

Bachelorgradsoppgave

Resiliens

På hvilken måte kan en lærer bidra til utviklingen av et resiliensfremmende klassemiljø?

Ida Aunan Ulvik

GLU360
Høgskolen i Nord-Trøndelag
Grunnskolelærerutdanning 1-7

Levanger 2013





SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV BACHELOROPPGAVE

Forfatter: **Ida Aunan Ulvik**

Norsk tittel: **Resiliens**

På hvilken måte kan en lærer bidra til utviklingen av et resiliensfremmende klassemiljø?

Engelsk tittel: **Resilience**

How can a teacher contribute to develop resilience in the classroom?

Kryss av:

Jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

**Min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre
Kan frigis fra: _____**

Dato: 28.05.13

underskrift

RESILIENS



(Fall down seven times get up eight, 2013).

Forord

Denne oppgaven er først og fremst ment som en hjelp for meg selv nå som jeg snart er ferdigutdannet lærer, andre lærere eller lærerskolestudenter. Jeg har de siste to årene satt meg godt inn i temaet resiliens, og mener det er et viktig område og ha kunnskaper innenfor. Resiliens er gjeldende i skolen, barnehagen og generelt for alle som har barn selv eller er i kontakt med barn. Resiliens er et område som det fokuseres mye på for tiden, men som er relativt nytt og ukjent i Norge. Jeg ønsker derfor å belyse noen av sidene som begrepet omfatter, med et særlig fokus på skolen og lærerens ansvar. Mitt ønske er at andre skal kunne dra nytte av denne bacheloren. Jeg ønsker også å takke mitt intervjuobjekt for å stille opp på fritiden, slik at jeg fikk et intervju. Hun har vist et engasjement innenfor temaet, som har gitt meg pågangsmot og gode ideer i skriveprosessen. Jeg vil også få takke min veileder. Hun har gjennom hele prosessen gitt meg ideer angående teori, og lest igjennom mine utkast der jeg har stilt mange spørsmål. Det er utrolig godt, og nødvendig å få noen utenifra til å se over det en skriver, slik at en kan få andre perspektiver underveis. Jeg er svært takknemlig for all hjelp og støtte som jeg har fått i skriveprosessen.

Innholdsliste:	Sidetall:
1.0. Innledning	6
1.1. Problemstilling	6
1.2. Definisjon	6
1.3. Oppgavens oppbygning	6
2.0. Metodikk	7
3.0. Teoridel	9
3.1.0. Hva er resiliens	9
3.1.1. Risiko- og beskyttelsesfaktorer	9
3.2.0. Hvordan skape et resiliensfremmende læringsmiljø?	10
3.2.1. Forebyggende arbeid	11
4.0. Drøfting	11
4.1. Lærerens kunnskap om risiko og beskyttelse	11
4.2. Læreren som rollemodell	12
4.3. Bruk av oppmerksomhet: ros og anerkjennelse/positive tilbakemeldinger	13
4.4. Fokus på sosiale ferdigheter	14
4.5. Selvoppfatning og selvtillit	16
4.6. Mestring og elevenes sterke sider	17
4.7. Maslows behovspyramide	19
4.8. Samtalens betydning for læringsmiljøet	20
4.9. Etikk, menneskesyn og yrkesprofesjonalitet	22
4.10. Foreldresamarbeid og tverrfaglig samarbeid	23
5.0. Forskning	24
6.0. Avslutning	27
7.0. Litteraturliste	28
Vedlegg:	
1: Intervju	31

1.0. Innledning

En lærer har sin yrkeskompetanse som skal bestå av sosial/relasjonell-, faglig- didaktisk- og yrkesetisk- kompetanse (Tholin, 2010:43). Det er derfor mange innfallsvinkler i hvordan en bør og kan arbeide for å fremme resiliens i et klasserom. Begrepet resiliens er forholdsvis nytt i Norge og mye av teorien og forskningen vil derfor naturligvis ikke være norsk. I skolen er det viktig å bli godt kjent med alle elevene. ”Hvis vi forholder oss til et barn med distanse, mister vi det grunnleggende bakteppe for godt samspill” (Tholin, 2010:75). En forutsetning for positiv relasjon mellom deg som lærer og eleven er at du er opptatt av hele barnet. Det vil si både hjemmesituasjonen, fritiden og rammebetingelsene som påvirker barnets livsforhold (Drugli, 2008:30). Elevens tanker om den gode lærer kan deles inn i to hovedkategorier: lærerens væremåte og lærerens pedagogiske og faglige kompetanse (Damsgaard, 2010:26, 180-181). Jeg mener en lærer bør ha omsorg og omtanke for elevene sine, og ikke bare ha fag og framgang i tankene for å kunne bli kalt en god lærer.

1.1. Problemstilling

Min problemstilling er som følger: ”På hvilken måte kan en lærer bidra til utviklingen av et resiliensfremmende klassemiljø?” I utarbeidelsen av problemstillingen fant veileder og jeg ut at et klassemiljø i seg selv ikke kan være resilient, men at en som lærer kan bidra til at resiliens fremmes hos elevene i den klassen en underviser i.

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 & Traavik, 2010:27). Begrepet resiliens har blitt forklart som overlevelsessevne, motstandskraft og mestringssevne. Betegnelsen ”løvetannbarn” ble tidligere brukt om disse barna. Dette begrepet blir ikke lenger benyttet, da det kan gi uttrykk av at vi snakker om barn som er uovervinnelige (Olsen et al., 2010:28, Kvello, 2010:156). En av de fremste resiliensforskerne, Michael Rutter definerer resiliens som 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 et al., 2010:27).

1.3. Oppgavens oppbygning

I denne oppgaven vil jeg belyse de punktene jeg synes er viktigst innenfor resiliens, med bakgrunn i egne erfaringer, relevant teori fra tidligere pensum, annen teori i bøker og på

internett, artikler, forskning på området, intervju og med veiledning fra veileder. Jeg vil i første del av oppgaven opplyse om metodikken jeg har brukt. Deretter belyser jeg begrepet resiliens, og går etter hvert over til å prøve å besvare problemstillingen min. Der vil jeg belyse viktigheten av lærerens rolle i klasserommet, viktigheten av samarbeid, etikk, forskjellen og viktigheten av selvtillit og selvoppfatning og mange flere undertema. Drøftningsdelen kommer inn etter underkapittelet forebyggende arbeid. Oppgaven inneholder et intervju med en lærer, som deler sitt syn omkring begrepet resiliens og hvordan denne tankegangen påvirker undervisningen. Hele intervjuet har jeg lagt ved i vedlegg nr. 1, mens i teoridelen av denne oppgaven har jeg dradd inn relevante utdrag fra intervjuet for å støtte opp under noe av teorien. Til slutt kommer avslutningen.

2.0. Metodikk

For å skrive denne oppgaven har jeg valgt å bruke god tid på å lese teori om resiliens og tema som kommer under dette begrepet. Vi har hatt noen av bøkene på pensum fra før av, i tillegg har jeg gjort søk i bibliotekbasen Bibsys og søk på internett, samt snakket med min veileder for å finne fram til relevant teori. Jeg har også skrevet en oppgave om resiliens fra før av, som jeg har støttet meg til. Videre har jeg intervjuet en lærer på området, som vil gi meg et praksisrelevant perspektiv. I tillegg kommer egne praksiserfaringer, artikler og aktuell forskning som jeg kommer til å flettes inn for å underbygge noe av teorien. Alt av teori som jeg har brukt i denne oppgaven er sekundærdata, utenom intervjuet som er primærkilde (Postholm & Jacobsen, 2011:45-47). Oppgaven min heller mot den konstruktivistiske siden, når det gjelder problemstilling og syn på verden. Begrepet resiliens avhenger av mange ulike faktorer, og det finnes ingen fasitsvar på de spørsmålene jeg prøver å finne svar på. I en klasse med ti elever er det ti ulike individer, som har ulike behov som skal dekkes (Postholm et al., 2011:28).

Jeg ville ikke la oppgaven farges av min forforståelse og egne oppfatninger om temaet resiliens. Jeg har derfor i stor grad strekt meg etter å høre på andres syn og praksisvirksomhet, sett på ulike teorier og forskning innenfor temaet. Samtidig vil jeg tro at oppgaven min er mer deduktiv enn induktiv, nettopp fordi jeg har et teorigrunnlag og en praksisbakgrunn som farger min utforming av spørsmål og sammenfatning av intervjuet. En kan jo tørre å påstå at det er ingenting i denne verden som er objektivt, nettopp fordi noen sine meninger ligger til grunn. Dette vil jo også gjelde for min oppgave. Oppgaven min er kvalitativ da den består av ord og tekster innenfor emnet resiliens (Postholm et al., 2011:40-41).

Jeg har valgt å intervju en lærer som jeg har fått kjennskap til gjennom flere praksisperioder. Mitt intervjuobjekt er en kvinne, som for tiden tar videreutdanning som omhandler temaet resiliens, i tillegg arbeider hun som lærer på småskoletrinnet.

Erfaringsbakgrunn intervjuobjekt:

- 1984- 1997: Førskolelærer.
- 1997 – i dag: Lærer på barnetrinnet (småskoletrinnet 1.- 4. kl).
- 2012 – 2014: Videreutdanning i spesialpedagogikk, med temaet "Utfordrende atferd".

Intervjuet mitt er foretatt ansikt - til - ansikt og er semi-strukturert (Postholm et al., 2011:68, 73-76). Grunnen til at jeg valgte en ganske åpen form for intervju, var at jeg hadde kjennskap til temaet fra før av. Dette gjorde det enkelt for meg å komme med relevante tilleggsspørsmål underveis. Hovedtanken bak intervjuet var å stille få, men store spørsmål der intervjuobjektet mitt kunne få fortelle om sine synspunkt og arbeidsmetoder i klasserommet. Jeg prøvde å skape et dialogpreget intervju, noe jeg føler jeg lyktes ganske godt med.

Etter endt intervju fant jeg og mitt intervjuobjekt ut at et intervju med rektor ikke lenger var relevant for oppgaven min. Det vil være slik at lærer har mest informasjon og relevant praksis å informere meg om til denne oppgaven. Rektor har et mer overordnet ansvar for drift og økonomi i forhold til videreutdanning og strukturering, som jeg ikke vil komme inn på i denne oppgaven. Jeg valgte og ikke benytte meg av observering til denne oppgaven, da jeg har observert mye i tidligere praksis. Intervjuet ga i tillegg mye nyttig informasjon og nye innfallsvinkler som gir meg nok materialet til å skrive denne oppgaven.

I analysen av intervjuet har jeg metningsfortettet innholdet, slik at jeg gir et sammendrag av det jeg fikk svar på. Jeg vil i dette sammendraget velge å trekke frem det som jeg og mitt intervjuobjekt la størst vekt på, mens noe vil kunne falle vekk da det er uvesentlig for denne oppgaven. En kan nok si at jeg også har benyttet meg av metoden narrativ sammenbinding av intervjuet, da jeg skriver intervjuet kronologisk slik jeg fikk svarene med unntak av det jeg har utelatt (Postholm et al., 2011:107-109). Jeg valgte disse metodene fordi det var mest naturlig for meg, og jeg synes metodene gir en følelse av tilstedeværelse. Jeg ønsker at de som leser oppgaven min skal få et innblikk i både teorien og prosessen, ved å følge meg gjennom de ulike delene av oppgaven deriblant intervjuet. Jeg har i denne oppgaven valgt å legge det sammenfattede intervjuet som et vedlegg (Vedlegg nr. 1), da det ble langt og omfatter temaene jeg allerede har valgt å skrive om. Jeg har underveis innenfor de ulike temaene dradd inn utdrag fra intervjuet, slik at det underbygger noe av teorien jeg refererer til.

3.0. Teoridel

3.1.0. Hva er resiliens?

For at resiliens skal utvikles må det i utgangspunktet forekomme risiko. Barn utsettes for både risiko- og beskyttelse som gjensidig påvirker barns utvikling. Resiliens innebærer en positiv utvikling der et barn er blitt utsatt for risiko som kan medføre psykososiale vansker. Å fokusere på ressurser kan virke frigjørende og positivt både på barn, pedagoger og foreldre, og på forholdet mellom dem (Olsen et al., 2010:27, Sjøvik, 2002:313). Barn har ulike behov på grunn av de ulike miljøene og situasjonene de er i, men det er viktig å hjelpe alle elevene til å styrke sine sterke sider. Grunnleggende fokus på elevenes sterke sider styrker de elevene som sliter med ulike problemer, men fungerer også forebyggende på de elevene som senere en gang kan komme opp i risikofylte situasjoner. Resiliens er noe som utvikles over tid, og som påvirkes av mange forhold (Borge, 2007:15). Alle barn vil under gitte forhold være sårbare, det finnes en grense for alle (Olsen et al., 2010:27-28). Borge forklarer tre ulike modeller for å forstå og forklare resiliens. Disse er kompensasjon, indirekte beskyttelsesfaktorer som naboer, besteforeldre, annen nær slekt, venner, lærere og lignende, og til slutt har vi herding (Borge, 2003:42, Olsen et al., 2010:32-34).

3.1.1. Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer er fellesbetegnelser på faktorer som enten øker eller minsker faren for utvikling av vansker. Risikofaktorene er indre negative egenskaper ved barnet, ytre rammebetingelser eller belastende familie- og miljøforhold. Beskyttelsesfaktorer er positive indre egenskaper ved barnet, støttende relasjoner og opplevelsen av sammenheng. Hva som fungerer som beskyttende faktorer er kulturelt betinget og avhenger av hva slags utfordringer den enkelte elev står ovenfor (Lunde, Lerdal & Stubrud, 2011:41, Ogden, 2012:83-88). Summen av de beskyttelsesfaktorene en besitter, kan sies å være resiliens (Kvello, 2010). Det er samspillet mellom beskyttelsesfaktorene og risikofaktorene i et barn som kan gi økt styrke eller økt sårbarhet. Utslagsgivende er om de har en livshistorie der de over tid, flere ganger er blitt utsatt for risikofaktorer. Den kumulative effekten er den verste, det vil si nye problemer som kommer og legger seg oppå tidligere uløste problemer (Olsen et al., 2010:37, 40, Kvello, 2010:162-164). Resiliens avhenger av mange faktorer, akkurat som den didaktiske relasjonsmodellen. Den består av mange rammefaktorer som er i konstant interaksjon med hverandre, og som forutsetter hverandre. Modellen kan derfor være et godt verktøy i planlegging og vurdering av undervisningen. Ved at alle faktorene forutsetter hverandre er alltid elevene i sentrum, med et fokus på tilrettelegging for enkeltelever og hele klassen (Skaalvik et al., 2008:181). Med et slikt fokus på undervisningen kan en bygge opp

under beskyttelsesfaktorer, og fjerne risikofaktorer. Av alle de viktige rammefaktorene i skolen er det en som skiller seg ut som den viktigste av dem alle, det er læreren (Skaalvik, 2005:44). Det er derfor viktig å innse hvor stor betydning en lærer kan ha, og med denne ”makten” prøve å hjelpe elevene til å bli det beste de kan bli ut ifra sine ønsker og forutsetninger. Du som lærer kan bli en signifikant voksen i elevenes liv, alt etter hvordan du opptrer i møte med dem (Waaktar & Christie, 2000:23, gunnestad, 2002:303).

Michael Rutter er et kjent navn innenfor resiliensforskningen. Han har skrevet mer enn førti bøker, mottatt en rekke priser for sitt arbeid og regnes som en av de viktigste bidragsyterne innenfor moderne barnepsykiatri. Han forklarer at beskyttelsesfaktorer kan fungere på fire ulike måter: De kan redusere risikofaktorer, redusere negative kjedereaksjoner, etablere og vedlikeholde et positivt selvbilde, og de åpner for nye muligheter (Sjøvik, 2002:310-311). Allerede i 1979 skrev Rutter at det å ha en nær fortrolighet synes å ha en klart beskyttende effekt for barn (Gjærum, Grøholt & Sommerschild, 1998:45). Også Sommerschild påpeker viktigheten av en nær fortrolighet. Han forklarer at når det står ”minst en”, er det for å markere at det viktige skille går mellom en og ingen. Han har også utarbeidet modellen ”Mestringens vilkår”, som skal vise sammenhengen mellom tilhørighet og kompetanse. Gjennom å være til nytte, ved å få og ta ansvar kan egenverd oppnås, noe som i neste omgang kan gi motstandskraft/resiliens. Så lenge utfordringen svarer til barnets muligheter for mestring, kan barnet komme styrket ut av prøvelser, noe som kan gi grobunn for opplevelse av egenverd (Gjærum et al., 1998:57-59).

3.2.0. Hvordan skape et resiliensfremmende læringsmiljø?

Resiliens er ikke et engangsfenomen, men en vedvarende prosess. Gjenopprette, opprettholde og forbedre er gode ord for å beskrive prosessen. Det finnes ingen enkel oppskrift for utvikling av resiliens. Det eneste vi kan se på er studier av barn over tid, og fokusere på hvilke faktorer som har vist seg å fungere eller ikke fungere (Borge, 2003:15-16). Lærerens ansvar for elevene har utviklet seg, de har nå i større grad fokus på hele mennesket (Manger et al., 2009:22). Dette understrekes også i den gjeldende læreplanen, under ”Det skapande mennesket”:

[...]”Oppfostringa skal gi elevane lyst på livet, mot til å gå laus på det og ønske om å bruke og utvikle vidare det dei lærer. Barn startar på eit stort eventyr som med hell og omsorg kan vare eit livsløp. Skolen må lære dei ikkje å vere redde, men å møte det nye med forventning og verkelyst. Han må skape trong til å ta fatt og halde fram. Han må

opparbeide vilje til å komme vidare, og utvikle energi til å motstå eiga vegring og overvinne eigen motstand” (Generell del av læreplanen, 2006).

3.2.1. Forebyggende arbeid.

En lærer må drive universelle-, selektive- og indikative- tiltak. De universelle tiltakene omfatter alle elevene, de selektive tiltakene gjelder de elevene som har økt risiko for å utvikle problemer og de indikative tiltakene gjelder elever som viser tegn til og ha utviklet problemer (Olsen et al., 2010:109-111, Ogden, 2012:111-112). Forebyggende tiltak bør iverksettes tidligst mulig. Forskning har vist at tiltak som er blitt iverksatt før en krise har skjedd ofte er viktigere for barns mestring enn det som skjedde etter at krisen inntraff. Barns mestringspotensial formes før krisen inntreffer (Gunnestad, 2002:311, Olsen et al., 2010:107, Sjøvik, 2002:311). Stortingsmelding nr. 16 sier også klart at en skal arbeide forebyggende, og ikke ha en ”vente og se” holdning:

”Mulighetene ligger i tidlig innsats”. Jo tidligere barn får hjelp, desto større er sannsynligheten for at større og mer komplekse problem avverges. Tiltak som settes inn tidlig er mer virkningsfulle og mindre ressurskrevende enn tiltak som settes inn sent (St. meld nr. 16, 2006-2007).

4.0. Drøfting

I denne delen av oppgaven skal jeg drøfte faktorer som kan ha betydning for om barn og unge utvikler resiliens på skolen, og hvordan læreren bør arbeide for en slik utvikling. Min problemstilling skal drøftes opp mot forskning, ulike teorier og intervju. Jeg har etter å ha satt meg inn i litteratur om resiliens, valgt å drøfte følgende 10 faktorer: Læreren kunnskap om risiko og beskyttelse, læreren som rollemodell, bruk av oppmerksomhet, sosiale ferdigheter, selvpoppfatning og selvtillit, mestring, Maslows behovspyramide, samtalens betydning, etikk og samarbeid.

4.1. Lærers kunnskap om risiko og beskyttelse.

Som lærer har du en viktig oppgave med å observere de ulike elevenes risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer. Kartlegging vil være et nyttig hjelpereidskap (Ogden, 2012:68-71). Dette kan innebære og sette seg inn i de mest sårbare elevenes hverdag. Et eksempel på slik kartlegging er å lage et nettverkskart over personer som denne eleven omgås i sin hverdag, både positive og negative relasjoner (Sjøvik, 2002:304,313-314). Ved å kjenne til risikofaktorene vil det være lettere å sette inn riktige tiltak, og ved å kjenne til

beskyttelsesfaktorene kan du lettere videreutvikle og støtte opp om disse (Gunnestad, 2002:313-314). Jobber en ikke kontinuerlig med dette kan selv svært robuste barn nå et metningspunkt (Drugli, 2008:25). Det er spesielt tre resiliens faktorer 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 et al., 2010:48).

Mitt intervjuobjekt benyttet kartlegging som et viktig hjelpemiddel, og særlig i arbeidet med elever i risiko. Hun skrev logg på noen av elevene over lengre tid, som hun samlet i ”mappen” deres. Noen ganger bruker hun også kollegene sine på team møter. Der diskuterer de enkelte elever eller situasjoner. Hun får da høre om de har noen refleksjoner eller observasjoner i forhold til det aktuelle temaet eller eleven(ene) hun tar opp. På samme måte arbeider de andre lærerne på teamet, slik at de kan sikre at de avgjørelsene de tar er gode. Et slikt samarbeid og arbeidsmetode er nyttig fordi andre kan se dine saker på en helt annen måte enn deg selv. De kan ha andre kunnskapsområder, og muligheten til å observere situasjoner og atferd utenifra.

4.2. Læreren som rollemodell.

Foreldre og andre voksenpersoner som er knyttet til barn, inkludert læreren fungerer som rollemodeller og vil ha en modellfunksjon i det de foretar seg. Barn hermer etter voksne de føler seg trygge på, og dette må de voksne være bevisst (Lunde et al., 2011:42). Daglige responser som øyekontakt, personlige kommentarer, humor, konkret ros og bruk av navn er relasjonsfremmende. Elever som har en god relasjon til sin lærer og føler at de blir ivaretatt og forstått, trenger ikke påkalle oppmerksomhet gjennom negativ atferd. Det er også slik at det daglige samspillet i et klasserom, klassemiljøet påvirker kvaliteten på læringen og læringsutbyttet (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010:160-161, Tholin, 2010:50, Drugli, 2008:77, Generell del av læreplanen, 2006). En bør arbeide frem et klassemiljø der alle har respekt for hverandre, der det er aksept for at alle har ulike behov som læreren arbeider med gjennom tilpasset opplæring. Ved å jobbe frem et slikt klassemiljø, vil elevene kunne føle seg trygge, og de kan konsentrere seg om å utvikle sine kunnskaper og ferdigheter ut ifra sine forutsetninger. Dette vil gi innvirkning på muligheten til å oppnå sine mål, og det å føle stolthet over eget arbeid. Slik stolthet vil ha innvirkning på selvoppfatningen, som er selve grunnlaget for resiliens (Olsen et al., 2010:74-75, Sjøvik, 315-316).

Regler og rutiner gir et godt miljø og forebygger uro (Ogden, 2012:150-151). På en skole må alle lærerne være enige om hvordan regler skal håndheves, og hvilke sanksjoner som skal brukes i ulike situasjoner. På den måten vil skolen være konsekvent uansett (Lillejord et al.,

2010:220, Ogden, 2012:42-43, 97, 152). Læreren vil i tillegg bli betraktet som rettferdig, fordi de håndterer de aller fleste situasjoner likt. Forutsigbarhet i hverdagen gir barna mulighet til å få oversikt og innflytelse på eget liv, og er derfor med på å utvikle barna til trygge og selvstendige mennesker (Holmsen, 2004:31). Dette utdyper læreren jeg intervjuet på denne måten:

[...]”På starten av hver skoledag sier jeg god dag til alle elevene, fordi jeg vil at alle skal bli sett. Jeg er veldig opptatt av at det ikke skal være avstand rent psykisk mellom meg som lærer og elevene. Jeg prøver etter beste evne og ha fokus på et fellesskap der det er likevekt, der vi alle er på samme nivå, men at jeg er "sjefen". Hver morgen organiserer jeg dagen for elevene, ved å skrive dagsplan på tavlen. Dette gir trygghet og forutsigbarhet, noe som er til hjelp for mange i klasserommet. Jeg går aldri uforberedt inn i et klasserom. Jeg skriver ned for meg selv hva jeg vil ha ut av timen, mål og hvordan jeg skal nå dit jeg vil.”

Før skolestart kan lærer gjerne lage en liste over ting elevene bør klare på egen hånd når de starter i skolen. Dette kan f.eks være å kle på og av seg klær, dusje selv, pakke sammen sekken sin, gå på do uten assistanse, osv. På denne måten har foreldrene konkrete og hjelpe barna sine til å takle før skolestart. Dette er viktig for at barna skal se at de klarer å gjøre det andre jevnaldrende klarer, og slik bli akseptert (Gerhardsen & Bjørholt, 2012:92).

4.3. Bruk av oppmerksomhet: ros og anerkjennelse/positive tilbakemeldinger

Gi positive tilbakemeldinger til barn og unge hver dag, men pass på at rosen du gir er konkret og begrunnet. En skal også passe på at den er oppriktig, og at den er fortjent. Elever lærer bedre og hører mer på lærere de liker, respekterer og stoler på (Ogden, 2012:137, 153-156, Lillejord et al., 2010:85). Faste plikter kan gi elevene en følelse av at de trengs for å få ting til å fungere og er en måte å anerkjenne dem på. Det gir samtidig en disiplin i å prioritere plikter fremfor lyst som er viktig hele livet. Særlig er dette viktig i skolen, og etter hvert i jobbsammenheng (Gerhardsen et al., 2012:61-62). Den generelle læreplanen sier at elever må få plikter og gis ansvar fra første dag, som utvides med alderen (Generell del av læreplanen, 2006). En anerkjennende relasjon forutsetter at vi er åpne og greier å lytte og sette oss inn i den andres verden med lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse (Holmsen, 2004:34). Å innvie elevene i det dere skal gjøre og forberede dem er å vise elevene respekt. Forståelse for situasjoner gir bedre innsikt og trygghet. Å la barna komme med sine meninger er også viktig. Du trenger ikke å være enig med dem fordi. Å få vite hva som foregår er å bli tatt på alvor: barn fanger fort opp ting rundt seg (Gerhardsen et al., 2012:71, 74). Hjelp barn

og unge med å takle feil, ved å la dem forstå at alle gjør feil. Ved å rose god atferd istedenfor å påpeke negativ atferd, vil som regel elevene prøve å gjøre mer av det de får ros for. Ros kan stimulere den indre motivasjonen om den gis riktig (Ogden, 2012:154). Verken mangel på ros eller inflasjon i ros er heldig for læring (Lillejord et al., 2010:85). Ros og bekreftelse vil kunne påvirke barns selvtillit og selvoppfatning, som har betydning for utviklingen av resiliens. En tommelfingerregel er at man skal gi fire positive responser for hver negative, slik at en sikrer at det positive samspillet er dominerende. Dette er avgjørende for at barn skal kunne utvikle seg positivt (Drugli, 2008:93-94).

4.4. Fokus på sosiale ferdigheter

Å utvikle sosial kompetanse utvikles på samme måte som andre kognitive funksjoner, først ved støtte og deretter av en selv (Lunde et al., 2011:81-82, Drugli, 2008:81, Ogden, 2012:210, 241). Sosial kompetanse er viktig innenfor resiliens, fordi vi mennesker er sosiale vesen. Sosial kompetanse deles ofte opp i tre undergrupper: Intellektuell fungering, emosjonell fungering og atferdsmessig fungering (Borge, 2010:38). Sosial kompetanse kan også deles inn i fem ferdighetsområder: empati, samarbeid, ansvarlighet, selvkontroll og selvhevdelse (Drugli, 2008:81, Ogden, 2012:211). Som lærer kan du lære barn og unge empati ved selv å være empatisk. Emosjonell utvikling omfatter endringer i forståelse og bruk av uttrykk, og evne til å regulere emosjoner. Glede, sorg, frykt, sinne, stolthet, skam, forlegenhet, skyld og misunnelse er de grunnleggende emosjonene. Emosjoner kan beskrives i forhold til seks aspekter: uttrykk, forståelse, opplevelse, retning, handling og regulering. Ansvarsfølelse kan læres ved at en prøver å oppmuntre elevene til å bidra til fellesskapet. Elevene må tenke at de er til hjelp for fellesskapet: ”Jeg kan noe, jeg betyr noe for noen” (Drugli, 2008:81, Gunnestad, 2002:316). Samtidig er det viktig at utfordringene er i samsvar med evnene. Dette handler om oppgaver som er innenfor den proksimale sone (Sjøvik, 2002:306, Lillejord et al., 2010:55, 85).

Klasseledelse handler om å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen. Læreren skal være lydhør for elevenes behov og forutsetninger. Når elevene vet hvilke forventninger læreren har til deres innsats, blir de trygge og opplever læringssituasjonen som forutsigbar (Lillejord et al., 2010:205). Lær barn og unge problemløsning og det å ta avgjørelser. Snakk sammen om følelser, reaksjoner og mulige utfall i daglige situasjoner. Dette er en fin felles aktivitet, der alle kan få bidra med ideer, og sammen kommer dere fram til gode løsninger på situasjoner. Webster Stratton med ”Dinosauerskole og De utrolige årene” har utarbeidet dukker som presenterer ulike problemer og situasjoner for barn, der barna skal

hjelpe dukkene med å løse problemene. Det finnes også flere skolebaserte tiltak for å fremme sosial kompetanse: ”Du og jeg og vi to” og ”Steg for steg” (Ogden, 2012:243-245). Barn trenger støtte, ros og bekreftelse for å finne nye og mer prososiale måter å løse problemer på (Drugli, 2008:82-83). Problemløsning handler om å identifisere et problem, tenke ut alternative løsninger, vurdere konsekvenser og å velge egnet løsning (Ogden, 2012:230). Elevene bygger selv sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Utviklingen kan oppmuntres, hemmes og hindres av andre (Generell del av læreplanen, 2006).

Det er viktig å ha en bred forståelse av læringsutbytte, slik at det omfatter kunnskaper, ferdigheter, holdninger, prinsipper, evne til kritisk tenkning, evne til problemløsning, motivasjon og glede ved å lære (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland 2009:12, 22, Ogden, 2012:39). På lang sikt påvirker sosial kompetanse barn og unges popularitet, antall venner, sosiale selvoppfatning og forholdet til de sosiale omgivelsene. Forskning har også vist at det er en sammenheng mellom skolefaglige ferdigheter og sosial kompetanse (Ogden, 2012:209, 222). Det som skjer i sosialiseringprosessen, er ikke først og fremst at vi blir sosiale, for det er vi allerede ved fødselen, men at vi lærer hva det innebærer å være sosial i de ulike miljøene vi er en del av. Dette er et viktig steg i retning av å bli et selvstendig individ (Manger et al., 2009:33, 37-38). Skårderud sier det så godt, hvordan vi mennesker er avhengig av sosialisering, og hvordan noen har vært mer uheldig enn andre på dette området:

[...]Mennesket er kanskje det mest sosiale av alle dyr, i betydningen av å være dømt til avhengighet av omgivelsene for overlevelse og utvikling. Vi fødes meget uferdige, med behov for mangeårig modning utenfor livmoren. Vi er således meget prisgitt hvem vi møter. For å gjøre det enkelt: Den som har erfart trygg tilknytning i oppveksten, har større sjanser for å utvikle gode mentaliserende evner. Den trygge tåler å være usikker, og kan folde ut sin nysgjerrighet overfor andre. Når tryggheten åpner for undring og flere perspektiver, kan vi forstå bedre, og således bli enda tryggere. Det er en god sirkel. Og det finnes tilsvarende onde sirkler. Den utrygge lukker undringen, er mer opptatt av å redde seg selv, og klamrer seg gjerne til sitt eget negative og skråsikre bilde av virkeligheten. Den som er vokst opp i fryktens følelsesklima, har stressreaksjoner, mistillit og fluktmekanismer bygd inn i sin historie og sitt nervesystem. Det er en grunnleggende urettferdighet i at den som er blitt krenket, risikerer å tolke verden på måter som undergraver god følelsesregulering (Skårderud, 2009)

Atferdsproblemer er på topp når det gjelder henvisninger i Norge, under ”mentale sykdom”. Resiliensbyggende arbeid tidlig i barneårene kan redusere aggresjon og antisosial utvikling. En kan ha antisosial atferd uten å ha en diagnose, og det finnes ulike grader innenfor diagnosene (Borge, 2010:92-93). Å få barn til å fungere i grupper der de kan forhandle om

løsninger, leke og dra nytte av hverandres erfaringer, gir muligheter for resiliens utvikling hos de sårbare av disse barna (Borge & Natvig, 2007:157). Lær barnet metoder for å kontrollere eget temperament og følelser. Slike råd og metoder kan gi barnet den ressursen det trenger for å få seg nye venner og det kan hjelpe for å unngå mobbing (Gerhardsen et al., 2012:57, 88). Her er et utdrag fra intervjuet jeg hadde, som viser litt hvordan lærer jobbet for å fremme relasjonskompetanse ved bruk av samtale:

[...]”Vi jobber både alene og sammen i det å bygge relasjonskompetanse. Å sitte sammen i ring eller slik at alle kan se hverandre i øynene gir en nærhet og trygghet til hverandre. Som lærer veksler jeg på og fokuser på enkelteleven, men samtidig hele klassen. Jeg har fokus på å stille gode, åpne spørsmål. Samlekroken i klasserommet brukes til samtale og positive ting, denne plassen skal gi gode assosiasjoner. Relasjonskompetanse er et paraplybegrep som omfatter så mye.”

4.5. Selvoppfatning og selvtillit

Et individs selvoppfatning består av den oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv (Lillejord et al., 2010:122). Selvoppfatningen vår står i nær sammenheng med vår identitet (Manger et al., 2009:85). Figuren ”Resiliensens vilkår” forklarer resiliens som en sammensetning av individuelle egenskaper (de fysiske, følelsesmessige og intellektuelle sidene i mennesket), mestring (sosialt, kognitivt og fysisk), tilhørighet og relasjoner (familie og nettverk) og selvoppfatning (selvfølelse, selvtillit og tro på egne krefter). Gjennom kompetent foreldreskap og/eller andre signifikante voksne som legger til rette for trygg tilknytning, gode relasjoner og positive mestringserfaringer, skapes god selvtillit og høy selvoppfatning hos barnet. Høy selvoppfatning kan regnes som selve grunnlaget og plattformen for resiliens (Olsen et al., 2010:74-75, Sjøvik, 315-316).

Mens vår selvfølelse handler om hvem vi i egne øyne er, sier selvtilliten noe om hva og hvor godt vi etter egen oppfatning mestrer eller presterer. Det er mulig og ha god selvtillit uten å ha god selvfølelse, og motsatt. Selvtilliten styrkes ved at vi får ros for hva vi gjør, mens selvfølelsen styrkes ved at vi blir sett og anerkjent for hvem vi er på godt og vondt. Når vi tar kontakt med andre mennesker, gjør vi oss selv sårbare. Måten vi blir tatt imot på speiler hvordan vedkommende ser på oss, noe som får konsekvenser for min forståelse av meg selv og samspillet oss imellom (Olsen et al., 2010:51-57, 171, Tholin, 2010:54). Et godt selvilde kan ikke utvikles i et vakuum, det utvikles gjennom sosial interaksjon. Måten barnet blir møtt på, former selvildet (Gerhardsen et al., 2012:17). Det blir derfor lærerens ansvar og gi både ytre og indre motivasjon gjennom å anerkjenne elevene, slik at selvtillit og selvilde hos den enkelte elev styrkes. Anerkjennelse er ikke en metode, men en holdning og væremåte.

Selvoppfatningen er svært kompleks, fordi den har både beskrivende, vurderende og emosjonelle dimensjoner. En elev kan oppfattes seg selv som skoleflink, dårlig i idrett og som en einstøing. Evner har både indirekte og direkte betydning for selvverd. Indirekte fordi evner er en forutsetning for gode resultater og direkte fordi elevens oppfatning av evner er viktig. Samtidig henger disse sammen, da oppfatningen av egne evner ofte kommer som følge av gode resultater. Skolen og lærerne må gjøre alt de kan for å øke elevenes forventninger om mestring, fordi egne tanker har stor påvirkningskraft (Manger et al., 2009:271).

Signifikante andre har særlig stor betydning for utvikling av barns selvoppfatning, dette kan være foreldre, lærere, venner eller andre som barnet er i nær relasjon med (Skaalvik et al., 2008:79, 99, 156). Fordi selvfølelsen preges av hvordan barnet blir møtt, må vi være glad i, glad for og glad med dem. Dette innebærer stell, tilrettelegging, omsorg, ros, anerkjennelse, toleranse og innslag av lek og moro (Gerhardsen et al., 2012:64-65). Mer om menneskets behov kan du finne i delkapittel 3.2.8. om Maslows behovspyramide. Mitt intervjuobjekt er veldig opptatt av elevenes selvbilde, noe som setter preg på hennes daglige arbeid. Her er et utdrag fra intervjuet jeg hadde:

[...]”For å hevde enkeltpersoner i klasserommet fokuserer jeg mye på elevens selvoppfatning, som i seg selv er en risikofaktor. Det er for meg viktig å kartlegge selvfølelsen over tid. Samtidig må en anerkjenne eleven for den de er. En skal ikke bare gi ros for det de gjør og presterer, egenskaper. Det er viktig å rose elevenes særegne sider og personlighet, dette er ofte ros som sitter dypere. Som lærer prøver jeg å være mer fokusert på den holistiske delen av pedagogikken, altså hele mennesket. I tillegg fokuserer jeg på å se forskjellen på indre og ytre motivasjon. Det er stor forskjell på selvtillit, som kan gjøre at du blir oppfattet egoistisk og det og ha en god selvfølelse. Slike elever har en indre risiko, og kan være svært vanskelig å takle om en ikke klarer å lese hva som foregår bak den egoistiske ytre masken. Nye tanker hos meg har gitt nye handlinger og også resultater i klasserommet.”

For å avslutte dette delkapittelet, har jeg funnet et dikt som jeg synes oppsummerer viktigheten av selvoppfatning og selvtillit på en god måte:

”Det du sier om meg
Det du tror om meg
Slik du er mot meg
Hvordan du ser på meg
Hva du gjør mot meg
Hvordan du hører på meg
Slik blir jeg”

(Tholin, 2010:54).

4.6. Mestring og elevenes sterke sider.

Hjelp barn å ta i bruk sine sterke sider fremfor å fokusere på det de ikke lykkes med. Salutogenese handler om å fokusere på det positive, akkurat slik resiliensforskningen gjør (Olsen et al., 2010:29-31, Gjørnum et al., 1998:50-52, Waaktaar et al., 2000:28-29, Kvello, 2010: 157-158). En fokuserer på det som fungerer istedenfor å lete etter årsak til sykdom og vansker. Den salutogenetiske modellen kan beskrives som en mestringsmodell. Menneskers evne til å håndtere vanskelige situasjoner er ulik, det har å gjøre med vår evne til å oppleve det som skjer. Å være i en situasjon der vi forstår, håndterer og mestrer, gir mening. Kunnskap gir oss forutsigbarhet og følelsen av kontroll (Lunde et al., 2011:91, Sjøvik, 2002:305).

Også i klasserommet er det viktig at læreren fokuserer på det som er positivt. Alle elever fortjener å få sine gode egenskaper og evner løftet frem av betydningsfulle voksne i sitt liv. Særlig viktig er det å framheve elevenes styrker foran andre elever, lærere eller foreldrene. Dette vil kunne være med på å styrke elevens selvoppfatning og styrker relasjonen til foreldrene, lærere og klassekameratene. Det styrker også klasse miljøet, da alle i klassen blir løftet frem og satt pris på, noe som gir en lærdom av at alle har en verdi (Sjøvik, 2002:307). Ved å styrke hver enkelte elev oppleves mestringsfølelse, dette gir økt selvfølelse og samlet gir dette økt makt og kontroll over seg selv og sin egen livssituasjon. Tro på egne krefter kan være avgjørende for en positiv utvikling, fordi det å tvile på sine egne ferdigheter kan påvirke prestasjonsevnen og ende opp som en selvoppfyllende profeti (Olsen et al., 2010:29-31, 49). Nettopp denne prosessen er redusering av risikofaktorer, som forhåpentligvis bidrar til resiliens hos elevene. Mitt intervjuobjekt var opptatt av å sette konkrete mål for sine elever, sammen med eleven selv og foreldrene. På den måten blir det lettere og følge opp eleven, og det vil gi mestringsfølelse og glede for begge partene når målet/ene går i oppfyllelse. Mestring er viktig når en prøver å opprettholde håp og muligheter, og bør derfor ha en sentral plass i ethvert resiliensbyggende tiltak. Gleden over å mestre er en iboende kraft og knyttet til behovet for selvrealisering, lek, nysgjerrighet og tilfredsstillelse. På denne måten kan mestring sies å være en vesentlig del av selvbildet (Waaktaar et al., 2000:35, 38).

4.7. Maslows behovspyramide



(Sirnes, 2012).

Maslows behovshierarki er kanskje den mest kjente og mest brukte humanistiske teorien om motivasjon. Denne teorien sier at mennesket har et hierarki av behov som styrer atferd og motivasjon. De grunnleggende behovene er nødvendig for å overleve, og de andre behovene blir ikke aktive før disse er sikret. Pyramiden deles i to etter mangelbehov og vekstbehov, der mangelbehovene er kritiske for en persons fysiske og psykiske helse. Behovet for selvaktualisering, som innebærer et intellektuelt behov kan i motsetning til mangelbehovene aldri mettes (Manger et al., 2009:287, Skaalvik et al., 2008:138-139). Denne pyramiden kan gi lærere og andre innsikt i hva som må være tilstede for at en skal fungere og ha det bra. Den kan åpne øynene våre for at de grunnleggende behovene må være tilstede for at læring skal kunne skje. Nettopp derfor har læreren et større ansvar enn bare å drive teoretisk undervisning, vi har ansvar for hele mennesket.

De fysiske behovene er de mest grunnleggende behovene vi har som mat, drikke, oksygen, søvn, hvile og riktig temperatur. Vi sier at disse behovene er universelle. Når de grunnleggende behovene er dekt begynner en å strebe etter trygghet, sikkerhet, stabilitet og orden. Disse behovene er særlig viktig for barn i oppveksten. Mennesket har behov for å gi og få kjærlighet, og det er viktig å føle at har en venner og tilhører et fellesskap. Dette nivået kan også kalles sosiale behov. Videre vil en bli verdsatt av andre mennesker og vite at en er viktig i samfunnet gjennom og bli respektert og anerkjent for den en er. Til slutt kommer selvrealiseringen, å bli det beste en kan ut i fra sine forutsetninger (Sirnes, 2012). I dette ligger blant annet skolens ansvar i å gi tilpasset opplæring, der alle skal kunne oppleve mestring. Det samme gjelder muligheten for medansvar, og det å ta egne valg. Dette forutsetter motivasjon, trygghet, oversikt og forventninger om å lykkes (Skaalvik et al., 2008:95, 195-196).

4.8. Samtalens betydning for læringsmiljøet

”Delt glede er dobbel glede, delt sorg er halv sorg.” (Holmsen, 2004:38).

Det er mange situasjoner i skolen der en har bruk for gode samtaleegenskaper og kunnskaper om hvordan en skal opptre i en samtale med andre, særlig barn. Til nå er det blitt nevnt at etikk, forkunnskap og likeverd er viktig i møte med andre mennesker, men det er også andre ting det kan være verdt å nevne. Underveis i en samtale med barn er det viktig med verbal og ikke- verbal respons. Dette kan være minimalrespons som: ”hmm, ja, ok..” eller kroppsspråk, ansiktsuttrykk og tonefall. Det kan også være nødvendig å repetere det barnet sier eller stille oppfølgingsspørsmål underveis, særlig hvis barnet sporer av. Det er også viktig at barnet får bestemme tempoet på samtalen, barn kan ha større behov for tenkepauser enn det voksne har. En må passe på at en gir og tar, slik at en ikke overkjører barnet. I tillegg til empati og engasjement i samtalen kan en ”speile” barnets følelser. Det vil si: ler barnet, kan du også le og er barnet alvorlig, prøver du også å se alvorlig ut (Holmsen, 2004:70-73).

I tilretteleggingen av barnesamtaler er det viktig og ha snakket med foreldrene først for å avklare situasjonen. Hvor mye barnet har hørt, sett og opplevd (Holmsen, 2004:18). Dette gjelder selvsagt ikke de dagligdagse samtalerne i skolen, men de litt mer alvorlige samtalerne. Kanskje særlig i samtale med de barna som vekker bekymring eller som har vært utsatt for nylig risiko. I tillegg til å snakke med foreldrene, bør en ha klart for seg hvilke hensikter en har med samtalen en skal foreta før den inntreffer. Er det en informasjonsgivende samtale, en støttende samtale, eller er det noe du eller foreldrene ønsker og få svar på? Alt ettersom må en legge samtalen til riktig tidspunkt, en må huske at barn har en tendens til å glemme raskt. En bør også avklare hvem som skal ha ansvaret for samtalen, om andre skal være tilstede, hvor den skal foregå, tidspunkt på dagen, osv. Her er det mange små detaljer som kan ha innvirkning på hva en får ut av samtalen. Plassering kan også påvirke utfallet, noen vil sitte på samme nivå, ved et bord, ha muligheten til å pusle med noe samtidig, ha god plass eller unngå øyekontakt. Her må du sammen med foreldre og andre som kjenner barnet godt finne ut av hva som passer best. En kan selvsagt også spørre barnet hva det foretrekker. En må beregne nok tid, gjerne legge inn pauser og ha tilgang på toalett, mat eller drikke underveis. Tryggheten er grunnleggende, og det er lærers ansvar å legge til rette for at den er tilstede. Den ansvarlige for samtalen bør registrere samtalen, enten ved å skrive notater underveis, gjøre lyd- eller videoopptak. Informasjon som kommer fram kan bli nyttig senere, enten for deg eller andre samarbeidspartnere. Det kan også være lurt å repetere det barna sier når du

skriver, eller lese opp det du har notert ned etterpå, slik at barnet får muligheten til å korrigere (Holmsen, 2004:90-99).

Barns uttrykksmåter varierer mye, slik at det kan være nyttig og ta i bruk tegning, dramatisering, fortelling med bilder, dukketeater, lek, o.l i disse samtalene. Disse uttrykksmåtene gir oss en unik mulighet til å snakke med barn om ulike følelser og opplevelser, også de vanskelige. Barns lojalitet kan hindre dem i å snakke ærlig om følelser og opplevelser som angår forholdet til foreldrene eller andre med nære relasjoner. Samtalebilder, historier, drama, osv, kan tillate barna å gjenkjenne sine følelser, og gir dem en mulighet til å sette ord på følelsene sine uten at de utleverer foreldrene eller andre (Holmsen, 2004:42, 100-101). Ved og ha et hollistisk språkssyn med en vid forståelse av kommunikasjon, der en veksler mellom ulike uttrykksmåter kan det være lettere å nå inn til barna. I en slik prosess utvider en også barnas uttrykksmåter (Holmsen, 2004:156). Flere forskere understreker at barna gjennom sine tegninger kommuniserer dypere og ærligere enn de gjør gjennom verbal språket. Kanskje kan dette være fordi små barn mangler ord for det de ønsker å uttrykke. En historie som inneholder språk og logisk tenkning i tillegg til symboler og metaforer, kan aktivisere begge hjernehalvdeler hos barnet, spesielt i kombinasjon med visuelle og auditive virkemidler. Dette er en av grunnene til at de kan virke så virksomme i terapeutisk arbeid med barn (Holmsen, 2004:33, 167).

En god samtale kan redusere indre kaos, og gi den forståelsen som trengs for å takle en vanskelig situasjon. Barn har også behov for kontroll og å stille spørsmål, eller sette ord på følelser. I samtale med barn har den voksne en enorm mulighet til og påvirke barnet positivt. En får kjennskap til barnets mestringsstrategier, og muligheten til å utvide dem ved modellering. En kan hjelpe barnet til å stille realistiske krav til seg selv og de irundt dem. Ved en utredning vil en kunne få en større og mer helhetlig forståelse av barnet og dets livsverden. Vi voksne skal legge til rette for samtalen og våge å ta imot det som kommer. På den måten gir vi barnet en mulighet til forståelse, utvikling og mestring (Holmsen, 2004:189, 195). En lærer kan skaffe seg et innblikk i elevenes liv ved hjelp av en god samtale, noe som er utgangspunktet for det og prøve å utvikle resiliens. Uten nok informasjon, vil en ikke kunne vite hvor en bør sette inn tiltak, og hvilke tiltak som vil kunne ha virkning. Elevene er jo selve direktekilden på sitt eget liv, og sin egen situasjon. Hva de synes er vanskelig og likedan hva de føler de mestrer, er noe de aller fleste elever kan klare og sette ord på. Samtalen sammen med observasjon, kartlegging og foreldresamarbeid, vil kunne gi et mer helhetlig syn på enkelteleven. Mitt intervju objekt brukte samtalen som et hjelpemiddel i hverdagen:

[...] ”Trygghet er et viktig fundament i klasserommet. Det å kunne kommunisere med elevene og la elevene fortelle og reflektere.”

4.9. Etikk, menneskesyn og yrkesprofesjonalitet

En lærer skal i sitt yrke ha grunnleggende respekt for andre mennesker, og handle som en proff yrkesutøver. Vi må som alle andre jobbe med oss selv innenfor etikken, vårt menneskesyn og vår egen forforståelse. Dette kan innebære og snakke med andre før en går inn i ulike situasjoner, der en reflektere over spørsmål og vanskelige situasjoner. Det finnes mange situasjoner en kan være usikker på, tema en har et personlig forhold til, tabuer, eller lignende. I samtaler og samarbeid med foreldre må en ikke være redd for pauser i en samtale, eller være redd for at det som kommer frem kan være vanskelig. Relasjonskompetanse med et godt klassemiljø og et velfungerende hjem - skole samarbeid er viktig. For at du som lærer skal kunne forstå andre, må du først kjenne deg selv: dine egne verdier, holdninger, osv. Du må være bevisst eget kroppsspråk, ansiktsminer, tonefall, dine samtaleferdigheter og begrepsbruk (Drugli, 2008:132-133). Læreryrket innebærer mulighet for både ”makt til” og ”makt over”. Det som avgjør hvilken form for makt det blir, er yrkesutøverens væremåte. Man skal være varsom som lærer for ikke å ta styringen på en måte som fratår elever og foreldre verdighet. Det er også viktig å vite forskjellen mellom å opptre privat, personlig og profesjonelt i møte med elever, foreldre og andre relevante i skolen. Dette handler om en balansegang, en må opptre profesjonelt samtidig som en klarer å se menneskene rundt seg som et medmenneske (Damsgaard, 2010:176, 186-187).

Bruner påpekte i sin tid at lærerens oppfatning av elevene er bevisst eller ubevisst med på å forme lærens undervisning, og lærerens oppfatning har stor betydning for elevens læring. Rosenthal-effekten er et kjent fenomen: gjennom at en setter høyere krav, gir flere tilbakemeldinger, mer ros og er vennligere ovenfor de elevene en ”liker” skjer en selvoppfyllende profeti på bakgrunn av ens egne forventninger (Manger et al., 2009:84-85, Tholin, 2010:116). Det er sammenheng mellom de forventningene en har, og de handlingene en gjør. Ubevisste holdninger, verdier, myter og tradisjoner vil ofte være det som styrer ens handlinger i omgang med andre mennesker. Dette gjelder kanskje særlig overfor barn som vekker bekymring. Det kan derfor være nyttig å avklare de forventningene en har til hverandre også på skolen (Drugli, 2008:17, 31, 124, 169).

Autoritet er noe vi får av våre omgivelser gjennom måten vi fremstår på, det er ikke noe vi kan kreve av andre. Den personlige autoriteten bygger på våre holdninger og verdier til grunn

for våre handlinger. Denne må hele tiden holdes ved like. Det er læreren som har ansvaret for å handle slik at elevene og foreldrene får tillit til og stoler på læreren (Lillejord et al., 2010:210-211, Drugli, 2008:125). En autoritativ lærer er trygg på seg selv og viser at hun bryr seg om sine elever, samtidig som hun tør å stille krav til dem (Manger, 2009:25).

Når relasjonen mellom lærer og elev har blitt negativ og fastlåst, er det lett at læreren oppfatter kun det negative med eleven. Lærerens definisjonsmakt innebærer at det spiller en rolle hva vedkommende tenker og mener om eleven, og hvordan han eller hun oppfører seg i møtet dem imellom. Læreren og andre voksne er viktige rollemodeller og forbilder for elevene. Barn trenger trygge voksne som viser hva som er rett og galt, og hvordan de skal forholde seg til omverdenen. Positive relasjoner innebærer høy grad av nærhet, åpenhet, omsorg, involvering, støtte og respekt mellom partene og dette fører generelt til skoletrivsel (Lillejord et al., 2010:139 141-142). Det er viktig at læreren reflekterer over hvorfor de fungerer som de gjør i relasjoner til andre mennesker, og særlig at de er villige til å vurdere sitt eget bidrag når de skal inngå i relasjoner til barn og unge. Det er læreren som må ta initiativ til endring der det er behov, fordi maktforholdet mellom lærer og elev er asymmetrisk (Lillejord et al., 2010:153, 159, St. meld nr. 11, 2008-2009). Mitt intervjuobjekt var veldig opptatt av og ikke fremstå med for stor makt over elever og foreldre. Hun mente at lærere alt for sjelden gikk i seg selv, og tenkte over om de kunne være en del av problemet i en dårlig relasjon eller situasjon. Hun fortalte også at hun skulle ønske at flere lærere oftere tenkte over hva de kan gjøre for og forandre en elevs situasjon.

4.10. Foreldresamarbeid og tverrfaglig samarbeid

Ved et godt samarbeid mellom barnehagen, skolen, foreldre og eventuelt andre instanser vil barnet mye lettere kunne utvikle sine skolefaglige, kognitive og sosiale kompetanse. Det er viktig for barnas trivsel at de voksne det er knyttet til, kan akseptere hverandre og snakke sammen. I samarbeidet må alle partene være aktive og utfylle hverandre. Førskolelærerne, lærerne og de andre instansene kan i stor grad stille med profesjonskunnskap og observasjoner, mens foreldre ofte har spesifikk kunnskap om det enkelte barn. Dette er viktig for å skaffe et helhetlig bilde av barnets situasjon, slik at en lettere kan sette inn riktige tiltak. Dette forutsetter kontakt også når en har noe positivt og meddele, slik at det ikke blir for stor slitasje i samarbeidsrelasjonen. Foreldre involvering vil ofte gi større engasjement i forhold til oppfølging, og vil kunne bidra til større og mer langvarig effekt av tiltak når det gjelder barnet (Drugli, 2008:82, 125-132, 141, Lillejord et al., 2010:236, Olsen et al., 2010:198).

[...]”Når det gjelder foreldresamarbeid er jeg svært opptatt og avhengig av at det fungerer. Gjennom samtaler med foreldre har jeg hørt at noen skjemmes over sitt eget navn, fordi de har fått et rykte i nærmiljøet. Vi lærere må bli flinkere til å møte folk med åpent sinn og ha en åpen tilnærming. God kommunikasjon med foreldrene er helt grunnleggende, også når det gjelder temaet resiliens. Som lærer må du legge deg på deres nivå, ikke stå fram som en bedreviter. Bygg tillit, gi tilbakemeldinger og ros. Du må jobbe med din egen forforståelse før møtet, slik at du kan møte alle foreldre med respekt. De må føle at de blir respektert som mennesker og respektert for sine valg. Et dårlig hjem – skole samarbeid går utover eleven, så det er ditt ansvar som lærer å legge til rette for at det oppstår en god relasjon og kommunikasjon.”

En trenger ofte ulike innfallsvinkler for å kunne belyse problemer og for å finne fram til de beste løsningene for en elev. I et slikt tilfelle kan det være at en har behov for å opprette et tverrfaglig samarbeid. De som jobber nærmest et barn har ansvar for å involvere andre fagpersoner når det er nødvendig, det er viktig å vite hvor grensene går for ens egen kompetanse. En skal ha lav terskel for å melde fra eller søke hjelp hos barnevernet og helsetjenester, om en ser tegn som gjør en urolig for et barn. Meldeplikt er en lovfestet del av jobben vår som ansatt i det kommunale systemet (Lillejord et al., 2010:250).

Taushetsplikten kan gjøre et samarbeid vanskelig, men ved og involvere foreldre og få et samtykke kan en lette denne prosessen. Samarbeid som dette må også læres og en må huske at hver sak er unik (Drugli, 2008:156, 158, 163). Foreldre kan i samarbeidet ha behov for hjelp og veiledning. Selv om disse behovene varierer, kan fagpersoner bidra til at de får nødvendig støtte, korreksjon og ideer, gjennom kunnskap eller det å være sammen med dem i observasjon av barnet. Eksempel på hjelpetiltak kan være samtaler, veiledning, avlastningstilbud, støttekontakt, utredning, fosterhjem, kontakt med PPT, BUP, helsesøster, spesialist, og mye mer (Lunde et al., 2011:71, Sjøvik, 2002:311). Det finnes flere programmer som foreldre kan ha nytte av, blant annet Marte Meo og ICPD (Sjøvik, 2002:320-322). Behandling for foreldre vil som regel fungere som to fluer i en smekk, da den også forebygger og fremmer barnas mentale helse. ”Innsikt er bra for deg, men kanskje enda bedre for barnet ditt.” (Skårderud, 2009).

5. Forskning

På midten av 1950-tallet oppdaget forskerne at det var store individuelle forskjeller i hvordan det gikk med personer som var utsatt for samme type motgang og vansker. Det var forståelsen av dette fenomenet som satte fokus på de barna det gikk bra med, altså på resiliens. Å få kunnskap om de barna som klarer seg godt, kan i praksis ha større og bedre virkning for å utvikle forebyggende tiltak, enn kunnskap om negative forhold (Bekkehus, 2012). I Norge har

forskning og praksis de siste 20 årene vært rettet mot risikoforskning, med et såkalt elendighetsperspektiv. En oppdager problematferd, ser på risikofaktorer i miljøet og iverksetter terapi. Resiliensforskningen er en del av den positive psykologien (Lippe, 2007:39). Prosessen er snudd på hodet: en ser etter hvilken resilient atferd barnet har, hvilke beskyttelses faktorer det har i miljøet rundt seg og hvilke kompetansestyrkende tiltak vi kan iverksette (Borge, 2003:35). Resiliensforskningen tar utgangspunkt i en anerkjennelse av at vi håndterer en og samme påkjenning ulikt. Gjennom å finne ut hva som er årsakene til disse forskjellene, kan vi oppnå ny innsikt som kan hjelpe de som ikke takler påkjenninger så bra (Borge, 2007:20). Det er ikke tilstrekkelig å ha kunnskap om hva eller hvilke faktorer som beskytter mot negativ utvikling, det er også nødvendig å forstå hvordan faktorene virker sammen for å kunne utvikle effektive forebyggende intervensjoner. Fordi en beskyttelsesfaktor nesten aldri virker alene, må man undersøke hvordan den samvirker med andre beskyttelses- og risikofaktorer, og gjennom hvilke mekanismer den virker (Borge:2007:33).

Ekteparet Bloch var de første som brukte begrepet resiliens tidlig i 1950- årene. De hadde en longitudinell studie av ungdom og unge voksne, der de klassifiserte personene i fem-seks typer (Torgersen & Waaktaar, 2007:55-56). Ekteparet Moffitt og Caspi hadde et stort forskningsprosjekt i Dunedin på New Zealand som startet opp i 1972/73. Prosjektet inkluderte 1037 babyer født i dette tidsrommet. De analyserte barnas personlighet i over 26 år, og de studeres videre i dag. Som 3- åringene ble de delt inn i fem ulike ”personlighetstrekk”: De under- kontrollerte, de hemmede, de trygge, de reserverte og de vel- tilpassede (Torgersen et al., 2007:55-57). Det har også vært en undersøkelse på Hawaii av Werner og Smith. Dette ble kalt ”Kauai- undersøkelsen”, og varte fra 1955 - ca. 1995. Funnene viste at de resiliente barna hadde normal intelligens, var sjarmere og tiltrakk seg positive reaksjoner fra foreldre og andre. Ytre støtteapparat var skole, kirke, ungdomsgrupper, osv, som var viktig i utviklingen av resiliens (Borge, 2003:20-25).

Det som ikke ødelegger meg gjør meg sterkere, sa den tyske filosofen Friedrich Nietzsche. Sitatet er treffende for forskningsområde resiliens. Et av forskningens sentrale spørsmål, er hva som gjør enkelte mer resiliente enn andre. Det som karakteriserer resiliente personer er at de har mange ressurser, både intellektuelt og følelsesmessig, de har også god mental helse. Resiliens avhenger av hvilke evner vi har i utgangspunktet før katastrofen inntreffer. Hvor mye arv betyr, og hvor mye miljø betyr, diskuteres intenst blant forskerne. Bjørnebekk mener at både arvematerialet og omgivelsene spiller en rolle. Genene danner selve muligheten for

utviklingen av evnene våre, men vi er avhengig av et optimalt miljø for at disse evnene faktisk skal kunne utvikle seg. Utsettes man for en bestemt type omgivelser, kan genene «tennes» eller aktiveres. Under andre forhold, kan de derimot forbli inaktive. Hva slags belastning man utsettes for, har også betydning for om resiliens oppstår (Fleisje, 2012). Resiliens er ikke ett personlighetstrekk ved en person, men kan reflektere en genetisk effekt eller en fysiologisk respons på miljø (Bekkehus, 2012).

Et eksempel på universelle intervensjoner som tiltak i norsk skole er Olweus – programmet mot mobbing og antisosial atferd. ”De utrolige årene” som er et kombinert risiko og beskyttelsesfaktorprogram, er også prøvd ut. I tillegg har vi: ”Friends”, ”Du og jeg og vi to”, ”Steg for steg” og et program for barn av psykisk syke foreldre som administreres av Voksne for Barn (Gjelsvik, 2007:28, 122, Ogden, 2012:108, 243-245). Det finnes sikkert enda flere, men jeg har valgt å trekke frem disse, da det var de jeg fant stoff om i flere bøker. Jeg har tidligere i oppgaven trukket fram gode relasjoner som en viktig faktor for å fremme resiliens. Her er en studie som underbygger viktigheten av vennskap: Barn med gode vennskap hadde bare halvparten så mye atferdsproblemer som de barna med mindre gode vennskap, og vennskap kan derfor sies å være en beskyttelsesfaktor. Disse funnene ble funnet i en studie i norske banehager i samarbeid med forskere fra Australia, Storbritannia, Sveits og Canada. Studien omfattet 625 barn i alderen 2 – 6år, fra 33 barnehager (Borge & Natvig, 2007:145, 155-156). Når det gjelder observasjon og kartlegging av atferd, for å finne beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer vil jeg fremheve denne undersøkelsen: Hyppighet av atferdstendensene impulsivitet, engstelighet og prososialitet er tre personlighetsdimensjoner som har vist en sammenheng med senere alvorlig antisosial atferd (Borge, 2003:97-99). En studie påbegynt i 1999 og avsluttet i 2008, har tatt for seg 100 000 gravide mødre og barn i Norge. Denne studien skal følge barn fra fosterstadiet til voksen alder, i et forsøk på å finne årsaker til sykdom. Studien baserer seg på biologiske prøver av mor, barn og far, og spørreskjema til foreldrene underveis (Borge, 2007:21, Mor-og-barn-undersøkelsen skal gi nye svar, 2006).

Jeg synes det har vært vanskelig å finne god og relevant forskning til denne oppgaven, fordi mye av forskningen er fra andre land, og den har ikke foregått over lang nok tid. Resiliens må forstås i forhold til ulike samfunnsforhold og kulturer. Grunnen til dette er at det i ulike samfunn og kulturer er ulike ”porter” til å lykkes, som penger, jordeiendom, storfamilier eller besteforeldre (Borge, 2007:16). Longitudinell forskning har en rekke fordeler, fordi de mer nøyaktig kan vurdere effekten av variabler som antas å være virksomme på ulike tidspunkter i utviklingsforløpet. Disse studiene muliggjør måling av utviklings- og utfalls- heterogenitet, som er selve utgangspunktet for forskning på resiliens. De kan over lang tid registrere med hvilken frekvens en risikofaktor etterfølges av et utviklingsutfall, men også i hvilke tilfeller dette ikke skjer (Gjelsvik, 2007:34).

6. Avslutning

Denne oppgaven er bygd opp av egne erfaringer, teorier, erfaringer fra mitt intervjuobjekt, forskning og med veiledning fra veileder. På tross av dette, alt jeg har lest og skrevet, kan jeg enda ikke gi et fasitsvar på min problemstilling. Fordi alle mennesker er ulike og derfor har ulike behov, vil nok problemstillingen min aldri kunne få et fasitsvar. Det jeg derimot har prøvd, er å se på menneskets grunnleggende fysiologiske-, sosiale- og psykiske behov. Ved å avdekke svar innenfor disse områdene og se på forskning på området vil en kunne tilrettelegge, og forhåpentligvis hjelpe noen elever/barn til å utvikle resiliens.

Det som er viktig å fastslå er at resiliens er et område det er vanskelig å si noe sikkert om, nettopp på grunn av at det er noe i mennesket som utvikles over lang tid når en har møtt risiko. Jeg har i denne oppgaven nevnt forskning så vidt, og skulle gjerne ha trukket det fram mer. Grunnen til at jeg har valgt å fokusere mer på teori og praksis, er nettopp det at det finnes lite forskning som har foregått over mange år (longitudinell) og særlig er det lite norsk forskning å finne. Selv om jeg ikke kan gi dere eller meg selv et fasitsvar på problemstillingen min, føler jeg at jeg har fått mye ut av å skrive denne oppgaven. Jeg har lært utrolig mye, fått mer erfaring om begrepet resiliens og et innblikk i hvordan det kan og bør påvirke skolehverdagen. Mitt håp videre er at jeg skal kunne dra nytte av denne kunnskapen videre i praksis, og etter hvert ute i jobb. Jeg håper også at jeg en gang i fremtiden kan bli en signifikant voksen, til en eller flere elever som har behov for en slik støtte i livet.

Jeg har mange underkapittel i hoveddelen av denne oppgaven, og kunne sikkert hatt enda flere, og skrevet mer på de som allerede er der. Det sier seg selv at med et så stort emne som resiliens, så kan jeg ikke skrive om alt jeg har lest og lært. Jeg har jo også en problemstilling å rette meg etter, slik at jeg har vært nødt til å ta noen valg underveis. Jeg håper likevel at de fleste finner denne oppgaven interessant og opplysende. Jeg oppfordrer de som ønsker å lese enda mer om resiliens, til å se over litteraturlisten. Den inneholder mange spennende bøker om temaet. Det betyr mye for meg at det jeg har skrevet kan bli brukt i ettertid, da det har vært en lang prosess fra valg av emne til ferdig produkt.

7. Litteraturliste

- Bekkhus, Mona. (2012). *Resiliens – Hvorfor klarer noen barn seg på tross av risiko?* Hentet fra: <http://www.forebygging.no/en/Teori/Overordnede-perspektiver/Forebyggende-og-helsefremmende-arbeid---strategi-og-begrunnelse-for-metodevalg/Resiliens---hvorfor-klarere-noen-barn-seg-pa-tross-av-risiko/>
- Borge, Anne Inger Helmen. (2003). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. 1. utgave, 1. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Borge, Anne Inger Helmen. (2010). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. 2. utgave, 2. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Borge, Anne Inger Helmen. (Red.). (2007). *Resiliens i praksis – Teori og empiri i et norsk perspektiv*. 1. utgave, 1. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Borge, Anne Inger Helmen og Hege Strøm Natvig. (2007). Resiliens og vennskap blant hyperaktive og uoppmerksomme småbarn. . I Borge, Anne Inger Helmen (Red.), *Resiliens i praksis – Teori og empiri i et norsk perspektiv*. 1. utgave, 1. opplag. (145-157). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Damsgaard, Hilde Larsen. (2010). *Når hver time teller. Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*. 2. opplag. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Drugli, May Britt. (2008). *Barn som vekker bekymring*. 2. utgave, 2. opplag. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag AS.
- Fall down seven times get up eight. [Bilde] (2013). Hentet fra: <http://timetokickbuts.com/kicking-buts/stories/charity-fundraising-to-help-kids-celebrate-life/>
- Fleisje, Anniken. (2012, 12.10). Resiliens – evnen til å reise seg. *Fritanke*. Hentet fra: http://fritanke.no/index.php?page=vis_nyhet&NyhetID=8934
- Generell del av læreplanen. (2006). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Gerhardsen, Elisabeth og Nils Erik Bjørholt. (2012). *Se på meg! Gode råd om barn og selvfølelse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Gjelsvik, Bergljot. (2007). Forebygging og resiliens. I Borge, Anne Inger Helmen (Red.), *Resiliens i praksis – Teori og empiri i et norsk perspektiv*. 1. utgave, 1. opplag. (28-34). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gjørum, Bente, Berit Grøholt og Hilchen Sommerschild. (Red.). (1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Tano Aschehoug.

- Gunnestad, Arve (2002). Resiliens som tilnærming i arbeid med barn som trenger særskilt hjelp og støtte. I Sjøvik, Palma (Red.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (301 – 322). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holmsen, Merete. (2004). *Samtalebilder og tegninger – En vei til kommunikasjon med barn i vanskelige livssituasjoner*. 1.opplag. N.W. Damm & Søn.
- Kvello, Øyvind. (2010). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. 1. utgave, 5. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillejord, Sølvi, Terje Manger, Thomas Nordahl. (2010). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lippe, Anna von der. (2007). Ego-resiliens som moderator mellom risiko og utfall. I Borge, Anne Inger Helmen (Red.), *Resiliens i praksis – Teori og empiri i et norsk perspektiv*. 1.utgave, 1. opplag. (39). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Lunde, Edith V., Bjørn Lerdal og Leif Hugo Stubrud. (2011). *Habilitering av barn og unge. Tiltak for helsefremming og mestring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Manger, Terje, Sølvi Lillejord, Thomas Nordahl og Turid Helland. (2009). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Mor-og-barn-undersøkelsen skal gi nye svar. (2006). *Tidsskrift for Den norske legeforening*. Hentet fra: <http://tidsskriftet.no/article/1395412>
- Ogden, Terje. (2012). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. 2. utgave, 3. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Olsen, Maila Inkeri og Karen Marie Traavik. (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, May Britt og Dag Ingvar Jacobsen. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. 1.utgave, 1. opplag. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sirnes, Torfinn. (2012). *Maslows behovsteori*. Hentet fra <https://wiki.rogfk.no/groups/psykologi1/wiki/71aa8/>
- Sjøvik, Palma. (Red.). (2002). *Resiliens som tilnærming i arbeid med barn som trenger særskilt hjelp og støtte*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik. (2008). *Skolen som læringsarena*. 3. opplag. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skårderud, Finn. (2009, 11. 01). Kunsten å forstå hverandre. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article2866377.ece#.T5BAaaslvLM>
- St. meld 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-.html?id=544920>
- St. meld 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>
- Tholin, Rydjord Kristin. (2010). *Etisk omsorg i barnehagen og skolen. En utfordring for profesjonelle omsorgsarbeidere?* 5. opplag. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Torgersen, Sverre og Trine Waaktaar. (2007). Resiliens som personlighetsegenskap. I Borge, Anne Inger Helmen (Red.), *Resiliens i praksis – Teori og empiri i et norsk perspektiv*. 1.utgave, 1. opplag. (55-57). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Waaktaar, Trine og Helen Johnsen Christie. (2000). *Styrk sterke sider. Håndbok i resiliencegrupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Waaktaar, Trine, Sverre Torgersen og Helen J. Christie. (2007). Resiliens og intervensjon. I Borge, Anne Inger Helmen (Red.), *Resiliens i praksis – Teori og empiri i et norsk perspektiv*. 1.utgave, 1. opplag. (122). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vedlegg 1: Intervju

Jeg hadde forberedt tre spørsmål til intervjuet på forhånd:

1. Hva forstår du med begrepet resiliens?
2. På hvilken måte jobber du i klasserommet for å hevde enkelteleven?
3. På hvilken måte jobber du i klasserommet for å hevde hele klassen/klassemiljøet?

Med begrepet resiliens tenker jeg på barn i risiko, og betydningen av den signifikante andre. Mitt håp som lærer er at jeg kan være denne personen for de som trenger det mest. Ved å ta en videreutdanning som fokuserer nettopp på dette området, har jeg forandret fokus ovenfor noen barn i den klassen jeg underviser i. Nå kan jeg lettere se risikofaktorene hos de enkelte elevene, og jeg er bedre tilstede i hverdagen. Jeg er blitt bedre til å lytte, kommuniserer tydeligere og har en nærmere relasjon til elevene mine. Før var jeg mer opptatt av å ordne opp i ting og løse problemer som oppsto underveis. Nå er det å se eleven og det å være i hans eller hennes situasjon det viktigste for meg.

For å hevde enkeltpersoner i klasserommet fokuserer jeg mye på elevens selvoppfatning, som i seg selv er en risikofaktor. Det er for meg viktig å kartlegge selvfølelsen over tid. Samtidig må en anerkjenne eleven for den de er. En skal ikke bare gi ros for det de gjør og presterer, egenskaper. Det er viktig å rose elevenes særegne sider og personlighet, dette er ofte ros som sitter dypere. Som lærer kan du gi elevene en ny start og forandre alt i en vanskelig nåværende situasjon. Alt for sjelden går vi lærere i oss selv og tenker hva vi kan gjøre for å forandre elevens situasjon. Det er ikke alle andre rundt barnet som er det eneste viktige. Det er viktig å inkludere eleven i prosessen. Vi setter opp konkrete mål sammen med eleven og foreldrene på møter. Når disse målene er oppnådd eller begynner å gå i oppfyllelse, gir det glede hos både elev og lærer. Spesielt vil måloppnåelse gi mestringsfølelse hos eleven.

Som lærer prøver jeg å være mer fokusert på den hollistiske delen av pedagogikken, altså hele mennesket. I tillegg fokuserer jeg på å se forskjellen på indre og ytre motivasjon. Det er stor forskjell på selvtillit som kan gjøre at du blir oppfattet egoistisk og det og ha en god selvfølelse. En elev kan tro han er best i verden i en sport og få masse skryt av foreldre, men dette betyr ikke at denne eleven har det godt med seg selv og god selvfølelse. Dette har jeg sammen med mitt intervjuobjekt snakket om tidligere i praksis, da vi har hatt et tydelig eksempel på en slik elev i klassen. Slike elever har en indre risiko, og kan være svært vanskelig å takle om en ikke klarer å lese hva som foregår bak den egoistiske ytre masken. Nye tanker hos meg (intervjuobjekt) har gitt nye handlinger og også resultater i klasserommet.

Hver morgen organiserer jeg dagen for elevene, ved å skrive dagsplan på tavlen. Vi har lapper for alle fagene med skrift og bilde kombinert. Vi går også igjennom datoen i dag og været. Dette gir trygghet og forutsigbarhet, noe som er til hjelp for mange i klasserommet. Jeg går aldri uforberedt inn i et klasserom. Jeg skriver ned for meg selv hva jeg vil ha ut av timen, mål og hvordan jeg skal nå dit jeg vil. Jeg skriver også logg på noen av elevene over lang tid. Dette er de elevene jeg er bekymret for, og som trenger å følges opp litt ekstra. Jeg følger som regel disse elevene over flere år og legger kontinuerlig ny informasjon på mappen deres. Noen ganger bruker jeg også kollegene mine på team møter. Der diskuterer vi enkelte elever eller situasjoner. Da vil jeg høre om de har noen refleksjoner eller observasjoner i forhold til det aktuelle temaet eller eleven(ene) jeg tar opp.

For å hevde hele klassen i klasserommet er det mange små ting jeg arbeider med kontinuerlig over tid. Mye er likt for det jeg gjør for enkelteleven, men på en litt annen måte. Jeg fokuserer mest på selvoppfatningen hos elevene. Deretter forsøker jeg og ha en anerkjennende væremåte i klasserommet. Dette innebærer blant annet bruk av Webster Strattons metoder fra "De utrolige årene", noe hele skolen og kommunen jeg arbeider i fokuserer på. Jeg benytter meg av nabo ros, noen få klasseromsregler, jeg anerkjenner enkelteleven, prøver å være tydelig og kommuniserer ofte nonverbalt ved bruk av kroppsspråk i undervisningen. Dette innebærer alt fra en tommel opp, et smil eller en klem. På starten av hver skoledag sier jeg god dag til alle elevene, fordi jeg vil at alle skal bli sett. Jeg er veldig opptatt av at det ikke skal være avstand rent psykisk mellom meg som lærer og elevene. Jeg prøver etter beste evne og ha fokus på et fellesskap der det er likevekt, der vi alle er på samme nivå, men at jeg er "sjefen". Det å kunne ha autoritet uten å være autoritær, en autoritativ væremåte.

Trygghet er et viktig fundament i klasserommet. Det å kunne kommunisere med elevene, og la elevene fortelle og reflektere. Vi jobber både alene og sammen i det å bygge relasjonskompetanse. Å sitte sammen i ring eller slik at alle kan se hverandre i øynene gir en nærhet og trygghet til hverandre. Som lærer veksler jeg på og fokuserer på enkelteleven, men samtidig hele klassen. Jeg har fokus på å stille gode, åpne spørsmål. Samlekroken i klasserommet brukes til samtale og positive ting, denne plassen skal gi gode assosiasjoner. Relasjonskompetanse er et paraplybegrep som omfatter så mye. Som lærer må du være i rollen din hele tiden, og dette kan være krevende. Derfor mener jeg at det skal være lov også som lærer og voksen å angre seg til eleven eller og si unnskyld, osv.. De valgene du gjør skal du som pedagog kunne begrunne, dette er svært viktig for meg å følge opp.

Når det gjelder foreldresamarbeid er jeg svært opptatt og avhengig av at det fungerer. Gjennom samtaler med foreldre har jeg hørt at noen skjemmes over sitt eget navn, fordi de har fått et rykte i nærmiljøet. Vi lærere må bli flinkere til å møte folk med åpent sinn og ha en åpen tilnærming. God kommunikasjon med foreldrene er helt grunnleggende, også når det gjelder temaet resiliens. En bør starte med løsprat og skape en relasjon. Som lærer må du legge deg på deres nivå, ikke stå fram som en bedreviter. Bygg tillit, gi tilbakemeldinger og ros. Du må jobbe med din egen forforståelse før møtet, slik at du kan møte alle foreldre med respekt. De må føle at de blir respektert som mennesker og respektert for sine valg. Et dårlig hjem – skole samarbeid går utover eleven, så det er ditt ansvar som lærer å legge til rette for at det oppstår en god relasjon og kommunikasjon.

Rektor stillingen i forhold til blant annet resiliens er i form av organisering, strukturering og det økonomiske. Rektor ved den skolen jeg arbeider på har innført satsning på ”De utrolige årene”. Noen av lærerne, inkludert meg har fått tilbud om etterutdanning, en bit innenfor spesial pedagogikken med fokus på resiliens og atferdsvansker. En av oppgavene våre er og informerer andre lærere på skolen om det vi lærer. Sammen skal vi drøfte og reflektere rundt temaene, slik at også de kan få utbytte av investeringen. Jeg (intervjuer) har i løpet av min tidligere praksis selv fått være med på et par av de ukentlige team møtene denne skolen har. På et av disse møtene holdt jeg faktisk et innlegg om resiliens, da mitt intervjuobjekt akkurat hadde startet opp sin etterutdanning. Jeg hadde arbeidet med temaet fra før av, og fikk derfor muligheten til å gi de andre lærerne en innføring i hva resiliens går ut på. Videre skulle mitt intervjuobjekt følge opp med og informere om sin lærdom underveis. Dette/disse møtene var veldig uformelle og det var en god dialog mellom lærerne, og ikke minst oss studentene. Jeg merket at en slik arbeidsmåte både ga motivasjon, flere innfalsvinkler på vanskelige situasjoner og spørsmål, det ga nye spørsmål og trygghet i videre arbeid. Jeg synes de på denne skolen har klart og fått til et godt kollegasamarbeid, nettopp på bakgrunn av rektors engasjement og fokus på stadig utvikling.