det lett for å få en negativ oppmerksomhet fra medelever og lærer (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2010). Relasjonen mellom en slik elev og lærer er derfor viktig. Om relasjonen dreier seg om kun negative og konfliktfylte situasjoner, vil elevens atferd kunne øke over tid. Men utvikler man en god relasjon med en elev med slike atferdsvansker, vil atferdsvanske kunne avta (Ibid.).

4.1.2 Innagerende problematferd.

Innagerende problematferd er det samme som sosial isolasjon, det vil si en atferds som går sjelden utover andre medelever og lærere, men heller svært tyngende for den det gjelder (Gustavsen & Nordahl, 2009). Kjennetegn til denne type atferd er elever som går mye alene i friminuttene, mye usikker, deprimert og føler seg ensom på skolen. Slik atferd kan oppstå like mye hos jenter som gutter, og den øker svakt med stigende klassetrinn og skolestørrelse (Ibid). Å skape relasjoner til innagerende elever kan være vanskelig. Elever med en slik problematferd tar sjeldent kontakt med læreren selv og søker svært lite oppmerksomhet både av lærer og medelever (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2010). Mangel på den oppmerksomheten de egentlig trenger og det å bli sett, kan disse elevene risikere å utvikle angst og/eller depresjon. For å unngå et slikt utfall er det ekstra viktig å gi disse elevene nærhet, anerkjennelse og gi de hjelp til å kunne skape en mestringsfølelse. Gi de en følelse av at de blir «sett» (Ibid.).

4.1.3 Utagerende problematferd

Utagerende problematferd viser til fysiske eller verbale angrep på medelever og voksne på skolen (Olsen & Traavik, 2010). Dette kan være atferd som stygt språkbruk, slåssing, bli fort aggressiv. Ifølge Olsen og Traavik (2010) forandrer den utagerende atferden seg med årene som går. På barnetrinnet ser man ofte atferd som slag, spark og lugging. Mens den utagerende språkbruken og alvorlige regelbrudd kommer i stigende grad fram mot slutten av ungdomsskolen. Dette er en problematferd som man finner oftere hos gutter enn hos jenter.

4.1.4 Alvorlige atferdsproblemer

Dette er den siste inndelte problematferden i følge Gustavsen og Nordahl (2009). Dette er den typen atferdsproblemer som oftest skjer i ungdomsskole og videre i utdanningsløp.

Kjennetegnene til denne type atferd er å gjøre handlinger som bryter sosiale normer og regler i samfunnet. Eksempler på slik atferd er blant annet vold, overgrep, rusmisbruk, trakassering, tyveri, innbrudd, hærverk og alvorlig skulking (Olsen & Traavik, 2010).

Gustavsen og Nordahl (2009) har dratt en sammenheng mellom lærings- og undervisningshemmende atferd og alvorlige atferdsproblemer. Sammenhengen innebærer at på skoler hvor det er mye undervisningshemmende atferd, hvor lærerens fokus og tid vil heller være på å håndtere problematferden og konfliktløsning, igjen vil skape et dårlig

læringsmiljø. Derfor en slik atferd kan skape en holdning som tilsier at man kan drive med vold, mobbing og lignende alvorlig atferd som bryter med normer og regler (Gustavsen & Nordahl, 2009).

4.1.5 Intervjuobjektet

Jeg stilte det samme spørsmålet til intervjuobjektet, er det spesielle kjennetegn å se etter hos risikoutsatte elever? Her er svaret jeg fikk:

«Eksempler som jeg ser etter er blåmerker, om de ikke vil skifte i gymmen, om de kommer uten mat, dårlig kledd, skitne klær, dårlig hygiene. Atferd som er greit å bemerke seg er om de plutselig blir lite delaktig i timen og heller er i drømmeland, og selvfølgelig plutselig utagerende atferd.

Hvis jeg skulle se et blåmerke på en elev, stiller jeg et ledende spørsmål istedenfor direkte. For eksempel, «Har du skada deg på fotballbanen?» istedenfor «Hvorfor har du blåmerke der?» Da får man som regel svar på hva som har skjedd, samt at da er det lett å se på elevens kroppsspråk om den skjuler noe eller snakker sant»

Intervjuobjektet har ikke bare et fokus på atferd, men også hvordan elevene er når de kommer på skolen. Læreren ser etter andre typiske tegn, som kan eventuelt tyde på omsorgssvikt.

4.1.6 Kartlegging

Når atferden eller andre forhold ikke helt stemmer overens med forventningene til eleven, må man kartlegge eleven for å kunne oppdage om det er et problem, eventuelt hva problemet er og hvor problemet ligger (Olsen & Traavik, 2010). For det første er det viktig å finne ut av elevens trivsel generelt og på skolen. For eksempel, fritidsaktiviteter, klasseromsituasjon, interesser, vansker og behov og hvilke situasjoner oppstår problematferden?

Videre er det greit å finne ut av elevens kontaktforhold. Altså elevens kontakt med medelever, hvilke rolle tar eleven og elevens kontakt med lærere. Neste del av kartleggingen er å se på elevens konsentrasjonsevne. Finne ut om eleven kommer i gang med skolearbeid, er eleven lett å distrahere? Jobber eleven selvstendig? Hvordan er motivasjonen? (Ibid.).

Det å se på konfliktatferden er neste steg. Her ser man på atferden og tenker over tid og sted, hvem flere som eventuelt er involverte, hvordan er atferden og så videre. Sist men ikke minst

ser man på elevens kognitive funksjoner, hvordan er elevens holdninger til blant annet skolearbeid, oppgaver, lærere og så videre (Ibid.).

Når man som lærer oppdager en uønsket atferd og tar en kartlegging av eleven, går man videre til håndtering hvis problematferden eller problemet vedvarer og blir til en bekymring.

4.2.0 Hvordan håndtere.

Er bekymringen kommet, er det viktig å ta tak i den (Drugli, 2008). Det finnes ulike erfaringer med det å ta tak i en bekymring, alt ifra foreldrenes reaksjoner, samarbeid med andre instanser og sin egen lærerrolle. Men det aller viktigste er å ta tak i bekymringen uansett erfaringer, for ellers blir man medansvarlig for at barnet ikke har det bra (Ibid.). Det å ta tak i en bekymring kan avhenge av hva som er årsaken til bekymringen. Alt avhenger om det er diffuse eller klare signaler som er kommet fram. Ved en usikker bekymring er det første steget å finne ut mer om sin egen følelse av bekymringen (Ibid.).

4.2.1 Starte prosessen

Drugli (2008) nevner at en må undersøke nærmere om det er et grunnlag for bekymringen. Dette kan gjøres ved å bruke for eksempel undersøkelser, kartlegging eller andre utredninger, som nevnt i delkapitlet 4.1.6. Varigheten på en slik undersøkelsesprosess kan variere fra bekymring til bekymring. Å jobbe systematisk når det gjelder bekymringer for barn er viktig (Ibid.). Det er viktig at en vet hva en holder på med i slike situasjoner, slik at når en kommer til en avgjørelse at det da ligger en faglig begrunnelse bak.

4.2.2 Observasjon

Kommer man fram til å handle aktivt i forhold til bekymringen er neste steg å skaffe seg presis informasjon om barnet og bekymringen (Drugli, 2008). I denne fasen kan man også trekke inn foreldrene, det er viktig for å kunne skape tillit. Informere og gi foreldrene et klart bilde av bekymringen og forklare videre gangen om observasjoner og vurderinger som vil bli tatt rundt barnet. For å kunne observere barnets bekymringsfulle atferd over en kort periode, må man konkretisere barnets atferd. Da kan man stille seg spørsmål som for eksempel, «hvor ofte skjer atferden?» «når oppstår atferden?» og «hvor lange varer den?». Når man observerer bekymringsfull atferd er det også viktig å observere ønsket atferd (Ibid.). Det er lett «å se seg blind» på den bekymringsfulle atferden, slik at den bli dominerende. Men om man da registrerer hvor ofte eleven har ønsket atferd, er det lettere å se på differansen og evt. gå videre eller ikke med bekymringen.

4.2.3 Samtale med foreldrene

Drugli (2008) framhever at det er viktig å føle seg trygg på at det ligger noe i bekymringen før en tar kontakt med foreldrene, de skal ikke bli unødvendig bekymret. Et godt samarbeid med hjemmet er viktig for å kunne skaffe seg en oversikt over barnets situasjon. I en slik situasjon trenger ikke læreren og foreldrene være enige, men at det skal være rom for å kunne drøfte bekymringen rundt barnet og prøve å forstå hverandre (Drugli, 2008).

For å kunne skape et godt samarbeid er det viktig for læreren å formidle respekt. En respekt som ikke skal være dømmende ovenfor foreldrene, uansett deres utdanningsnivå, holdninger, væremåte, sosiale tilhørighet eller etter barnets faglige og sosiale ferdigheter. Respekten skal også vise at læreren har tro på å få til et godt samarbeid og finne løsninger på eventuelle problemer eller konflikter sammen (Olsen & Traavik, 2010).

Barnets hverdag etter skoletid, er det foreldrene som kjenner til best. Derfor kan foreldrene ha en del informasjon og kompetanse som skolen bør kunne benytte seg av for barnets beste. En slik informasjon kan en lærer motta om en er åpen for innspill fra foreldre, og viser dem at en prøver å sette seg inn i deres ståsted (Ibid.). Det å kunne avkrefte eller få bekreftet at bekymringen finner sted også i hjemmet, er viktig i en videre prosess. Skulle den uønskede atferden også finne sted hjemme og eventuelt på andre arenaer, er atferden mer alvorlig (Drugli, 2008).

4.2.4 Videre tiltak

Etter kartlegging og samtale med foreldrene, vet man litt mer om videre gangen i forhold til problematikken (Drugli, 2008). Da er vurderingen om man skal legge bekymringen til sides, eller om man skal starte tiltak på lærerens kapasitet og kompetanse, eller om man må ta kontakt med andre instanser med en annen kompetanse som er relevant for barnets situasjon. Som for eksempel PPT, helsesøster, barnevern, BUP og så videre. Selv om han henviser videre må man ikke glemme sin egen oppfølging av barnet (Ibid.). Man ser ofte at det finnes tverrfaglige team i slike situasjoner. I skolen og kommunen som mitt intervjuobjekt jobber hos, jobber effektivt med å fremme psykisk helse med å bruke flere instanser. Her er et utdrag fra intervjuet:

(...) «Ellers så er helsesøster her hver tirsdag og snakker med faste elever og de som har behov for å prate. Et samarbeid mellom lærerteamet og helsesøster har vi også. Vi har møter der vi drøfter og diskuterer elever om det skulle være

noe vi har å ta opp. På disse møtene kan det hende at PPT og barnevernet også er med, men det er ikke hver gang.

Barnevernet var også med på foreldremøte vi hadde i høst. Der snakket de litt om hvordan de jobber og prøvde å ufarliggjøre barnevernets rolle i samfunnet.

På grunn av mye som oppstår i media, stort sett det negative, så var det behov for et slikt treff.»

4.2.5 Barnet

I en slik bekymringsprosess er det kanskje lett å glemme barnet selv. Men barnet er en viktig informant om sitt eget liv (Drugli, 2008). Voksne kan ha lett for å skape seg en formening om barnets situasjon, men barnet selv kan ha en annen forklaring. Drugli (2008) benevner at barn over seks år kan gi god informasjon om sitt eget liv. Derfor er det viktig å lytte og la barnet få snakke selv. I en følelsesmessig dialog innebærer noen egenskaper hos læreren (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2010). Læreren bør kunne forstå situasjoner ut i fra elevens synsvinkel, og kunne gjenkjenne seg i elevens følelser. En viktig faktor i slike dialoger er god relasjon, som igjen er et resiliensfremmende tiltak.

4.3.0 Hvordan skape en resilient utvikling.

Begrepet resiliens brukes når et barn har vært utsatt for relativ stor risiko, og som igjen klarer seg ganske bra. Det finnes ulike typer risikofaktorer og hvert et individ reagerer på dette forskjellig (Bekkehus, 2012). Eksempler på ulike risikofaktorer kan være familiekonflikter, omsorgssvikt, skilsmisse eller rusmisbruk i familien. Det kan også være individuelle faktorer som lav fødselsvekt, vanskelig temperament eller genetisk sårbarhet (Ibid.). Det å bli utsatt eller belastet med en av disse risikofaktorene, kan i stor grad føre til psykososiale vansker (Olsen & Traavik, 2010).

Genetikk og miljø har en sammenheng når det kommer til resiliens. Hvor hardt rammet et barn blir, kommer mye an på hvordan barnet er, altså hvordan barnets gener er (Bekkehus, 2012). For eksempel et barn som er mye bekymret, pessimistisk og engstelig, er et sårbart barn. Men dette betyr ikke at det er en risiko i seg selv, men om det skulle bli dårlige forhold i miljøet, vil det kunne «skru på» genene. Derfor vil et sårbart barn, være lettere mottagelig for effekten av risikofaktoren. (Ibid.). Olsen og Traavik (2010) nevner noe om dette, hvor de nevner noe om «risiko-dosen». Dette innebærer at «dosen» må være «passe» stor, sett ut ifra

barnets forutsetninger for å kunne få en resilient utvikling. Blir «risiko-dosen» for stor, er det stor sannsynlighet for at barnet utvikler psykiske helseproblemer.

«Elever flest, men aller mest de elevene som er eller har vært utsatt for risiko, trenger anerkjennende, empatiske og tydelige voksne som setter grenser og gir omsorg og støtte.» (Olsen og Traavik, 2010: 86).

Læreren har en stor rolle for alle elever, om de er utsatt for risiko eller ikke. Derfor har læreren et ansvar å skape trivsel og ivaretagelse i skolehverdagen. Det er viktige tiltak for å skape resiliens utvikling hos utsatte barn og unge, og er et forebyggende tiltak (Olsen & Traavik, 2010). Det å kunne skape gode relasjoner, mestringserfaringer og positiv selvpåfatning, er en viktig del av lærerens jobb. Disse tre viktige tiltakene henger godt sammen, for eksempel om en elev får ros og bekreftelse for å lykkes med sine oppgaver, innebærer det at eleven får gode mestringfølelser. Det er igjen med på å styrke elevens selvpåfatning. Og når læreren roser og oppmuntrer eleven, styrker det relasjonene mellom lærer og elev. Derfor er dette resiliensfremmende tiltak som er viktig for en risikoutsatt elev å få oppleve (Ibid.).

4.3.1 Relasjoner

Det er lærerens ansvar å etablere gode relasjoner til elevene. En god relasjon mellom lærer og elev er med på å skape trygghet og trivsel i skolehverdagen (Olsen & Traavik, 2010). For å kunne skape gode relasjoner er det viktig at eleven føler seg sett og at det er gjensidig tillit (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2010). Det å føle og bli sett kan være noe enkelt som for eksempel øyekontakt, et klapp på skulderen eller litt humor. Men det kan også være personlige kommentarer til hendelser og omgivelser som har vært viktig for eleven, for eksempel gårsdagens fotballkamp. Dette er relasjons byggende fordi da viser læreren at en ser den enkelte elev og viser en interesse i elevens hverdag (Ibid.).

Lillejord, Manger og Nordahl (2010) poengterer at gjensidig tillit er en forutsetning for god relasjon mellom lærer og elev. Det er noe som både læreren og eleven må gjøre seg fortjent til. I en god relasjon må læreren vise en væremåte som tilsier at elevene skal kunne gi læreren tillit (Ibid.). Ved å skape et tillitsforhold er det viktig at læreren blant annet holder avtaler, er forutsigbar og troverdig, lytter og er positivt innstilt til eleven.

Sensitivitet er et stikkord i en relasjon med risikoutsatte barn. Sensitivitet er viktig når en skal forstå barnets signaler og atferd (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2010). Derfor er det svært viktig som lærer å møte både de utagerende og innagerende elevene med en sensitiv tilnærming, slik at man får fanger opp og forstått elevenes atferd og signaler (Ibid.). For eksempel hvis et risikoutsatt barn med en utagerende atferd opplever å bli misforstått eller feiltolket, kan det reagere med sinne og aggresjon. Det å unngå feiltolkninger, og det å kunne fange opp de rette signalene, krever en ekstra oppmerksomhet fra lærerens side.

I en god relasjon med risikoutsatte barn er det også viktig at læreren klarer å formidle varme og aksept (Ibid.). Elevens oppfatning av den læreren som gir varme, er at den bryr seg, gir omsorg og er en trygg person. Derfor er det lettere for elever uansett risikoutsatt eller ikke, å søke trygghet og støtte hos en lærer hvor relasjonen er god (Ibid.).

Olsen og Traavik (2010) nevner noen egenskaper hos læreren som er viktig for å kunne skape gode relasjoner. Egenskaper som det «å se» eleven og tilrettelegge undervisningen etter hvert enkelt elevs atferd og behov. Opplever elevene en slik lærer, vil denne læreren bli en betydningsfull voksen. Da er vi inne på begrepet «Den signifikante andre». Dette er et begrep innen for Meads speilingsteori (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Ordet speilingsteori kommer av at vi betrakter oss selv gjennom et «speil», der «speilet» er observasjoner og vurderinger av andre. Derfor vil «den signifikante andre» være barnets sosiale «speil», hvor barnet henter inn lærerens reaksjoner og utvikler sin selvoppfatning (Olsen & Traavik, 2010). For eksempel vis eleven gjør noe bra, så viser læreren med sine holdninger at dette var bra. Da vil eleven oppfatte lærerens signaler og utvikle sin selvoppfatning. Derfor er «den signifikante andre» en betydningsfull person i et barns liv, som utvikler barnets selvoppfatning på en positiv måte (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det kan være personer som foreldre, lærere, fotballtrenere, venner osv.

For risikoutsatte barn kan den signifikante andre kanskje bare være læreren på skolen, derfor er relasjonen mellom lærer og elev svært viktig. Det vil kunne bidra til at barnet får en betydningsfull voksen i livet sitt og at læreren kan bidra med å hjelpe barnet. Læreren blir en beskyttende faktor. Derfor er det lærerens hovedansvar å skape relasjonene, og at relasjonene blir gode, resiliensfremmende og øker selvoppfatningen (Olsen & Traavik, 2010).

Svaret til intervjuobjektet samsvarer med Olsen og Traaviks (2010) metoder for å skape relasjoner:

«Der vil jeg starte med å si at gode relasjoner skaper læring. Min måte for å bygge relasjoner er blant annet å vise interesse for hva elevene holder på med på fritiden og i helgene. Med slike samtaler åpner man også opp for at det er greit å fortelle om eventuelle hendelser som har skjedd rundt eleven på fritid, for eksempel dødsfall i familien. Da vi startet opp i høst startet jeg med å spørre hva de har gjort i helgene, men det tok nesten et halvt år før jeg fikk spørsmålet tilbake fra elevene. Da vet man at relasjonene begynner å bli bra, når elevene ønsker å vite hva deres lærer har gjort i helga. Trivelig. Fordelen er vel at dette er en liten skole. Med så små klasser er det enklere å se enkelt eleven og gode grunnlag for å skape relasjoner.»

At elevene spør lærer tilbake viser til noe konkret på gjensidig tillit og gode relasjoner. Men intervjuobjektet påpeker at dette er en liten skole, og større sjanse for å få til gode relasjoner med alle de få elevene i klassen.

4.3.2 Selvoppfatning

Ifølge Olsen og Traavik (2010) innebærer en trygg selvoppfatning, en sunn selvtillit og en positiv selvfølelse. Et barn med trygg selvoppfatning tåler skuffelser og kritikk fra omgivelsene, noe som man trenger på skolen for å kunne takle for eksempel retting av lærer eller avvisning fra medelever (Ibid.).

Som nevnt, deler Olsen og Traavik (2010) opp selvoppfatningen i selvfølelse og selvtillit. Selvfølelse dreier seg om hvem vi er i våre egne øyne, altså en eksistensiell dimensjon eller som en indre søyle. Mens selvtillit dreier seg om vår egenoppfatning av hvor godt vi mestrer eller presterer, altså en pedagogisk dimensjon eller som et ytre stillas som man kan støtte seg til. Selvfølelse og selvtillit kan ikke sammenlignes og trenger ikke å henge sammen. Altså kan vi ha god selvtillit, men dårlig selvfølelse. Mens om vi har en god selvfølelse kommer en god selvtillit med på kjøpet (Ibid.).

Selvoppfatning er et resiliensfremmende tiltak, hvis læreren klarer å styrke elevens selvoppfatning, altså både selvfølelse og selvtillit (Olsen & Traavik, 2010). Lærerens måte å kunne styrke selvtilliten hos elevene, innebærer å gi ros og skryt for det de gjør. Mens det å styrke selvfølelsen innebærer å se den enkelte elev og anerkjenne eleven for den han er. Som lærer skal man ha fokus på begge deler. Fra lærerens side er det svært viktig å kunne

anerkjenne og verdsette sine elever for hvem de er, uansett styrker og svakheter, og ikke bare se hvordan de klarer å oppnå resultater på skolen. Her er et utdrag fra intervjuet jeg hadde som viser til hvordan man som lærer kan hindre å krenke selvoppfattelsen:

«(...) Men her jobber jeg med klare «regler» i klassen. Når det skal gis tilbakemeldinger fra medelever på for eksempel framlegg, så er det stort sett det positive som skal komme frem. Jeg tvinger ikke elevene til å gjøre noe de ikke vil, men som jeg sier at jeg pleiere å utfordre uten tvang. Så er jeg bevist på at jeg korrigerer ikke elever høyt i klassen. Om det skulle være negative tilbakemeldinger på atferd, tar jeg heller ikke det høyt i klassen, men med den eleven det gjelder. Da krenker jeg i alle fall ikke elevens selvoppfattelse.»

4.3.3 Mestring

I følge Olsen og Traavik (2010) er mestring en av de sentrale resiliensfaktorene, for vi alle har et behov for å mestre. I kunnskapsløfte står det under tilpasset opplæring; *«Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål.»* (PEDLEX norsk skoleinformasjon, 2012:27). Derfor er læreren nødt til å tilpasse undervisningen etter hver enkelt elevs styrker, vansker og behov. Samt at det er lærerens ansvar for at hver enkelt elev opplever mestring, uansett ferdigheter og forutsetninger (Olsen & Traavik, 2010).

Mestring kan hjelpe risikoutsatte elever til å bekjempe psykiske helseproblemer (Ibid.). Derfor som nevnt tidligere er mestring også en beskyttelsesfaktor. Mestringsstrategier går på elevens personlige egenskaper som blir påvirket av hvordan eleven og omgivelsene ser på ham/henne, og hvordan elevens egne forventninger til fungering (Ibid.). Olsen og Traavik (2010) framlegger to hovedtyper av mestringsstrategier. Den ene typen er aktivitetsrettet mestringsstrategi, og omhandler å distrahere seg selv med å gjøre andre aktiviteter som man føler at man mestrer. Den andre typen mestringsstrategi er den emosjonelle strategien. Det går ut på å tenke på en annen måte om den negative omstendigheten man har havnet i. Her er det tydelige forskjeller på kjønn (Ibid.). Gutter velger å gjøre andre aktiviteter, mens jenter velger å oppsøke andre personer for å bearbeide det negative. Men hvilken mestringsstrategi en elev sitter inne med er person- og situasjonsavhengig.

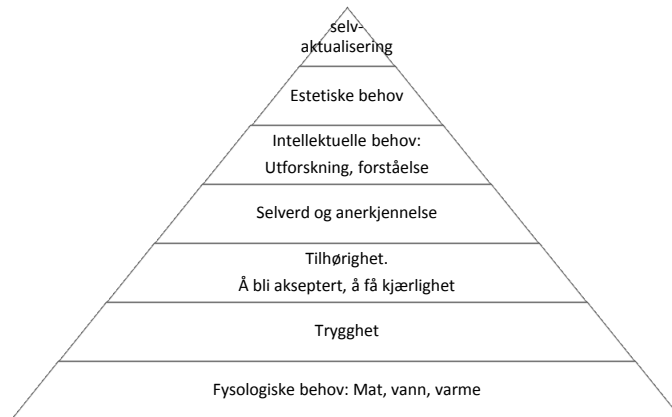
For å øke mestringskompetansen til barn i risiko, må man jobbe på en konstruktiv måte; det vil si at læreren skal hjelpe eleven til å fokusere på det positive (Olsen & Traavik, 2010). I en samtale mellom lærer og elev, bør læreren vinkle det meste positivt og det er viktig å få fram når eleven har det bra, hva som gjør eleven glad, og hva som skal til for at eleven skal trives. I en videre samtale kan læreren få eleven til å beskrive drømmene og ønskene for fremtiden. Da er det viktig at læreren bevisstgjør eleven på hvordan man kan nærme seg drømmen og ønskene sine (Ibid.). Intervjuobjektet mitt hadde kanskje ikke så stort fokus på drømmer og framtid, men var opptatt av det å gjøre ting positivt, her er intervjuobjektets svar på å skape god mestringsfølelse:

«Det er viktig å kjenne på en mestringsfølelse. Derfor er det viktig å finne det eleven kan og ha et fokus på det. Ellers gir jeg masse med ros og positive responser ved rett svar eller handling. Prøver å gjøre læring og fag til noe positivt for elevene.

Jeg gir også positive tilbakemeldinger utenom læringssituasjoner. Blant annet i friminuttene i ballbingen, hvor jeg kan gi skryt for ei bra redning eller målskåring.

Ved eventuelle læringssituasjoner hvor eleven skulle vise en følelse av å mislykkes, prøver jeg å gi eleven positiv veiledning og blir litt mer ekstra på denne eleven og gir ekstra hjelp. For meg er det da viktig at akkurat denne eleven går ut av klasserommet og føler at den har mestret.»

4.4 Maslow's behovspyramide



Figur 1. Maslows behovshierarki (Olsen & Travik, 2010:138)

Den russisk-amerikanske psykologen Abraham Maslow er en betydelig teoretiker innenfor psykologi og har utviklet behovspyramiden (Figur 1). Maslow deler pyramiden inn i mangelbehov og vekstbehov (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Delen av pyramiden som innebærer mangelbehov er de fire nederste, fysiske behov, trygghet, tilhørighet og selvværd. Dette er behov som må til for at en persons fysiske og psykiske behov skal være tilfredsstillende. Mens de tre øverste i pyramiden går på vekstbehov. Det er behovene for å lære og mestre, noe som igjen aldri kan bli hundre prosent tilfredsstillende (Ibid.).

En tilfredsstillende av mangelbehovene må til for å skape mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Derfor hos risikoutsatte elever som kanskje har mangel på mat, trygghet eller anerkjennelse, kan ha et manglende fokus på skole og læring (Ibid.). Dette kan vi se på en sammenheng med risikoutsatte elevers atferd, som nevnt tidligere. Deres atferd omhandler alt annet enn fokus på skolearbeid. Derfor vil en mangel av mangelbehovene gå utover vekstbehovene (Ibid.).

Ansvar for å tilfredsstillende den nedre del av behovspyramiden, ligger både hos skolen og foreldrene (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Ansvar for foreldrene går på den daglige omsorgen i hverdagen, som dreier seg om å legge til rette for godt kosthold, bra med søvn og gi anerkjennelse på ulike områder (Ibid.). Lærerens ansvar går på det å legge til rette for at hver enkelt elev føler seg sett og trygg i skolehverdagen, samt at det oppnås mestring i læringssituasjoner.

Maslow's behovspyramide viser oss hvordan behovene styrer hverdagen og utvikling til hver enkelte. Derfor er det viktig at jeg som lærer ser hele eleven, og ikke bare fokusert på det faglige. Med behovspyramiden vet jeg at det er mer grunnleggende behov som må til før læring skjer.

5.0 Konklusjon

Denne oppgaven er basert på erfaringene til intervjuobjektet mitt, teori og andre relevante artikler. Med tanke på alt hva jeg har lest og skrevet, kommer det fram «oppskrifter» på hvordan en skal oppdage og håndtere, men i en hver situasjon er det ikke sikkert at dette er løsningen. Alt er person- og situasjons- avhengig i slike situasjoner. Men en lærer bør ha en kompetanse og et blikk for hva en skal se etter, og da er kanskje «oppskriftene» en hjelp på veien.

Når en ser på hva en lærer kan bidra til å gjøre for at hverdagen og livet skal bli lettere for risikoutsatte elever, ser man hvor viktig rolle en lærer spiller for sine elevers liv. Men samtidig vil jeg tro at en lærer må tenke over sin rolle også, hvor lenge skal ting ligge på lærerens skuldre? Etter min mening ser jeg at et tverrfaglig samarbeid er viktig, slik at læreren for eksempel ikke fungerer som psykolog i tillegg. En lærer må kjenne på sine egne grenser.

Gode relasjoner, selvoppfatning og mestring kommer fram som gode resiliensfremmende tiltak. Men jeg ser på gode relasjoner som hovedtiltaket. Gode relasjoner er ikke bare viktig i forhold til resiliens, men også i forhold til trygghet, klassemiljø, samarbeid med hjemmet, læring og mange andre faktorer i en skolehverdag. Så det å kunne skape gode relasjoner er en viktig egenskap hos læreren.

Det å jobbe med denne oppgaven har gitt meg mye. Jeg har lært utrolig mye, har skaffet meg mer kunnskap om begrepet resiliens og fått et innblikk i hvor viktig lærerrollen kan være. Jeg føler også at jeg står sterkere innenfor temaet når jeg en dag skal jobbe som lærer selv. Jeg håper på at jeg blir denne betydningsfulle personen i livet til mine elever en dag, uansett risiko eller ikke.

«Det er sant at livet kan være vanskelig også. Det vil jeg ikke skjule for deg. Du kommer til å få sorger. Du kommer til å gråte. Likevel sier jeg til deg, lille barn. Jorden er menneskenes hjem. Og et vidunderlig hjem. Måtte livet aldri gå deg så mye imot at du ikke forstår det.»

- Astrid Lindgren

6.0 Kilder:

- Bekkehus, Mona (2012): «Resiliens- hvorfor klarer noen barn seg på tross av risiko?» Tilgjengelig fra: <http://www.atferdssenteret.no/aktuelt/nar-det-tross-alt-gar-bra-article1520-119.html> (lest 12.4.16)
- Drugli, May Britt (2008): Barn som vekker bekymring. 2.utg. Oslo: CAPPELEN DAMM.
- Friborg, Oddgeir (2010): «Resiliens» Tilgjengelig fra: <http://uit-psyk.net/art10/> (lest 25.4.16)
- Gustavsen, Ann Margareth og Thomas Nordahl (2009): Atferdsproblemer i norsk skole- et mindre problem enn antatt. *Bedre skole* nr. 3, 2009. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Lillejord, Sølvi, Terje Manger og Thomas Nordahl (2010): *Livet i skolen 2*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, Maila Inkeri og Karen Marie Traavik (2010): Resiliens i skolen. Bergen: fagbokforlaget.
- PEDLEX Norsk Skoleinformasjon (2012): Kunnskapsløftet: mål og innhold i grunnskolen. Viby: Scanprint as.
- Postholm, May Britt og Dag Ingvar Jacobsen (2011): Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skaalvik, Einar M og Sidsel Skaalvik (2005): Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring. Oslo: universitetsforlaget.

Vedlegg 1

Intervju.

Spørsmål

1. Hvilke erfaringer har du rundt resiliens/psykisk helse i skolen?
2. Sitat fra «Resiliens i skolen»:
«Det faglige fokuset vil innimellom gå på bekostning av det viktige faglige arbeidet med det psykososiale miljøet og relasjonene i skolemiljøet» - (Olsen og Traavik, 2010:55)
Hva er dine oppfatninger og erfaringer med tid og ressurser?
3. Jobber dere med psykisk helse i skolen? I kommunen?
4. Hvordan er det å jobbe med et slikt tema på en liten skole i et lite bygdesamfunn?
5. Hvordan jobber du for å:
 - Skape gode relasjoner?
 - Skape mestring?
 - Skape god selvoppfatning?
6. Er det spesielle kjennetegn å se etter hos risikoutsatte elever? (for eks: atferd)
7. Hvordan jobber du/dere med en bekymring rundt en slik elev?

Svar:

1. Helt greie erfaringer, men skulle ønske det hadde vært mer kursing om ulike tema som gjelder psykisk helse. Som for eksempel hvilke signaler en skal se etter ved overgrep over internett (stort fokus i media). Men dette må være noe som videreformidles også til foreldrene.

Vil si at mine erfaringer er greie, men når elevene får et fokus på noe som har skjedd, som de har lest i media, for eksempel om overgrep. Da synes jeg det kan være utfordrerne å ordlegge meg rett slik at elevene forstår, men samtidig «skåner» de på en rett måte. Det hender ofte at tar opp slike ting på skolen, og da er det viktig å snakke om det og prøve å svare på det elevene måtte lure på.
2. Her på skolen så tar vi saker som måtte oppstå med det samme det skjer. Da blir alt det faglige satt til sides, så er ikke helt enig i sitatet. Denne skolen har opplevd en stor nedtur med mye turbulente forhold med lærere og elever tidligere, så vi er veldig på når det er noe. Så med våre erfaringer etter en slik nedtur er at vi er ekstra på for å jobbe mot slike hendelser.

Vi jobber en del mot mobbing. Som at vi har et elevtall på rundt 20 elever er det lite mobbing, men så straks det oppstår noe i skolesammenheng, dropper vi det faglige og tar oss den tiden som det måtte ta for å løse opp i ting.

3. 1-4 trinn vet jeg holder jevnlig på med noe som heter Zippys venner. Det er et tiltak for å jobbe systematisk med å fremme god psykisk helse og et godt psykososialt miljø. Samt at vi har snakket med elevene om de ulike telefonnumrene de kan ringe om de ønsker å snakke med noen. Ellers så er helsesøster her hver tirsdag og snakker med faste elever og de som har behov for å prate. Et samarbeid mellom lærerteamet og helsesøster har vi også. Vi har møter der vi drøfter og diskuterer elever om det skulle være noe vi har å ta opp. På disse møtene kan det hende at PPT og barnevernet også er med, men det er ikke hver gang.
- Barnevernet var også med på foreldremøte vi hadde i høst. Der snakket de litt om hvordan de jobber og prøvde å ufarliggjøre barnevernets rolle i samfunnet. På grunn av mye som oppstår i media, stort sett det negative, så var det behov for et slikt treff.
4. Ja, dette med å kjenne foreldrene på andre arenaer enn skolen kan være en utfordring. Men ved alvorlige hendelser så tar jeg som lærer aldri opp problemet med foreldrene, her sender jeg det videre til rektor som igjen eventuelt sender det videre til PPT eller barnevern. Fordi om jeg kjenner foreldrene og barnet skulle vise tegn til omsorgssvikt er jeg nødt til å tenke på barnets beste og melde ifra, selv om det kan bli ubehagelig ovenfor foreldrene. Når det gjelder mindre alvorlige ting, som for eksempel barnets hygiene, prøver jeg «å pakke inn» det jeg ønsker å si for å unngå å såre. Men at foreldrene forstår hvor jeg vil. Selvfølgelig er det ikke like enkelt å si ting, men her igjen må jeg tenke på barnets beste.
5. Der vil jeg starte med å si at gode relasjoner skaper læring. Min måte for å bygge relasjoner er blant annet å vise interesse for hva elevene holder på med på fritiden og i helgene. Med slike samtaler åpner man også opp for at det er greit å fortelle om eventuelle hendelser som har skjedd rundt eleven på fritid, for eksempel dødsfall i familien.
- Da vi startet opp i høst startet jeg med å spørre hva de har gjort i helgene, men det tok nesten et halvt år før jeg fikk spørsmålet tilbake fra elevene. Da vet man at relasjonene begynner å bli bra, når elevene ønsker å vite hva deres lærer har gjort i helga. Trivelig. Fordelen er vel at dette er en liten skole. Med så små klasser er det enklere å se enkelt eleven og gode grunnlag for å skape relasjoner.

Det er viktig å kjenne på en mestringsfølelse. Derfor er det viktig å finne det eleven kan og ha et fokus på det. Ellers gir jeg masse med ros og positive responser ved rett svar eller handling. Prøver å gjøre læring og fag til noe positivt for elevene. Jeg gir også positive tilbakemeldinger utenom læringssituasjoner. Blant annet i friminuttene i ballbingen, hvor jeg kan gi skryt for ei bra redning eller målskåring. Ved eventuelle læringssituasjoner hvor eleven skulle vise en følelse av og mislyktes, prøver jeg å gi eleven positiv veiledning og blir litt mer ekstra på denne eleven og gir ekstra hjelp. For meg er det da viktig at akkurat denne eleven går ut av klasserommet og føler at den har mestret.

Selvoppfatning er vel noe som man må starte med fra de begynner i 1.klasse. Men her jobber jeg med klare «regler» i klassen. Når det skal gis tilbakemeldinger fra medelever på for eksempel framlegg, så er det stort sett det positive som skal komme frem. Jeg tvinger ikke elevene til å gjøre noe de ikke vil, men som jeg sier at jeg pleiere å utfordre uten tvang. Så er jeg bevist på at jeg korrigerer ikke elever høyt i klassen. Om det skulle være negative tilbakemeldinger på atferd, tar jeg heller ikke det høyt i klassen, men med den eleven det gjelder. Da krenker jeg i alle fall ikke elevens selvoppfattelse.

6. Eksempler som jeg ser etter er blåmerker, om de ikke vil skifte i gymmen, om de kommer uten mat, dårlig kledd, skitne klær, dårlig hygiene. Atferd som er greit å bemerke seg er om de plutselig blir lite delaktig i timen og heller er i drømmeland, og selvfølgelig plutselig utagerende atferd. Hvis jeg skulle se et blåmerke på en elev, stiller jeg et ledende spørsmål istedenfor direkte. For eksempel, «Har du skada deg på fotballbanen?» istedenfor «Hvorfor har du blåmerke der?» Da får man som regel svar på hva som har skjedd, samt at da er det lett å se på elevens kroppsspråk om den skjuler noe eller snakker sant.
7. Ved for eksempel unormal atferd tar jeg de opp med lærerteam så fort som mulig. Så har jeg litt observering før jeg tar kontakt med eleven selv. Om atferden fortsetter uten noen endringer, tar det meg maks 2 uker før jeg tar kontakt med foreldrene. Her er det viktig å avdekke problemet så fort som mulig. Ellers har vi en perm fra Personalomsorgen A/S. I den permen står det om ulike prosedyrer ved ulike hendelser, alt fra dødsfall, brann til skilsmisse.

Opplasting av samtykkeskjema

Opplasting samtykkeskjema

Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

Filnavn	5208322_cand-5993506_5224941
Filtype	pdf
Filstørrelse	193.732 KB
Opplastingstid	26.05.2016 20:13:34



Neste side
Besvarelse
vedlagt



**SAMTYKKE TIL BRUK AV PROSJEKT, KANDIDAT-, BACHELOR-
OG MASTEROPPGAVER**

Forfatter(e): Berit Iren Nygård

Norsk tittel: Resiliens – Hvordan oppdage og håndtere risikoutsatte elever, slik at de skal kunne få en resilient utvikling?

Engelsk tittel: Resilience - How to detect and deal with students who has been exposed for risk, so they should be able to get a resilient development?

**Studieprogram:
Grunnskolelærer 1-7, deltid**

**Emnekode og navn:
GLD 360 Berit Iren Nygård**

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

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

Kan frigis fra: _____

Dato: 26.05.2016

**Berit Iren Nygård
underskrift**

underskrift

underskrift

underskrift

