

“Fra å befinne seg i faresonen til å oppleve mestring”

Faglige og sosio-emosjonelle vansker for utsatte barn i grunnskolen

Are Grønlund Johannessen



Masteroppgave i spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet
Institutt for Spesialpedagogikk

1.juni 2008

Sammendrag

Bakgrunn og formål

Denne masteroppgaven er skrevet i tilknytning til forskningsrapporten ”*Barn i Faresonen. Hvilke mestringsmuligheter kan et opphold på en spesialinstitusjon gi?*” (Hagen mfl. 2006). Forskningsrapporten er basert på et samarbeid mellom Brusetskollen skole og ressurscenter, Brusetskollen barnevernscenter og Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Undersøkelsen omhandler hvordan et kull på 18 barn har mestret sin hverdag noen år etter endt opphold på Brusetskollen.

Med dette som utgangspunkt vil mitt fokus være å gå i dybden på fire elever som har opplevd et positivt vendepunkt etter oppholdet på Brusetskollen. Tittelen for masteroppgaven er: *Fra å befinne seg i faresonen til å oppleve mestring*. Med undertittelen: Faglige og sosio-emosjonelle vansker for utsatte barn i grunnskolen.

Problemstillingen

Hvilke resiliens/ beskyttelsesfaktorer synes å være avgjørende for å snu en begynnende uheldig utvikling til mestring for barn som har vært på en spesialinstitusjon?

For å belyse min hovedproblemstilling var det hensiktsmessig å definere noen underproblemstillinger.

- ✓ Hvilke faktorer synes å være avgjørende for hvorfor disse barna havnet i faresonen? Kan det empiriske datamaterialet peke på en tilsynelatende sammenheng mellom stressfaktorer og en begynnende uheldig utvikling?
- ✓ Hvilke beskyttelsesfaktorer synes å være fremtredende for å påvirke det positive vendepunktet for elevene som har vært på spesialinstitusjonen?
- ✓ Hvilke pedagogiske tiltak synes å ha hatt betydning for vendepunktet?
- ✓ I hvilken grad kan det pedagogiske arbeidet som gjøres i en spesialinstitusjon overføres til et daglig arbeid i grunnskolen?

Teori

De teoretiske innfallsvinklene som er med på å avspeile oppgavens formål og problemstillinger er; Økologisk teori med Bronfenbrenners innfallsvinkel, det salutogenetiske perspektivet (Antonovsky), teori vedrørende sosial kompetanse og sosiale mestringsstrategier (Guralnick). For å identifisere resiliens er det blitt benyttet teori av (Garmezy, Rutter, Borge). For å belyse stress og mestringsstrategier er det fokusert på teori av (Lazarus & Folkman).

Metode

I forskningsrapporten *Barn i faresonen* er det blitt benyttet både kvalitative og kvantitative metoder i datainnsamlingen. I masteroppgaven er det blitt benyttet kvalitativt forskningsintervju og empirisk analyse av forskningsrapporten. Designet som er benyttet i masteroppgaven er sammensatt singelcase (Yin 2003). Valg av design begrunnes med at det er hentet inn data fra ulike steder som er benyttet inn i samme case.

Resultater

Denne oppgaven dreier seg om fire elever som har opplevd stor fremgang i livet etter oppholdet på Brusetskollen. De har beveget seg fra en fastlåst til en bevegelig situasjon, som er preget av en mer meningsfull, forståelig og håndterbar livssituasjon. Under oppholdet på Brusetskollen ble trolig deres Sense Of Coherence styrket, og de lærte seg strategier for å mestre stressfulle hendelser. Elevene fikk positive mestringsopplevelser og deres økologiske nettverk ble styrket på alle nivåer. Bedring av elevenes sosiale kompetanse bidrog til at de lettere kunne etablere gode relasjoner med andre og fungere i sosialt samspill.

Konklusjon

Barn og unge som havner i en faresone er en bekymring for samfunnet som helhet. Et av de viktigste poengene som denne oppgaven har vist, er at det nytter å hjelpe disse barna. De er ikke fortapt, de befinner seg bare i en vanskelig situasjon. Med den rette hjelpen til rett tid vil disse barna ha gode muligheter til å få et godt liv.

Forord

Jeg vil benytte dette forordet til å takke mine gode hjelpere i arbeidet med denne masteroppgaven. Først vil jeg takke min veileder førsteamanuensis **Liv Lassen**, ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Du har bidratt med god veiledning, tilbakemelding og inspirasjon. Takk til utredningsleder **Aase Midkiff** for å ha gitt meg dypere innsikt i hvordan det daglige arbeidet på Brusetskollen foregår, samt det å ha bidratt med nyttig informasjon knyttet til det pedagogiske arbeidet. Jeg vil også takke klinisk pedagog, **Heidi Holter** for en grundig korrekturlesning og nyttige innspill.

Sist, men ikke minst vil jeg takke min samboer **Grete**, som har vært en god støttespiller, motivasjonsdriver og en god kjæreste under arbeidet med denne oppgaven.

Oslo, juni 2008

Are Grønlund Johannessen

Innhold

INNHOOLD	VII
1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL	1
1.2 PROBLEMSTILLINGER	2
1.3 DISPOSISJON FOR OPPGAVEN	3
2. KASUSBESKRIVELSER.....	4
2.1 MOHAMMED	4
2.2 RAMON	5
2.3 ROBERTO	6
2.4 VIKRAM	7
3. TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	8
3.1 TEORETISK RAMME	8
3.2 MESTRING.....	9
3.3 ØKOLOGISK TEORI MED BRONFENBRENNERS INNFALLSVINKEL	14
3.4 DET SALUTOGENETISKE PERSPEKTIV	17
3.5 SOSIAL KOMPENTANSE.....	21
3.6 RESILIENS	23
4. METODE OG VITENSKAPSTEORI.....	31
4.1 VALG AV METODE	31
4.2 VITENSKAPSTEORETISKE- OG FILOSOFISKE BETRAKTNINGER	32
4.3 DESIGN	34
4.4 INTERVJUENE	39
4.5 KVALITETSIKRING AV PROSJEKTET	41
4.6 ETISKE REFLEKSJONER	44
5. ANALYSE AV RESULTATENE	47
5.1 RESILIENS	48
5.2 SOSIAL KOMPETANSE	51
5.3 COPING STRATEGIER	57
5.4 SOC	62
5.5 SOSIO-ØKOLOGISKE RESSURSER.....	67
5.6 PROBLEMSTILLING OG UNDERPROBLEMSTILLINGER	70
6. DISKUSJON OG AVSLUTNING	77
6.1 SKOLEFAGLIGE NEDERLAG, EN RISIKO FOR UTVIKLING AV PSYKOSOSIALE VANSKER?	77
6.2 VISER TEGN TIL MESTRING - REDUSERT STRESS.....	79
6.3 SOC, MESTRING OG RESILIENS	80
6.4 OVERFØRINGSVERDI TIL GRUNNSKOLEN	81
6.5 FLERE FAKTORER AV BETYDNING FOR VENDEPUNKTET.....	82
6.6 MULIGE FEILKILDER OG BEGRENSNINGER	83
6.7 AVSLUTTENDE ORD.....	84
7. LITTERATURLISTE.....	87
8. VEDLEGG.....	93

FIGURLISTE

Figur 1 Stress og mestringsmodell.....	13
Figur 2 Bronfenbrenners bioøkologiske modell	16
Figur 3 Compensatory model of resilience	28
Figur 4 Challenged model (steeling, inoculation) of resilience	29
Figur 5 Protective factor model of resilience	30
Figur 6 Sammensatt singelcase	36

TABELLER

Tabell 1 Oppsummering av håndteringsstrategier	61
Tabell 2 Eksempler på strategier som barna brukte	61
Tabell 3 "Sense Of Coherence" skårer	66

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

Bakgrunnen til denne masteroppgaven er forskningsrapporten: *Barn i faresonen. Hvilke mestringsmuligheter kan et opphold på en spesialinstitusjon gi?* (Hagen mfl.2006). Denne forskningsrapporten er et samarbeidsprosjekt mellom Brusetskollen barnevernsenter, Brusetskollen skole og ressursenter, og Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Masteroppgaven baserer seg hovedsakelig på det empiriske datamaterialet som ble samlet inn i forbindelse med forskningsrapporten. Undersøkelsen viste at det er mulig at et opphold på en spesialinstitusjon kan bidra til at barn som befinner seg i en faresone kan tilegne seg mestringsstrategier som fører til bedre fungering og trivsel (ibid). I denne forskningsrapporten ble det avdekket at 16 av de 18 barna som ble intervjuet klarte seg bra eller ganske bra. I min praksis som allmennlærer og som student i spesialpedagogikk har jeg blitt opptatt av viktigheten av at elevene opplever mestring i sin hverdag.

Lyster hevder at motivasjon, trygghet, trivsel, mestring, sosiale relasjoner, selvtillit, respekt og forståelse fra andre er faktorer som er sentrale for å lykkes (Lyster 2005). Min oppfatning av dette er at alle de elementene som Lyster har nevnt kan oppnås ved at elevene opplever mestring. Bakgrunnen til dette prosjektet er altså hentet fra egne interesser og erfaringer, samt empiri fra forskningsrapporten "Barn i faresonen" (Hagen mfl.2006).

For å få belyst og for å få klarhet i hvilke aspekter som synes å være fremtredende for å påvirke det positive vendepunktet, har det blitt utført en analyse av datamaterialet. Fokuset i analysen har vært rettet mot de elevene som har klart seg bra. I denne empiriske forskningen er det blitt lett etter faktorer som synes å være avgjørende for hvorfor disse barna havnet i faresonen, og hva som har ført til at de har greid seg så bra i ettertid. Barna det dreier seg om må ha opplevd et vendepunkt i sin

”begynnende uheldige utvikling”. Hva er dette vendepunktet? Hva gjør at de har forandret sin livssituasjon så drastisk? Og ikke minst, er dette noe som kan overføres til grunnskolen?

Forskningsrapporten hevder at alle barna i denne undersøkelsen har det til felles at de har blitt påvirket av ytre stressfaktorer. Stressfaktorene forklares som: Skolemessige nederlag, sosio-emosjonelle vansker og utilstrekkelig sosioøkologisk støtte (Hagen mfl.2006). Dette er noe som kan ha en negativ påvirkning for alle individer. Det er blitt rettet et fokus mot viktigheten av å forebygge mot slike stressfaktorer. Under temaet skolemessige nederlag (kap 6.1) er komorbiditeten mellom lese- og skrivevansker og psykososiale vansker blitt belyst.

1.2 Problemstillinger

Hovedproblemstilling

Hvilke resiliens/ beskyttelsesfaktorer synes å være avgjørende for å snu en begynnende uheldig utvikling til mestring for barn som har vært på en spesialinstitusjon?

Underproblemstillinger

For å belyse min hovedproblemstilling vil det være hensiktsmessig å definere noen underproblemstillinger. Følgende underproblemstillinger er relevante for mitt empiriske forskningsprosjekt.

- ✓ Hvilke faktorer synes å være avgjørende for hvorfor disse barna havnet i faresonen? Kan det empiriske datamaterialet peke på en tilsynelatende sammenheng mellom stressfaktorer og en begynnende uheldig utvikling?
- ✓ Hvilke beskyttelsesfaktorer synes å være fremtredende for å påvirke det positive vendepunktet for elevene som har vært på spesialinstitusjonen?
- ✓ Hvilke pedagogiske tiltak synes å ha hatt betydning for vendepunktet?
- ✓ I hvilken grad kan det pedagogiske arbeidet som gjøres i en spesialinstitusjon overføres til et daglig arbeid i grunnskolen?

1.3 Disposisjon for oppgaven

I kapittel 2 er det casebeskrivelse av de 4 casene som er blitt analysert. Disse casene står sentralt i analysen og er selve bakgrunnen for hele masteroppgaveprosjektet. Casene vil derfor være sentralt for forståelsen av hele oppgaven. I kapittel 3 belyses aktuell teori som knytter seg til problemstillingen. Denne teorien danner bakgrunnen, og forståelsen av fenomenene som det er blitt reflektert rundt. I kapittel 4 er det blitt redegjort for metodiske valg og hvordan forskningsprosessen ble gjennomført. Kapittel 5 er analysekapittelet, her er funnene analysert, reflektert, tolket og knyttet opp mot problemstillingen. Kapittel 6 er det siste kapittelet i oppgaven og inneholder en diskusjon og avslutning.

2. Kasusbeskrivelser

Det vil i dette kapitlet bli redegjort for de fire kasusene som danner bakgrunnen for analysen. Denne redegjørelsen av de ulike kasusene stammer fra forskningsrapporten barn i faresonen av Hagen mfl. (2006), pedagogiske rapporter og mapper som fulgte elevene. Jeg fant det sentralt å redegjøre for elevenes bakgrunn og historie, da dette er med på å danne et forståelsesgrunnlag for analysen. I analysen må alle elementene omkring individet ses i sammenheng. Det er blitt benyttet de samme fiktive navnene her, som i forskningsrapporten.

2.1 Mohammed

Mohammed hadde et 10 ukers opphold på Brusetskollen da han var 11 år. Bakgrunnen for hans opphold var at han hadde behov for et miljøskifte, og at de ville hindre en begynnende negativ sosial atferd. Det var ønsket at han skulle bli bevisst sin egen atferd, og at han skulle lære seg å forholde seg til elever og lærere på en positiv måte. Mohammed hadde også behov for å øke sin konsentrasjon rundt oppgaver som skulle utføres. På Brusetskollen fikk Mohammed faglig arbeid basert på oppgaveark og innholdet var variert både med tanke på innhold og arbeidsmetoder. Etter at han hadde fullført oppgavene fikk han morsomme oppgaver som belønning. Norskopplæringen ble særlig satt i fokus. Det sies videre at han var ivrig i de aller fleste aktiviteter (gym, turer, heimkunnskap). Mohammed hadde behov for tett oppfølging og mye ros og bekreftelse. Etter oppholdet på Brusetskollen skiftet han klasse og fikk en del undervisning i smågrupper, hvor opplegget var forutsigbart og strukturert. Mohammed var 14 år gammel da han ble intervjuet, far og lærer ble også intervjuet.

Mohammed hadde i følge informantene vært i kontakt med gjengkriminalitet og omsetning av narkotika før oppholdet på Brusetskollen. Han var meget godt fornøyd med oppholdet på Brusetskollen, og han mente han hadde fått god hjelp til

skolearbeidet. Han hadde også vært ett år i foreldrenes hjemland etter oppholdet på Brusetskollen. Faren mente at oppholdet hadde vært bra, mens læreren mente at hans sosiale problemer hadde blitt verre. Lærer fikk etter hvert et godt forhold til gutten, og mente at han var en oppvakt gutt. Han fungerte etter hvert godt på skolen, både sosialt og faglig.

2.2 Ramon

Ramon hadde ett opphold på Brusetskollen da han var 11 år gammel. Bostedsskolen søkte han inn fordi de opplevde han som faglig svak og ukonsentrert. Ramon ble beskrevet som en gutt som stadig kom i konflikter og at han kunne virke truende på andre elever. Hovedmålene for oppholdet på Brusetskollen var at han skulle tilegne seg strategier for å komme i kontakt med andre barn, sinnemestring, å akseptere voksen autoritet, samt faglige og sosiale mestringsopplevelser. For å sikre disse mestringsopplevelsene etter endt opphold ble det anbefalt at han burde ha en til en undervisning, og alltid en assistent på seg når han var i klasserommet. Etter tilbakeføringen til sin bostedsskole fikk Ramon to enetimer, seks gruppetimer, syv assistenttimer som ble delt med en annen elev og han har hatt 20 minutters lesetrening tre ganger i uka. Ramon fikk også en tospråklig støttekontakt. Et halvt år etter oppholdet overførte foreldrene han til en annen skole, med et ønske om å få han bort fra et belastet miljø, og over til en skole med et annet verdisystem. Intervjuene fant sted da Ramon var 14 år, det ble foretatt intervju med Ramon, mor og lærer som hadde hatt Ramon i et halvt år.

Mor og sønn opplevde at de hadde fått hjelp fra Brusetskollen til å snu en uheldig utvikling. Mor vektla at forholdet mellom miljøterapeuten fra Brusetskollen og familien var av stor betydning for det gode resultatet. Mor vektla også at skolebyttet var viktig. Mor og sønn vurderte hans tilværelse som positiv på intervjutidspunktet. Læreren hadde et noe mer nyansert syn.

2.3 Roberto

Roberto hadde åtte uker på Brusetskollen da han var 11 år. Bakgrunn for at han ble søkt inn av bostedskolen var begrunnet med hans konsentrasjonsvansker, motorisk uro og sosiale problemer. Barnevernstjenesten var også inne i bildet. Roberto hadde bodd i Norge i ca 6 måneder da han kom til Brusetskollen, han snakket godt norsk, men hadde et østeuropeisk morsmål. En pedagogisk kartlegging avdekket at han hadde en dårligere språkforståelse enn det en hadde antatt på grunn av hans gode muntlige norsk. Han ble beskrevet som aktiv, urolig og kontaktsøkende, men også vennlig, hyggelig og sjarmerende. Roberto strevde med å innrette seg etter regler og strukturer og hadde liten impuls kontroll. Han fortalte selv at han hadde debutert tidlig med rus. Brusetskollen anbefalte at Roberto skulle få undervisning i liten gruppe, eller alene. Han trengte en tydelig struktur og faste rammer og konsekvenser. Roberto hadde behov for hyppige tilbakemeldinger og veiledning i sosialt samspill. Etter oppholdet på Brusetskollen fikk han diagnosen ADHD og ble medisinerert for dette. Roberto ble etter en tid overført til en annen skole og videre overført til en barnevernsinstitusjon. Intervjuet med Roberto ble foretatt fire år etter oppholdet på Brusetskollen, han var da 15 år. Det ble også foretatt intervju av to lærere og en sosiallærer på hans opprinnelige bostedskole. Disse intervjuene ble foretatt tre år etter oppholdet, og ett år før intervjuet av Roberto.

Opplysningene fra Roberto og hans tidligere lærere var noe motstridene. Av lærerne ble han beskrevet som en gutt med mye uro, valgte feil atferd og hadde en begynnende antisosial utvikling. Det ble påpekt at anbefalingene fra Brusetskollen ikke var blitt fulgt, og at mors oppfølging var sviktende. Roberto derimot ga uttrykk for å vite hva sosial kompetanse handler om, og han mente selv at han hadde en god sosial atferd. På spørsmålene knyttet til Sense Of Coherence skåret Roberto over gjennomsnittet for sin aldersgruppe. Spørsmålene dreide seg om mening og sammenheng i tilværelsen; *meningsfullhet, forståelighet og håndterbarhet*. Lærernes vurderinger fra bostedskolen stammer tilbake fra en turbulent periode i livet hans med

flere skolebytter, diagnostisering og brudd med mor. På intervjutidspunktet hadde han en stabil tilværelse på barnevernsinstitusjonen.

2.4 Vikram

Vikram hadde et åtte ukers opphold på Brusetskollen da han var 12 år. Bostedsskolen søkte han inn til Brusetskollen på bakgrunn av at han var passiv og vanskelig å nå inn til. Vikram hadde begynt å tøyne grensene hjemme og mor ønsket avlastning og tiltak som kunne bedre situasjonen. Skolen på sin side var bekymret for at han skulle bli involvert i et belastende miljø i nærområdet, og de mente han hadde godt av et miljøskifte. Etter oppholdet på Brusetskollen ble han tilbakeført til sin opprinnelige skole, foreldrene var skilt og det var mor som hadde den daglige omsorgen for ham. På intervjutidspunktet hadde han flyttet til sin far og hans samboer. Målet for arbeidet på Brusetskollen var å hjelpe han til å bli bevist på sin egen atferd, arbeide konsentrert med oppgaver som ble gitt og gi han mestringfølelse i skolearbeid og sosial samhandling.

Far og sønn fylte selv ut de strukturerte spørreskjemaene (fordi han ikke ville møte forskerne). Faren intervjuet sønnen og fylte ut for dem begge. Svarene til far og sønn var nesten identiske. Informasjonen fra familien ga et bilde av en gutt som fungerte bedre enn før oppholdet på Brusetskollen. På intervjutidspunktet virket det tilsynelatende som at han generelt sett fungerte bra. Vikram hadde en oppfatning om at Brusetskollen hadde vært et vendepunkt for ham. Det var sprik i informasjonen fra lærer og far. Far mente han greide seg bra med tanke på fritid, venner og skole, mens lærer uttrykte en bekymring.

3. Teoretiske perspektiver

I denne oppgaven er det blitt undersøkt hvordan barn som befinner seg i en faresone både faglig og sosialt kan oppleve et vendepunkt. I dette kapittelet er det belyst teori som kan være med på å forklare dette fenomenet.

Det er en nær sammenheng mellom de teoretiske referanserammene som danner den teoretiske bakgrunnen i dette prosjektet. Alle fokuserer på positive muligheter i individene og systemene. De teoretiske referanserammene fremhever også betydningen av interaksjonen mellom individet og systemene, som knytter seg til individet når det gjelder utvikling og feilutvikling (Hagen mfl. 2006).

3.1 Teoretisk ramme

Teorien som er blitt presentert i dette kapittelet er tenkt å avspeile oppgavens formål og problemstilling. Teorien er blitt anvendt for å utvikle en faglig innsikt, og for å få belyst hvilke analyseperspektiv det arbeides innenfor. På bakgrunn av den teoretiske rammen kan problemstillingen presiseres og hypoteser kan formuleres (Risberg 2007). Teorien er relatert til oppgavens problemstilling.

Forskningsrapporten "Barn i faresonen" benyttet seg hovedsakelig av tre teoretiske referanserammer for forståelse og tolkning av data. De tre teoretiske innfallsvinklene, som forfatterne mente var spesielt relevante for problemstillingen og sammenhengen i prosjektet var: Økologisk teori med Bronfenbrenners innfallsvinkel, det salutogenetiske perspektiv (Antonovsky 1988) og teori vedrørende sosial kompetanse og sosiale mestringsstrategier (Guralnick 1997), (Hagen mfl.2006).

Siden mitt prosjekt er basert på forskningsrapporten "Barn i faresonen", er det naturlig at elementene i min problemstilling er blitt analysert på samme måte som i forskningsrapporten. I tillegg til de overnevnte teoretiske innfallsvinklene er det blitt

benyttet teori av (Garmezy 1993, Rutter 1994,2000, Borge 2003) for å identifisere resiliens.

3.2 Mestring

Begrepet mestring er et begrep som det har blitt populært å bruke i faglige sammenhenger, og i dagliglivet (Gjærum, Grønholt, Sommerchild 1998). Germundsen (2008) er bekymret for at ordet mestring skal bare forbindes med hvor flinke vi er, eller det han omtaler som en ”vinnerkultur”. Han vektlegger at mestring ikke bare er for vinnerne og enerne i samfunnet, det er vanlige menneskers mestring av sin hverdag som bør være i fokus for dette begrepet. *”Mestring handler jo heller om konstruktive måter å leve med menneskelig smerte og motgang på. Og ikke minst: Mestring er å kunne reise seg etter nederlag.”* (Ibid:58). Han fokuserer på at det er behov for en definisjon av begrepet ”mestring” som direkte berører mestringens kjerne og som er overgripende i den betydning at den inkluderer mer spesifikke definisjoner på mestring. I sin definisjon: *”Mestring er en prosess som skaper egenverd og motstandskraft”*, mener han at mestring kan finne sted i mange ulike situasjoner. Denne definisjonen understreker at mestring først vil oppstå ved prosesser som skaper egenverd og motstandskraft. En slik definisjon gir rom for konstruktive måter å møte kriser, stress eller utfordringer. Dette er situasjoner som mennesker vokser på. Germundsen vektlegger at det ikke er nok å være god på ett område, en må også oppleve egenverd og motstandskraft for å være det han omtaler som et mestrende individ (Germundsen 2008).

All god mestring er preget av pågangsmot, problemløsende holdninger og optimisme. Mestringspedagogikken starter alltid med å se, høre og forstå eleven og ikke minst røre ved elevens hjerte. Mestringens metode er å styrke elevens gode sider. Mestringspedagogikken er på lik linje med salutogenese, sunnhetsfremmende (Ibid).

3.2.1 Lazarus & Folkman sin modell for stress og mestring

Lazarus definerer coping som en stadig skiftende kognitiv og atferdsmessig innsats for å håndtere situasjoner som er vanskeligere enn de ressursene individet er i besittelse av. Coping er synonymt med det å få kontroll over situasjonen, og denne copingen er avhengig av individets ressurser. Ressurser som kan være av betydning kan være engasjement, evner til problemløsning, sosiale ferdigheter, sosial støtte, materialistiske ressurser med mer (Lazarus & Folkman 1991).

Lazarus ser på coping som individets måte å håndtere stressfulle situasjoner på, uten hensyn til resultat. Han mener det er viktig at menneskene kan ignorere og akseptere situasjoner som de ikke kan styre over. Lazarus deler hovedsakelig coping i to kategorier, den ene er problemfokuserende, den andre er emosjonelt fokusert.

Hvordan ulike individer håndterer stress er avhengig av hvilke individuelle ressurser en innehar (Björkenäs & Lundkvist 2005). Antonovsky bruker begrepet ”generalized resistance resources” (GRR). Denne viser til hvilken spesifikk motstandsressurs som er tilgjengelig for oss. Antonovsky definerer copingstrategier som en allmenn handlingsplan for å overvinne stressorer. I copingstrategiene inngår det tre hovedvariabler; rasjonalitet, fleksibilitet og fremsynshet (Björkenäs & Lundkvist 2005).

Lazarus nevner åtte forskjellige tilpassingsområder som han omtaler som copingstrategier, disse benytter vi oss av bevisst eller ubevisst når vi står ovenfor et problem. *Konfronterende coping*; her tar en opp kampen mot vanskelighetene. En har et ønske om å ha det godt, og en vil overvinne problemene og motstanden. *Distanserende coping*; her forventes det at problemet løser seg av seg selv. En gjør ingenting for å løse problemet. *Utadvent følelsesmessig coping*; her er det sentralt å snakke med andre om sine problemer. *Innadvent følelsesmessig coping*; dette kan sies å være motsetningen til utadvent følelsesmessig coping, her holder en sine problemer for seg selv. *Ansvarlig coping*; her vurderer en de hendelsene som har oppstått, og prøver å komme frem til løsninger som kan være med på at lignende situasjoner ikke

oppstår igjen. *Uansvarlig coping*; en vil ikke innrømme at det finnes noe problem. *Intellektuell coping*; en grundig vurdering av ulike løsningsmetoder. Har en gjort en feil, vil denne bli analysert og sjansen for at en gjør den samme feilen flere ganger er liten. *Håpsorientert coping*; denne strategien er preget av en optimisme, en håper på det beste og en har en positiv innstilling til livet (Lazarus & Folkman 1984,1991).

Gjennom hele livet er mennesker utsatt for forandringer, og vi må tilegne oss strategier for å håndtere de forandringene som skjer. De fleste utfordringene en blir utsatt for håndteres nesten automatisk med de strategiene en har tilegnet seg (Knoop 2002, Snyder & Lopez 2005, i Hagen mfl.2006). Når en blir utsatt for utfordringer som en ikke har utviklet strategier for å løse kan de betraktes som stressorer i følge Lazarus & Folkman (1991). Når mennesker opplever en situasjon som er stressende vil de i mange tilfeller forsøke å redusere det psykologiske ubehaget som situasjonen har ført med seg. Lazarus & Folkman omtaler i sin bok *Stress, Appraisal and Coping* (1984) at en må mestre de stressende situasjonene som oppstår. De strategiene menneskene benytter for å takle stressende situasjoner kaller de mestring (Lazarus og Folkman 1984).

Hagen mfl. (2006) omtaler Lazarus & Folkman (1991), sin modell for stress og mestring i fire punkter. Det første som blir omtalt er ”*mestring på sees på som en pågående kompleks interaksjon mellom individ og miljø*”. Det andre elementet som blir fokusert er ”*modellen vektlegger betydningen av individets subjektive vurderinger av et fenomen (som oppfatninger, tolkninger eller kognitive representasjoner)*”. Den tredje faktoren som er av betydning dreier seg om at ”*mestring må sees på som en håndtering av utfordringer som er mer krevende enn man opplever seg kompetent til. Det kan være å redusere, minimalisere, løse eller tolerere de ytre eller indre krav*”. Det fjerde og siste punktet viser at ”*modellen tar utgangspunkt i at mestring innebærer en mobilisering av både kognitive og affektive krefter*” (Hagen mfl. 2006:16).

Barns mestringsstrategier i forbindelse med stressende situasjoner varier. En nyere undersøkelse av nasjonalt kunnskapssenter for vold og traumatisk stress, viser til barns ulike bruk av strategier i forbindelse med tsunamien i sørøst-Asia 2.juledag

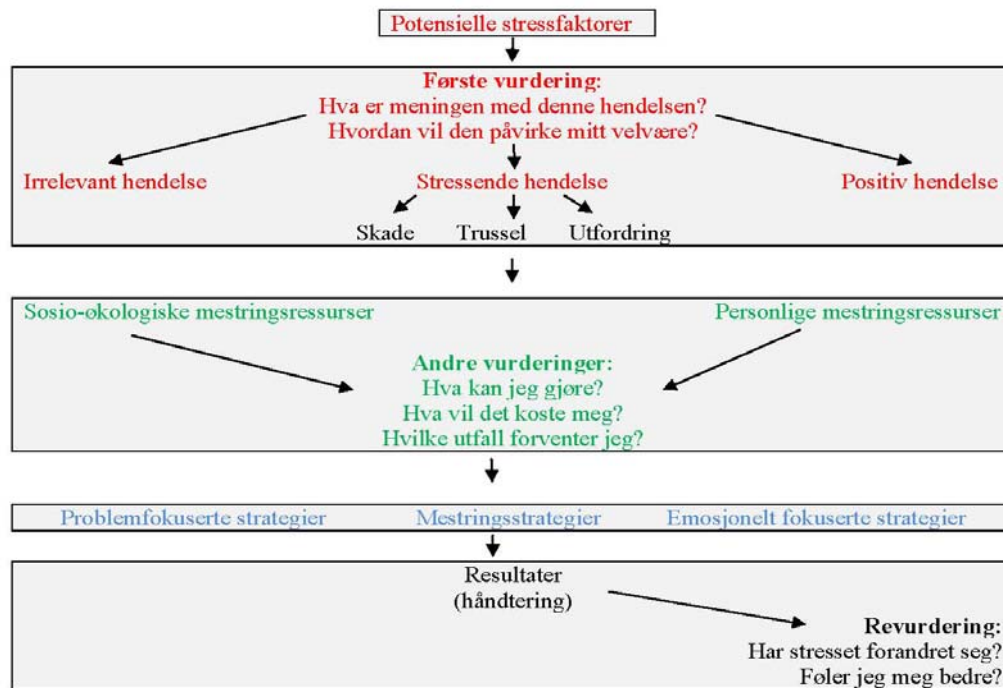
2004. Det ble foretatt en større kvalitativ analyse over hvordan barn tar i bruk en rekke ulike strategier for å mestre en stressende situasjon. Strategiene som ble avdekket at barna benyttet seg av var; selvregulerende tanker, distansering ved å gjøre noe annet for å slippe å tenke på situasjonen de var i, og å tenke rasjonelle tanker. Barna mestret denne situasjonen ved at de hadde en positiv tro på at dette kom til å gå bra. De prøvde å "glemme" situasjonen de var i ved å gjøre andre ting (lese bok, spille kort). Noen prøvde også å tenke rasjonelt, eks. at det var usannsynlig at vannet skulle komme så høyt opp, og at de prøvde å resonere seg frem til hva som kan skje, noe som førte til at de ble beroliget¹

Hagen mfl. (2006) viser til Johnsen, Søviknes og Torsheim (2001) som hevder at en høy SOC (opplevelse av mening og sammenheng i tilværelsen) har vist seg å bidra til at en bedre kan minimalisere og håndtere stress. Ved å få en bedre stresshåndtering kan en lettere mestre de utfordringene en blir stilt ovenfor.

Breilid (2007) fant i sin undersøkelse noen funn som er med på å underbygge en antakelse om at læringsopplevelser i skolen er best tilpasset de elevene som har en høy SOC, og er i stand til å mestre stress. Disse elevene er i bedre stand til å finne sammenhenger og mening i læringssituasjoner som for andre kan virke uoversiktlige og meningsløse. Breilid hevder at lærerstoffets "kontekstuavhengighet" kan bidra til at oppgavene virker uoversiktlige og meningsløse. I skolen er det også et press for og nå mål, og et karakterjag. Elever som i liten grad takler press vil kunne få det vanskelig i slike situasjoner. Modellen til Lazarus & Folkman (fig 1) kan vise noen mulige utfall av hvordan personer mestrer stress. I den første vurderingen vil individet vurdere hva som er meningen med hendelsen, og hvorvidt den vil påvirke velværen. Irrelevante hendelser vil individet ikke bry seg om, de positive hendelsene vil heller ikke virke stressende for individet. Hagen mfl. (2006) fokuserer på at det tilsynelatende er de stressende hendelsene som mobiliserer til videre håndtering.

¹http://www.nkvts.no/Forskning_utvikling/Paagaende_Forskning/TsunamiProgrammet/Del2/Barns_opplevelser_egen_mestring.htm [lesedato: 30.01.08].

Figur 1 Stress og mestringsmodell



Som vi ser av figuren, er de stressende hendelsene delt inn i tre kategorier (*skade, trussel og utfordring*). I stressende situasjoner er det sentralt å mobilisere sine mestringsressurser. Her vil personlige- og sosioøkologiske mestringsressurser være av betydning (ibid). Det ser ut til å være et dynamisk samspill mellom personlige mestringsressurser og de sosioøkologiske mestringsressursene. Det er viktig at foreldre og lærere støtter barnet til å finne strategier som fører til læring. Ved at barna blir bevisst sine sterke sider, vil de ved senere anledninger lettere finne frem til egnende strategiløsninger, når en står ovenfor en utfordring. I den andre vurderingen må individet vurdere hva en kan gjøre, hva det vil koste og hvilke utfall en kan forvente. Dette valget leder så videre til valg av strategier, skal fokuset være på problemfokusede, mestringsfokuserte, eller emosjonelt fokuserte strategier. Når individet har valgt hvilken strategi som skal benyttes, nærmer en seg et resultat. Her må en vurdere hvorvidt stresset har avtatt og om en føler seg bedre.

3.3 Økologisk teori med Bronfenbrenners innfallsvinkel

Tradisjonelt sett har ulike psykologiske forklaringsmodeller vektlagt at atferdsproblemer er egenskaper eller karakteristika ved individet. De sosialøkologiske forklaringsmodellene har på sin side vektlagt at den uønskede atferden må sees i sammenheng med mønstre og prosesser i samfunnet. En slik tradisjon som begrunner atferd ut ifra en interaksjon mellom individ og miljøet har røtter tilbake til Kurt Lewin. Innenfor denne tradisjonen finner vi Urie Bronfenbrenner. Han utviklet en teori som han kaller det bioøkologisk paradigme. Innenfor denne teorien blir atferden forklart på bakgrunn av interaksjonen mellom menneskene og miljøet (Aasen mfl. 2004).

Bronfenbrenner forklarer i det første kapittelet, ”*purpose and perspective*” i *Ecology of human development* (1979). “*The ecological environment is conceived as a set of Russian dolls*” (Bronfenbrenner 1979:3). De russiske dukkene Bronfenbrenner refererer til består av flere lag som går inni hverandre. Den Innerste dukken er liten, deretter blir de gradvis større og større. Det innerste laget, eller i dette tilfelle den innerste dukken, er den utviklingsarenaen som barnet er nærmest knyttet til. Dette kan være familien, hjemmet, klasserommet. Den andre dukken, eller det andre laget, er hvordan de ulike arenaene som barnet er nært knyttet til fungerer sammen (Bronfenbrenner 1979). Slik bygger det videre, jo lengre ut i lagene en kommer, og jo større dukkene blir, jo mindre mulighet har barnet til å påvirke situasjonen. I kapittel (3.3.1) vil de ulike lagene bli omtalt som mikro-, meso-, makro- og eksosystemene.

Aasen mfl.(2004) viser til at de tidlige versjonene av modellen bar preg av at det var en reaksjon mot de utviklingspsykologiske teoriene som var veldig individorienterte. De individorienterte teoriene var dominerende helt frem til 1970 tallet. I Bronfenbrenners verk ”*ecology of human development*” fra 1979 ble det fokusert på det andre ytterpunktet. Nå ble det fokusert på innvirkningen miljøet hadde på individet. Fra 1980 tallet og frem til i dag har det vært fokusert på interaksjonsprosessen mellom individ og miljø. Dette skillet ble først presentert i Bronfenbrenner (1986). Bronfenbrenner (2000) forteller at paradigmet er i stadige

forandringer, og at begrepet bioøkologisk perspektiv viser til de største endringene i modellen. Her understrekes det at biopsykologiske faktorer i både mennesket og miljøet er like viktige for menneskelig utvikling (Aasen mfl.2004).

Den økologiske systemteorien er en helhetlig og mangfoldig teori/perspektiv preget av at en kan være eklektisk i sitt arbeid. Det økologiske perspektivet har til felles at det fokuseres på et genuint samspill mellom individ og miljø. Vi kan ikke se på individet og miljøet som to uavhengige faktorer, det økologiske perspektivet vektlegger interaksjonen mellom dem (Bronfenbrenner 1979, Endrerud 2003).

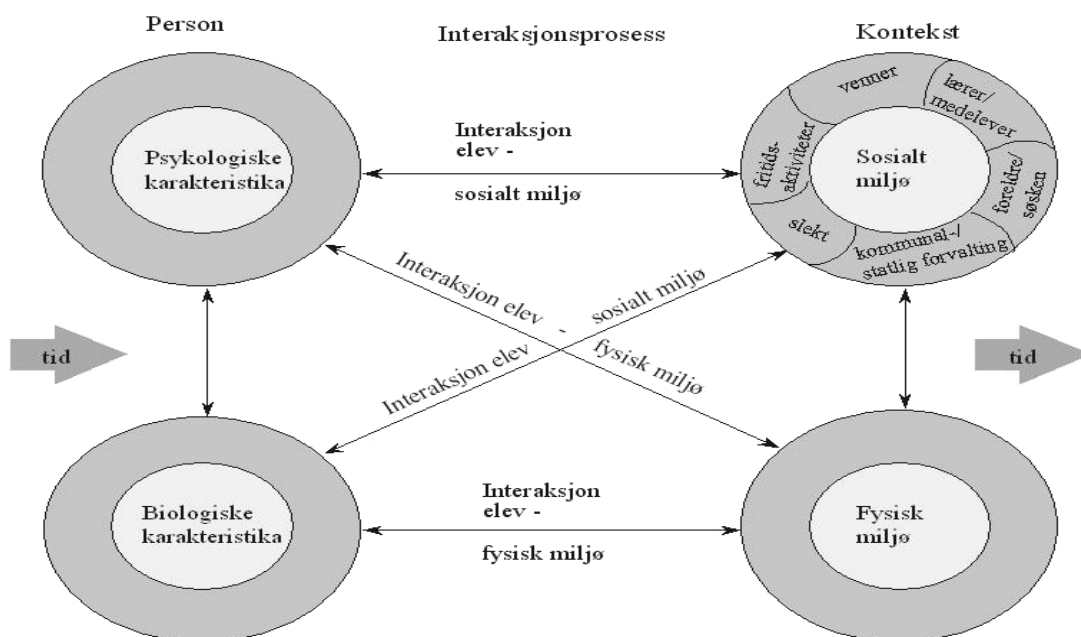
3.3.1 Mikro-meso- ekso-makrosystemet

Urie Bronfenbrenner forsøker å sammenfatte vekst og sosialisering til en forståelig helhetsmodell gjennom sin utviklingsøkologi (Endrerud 2003). Bronfenbrenner definerer dette som: *”Utvikling er definert som personens utvikling av begrepsoppfatning av det økologiske miljø, og hans relasjon til det, og personens kapasitet til å oppdage, opprettholde eller forandre dets egenskaper”* (Bronfenbrenner 1979:9). Han var opptatt av at individet utvikler seg innenfra og ut. Dette beskriver han i sitt økologiske utviklingssystem ved hjelp av sirkler som starter med individet og via mikro-meso og ekso til makrosystemet (Endrerud 2003). I mikrosystemet finner vi i følge Bronfenbrenner barnets nærmeste, det være seg venner, familie, lekegrupper, barnehage og skole. Samspillet, interaksjonen, mellom ulike mikrosystemer kalte Bronfenbrenner mesosystemer. At det er en god interaksjon mellom disse mesosystemene er avgjørende for barnet. Eksosystemet omtaler Bronfenbrenner som elementer utenfor barnets rekkevidde, men dette må også tas med i betraktningen for barnets utvikling. Det ytterste nivået av de konsentriske sirklene som blir omtalt er makrosystemet, her er det overgripende strukturer som lands lov- og regelverk, politiske utviklingstrekk, o.a. (Bronfenbrenner 1979, Hagen mfl. 2006).

3.3.2 Bronfenbrenners bioøkologiske modell

Samspill mellom mennesker er sentralt for en sosial og intellektuell utvikling. Dette gjelder særlig barn og unge, da de befinner seg i en fase av livet der læring og modning står som et helt sentralt element. I den bioøkologiske modellen som Bronfenbrenner presenterer finner vi fire hovedelementer; *person, prosess, kontekst og tid*. Disse elementene og interaksjonsprosessen mellom disse er av avgjørende betydning for individenes utvikling (Aasen mfl. 2004). Sentralt i modellen er proksimale prosesser. Med proksimale prosesser menes en vedvarende interaksjonsprosess mellom personen, miljøet eller konteksten (Ibid). Aasen mfl. (2004) viser til Bronfenbrenner og Morris (1998), som hevdet at utvikling hos barn kan skje i alle interaksjoner mellom mennesker, eller mellom mennesket og objekt/symbol (bøker, leker og lignende). Forutsetningen for utviklingen er at interaksjonen er regelmessig, og at den varer over en viss tid. Aasen mfl. (2004) fokuserer på tidsperspektivet og sier følgende: ”Foreldrenes oppdragelse eller faglig sosial læring i skolen kan ikke skje i form av skippertak, den må ha form av regelmessig aktivitet over tid og ha karakter av stadig stigende vanskegrad.” (ibid:130).

Figur 2 Bronfenbrenners bioøkologiske modell



(Aasen mfl. 2004:130).

3.4 Det salutogenetiske perspektiv

Bakgrunnen for å introdusere og inkludere det salutogenetiske perspektivet i denne studien, ligger i ønsket om å forholde seg til de teoretiske perspektivene som ble vektlagt i forskningsrapporten. En annen faktor var ønsket om å ivareta et læringsperspektiv som har fokus mot mestring og mestringsressurser. Dette samsvarer med problemstillingens intensjon som er blitt presentert i kapittel 1.

I dette kapittelet er fokuset rettet mot teori som kan være med på å få belyst hvilke beskyttelsesfaktorer som synes å være avgjørende for å snu en begynnende uheldig utvikling til mestring for barn som har vært på en spesialinstitusjon.

Sommerchild skriver at: ” *Begrepenes salutogenese og mestringsprosess ligger tett opptil hverandre, men ordet salutogenese markerer på en kraftigere måte at vi står ovenfor en annerledes måte å tenke på, og det er den viktigste forskjellen – salutogenesebegrepet er knyttet til en helhetlig teori.*” (Gjærum, Grønholt og Sommerchild 2003:50, her i Breilid 2007:156).

Den opprinnelige betydningen av begrepet salutogenese er dannet av det latinske ordet ”salus”, som betyr helse eller sunnhet, og det greske ordet ”genesis” som betyr opprinnelse. Det dreier seg om hva som skal til for å opprettholde og videreutvikle fysisk og psykisk helse, noe som igjen kan knyttes til mestring i (Breilid 2007).

3.4.1 Det helsebringende perspektivet

Salutogenese begrepet knyttes først og fremst til Antonovsky (1988,1991) som tar utgangspunkt i det helsebringende perspektivet. Det er fokus på det positive helsebegrepet og evnen til å holde seg frisk. Tradisjonelt fokuserer den medisinske tenkningen på faktorer om hva som gjør oss syke (patogenese). Sosiologien med Aron Antonovsky utviklet en modell som stiller spørsmål om hva det vil si å være psykisk sunn. Hva er det som kategoriserer sunne mennesker og hva kan vi gjøre for å forbedre vår helse? Antonovsky kategoriserer det friske og sunne menneske som et menneske som har en opplevelse av en sammenheng, og at livet er preget av

begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (Antonovsky 1991). Antonovsky mener at salutogenese er handlinger som bringer menneskets fokus mot bedre helse (Antonovsky 1988). Borge (2003) omtaler salutogenese som en aktiv prosess der positiv fungering utvikles. Både resiliens og salutogenese legger vekt på prosesser som bringer en frem mot friskhet og velvære. Begrepene salutogenese og resiliens har også det til felles at de begge illustrerer en sunnhet hos individer som opplever risiko og påkjenninger. Salutogenese kan være med på å forklare hvorfor mennesker har god helse tross for at de befinner seg i en risikosone. Begrepet brukes gjerne for å se om det er noen sammenheng mellom sosiale forskjeller og helse. Er det noen forskjell på helsen hos personer med høy inntekt versus lav inntekt? Begrepet blir da sett i et samfunnsperspektiv. Resiliensbegrepet er mer individrettet, og fokuset er mer spesifikt rettet mot å forklare eventuelle forskjeller mellom barn som lever under samme risiko (Borge 2003).

3.4.2 Hovedprinsipper innenfor salutogenese

Innenfor salutogenese er det tre hovedprinsipper som er i fokus. Det første prinsippet er Sense Of Coherence, dette går ut på at mennesker opplever en indre sammenheng. Alle individer har en form for motstandskraft som benyttes for å takle hverdagslivets utfordringer. Det andre prinsippet er troen på at det finnes en universell/allmenn væremåte som hjelper mennesker til å finne faktorer som gjør at de kan oppleve en sunn fungering. Det tredje er et fokus på faktorer som demper, letter eller fjerner stressfaktorer (Hagen mfl. 2006). Breilid (2007) mener at vi kan se på Sense Of Coherence som et slags "lim" som forener menneskets ulike kompetansekomponeanter, og som bidrar til at mennesket kan fremstå som fungerende og selvstendig (ibid).

3.4.3 Sense Of Coherence (SOC)

Antonovsky omtaler opplevelse av sammenheng som "Sense Of Coherence". SOC er en avgjørende faktor for hvordan mennesker greier seg i livet. Individer som er i

besittelse av en høy SOC ser på forandringer i livet som en naturlig del av det å leve. Disse menneskene har forventninger om at de er i stand til å takle de utfordringene og kravene de blir stilt ovenfor. Generelt sett har disse i liten grad blitt utsatt for negative livshendelser og stressende situasjoner (Antonovsky 1988).

Antonovsky legger vekt på tre faktorer som er avgjørende for at mennesker utvikler, og opplever en sterk SOC. De tre faktorene som er med på å "rydde" i en kaotisk situasjon er; ***begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet***. Disse er opprinnelig definert i "*health, stress, and coping*" av Antonovsky (1979). Han omtaler dette videre i "*Unraveling the mystery of health*" (1991), eller den danske oversettelsen "*helbredets mysterium*" (2000). Antonovsky (2000) mener at personer som skårer høyt på begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet har en tendens til å oppleve verden som sammenhengende. Personer som derimot skårer lavt på disse tre faktorene har en tendens til å oppleve verden som oppdelt og usammenhengende.

3.4.4 Forståelighet

Forståelighet (Comprehensibility) viser hvordan vi oppfatter ulike stimuli vi blir konfrontert med. Det handler om å forstå situasjoner og sine følelser. Ulike stimuli kan oppfattes forskjellig fra person til person. Breilid (2007) viser at personer på den ene siden av forståelighetskalaen kan oppfatte stimuliene som forståelige, ordnede, sammenhengende, strukturerte og at de gir en tydelig informasjon. På motsatt side av skalaen finner vi personer som opplever de samme stimuliene på en annen måte. For enkelte av disse kan stimuliene oppfattes som støy, kaotisk, uordnet, tilfeldig eller uforklarlig. Personer med en sterk forståelighet kan i fremtiden møte overraskende stimuli på en slik måte at de blir begripelige. Dette skjer ved at de kan sette stimuliene inn i en sammenheng som gjør at de kan forklares. Antonovsky (2000) forklarer at det er en del stimuli som ikke er ønsket. Han nevner eksempler som død, krig og fiasko. Slike overraskende stimuli vil personer med en sterk forståelighet takle bedre enn personer med en lav opplevelse av forståelighet.

3.4.5 Håndterbarhet

Antonovsky omtaler i den andre kategorien begrepet håndterbarhet (manageability). Det vil si å ha tro på at en er i stand til å finne frem til løsninger, og at en kan håndtere situasjoner som andre kan synes virker håpløse. Antonovsky (2000) viser til at personer som har en lav håndterbarhet ofte opplever at de er forfulgt av katastrofer, og at de går fra en ulykke til en annen. De har en opplevelse av at det fortsatt kommer til å være slik, de kan synes å være noe paranoide. På den andre siden av skalaen har en personer med god håndterbarhet, de vil ikke føle at de er et offer for tilværelsen, eller at de er blitt behandlet på en urettferdig måte. Disse personene er bedre i stand til å takle vanskelige situasjoner som kan oppstå. Antonovsky (2000) vektlegger at det er viktig at handlingene til et barn blir verdsatt og at barnet får oppmuntring. Hvis en også kan trekke barnet med i beslutninger som tas vil barnet få en følelse av å være deltakende og verdifullt, (noe som kan bidra til at situasjoner blir mer håndterbare).

3.4.6 Meningsfullhet

Den tredje og siste kategorien Antonovsky omtaler er meningsfullhet (meaningfulness). Dette handler om å finne mening i dagliglivet, og en form for personlig tilfredsstillelse (Antonovsky 1991,2000). Personer med en sterk opplevelse av meningsfullhet ga uttrykk for at det var enkelte områder i livet som var spesielt viktig for dem. Dette var noe de var engasjert i, og noe som ga dem mening. Personer med en lav følelse av meningsfullhet ga ikke uttrykk for at det var noe spesielt som engasjerte dem, eller som ga mening (Breilid 2007). Antonovsky (2000) tror at meningsfullhet kan utvikles når barn får respons fra andre, og at det er en sosial samhandling. Dersom et barn føler at det blir sett, hørt og forstått vil det kunne øke sin selvforståelse og selvverd.

3.4.7 Drøfting

Borge (2003) mener at begrepet Sense Of Coherence er laget for voksne, resilente individer med lang livserfaring. Derfor mener hun at begrepet ikke passer like godt for barn og yngre mennesker, siden deres kognitive fungering ikke kan sammenlignes med voksne. Hagen mfl. (2006) er uenig med Borge (2003) sine tanker om at SOC ikke vil ha noen særlig effekt hos ungdom. Hagen mfl.(2006) viser til nyere studier (Margalit, Eysenck 1990, Hansson, Cederblad 1995), som har fokusert på sårbare ungdomsgrupper. De har i disse studiene funnet sammenhenger som ligner på dem man finner i voksenstudier. Hagen mfl. (2006) viser også til at norske studier (Johnsen, Søviknes og Torsheim 2001) har visst at SOC har en relativt høy stabilitet (en stabilitetskoeffisient fra .63 til .82) for gruppen ungdomskoleelever generelt. SOC synes videre å predikere opplevd stress knyttet til skoleoppgaver i ungdomstiden.

3.5 Sosial kompetanse

Den fjerde teoretiske plattformen som er anvendt i "Barn i faresonen" er sosial kompetanse. Sentralt for denne kompetansen er utviklingsmessig tilpasset sosial atferd som fremmer interpersonlige relasjoner. Dette er noe som kan sees i sammenheng med de tre andre teoretiske perspektivene som er nevnt (mestring, salutogenese og økologisk teori). Sosial kompetanse etableres innenfor økologiske systemer, og sosial kompetanse er sentralt i sammenheng med Salutogenese (Ogden 1995, Guralnick 1997, Vedeler 2001). Sosial kompetanse er et område som kan være sentralt for å trives på skolen. Endrerud hevder at barn som er i besittelse av sosial kompetanse i mindre grad er problematiske, og de lykkes bedre i skolen. De har ferdigheter som gjør at de kan skaffe seg venner og samhandle med voksne/lærere. De har også lært mye av det de trenger for å unngå å komme opp i problemer på kort eller lang sikt (Endrerud 2003).

3.5.1 Definisjoner av sosial kompetanse

”Å kjenne til og å kunne ta stilling til verdier som bakgrunn for sosialt samspill, og kjenne til og å kunne følge normer og regler får samvær og samhandling, å ha forståelse for hvordan ens egen væremåte og handlemåte påvirker andre, å gjenkjenne og takle konflikter og å gjøre det en for beskjed om” (Branca Lie, i Befring mfl.2004:612).

Sosial kompetanse er viktig både for sosial fungering generelt og fordi det gir en beskyttende effekt mot en negativ uheldig utvikling (Garnezy 1993, Rutter 1994). En bedring av den sosiale kompetansen har vist seg å fremme sosial fungering og et godt selvbilde (Haggerty, et al.1994). Om et samspill mellom personer skal oppleves positivt for alle, er en avhengig av at alle partene er villige til å tilpasse seg, og regulere sin væremåte (Gundersen & Moynagan 2006).

Når en skal definere sosial kompetanse må vi gå veien om sosiale ferdigheter og sosial utførelse. Sosiale ferdigheter er et begrep som tar for seg hvilke ferdigheter individer må mestre for å kunne opptre kompetent i sosiale sammenhenger. For å opptre kompetent må en være i stand til å stå i mot gruppepress, kunne gi komplimenter eller kunne be om hjelp. (Gundersen & Moynahan 2006). (Ibid:163) viser til Gresham og Elliot (1990) som har valgt å dele begrepet sosiale ferdigheter inn i begrepsklasser; *samarbeidsferdigheter, selvhevdelsesferdigheter, ansvar, empati og selvkontroll*.

Goldstein & Glick (1987) fremmer elementer som *begynnende sosiale ferdigheter, avanserte sosiale ferdigheter, ferdigheter for å hankses med følelser, ferdighetsalternativer til aggresjon, ferdigheter for å hankses med stress og planleggingsferdigheter*. Begrepet sosial ferdighet viser til at individet mestrer de sosiale ferdighetene som er nevnt over. Selv om individet mestrer disse, er det ikke ensbetydende at de blir brukt. Sosial utøvelse viser til om personene utfører ferdighetene eller ikke. Personen kan ha ferdighetene, men unnlate å benytte seg av dem (Goldstein & Glick 1987, her i Gundersen & Moynahan 2006).

Begrepet sosial kompetanse innebærer altså områdene sosiale ferdigheter, og sosial utøvelse. Det er vanskelig å definere klart hva sosial kompetanse er, fordi begrepet er vidt og mangfoldig. Gundersen & Moynahan (2006:165) viser til Schlundt og Macfall (1985) som sier at: ”*sosial kompetanse ikke er en enkelthendelse, men et spekter av relasjonelle ferdigheter som må tilpasses ulike sosiale kontekster*”.

Gundersen & Moynahan (2006:166) benytter seg av denne definisjonen:

”En person framviser sosial kompetanse når (i) han/hun i gitte sosiale situasjoner, med stor sannsynlighet, oppnår egne og felles mål på måter som ivaretar egne og samhandlingspartnerens grunnleggende rettigheter, (ii) tilfredsstiller eksplisitte kultur- og samfunnsbestemte regler og implisitte normer for oppførsel, som i sin tur (iii) fører til positivt omdømme fra andre”.

Denne definisjonen og definisjonen til Branca Lie danner forståelsesgrunnlaget for sosial kompetanse i denne besvarelsen.

3.6 Resiliens

Resiliens stammer fra det engelske ordet ”resilience”, og betyr god psykososial fungering til tross for opplevelse av risiko. Resiliens dreier seg om barn som har en normal fungering tross for unormale forhold. Mer enn halvparten av alle barn som blir utsatt for risiko og stress utvikler ikke alvorlige psykiske problemer. Dette er noe som viser seg ved at det er individuelle forskjeller hos barn på hvordan de reagerer i risikofylte situasjoner (Borge 2003).

Forskere har gjennom flere år vært opptatt av å identifisere risikobarn og risikofaktorer for barns utvikling. I resiliensforskning settes det fokus på barn som til tross for en oppvekst med mange risikofaktorer viser normal psykisk og sosial utvikling (Helgeland 1996, Rutter 2000, Borge 2003). Risikofaktorene kan være både individuelle og/eller miljømessige. De individuelle faktorene kan være sykdom, traumer og/eller lærevansker. De miljømessige kan være uharmoniske familieforhold, omsorgssvikt og/eller fattigdom (Hagen mfl. 2006).

Det finnes mange risikofaktorer i barns oppvekst. Barn som viser resiliens har tilegnet seg en måte å takle disse risikoene på. Helgeland (1996) sier at disse barna i mange tilfeller vil finne alternative voksne som kan gi dem trygghet og omsorg når de ikke kan få det av foreldrene. Befring sier at disse individene har det til felles at de har møtt utfordringene i hjem, skole og samfunnet på en vellykket måte. De har greid å verne seg mot nedbrytende krefter som skolemessige nederlag og lignende. Befring sier videre at disse barna har utviklet personlig motstandsdyktighet mot risikofaktorer (Befring mfl. 2004). Befring sine tanker korrelerer med Rutter (2000) som mener at resiliens er en spesifikk sammenhengende rekke av handlinger som fører til et godt resultat, til tross for at det har vært en stor risiko for å utvikle problemer eller avvik.

3.6.1 Hva kan en lære av barn som viser resiliens?

Resiliens er en av de viktigste og mest utfordrende emnene i dagens psykologi. En forståelse av resiliens vil bane vei for tiltak mot problemutvikling, og det vil virke forebyggende for uønskede konsekvenser i en risikofylt tilværelse (Borge 2003). Som nevnt dreier resiliens seg om barns motstandskraft mot å utvikle psykiske problemer. Ved å få mer kunnskap om hvordan resiliens virker på barn, kan en muligens hjelpe barn som ikke er i besittelse av denne motstandskraften (ibid).

Borge (2003) legger vekt på at det ikke finnes en type risiko eller en type resiliens. Hvert enkelt individ som befinner seg i en risikosone må finne sine mestringsstrategier for å håndtere livet. Det er sentralt at en tar alle elementene med i betraktning når en skal undersøke hva som har ført til en positiv utvikling hos barn som viser resiliens.

3.6.2 Mestring av skolehverdagen

Frønes (2003) retter fokus mot at barn og unge kan være utsatt for miljømessige risikoer i forbindelse med dårlig pedagogikk i skolen. Slike pedagogiske risikoer omtales som dårlige lærere, dårlige skoler/læreplaner og manglende ressurser. Barn med spesifikke lærevansker er utsatt for en risiko hvis det pedagogiske tilbudet ikke

er adekvat. Barn som har dysleksi, risikerer å få store lese og skrivevansker om tilretteleggingen ikke er god nok. Dette fører i mange sammenhenger til andre fagvansker.

Borge (2003) vektlegger at det innenfor resiliensforskningen er sentralt å identifisere de faktorene som gjør at elever med vansker mestrer skolehverdagen. Hun legger vekt på tre elementer som synes å være av avgjørende betydning. Resiliens er en beskyttelseseffekt mot risiko, barna kompenserer for vanskene ved at de fremhever sine styrker. Ved at barna gradvis opplever mestring blir de mer "immune" mot nederlag. Faktorer som følelse av tilhørighet til klassen, kontakt med voksne, gode skoler og en følelse av at de kontrollerer sin egen skjebne synes å være viktig.

3.6.3 Ulike begreper

Innenfor resiliens bruker man forskjellige betegnelser. "løvetannbarna", mestring og håndtering, salutogenese, "Sense Of Coherence, pseudoresiliens. Alle disse begrepene har det til felles at de innebærer mestring, motstandskraft og overlevelsesmekanismer (Borge 2003).

3.6.4 Ikke all risiko og stress er negativt

En kan i mange tilfeller si at utfordringer og påkjenninger kan skape en positiv utvikling. Mer enn halvparten av barna som blir utsatt for risikoer og stress utvikler ikke alvorlige psykiske problemer. En sentral faktor for å forstå resiliens er at det dreier seg om mer enn det å unngå problemfulle situasjoner i livet. For å utvikle resiliens må en bli utsatt for en passende dose risiko. Det dreier seg om å handle "riktig" i risikofylte sammenhenger (Borge 2003).

Det kan tyde på at det er samspillet mellom risikofaktorer som kan være det største problemet. Dette omtales som kumulativ risiko, og går ut på at nye problemer legger seg oppå tidligere uløste problemer. Samspillet mellom risikofaktorer kan uttrykkes ved hjelp av en stressindeks. En slik form for en indeks består og tar for seg flere

faktorer som avspeiler omgivelsene (ibid). Hun viser til en stressindeks som Quinton (1984) og Rutter (1990) benyttet seg av. De analyserte samspillet mellom flere risikofaktorer som hadde en sammenheng med barnepsykiatriske problemer. Stressindeksen som de anvendte bestod av; alvorlige ekteskaplige krangler, lav sosial status, dårlige boforhold, alkoholmisbruk, kriminalitet, mødre med psykiske problemer og familiens grad av kontakt med det lokale hjelpeapparatet (Borge 2003).

Undersøkelsen til (Quinton 1984, Rutter 1990) viste at barn som kun var utsatt for en av disse stressfaktorene ikke var mer utsatt enn barn uten risiko. Dette betyr at når en bare er utsatt for en risiko vil en i mange tilfeller ha gode muligheter til å unngå psykiske problemer. Undersøkelsen viste videre at hvis en er utsatt for to eller tre slike risikoer økte risikoen betraktelig. Ved fire eller fem økte risikoen til det mangedobbelte (Borge 2003).

En kan tolke dette slik at faren for å utvikle psykiske problemer ikke stiger proporsjonalt med risikoen de blir utsatt for. Det viser seg at hvis en blir utsatt for fire risikoer skjer det en kraftig økning i faren for å utvikle psykiske problemer.

3.6.5 Hva skal til for å bli definert som risikobarn?

Ulike undersøkelser velger ulike kriterier som må være oppfylt for at barna skal bli kategorisert for å være risikobarn. Her blir det belyst hvilke kriterier som ble lagt til grunn i Kauaiundersøkelsen.

For å bli definert inn i kategorien risikobarn måtte ulike faktorer være oppfylt. Barna måtte være utsatt for minimum fire av de følgende ni risikofaktorene: Perinatalt stress i form av medisinske tilstander, kronisk fattigdom, foreldre med lav formell utdanning, disorganisert familiemiljø, liten stabilitet i familien, alkoholiserede foreldre, vold, tenåringsmor, omsorgssvikt (Borge 2003, Lande & Lande 2000).

De fleste av de 201 barna i risikogruppen i Kauaiundersøkelsen utviklet mer eller mindre alvorlige lærevansker, atferdsproblemer og mentale forstyrrelser som 10-18

åringer. Fra 18 årsalder greide 72 av disse barna seg meget godt. De var flinke, glade og omsorgsfulle personer. Hos disse hadde høy grad av resiliens forekommet.

3.6.6 Hvor skiller barn som viser resiliens seg fra andre barn?

Borge (2003), Lande & Lande (2000) viser til Werner og Smith (1992) som fremhever noen faktorer som tydelig skilte de barna som viste resiliens fra de andre barna som befant seg i en risikosone. Werner og Smith (1992) la spesielt vekt på tre faktorer: Barna hadde en normal intelligens, de var sjarmerende og tiltrakk seg positive relasjoner til foreldre, søsken etc. Dette dreier seg om medfødte egenskaper. Det viste seg også at disse barna hadde et ytre støtteapparat som skole, kirke og ungdomsgrupper som belønnet kompetanse og fremmet samarbeid. Dette er tre faktorer som viser til viktigheten av sosiale relasjoner. God sosial tilpasning eller sosial kompetanse er noe av det viktigste barn kan lære seg gjennom oppveksten. Dette begrunnes med den enkle grunn at mennesker er sosiale individer (Borge 2003).

Det er vanskelig å si noe generelt og allment angående hva som er med på å fremme resiliens ut i fra en tabell eller oppstilling av risikofaktorer. Dette er noe som vil variere fra barn til barn, og de ulike faktorene er også noe som gjerne opptrer samtidig (Borge 2003).

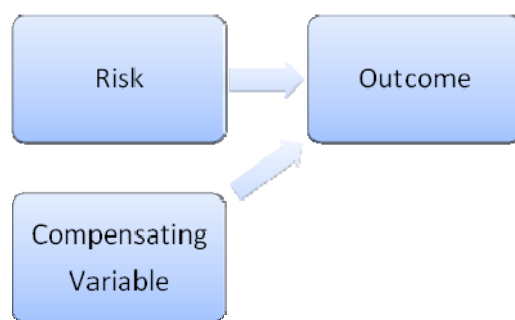
3.6.7 Tre modeller av resiliens

Compensatory model of resilience

Garmezy og hans kollegaer lagde tre modeller for å illustrere hvordan ulike resiliensfaktorer kan virke som en buffer mot stressorer. Gruppen kom frem til tre hovedkategorier; individ, nære relasjoner og utvidet nettverk. Dette blir på en måte en eksemplifisering av konkrete resiliensaspekter som kan enten være kompensatoriske, stålsettende eller beskyttende.

I den første modellen illustreres kompensatoriske faktorer som er med på å nøytralisere risikoen. De kompensatoriske faktorene virker ikke sammen på risikofaktorene, men de har en direkte og uavhengig innflytelse på tilpassningen. Engasjement i skolearbeid på tross av stress er et eksempel på en faktor som korrelerer høyt med utdanningsutvikling på tross av familieproblemer eller ufordelaktig livssituasjon. Denne typen barn var i stand til å opprettholde tilstrekkelig motstandskraft til å fortsette med dagligdagse aktiviteter og utførelser (Lassen 1998).

Figur 3 Compensatory model of resilience



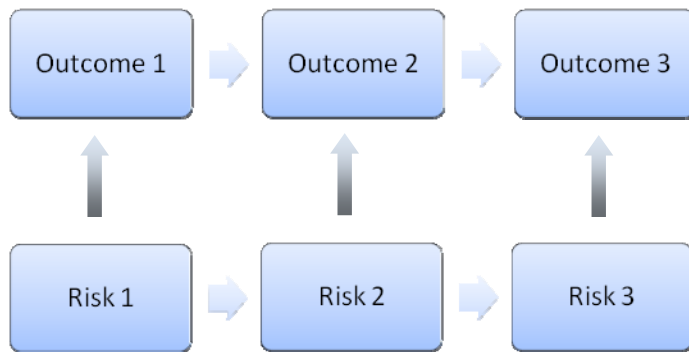
Denne modellen innebærer at en setter inn tiltak for å erstatte noe som mangler (Borge 2003). Kompensasjonsmodellen kan relateres til barna i forskningsrapporten. Et eksempel kan være at en del av barna opplevde sin hverdag i hjemmet og på skolen som kaotisk og ikke særlig håndterbar. På Brusetskollen fikk disse barna hjelp til å strukturere sin egen hverdag, slik at den ble mer håndterbar. Barna og foresatte fikk også god hjelp til å strukturere hjemmesituasjonen, og å opprette et godt samarbeid mellom de ulike instansene som knytter seg til barnet. Denne tilretteleggingen og de tiltakene som ble gjort, førte i mange av tilfellene til at barnet fikk en bedre psykososial fungering.

Barna som oppholdt seg på Brusetskollen ble også kartlagt, og i mange tilfeller ble det avdekket faglige vansker. Det ble her satt inn tiltak som gikk direkte på å bedre deres faglige fungering. Hadde elevene lese- og skrivevansker ble det fokusert på å lære dem å lese og skrive, noe som igjen bidro til å øke mestringsfølelsen deres. Ved at mestringsfølelsen ble styrket fikk de større tro på seg selv og sine muligheter. Dette kan bidra til en bedre psykososial fungering.

Challenged model (steeling, inoculation) of resilience

Den andre modellen beskriver stress som en potensiell forsterker av kompetanse. Dette forutsetter at graden av stress ikke er overdreven og uoverkommelig. Utvikling av sosiale interaksjonsferdigheter eller problemløsningsteknikker igjennom krav om erfaringer er ofte slike ressurser. Rutter (1987, her i Lassen 1998) har kalt denne prosessen ”steeling” eller ”inoculation”. Viktigheten av denne kategorien er kunnskap om muligheten til utvikling av resiliens ved erfaringer og opplevelser (Lassen 1998).

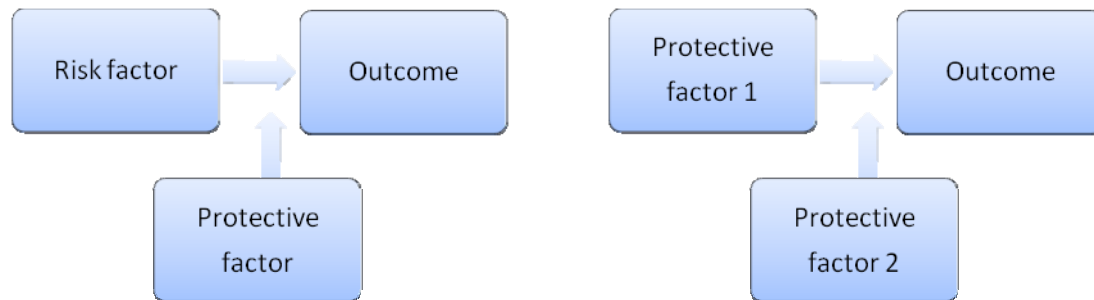
Figur 4 Challenged model (steeling, inoculation) of resilience



Protective factor model of resilience

Det virker som den tredje av de beskyttende ressursene skaffer en immunitet. Eksemplene er sosial status, et hyggelig temperament, intelligens, sikkerhet og igjen selvtillit. Disse kan redusere stress, men kan også indirekte beskytte mot risiko faktorer. De to typene av denne modellen har blitt fremstilt av Zimmerman og Arunkumar (1994:6-7, her i Lassen 1998) på følgende måte;

Figur 5 Protective factor model of resilience



Denne figuren viser at ulike beskyttelsesfaktorer kan ha en indirekte virkning. Slike beskyttelsesfaktorer kan komme gjennom miljøet. Barnet kan oppleve mestring og utvikle sin sosiale kompetanse, og få bedre selvtillit i aktiviteter sammen med venner (Borge 2003). Barna i undersøkelsen hadde et nettverk rundt seg, de hadde venner og de opplevde mestring i sine kameratgrupper. Enkelte av barna flyttet og fikk mer ”gunstige” venner å leke med. Innenfor resiliensforskning vektlegges viktigheten av det å ha et godt sosialt nettverk.

Disse tre modellene illustrerer hvordan ressurser kan påvirke stresshåndtering ved å regulere deres innvirkning. Garmezy's modeller kan virke hjelpsomme i å organisere de mange ressursene. Viktigheten av forskning på resiliens har vært identifisert av de mange konstruktive ressursene. Slike ressurser åpenbarer seg selv i barndommen, men bevises i voksen alder. Flere undersøkelser indikerer også at ressursene som forenkler resiliens også på den andre siden frembringer resiliens. Kanskje gjennom forståelse av barnet kan man begynne å forstå de voksne. Ved identifikasjon av foreldres resiliensressurser, kan effektive retningslinjer for intervensjon bli etablert (Cowen et. al 1990, her i Lassen 1998).

4. Metode og vitenskapsteori

Forskning er et faglig kvalitetsarbeid for å etterprøve og fornye den kunnskapen vi innehar. Forskningen bør være preget av kreativitet, systematikk og troverdighet. Skal en prøve å definere hva forskning er, vil stikkord som oppdage, beskrive, analysere, dokumentere og forklare være sentrale. Det finnes mange ulike forskningsmetoder og forskningsprinsipper, det er derfor sentralt i et forskningsarbeid å være nøye med å redegjøre for valg av metode og teoretisk innfallsvinkel (Befring 2002).

I forbindelse med datainnsamlingen og bearbeidelsen av datamaterialet har det blitt foretatt en rekke metodiske og teoretiske valg. Det vil i dette kapittelet bli redegjort for og drøftet rundt de metodiske valgene som er gjort. Valgene er relatert til metode, design, vitenskaplige refleksjoner, aspekter ved det empiriske datamaterialet, utførelsen av den kvalitative datainnsamlingen, forskningskvaliteten og til slutt etiske refleksjoner rundt forskningen.

4.1 Valg av metode

Valg av den mest hensiktsmessige metoden til datainnsamling og analyse av data er en av hovedutfordringene i et forskningsprosjekt. Det opereres hovedsakelig med to typer datainnsamlinger, kvalitative og kvantitative metoder (Dalen 2004). Skogen (2007) forteller at kvantitative data er den metoden som er mest benyttet innenfor naturvitenskapen. En slik form for data får en ved hjelp av tellinger og målinger. Denne forskningsmetoden blir ofte sortert inn under den vitenskapsteoretiske tradisjonen. Befring (2002) opererer med begrepet positivismen når det er tale om naturvitenskapen.

Kvalitative data blir normalt plassert inn under den hermeneutiske forskningstradisjonen, som har sitt utspring i humanismen. Dalen (2004) mener at et

overordnet mål for den kvalitative forskningstilnærmingen er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet.

Forskerne som stod bak forskningsrapporten "Barn i faresonen" benyttet seg av både kvalitative og kvantitative metoder. De samlet inn data ved hjelp av kvalitativt forskningsintervju og spørreskjema/checklist. Dette åpnet for bruk av metodetriangulering, som i følge Grønmo (1996) kan gi komplementære fordeler. I masteroppgaveprosjektet er det benyttet kvalitativt forskningsintervju, og empirisk analyse. Designet som er benyttet i dette prosjektet er casesdesign, som i følge Yin (2003) og Skogen (2007) er naturlig å bruke når en arbeider med datamateriale fra både kvalitative og kvantitative undersøkelser. Det vil senere i dette kapittelet (4.3.3-4.3.5) bli redegjort for fordelene og ulempene rundt bruk av kvalitative og kvantitative metoder, samt bruk av casesdesign (4.3.1).

4.2 Vitenskapsteoretiske- og filosofiske betraktninger

Vitenskapsteorien er et komplekst område med en lang tradisjon, dette har ført til at det er en flora av begreper og teorier (Sohlberg 2002). Befring (2002), Sohlberg (2002) påpeker at vitenskapsteorien i utgangspunktet reflekterer over vitenskap som fenomen, og studerer vitenskapens premisser og praksis. Fuglseth (2007) sier at vitenskapsteorien tar ett skritt til siden for å vurdere hva som skjer når vi sier at vi forsker. Aadland (1997) omtaler vitenskapsteori som metoder for å komme frem til sikker kunnskap, og hva sikker kunnskap er. Fuglseth (2007) mener det er en nøye sammenheng mellom design, metode og generell vitenskapsfilosofi.

Det kan være en styrke for forskningsprosjekter om en har en vitenskapsteoretisk og en filosofisk tilnærming i forskningen. I dette masteroppgaveprosjektet har det vært benyttet en hermeneutisk og en fenomenologisk tilnærming.

4.2.1 Hermeneutikk og fenomenologi

Innenfor den hermeneutiske tradisjonen vektlegges viktigheten av opplevelse og fortolkning av mening og hensikt. Vi finner mange av de samme elementene igjen i fenomenologien som vektlegger opplevelse, forståelse og mening (Aadland 1997). Det er viktig å beskrive de hendelsene som oppstår så nøyaktig og detaljert som mulig. Sentralt innenfor hermeneutisk teori er at vi må tolke oss selv inn i selve tolkningsprosessen (Fuglseth 2007).

4.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken har sine idehistoriske røtter i renessansen i to parallelle, delvis like retninger. Den ene retningen var den protestantiske bibelanalysen, den andre var det humanistiske studiet av antikke klassikere. Et hovedtema for hermeneutikken fra begynnelsen, har vært at mening av delene kun kan forstås i sammenheng med helheten, og omvent. Helheten består av deler, og helheten kan derfor bare forstås ved hjelp av delene. Dette omtales som den hermeneutiske sirkelen. En bibeltekst kan bare forstås i sammenheng med hele bibelen, og hele bibelen kan kun forstås i sammenheng med tekstene (Alvesson og Skjølberg 1994). Hermeneutikken kan sees på som et instrument for å søke sannhet og forståelse av meningssammenhenger (Sohlberg 2002). Hermeneutikk betyr ”læren om tolkning.” Hermeneutikken danner et vitenskapsteoretisk fundament innenfor den kvalitative forskningen hvor fokuset er på forståelse og fortolkning. Det er sentralt at en fortolker utsagn ved at en fokuserer på et dypere meningsinnhold, enn det en først oppfatter av informantens utspill (Dalen 2004). Forforståelsen² kan spille en viktig rolle i fortolkningen av utsagnene.

² ”Forforståelsen er ofte betinget av den konteksten eller situasjonen noe forstås innenfor. En slik kontekst eller horisont kan ikke være en objektiv, kontrollerbar størrelse som eksisterer uavhengig av den som fortolker. En kontekst som ytre sett omfatter de samme forholdene, kan oppleves forskjellig av ulike individer.” (Gisle Johnsen i Fuglseth og Skogen 2007:123).

4.2.3 Fenomenologi

Fenomenologien er en filosofisk tradisjon som har hatt en stor innflytelse på den samfunnsvitenskaplige tenkningen (Bengtsson 1991, her i Dalen 2004). Fenomenologien ble grunnlagt av Edmund Husserl. Hans visjon var å skape en strikt og objektiv vitenskap for å studere mennesker (Sohlberg 2002). Husserl mente at metoden for å oppnå forståelse, er ved å beskrive og analysere den måten vi konstruerer vår oppfattelse av verden på (Dalen 2004). Martin Heidegger videreutviklet og utformet fenomenologien til Husserl i en ny retning. Fenomenologien ble forent med hermeneutikk og Hans-Georg Gadamer utviklet sammen med Heidegger den eksistensialistiske hermeneutikken (Sohlberg 2002). Gustavsson (2001, i Dalen 2004) sier at når vi prøver å forstå et annet menneske, må vi prøve å se det samme som dette mennesket. Før og lykkes må forskeren sette seg godt inn i informantens situasjon. I denne undersøkelsen fikk forskerne god oversikt over barnas, foreldrene og lærernes situasjon. Informasjonen fra informantene ble beskrevet i intervjusituasjoner, rapporter og skjemaer.

4.3 Design

Når vi har fått klarhet i hva som er sentralt i forskningsprosjektet, og hva vi ønsker å undersøke nærmere er tiden inne for å gi forskningen en form. Det brukes normalt to begreper for å definere forskningsprosjektet, design og metode (Skogen 2007).

Forskningsdesign er en oversikt over de sentrale elementene i et forskningsprosjekt, og en plan for hvordan en skal få svar på det en lurer på. Designet kan brukes som et kart som hjelper oss med å finne veien fra der vi befinner oss, til dit vi ønsker å komme (Kalleberg 1996).

"A research design is the logic that links the data to be collected (and the conclusions to be drawn) to the initial questions of study. Every empirical study has an implicit, if not explicit, research design." Yin (2003:19).

Skogen (2007) tolker Yin (2003) og sier at det ofte vil være en god bevisstgjøring for forskeren å beskrive forskningsdesignet som benyttes. Det vil også være lettere for leseren å følge forskerens logikk dersom designet i forskningsrapporten er tydelig beskrevet og begrunnet eksplisitt.

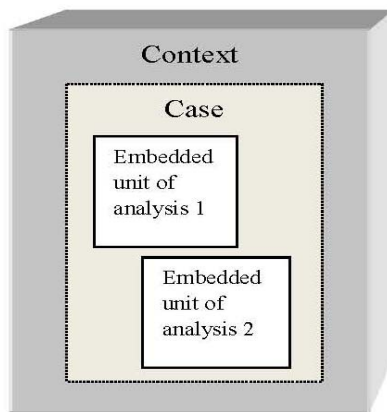
4.3.1 Casedesign

Yin (2003) hevder at casestudier egner seg godt, og ofte er den ønskede strategien å bruke til forskningsspørsmål hvor det første ordet er ”hvordan” eller ”hvorfor” når vi har et fokus på et fenomen som foregår nå, i det virkelige liv. Yin omtaler dette som et fenomen i en ”real-life” kontekst. *“Investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident.”*(Yin 2003:13).

Yin (2003) opererer hovedsakelig med fire typer casedesign basert på 2*2 matriser³. Matrisene viser først at alle designtypene inkluderer ønsker om å analysere kontekstuelle betingelser i relasjon til casen. Den strippede linja mellom de to indikerer at grensene mellom case og konteksten ikke er presis. Matrisen viser at single og multiple case studier reflekterer forskjellige design situasjoner og at det mellom disse to variantene også kan være en ensartet enhet/komponent eller flere enheter/komponenter for analyse. De fire designtypene kaller Yin 1) singel case (holistic)(helhetlig), 2) singel case (embedded)(sammensatt) design, 3) multiple case (holistic) design, 4) multiple case (embedded) design.

I mitt forskningsprosjekt har jeg benyttet sammensatt (embedded) singelcase. Dette begrunnes ut i fra at det er blitt benyttet flere caser fra forskningsrapporten, samt at det er foretatt utdypende intervju av en ansatt ved institusjonen. Dette utgjør da en sammensatt singelcase fordi det er hentet inn data fra ulike steder, men det blir brukt inn i samme case. (Figur etter Yin 2003:40).

³ Ifl. Wikipedia: En **matrise** er et sentralt begrep innenfor lineær algebra og fremstilles som regel som en rektangulær tabell av tall.

Figur 6 Sammensatt singelcase

(Yin 2003:40)

Casestudier kan plasseres innenfor hermeneutiske forskningstradisjoner. Dette er en tilnærming som er åpen for alle informasjonskilder, ikke bare kvalitative data. Casestudier egner seg godt for bruk av multiple informasjoner, som igjen gir anledning til trianguleringer (Skogen 2007, Yin 2003). Yin fokuserer på viktigheten med bruk av thick descriptions i forskningsarbeid der det blir benyttet casedesign. Dette begrunnes med at leseren må få en grundig dokumentasjon, siden etterprøving av resultatet ikke er mulig (Yin 2003). I dette forskningsarbeidet er det så langt det lar seg gjøre, brukt informantenes egne utsagn og detaljerte beskrivelser.

4.3.2 Gjennomføring og datainnsamling

Denne studien omhandler et empirisk avgrenset materiale, som er basert på casebeskrivelser. Det empiriske datamaterialet var omfattende, det var derfor hensiktsmessig å begrense datamengden som skulle analyseres. Det ble valgt ut fire caser med barn som hadde greid seg bra. I tilknytning til disse fire casene var det foretatt intervjuer av barna, foreldre og lærere. I tillegg til en empirisk analyse, ble det foretatt ett kvalitativt intervju med utredningslederen på Brusetkollen.

I analysen av det empiriske datamaterialet ble det lett etter koder. Disse kodene skulle være med på å få belyst hva som var bakgrunnen for at disse elevene hadde havnet i faresonen. Det ble også lett etter koder som kunne være med på å belyse/forklare hvorfor disse barna hadde beveget seg bort ifra faresonen og mot mestring. I arbeidet

med analysen var også oppmerksomheten rettet mot koder som tok for seg de ulike stressfaktorene og en eventuell sammenheng mellom lese- og skrivevansker og psykososiale vansker.

Det kvalitative intervjuet med utredningslederen på Brusetskollen ble foretatt for å få en dypere innsikt i hvordan denne spesialinstitusjonen benyttet seg av spesialpedagogikk, for å snu en uheldig utvikling til en positiv utvikling. Kan arbeidet som utføres på en slik spesialinstitusjon overføres og brukes i grunnskolen, og vil grunnskolen kunne oppnå de samme gode resultatene?

4.3.3 Kvalitativt og kvantitativt design

Grønmo (1996) forteller at forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger til tider har vært preget av uforsonlighet og at de har vært grunnleggende motsetninger. Denne konflikten kan oppsummeres i to motstridene påstander: *“If you can't count it, it doesn't count”*. *“If you can count it, that aint it”* (jf. Holsti 1996, i Grønmo 1996:73). Trolig har konflikten mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger blitt mer harmonisk, men det vil nok alltid være et diskusjonstema blant forskere. Hagen mfl. (2006) gjør rede for at kvalitative og kvantitative data hver for seg har sine relative styrker og svakheter, men de kan til en viss grad supplere hverandre. Holter (1996) forklarer hvorfor kvalitative og kvantitative metoder supplerer hverandre. Den kvantitative analysen går blant annet ut på å strippe data fra konteksten den befinner seg i. Dette er noe som er stikk i strid med den kvalitative tilnærmingen. I en kvalitativ tilnærming er det som kjent viktig å fastholde meningsrammene. Påliteligheten og troverdigheten til en kvalitativ forskningsprosess ligger i konteksten (ibid). Hvilke egenskaper i dataene vi samler inn er et kriterium som skiller kvalitativ og kvantitativ forskning. Skal dataene brukes til en statistisk analyse, eller ikke? En kan også skille mellom disse to ved å presisere hva kvantitativ dataanalyse er, og hvilke krav til egenskaper ved dataene den stiller (Sivesind 1996).

4.3.4 Kvalitativt forskningsdesign

Kvalitative metoder kjennetegnes ved at det er et fleksibelt forskningsopplegg hvor det er et gjensidighetsforhold mellom utforming av problemstilling, innsamling av data, analyse og tolkning (Kvale 2002, Dalen 2004). Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå synspunktene til individene som blir intervjuet, gi mening til opplevelsene de sitter med og forstå personenes livsverden (Kvale 2002). Dalen (2004) sier at et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet jf. (Yin 2003). Dalen (2004) reflekterer over at innenfor spesialpedagogisk sammenheng vil det være sentralt å få en oversikt, og en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin egen livssituasjon. Sees disse tankene i sammenheng med masteroppgaveprosjektet, kan spørsmål om hvordan barna på spesialinstitusjonen opplever sin livsverden være sentralt. Et eksempel vil være om disse barna opplever mestring på enkelte områder.

4.3.5 Kvantitativt forskningsdesign

I kvantitativ forskning utvikler og benytter en matematiske modeller, teorier og hypoteser. Kvantitativ forskning handler om å undersøke hva som skjer, hvor det skjer og når det skjer ved hjelp av telling og måling. Metoden som ble brukt i innsamlingen av datamaterialet i forskningsrapporten var survey. Survey er samlebetegnelsen på kvantitative forskningsdesign hvor datainnsamlingen skjer ved hjelp av strukturerte spørreskjemaer. Karakteristisk for en surveyundersøkelse er at det er en strukturert og systematisk metode for å samle inn data (Holand 2007). Den samler inn informasjon av de samme variablene og karakteristika fra minst to caser, vanligvis mange flere. Dette danner da en form for et datanettverk (datagrind) (De Vaus 2002). I forskningsrapporten ble det strukturerte spørreskjemaet brukt som grunnlaget for intervjuet.

4.3.6 Triangulering

Ved å kombinere kvalitative og kvantitative data dreier det seg om å belyse problemstillingen eller samme sosiale fenomen ved hjelp av ulike metoder. Et slikt samspill kan gi komplementære fordeler. Slike kombinasjoner av kvalitative og kvantitative tilnærminger blir ofte kalt metodetrianguleringer, eller multimetodetilnærming (Grønmo 1996). Jick (1979 i Grønmo 1996) fremhever fordelene ved metodetrianguleringer ved at metodens validitet kan testes. Hvis det er et høyt samsvar mellom data som er oppnådd ved ulike metoder, kan det tyde på at metodene har en god ekstern validitet. Har metodene en god ekstern validitet vil også tilliten til analyseresultatene bli styrket. Skulle det vise seg at en fikk ulike resultater fra de ulike analysemetodene kan dette være med på å bidra til nye tilnærminger. Ved bruk av en slik triangulering kan en få en mer nyansert og helhetlig belysning av de sosiale fenomenene en studerer.

Forskningsrapporten "Barn i faresonen" benyttet seg av en slik metodetriangulering. Dette masteroppgaveprosjektet har også benyttet seg av en slik tilnærming. Her har det blitt fokusert på analyse av det empiriske datamaterialet, og en kvalitativ tilnærming i intervjuene og analysen.

4.4 Intervjuene

Intervju betyr at to personer utveksler synspunkter omkring et felles tema (Kvale 2002). Dalen (2004) mener at et sentralt punkt i et intervju er å fremskaffe tydelig og detaljert informasjon om hvordan informanten opplever ulike sider ved sin livssituasjon.

Et kvalitativt intervju er med på å bringe informantens tanker, følelser og erfaringer frem i lyset. Et intervju kan benyttes som en hovedtilnærming for å samle inn datamateriale til en undersøkelse, men intervjuet egner seg også godt for å supplere tidligere innsamlet forskningsmateriale (Dalen 2004). Hensikten med intervjuet i denne oppgaven var for å supplere det empiriske datamaterialet. Intervjuet av

utredningslederen på Brusetskollen, Aase Midkiff, ble foretatt på hennes kontor på Brusetskollen. Intervjuet tok 1 time og 15 minutter. Intervjuet bidrog til at jeg fikk en dypere forståelse og innsikt i hvordan det pedagogiske arbeidet på institusjonen foregår. Informasjonen Midkiff bidrog med har vært nyttig i analysen, og særlig relatert til oppgavens underproblemstilling (i hvilken grad det pedagogiske arbeidet kan overføres til grunnskolen).

4.4.1 Transkribering

Kvale (1997) sier at transkribering er kunstige konstruksjoner av en kommunikasjonsprosess fra muntlig til skriftlig form. Det er derfor i denne forbindelse sentralt å dokumentere utsagnene så detaljert som mulig. Transkriberingen skal være ordrett den muntlige tale. Transkriberingen ble utført rett etter intervjuet. Det å transkribere kort tid etter intervjuet kan være en fordel for da har man intervjusituasjonen friskt i minnet. Transkribering går ut på å gjøre datamaterialet klart for analyse, derfor er det viktig at meningsinnholdet og konteksten blir bevart (jf. kap 4.3.3).

4.4.2 Utformingen av et kvalitativt forskningsintervju

Kvale (2007) viser til syv stadier i utformingen av en kvalitativ intervjuundersøkelse. Hans stadier i den kvalitative intervjuundersøkelsen er sentrale i min oppbygging og utførelse av dette prosjektet. De syv stadiene som han opererer med er: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering.

Under punktet tematisering, dreier det seg om å formulere formålet med undersøkelsen, og en beskrivelse av emnet som skal undersøkes. Dette er blitt redegjort for i problemstillingen og under valg av tema. Planlegging går ut på at en skal planlegge hele studien. Det må være en plan for hvordan en har tenkt å innhente den kunnskapen som er relevant. Under punktene metode og design blir dette redegjort for. Intervjuingen er det tredje stadiet, det er her intervjuene skal være, og intervjuene bør i følge Kvale bli utført ved hjelp av en intervjuguide, jf. Dalen (2004).

Transkribering går ut på at en skal klargjøre datamaterialet for en analyse. Dette er noe som er blitt nærmere omtalt i kapittelet om transkribering (4.4.1). Analysering på grunnlag av undersøkelsens formål og emneområde. Dette blir det grundig redegjort for i oppgavens analysekapittel. Verifisering er det sjette punktet i Kvaless modell, verifisering går ut på å undersøke intervjufunnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. Det siste punktet dreier seg om rapportering, noe som går ut på at undersøkelsesfunnene og metodebruken skal ende opp i et lesbart produkt. Rapporteringen i denne forbindelse vil være masteroppgaveproduktet som vil bli offentliggjort i både trykket og digital form (Kvale 2007).

4.5 Kvalitetsikring av prosjektet

Kvalitetssikringen av prosjektet gikk ut på at kriteriene om validitet, generalisering og reliabilitet var oppfylt. Det er forskerens etiske ansvar å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig. I en undersøkelse mener Kvale (2007) at det er sentralt at en verifiserer arbeidet hele tida. En skal kunne bevise en påstands riktighet underveis i hele forskningsprosessen. Han bruker begrepet "treenigheten" om generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. Disse elementene kan betraktes som "hellige" innenfor samfunnsforskningen (Kvale 2007). I denne oppgaven er validitet, generaliserbarhet og reliabilitet blitt belyst gjennom de forskningsetiske punktene fra NESH 2006) kapittel D, pkt 27-30), og Maxwell sin validitetsmodell.

Maxwell sin validitetsmodell peker på at det er fem faktorer som er sentrale for validitet i et forskningsarbeid. Han omtaler disse som deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliserings- og evalueringsvaliditet (Gamst & Langballe 2004).

Deskriptiv validitet er noe som er en korrekt og nøyaktig beskrivelse av utsagn og hendelser. Maxwell mener dette er viktig fordi det handler om å referere til den virkeligheten som er. Hvis dette arbeidet utføres korrekt vil empirien kunne betraktes som et solid og pålitelig materiale (Gamst & Langballe 2004).

Tolkningsvaliditet refererer til gyldigheten av tolkningene vi gjør av datamaterialet. En slik tolkning inkluderer intensjoner, følelser og alle forhold som kan gi forståelse ut fra informantens perspektiver (Ibid). For at forskeren skal finne indre sammenhenger i sin tolkning av datamaterialet må en ta utgangspunkt i informantenes egne uttalelser og følelser (Dalen 2004).

Teoretiske validitet er graden av samsvar mellom det en undersøkelse tar sikte på å måle og det som faktisk måles. Er teorien som benyttes anvendbar i forhold til problemstillingen? (Gamst & Langballe 2004). Dalen (2004) sier at teoretisk validitet er den teoretiske forståelsen av de fenomenene som studien omfatter, gjennom de begrepene, mønstrene og modellene som forskeren anvender.

Generaliserings validitet

Kvale (2007) peker på at generaliseringsspørsmål nesten alltid blir stilt i forbindelse med intervjustudier. I hverdagslivet generaliserer vi mer eller mindre spontant, forteller han. Vi danner oss en ide om hva som kommer til å skje i en situasjon basert på tidligere hendelser og erfaringer. Kvale (2007) henviser til Stake (1994) som viser til at det innenfor kasusstudier kan bli benyttet tre typer av generalisering; naturalistisk generalisering, statiske generalisering, analytisk generalisering.

Reliabilitet. Innenfor kvalitative undersøkelser i spesialpedagogikk blir det vanskelig å måle reliabiliteten, fordi det er mange faktorer som innvirker på de svarene vi får (Kvale 1997). Reliabilitet er forbundet med målesikkerhet. Hvis den samme målingen gjentas mange ganger og vi får det samme svaret hver gang er målet reliabelt, forutsatt at vi måler det samme. Innenfor spesialpedagogikken blir dette en utfordring, da det er mange faktorer som innvirker på de svarene vi får. Undersøkelsen kan etterprøves ved at det er utarbeidet intervjuguiden og lignende, men siden alle mennesker er ulike vil svarene på undersøkelsene som tas på andre informanter og av andre testpersoner variere. I en kvalitativ undersøkelse kan man ikke regne med å få de samme svarene som ved tidligere undersøkelser (Dalen 2004, Gamst & Langballe 2004).

4.5.1 Validitet relatert til masteroppgaven

Den deskriptive validiteten ble sikret ved at det ble benyttet båndopptaker under intervjusituasjonene. Intervjuet ble delt opp i emner som delvis omfatter de samme spørsmålene, dette for å sikre at informanten og intervjuer har forstått hverandre. I enkelte tilfeller ble utsagnet til informanten repetert ved å si: *"Du sier[...], har jeg forstått deg riktig?"* Dette korrelerer med Carl Rogers sine tanker innenfor den humanistiske rådgivningen (Lassen 2004). Transkriberingen av intervjuene ble utført i henhold til kriterier om transkribering (kap 4.4.1). På bakgrunn av mine utførelser knyttet til den deskriptive validiteten, mener jeg at den er ivaretatt.

I intervjuene med barna, foreldrene og lærerne fikk informantene muligheten til å omformulere seg, og få oppklart vanskelige spørsmål. Maxwell hevder at mening ikke alltid er tilgjengelig for forskeren, men blir konstruert på bakgrunn av informantens uttalelser og atferd (Gamst & Langballe 2004). Kvale (1997) mener at forskeren ofte opptrer som en konstruktør i sin tolkningsforståelse. Ved bruk av flere intervjuere og ved å oppklare vanskelige spørsmål for informantene, reduserte muligens forskerne faren for å måtte konstruere en oppfattelse av informantens utsagn. I masteroppgaven er deler av datamaterialet fremstilt ved å benytte informantens egne uttalelser. Ved at informantens uttalelser er blitt offentliggjort kan leseren selv avgjøre om de vurderingene som er foretatt i forskningsprosjektet er holdbare og valide.

I dette forskningsprosjektet er det blitt benyttet teori om sosial kompetanse fra Guralnick sin forskning (1997). Innenfor teorien om salutogenese er det blitt benyttet teori fra (Antonovsky 1988). Den økologiske teorien er primært bygget på Bronfenbrenners teori (1979). Ut ifra teoriplattformen som er lagt til grunn i dette forskningsprosjektet virker dette valid i forhold til de faktorene undersøkelsen tar sikte på å måle. Et annet aspekt ved den teoretiske validiteten, knytter seg til intervjuguiden. Måler intervjuet det vi ønsker? I utarbeidelsen av intervjuguiden var målet å få økt innsikt i hvordan det pedagogiske arbeidet utføres på spesialinstitusjonen. En kan alltid stille seg spørsmålet om informanten snakket sant,

eller om det var en glorifisering av hverdagen? Ble det arbeidet institusjonen bedriver gjenfortalt slik det faktisk forekommer, eller ble det redegjort for en ”ønskesituasjon”? En kan aldri være sikker på at informantene gir ærlige og oppriktige svar, men i mitt tilfelle har det vært sentralt å ha tiltro til at utsagnene fra informanten var ærlige og oppriktige.

Vedeler (2000) uttrykker at alle forskningsdesigner har sine svakheter. I dette masteroppgaveprosjektet vil svakheten være muligheten til å generalisere til barn på andre spesialinstitusjoner. Ut i fra et hermeneutisk utgangspunkt betraktes hvert enkelt individ som unikt. De kan ikke representere andre enn seg selv (Hagen mfl. 2006). Jf. Stoke (1994) sine kriterier om den statiske generaliseringen. Maxwell bruker intern generalisering når det er snakk om generalisering til en gruppe eller til en institusjon som blir studert og ekstern generalisering til andre grupper og institusjoner (Gamst & Langballe 2004). Det vil i denne undersøkelsen være den interne generaliseringen som er relevant. Dataene som ble brukt i forskningsrapporten er hentet inn fra barna selv, foreldre, lærere og fra skriftlige kilder. Datagrunnlaget er derfor stort og allsidig. Dette er med på å sikre validiteten i undersøkelsen.

4.6 Etiske refleksjoner

Dette vitenskapelige arbeidet baserer seg på generelle forskningsetiske retningslinjer fra de nasjonale forskningsetiske komiteer (2006), videre henvist som (NESH 2006). De forskningsetiske retningslinjene er utarbeidet for å hjelpe forskere og forskersamfunnet. Målet med disse retningslinjene er at forskerne skal reflektere over sine holdninger og etiske oppfatninger (Ibid).

Sentralt innenfor forskning er en vitenskapelig redelighet, forskningen må være preget av sannhet. Forskning omtales av NESH som ”*en systematisk, sosialt søken etter ny og bedre innsikt*” (NESH 2006:8). Generelt sett er alle faktorene knyttet til hensyn til personer fra pkt. 5-19 i NESH (2006) varetatt i dette forskningsprosjektet. Noen av punktene har vært mer sentrale enn andre i den etiske refleksjonen.

På bakgrunn av at store deler av mitt empiriske datamateriale stammer fra en forskningsrapport, finner jeg det sentralt å redegjøre for de forskningsetiske hensynene som ble tatt av forskerne.

4.6.1 Krav om å informere

Kravet om å informere (pkt.8) om hva som skal undersøkes ble ivaretatt ved at alle informantene fikk den informasjonen som var nødvendig for at de skulle kunne danne seg en forståelse av forskningsfeltet og hva hensikten med dette prosjektet var (NESH:12). Det ble informert om at dataene som ble innhentet skulle brukes i en forskningsrapport, og hva hensikten med denne forskningsrapporten var. Utredningslederen på Brusetskollen som deltok i intervjuet knyttet til masteroppgaveprosjektet hadde kjennskap til forskningsrapporten "Barn i faresonen", og var inneforstått med at masteroppgaven ville bli publisert.

4.6.2 Informert og fritt samtykke

Med informert og fritt samtykke (pkt.9) menes det at informantene til enhver tid har rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem. At samtykket er fritt betyr at det er avgitt uten at det er noe ytre press eller begrensninger av personlig handlingsrom. Det er sentralt at den informasjonen som informanten blir utsatt for er forståelig. Som forsker må du forsikre deg om at informanten har forstått hvilke belastninger forskningen kan føre til (NESH 2006). Dette var et punkt som var sentralt i forskningsrapporten "Barn i faresonen." Barna og foreldrene var eller hadde vært i en sårbar situasjon, noe som i følge Vedeler (2001) krever forskningsetiske forpliktelser. Det var viktig at informantene ikke opplevde press til å delta i undersøkelsen. Enkelte hadde lagt den "vonde" tiden bak seg og ville ikke "rippe" opp i dette. En bekreftelse på at dette (pkt.9) ble overholdt, er at en av de planlagte informantene valgte å avstå fra undersøkelsen.

4.6.3 Krav om konsesjon og meldeplikt

Det er ifølge personopplysningsloven av 2001 innført meldeplikt av alle prosjekter som omfatter personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler (pkt 10). Hvis prosjektene inneholder sensitive opplysninger må en ha en godkjent konsesjon for oppbevaring av data fra datatilsynet (Dalen 2004). Prosjektet ”Barn i faresonen” hadde allerede fått godkjent konsesjon til oppbevaring av data fra datatilsynet. Det var ikke behov for å søke om konsesjon til min analyse av det allerede foreliggende datamaterialet. Intervjuet med utredningslederen på Brusetskollen inneholdt ingen sensitive opplysninger. Det var derfor ikke nødvendig å melde dette prosjektet til NSD (norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste).

4.6.4 Krav om konfidensialitet og anonymisering

Kravet om konfidensialitet og anonymisering (pkt.14) ble ivaretatt i begge prosjektene ved at alle personlige forhold ble behandlet konfidensielt. Alt datamaterialet ble anonymisert og lagret på en passordbeskyttet pc. Intervjuet knyttet til masteroppgaveprosjektet vil bli slettet når sensuren av oppgaven foreligger. Dette er noe som informanten ble informert om. Det skal ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner på bakgrunn av materialet som er blitt publisert.

4.6.5 Vitenskapelig redelighet

Vitenskapelig redelighet (pkt.27) er et punkt som har stått sentralt i dette arbeidet. I følge NESH (2006) gjelder kravet om redelighet uavkortet alle typer forskning. Det dreier seg om å formidle sannhetene og ikke fabrikkere eller forfalske resultater. Jeg har etter beste evne prøvd å formidle resultatene slik de faktisk forekom. Ved å beskrive metodebruk og teoretisk referanseramme, skal det være mulig for andre å følge arbeidsprosessen og tankegangen. Ved at leseren får et godt overblikk over hvordan jeg har kommet frem til resultatene vil leseren også ha mulighet til å vurdere om resultatene og slutningene er rimelige og troverdige.

5. Analyse av resultatene

Brusetkollen kunne vise til gode resultater med de barna som hadde deltatt i forskningsprosjektet "Barn i faresonen". 16 av 18 barna greide seg bra eller ganske bra, noe som utgjør en prosentandel på rundt 89 prosent. Dette er et resultat som den norske grunnskolen bare kan "drømme" om å oppnå. Disse barna fungerte særs dårlig i en vanlig klasse før sitt opphold på Brusetkollen. Etter endt 8 ukers opphold fungerte mange av disse relativt godt i vanlige klasser. Hagen mfl. (2006) skrev at ca 20 prosent av barna i dagens samfunn står i fare for å utvikle alvorlige sosioemosjonelle vansker som vil prege deres liv og fremtid. Undersøkelsen viste videre at et helhetlig opphold på en spesialinstitusjon kan bidra til at utsatte barn tilegner seg mestringsstrategier som fører til at de får en bedre trivsel og en bedre sosial- og faglig fungering.

En sentral faktor i analysen av datamaterialet er at funnene i undersøkelsen er relatert til problemstillingen, og begrunnet i de teoretiske og metodiske referanserammene som er knyttet til denne oppgaven. Prosjektet baserer seg på fire barn. Felles for disse er at de både har faglige, sosiale og emosjonelle vansker. Analysen vil være delt i to hovedkapiteler. Del 1 (5.1-5.5.1) knytter seg til informantenes utsagn. Barna, foreldrene og lærerne deltok på et spørreskjema og på et intervju. Analysen viste at informantene bidrog med viktig informasjon knyttet til sosial kompetanse, mestring, resiliens, salutogenese og det økologiske perspektivet. Ved å redegjøre for disse funnene først, vil en lettere kunne forstå, og se sammenheng i den resterende delen av analysen. Del 2 (5,6-6), er relatert til problemstillingen, og dens underproblemstillinger. Her blir informasjonen fra informantene drøftet i lys av problemstillingen.

5.1 Resiliens

5.1.1 Risiko, hvorfor havnet i faresonen?

Hvilke faktorer synes å være avgjørende for at disse barna havnet i faresonen?

Barna i undersøkelsen har i hovedsak blitt henvist til Brusetskollen på bakgrunn av faglige, sosiale og emosjonelle vansker. Ramon var faglig svak, kom lett i konflikt med andre og han kunne virke truende ovenfor medelever. Kartleggingen avdekket at han hadde generelle konsentrasjonsvansker og dårlige leseferdigheter. Dette er noe som hemmet ham i alle faglige aktiviteter.

Roberto hadde en dårlig språkforståelse og diagnosen ADHD.

Vikram hadde dårlig konsentrasjon og lav skoleinteresse. Mohammed hadde hatt mangelfull lese- og skriveopplæring, og han hadde konsentrasjonsvansker.

Barna var utsatt for utfordringer i livet som var mer krevende og utfordrende enn det barnet, foreldre og skolen opplevde seg kompetente nok til å håndtere på en tilfredsstillende måte. Det var tre primære stressorer som viste seg. Det var skolemessige nederlag, sosioemosjonelle vansker og utilstrekkelig sosioøkologisk støtte (Hagen mfl. 2006). Noen av barna hadde hatt en turbulent barndom med lite stabilitet og hyppige miljøskifter. Enkelte hadde også havnet i uhensiktsmessige miljøer, og startet en kriminell karriere. Noen av disse barna hadde store faglige vansker og diagnoser som var blitt oversett, eller undervurdert av skolen. (Ibid) sier at skolevansker kan gjøre det vanskelig å fungere i en sosial setting. Det er trolig en kombinasjon mellom faktorer i miljøet og faktorer ved individene som har vært utslagsgivende for at disse barna har havnet i faresonen.

5.1.2 Beskyttelsesfaktorer

Hva har bidratt til at situasjonen har bedret seg for barna som oppholdt seg på Brusetskollen? For å kunne besvare et slikt spørsmål kan det være sentralt å se på tre ulike aspekter knyttet til barnas fungering.

- ✓ Egne aspekter: SOC, strategier, villighet til å satse, ønske om støtte, ”håp”
- ✓ Nære nettverk, hjemmesituasjonen, tilhørighet til familien
- ✓ Fjerne nettverk, vennegruppe, interesse organisasjoner, utvidet familie, skole tilhørighet

Det er her snakk om fire barn, med hver sin historie. Alle barna har ulik bakgrunn, og de har hatt ulike vanskeligheter i sine liv. Fellestrekkene for disse er at de alle er unge menn, som har trengt hjelp til å snu en uheldig utvikling. De har vært fastlåst i en vanskelig situasjon, og vært avhengige av å tilegne seg nye strategier for å oppleve mestring.

Egne aspekter ved barna. De fire guttene hadde på intervju tidspunktet alle en høy SOC. De opplevde verden som forståelig, håndterlig og meningsfull. De hadde positive fremtidsutsikter, og tro på at de kom til å like det de kom til å gjøre i fremtiden. Guttene har funnet ulike strategier for å takle det stresset de blir utsatt for i forbindelse med vanskelige oppgaver som de ikke mestrer. De benytter forskjellige metoder. Noen er flinke til å søke hjelp, andre har utviklet gode problemløsningsstrategier, andre benytter i større grad de ikke produktive strategiene (se kap 5.3-5.3.4) Felles for alle er at de greier å motstå presset, og det forventede nederlaget. Hagen mfl. (2006) viser til (Johnsen, Søviknes og Torsheim 2001) som hevder at en høy SOC har vist seg å bidra til en kognitiv omramming. Det vil si at barnet kan redefinere en truende situasjon, til en utfordring, på denne måten kan en minimalisere stresset, og en blir i bedre stand til å mestre utfordringen en står ovenfor. Under kapittelet Sense Of Coherence er det vist at de fire barna hadde en høyere SOC enn gjennomsnittet for sin aldersgruppe. Deres gode forståelse av opplevelse og mening i sine liv er noe som kan ha hjulpet dem til å stå i mot

stressende hendeler. Guttene viste også en villighet til å satse, de ønsket å få hjelp til å bedre sin livssituasjon. Oppholdet på Brusetskollen er frivillig, derfor var det guttens ønske om hjelp som stod sentralt.

Nære nettverk. Hjemmesituasjonen for guttene ble bedret. Brusetskollen bidrog til å styrke samarbeidet med hjemmet. Brusetskollen foreslo ulike tiltak som var med på å gjøre hverdagen lettere hjemme. Styrkingen av det sosioøkologiske perspektivet gjorde det enklere for hjemmet når det kom til det å gjøre lekser, oppdragelse, kortsiktig og langsiktig planlegging. Roberto fikk en tryggere ramme da han ble overført til en barnevernsinstitusjon. Ramon fikk en støttekontakt som gjorde at situasjonen hjemme ble lettere, og mor fikk litt avlastning. Generelt for de fire guttene er at de etter oppholdet på Brusetskollen, ble ivaretatt i en stabil bosituasjon, enten det er i deres eget hjem, eller på en institusjon. De har også en positiv, betydningsfull voksenperson i livet (mor, far, lærer, støttekontakt).

Fjerne nettverk. Alle guttene hadde venner de var sammen med, og de hadde positive fritidsinteresser, flere av guttene drev med idrett. Nettverket ble styrket og Brusetskollen bidrog til at samarbeidet mellom de ulike systemene rundt barnet fungerte bedre. Styrkingen av samarbeidet mellom skole og hjem synes å være viktig for alle informantene. Alle guttene opplevde faglig og sosial fremgang, tross for sine vansker. Skolesituasjonen ble mindre fastlåst ved at de fikk tilpasset undervisning og at de opplevde en følelse av mestring. Ramon ble overflyttet til en kristen privatskole. Mohammed hadde et friår i en annen kultur. Roberto ble grundig kartlagt og medisinerert for diagnosen ADHD. Vikram flyttet til faren og fikk en mer stabil hjemmesituasjon, samt at han fikk støtte fra BUP.

Som en kan se av denne oppsummeringen, har Brusetskollen bidratt til å gjøre hverdagen enklere for disse barna. Situasjonen har blitt mer stabil når det kommer til barnets egne aspekter, det nære nettverket og det fjerne nettverket. Det synes som barnas resiliens økte på alle nivåer.

5.2 Sosial kompetanse

Om samspeillet mellom to eller flere personer skal oppleves som positivt, er en avhengig av at alle partene er i stand til å regulere sin væremåte slik at alle får et positivt utbytte av situasjonen (Gundersen & Moynahan 2006).

For å kunne si noe om elevenes sosiale kompetanse ble informantene stilt ulike spørsmål relatert til barnas ferdigheter og tanker rundt det å være deltakende i sosiale situasjoner. Hagen mfl. (2006) legger vekt på at et viktig kriterium for sosial kompetanse er at barna deltar i felles sosial aktivitet på en konstruktiv måte. I det følgende er enkelte av spørsmålene som ble stilt i undersøkelsen samlet og kategorisert. Informantenes uttalelser og svar på spørsmålene vil stå sentralt. Avslutningsvis kommer det en oppsummering av fellestrekkende ved svarene.

5.2.1 Vennskap

Det å ha venner er en viktig del av det å ha en sosial tilhørighet. På Brusetskollen hadde det blitt trent på sosial kompetanse, slik at barna skulle fungere bedre i sosiale situasjoner, og at de skulle fungere bedre i sosial samhandling. I kartleggingen av barnas sosiale kompetanse ble det stilt spørsmål⁴ om hvordan de opplevde sin tilhørighet til andre barn og vennegrupper. På disse spørsmålene hadde guttene svart mye likt. Det kan tyde på at deres sosiale kompetanse er blitt bedret etter oppholdet på Brusetskollen, og at de nå er i bedre stand til å fungere i sosiale relasjoner.

Mohammed svarte at han aldri var med i en vennegjeng. Han reformulerte spørsmålet og svarte at han hadde mange venner, og at han gjerne var sammen med ungdommer. Det var tydelig at han hadde negative reaksjoner til ordet ”gjeng”. Ramon fortalte at han alltid var med i en vennegjeng, dette var noe både mor og lærer var enige i. Roberto og Vikram hadde også svært ofte en vennegjeng de var sammen med.

⁴ 1) Er du med i en vennegjeng? 2) Foretrekker du voksne fremfor kamerater? 3) Ønsker du å ha venner? 4) Har du alltid en god venn å være sammen med? 5) Hva syns du om dine venner?

Mohammed ønsket å ha venner, men han uttrykte at han sjelden hadde en nær venn å være sammen med. De andre fortalte at de stort sett hadde en bestevenn, og at de ønsket å ha venner. Roberto svarte at han *"vil gjerne ha litt eldre venner"* på spørsmålet om han foretrakk å være sammen med voksne fremfor kamerater. Ramon, Vikram og Mohammed foretrakk hovedsakelig å være sammen med barn fremfor voksne. Mohammed forklarte det på denne måten: *"Voksne er det ingen vits med."*

På spørsmålet om hva han synes om sine kamerater svarte Mohammed at de var: *"Greie, kule mot meg. Jeg er kul tilbake."* Han mente at hans venner var snille og greie mot han, og derfor var han snill tilbake. Ramon svarte på følgende måte: *"Grei liksom. Ingen sloss. Vi er mange. Hyggelige gutter og jenter."* Vikram og faren fortalte at gjengen var bra. Det var en guttegjeng som gikk på samme skole, og de var alle opptatt av data på fritiden.

Læreren til Mohammed trodde at han, *"kanskje lærte litt i forhold til å se andres behov. Litt empati"* under oppholdet på Brusetskollen. Ramon fortalte han at han lærte en del på Brusetskollen som gjorde det enklere å være sammen med andre. *"Husker at jeg ikke skulle bli så fort sint. At jeg skulle prate med voksne. Ikke slå når jeg ble sint."* Roberto fortalte at han *"lærte å oppføre seg littegranne"*, noe som hjalp han i samvær med andre. Faren til Vikram hevdet at han hadde fått bedre selvtillit etter oppholdet på Brusetskollen.

5.2.2 Deltakelse – inkludering i aktiviteter

I avsnittet om vennskap så vi at barna nå i stor grad fungerte i samspill med andre. Hvordan var det barna deltok og ble inkludert i aktiviteter før og rett etter oppholdet på Brusetskollen? For å kartlegge hvordan barna deltok i aktiviteter ble barna, foreldre og lærere stilt spørsmål⁵ knyttet til dette.

⁵ 1) Ber andre om å være med? 2) Blir med ved å gjøre det samme som dem? 3) Tilbyr de andre noe (hjelp eller ting)? 4) Deltar ivrig og gjør som de andre? 5) Tar andres perspektiv eller lytter? 6) Forstår felles tema (hva det går ut på)? 7) Bidrar med info, ting og ideer? 8) Følger de sosiale reglene? 9) Er med og bestemmer gruppens regler? 10) Deler med andre?

Ramon fortalte at han ba om å få være med i aktiviteter. Han sa også at han aldri ble med ved å gjøre det samme som de andre. Han tilbød heller aldri de andre noe for å få være med. Ramon og moren var enige om at han fulgte de sosiale reglene, han bidrog med ting og ideer og var med på å lage reglene. Han mente selv at han var flink til å ta andres perspektiv og forstod alltid hva leken gikk ut på. Ramon delte ting med andre hvis han hadde mulighet.

Roberto sa at han svært ofte ba om å få være med i aktiviteter sammen med andre. (*"skal jeg gå med deg"?*) Han ble svært ofte med ved å gjøre det samme som de andre, men det var sjeldent han tilbød de andre noe. I følge ham selv deltok han ivrig og gjorde som de andre sa. Roberto tok andres perspektiv, forstod felles tema, bidrog med ideer og han fulgte alltid de sosiale reglene. Han var også med på å bestemme gruppens regler. Han delte med andre og lot andre ha sine ting i fred.

Mohammed hadde i mange tilfeller en bedre oppfatning av seg selv enn det lærerne og foreldrene viste. Noe som viste seg da det kom til spørsmål om han bidrog med informasjon, ting og ideer, fulgte sosiale regler, var med på å bestemme gruppens regler, delte med andre, lot andre ha sine ting i fred. På disse spørsmålene mente han selv at dette er noe han svært ofte og alltid gjorde, men lærer vurderte dette til at det er noe han sjelden gjorde. Mohammed ba eller tilbød aldri noe for å få være med i aktiviteter, og det er sjelden at han ble deltakende ved å gjøre det samme som de andre. Læreren mente at han sjelden var i stand til å sette seg inn i andres situasjoner, og ta andres perspektiv.

Vikram ba ofte de andre om å få være med i leken, og at han ble med ved å gjøre det samme som de andre. Vikram tilbydde også de andre ting eller hjelp for å få være med. Vikram mente at han ofte bidro med informasjon, ideer og at han var med på å bestemme gruppens regler. Alle informantene fortalte at han svært ofte bare holdt på med sitt eget, og det var sjelden han var den som bestemte i leken. Han mente selv at han var flink til å følge de sosiale reglene.

5.2.3 Måter som fremmer og hemmer interaksjon

Interaksjon mellom mennesker er viktig for å føle en tilhørighet. En god interaksjon går ut på at forholdet mellom menneskene i en gruppe fungerer godt. I denne delen har fokuset vært på hvilke strategier de fire guttene benyttet da de skulle ta kontakt med andre. Informantene hadde blitt stilt spørsmål relatert til hvordan barna tok kontakt med andre og hvordan de oppførte seg i interaksjonen med andre. For at individer skal være i stand til å utvise en god sosial kompetanse er dette områder som bør mestres. De metodene barna benyttet for å fremme, eller hemme interaksjonen har blitt kategorisert i tre kategorier; Kontaktsøkingsstrategier, ikke produktive strategier, uenighet og konflikt.

Kontaktsøkingsstrategier⁶

Innenfor denne kategorien undersøkes det hvordan eleven søkte kontakt. Ramon mente selv han at han aldri prøvde å bestemme over de andre barna, og det hørte med til sjeldenhetene at han ble aggressiv dersom han fikk avslag på å delta i aktiviteter. Mor mente at han heller aldri ga opp da han fikk avslag, men forsøkte å bli med. Lærer mente at han ofte ble aggressiv dersom han fikk avslag, og at han ofte prøvde å bestemme over de yngre barna. Alle de fire barna svarte også at de alltid lot andre ha sine saker i fred.

Roberto prøvde heller aldri å bestemme over de andre barna og han svarte at han aldri ble aggressiv dersom han fikk avslag på å delta i aktiviteter. Roberto hevdet at han aldri sjefet eller dirigerte over andre.

Vikram mente selv at han ikke ble aggressiv hvis han ikke fikk være med, han lot andre ha sakene sine i fred og det var sjelden han sjefet og dirigerte. Mohammed sin far og lærer svarte at de sjelden opplevde at han ble sint dersom han ikke fikk delta i lek og aktiviteter. Mohammed selv sa at: *"Vil de ikke, så vil de ikke-ferdig. Er de drittsekk mot meg, tar jeg igjen"*. Mohammed lot alltid andre ha sine saker i fred, men han hadde en tendens til å sjefe og dirigere over de andre.

⁶ 1) Sjefer og dirigerer. 2) Prøver å bestemme over andre. 3) Blir aggressiv dersom avslag. 4) Lar andre ha sine ting i fred.

Ikke produktive strategier⁷

Som vi ser av spørsmålene under er det sentralt at barna i minst mulig grad benytter seg av de ikke produktive strategiene. Om individer i stor grad benytter seg av de ikke produktive strategiene vil dette være noe som kan hemme en god interaksjon. Mohammed holdt svært ofte på med sitt eget, dette var hans og skolens oppfatning. Far mente at det var sjelden han bare holdt på med sine egne aktiviteter. Mohammed fortalte at han alltid ga opp dersom han fikk avslag fra de andre, noe som også læreren bemerket. Svaret fra far korrelerer ikke med det Mohammed og læreren hadde svart. Mohammed fornærmet ofte og sa stygge ting til andre. Kan dette ha vært en "hersketeknikk" fra hans side? Videre svarte han at han sjelden truet eller var aggressiv mot andre barn.

Ramon holdt aldri på med bare sitt eget, han var stort sett deltakende i aktiviteter sammen med andre. Hvis det viste seg at han ikke fikk være med på aktiviteter sammen med andre svarte han "*da bare går jeg.*" Ut i fra svarene Ramon har gitt så kan det virke som at han er en snill og stille gutt. På spørsmålene om han fornærmet andre, sa stygge ting eller om han truet og var aggressiv, svarte han aldri.

Roberto holdt heller aldri bare på med sitt eget. Han visste ikke om han ga opp eller ikke hvis han ikke fikk delta i aktiviteter sammen med andre. Det var sjelden han fornærmet andre eller sa stygge ting. Han utviste i følge ham selv aldri en aggressiv, truende eller utagerende atferd.

Vikram ga i følge ham selv ikke opp hvis han fikk avslag. Læreren hans mente at det var nettopp det han gjorde. Gutten holdt stort sett på for seg selv med sine aktiviteter, og det var sjelden han sa stygge ting eller fornærmet andre. Han var heller aldri truende og aggressiv ovenfor andre barn.

⁷ 1) Gir opp om en ikke får være med. 2) Holder bare på med sitt eget. 3) Fornærmer andre og sier stygge ting. 4) truer eller er aggressiv

Uenigheter og konflikter⁸

I hvilken grad synes elevene å havne i konflikter eller uenigheter med andre barn/elever og voksne. Konflikter og uenigheter er noe som også er med på å hemme en god interaksjon. Det har derfor vært viktig å kartlegge hvordan guttene taklet uenigheter og konflikter.

Mohammed mente selv at det var sjelden at han havnet i konflikter med andre på bakgrunn av ting eller eiendeler. Skolen og foreldrene var enige om at han havnet i konflikter relativt hyppig på grunn av eiendeler. Mohammed mente det var sjelden han kom i konflikt angående steder å være. Foreldrene mente aldri, mens læreren mente at dette forekom ofte. Uenighet knyttet til sosiale regler og uenighet relatert til hva man skal holde på med mente foreldrene at aldri forekom, Mohammed mente at han ofte var uenig i de sosiale reglene, men det var sjelden han var uenig i hva man skal holde på med. Læreren mente at han sjelden var i konflikt på bakgrunn av uenighet i sosiale regler, men at han ofte havnet i konflikt da det dreide seg om hvilken aktivitet de skulle holde på med. Mohammed mente at han aldri var uenig da det kom til hvem som skulle være sjef. Skolen var relativt enig med gutten, og sa at det var sjelden. Et noe overraskende funn her er at foreldrene er sterkt uenige med både gutten og skolen, og hevdet at det svært ofte var en konflikt knyttet til hvem som skal bestemme og være sjef.

Uenighet om hvem som skulle gjøre hva, kan muligens relateres til det foregående spørsmålet, hvor foreldrene mente at han svært ofte kom i konflikt angående hvem som skulle bestemme. Mohammed svarte at han svært ofte havnet i konflikt knyttet til hvem som skulle gjøre hva. Skolen mente at dette skjedde ofte, og foreldrene var usikre. En mulig tolkning kan være at foreldrene mente at gutten skulle prøve å bestemme hjemme (arbeidsoppgaver i huset etc.), og derfor svarte at han svært ofte kommer i konflikt knyttet til uenigheten om hvem som skal gjøre hva. På spørsmålet om han lærte noe på Brusetskollen som hjalp han når han var uenig med andre? Svarte

⁸ Konflikter om eiendeler eller steder å være. 2) Uenighet om ideer, aktiviteter og hvem som skal være sjef.

Mohammed: *”Litt, ikke så mye. Lærte litt om å slutte å krangle. Lærte litt om å finne bedre løsning.”*

Ramon opplyste at han aldri kom i konflikt med bakgrunn i ting eller eiendeler, steder å være, sosiale regler, aktiviteter de skulle holde på med, hvem som skulle være sjef, eller hvem som skulle gjøre hva.

Roberto mente at han sjelden havnet i konflikter på grunn av ting, eiendeler eller steder å være. Han var aldri uenig i de sosiale reglene, eller hvem som skulle være sjef. Det var sjelden han ikke var enig i hvilken aktivitet de skulle holde på med. Tiltross for dette svarte Roberto at han ofte var uenig i hvem som skulle gjøre hva.

Vikram kom ofte i konflikt knyttet til ting eller eiendeler, og han havnet svært ofte i konflikter som relaterte seg til hvor en skulle være. Svarene indikerte også at han hadde vanskeligheter med å være enig med andre om de sosiale reglene og hvem som skulle være sjef.

5.3 Coping strategier

Gjennom livet møter mennesker på ulike utfordringer, og det bygges opp ulike strategier for å håndtere de utfordringene vi står ovenfor. Metodene som benyttes er alt fra å gjøre alt en kan for å løse problemet, til det å ignorere problemet/utfordringen. De fleste utfordringene vi står ovenfor skjer automatisk. Vi har tilegnet oss ferdigheter til å mestre de oppgavene vi står ovenfor (Knoop 2002, Snyder & Lopez 2005). Lazarus & Folkman (1991) viste hvordan mennesker takler stress og mestring i sin modell (nærmere omtalt i teorikapittel). Undersøkelsen ”Barn i faresonen” kartla barnas mestringsstrategier. Dette kapittelet er delt i tre kategorier. Denne tredelingen er delt inn i hvilke strategier barna/elevne benyttet (produktive strategier, søke hjelp strategier og ikke produktive strategier). For å kunne identifisere håndteringsstrategiene til barna, ble den norske versjonen av ”Adolescent Coping Scale” (Freydenberg & Lewis 1993) benyttet. Den korte versjonen med 18 spørsmål

ble brukt som en del av intervjuet med foreldrene, barna og lærerne. Dette ga en kvantitativ oversikt over strategiene som barna syntes å bruke (Hagen mfl. 2006).

5.3.1 Produktive strategier

Innenfor denne kategorien ble det stilt spørsmål relatert til bruken av produktive strategier som ble benyttet.⁹ Roberto og Ramon mente selv at de arbeidet hardt for å løse problemet etter egne evner. Mor til Ramon fortalte at han ofte spurte henne om alt mulig, læreren på sin side sa at det var sjelden at Ramon arbeidet hardt for å få løst et problem, lærerens inntrykk var at han ofte ga opp. Vikram svarte at det bare var av og til at han arbeidet hardt, og etter sin beste evne. Far mente at han lett ble litt passiv, men at *"de sammen ordnet det."* Dette korrelerer med opplysninger fra en pedagogisk rapport der det stod følgende: *"Eleven hadde tidligere vist at han hadde svært liten interesse av skolen og fagene. Vikram virket likegyldig til alle fag, og hans innsats var lav."* Mohammed og læreren sa begge at han arbeidet hardt og etter beste evne. Ramon, Mohammed og Vikram så svært ofte på det positive i livet. Barna prøvde også å slappe av med hyggelige fritidsaktiviteter, og å holde seg sunne og friske. Alle var aktive innenfor idrett.

5.3.2 Søke hjelp-strategier

Innenfor kategorien "søke hjelp", ble det stilt spørsmål relatert til hvordan de søkte hjelp hos andre.¹⁰ Dette kan for noen være en produktiv strategi.

Strategiene barna brukte varierte, noen mente at de av og til spurte andre om hjelp til å løse oppgaven, andre svarte at de ofte og svært ofte brukte andre til å få hjelp med oppgaven. Mohammed snakket av og til med andre for å få hjelp til å løse oppgavene han ikke fikk til, men han vektla at han prøvde selv først. Faren var enig i dette, lærer

⁹ 1) Arbeider hardt etter egne evner. 2) Prøver å innrette meg etter andre. 3) Ser på det positive i livet. 4) Slapper av med hyggelige aktiviteter. 5) Holder meg sunn og frisk.

¹⁰ 1) Snakker med andre for å få hjelp. 2) Tilbringer tid med venner. 3) Søker faglig eller profesjonell hjelp.

svarte at det var sjelden han søkte hjelp hos andre elever for å løse oppgaver. Mohammed svarte videre at han svært ofte søkte faglig eller profesjonell hjelp (hos lærer). Lærer sa at: *”han søker ofte hjelp med henhold til oppgaver, men han har en stolthet. Han vil ikke vise at han ikke får det til. Men han er blitt flinkere til dette.”* Ramon mente også at han av og til snakket med andre for å få hjelp til å løse oppgavene. Både Vikram og Roberto benyttet seg i større grad av andre da de hadde behov for hjelp. Viktigheten av at barn søker hjelp hos andre uttrykte Vygotsky i sin sosiokulturelle læringsteori på følgende måte: *”Sosial samhandling er selve utgangspunktet for læring og utvikling”* (Dysthe 2001). Utviklingen fra en sosial samhandling til individuelle ferdigheter omtalte Vygotsky som internalisering (Ibid).

5.3.3 Ikke produktive strategier

Til denne kategorien ble det stilt spørsmål relatert til ikke produktive strategier ¹¹ som de benyttet seg av da de stod ovenfor problemer eller utfordringer de ikke mestret.

Mohammed var bekymret for hva som ville skje med han. Han fortalte at han sjelden var sammen med nære venner og at han aldri innrettet seg etter andre. Av og til håpet han på at det skulle skje et mirakel, men det var sjelden han ikke trodde at han greide å løse de oppgavene han ble satt til. Læreren mente at han ofte ga opp da han ikke greide å løse oppgavene. Gutten fortalte at han av og til fant måter han kunne utagere på. Metodene han brukte for å utagere var rope, skrike eller bruke alkohol. Far mente at dette var noe som forekom sjelden, læreren var klar på at det skjedde ofte. Mohammed mente selv at han ikke blandet seg med andre som har liknende bekymringer. Far og lærer har forskjellig oppfatning av hvorvidt han ignorerte eller unngikk problemer. Mohammed selv mente at han sjelden gjorde dette. De var alle enige om at han aldri bebreidet eller kritiserte seg selv for situasjoner han havnet i. Det er også i følge han selv sjelden at han skjulte for andre hvordan han egentlig

¹¹ 1) Bekymring. 2) Ønske om et mirakel. 3) Utagering. 4) Ignorering. 5) Bebreidelse. 6) Skjule følelser. 7) Søke åndelig eller religiøs hjelp.

hadde det, lærer mente her at dette er en strategi han brukte svært ofte. På spørsmål om han søkte åndelig eller religiøs hjelp svarte han aldri.

Ramon svarte at han sjelden var bekymret for hva som kom til å skje i fremtiden. Dette var noe som mor og lærer også var samstemte i. Ramon håpte på at det skulle skje et mirakel. Han ga av og til opp oppgaver som han ikke klarte, men reagerte ikke med utagering eller skriking. Ramon sa at han svært ofte unngikk eller ignorerte problemer, men at det er sjelden at han bebreidet eller kritiserte seg selv.

Roberto var heller ikke bekymret for hva som kom til å skje i fremtiden, og det var sjelden han håpte på at det skulle skje et mirakel. Det var sjelden han ga opp de oppgavene han ikke klarte, men han utagerte av og til med banning, skriking og rus. Det hendte at Roberto ignorerte problemer for å skjule for andre hvordan han egentlig hadde det.

Vikram sa at han sjelden var bekymret for hva som ville skje med ham, men at han av og til ga opp og mistet troen på at han kunne løse oppgaven. Læreren mente at han ofte ga opp, og blandet seg med personer som hadde de samme bekymringene som han. Dette er noe Vikram var uenig i, men han mente selv at han ofte kunne prøve å skjule for andre hvordan han hadde det. Han prøvde også å ignorere problemene. Det er derimot sjelden at han bebreidet seg selv for oppgavene han ikke maktet å løse.

5.3.4 Oppsummering av coping strategier

Som en oppsummering har jeg valgt å forholde meg kun til barnas egne svar. Foreldre og læreres skåring er ikke vektlagt.

Tabell 1 Oppsummering av håndteringsstrategier

	Ikke brukt	Litt brukt	Noe brukt	Ofte brukt	Brukt svært ofte
Produktive Strategier			Vikram	Mohammed Ramon Roberto	
Søke hjelp strategier		Ramon Vikram	Mohammed Roberto		
Ikke produktive strategier			Mohammed Ramon Roberto Vikram		

Tabell 2 Eksempler på strategier som barna brukte

	Produktive strategier	Søke hjelp strategier	Ikke produktive strategier
Mohammed	Arbeider hardt, ser positivt på livet, er i fysisk aktivitet, gjør hyggelige ting.	sosial støtte (familien), faglig støtte (lærer)	Gir opp hvis ikke interessert
Ramon	Arbeider hardt, ser positivt på livet, holder seg i god fysisk form	Sosial støtte (mor), og støttekontakt.	Ignorerer, utagerer
Roberto	Arbeider etter egne evner, er i fysisk aktivitet og gjør hyggelige ting.	Sosial støtte i foreldre og barnevern	Skjuler vanskene for andre, ignorerer vanskene sine, bebreider seg selv og utagerer
Vikram	Arbeider hardt, ser positivt på livet, er i fysisk aktivitet, slapper av med hyggelige aktiviteter	Søker faglig hjelp, sosial støtte (far, BUP og vennegjeng)	Skjuler vanskene sine for andre, gir opp ting han ikke får til, ignorerer problemet.

5.4 SOC

For å kartlegge barnas Sense Of Coherence, ble de stilt 13 ulike spørsmål som angikk forskjellige sider av livet utviklet av Antonovsky (1988). Hvert av spørsmålene hadde 5 mulige svar, og en skulle krysse av det svaralternativet som passet best. Spørsmålene er ment å gi ett inntrykk av personers opplevelse av hvor meningsfull, forståelig og håndterbar tilværelsen egentlig er. På disse spørsmålene er det i utgangspunktet kun individet som kan svare, da det er vanskelig for andre å vite hva et individ tenker og føler. Intervjuerne i forskningsrapporten "Barn i faresonen" valgte riktignok å intervjuer både lærer og foreldre, da de mente det ville være interessant å få et bilde av hvordan foreldre og lærere oppfattet hvordan barnet hadde det. I dette kapitlet er SOC delt inn i tre hovedkategorier. 1) Meningsfullhet. 2) Forståelighet. 3) Håndterbarhet.

5.4.1 Meningsfullhet

Meningsfullhet viser til hvor meningsfull barna opplever sin tilværelse. Til denne kategorien knytter det seg fire spørsmål.¹²

Mohammed svarte at han ikke brydde seg om det som foregikk rundt han, faren og læreren var til dels enige i dette. De andre barna mente at de brydde seg om det som foregikk rundt dem. Relaterer vi dette til mening i tilværelsen, er det positivt at de fleste er opptatt av, og bryr seg om det som foregår rundt dem. Alle barna svarte at de trodde de kom til å like det de kom til å drive med i fremtiden. Mohammed uttalte: *"Godt. Jeg vil bli flymekaniker."* Mohammed følte at det ofte var lite mening med det han drev med til daglig, noe som også læreren var enig i. Faren mente på sin side at gutten svært ofte opplevde at det var lite mening med det han drev med til vanlig. Mohammed skåret "overraskende" lavt på spørsmålene om mening i tilværelsen, til

¹² 1) Hvor ofte føler du at du egentlig ikke bryr deg med det som foregår rundt deg? 2) Hvor godt tror du at du kommer til å like tingene du kommer til å gjøre i fremtiden? 3) Hvor godt liker du tingene du gjør til daglig? 4) Hvor ofte føler du at det er lite mening i det du driver med til vanlig?

tross for at han har svart at han svært ofte kommer til å like det han skal drive med i fremtiden.

Mohammed svarte at han ofte likte de tingene han drev med til vanlig, læreren hans mente det samme. Faren var mer overbevist om at sønnen alltid likte det han drev med til daglig. Det er vanskelig å forstå hva Mohammed mente. Han svarte at det var lite mening i det han drev med til vanlig, men han ofte likte de tingene han drev med til vanlig. En mulig hypotese er at han liker tingene han driver med, selv om han ikke har funnet noen mening med dem.

En lærer uttalte at: *"Ramon hadde en plan for fremtiden."* Både mor og lærer sa at han hadde en forståelse av sin egen hverdag på skolen, og begge mente at gutten mestret de utfordringene han ble stilt ovenfor. Dette er et viktig spørsmål, som indikerte hvilket syn barna hadde på sine fremtidsmuligheter. Foreldrene til Vikram uttrykte at han er passiv, og de var redde for at han ikke skulle finne noe han hadde lyst til å gjøre. I forskningsprosjektet som helhet har 8 av de tolv barna som besvarte dette spørsmålet svart det samme. Dette utgjør et resultat på nærmere 67 prosent. En kan se tendenser til at barna selv har et mer positivt syn på sin egen fremtid enn det synet foreldre og lærere sitter med. Dette bringer oss videre til et spørsmål om hvor lenge disse barna kan opprettholde et positivt syn på sine egne ferdigheter og muligheter hvis omsorgspersonene rundt dem har liten tiltro til dem?

Roberto og Vikram svarte at de svært ofte likte hverdagen. Svaralternativet "svært ofte" var det mest brukte alternativet, hvorpå over 66 prosent hadde svart nettopp dette. Ramon skilte seg ut fra de andre i undersøkelsen, han var mer positiv til de daglige tingene enn de andre barna.

5.4.2 Forståelighet

Forståelighet viser til hvor forståelig barna opplever sin tilværelse. Til denne kategorien knytter det seg fem spørsmål.¹³

En hypotese for hvorfor Mohammed ikke brydde seg om det som foregikk rundt han kan være at han ofte ble overrasket over oppførselen til folk han kjente godt. Dette kan være med på å bryte de forventingene han har til gitte situasjoner, og hverdagen kan bli lite forutsigbar. Vikram og Ramon svarte det samme som Mohammed, men på tross av dette brydde de seg om det som foregikk rundt dem.

Ramon svarte at det var ofte han ikke forstod sine egne tanker og følelser, men han hadde aldri noen tanker han helst ikke vil ha. Roberto svarte at det var sjelden han ikke forstod sine egne tanker og følelser, og han hadde aldri tanker han helst ikke vil ha. Vikram mente også at det var sjelden han ikke forstod sine tanker og følelser, og det var også sjelden at han hadde tanker og følelser han ikke ville ha. Mohammed sa at han aldri hadde tanker eller følelser han helst ikke ville ha.

Mohammed uttrykte at han aldri følte at han ikke hang med i det som skjedde rundt han. Her har lærer svart ofte og faren har svart alltid. Noe som igjen viser at Mohammed har et mer positivt syn på mening i tilværelsen enn det de voksne har til ham. Ramon og Roberto svarte her det samme som Mohammed. Vikram svarte at det var sjelden han ikke følte at han hang med i det som skjedde.

Disse elevene har til dels store lærevansker og sosiale- og emosjonelle vansker. Det ville derfor være rimelig å anta at disse ofte havnet i situasjoner de selv følte at de ikke mestret, eller forstod hva de skal gjøre. Intervjuene av disse barna var foretatt noen år etter oppholdt seg på Brusetskollen, så det kan tenkes at deres situasjon på intervjuetidspunktet var bedre enn da de var på Brusetskollen. Tre av informantene svarte at det var sjelden de befant seg i situasjoner de ikke mestret eller forstod hva de

¹³ 1) Hvor ofte har du tidligere blitt overrasket over oppførselen til folk du trodde du kjente godt? 2) Hvor ofte er du i situasjoner hvor du ikke vet hva du skal gjøre? 3) Hvor ofte hender det at du ikke forstår hva du selv føler og tenker? 4) Hvor ofte har du følelser og tanker du helst ikke ville hatt? 5) Hvor ofte føler du at du ikke henger med i det som skjer rundt deg?

skulle gjøre. Mohammed sa at det var ofte han befant seg i en slik posisjon, noe hans lærer var enig i. Far mente derimot at han aldri befant seg i en situasjon der han ikke visste hva han skulle gjøre. Ramon sin mor og lærer sa at han hadde en forståelse av sin egen hverdag på skolen, og begge mente at gutten mestret de utfordringene han ble stilt ovenfor.

5.4.3 Håndterbarhet

Håndterbarhet viser til hvor håndterbar barna opplever sin tilværelse. Til denne kategorien knytter det seg fire spørsmål.¹⁴

Mohammed, Ramon og Vikram svarte at de sjelden ble skuffet av folk de stolte på, Roberto svarte at han ofte ble skuffet. Ramon fortalte at han aldri ble urettferdig behandlet, de tre andre svarte at det hørte med til sjeldenhetene at de ble behandlet på en urettferdig måte. Dette kan tyde på at de ble møtt med kjente konsekvenser hvis atferden deres ikke stemte overens med de forventningene foreldre og lærere hadde til dem. Det kan også indikere at disse elevene ble møtt med respekt og forståelse i sine respektive mikro- og mesosystemer.

Et annet sentralt element i Sense Of Coherence er å ha kontroll over følelsene sine. I kategorien forståelighet, ble det spurt om de forstod sine tanker og følelser, og om de hadde tanker de helst ikke ville ha. I denne kategorien var det sentralt å finne ut om de hadde kontroll over sine følelser. Roberto hadde i følge ham selv god kontroll over følelsene sine, og det var sjelden han hadde opplevd at han ikke hadde kontroll over sine egne følelser.

Det har tidligere blitt antydnet at disse elevene, tross for sine vansker, har et positivt syn på seg selv. Noe som på sin side kan være en resiliensfaktor. For å få en dypere forståelse i antakelsen om at disse barna hadde et positivt syn på seg selv ble det stilt spørsmål om de i noen situasjoner følte seg som en taper. Antakelsen om at disse

¹⁴ 1) Hvor ofte har det hendt at mennesker du stoler på, har skuffet deg? 2) Hvor ofte føler du deg urettferdig behandlet? 3) Mange mennesker føler seg som tapere i visse situasjoner. Hvor ofte har du følt det slik? 4) Hvor ofte hender det at du ikke har kontroll over følelsene dine?

elevene hadde et godt selvbilde kan se ut som stemmer. Ingen av de fire barna følte seg som tapere, selv om de befant seg i situasjoner de ikke mestret. Mohammed og Roberto svarte at det var sjelden de følte seg som tapere. Ramon og Vikram sa at de aldri følte seg som det. Disse barna har på tross av å ha vært i en faresone greid seg godt.

5.4.4 Oppsummering SOC

Som illustrert av tabellen under, sammenlignes Mohammed, Ramon og Roberto med Mean for 8. Klasse. Vikram blir sammenlignet med Mean for 10. Klasse. Resultatene er basert på utregninger fra forskerne i prosjektet "Barn i faresonen" (Hagen mfl. 2006).

Tabell 3 "Sense Of Coherence" skårer

	Mean 8.klasse	Mohammed	Ramon	Roberto	Mean 10.klasse	Vikram
Meningsfullhet	3.74	2.75	4.30	4.25	3.58	4.00
Forståelighet	3.47	3.80	4.00	3.60	3.42	3.80
Håndterlighet	3.56	4.25	4.50	4.00	3.44	4.13
Total SOC	3.60	3.76	4.20	3.92	3.48	4.00

(Laveste skår: 1,0; Høyeste skår: 5,0)

Skolens betydning for barns mentale helse har i den senere tid vært gjenstand for stor oppmerksomhet. En rekke studier blant ungdom har vist at skolerelaterte krav er en sentral faktor til stress. Denne formen for stress har vist seg hos noen elever, mens andre elever synes å være beskyttet mot stress. Personer med en høy SOC har forventinger om at de er i stand til å håndtere de kravene som kommer, og de ser på forandringer som en naturlig del av livet (Johnsen, Søviknes og Torsheim 2001).

Som nevnt i innledningen til kapittel 5 om Sense Of Coherence, er det barnet sine svar som er sentrale. Svarene fra foreldre og lærere viser til interessante oppfatninger av hvordan de tror barnet har det. Resultatene viser at foreldre og lærere i enkelte tilfeller har en noe mer pessimistisk tro på barna, enn barna har på seg selv. Barna i undersøkelsen skårer høyere enn gjennomsnitt for sin aldersgruppe på nesten alle punktene (meningsfullhet, forståelighet og håndterlighet). Unntaket er i kategorien meningsfullhet, der vi ser at Mohammed skårer signifikant lavere enn Mean for 8. klasse. Mohammed skårer høyt på håndterbarhet, dette korrelerer godt med lærerens oppfatning av at Mohammed var en ressurssterk gutt (Hagen mfl.2006). Ut i fra Mohammed sine skårer kan det virke som at han hadde en opplevelse av sammenheng og mening i sin tilværelse på lik linje med gjennomsnittet av 8.klasse elever. Det synes også som at han håndterte situasjoner og omgivelser godt (Ibid).

Resultatene til Ramon, Roberto og Vikram tyder på at de opplevde sin tilværelse som meningsfull, forståelig og håndterbar. Det kan virke som at de opplever en god sammenheng og mening i livet.

5.5 Sosio-økologiske ressurser

Noe av poenget med oppholdet på Brusetskollen var at Brusetskollen, skolen og foreldrene skulle samarbeide for at barnet skulle få det bedre. For å finne ut av hvordan dette samarbeidet fungerte, og hvordan situasjonen forandret seg for de ulike partene ble det stilt noen spørsmål som knytter seg til et økologisk perspektiv. Syns du samarbeidet har gjort det bedre når det gjelder: *Å være på skolen, å gjøre lekser, fritid, oppdragelse, helhetlig og langsiktig planlegging*. På disse spørsmålene svarte skolen og foreldre. Barna svarte på spørsmålene som knytter seg til det å være på skolen, det å gjøre lekser og hvordan det er blitt på fritiden.

Mohammed og faren sa at samarbeidet hadde gjort det bedre å være på skolen, og det var også lettere å gjøre lekser. Læreren fortalte at han hadde et godt samarbeid med gutten, men noe dårligere med faren. Mohammed mente at samarbeidet med

internatavdelingen på Brusetskollen og bostedskolens ledelse hadde vært nokså viktig. Samarbeidet med familien var middels viktig, og samarbeidet med bostedskolens lærere var svært viktig. Faren mente at alt samarbeidet hadde vært viktig.

Ramon og hans mor mente at det hadde blitt bedre for han å være på skolen, og det var lettere å få gjort lekser. Dette mente de skyldtes det gode samarbeidet hjemmet og skolen hadde med Brusetskollen. Ramon mente at det ikke hadde blitt bedre, eller verre på fritiden, mor mente på sin side at det hadde blitt noe bedre.

Roberto mente det var blitt bedre å være på skolen, og mye bedre når det gjaldt fritiden, men ikke noe bedre når det gjaldt lekser. Lærerne svarte at det verken var blitt bedre eller verre med tanke på lekser. De mente på sin side at det var blitt enda vanskeligere å ha han på skolen, og i forbindelse med fritid.

Vikrams far mente at samarbeidet mellom de ulike instansene hadde gjort at det var blitt mye bedre for sønnen å være på skolen, gjøre lekser og han hadde fått det bedre på fritiden. Far opplevde at samarbeidet gjorde at det var enklere å få i stand en helhetlig planlegging rundt han. Svarene fra informantene antydte at de syntes samarbeidet rundt barnet hadde blitt bedre, og at systemene rundt fungerte som de skulle.

5.5.1 Skolelivskvalitet

Det å trives på skolen er essensielt for at god læring og utvikling skal finne sted. Det kreves enkelte sosiale ferdigheter for at det skal være trivelig i et klasserom. Spørsmålene¹⁵ under viser til sentrale ferdigheter og opplevelser som kan påvirke skolelivskvalitet.

Alle unntatt Roberto uttrykte at de trivdes på skolen. Roberto hadde konsentrasjonsvansker, motorisk uro og sosiale vansker. Han hadde i tillegg en dårlig språkforståelse og vanskeligheter med å innrette seg etter regler og strukturer. Tar en

¹⁵ 1) Opplevelse på skolen, 2) forstår hva læreren sier, 3) gjør arbeidsoppgaver/lekser, 4) trives i friminuttene, 5) sitter rolig i klasserommet, 6) kan vente på tur.

vanskene til Roberto i betraktning er det kanskje ikke så rart at han ikke trivdes så godt på skolen.

Alle forstod også hva læreren sa, de gjorde oppgaver og lekser og de hadde det bra i friminuttene. Roberto var den eneste av de fire som hadde svart at det var sjelden han satt rolig i klasserommet, de andre svarte at dette var noe de svært ofte gjorde. På spørsmålet knyttet til om de kan vente på tur mente Vikram at han gjorde det ofte, Ramon mente svært ofte.

Mohammed fortalte at han alltid trivdes på skolen. Han forstod alltid hva læreren sa, gjorde arbeidsoppgaver og lekser, og han hadde det bra i friminuttene. Mohammed satt rolig i klasserommet og han kunne vente til det var hans tur. Faren og læreren svarte svært ofte/ofte på de samme spørsmålene. På spørsmål om han kunne vente på tur svarte læreren sjelden. Vi ser likevel her at eleven selv, foreldrene og læreren hadde et positivt syn på hvordan Mohammed trivdes i skolesituasjonen. Den eleven som hadde flest eksempler på hvordan oppholdet på Brusetskollen hadde bidratt til å øke hans skolelivs kvalitet var Mohammed. Han fortalte at han *"lærte tålmodighet – gjorde meg roligere"* på Brusetskollen. Dette bidrog til at situasjoner knyttet til skolen ble bedre. Skolen på sin side var noe usikker på om hvorvidt han hadde lært noe på Brusetskollen knyttet til disse situasjonene. På spørsmål om Brusetskollen kunne gjort noe annet, (hva som var bra, dumt og hva den beste hjelpen var) svarte Mohammed: *"Kult der. Ville ikke gå derfra. Gikk på tur. Hadde det hyggelig, alt mulig."* Den beste hjelpen han fikk var *"alt mulig."* Dette utsagnet kan tolkes på ulike måter, men en logisk slutning kan være at han følte at han fikk hjelp på de områdene han hadde behov for.

5.6 Problemstilling og underproblemstillinger

Denne delen er delt opp i ulike kategorier, med utgangspunkt i problemstillingen og underproblemstillingene. På denne måten forsøker jeg best mulig å få besvart problemstillingen: *Hvilke resiliens/ beskyttelsesfaktorer synes å være avgjørende for å snu en begynnende uheldig utvikling til mestring for barn som har vært på en spesialinstitusjon?* Underproblemstillingen tar for seg hvilke faktorer som synes å være avgjørende for at disse barna havnet i faresonen, og hvilke beskyttelsesfaktorer som synes å være avgjørende for det positive vendepunktet. For å få klarhet i disse spørsmålene har det i del 1 kapittel (5,1-5,5) blitt redegjort for en rekke ulike funn knyttet til de fire casene.

5.6.1 Pedagogiske tiltak som synes å være avgjørende for vendepunktet

I hvilken grad synes det pedagogiske arbeidet som utføres på Brusetskollen å ha en overføringsverdi til grunnskolen?

For å få en klarhet i hvorvidt noe av det pedagogiske arbeidet som utføres på Brusetskollen har en overføringsverdi til grunnskolen var det sentralt å foreta et intervju av utredningslederen på Brusetskollen, Aase Midkiff. Hun sier: *"De gode resultatene tror jeg er summen av tiltakene. Du hjelper ikke et barn godt nok ved bare å legge til rette det skolefaglige. Du må bygge relasjon og du må jobbe med systemene rundt barnet for at de skal forstå barnet på en ny måte."* Videre forteller Midkiff at det ikke er så viktig det som skjer her på Brusetskollen. Det som er viktig er hva som skjer når barnet kommer tilbake til sin bostedskole. Under perioden på Brusetskollen har det blir kartlagt og tilpasset for barnet. Det er viktig at dette arbeidet blir formidlet til skolen og andre instanser rundt barnet. Når barnet har en større mulighet til å klare skolearbeidet, vil det ofte også være lettere å takle atferden. Det er viktig at de som jobber rundt barnet forstår barnet likt, og møter det på samme måte. Midkiff sier at *"I den grad vi lykkes, det er når vi får formidlet den forståelse for entusiasme med de som er rundt barnet. Og får dem til å jobbe på en ny måte."*

I det følgende knyttes sentrale elementer fra intervjuet sammen med funn i datamaterialet som relateres til underproblemstillingene for dette prosjektet.

5.6.2 Å finne gulvet – kartlegging og tilpassning

Når det kommer inn nye barn til Brusetskollen er det visse grep som utføres av personalet de første dagene. Det kan synes som viktig å stålsette elevene. Stålsetting/steeling kan bidra til at barna blir i bedre stand til å håndtere de kravene og utfordringene de blir stilt ovenfor.

”Det første er som de så vakkert kaller det at de skal finne gulvet. Altså finne ut hvor elevene står når de kommer inn. For veldig mange barn kommer til oss med en sånn overvurdert, et overvurdert syn på hva de får til. De får veldig ofte oppgaver som de ikke klarer. Mye av den vegringen, og mye av motstanden mot skolearbeid som vi ser det bunner i at de får oppgaver som de i utgangspunktet tror de ikke får til, eller som de faktisk ikke får til. Så det første som gjøres er å gi de oppgaver som er såpass enkle at de er helt sikre på at elevene skal klare det. Noen ganger så blir elevene sånn der at de ler litt, og sier at dette er altfor lett. Men hensikten er da både å gi dem en mestringsopplevelse, og bygge relasjon. For poenget er at elevene her skal få relasjon til læreren sin og kunne stole på at læreren gir oppgaver som de kan klare. Utsetter dem for utfordringer som de kan tåle og er på deres side.” (Midkiff).

Midkiff mener det er helt sentralt å finne ut hvilket nivå barna befinner seg på før en begynner å gi dem mange oppgaver. Det utføres derfor mange kartleggingstester de første dagene, og de får gjerne oppgaver som er så lette at de klarer dem. Ved å gi elevene lette oppgaver opplever de en mestringsfølelse. Alle barna har en tett oppfølging, og får hele tiden oppgaver tilpasset sitt nivå. De utfører med andre ord en god tilpasset opplæring for den enkelte elev. Dette er noe som kan overføres til hvilken som helst skole. Brusetskollen vektlegger at når barn med diagnosen ADHD skal få oppgaver, så får de 80 prosent kjent stoff, og 20 prosent nytt stoff. Dette er med på å gi barna en god mestringsfølelse, og de får automatisert det kjente stoffet.

”Hvis man bare gir litt lette oppgaver som en vet at de klarer, så kan man heller bare jekke opp, men det betyr at man må følge med. Og se hvordan barnet løser oppgavene og særlig i sånne fag som matematikk er det veldig viktig å se hvordan de løser oppgavene. Hvis du får inn en elev som ganger opp ved å telle på fingrene så gir dette en kjapp indikasjon på at da må du gå inn å forklare hva gangning egentlig er.” (Midkiff).

En sentral faktor i kartlegging er at en må både kartlegge det faglige, men en må også kartlegge atferden.

”Hva setter i gang, hva virker motiverende for dem. Hva virker demotiverende, hva utløser uro, hva utløser uttryggighet? Målet med kartlegging er dels det å få en vurdering av pedagogisk ståsted, men det er like mye det å finne et nivå hvor eleven begynner å stole på læreren sin sånn at du kan bygge en forpliktende relasjon. Vi tror ikke på at det er mulig å sette i gang et endringsarbeid hos barn hvis du ikke har relasjon til det barnet.” (Midkiff).

Det synes som en ikke kan velge ut ett tiltak og si at dette er løsningen på problemet for barnet. Menneskelige prosesser er komplekse og sammensatte, derfor vil det gjerne være slik at det er flere elementer som bidrar til en bedret situasjon for barnet.

5.6.3 Å bli møtt, sett og hørt

Det at elevene blir møtt, sett og hørt kan fungere som en kompensatorisk styrking av barnas individuelle egenskaper. På Brusetkollen arbeides det systematisk med å møte, se og høre elevene. Hver morgen håndhilser læreren på alle elevene før de kommer inn i klasserommet. På denne måten sørger lærer for å opprette kontakten med alle barna fra første minutt av skoledagen. Barna får være med å påvirke arbeidsoppgavene. I matematikk arbeider de etter noe som kan omtales som ”trafikklysprinsippet”. Dette går ut på at når elevene har regnet en oppgave i matematikk, så kan de sette et grønt lys ved oppgaven hvis de synes den var lett, et gult lys hvis den var passe vanskelig og ett rødt lys hvis den var alt for vanskelig. Elevene får her da en god mulighet til å påvirke hvordan type oppgaver de bør få, og det gir læreren en god måte til å tilpasse oppgavene enda bedre.

Midkiff vektla det å bygge relasjoner, hun mente at hvis det ikke finnes en relasjon mellom lærer og elev ville det være vanskelig for læreren å lære bort noe til eleven. Samarbeidet rundt barnet synes også å være et viktig element. Alle lærerne på Brusetkollen møter elevene på samme måte. Dette bringer oss over på et annet viktig element; **struktur**, som fokuseres på Brusetkollen.

5.6.4 Struktur

Det å ha en god struktur kan virke som en god beskyttelse for barna.

”Tenk om skolen hadde vært sånn at de visste hvor de skulle være, hva de skulle gjøre og hvem de skulle være sammen med og når. Potensialet for vekst i grunnskolen ligger mye i strukturen.” (Midkiff).

Ved at barna opplever det å bli møtt på samme måte gjør at hverdagen deres blir mer forutsigbar. Mange av barna hadde en lav oppfattelse av mening, sammenheng og håndterbarhet i sine liv da de kom, derfor er det ekstremt viktig at det er en god struktur i deres skolehverdag. *”Vi forventer ikke at de skal kunne strukturere seg selv, slik som i stor grad forventes i grunnskolen.”* Midkiff synes det er et stort ansvar at vi skal legge ansvaret for strukturering over på det enkelte barnet. Mange barn i skolen er i stand til å strukturere seg selv, men det er også mange barn som ikke er i stand til å mestre dette ansvaret. For disse barna vil skolesituasjonen oppleves som kaotisk og lite forutsigbar. Mange skoler opererer med ukeplaner og to ukers planer, elevene har selv ansvaret for å fordele arbeidsmengden utover denne perioden. På Brusetskollen får de lekser fra dag til dag, hovedsakelig oppgaver på ark. Ved å dele opp arbeidsmengden for barna virker det i mange tilfeller mer overkommelig og mer motiverende å jobbe. Hun poengterer at arbeidsplanene kun bør bestå av ett fag per side.

Brusetskollen har også noen få, men enkle regler. Ved å ha noen få, og enkle regler er det lettere å forholde seg til disse, og konsekvensene ved brudd på disse er kjente. Et annet poeng som blir fremmet er at det er viktig at barn som har oppmerksomhetsvansker ikke får for mange valg. Skolen er generelt gode på å gi barna mange valgmuligheter, det kan tenkes at mange elever hadde vært tjent med å kunne ha to valg. Midkiff mener videre at grunnskolen har mange regler, og at det foregår mange tomme trusler fra lærerne. Tomme trusler er det i følge Midkiff ingen hensikt med.

5.6.5 Visualisering av arbeidsinnsats

Barna på Brusetskollen utfører oppgaver på ark, disse settes inn i en perm. Det har vist seg at barna har blitt meget stolte over det arbeidet de har fått til å gjøre. De viser stolt frem den tjukke permen med oppgaver og kommentarene de har fått.

”Hvis en ikke opplever at det rettes så er det jo ikke noe hensikt at det gjøres ting. Er det noen av oss som gidder å gjøre en veldig god jobb hvis ingen ser det? Hvorfor skal de jobbe da? Skal vi forvente at de jobber bare fordi de er elever? Det må være lønnsomt for dem å jobbe.”(Midkiff).

Midkiff legger vekt på at det er meget viktig at leksene og oppgavene som barna utfører blir rettet og kommentert.

5.6.6 Sosial ferdighetstrening

Det å fungere i sosiale relasjoner kan ikke vurderes høyt nok. I teorikapittelet ble det vist til Haggerty, et al.(1994) og deres tanker om hvorvidt bedring av den sosiale kompetansen er med på å fremme sosial fungering og et godt selvbilde. Endrerud (2003) mente at en god sosial kompetanse førte til at elevene ble mindre problematiske og lykkes bedre på skolen. Midkiff sa at de fleste som søkes inn til Brusetskollen hovedsakelig er søkt inn på bakgrunn av antisosial eller uønsket atferd. Veldig mange av disse barna har generelle og spesifikke vansker i tillegg, og hun mente at atferdsvanskene veldig ofte er en følge av, eller nærmest er resultat av de generelle eller spesifikke vanskene. *”Elevene kan ha oppholdt seg på skolen i mange år, uten å få til noen ting. De blir ofte oversett, men i det øyeblikket du kaster en stol på læreren din, da får du hjelp.”*(Midkiff).

Vi finner mange elever i grunnskolen som har sosiale vansker, og som mangler de ferdighetene som trengs for å fungere godt i sosiale samhandlinger. På Brusetskollen arbeides det med å bedre barnas sosiale kompetanse. Kanskje dette burde være et område som skolen burde satse enda mer på? Vygotsky hevder i sin sosiokulturelle læringsteori at sosial samhandling er utgangspunktet for læring og utvikling.

5.6.7 Bedring av SOC

De barna som har blitt fokusert i denne oppgaven viste seg å ha en høy SOC tre år etter oppholdet på Brusetskollen. Det å ha en høy SOC kan være av betydning for at de har greid seg bra. Et sentralt spørsmål i denne sammenheng knyttet seg til om disse barna alltid hadde hatt en høy SOC, eller om dette var noe de hadde tilegnet seg under og etter oppholdet på Brusetskollen. Midkiff kunne ikke dokumentere sin påstand, men hun mente at de ikke hadde en høy SOC da de kom inn. Midkiff viser til de barna som er inne på Brusetskollen nå, og til journalene til barna som deltok i forskningsprosjektet:

”Jeg ser at de som kommer inn nå, ofte har veldig liten tro på seg selv. Og da vi gikk inn i journalene til de barna i prosjektet så var det beskrevet: liten tro på egne muligheter, tror ikke han får til ting. Veldig ofte så kommer de med en lav selvfølelse og lav tro på at de at de i det hele tatt skal kunne klare seg i livet. De har en liten fremtidshukommelse eller fremtidsoptimisme, veldig liten tro på at de kan klare å få en jobb og at de skal få det allright i livet.” (Midkiff).

Hun forteller at relasjonsarbeidet går på å vise barna at de har noe som er unikt for dem, at de kan få til ting og at de kan klare å gjennomføre skolen. Det handler om å gi barna tro på egne ferdigheter og positive fremtidsutsikter. De fire barna som er tatt for seg i denne oppgaven hadde alle positive fremtidsutsikter og en tro på at de ville lykkes. I følge journalene og observasjoner på Brusetskollen hadde de i liten grad dette positive synet på egne muligheter da de kom til Brusetskollen. Det kan tyde på at barnas SOC var blitt betydelig styrket under oppholdet.

I kapittel (3.6.7) ble det vist til tre modeller av resiliens. Ved at det ble satt inn ulike tiltak som gjorde at disse barna styrket sin mestringsfølelse, bidro dette til at risikoen ble redusert, noe som igjen kan føre til en bedre psykososial fungering. Barna fikk hjelp til å strukturere sin egen hverdag, slik at den ble mer håndterbar. Det er nettopp dette Sense Of Coherence dreier seg om, det at en opplever verden som forståelig, håndterbar og meningsfull.

5.6.8 Oppsummerende kommentarer

I undersøkelsen har det vist seg at noen elementer synes å forekomme noe hyppigere enn andre. Det synes meget viktig at barna får troen på sine egne ferdigheter og muligheter for å igangsette et vendepunkt. Et spørsmål som en kan stille seg i denne forbindelse er: Hvor lenge makter disse barna å opprettholde troen på seg selv og sine muligheter dersom viktige personer rundt dem, ikke har tiltro til deres muligheter. Funnene i undersøkelsen jeg har foretatt viser at mange av disse barna hadde større tro på seg selv enn det de voksne hadde til dem. Jeg synes sitatet illustrer dette på en god måte: *"Jeg er som et batteri som stadig lader seg tom for energi. Med mindre jeg lades opp innimellom, vil jeg snart gå tom for energi."* Dette er en metafor på hvordan mennesker kan føle det hvis en ikke får oppmuntring og støtte fra nære personer rundt dem. Det kan være en risikofaktor for disse barna at de voksne har mindre tiltro til dem. Disse barna hadde en høy Sense Of Coherence og derfor var de muligens i stand til å stå i mot denne risikofaktoren.

Someone once said...

*I'm like a storage battery
constantly discharging energy
and unless I'm recharged at
frequent intervals,
I soon run dry*

6. Diskusjon og avslutning

I dette kapitlet vil de overordnede funnene fra analysen bli diskutert. I analysekapitlet har det blitt drøftet, og det er stilt spørsmål underveis.

Barna i forskningsprosjektet viste at det går å snu en prosess, men for at det skal være mulig å snu en vanskelig situasjon til en god situasjon kreves det innsatsvilje. Barnet selv må vise en vilje til å snu sin situasjon, og systemene rundt barnet er nødt til å bidra i denne snuoperasjonen. Det handler om å få i stand en bevegelse fra en fastlåst situasjon, til en bevegelig situasjon. I denne bevegelsesprosessen er både den faglige og den sosio emosjonelle fremgangen viktig.

Det er mange elementer som er med på å påvirke barnas situasjon, og funnene viste at det var en komorbiditet i vanskene til barna. Barna ble hovedsakelig henvist til Brusetskollen på grunn av deres atferd. Under oppholdet ble det avdekket at disse barna også hadde andre vansker, som kan være med på å forklare deres uønskede atferd. Fokus mot viktigheten at en vurderer hele individet i en kartlegging står sentralt både i forhold til å avdekke risiko og styrker.

6.1 Skolefaglige nederlag, en risiko for utvikling av psykososiale vansker?

Sosiale vansker assosieres med en utagerende atferd. Det er atferd som forstyrrer undervisningen og som til tider kan være voldsom. Barnet kommer ofte i konflikt med lærere, medelever og andre autoriteter, og dette er en atferd som i stor grad er til problem for andre (Endrerud 2003). En av hovedutfordringene for barna var å få kontroll på sin egen atferd. For å kunne være i stand til å få kontroll på sin egen atferd er en til dels avhengig av å avdekke og bedre de faktorene som ligger til grunn for den uønskede atferden. For flere av barna dreide dette seg om skolefaglige nederlag.

”Et tidlig nederlag på skolen på et område som er høyt vurdert av omverdenen, skaper alltid vansker som strekker seg utenfor det feltet som mislykketheten finner sted. Atferdsvansker kan ha sin rot i dysleksi, men det behøver ikke være slik (Høien og Lundberg 2005:5). Med utgangspunkt i hvor viktig det er å beherske skriftspråket for å tilegne seg faglig kunnskap vil vi trolig se en sammenheng med at enkelte utvikler sosiale og emosjonelle vansker på bakgrunn av deres ”mislykkede” møte med skolehverdagen. Skaalvik forklarer dette på følgende måte:

”Det eksisterer et kulturpress i vårt samfunn mot gode skoleprestasjoner. Av skolefagene tillegges de teoretiske fagene størst betydning. Dette kan i realiteten bety at en elev som mislykkes i teoretiske fag, kan utvikle en lav selvakseptering til tross for å ha lyktes i praktiske fag. For elever med lese- og skrivevansker vil høy verdsetting av teoretiske fag kunne få særlig negative konsekvenser. Fordi disse elevene mangler det nødvendige verktøyet for å kunne tilegne seg lærestoffet, vil de kunne få store vansker i forhold til teoretiske fag, og av den grunn utvikle negativ selvakseptering.” (Skaalvik 1996:53).

Bandura hevder også at det er veldig uheldig å mislykkes i noe i begynnelsen av en læringsprosess, da dette er med på å svekke våre forventninger om at en vil greie tilsvarende oppgaver (Skaalvik 1996). I følge Bandura vil det være sentralt at elever som har vansker med å tilegne seg lese- og skriveferdigheter må få noen positive mestringserfaringer med dette. Slik at de ikke får forventninger om at de vil mislykkes også neste gang de møter skriftspråket (ibid). Lyster sier at for å tilegne seg kunnskaper på mange ulike områder så er lesing og skriving viktige redskaper å være i besittelse av. Hun poengterer hvilke skjebnesvangre følger det å komme til kort i forhold til den skolefaglige utviklingen vil gi, samt at manglende ferdigheter kan føre til en negativ sosial utvikling (Lyster 2005). Det en kan trekke ut av dette er at dyslektikere og andre barn med skolefaglige vansker vil i enkelte tilfeller mangle noen viktige beskyttelsesfaktorer. Faktorer som er av betydning for å lykkes kan være: Motivasjon, trygghet, trivsel, mestring, sosiale relasjoner, selvtillit, respekt og forståelse fra andre. Barn med faglige og emosjonelle vansker kan ha en lav motivasjon for å utføre skolearbeid, de kan være utrygge i noen av skolesituasjonene og de kan oppleve liten mestring som ofte fører til mistrivsel. Når en sjelden opplever mestring er det stor sjanse for at selvtilliten blir redusert, og at de opplever at andre ikke viser dem respekt (Ibid). Skolerelaterte atferdsproblemer kan sees på som en

ytringsform eller signal på at eleven mistrives, har negative holdninger til lærere og skole, at de har en følelse av maktløshet og en generelt vanskelig skolehverdag (Befring mfl. 2004). Jf. Midkiff sin påstand om at en av og til ikke får hjelp før i ”..det øyeblikket du kaster en stol på læreren din.”

6.2 Viser tegn til mestring - redusert stress

Hagen mfl.(2006) hevder det er umulig å vurdere hvor mye stresset for barna som deltok i undersøkelsen har blitt bedre eller verre. Dette kommer av at barna var i en konstant forandringsprosess. Det ble stilt ulike krav, forventninger og de møtte daglig på nye utfordringer. Et annet poeng som (ibid). fremhever er at det har godt flere år siden de oppholdt seg på Brusetskollen. Barna har gått fra å være barn til det å ha blitt ungdommer. Utgangspunktet for alle barna var at de tidligere (før oppholdet på Brusetskollen), var utsatt for ulike utfordringer i livet som de ikke var i stand til å håndtere på en tilfredsstillende måte. Faktorer som skolemessige nederlag, sosioemosjonelle vansker og utilstrekkelig sosioøkologisk støtte har vært av betydning (Hagen mfl. 2006). Det er ikke vanskelig å forstå at dette er faktorer som kan være en risiko for normal utvikling (Brudal 2006, Luthar 2003).

Det at barna opplever en tilhørighet er et viktig virkemiddel for økt vekst og motivasjon. Det å ha en tilhørighet til noe er et viktig behov for mennesker generelt (Schiefløe 2003, Colbjørnsen 2003). Barna fikk etter oppholdet på Brusetskollen en bedre tilhørighet både til skolen, hjemmet og til institusjonene rundt og dekning av grunnleggende behov. Maslow mente at manglende tilfredsstillelse av sosiale behov var blant de vanligste årsakene til dårlig tilpassning i samfunnet (Jacobsen & Thorsvik 2002).

6.3 SOC, mestring og resiliens

Et spørsmål som ble stilt under arbeidet med barnas Sense Of Coherence er: *Kan en ha en høy SOC, uten å oppleve mestring? Eller kan en oppleve mestring uten å ha en høy SOC?* Midkiff mener at dette er noe som rent teoretisk bør henge sammen, men av og til har barn ett litt oppblåst selvbilde. I psykologien snakkes det om megalomania¹⁶. Hun forklarer at dette dreier seg om å ha et urealistisk bilde på seg selv, at en er sikker på at en får til alle ting. Disse barna vil kunne skåre seg selv med en høy SOC, uten at omgivelsene ville skåret dem høyt. Hun sier at disse barna har behov for å bli ”jekket” ned. *”Realitetsorientering går ut på å løfte opp de som trenger det, og jekke ned de som trenger det.”*

Det er vanskelig å vurdere om en er avhengig av å være i besittelse av både SOC og mestring, eller om individer greier seg godt med bare en av disse. Barna i dette prosjektet viste at de var i besittelse av begge disse elementene noen år etter oppholdet på Brusetskollen. Tidligere ble det nevnt at de hadde lav SOC da de ankom, og på dette tidspunktet greide elevene seg ikke spesielt godt. Deres fungering ble bedret da deres SOC ble høyere. En kan også vri dette og si at barnas SOC ble høyere da de opplevde bedre fungering. Dette dreier seg om menneskelige prosesser som vil være vanskelig å drøfte. Det vil kanskje være mer korrekt å si at god fungering og høy SOC er noe som ofte viser seg sammen.

I kapittel 3.6.7 ble det vist til tre modeller av resiliens. Disse modellene tar for seg kompensatoriske, beskyttende og stålsettende faktorer. For guttene i undersøkelsen viste det seg at disse resiliensfaktorene hadde vært med på å påvirke det positive vendepunktet. Guttene lærte å anvende sine ressurser og utvide deres repertoar. De var i stand til å opprettholde tilstrekkelig motstandskraft og fortsette med daglige aktiviteter, tross for at de var i en vanskelig situasjon. De kompensatoriske faktorene hadde en direkte og uavhengig innflytelse på tilpasningen deres.

¹⁶ Ifl. Clue: Software ordbok betyr megalomani stormannsgalskap

Beskyttelsesfaktorene som kan synes å være av betydning for en bedret fungering var at guttene økte sin sosiale kompetanse. Dette gjorde dem i bedre stand til å fungere i sosiale settinger. Humøret til barna ble bedret ved at de mestret de sosiale kodene, og at de fikk gode relasjoner med både barn og voksne på Brusetskollen. Videre synes den detaljerte kartleggingen og tilbakemeldingen som en beskyttende faktor. Funnene i undersøkelsen tydet også på at styrking av Sense Of Coherence var et viktig element.

Brusetskollen fokuserte på at barna skulle oppleve strukturerte mestringsopplevelser, og det ble lagt vekt på å synliggjøre barnas talenter og styrker. I kapittel 5.6.2 vektla Midkiff viktigheten av "å finne gulvet." Det dreier seg om å legge oppgavene på et så lett nivå at barna får til oppgaven. Stålsetting av elevene går ut på at en bygger videre på deres styrker, og det bør være en progresjon i utfordringene de blir stilt ovenfor.

6.4 Overføringsverdi til grunnskolen

(Fig.2 i kap 3.3.2) viser til den bioøkologiske modellen av Bronfenbrenner. I denne modellen vektlegges interaksjonsprosessen mellom person, prosess, kontekst og tid. Det er en interaksjon mellom barnet, det sosiale miljøet og det fysiske miljøet. De ulike faktorene person, prosess, kontekst og tid virker på hverandre. Barnet kan påvirke det sosiale miljøet og det sosiale miljøet kan påvirke barnet. Videre må alle interaksjonsprosessene sees i sammenheng med et tidsperspektiv. Over tid forandrer mennesker og miljøet seg, og en blir stadig stilt ovenfor nye utfordringer. Guttene som denne oppgaven har tatt for seg syntes tidligere å ha hatt en noe mangelfull interaksjonsprosess mellom person, prosess, kontekst og tid. På Brusetskollen ble særlig guttenes kontekst styrket. Den sosiale kompetansen ble styrket, noe som førte til at det var lettere å etablere og opprettholde gode vennerelasjoner, guttene ble aktive innenfor idrett og fritidsaktiviteter. Samarbeid mellom lærer og elev ble bedre, for enkelte ble også relasjonen mellom foreldre og søsken bedre, hjemmesituasjonen ble altså bedret. Generelt sett kan en si at oppholdet på Brusetskollen førte til en bedre relasjon mellom barnets bioøkologiske systemer.

Ut i fra analyse av det empiriske datamaterialet og intervjuet med utredningslederen Aase Midkiff på Brusetskollen så finner jeg ingen ”mirakelkur” som kan overføres til grunnskolen. Det kan tyde på at det arbeidet som utføres på Brusetskollen er mye likt det arbeidet som gjøres i grunnskolen. Det har i denne delen blitt belyst noen elementer som står sentralt for Brusetskollen, og det kan tenkes at grunnskolen kan ta til seg noe av dette for å styrke det arbeidet skolen allerede bedriver. Sentrale faktorer er å kartlegge elevene, ta deres problemer på alvor, tilpasse for den enkelte og gi dem mestringmuligheter/opplevelser. Det kan være så enkelt som at læreren viser at han bryr seg og gir autentisk ros. Relasjonsbygging og en god interaksjonsprosess mellom barnet, det sosiale og det fysiske miljøet kan synes som et viktig element. Dette kan kanskje skolen i større grad vektlegge i sitt daglige samvær med barna. Faktorer som er med på å styrke barnas SOC, kan føre til at barna opplever skolehverdagen og livet mer meningsfylt, forståelig og håndterlig.

6.5 Flere faktorer av betydning for vendepunktet

Som vi har sett i analysen er det flere faktorer som kan ha bidratt til en god faglig og sosial fremgang. For det første er det egne aspekter ved barna. De fire guttene denne undersøkelsen har tatt for seg har under og etter oppholdet på Brusetskollen bedret sin sosiale fungering. De har opplevd mestring og deres opplevelse av mening og sammenheng i verden er blitt bedre. For det andre kan det sies at barnas nære nettverk er styrket. Roberto fikk en plass på en barnevernsinstitusjon, Mohammed, Ramon og Vikram fikk en mer stabil hjemmesituasjon. Ramon fikk en støttekontakt, noe som førte til at han fikk enda en omsorgsperson, og mor fikk noe avlastning. Det tredje sentrale elementet er at deres fjerne nettverk ble styrket. De fikk sunne fritidsinteresser, Ramon og Vikram drev aktivt med idrett. Brusetskollen bidro til at samarbeidet mellom barnas arenaer ble styrket, og at hverdagen for elevene har blitt bedret.

Ramon og Roberto har fått nye og mer ”heldige” venner, og de har brutt med sitt tidligere belastende miljø. Alle de fire guttene hadde også tilegnet seg

copingstrategier som gjorde dem i stand til å løse utfordrende oppgaver på sin måte. Guttene hadde også tilegnet seg gode ferdigheter for hvordan en skulle omgås med både barn og voksne, og de hadde i følge dem selv god forståelse for hva som er rett og hva som er feil/uønsket atferd.

Noen individer opplever større mening og sammenheng i sine liv enn andre. Dette kan i mange tilfeller ha en betydning for individets psykiske helse (Hagen mfl. 2006). Bedringen av barnas SOC kan kanskje trekkes frem som en av de mest avgjørende funnene i denne undersøkelsen. Funnene i denne undersøkelsen kan tyde på at for disse barna var det å ha utviklet en høy SOC meget viktig. Trolig¹⁷ ble de i bedre stand til å stå i mot stress, og omforme den stressende hendelsen til noe som var begripelig, håndterbart og forståelig.

Funnene i undersøkelsen bærer ikke preg av noe revolusjonerende. Men funnene er med på å underbygge kunnskapen knyttet til viktigheten av at alle individer er avhengig av å oppleve mestring i sin hverdag. Ved den rette tilpassningen vil mestring forekomme, og individenes SOC vil kunne bli styrket.

6.6 Mulige feilkilder og begrensninger

Datamaterialet som er blitt benyttet i denne oppgaven er i hovedsak innhentet av andre. Forskerne som utarbeidet forskningsrapporten "Barn i faresonen" mente at det viktigste kriteriet på validiteten i datamaterialet er knyttet til intervjuguiden og formuleringen av spørsmålene. Forskerne la mye omtanke i å få utformet spørsmålene så godt som mulig. I utformingen av spørsmålene har de i hovedsak benyttet seg av primærkilder. Metodene forskerne brukte for å samle inn de kvantitative SOC skårene er anerkjente og internasjonalt brukt, men Tishelman (1996 her i Hagen mfl. 2006) har tre innvendinger mot SOC skalaen. Hun mener at det ikke er samsvar mellom Anonovskys teori om den salutogenetiske modell og metodene

¹⁷ Hagen mfl.(2006) mente det er umulig å vurdere hvor mye stresset for barna som deltok i undersøkelsen har blitt bedre eller verre. (jf. kap. 6.2 "viser tegn til mestring- redusert stress").

som benyttes i SOC skalaen. Han hevder at skalaen er kulturavhengig og han påpeker at dersom SOC er ment å fungere som et slags psykososialt diagnostisk verktøy, vil man lett kunne miste forståelsen av hvor subjektivt dette instrumentet er (Hagen mfl. 2006). Det vil også alltid være en viss usikkerhet om informantene har forstått spørsmålene og intensjonene slik de er tenkt. I intervjusituasjonen fikk barna muligheten til å få spørsmålene stilt på nytt, og intervjuer kunne reformulere spørsmålet. Dette har muligens bidratt til å styrke validiteten av resultatene.

6.7 Avsluttende ord

I opplæringsloven¹⁸ finner vi formålsparagrafen § 1-2, som viser til at skolens oppgave er å få elevene til å bli ”gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn”. Samfunnet er tjent med at skolen utvikler ”gagnlege og sjølvstendige menneske” En slik innsats krever ressurser, men dette er ett området samfunnet ikke har råd til å neglisjere. Dagens barn og unge er landets fremtid og de er viktige i et samfunnsøkonomisk perspektiv. Samfunnet er ikke ett ”statisk” fenomen, samfunnet må betraktes som et system i en kontinuerlig endring. I et slikt system bidrar menneskene til endring av samfunnet, og samfunnsendringer bidrar til endringer for mennesket (Breilid 2007).

Videre mener han at Sense Of Coherence må sees på som en viktig forutsetning for å kunne fremstå som ”gagnlege og sjølvstendige menneske.” For å kunne fremstå som kompetent aktør, eller som ”gagnlege og sjølvstendige menneske” i et komplekst samfunnsbilde er det et krav om at en forstår indre og ytre sammenhenger. Det å kunne se sitt liv som begripelig, håndterbart og meningsfylt vil dermed være en vesentlig meta kompetanse i dagens samfunn. Ved å øke fokuset mot den enkeltes Sense of Coherence i tillegg til å ha et fokus på utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger, vil en kunne bidra til at dagens unge blir i bedre stand til å møte nye utfordringer i livet (Breilid 2007).

¹⁸ Lovdata: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-2> [lesedato 9.05.2008.]

Barn og unge som havner i en faresone er en bekymring for samfunnet som helhet. Et av de viktigste poengene som denne oppgaven har vist, er at det nytter å hjelpe disse barna. De er ikke fortapt, de befinner seg bare i en vanskelig situasjon. Med den rette hjelpen til rett tid vil disse barna ha gode muligheter til å få et godt liv. De gode resultatene som Brusetskollen kan vise til bør kunne gi et signal om at det faktisk er behov for spesialinstitusjoner i Norge. Funnene i undersøkelsen viste at de tiltakene og det pedagogiske arbeidet som utføres på denne spesialinstitusjonen kan overføres til grunnskolen. Det dreier seg om enkle tiltak, hvor særlig den tilpassede opplæringen og relasjonsbygging er sentralt. Hvis skolen blir enda flinkere til å kartlegge og forebygge vil nok flere barn unngå å havne i en faresone. I de tilfellene hvor barna allerede har havnet i en faresone, er spesialinstitusjoner meget nyttig. Ressursene disse stedene opererer med, er noe annet en det skolen kan vise til. De elevene som befinner seg i en faresone har behov for akutt og drastisk hjelp, derfor vil ett intenst 8 ukers opphold på en spesialinstitusjon kunne være redningen.

7. Litteraturliste

Aadland, E 1997, "Og eg ser på deg" *Vitenskapsteori for helse og sosialarbeidere*, Oslo, Tano Aschehoug.

Aasen, P, Nordtug, B, Ertesvåg, S.K & Leirvik, B 2004 *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Alvesson, M & Skjoldberg, K 1994, *Tolkning och reflection. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: studentlitteratur.

Antonovsky, A 1979, *Health, stress, and coping*. San Fransisco, London: Jossey-Bass Inc.

Antonovsky, A 1988, *Unraveling the mystery of health*. San Fransisco, London: Jossey-Bass Publications.

Antonovsky, A 1991, *Hälsans mysterium*, Stockholm- Natur och Kultur.

Antonovsky, A 2000, *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag.

Befring, E 2002, *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Det norske samlaget.

Befring E & Tangen, R (red) 2004, *Spesialpedagogikk*, Cappelen akademisk forlag.

Björkenäs, AL & Lundkvist, M 2005, *Stress & coping, en vägledning för ledningen*. Luleå tekniska Universitet.
<http://epubl.ltu.se/1402-1781/2005/13/LTU-CDUPP-0513-SE.pdf>
[lesedato: 30.01.08].

Bolstad, T 2006, *Refleks eller refleksjon*, Fagartikkel i Embla nr.2/2006.

Borge, AIH 2003, *Resiliens, risiko og sunn utvikling*. Gyldendal Norske Forlag.

Branca, L 2004, *Skolefaglige og sosiale mestringsproblemer hos minoritetspråklige elever*- i Befring E, Tangen, R (red) 2004, *Spesialpedagogikk*, Cappelen akademisk forlag.

Breilid, N 2007, *Ungdom og læringserfaringer, en survey studie av ungdomslæringserfaringer på ulike arenaer*. Doktoravhandling forsvart ved et utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitet Oslo. Unipub Oslo.

- Bronfenbrenner, U 1979**, *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge University Press.
- Colbjørnsen, T 2003**, *Fleksibilitet og forutsigbarhet. Arbeid og organisasjoner i endring*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M 2004**, *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- De Vaus, D 2002**, *Surveys in social research, 5th ed.* London: Routledge.
- Dyste, O 2001**, *Dialog, samspill og læring*. Abstrakt forlag.
- Endrerud, T 2003**, Rapport, *atferds eller samspillsvansker sett i et økologisk systemperspektiv*. Rapport nr 39, fra høgsolen i Buskerud. Hønefoss 2003
http://hibu2.imaker.no/data/f/0/30/21/4_2401_0/3903endrerud.pdf
[lesedato: 31.01.08].
- Frydenberg, E & Lewis, R 1993**, *Adolescent Coping Scale. Administrators Manual*, Australia: Albany Press Printers Pty Ltd.
- Frønes, I. 2003** *Moderne barndom*, Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Fuglseth, K 2007**, i Fuglseth, K & Skogen, K (red.) 2007, *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Gamst, KT & Langballe, Å 2004**, *Barn som vitner, En emirisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør. Utvikling av en avhørsmetodisk tilnærming*. Rotanor, Skien 2004.
- Garmezy, J 1993**, Developmental psychopathology. Some historical and current perspectives. I: D. Magnusson & P. Caser (red.): *Longitudinal research on individual development. Present status and future perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Gjærum, B, Grønholt, J & Sommerschild, H 1998**, *Mestring som mulighet*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Grønmo, S 1996**, *Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen*, Kap 3. I Holter, H & Kalleberg, R. (red.) 1996 *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundersen, K & Moynagan, L 2006**, *Nettverk og sosial kompetanse*. Oslo Gyldendal akademisk.

- Guralnick, MJ 1997**, *Assessment of peer relations*, Seattle, Wa.:Child Developmental Center, University of Washington.
- Hagen, KB, Lassen. LM, Midkiff, A & Vedeler, L 2006**, *Barn i faresonen. Hvilke mestringsmuligheter kan et opphold på en spesialinstitusjon gi?* Oslo Unipub.
- Haggerty, R. et al. (eds) 1994**, *Stress, risk and resilience in children and adolescents*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Helgeland, IM 1996**, *Forebyggende arbeid i skolen- en pedagogisk utfordring: om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Holand, A 2007**, kap. 4.I Fuglseth, K & Skogen, K (red.) 2007, *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Holter 1996**, "Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning" I Holter, H og Kalleberg, R (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo Universitetsforlaget.
- Jacobsen, DI & Thorsvik, J 2002**, *Hvordan organisasjoner fungerer – innføring i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kalleberg, R 1996**, "Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog" I Holter, H & Kalleberg, R (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo Universitetsforlaget.
- Knoop, HH 2002**: *Leg, læring & kreativitet – hvorfor glade barn lærer mer*. Denmark: Aschenhoug.
- Kvale, S 1997**, *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S 2002**, *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S 2007**, *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lande, SB & Lande, B 2000**, *Barns utvikling av motstandskraft og sårbarhet*. I Weisæth, L, Dalgard, OS. (red) 2000, *Psykisk helse. Risikofaktorer og forebyggende arbeid*. Gyldendal Norske Forlag.
- Lassen, LM 1998**, *Parenting children with rare progressive disabilities: a study of parents' needs related to stress and coping*. Oslo: Department of Special Needs Education, Faculty of Education, University of Oslo.
- Lassen, LM 2004**, *Rådgivning, kunsten å hjelpe*, Universitetsforlaget.

Lazarus, R & Folkman, S 1984, *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.

Lazarus, R & Folkman, S 1991, The concept of coping. I Monat, A. & Lazarus, R. (eds) *Stress and coping*. New York: Columbia University press, s 183-207.

Lovdata, <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-2>
[lesedato 9.05.2008].

Luthar, S (ed) 2003, *Resilience and vulnerability – Adaption in the context of childhood adversities*. New York: Cambridge University press.

Lyster, SAH 2005, *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Gyldendal Norske Forlag.

NESH 2006, *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, jus og humaniora*, Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag og humaniora.

Nkvts

http://www.nkvts.no/Forskning_utvikling/Paagaende_Forskning/TsunamiProgrammet/Del2/Barns_opplevelser egen_mestring.htm [lesedato: 30.01.08].

Ogden, T 1995, *Kompetanse i kontekst*, Moss/Oslo.

Risberg, T 2007, *Prosjektplanlegging*, I Fuglseth, K & Skogen, K (red.) 2007, *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Rutter, M 1994, *Stress research: Accomplishments and tasks ahead*. I: Haggarty, R. et al (eds.) (1994) *Stress, risk and resilience in children and adolescents*, Cambridge: Cambridge University Press.

Rutter, M 2000, *Resilience reconsidered: critiques, findings, and research needs*. In. J.P.

Schiefloe, PM 2003, *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sivesind, KH 1996, "Sortering av kvalitative data. Metodologiske prinsipper og praktiske erfaringer fra analyse med dataprogrammer " I Holter, H & Kalleberg, R (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo Universitetsforlaget.

Skogen, K 2007 i Fuglseth, K & Skogen, K (red.) 2007, *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Snyder, CR & Lopez, S 2005 eds. *The handbook of positive psychology*, Oxford: Oxford University Press.

Sohlberg, P & Sohlberg, BM 2002, *Kunnskapens former, vetenskapsteori och forskningsmetod*, Stockholm: Liber.

Utdanning nr 6. 14. Mars 2008. Utdanningsforbundet.

Vedeler, L 2000, *Observasjonsforskning i pedagogiske fag, en innføring i bruk av metoder*, Oslo: Gyldendal akademisk.

Vedeler, L 2001, *Observasjon av kameratrelasjoner og sosiale mestringsstrategier*, Oslo: Universitetet i Oslo (Kompendium).

Yin, RK 1994, *Case study research. design and methodes*. London: Sage Publications.

Yin, RK 2003, *Case study research. design and methodes*. London: Sage Publications.

8. Vedlegg

Vedlegg 1 – Intervjuguide, fra faresonen til mestring

Innledning og bakgrunn

- Kort presentasjon
- Informasjon om konfidensialitet, tilbakemelding og rapportering
- ”Vi skal snakke om veien fra å befinne seg i en faresone til det å oppleve mestring”
- *Hvor lenge har du arbeidet på Brusetskollen?*
- *Kan du fortelle litt om din bakgrunn og utdanning?*

Om arbeidet

- *Kan du fortelle litt om hva du arbeider med, hva du gjør?*
 - *(litt detaljert om jobben)*
- *Kan du fortelle litt om Brusetskollen?*

Fra faresonen til mestring

- *Kan du fortelle om hvordan det pedagogiske arbeidet på Brusetskollen skole og ressurscenter foregår?*
- *Hva tror du er bakgrunnen til de gode resultatene Brusetskollen kunne vise til i forskningsrapporten Barn i faresonen?*
- *Hva synes å være den viktigste forandringen for barna som har oppholdt seg på Brusetskollen?*
- *Hvorfor tror du enkelte barn havner i en faresone?*
- *Barna i undersøkelsen hadde en høy SOC ca tre år etter oppholdet på Brusetskollen. Tror du disse barna hadde en høy SOC da de kom til Brusetskollen?*
- *Tror du det er noen sammenheng mellom SOC og mestring?*
- *I hvilken grad tror du at det pedagogiske arbeidet som utføres i en spesialinstitusjon kan overføres til grunnskolen?*
- *Hva tror du skal til for at grunnskolen skal kunne oppnå de samme gode resultatene som Brusetskollen kan vise til?*
- *Hvis grunnskolen har et forbedringspotensial, hva tror du det er?*