

Motstandsdyktige barn og skolen som resiliensfremmende

”Hvilke faktorer i barnets miljø bidrar til utvikling av resiliens, og hvordan kan skolen være resiliensfremmende?”

Stephanie Renèe Svenningsen Blandkjenn



Masteroppgave i Pedagogisk-psykologisk rådgivning

Universitetet i Oslo

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for pedagogikk

VÅR 2017

”Hvilke faktorer i barnets miljø bidrar til utvikling av resiliens, og hvordan kan skolen være resiliensfremmende?”

Copyright: Stephanie Renée Svenningsen Blandkjenn

2017

Tittel: *"Hvilke faktorer i barnets miljø bidrar til utvikling av resiliens, og hvordan kan skolen være resiliensfremmende?"*

Stephanie Renée Svenningsen Blandkjenn

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Hvilke faktorer i barnets miljø bidrar til utvikling av resiliens, og hvordan kan skolen være resiliensfremmende?

AV:

Stephanie Renèe Svenningsen Blandkjenn

EKSAMEN:

Master i pedagogikk, PED4190
Retning: Pedagogisk psykologisk rådgivning
Temaområde: Psykososial utvikling og utviklingsforstyrrelser

SEMESTER:

Vår 2017

STIKKORD: Resiliens, psykologisk motstandsdyktighet, mestring, positiv tilpasning, robust, tilpasningsdyktighet, psykopatologi, risikofaktorer, beskyttelsesfaktorer, skolebaserte intervensjoner.

Sammendrag

Resiliens stammer fra de latinske ordene *resilio* eller *resilire*, som betyr å slå tilbake (DeMilliano, 2015). I pedagogikken og psykologien handler resiliens i grove trekk, om en psykologisk motstandsdyktighet hos barn, som har opplevd ekstraordinære utfordringer i sin oppvekst. Ekstraordinære utfordringer eller betydelige risikoformer, kan være vold, mishandling, barn av rusmisbrukere og kriminelle, lav sosioøkonomisk status eller mobbing, bare for å nevne noen. Barn som klarer seg, på tross av slike risikoformer, er de såkalte ”løvetannbarna”, som tilpasser seg positivt til negative hendelser. Resiliens har dermed blitt tildelt de barna, som klarer seg på tross av negative og truende omgivelser. Hypotesen i denne litteraturstudien, har vært at det ikke går dårlig med alle barn som opplever risikoutsatte miljøer eller truende omgivelser, for deres mentale helse. Noen barn kommer sterkere ut av møtet med noe negativt, enn andre. Spørsmålet blir da, hvilke faktorer i barns liv, er det som gjør at de klarer seg relativt bedre, enn man kunne antatt?

Dette er et relevant spørsmål for alle de som omgås med barn. Relevant forskning på risiko- og resiliensområdet viser til at barn utvikler resiliens, i samspill med miljøene rundt seg. Resiliens er av den grunn, ikke nødvendigvis et personlighetstrekk ved barnet selv, men kan utledes i et dynamisk og kontinuerlig samspill. Resiliens er således et multidimensjonalt begrep, som omfatter flere områder enn barnet selv. Intensjonen er å drøfte hvordan resiliens kan utvikles, samt hvordan skolen kan være resiliensfremmende for barn og unge.

Forord

En stor takk til venner og familiemedlemmer som har støttet meg gjennom denne skriveprosessen. Tusen takk til alle de som har korrekturlest og gitt gode råd underveis. En ekstra takk til Professor Stein Erik Ulvund, for konstruktive og verdifulle tilbakemeldinger. Jeg er takknemmelig og ydmyk for all den hjelpen jeg har fått. Masteroppgaven hadde ikke blitt slik den er i dag, uten deres bidrag.

I løpet av fem år på universitetet har jeg vokst enormt, både faglig og sosialt. Jeg kommer til å savne alle medstudentene mine på Pedagogisk-psykologisk rådgivning. Studietiden hadde ikke blitt den samme uten dere. Jeg ønsker alle sammen lykke til, som har valgt å gå rett ut i arbeid. Dere kommer til å bli verdens beste rådgivere.

Inspirasjonen til temaet i denne oppgaven kommer fra foreldrene mine, Lene og Steen. Mer motstandsdyktige personer enn dere skal man lete lenge etter. Takk for at dere har vært gode rollemodeller og lært meg verdien av høy arbeidsmoral. Jeg hadde ikke vært her i dag uten dere.

- Stephanie

Innholdsfortegnelse

1	INTRODUKSJON.....	1
1.1	Oppbygning av oppgaven	3
1.2	Kilder og litteratursøk.....	4
2	METODOLOGISKE ASPEKTER.....	6
2.1	Indre validitet.....	6
2.1.1	Trusler mot indre validitet	7
2.2	Ytre validitet	8
2.3	Datainnsamlingsmetoder og fortolkning.....	9
2.4	Reliabilitet	10
3	HVA ER RESILIENS.....	12
3.1	Et salutogenetisk perspektiv.....	12
3.1.1	Kauai-undersøkelsen	13
3.2	Positiv tilpasning.....	14
3.2.1	Emosjoner og resiliens	15
3.3	Tre sentrale kjennetegn ved resiliens	16
3.3.1	Hvem kan resiliens undersøkes hos?	16
3.3.2	Heterogenitet.....	18
3.3.3	En dynamisk prosess.....	19
3.4	Kritikk av resiliens konseptet.....	21
3.4.1	Hva betyr "å klare seg"?	22
4	BESLEKTEDE BEGREPER.....	24
4.1	Risiko	24
4.2	Nærliggende og fjerntliggende risikofaktorer	25
4.3	Sårbarhet og beskyttende faktorer	26
4.4	Tilpasningsdyktighet	27
4.4.1	Eriksons psykososiale stadier, tilpasningsdyktighet og resiliens	27
5	BRONFENBRENNERS UTVIKLINGSØKOLOGISKE MODELL OG RESILIENS	31
5.1	Det biopsykososiale perspektivet	34
5.1.1	Det triadiske rammeverket	35
5.2	Individuelle faktorer.....	35
5.3	Familiebaserte faktorer	38
5.3.1	Familiens struktur og resiliens	38
5.4	Barnehage- og skolebaserte faktorer.....	40
5.4.1	Formelle og uformelle arbeidsmetoder	42
5.5	Samarbeid mellom ulike miljøer	43
5.6	Pedagogisk-psykologisk tjenestes påvirkningskraft	44
5.7	Det øvrige samfunnet og resiliens	44
6	SKOLEN SOM RESILIENSFREMMENDE MILJØ	48
6.1	Intervensjoner inspirert av positiv psykologi.....	50
6.1.1	Kvalitetssikring av intervensjoner	50
6.2	"THE PENN RESILIENCY PROGRAM"	53
6.3	Skolen som motvekt til risikoutsatte miljøer	55
6.3.1	Positiv undervisning.....	56
6.4	Klasserommet som beskyttelsesfaktor	58

6.5	Læreren i sentrum	60
6.5.1	Faktorer som påvirker lærerens resiliens	60
6.6	Utvikling av betydningsfulle relasjoner	62
6.6.1	Styrk elevene	62
6.7	Lærer-elev interaksjoner	63
6.8	Er skolen forberedt på å undervise sårbare barn?	65
6.8.1	Effekten av merkelapper på elever i risiko	65
6.8.2	Strategier i skolen for å undervise elever i risiko	67
6.8.3	Relasjonen mellom sosial kompetanse og resiliens	69
7	AVSLUTNING	71
8	Litteraturliste	77

1 INTRODUKSJON

Nyhetsbildet og faglitteraturen har florert med dystre tall av barn og unge som utvikler mentale lidelser. Folkehelseinstituttet viser blant annet til at mellom 15 til 20 prosent av barn og unge fra 3 til 18 år, har nedsatt funksjon på grunn av angst og depresjon (Mathisen, Mykletun & Knudsen, 2009). I dagens prestasjonssamfunn er det ikke overraskende at dagens barn og unge, utvikler enten en form for angstlidelse eller depresjon. Å avdekke mulige risikomiljøer, påkjenninger og for mye stress for barn og unge er som kjent viktig for å forebygge utvikling av psykopatologi. Vold, misbruk, rusmidler, uheldige miljøer, barnemishandling, dårlige foreldrestiler, mobbing - mulige risikomiljøer for barn kan listes opp i det uendelige. Spørsmålet blir endog: hvordan kan man forebygge. Skal man fjerne barn fra risiko? Eliminere eventuelle påkjenninger som kan skape uheldige situasjoner? Hva med å styrke barnas evne til å håndtere negative situasjoner? Dette er aktuelle spørsmål, som møter de som omgås med barn.

NOVA-rapporten (2016) baserer seg på selvrapportering fra 310.000 ungdommer på landsbasis fra tidsrommet 2010 til 2016 i Norge. Her får vi et innblikk i ungdommenes hverdag. Blant annet tar den for seg hvordan ungdommene selv opplever at de møter utfordringer. Temaer som mobbing, psykiske og fysiske plager, relasjoner, kriminalitet, vold og rusmiddelbruk står sentralt i utforskningen av hvordan de møter motgang. Sannsynligheten for at barn og ungdom opplever en eller flere risikoformer er stor. Når skaden allerede har skjedd, kan man stille seg spørrende til hvordan det går med disse ungdommene. Går det egentlig dårlig med alle som har vært utsatt for betydelig risiko? Dette er en problemstilling som jeg er opptatt av å undersøke.

Antakelser om at det går dårlig med alle barn som har vært utsatt for betydelig risiko, vitner om et elendighetsperspektiv. Det er ikke slik at møtet med motgang og påkjenninger, utelukkende er starten på en negativ spiral (Miezitis, 1992). I risikolitteraturen blir dette fenomenet kalt for *resiliens*, de såkalte løvetannbarna (Borge, 2003). Hvilke beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer er det som bidrar til at noen barn klarer seg bedre enn andre, gitt at de har vært utsatt for samme type risiko? Hvilke individuelle og miljømessige betingelser, som spiller inn på denne positive tilpasningen er både relevant, interessant og aktuelt for pedagogisk-psykologi. Denne masteroppgaven dedikeres derfor til de barna som

klarer seg på tross av oddsene i truende omgivelser.

Risiko-og resiliensforskningen tar for seg hvordan barn utvikler seg i positiv retning gitt at de befinner seg i utsatte miljøer (Luthar, 2003). Historisk sett ble resiliens aktuelt innenfor positiv psykologi fordi det skulle være en motvekt til elendighetsforskningen, som fant sted på 1950-tallet. Positiv psykologi la naturlig nok vekt på det positive i møtet med det negative. En pioner på området er Garmezy's *"Project Competence"* (Garmezy, Masten, Tellegen, 1984). Dette prosjektet undersøkte barns mentale utvikling med foreldre, som strevde psykologisk. Mer nøyaktig var det barn av foreldre med schizofreni som ble undersøkt. Observasjonene pekte mot at barn i risiko for psykopatologi klarte seg på tross av de negative miljømessige oddsene. Der de kunne forvente at barna utviklet problematferd, utviste barna resilient atferd i stedet. Det var med andre ord snakk om at de respektive barna utviklet en form for stress-resistens, som ble definert som "(...) as the manifestations of competence in children despite exposure to stressful events" (Garmezy, 1985:98). At barna klarte seg, på tross av oddsene, var banebrytende resultater på den tiden. Dette var fordi fagmiljøet antok at barn av foreldre med psykiske lidelser, selv utviklet seg i negativ retning.

Et fokus på resiliens er viktig fordi det går ikke dårlig med alle barn som opplever vanskelige oppvekstforhold. Prinsipper fra positiv psykologi står derfor sentralt. Denne tankegangen søker å styrke individets egen selvfølelse gjennom å se muligheter fremfor begrensninger. Slik *"Project Competence"* (Garmezy, Masten & Tellegen, 1984) viste, begrenses ikke alle barn som har foreldre med schizofreni. Dette er bare et av mange eksempler der barn evner å bryte ut av dårlige mønstre. Derfor argumenterer jeg for at risiko og motgang ikke nødvendigvis er en kilde til psykiske lidelser, men kan gi muligheter til mental vekst (Dweck, 2007). Denne perspektivendringen går fra å legge vekt på utvikling av psykopatologi, til positiv mental vekst. Dette frembringer naturligvis spørsmål om hvilke ressurser i barns miljø, som bidrar til utvikling av resiliens. Resiliensforskningen blir omtalt av Borge (2003) som en ung vitenskap i stadig utvikling. Med sin oppstart for 67 år siden vitner dette om at resiliens er et utforsket tema og en høyaktuell problemstilling innenfor det pedagogisk-psykologiske fagfeltet. Oppgavens problemstilling lyder dermed slik: *Hvilke faktorer i barnets miljø bidrar til utvikling av resiliens, og hvordan kan skolen være resiliensfremmende?*

Denne problemstillingen er todelt. Oppgaven vil først starte med å utforske hvilke faktorer i barnets miljø, som bidrar til utvikling av resiliens. Dette er noe jeg vil drøfte i henhold til Bronfenbrenners (1979) sosio-økologiske modell. Forskning rundt resiliens viser nemlig at barn som vokser opp med mye konflikter i hjemmet men som har en nær relasjon utenfor har langt færre symptomer på psykiske vansker enn barn som ikke har det (Jenkins & Smith, 1990). Resiliens er ikke nødvendigvis en egenskap ved barnet selv men også tilgangen til et ytre støtteapparat. Bronfenbrenners (1979) modell ble valgt fordi det er en ryddig måte å undersøke relasjoner mellom barnet og omgivelsene på ulike nivåer.

Problemstillingens andre del tar for seg hvordan skolen kan være resiliensfremmende. Hvordan skolen kan fungere som en beskyttende faktor for risikoutsatte elever er et aktuelt område. Psykiske lidelser kan forebygges gjennom et fokus på resiliens. Dette argumenterer igjen for tidlig intervensjon i barnealder. Derfor avgrenses litteraturen til barn i grunnskolealder. Ogden (2015) hevder at tidlig identifisering av problematferd kan hjelpe barna ut av negative atferdsmønstre. Ved å identifisere og gi tidlig intervensjon i barneskolealder kan man unngå at problemene forblir i fastlåste mønstre. Dette er særlig relevant hos sårbare barn. Derfor er det hensiktsmessig å drøfte hvorfor tidlig innsats og fokus på resiliens hos sårbare barn bør settes på dagsorden i skolen.

1.1 Oppbygning av oppgaven

For å forstå hvordan skolen skal kunne implementere resiliensfremmende arbeid, er det essensielt å forstå hva fenomenet egentlig innebærer. Studier som dateres helt tilbake til 1955, har blitt benyttet for å dekke hvorfor resiliens ble aktuelt innenfor psykologien, og frem til moderne tid. Rekkevidden er derfor stor i bruken av studier. Hovedsakelig har det blitt benyttet kvalitative studier, samt en stor kvantitativ studie ved navn "*Penn Resiliency Program*". Av den grunn vil oppgaven starte med en redegjørelse av metodologiske aspekter, som er viktig å ha med seg videre i oppgaven. Videre vil en operasjonalisering av selve hovedbegrepet og nærliggende begreper diskuteres. Deretter vil jeg besvare oppgavens første del av problemstilling, nemlig hvordan resiliens kan utvikles i barns ulike miljøer, ved hjelp av Bronfenbrenners (1979) modell som rammeverk. Dette leder til oppgavens andre del av problemstillingen som skal svare på hvordan skolen kan være et resiliensfremmende miljø.

1.2 Kilder og litteratursøk

Dette er en teoretisk oppgave, som har tatt for seg relevant forskning på området. I søkeprosessen brukte jeg søkemotorene PsychInfo, ERIC, Web of science, Google Scholar og Oria.

Søkene ble hovedsakelig gjort på engelsk. Dette skyldes at det er mer forskning og studier utført av engelskspråklige. ”Resilience” ga 19.889 treff i PsychInfo, mens når jeg kombinerte ”resilience, school-based interventions” snevret søket seg ned til 933 treff. Andre søkeord som ”psychosocial adversity”, ”positive adaptation”, ”risks”, ”vulnerability”, ”protective factors”, ”psychopathology” og ”educating at-risk youth”, ble også benyttet. Søkeord som psykologisk motstandsdyktighet, mestring og motstandskraft, ble brukt på norsk. I noen tilfeller brukte jeg AND, for å kombinere søkeordene, men da fikk jeg også mindre treff. Som kriterie for utvalg av relevante artikler og studier, valgte jeg de som er fagfelleverderte. For å avdekke resiliens på en fullverdig måte, inkluderte jeg bøker, artikler og studier som kan dateres helt tilbake til 1950-tallet, og frem til 2017. Resiliens antas for å være en ung vitenskap (Borge, 2003), derfor strekker publiseringer av artikler seg helt tilbake til den tiden. Utenom dette søkte jeg på aktuelle forfatternavn i søkemotoren, Oria.

Metoden har vært å utforske relevant forskningslitteratur og teori på området. Fordi det er utfordrende å undersøke resiliens som en uavhengig variabel, har søket også basert seg på litteratur rundt nærliggende begreper, som sårbarhet, tilpasningsdyktighet, psykopatologi, risiko og beskyttelsesfaktorer. Selv om dette er en teoretisk oppgave har jeg valgt å skrive et kort kapittel, som omhandler metodologiske aspekter i henhold til resiliens, spesifikt. Dette kapitlet vil ta for seg viktige metodologiske aspekter, som er viktig å ha med seg videre, når man undersøker studier i henhold til hvordan variablene ved resiliens blir operasjonalisert.

2 METODOLOGISKE ASPEKTER

Denne oppgaven er en litteraturstudie som skal introdusere og vurdere både kvalitative og kvantitative studier, innenfor risiko-og resiliensforskningen. Jeg finner det hensiktsmessig å drøfte metodologiske aspekter tidlig i oppgaven, fordi studiene blir introdusert gjennomgående. Fordelene ved dette er at man unngår å drøfte de samme generelle metodologiske områdene hver gang en studie blir introdusert. For ordens skyld vil spesifikke områder som er viktig å drøfte i henhold til studiene bli gjort idet de introduseres, fordi studiene representerer ulike design. Det presiseres derfor at studienes datainnsamlingsmetoder, resultater, styrker og svakheter vil bli nevnt når studien presenteres. Selve drøftingen av metodologiske aspekter er forbeholdt dette kapittelet. Metodologiske områder som indre validitet, ytre validitet og teoretisk generalisering, er grunnleggende områder å ha med seg når man skal vurdere og drøfte empiriske studier. Derfor er det aktuelt med en gjennomgang av hva validitet og reliabilitet egentlig representerer, i henhold til resiliens.

2.1 Indre validitet

Validitet handler i hovedsak om å kunne trekke gyldige slutninger fra studier om det man ønsker å undersøke. Studier som antas å ha høy indre validitet, forutsetter at man har kontroll over mulige trusler. For å opprettholde høy indre validitet handler det med andre ord om å eliminere eventuelle trusler, for å forklare det man ønsker å måle (Lund, 2002). Før man skal drøfte truslene mot indre validitet er det verdt å nevne at resultater har en tilfredsstillende indre validitet, dersom elevenes og lærernes svar har blitt operasjonalisert i forhold til fenomenets teoretiske rammeverk. Indre validitet omtales derfor også som *begrepsvaliditet* (Kleven, 2011). Den brukes for å undersøke hvorvidt en indikator faktisk måler det som studien ønsker å måle, med andre ord, hvordan variablene er målt. Dette er relevant i henhold til resiliensbegrepet, fordi det er mange nærliggende begreper som risiko og tilpasningsdyktighet. Begrepsvaliditeten blir derfor et mål på samsvaret mellom en valgt indikator og den teoretiske definisjonen og operasjonaliseringen av resiliens. Når man skal drøfte hvordan man kan omdanne teori til praksis er dette særlig relevant, fordi det teoretiske rammeverket påvirker hvordan indikatorene blir tolket av forskerne. Indikatorene i

pedagogisk og psykologisk forskning er ofte ikke direkte observerbare (Kleven, 2011). Når man skal studere resiliens empirisk kan man derfor benytte seg av observerbare indikatorer, som representerer selve begrepet slik det er operasjonalisert. Eksempelvis kan indikatorer på resiliens være nettopp tilpasningsdyktighet eller risikofaktorer. En fare ved begrepsvaliditet er at det ikke er sikkert at en indikator fullt ut dekker fenomenet vi ønsker å undersøke (Kleven, 2011). I det pedagogiske og psykologiske vitenskapsområdet finnes det mange overlappende begreper som kompliserer dette enda mer. Resultatene i studiene som blir introdusert er derfor knyttet til måten resiliens har blitt operasjonalisert på. På grunn av dette har jeg valgt å definere og operasjonalisere nærliggende begreper til resiliensbegrepet senere i oppgaven.

2.1.1 Trusler mot indre validitet

For å konkludere med at en studie har høy indre validitet, er det viktig å tilfredsstille kvalitetskravet om at truslene er irrelevante. Lund (2002) legger frem ni vanlige trusler mot indre validitet.

Retningsproblemet menes med utfordringer knyttet til kausalitet. Det stilles spørsmål til hva som er årsak og hva som er virkning. Dersom man for eksempel vil se om det er en kausal sammenheng mellom depresjon og angst, blir spørsmålet om depresjonen fører til angsten eller om angsten fører til depresjonen. Hva som påvirker hva står sentralt her. Med *historie* legger Lund (2002) deltakernes sosiokulturelle historie til grunn. Dersom en studie måler to grupper mot hverandre, kan historie være en feilkilde ved at de to gruppene lever i ulike miljøer og har opplevd ulike risikofaktorer. Denne trusselen er aktuell i denne oppgaven, da det er fleres studier som måler barnegrupper mot hverandre. Ved *modning* er det forandringer hos individet i selve undersøkelsesperioden, enten biologisk eller miljømessig, som skyldes denne endringen (Lund, 2002). Dette er særlig relevant i studier av barn og unge som er i vekstperioder. Studier som sammenligner to eller flere grupper, kan oppleve at gruppene modnes forskjellig i samme periode som undersøkelsene pågår. Derfor er modning også en aktuell trussel for studiene som introduseres i denne oppgaven, fordi hovedvekten ligger på barn i skolealder.

Med *testing* betyr det at målingen ved en spesifikk periode har konsekvenser for resultatet ved en senere måling (Lund, 2002). Denne forandringen skyldes at deltakeren har lært noe ved førstegangsmålingen. Denne trusselen refereres til som retest-effekten og representerer en vanlig feilkilde i pedagogisk-psykologisk forskning. Ved *instrumentering* kan forhold ved måleinstrumentet eller måleprosedyren resultere i feilaktige resultater. Desto mer ustandardisert prosedyren eller instrumentet er, desto mer relevant blir denne trusselen (Lund, 2002). Desto bedre standardiseringen er av instrumentet, desto mindre aktuell er også trusselen. Med *seleksjon* er deltakerne i forsøkene ikke tilfeldige. En gruppeforskjell etter tiltaksperioden kan derfor skyldes at gruppene er forskjellige helt fra starten av. Desto mer forskjellige gruppene er i utgangspunktet, desto større er sannsynligheten for at modning og historietrusselen kan skje.

Frafall er relevant ved longitudinelle studier. Denne trusselen kjennetegnes ved at enkelte forsøkspersoner slutter underveis (Lund, 2002). Konsekvensene ved frafall kan også påvirke en studies ytre validitet, ved at det truer generaliseringen fra forsøksgruppen og over til normalpopulasjonen. Derfor er det viktig at forskerne forsøker å holde størrelsen på utvalget ved alle målingstidspunkter. Neste trussel er *regresjon mot gjennomsnittet* (Lund, 2002). Det betyr i hovedsak at en forsøksperson kan tendere mot å vende tilbake i retning av det vanlige, eller det gjennomsnittlige, selv uten tiltak eller intervensjon. Denne trusselen er viktig innen pedagogisk og psykologisk forskning, fordi forandringer i atferd, ikke nødvendigvis skyldes intervensjonen i seg selv.

Siste trussel er *atypisk kontrollgruppeatferd*. Trusselen er aktuell dersom ”kontrollgruppen oppfatter tildelingen av et ønskverdig tiltak til tiltaksgruppen som urettferdig” (Lund, 2002: 119). Som resultat kan det hende at kontrollgruppen enten a) gjennomgår en uformell del av intervensjonen, b) at de gis liknende intervensjoner som en kompensasjon, c) at kontrollgruppen yter unormalt mye som følger av en rivalisering med tiltaksgruppen, eller d) kontrollgruppen yter for lite på grunn av demoralisering (Lund, 2002).

2.2 Ytre validitet

Denne validitetsformen handler om hvorvidt et funn eller indikasjoner gjelder andre enn de som deltok i studien. Ved ytre validitet er det derfor viktig for forskerne at resultatene har en

generaliseringsverdi fra forsøkspersonene og over til andre individgrupper. Det handler med andre ord om å undersøke hvem resultatene er gyldige for (Kleven, 2011). En studie har god ytre validitet dersom det er mulig å foreta generaliseringer til relevante individer eller grupper, med rimelig sikkerhet (Lund, 2002). Dersom en intervensjonsstudie reduserer angstrelaterte følelser hos en gruppe med angstlidelser, er det god ytre validitet dersom dette gjelder andre angstlidende individer også.

På lik linje med indre validitet finnes det også trusler mot ytre validitet. Det finnes tre generelle trusler mot ytre validitet. Lund (2002) viser til at en kausal effekt i én studie varierer over individtyper, situasjoner og tid. Dette tolkes som at en årsak-virkning relasjon, i en forsøksgruppe ikke nødvendigvis kan overføres til andre folkegrupper, situasjoner eller tidsperioder, da vi mennesker naturligvis opptrer forskjellig til ulike situasjoner i ulike tidsrom. Generaliseringsverdien kan derfor svekkes. Dette er særlig relevant for pedagogikken og psykologien, fordi intervensjonsprogrammer som implementeres i skolen, bør ha en god ytre validitet for å oppnå effekt hos elevene.

2.3 Datainnsamlingsmetoder og fortolkning

Mange studier som oppgaven introduserer har benyttet seg av semi-strukturerte intervjuer som datainnsamling. Den indre validiteten kan svekkes ved hvordan spørsmålene til lærerne og elevene har blitt formulert, også i forhold til hvordan resiliens er operasjonalisert og forstått. Fordi svarene til intervjuobjektene er basert på forskernes tolkning og forståelse av resiliens bør disse tolkes med varsomhet. Ved fortolkning av data ved kvalitative studier vil forskerens forforståelse komme til uttrykk. Her er det viktig at forskeren viser til hva Alvesson og Sköldbberg (2009) henviser til som *hermeneutisk selvrefleksjon*. Uten å gå i dybden av hva hermeneutikken innebærer, er hermeneutisk selvrefleksjon en grunnleggende forutsetning for analyse av innsamlet data. Her legges det vekt på fortolkerens villighet til å være bevisst på sin egen rolle og hvilken betydning det har for resultatene i en studie. Hermeneutisk selvforståelse vektlegger at alle former for forståelse henger sammen med den konteksten resultatene forstås innenfor. Konteksten er situasjonsavhengig og varierer av fortolkerens sosiokulturelle bakgrunn og forståelsesramme (Alvesson & Sköldbberg, 2009).

Fordi flere av studiene har benyttet seg av intervju som datainnsamlingsmetode påpeker Kleven (2011) at det bør omfatte en grundig utspørring om meningen med det som blir sagt, samt en kontinuerlig kontroll av informasjonen som gis. På den måten kan man spørre om intervjuteknikkene måler det forskerne ønsker å måle. Slik det fremkommer av studiene som er valgt ut virker det som at operasjonaliseringen av resiliens, er i henhold til den teoretiske forståelsen som blir drøftet i neste kapittel. Intervjuspørsmålene, spørsmålsskjemaene og instrumentene er relevante i forhold til fenomenet, da resilient utvikling handler om å klare seg på tross av risiko (Luthar, 2003).

På den måten kan dette også ses i forhold til *teoretisk generalisering*. Ved en teoretisk generalisering, fra kvalitative studier, generaliseres det i forhold til en teori som studiens data kan styrke. Resultatene fra studiene som er valgt ut kan bidra til å styrke teorien og operasjonaliseringen rundt resiliens.

2.4 Reliabilitet

Reliabilitet handler om i hvor stor grad vi kan stole på at metoden som benyttes i ulike studier, er nøyaktig eller presis (Vogt, 2008). Metoden som blir anvendt kan åpne opp for tilfeldige feil. Når man undersøker en egenskap som kan uttrykkes tallmessig, for eksempel grad av resiliens eller angst, kan datagrunnlaget bestå av sanne skårer og noen feilskårer som skyldes tilfeldigheter på måletidspunktet. For mange tilfeldige feil kan svekke en studies validitet, slik den er beskrevet ovenfor. Når en studie for eksempel har en *test-retest metode* ved måling av grad av resiliens hos elever, innebærer det at en gruppe elever måles igjen på et annet tidspunkt. Stemmer resultatene overens med hverandre på de to måletidspunktene, tolkes det som at testen har høy reliabilitet (Vogt, 2008).

Alle overnevnte trusler og utfordringer med validitet, generaliseringsverdier og reliabilitet må tas i betraktning når studiene blir presentert i oppgaven. For ordens skyld vil trusler og utfordringer ved studiene kun bli henvist til, fordi de allerede har blitt redegjort for her. Med dette vil oppgaven nå gå nærmere inn på fenomenet som skal undersøkes. Neste kapittel vil ta for seg teori, definisjoner og begrepsoperasjonalisering av resiliens.

3 HVA ER RESILIENS

Fenomenet resiliens har blitt tildelt barn, som klarer å slå dårlige odds (Luthar, 2003). I den skjønnlitterære verdenen hører vi eventyrlig historier om Pippi Langstrømpe og Harry Potter, den foreldreløse men sterkeste piken i verden og den foreldreløse trollmannsgutten. Barn som slipper unna følgene av en vanskelig oppvekst er det Borge (2003) referer til som løvetannbarn. Skjønnlitteraturen har vært med på å bidra til et fokus på at det ikke går dårlig med alle barn, som møter motstand. Selv om man kunne ønske at resilient atferd var et skjønnlitterært tryllemiddel, som kunne overføres til virkeligheten, viser det seg at denne psykologiske motstandsdyktigheten utvikles på et langt mer kompleks vis. Resiliens er ikke noe som automatisk får barn ut av risikoutsatte omgivelser, men fungerer snarere som en beskyttende prosess for å klare seg etter møte med betydelige påkjenninger.

Når man skal benytte resiliens i norsk sammenheng påpeker Friborg (2010) at det ikke finnes et godt nok dekkende norsk begrep, som rettferdiggjør den betydningen resiliens har fått i forskningslitteraturen. I et forsøk på å fornorske resiliensbegrepet har varianter som *psykologisk motstandsdyktighet*, *fleksibilitet*, *elastisitet*, *mestring* og *motstandskraft* blitt benyttet. Friborg (2010) problematiserer de overnevnte begrepene fordi de henviser til indre kvaliteter hos barnet og utelukker de ytre miljøfaktorene. Det kan være en uheldig måte å bruke resiliensbegrepet på, spesielt når man vet hvor viktig miljøet spiller inn i utvikling av mental helse. For ordens skyld vil oppgaven benytte seg av ”*resiliens*”, som er en fornorsking av det engelske begrepet ”*resiliency*”.

3.1 Et salutogenetisk perspektiv

Først og fremst handler resiliens om å klare seg etter møtet med risiko (Luthar, 2003). Denne forståelsen av resiliens stammer fra de latinske ordene *resilire* eller *resilio*, som betyr å slå tilbake (De Milliano, 2015). Hovedpoenget til fenomenet er å se på psykologisk velvære etter møte med risiko, og at det ikke behøver å gå dårlig med alle som møter stress eller påkjenninger (Bekkehus, 2012). Salutogenese er et perspektiv der man ønsker å forklare og forstå utvikling av god helse. Salutogenese har således til felles med resiliens at begge legger vekt på velvære og friskhet (Borge, 2003). Kauai-undersøkelsen, som er en av de mest sentrale studiene innenfor risiko- og resiliensforskningen, var en direkte studie av resiliens,

nettopp for å forstå utvikling av god helse. Her undersøkte Werner og Smith (1992) en gruppe barn på øya Kauai, Hawaii, i mer enn 40 år. Formålet med denne longitudinelle studien var ikke å beskrive uheldige oppvekstvilkår for barna, men å beskrive hva som kjennetegnet de av risikobarna som klarte seg på tross av alle odds (Werner, 1996). Det salutogenetiske perspektivet er således relevant, fordi det søker etter å forklare velvære og friskhet, fremfor patogenese som forklarer sykdom (Borge, 2003).

3.1.1 Kauai-undersøkelsen

Forskerne i Kauai-undersøkelsen ville følge familiene og barna (N =698) fra de ble født, og tok utgangspunkt i en hel kohort nyfødte barn i 1955 (Werner, 1996). Data ble innsamlet ved fødsel, 2,10, 18 og 32 år. Dette tidsspennet ga forskerne mulighet til å undersøke hvilke barn og familier som befant seg i risiko helt fra fødselen av. Legeundersøkelser, psykologvurderinger, intelligenstagning, opplysninger rundt barnas temperament, problemløsningsstrategier og sosiale fungering inngikk i datagrunnlaget (Borge, 2003). Av totalt 698 barn ble en tredjedel (201 barn) kategorisert som høyrisiko-barn (Werner, 1996), mens de resterende to tredjedelene ble født uten signifikant risiko og levde under ordinære oppvekstkår. Minimum fire av ni risikofaktorer måtte være tilstede for å bli definert som høyrisikobarn: perinatalt stress, kronisk fattigdom, lav sosioøkonomisk status hos foreldrene, uorganisert familiemiljø, lite stabilitet hos familien, alkoholiserede foreldre, mentale lidelser hos foreldrene, vold, tenåringsmor eller omsorgssvikt (Werner, 1996). Werner (1996) viser til at de fleste av de 201 barna i risikogruppen utviklet en liten grad av lærevansker, atferdsproblemer og mentale vansker som 10-og 18 åringer. Det oppsiktsvekkende var at én av tre barn (N=72) viste resilient atferd ved å utvikle seg til å bli velfungerende og omsorgsfulle ungdommer som 18 åringer, på tross av de overnevnte risikofaktorene (Werner, 1996). De resterende i risikogruppen utviklet enten konsentrasjonsproblemer, mental ustabilitet, lærevansker eller kriminell atferd.

For barna som utviste resilient atferd (N=72) la Werner og Smith (1992) tre forhold til grunn. Barna hadde normal intelligens, var sjarmerende, tiltrakk seg positive reaksjoner fra nære relasjoner som foreldre, søsken og besteforeldre. Utover dette kunne de knytte betydningsfulle og følelsesmessige bånd, som gjorde det mer sannsynlig å ha tilgang til et ytre støtteapparat. Denne studien var et viktig bidrag til å se på betydningen av sosiale

relasjoner i utviklingen av resiliens, og ikke bare barnas indre personlighetsegenskaper. Denne typen longitudinell studie ga også forskerne mulighet til å se på kontinuiteten til utvikling av resiliens, da de undersøkte de samme personene i over 40 år.

Salutogenese er, på lik linje med resiliens, en aktiv og dynamisk prosess der positiv fungering kan utvikles. Et annet fellestrekk er at både resiliens og salutogenese illustrerer en relativ normal fungering eller sunnhet hos individer, som har opplevd risiko, slik Kauai-undersøkelsen har demonstrert. Fordi vi mennesker stadig drives fremover og utvikles, vil også vår psykiske velvære være i en kontinuerlig forandring. Selv om salutogenese er et medisinsk perspektiv, kan det også bidra til å forklare god mental folkehelse på tross av påkjenninger (Borge, 2003). Forskjellen mellom salutogenese og resiliens er at salutogenese opererer på et overordnet samfunnsperspektiv. Fenomenet resiliens er et forsøk på å forklare forskjeller mellom barn som lever under samme type risiko. Resiliens er på den måten mer individorientert enn salutogenese. Resiliens er en sentral brikke i oppnåelsen av psykisk velvære, nettopp fordi det bidrar til å takle motgang og påkjenninger.

3.2 Positiv tilpasning

Et sentralt aspekt ved utvikling av resiliens er positiv tilpasning etter møte med påkjenninger. Luthar (2003) hevder at: "Childhood resilience is the phenomenon of positive adaptation despite significant life adversities" (s.1). Resiliens måles således ikke direkte, men utledes fra stress, påkjenninger eller motgang som kan true en sunn utviklingsbane (Nolttemeyer & Bush, 2013). Med dette postulerer Luthar (2003) at barn vil kunne klare seg på tross av eksponering av betydelig risiko. Selv om denne beskrivelsen trekker frem noen av de mest sentrale trekkene, er det likevel en overfladisk forståelse av hva resiliens egentlig innebærer. For å ta et dypdykk i denne komplekse psykologiske motstandsdyktigheten, vektlegger Luthar (2003, s.4) særlig to kjennetegn. Barnet må først og fremst ha overvunnet betydelig risiko eller motgang og deretter klare seg. Således kan resiliens ha en styrkende effekt når barnet skal håndtere stress eller påkjenninger. Tilpasningsdyktighet og betydelig risiko er dermed sentrale begreper i denne forståelsen, som vil bli gjort rede for under "beslektede begreper".

3.2.1 Emosjoner og resiliens

Individets følelsesregister spiller en viktig rolle fordi følelsene bidrar til hvordan vi handler og opptrer i ulike situasjoner. Det er særlig to emosjonsformer som har vist seg å være kritiske komponenter for utvikling av resiliens (Curtis & Cicchetti, 2007). Det må være en overvekt av *positive følelser* og evnen til effektiv *følelsesregulering*. Begge faktorene har vist seg å spille en viktig rolle når et barn skal håndtere stress eller påkjenninger.

Kauai-undersøkelsen og Garmezy's prosjekt er to studier som vektlegger *positive følelser* som en grunnleggende komponent for utvikling av resiliens. Positive emosjoner handler ikke bare om barnets selvtillit og evnen til å ha et positivt tankemønster om seg selv, men også om evnen til å ha positive interaksjoner med andre (Curtis & Cicchetti, 2007). Kauai-undersøkelsen viste at barnas evne til å få positiv oppmerksomhet fra miljøet rundt var en prediktor for resiliens (Werner & Smith, 1992). Studien henviser til at barn som var sjarmerende, hadde bedre forutsetninger for å tiltrekke seg positive relasjoner. Garmezy (1985) la på sin side eksplisitt vekt på barnets selvfølelse og evne til positiv sosial orientering. Ved å ha et positivt tankemønster om seg selv, allerede i tidlig alder, ga barna grunnlag for å ha dette i ungdomsskolealder også. Positive forventninger om seg selv i fremtiden predikerte også resilient fungering hos barn som var eksponert for høy grad av psykososial stress (Wyman, Cowen, Work & Kerley, 1993). Forskerne viser til at positive forventninger om seg selv er et kjennetegn ved resiliente barn. Positive emosjoner har således vist seg å motvirke negative følelser og bidra til effektive problemløsningsevner (Curtis & Cicchetti, 2007). Et barn i risiko, som har positive følelser om seg selv og i tillegg evner å bruke miljøene rundt, seg vil derfor ha et bedre utgangspunkt. Dette viser at positive emosjoner er et sentralt aspekt ved utvikling av resiliens.

Barns evne til å regulere og forstå egne følelser er også avgjørende for utvikling av god psykisk helse. Emosjonsregulering kjennetegnes ved evnen til å regulere følelsenes uttrykk, intensitet, frekvens og varighet i henhold til situasjonen (Berger, Kofman, Livneh & Henik, 2007). Emosjonsregulering handler med andre ord om evnen til å regulere egne følelser, for å tilpasse seg ulike situasjoner. Dette er assosiert med resiliens fordi emosjonsregulering kan være beskyttende mot psykososial risiko som mishandling og fattigdom. Studien til Cicchetti og Rogosch (1997) så på ulike forutsetninger for utvikling av resiliens hos mishandlede og ikke-mishandlede barn. Funnene pekte mot at mishandlede barn, som hadde gode

tilpasningsevner, tilpasset seg bedre i henhold til situasjonen. Denne emosjonelle tilpasningsdyktigheten gjorde de også bedre rustet, til å monitorere og modifisere egne følelser.

På den andre siden kunne det også forekomme en dysregulering av emosjonene hos barn som har opplevd mishandling (Curtis & Cicchetti, 2007). De kan blant annet ha problemer med å anerkjenne, forstå og gi uttrykk for følelsene sine (Gaensbauer, 1982; Cicchetti & Curtis, 2005; Pollak, Chicchetti, Hornung & Reed, 2000; Beeghly & Cicchetti, 1994; Shipman, Zeman, Penza & Champion, 2000, ref. i Curtis & Chicchetti, 2007). En slik dysregulering av emosjoner kan øke sannsynligheten for at de samme barna blir mer aggressive, og opplever mobbing. Dette kan gjøre at barna faller inn i en negativ spiral av uheldige hendelser, som naturligvis er uheldig for deres funksjonelle fungering og utvikling.

Barn som evner å regulere følelser antas å ha en beskyttende virkning når de har opplevd mishandling eller fattigdom (Buckner, Mezzacappa & Beardslee, 2003). Man antar, at gode emosjonsreguleringsevner gjør barna bedre rustet til å mestre negative følelser i forbindelse med psykososialt stress. Slike evner gjør også barna bedre i stand til å håndtere negative følelser, dersom de allerede har dukket opp. Mishandlede barn som viste til god emosjonsregulering klarte bedre å tilpasse følelsene i henhold til hva situasjonen krevde. Dette er relevant i forhold til utvikling av resiliens fordi positiv tilpasning står sentralt (Luthar, 2003).

3.3 Tre sentrale kjennetegn ved resiliens

Rutter (2015) hevder at det finnes tre kjennetegn ved utvikling av resiliens. Det kan kun studeres hos barn som har opplevd betydelig risiko. Det skal være heterogene utfall, når man sammenligner to barn som har opplevd samme grad av risiko. Det er ikke et permanent personlighetstrekk (Rutter, 2015).

3.3.1 Hvem kan resiliens undersøkes hos?

Først og fremst kan fenomenet utelukkende studeres hos barn som har opplevd betydelig risiko og motgang. Eksponering av risiko står dermed sentralt. For å utvikle resiliens er man

derfor ikke nødvendigvis ute etter å unngå risiko. Rutter (2015) eksemplifiserer dette ved at for å behandle en fobi, kan man ikke *unngå* det man har fobi mot. Altså, fobien forblir så lenge man kan unngå det som oppleves som truende. Parallelt kan man ikke utvikle resiliens om man ikke møter risiko. Eksponering av risiko er dermed grunnleggende for starten av utvikling til resiliens. Møter ikke barnet risiko har det heller ikke forutsetninger eller muligheter til å kunne mestre risikosituasjoner og motgang. Goldstein og Brooks (2005) påpeker også at ingen barn er immune mot å møte press eller stressende miljøer. Dette er en del av det å bli voksen, å lære og forberede barna på ulike typer motgang. Goldstein og Brooks (2005) snakker her om å hjelpe barna til å utvikle et resilient tankesett (s. 3). Her tas det utgangspunkt i at alle barn er i stand til å utvikle dette tankesettet, uavhengig av risikograden. I lys av god mental helse beskriver Baldwin, Baldwin, Kasser, Zax, Sameroff og Seifer (1993) resiliens som menneskets kapasitet til å møte utfordringer, og utnytte det til psykologisk vekst. Stressorer og påkjenninger kan føre til et avbrudd i barnets fungering, men resiliens handler om å møte denne utfordringen og som kan gi muligheter til mental vekst. Et resilient tankesett innebærer ulike komponenter, blant annet står Dwecks (2007) teori rundt et positivt tankemønster sentralt.

Dweck (2007) var opptatt av å forstå hvordan vi takler nederlag. Hun refererer særlig til de to mentale innstillingene konstant mental innstilling og innstilling om mental vekst, der din mentale innstilling vil påvirke hvordan du takler nederlag. For å demonstrere de to mentale innstillingene kan du tenke deg at du har en virkelig dårlig dag. Samme dag har du kranglet med partneren din, og fått en parkeringsbot mens du hentet barna i barnehagen. For å luften ut all din frustrasjon forsøker du å kontakte din beste venn som er opptatt. Dweck (2007) spør hvordan du i slike situasjoner ville tenkt og følt. Eksempelvis vil mennesker med en konstant mental innstilling attribuere til egen kompetanse og verdi. Tanker som ”jeg er en fiasko” eller ”noen prøver å ødelegge meg” som går direkte på personens identitet, er ikke uvanlige tanker til en med konstant mental innstilling. Dweck (2007) poengterer at slike mentale innstillinger takler nederlag ved å gi opp. Mennesker med en innstilling om mental vekst ville derimot ikke sett på en slik situasjon som katastrofal eller uopprettelig. Innstilling om mental vekst kjennetegnes ved at man ser muligheter og hva man eventuelt kunne lært av de respektive negative situasjonene. Nederlag ville heller vært situasjonsbetinget, og attribuert, til de spesifikke negative erfaringene (”jeg feilet”), fremfor å sette merkelapper på deg selv og egen identitet (”jeg er en taper”). Mental innstilling om vekst karakteriseres dermed med at man er villig til å ta en risiko og møte utfordringene (Dweck, 2007).

Det resiliente tankesettet som Goldstein og Brooks (2005) henviser til er inspirert av Dwecks (2007) konsept om mental vekst. Det handler om å styrke barna som har vært utsatt for risiko og motgang, der attribuering står sentralt. Det handler med andre ord om å se muligheter og møte utfordringer, fremfor å gi opp.

3.3.2 Heterogenitet

Rutters (2015) andre kjennetegn ved resiliens er at det skal det være heterogene resultater når man sammenligner to personer som har opplevd samme motgang i samme grad. Med heterogene resultater menes det, at det skal være forskjellige utfall mellom personene som måles opp mot hverandre. Et resilient mønster er tilstede når et individ fungerer bedre enn andre som har opplevd samme risiko, også av samme grad. Resiliens kan med andre ord kun anvendes i forhold til *variasjoner i reaksjoner* (Goldstein & Brooks, 2005) . Om det ene barnet klarer seg bedre enn det andre, vil vedkommende ha markert seg som resilient. Spørsmål som: ”hvorfør gikk det bra med Anna men ikke Siri?”, er aktuelle spørsmål når skolen møter barn som hadde tilsvarende vanskelige oppvekst.

For å forklare denne forskjellen legges det vekt på tre hovedårsaker (Plotnin & Rutter, 1998). Først og fremst er barnets temperament ulikt fra barn til barn. Et vanskelig sinnelag hos et barn kan gjøre det mer sårbart for påkjenninger enn andre. For det andre ser man på barnets samspill med miljøet, som også kan variere ut i fra hvordan barnet og miljøet responderer på hverandres væremåter. Utfordrende atferd fra et barn kan for eksempel trigge uønskede reaksjoner i miljøet rundt. På samme måte kan også voksne trigge frem uønskede reaksjoner hos barnet. Samspillet varierer derfor i henhold til kvaliteten på interaksjonene mellom barn og miljø. For det tredje er ikke alle barn like mottakelige for påkjenninger.

For å forklare det heterogene som legges til grunn i Rutters (2015) andre kjennetegn ved resiliens, kan man ta utgangspunkt i to barn som har opplevd høy grad av omsorgssvikt. Barn som utsettes for grov omsorgssvikt, har høyere sannsynlighet for å utvikle både alvorlig depresjon og PTSD (*Post Traumatic Stress Disorder*) i voksen alder (Perry, 2008). Omsorgssvikt kan dermed ha negative konsekvenser for utvikling av generell kognitiv fungering og mentale lidelser. En måling gjort av barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2015) viser at 6 prosent av alle barn i Norge har opplevd vold fra foreldrene. Denne

målingen definerer alvorlig fysisk vold med at barna enten har blitt banket opp, sparket, slått med knyttneve eller blitt angrepet fysisk på andre måter. Dersom man sammenligner to barn som har opplevd samme grad av mishandling, der det ene barnet klarer seg relativt bedre enn det man kunne forvente, viser dette barnet til resilient atferd. Gitt at barna har opplevd samme type omsorgssvikt er det høy sannsynlighet for at begge barna kan utvikle enten depresjon, PTSD eller begge deler. Resilient atferd vises derfor kun når et barn ikke utvikler en slik mental lidelse, men heller viser til vellykket og effektiv fungering. Dette gjenspeiler Rutters (2015) andre kjennetegn ved resiliens, nemlig *variasjoner i reaksjoner*.

Denne variasjonen i reaksjoner mellom menneskene som opplever samme type risiko, viser til at resiliens er en interaktiv prosess. For å studere resilient atferd er man nødt til å sammenligne med andre individer som har opplevd samme type motgang, til samme grad (Rutter, 2015). På en side står dette i kontrast til Goldstein og Brooks (2005) tidligere antakelser om at alle barn kan utvikle et resilient tankesett uavhengig grad av risiko. Om Rutter (2015) legger disse tre kjennetegnene til grunn som kriterier for utvikling av resiliens er uvisst. Som Rutters (2015) andre kjennetegn viser til, er heterogene utfall opptatt av å finne ut av hvorfor noen barn klarer seg på tross av risiko og andre ikke. Dette utfordrer påstanden til Goldstein og Brooks (2005) om at *alle* barn kan utvikle et resilient tankesett. Samtidig som man i forskningsøyemed er avhengig av å ha et utgangspunkt, for å kunne sammenligne og forklare et fenomen, kan Rutters (2015) andre kjennetegn virke ekskluderende ved at man må sammenligne to personer.

3.3.3 En dynamisk prosess

Det tredje og siste kjennetegnet er at resiliens ikke er et fast personlighetstrekk som følger en person hele livet (Rutter, 2015). Resiliens utledes fra stress, påkjenninger og risikofaktorer som kan variere i et barns liv. På den måten er ikke dette et trekk ved barnet i et livsløpsperspektiv, men kan variere fra situasjon til situasjon. Et barn kan for eksempel oppleve betydelig mishandling ved treårsalderen og klare seg på tross av det. Opplever barnet derimot dårlige foreldrestiler i tillegg i senere alder, og utvikler en depresjon, har mengden av risikofaktorer gjort at barnet ikke klarte seg på tross av de nevnte risikofaktorene. Et barn kan på den måten være resilient i henhold til en situasjon, men ikke en annen. Dette samsvarer med Rutters (2015) påstand om at "resilience pattern may be evident with respect to some types of adversity but not others" (s.341). Videre forklarer Rutter (2015) at resiliens kan

komme til uttrykk ved noen utviklingsstadier, men ikke andre. Utvikling av resiliens er dermed ikke en fast prosess, men et fenomen som utvikler og forandrer seg i takt med individuelle og sosiale forandringer. Ungar, Brown, Liebenberg, Othman, Kwong, Armstrong og Gilgun (2007) bekrefter også dette ved at resiliens ikke er en permanent og fastlåst tilstand, men en tilstand som er foranderlig og varierende.

For å demonstrere kompleksiteten ved at dette er en dynamisk tilstand, som ikke følger et barns personlighetstrekk hele livet, er det interessant å se på hvilke faktorer som bidrar til denne foranderlige dynamikken. Ungar m.fl (2007) har identifisert syv ulike faktorer som påvirker utvikling av resiliens hos barn og unge:

Table One: Seven Tensions

Tension	Explanation
1. Access to material resources	<ul style="list-style-type: none"> • Availability of financial, educational, medical and employment assistance and/or opportunities, as well as access to food, clothing and shelter
2. Relationships	<ul style="list-style-type: none"> • Relationships with significant others, peers and adults within one's family and community
3. Identity	<ul style="list-style-type: none"> • Personal and collective sense of purpose, self-appraisal of strengths and weaknesses, aspirations, beliefs and values, including spiritual and religious identification
4. Power and control	<ul style="list-style-type: none"> • Experiences of caring for one's self and others; the ability to affect change in one's social and physical environment in order to access health resources
5. Cultural adherence	<ul style="list-style-type: none"> • Adherence to one's local and/or global cultural practices, values and beliefs
6. Social justice	<ul style="list-style-type: none"> • Experiences related to finding a meaningful role in community and social equality
7. Cohesion	<ul style="list-style-type: none"> • Balancing one's personal interests with a sense of responsibility to the greater good; feeling a part of something larger than one's self socially and spiritually

Kilde: Ungar m.fl (2007:295).

Ungar m.fl (2007) hevder at de syv faktorene er dynamiske i seg selv på hver sin måte, selv på tvers av ulike kulturer. Dynamikken er tydelig ved den kontinuerlige interaksjonen mellom faktorene og at de kommer til uttrykk på forskjellige måter i et livsløpsperspektiv. På denne måten ser vi hvordan barns utvikling av resiliens drives fremover av dynamiske prosesser. For å demonstrere dette kan man se for seg faktor nummer fire i Ungar m.fl (2007) tabell ovenfor. Følelsen av kontroll over eget liv kan gå opp og ned i ulike faser i livet ditt.

Den står ikke fast gjennom hele livet og kan føles sterkere i noen faser, men ikke i andre. Dette er i tråd med Rutters (2015) teori om at resiliens er en dynamisk og interaktiv prosess, fremfor noe som er bundet til gitte personlighetstrekk. Dynamikken går også fremover ved at flere medierende faktorer i ulike situasjoner spiller inn. Beskyttende faktorer som varme og støtte fra nære relasjoner, er eksempler på medierende faktorer. Rutter (2015) viser til at støttende, varme og kjærlige familier er beskyttende faktorer ovenfor barn som blir mobbet, selv om barnet er emosjonelt forstyrret ved ti til tolv års alderen. Resiliens kan dermed ikke forstås uten at beskyttende og risiko faktorer er tatt med i betraktning. Dette gjenspeiler at utvikling av resiliens en kompleks og multimodal prosess, både mellom den sosiale konteksten og individuelle personlighetstrekk (Schoon, 2006).

De to overnevnte operasjonaliseringene av resiliens viser til at Luthar (2003) og Rutter (2015) er enige om at resiliens ikke er et permanent personlighetstrekk. Det kan derimot manifestere seg i ulike atferdsmønstre. Av den grunn argumenteres det for at man skal unngå begrepet "*resiliency*" (Rutter, 2015: 341), fordi det kan tilrettelegge for et språk som kobler resiliens og personlighetstrekk sammen. Begrepet bør ikke bli brukt som et adjektiv, men heller brukes når man snakker om person-miljø interaksjoner (Luthar, 2003). Med person-miljø interaksjoner menes det at et barn kan være resilient i henhold til en situasjon, men følger ikke barnet fast gjennom hele livet. Friborg (2010) poengterer også at fordi resiliensbegrepet kommer fra forskning rundt sårbarhet og sykdom, kan det lett oppfattes som at resiliens er det motsatte av disse begrepene. Gjennom dette kan man se at resiliensbegrepet har mange restriksjoner, men samtidig rom for fleksibilitet i bruken av det. I stedet for å bruke resiliensbegrepet som et adjektiv, om et personlighetstrekk, eller som antonym til sårbarhet og sykdom, kan konseptet snarere referere til en prosess, der vi blant annet kan påvirke barna til å utvikle atferdsstiler som kan gjøre resiliens mer sannsynlig.

3.4 Kritikk av resiliens konseptet

Konseptualiseringen av resiliens har ikke gått ubemerket hen. Kritikken har sammenheng med hvordan det blir målt og hvordan det har blitt brukt til å forklare atferd (Glantz & Sloboda, 1999). Redegjørelsen ovenfor viser at det ikke er konsensus med hensyn til hvordan resiliensbegrepet blir operasjonalisert. Selve resiliensbegrepet er begrenset av subjektive bedømmelser av hva som er positive og ønskede utfall. Theron (2016) påpeker også at hva

som defineres som positiv fungering, er relativt i henhold til barnets utviklingsstadium, den sosiokulturelle konteksten og det aktuelle tidsrommet. Hva som anses som ønskede og uønskede utfall er også opp til det enkelte individet. En generalisering av resiliensbegrepet bør dermed gjøres med varsomhet.

3.4.1 Hva betyr ”å klare seg”?

Bronfenbrenners sosio-økologiske modell vil som nevnt bli benyttet for å fremheve i hvilke miljøer resiliens oppstår i. Subjektive bedømmelser av resiliens kan særlig observeres i denne modellen. Schoon (2006) poengterer at den underliggende antakelsen til menneskelig utvikling i denne modellen, er at utvikling finner sted i en sosio-historisk kontekst. Normer og verdier fra kulturen barnet befinner seg i vil påvirke hva som blir sett på som ønskede og uønskede utfall. Hva det betyr ”å klare seg” når et barn befinner seg i truende omgivelser må dermed måtte bli definert i en kulturell kontekst, med tilsvarende normer og verdier. Hva som antas å klare seg hos et barn som bor i India, er ikke nødvendigvis det samme som å klare seg etter norske normer og verdier, eller motsatt. Er et barn vellykket dersom det oppnår gode nok karakterer på skolen? Har et barn klart seg på tross av oddsene dersom barnet ikke utvikler psykiske lidelser? Fungerer barnet relativt normalt i sosiale sammenhenger? Hva som antas å klare seg, hevdes å variere i henhold til miljøets krav, normer og verdier. Det argumenteres også for at ”å klare seg” bør operere innenfor individuelle referanserammer, og ikke nødvendigvis sosiale referanserammer. Det som er godt nok for et barn trenger ikke nødvendigvis å være godt nok for et annet. På lik linje som at barn takler påkjenninger ulikt, bør også det som anses som suksessfullt ses i henhold til barnets forutsetninger. På den måten er utvikling av hva som er god nok utvikling tross risiko, en individuell affære. Samtidig er barnet omgitt av sosiale systemer som setter normer og verdier for hva som er akseptabelt og ikke. Derfor bør man anse utvikling av resiliens som kontekstavhengig, og bør forstås innenfor de miljømessige rammene (Panter-Brick & Leckman, 2013).

Utvikling av resiliens er sterkt påvirket av kulturen den befinner seg i (Noltemeyer & Bush, 2013). På bakgrunn av denne kontekstavhengige forståelsen argumenteres det for at resiliens gis innhold i forhold til diskursbruken. Jørgensen og Phillips (1999) hevder at en grunntanke ved kritisk diskursanalyse er at språk aldri kan være nøytralt, men innebærer et bestemt syn som brukeren har på verden. Eksempelvis vil ulike kulturer og miljøer tillegge begreper knyttet til resiliens som ”risiko, tilpasning, sårbarhet og beskyttendefaktorer” ulikt innhold og

mening. Enkelte ordvalg vil kunne være ladede i forhold til det spesifikke miljøets normer og regler. Den diskursanalytiske tradisjonen påberoper seg således, muligheten til å tvinge, begrepsbruken rundt resiliens inn i en mer kulturell og sosial forståelsesramme. Selv om diskursanalysen argumenterer for kulturelle forståelsesrammer, kan man ikke utelukke at resiliens innebærer enkelte kjennetegn som teoriene ovenfor har vist. Det virker ikke som om diskursanalysen ønsker å ekskludere kjennetegnene *per se*, men at de må forstås lokalt og i henhold til barnets spesifikke språk og miljø. Resiliens er med andre ord ikke fast definert, men bør forstås i et diskursanalytisk perspektiv.

Dette kapitlet har fokusert på operasjonaliseringen av resiliensbegrepet. Slik teoriene til Rutter (2015) og Luthar (2003) har vist kan man ha konsepter om resiliens, men at fenomenets egentlige karakter kan variere i henhold til barnets sosiokulturelle bakgrunn. Neste kapittel vil ta for seg beslektede begreper som opererer tett til resiliensbegrepet. Dette er aktuelt i henhold til hvordan man undersøker selve fenomenet. Å ha en klar avgrensning til nærliggende begrepers betydning kan styrke begrepsvaliditeten, slik kapitlet om metodologiske aspekter har redegjort for.

4 BESLEKTEDE BEGREPER

I pedagogikken og psykologien arbeides det med overlappende begreper som går over i hverandre. Resiliensbegrepet kan ikke forstås uavhengig av risiko, sårbarhet og positiv tilpasningsdyktighet. Oppgavens formål er å forstå utvikling av resiliens, derfor er det vesentlig å avklare disse nærliggende begrepene. I det følgende vil jeg derfor gjøre rede for begreper som risiko, tilpasningsdyktighet, sårbarhet og beskyttende faktorer.

4.1 Risiko

Operasjonaliseringen av resiliensbegrepet viste at resiliens ikke kan forstås uavhengig av risiko. Goldstein og Brooks (2005) definerer risiko som *ugunstige betingelser* i barnets miljø. Disse ugunstige betingelsene kan finnes både internt og eksternt. Interne risikobetingelser kan være sårbart temperament, arvelige sykdommer eller mentale lidelser. Ved eksterne risikobetingelser kan det være snakk om fattigdom, lav sosioøkonomisk status, vold, omsorgssvikt, krig eller dødsfall. O'Dougherty og Masten (2005) beskriver derimot risiko som *høyere sannsynlighet* for uønskede utfall. Sannsynligheten for at et barn utvikler schizofreni er høyere dersom en av foreldrene har det. Schizofreni og andre psykiske lidelser er eksempler på uønskede utfall, men sannsynligheten er høyere på grunn av den biologiske arven fra foreldrene.

I risiko- og resiliensforskningen er det ulike faktorer som kan predikere gitte mengder med risiko. *Risikofaktorer* blir av O'Dougherty og Masten (2005) definert som "karakteristikker ved mennesker eller situasjoner som kan forutse negative eller uønskede utfall" (s.19). Eksempelvis kan skilsmisser være en risikofaktor for problematferd hos barn. Selve karakteristikken ved en skilsmisse er som kjent ofte krangling mellom foreldrene, og dette er en uønsket situasjon som kan predikere problematferd hos barn.

Når man snakker om barn som befinner seg i en negativ utviklingsbane, er det ofte snakk om flere risikofaktorer som påvirker hverandre. Det er med andre ord ofte ikke bare snakk om en risikotype som gjør at barnet kommer inn i en negativ utviklingsbane, men at flere risikofaktorer virker sammen (Haugen, 2008). I den sammenhengen snakker man om

kumulativ risiko (O'Dougherty & Masten, 2005). Ved kumulativ risiko øker risikoen enten på grunn av tilstedeværelsen av flere risikoformer samtidig, eller mange forekomster av samme type risiko. Med andre ord kan gjentakende risikoformer være utslagsgivende for om et barn utvikler seg i negativ retning eller ikke. Barn kan i slike tilfeller være utsatt både for mishandling, dårlige skoler, dårlig ernæring og eksponering av mange negative situasjoner samtidig.

I lys av dette poengterer Schoon (2006) at det som skiller høyrisikobarn fra lavrisikobarn er ikke eksponering ovenfor bare én spesifikk risikotype, men heller konsekvent eksponering av flere risikotyper over lengre tid. Høyrisikobarn er dermed utsatt for flere risikoformer samtidig, eller over lengre tid. Samspillet mellom graden av risiko og tidsspennet, kan være avgjørende for om enkelte risikoformer påvirker barnets normalutvikling eller ikke. På bakgrunn av dette henviser også Borge (2003) til at det er viktig å vurdere risikofaktorens alvorlighetsgrad og varighet, ikke bare hvilken risikoform barnet utsettes for. Alvorlig risiko blir dermed først omtalt når barnet opplever kumulativ risiko. Dette kan også ses i lys av Bronfenbrenners (1979) modell. Ulike risikofaktorer kan komme fra forskjellige miljøer, både fra nærliggende og fjerntliggende miljøer. Når barnet står i sentrum av samspillet mellom risikotypene og miljøene, kan dette ha en sterk effekt på barnets psykiske helse. På den måten kan man si at det er summen av interaksjonen av risikoene til sammen, som påvirker barnets utvikling (Sameroff, Seifer, Baldwin & Baldwin, 1993).

4.2 Nærliggende og fjerntliggende risikofaktorer

Utover dette er det også essensielt å ta hensyn til hvor nær risikoen opererer i forhold til barnet. Den nærliggende varianten av risiko blir omtalt som "*proximal risk*", som karakteriseres av at barnet opplever risiko direkte (Kaplan, 1999). Barn av rusmisbrukere kan for eksempel oppleve direkte risiko ved mishandling, omsorgssvikt og vold. Mohaupt (2010) påpeker at både prenatal eksponering for rusmidler og vold, i nære relasjoner, er to medierende risikofaktorer for utvikling av psykiske problemer. Nærliggende risikofaktorer påvirker således barnets utvikling direkte.

Risiko som ikke oppleves direkte, omtales derimot som ”*distal risk*” (Kaplan, 1999). Denne varianten kan komme fra ytterkanten av barnets sosio-økologiske miljø, og kjennetegnes ved en større avstand mellom barnet og selve risikoen. Selv om risikoen er mer fjerntliggende her, kan det fortsatt påvirke barnet indirekte. Sosiale normer, verdier og politikk som befinner seg i barnets kultur kan være uheldige faktorer som påvirker barnet.

4.3 Sårbarhet og beskyttende faktorer

Her er sårbarhet definert som mottakelighet av uønskede utfall (O’Dougherty & Masten, 2005). Ved sårbarhet er vi ekstra følsomme på grunn av en manglende evne til å tåle påkjenninger. Angstlidende barn kan for eksempel føle at overgangen mellom barnehage og skole er en påkjenning, nettopp fordi de er ekstra sårbare. Predisposisjon er derfor en viktig del av sårbarhetsbegrepet, fordi selve sårbarheten predisponerer individer til negative situasjoner (Tarter, ref. i Goldstein & Brooks: 2005, s. 11). Gjennom denne predisponeringen kan barn bli mer følsomme og dermed mer sårbare. Sårbarhet har til felles med risiko, at begge refererer til faktorer som er assosiert med økt sannsynlighet for lidelse. Risiko beskriver imidlertid kun økte sannsynligheter for forekomster av lidelse og spesifiserer, i motsetning til sårbarhetsbegrepet, ikke hva som forårsaker lidelsen. Risikofylte miljøer tilrettelegger derimot mer for at sårbare barn blir mer predisponerte og følsomme. Risikofaktorer alene er, på den måten ikke informative med hensyn til hva som ligger til grunn for psykiske lidelser.

I motsetning til risikofaktorer finnes det også beskyttende faktorer. Beskyttende faktorer mot risiko kan være kvaliteter en person eller gruppe har, for at et barn ikke faller inn i en negativ spiral (Miezitis, 1992). På lik linje med kumulative risikofaktorer kan man også snakke om kumulative beskyttendefaktorer (O’Dougherty & Masten, 2005). Ved kumulative beskyttelsesfaktorer er det flere beskyttende faktorer som er til stede i et barns liv samtidig. Et barn som bor i et fattig nabolag, men som har kjærlige og oppmerksomme foreldre har større sannsynlighet for å klare seg på tross av risikoen av et fattig nabolag. Med et ressursorientert perspektiv understreker Borge (2003) at man kan styrke barns kognitive, sosiale og atferdsmessige evner som handler om å gjøre de mindre sårbare overfor en rekke problemer. På denne måten kan beskyttelsesfaktorer bidra til å gjøre barn mindre sårbare.

4.4 Tilpasningsdyktighet

Tilpasningsdyktighet handler, på sin side, om å klare seg og håndtere situasjoner som krever eller forventer forandring. Å tilpasse seg kan på den måten omfattes av et skifte i barnets mentale eller fysiske tilstand, der man går fra ett stadie til et annet. Positiv tilpasning handler derimot ikke bare om å opprettholde eller komme tilbake til vanlig fungering, men også om å oppnå *optimal* fungering (Kaplan, 1999). Et relevant begrep som er knyttet til resiliens og tilpasningsdyktighet er ego-resiliens. Ego-resiliens impliserer en adaptiv fleksibilitet, som er det motsatte av ego-skjørhet. Ego-skjørhet innebærer, på den andre siden av kontinuumet, en manglende evne til fleksibilitet (Borge, 2007). Ego-resiliens defineres, i hovedsak, som evnen til å kunne tilpasse seg til et dynamisk miljø (Farkas & Orosz, 2015). Ego-resiliens kan derfor ses i henhold til tilpasningsbegrepet, og er ikke en direkte form for resiliens *per se*. Ego-resiliens er likevel sterkt knyttet til resiliens gjennom tilpasningsdyktighet, som igjen har vist seg å være en sentral del av resiliensbegrepet (Luthar, 2003).

4.4.1 Eriksons psykososiale stadier, tilpasningsdyktighet og resiliens

Å være tilpasningsdyktig handler, i henhold til definisjonen ovenfor, om å takle ulike vendinger i livet og likevel klare seg. Hvordan et barn takler disse vendingene, påvirkes av hvor mange risiko og beskyttende faktorer som befinner seg i barnets liv. Eriksons (1980) teori om psykososiale stadier, er et klassisk eksempel der mennesket må være tilpasningsdyktig i forhold til ulike livssituasjoner. Erikson var spesielt opptatt av barns sosiale og emosjonelle utvikling og vektla barnets oppvekstmiljø stor betydning. Ifølge denne utviklingsteorien utvikler menneskets personlighet seg gjennom åtte forskjellige faser (Erikson, 1980). Det overordnede temaet i denne teorien er tilpasningsdyktighet, der individet tilpasser seg fra det ene stadiet til det andre. Relevansen til Eriksons (1980) teori foreligger i at hver fase inneholder kriser og muligheter som hevdes å drive utviklingen fremover. I følge denne teorien er kriser en generator for utvikling, og har dermed positive konnotasjoner. Erikson hevder at å løse ulike kriser på ulike utviklingsstadier, er en nøkkelfaktor i individets mulighet til psykososial modning (Svetina, 2014). Dette er aktuelt innenfor risiko- og resiliensforskningen nettopp fordi tilpasning handler om evnen til å takle forandringer, kriser eller risikofaktorer og klare seg på slutten på tross av oddsene.

Svetinas (2014) studie ser på resiliens spesifikt i henhold til Eriksons psykososiale stadieteori. Hun argumenterer for at "developmental outcomes and resilience are highly related concepts" (s.393). Før studien introduseres er det verdt å merke seg at selv om de er relaterte konsepter, har Eriksons teori og resiliens forskjellige perspektiver på hva kriser egentlig er (Ong, Bergeman, Bisconti & Wallace, 2006). Mens kriser blir sett på av Erikson (1980) som interne psykologiske konflikter, blir kriser innenfor resiliens-konseptet trigget av eksterne hendelser som for eksempel traumer, vold eller mishandling. For det andre så antar Eriksons stadieteori at den er gjeldende for hele normalpopulasjonen, der han tar utgangspunkt i, at den samme utviklingen skjer gjennom interne kriser hos alle barn. Ved resiliens blir krise omfattet som en erfaring som *kan* skje uten at det er garantert (Svetina, 2014). Med dette menes det en erfaring som vold, mishandling eller uheldige negative situasjoner som kan skje, men som ikke nødvendigvis skjer med alle barn. Som Rutter (2015) tidligere har poengtert, kan resiliens utelukkende studeres hos barn som har opplevd betydelig risiko og motgang. Således kan ikke kriser under resiliens-konseptet generaliseres over på normalpopulasjonen slik Eriksons utviklingsteori gjør.

Svetina (2014) poengterer derfor at resiliens ofte blir studert i forhold til tilpasning, fremfor universelle utviklingsmekanismer. Hennes studie er et forsøk på å trekke resiliens utover tilpasningsdyktighet, og se det i forhold til normalutvikling slik Erikson (1980) beskriver den. Dette utelukker, endog ikke, andre utviklingsteorier. Hva angår studier og forskning rundt resiliens så er det mange studier som tar for seg hvordan risiko-og beskyttendefaktorer spiller inn på selve utviklingen av resiliens og samt tilpasningsdyktighet. Selv om dette er grunnleggende og viktige områder for forståelsen av fenomenet, er Svetinas (2014) studie viktig fordi den er en av få studier som tar for seg hvordan resiliens kan ses i forhold til normalutvikling.

De to ulike perspektivene på kriser var viktig å få frem, fordi Svetinas (2014) studie handler om forholdet mellom menneskers tendenser til å håndtere både interne og eksterne kriser. Studien startet med en hypotese om at utviklingsfasene som blir beskrevet av Erikson (1980), og evnene til å håndtere uheldige livssituasjoner, er interrelaterte konsepter. Studien benyttet seg av fire instrumenter på N = 310 universitetsstudenter fra Ljubljana, Slovenia. To uavhengige instrumenter for å måle resiliens og én for Eriksons utviklingsstadier ble benyttet. For å måle resiliens ble utvalget målt med *Brief Resilience Coping Scale* (BRSC) og *Dispositional Resilience Scale II* (DRS-II). For å måle Eriksons utviklingsstadier benyttet de

Eriksons Psychosocial Inventory Scale (EPSI). På en måte kan dette svekke studiens indre og ytre validitet, fordi studien ikke benytter en uavhengig skala, men Eriksons egen. Erikson er i utgangspunktet kritisert for å ikke ha nok dekkende empiri rundt utviklingsteorien hans. Dermed kritiseres utviklingsteorien for å ikke være universell. Derfor kan det virke partisk å bruke hans egen skala for å hente inn data rundt utvikling, slik han selv har definert den.

For å få inn mer informasjon om deltakerne og sikre upartiskhet ovenfor instrumentene, ble utvalget også målt med *Satisfaction With Life Scale* (SWLS) som målte psykologisk velvære. Bruken av dette instrumentet kan være et bevisst valg av forskerne, i et forsøk på å sikre studiens indre validitet.

Når forskerne sammenlignet resultatene fra de respektive måleinstrumentene, så de spesielt på de ulike utviklingsstadienes utfall (interne kriser) og menneskets evne til å håndtere betydelig risiko (eksterne kriser). De så med andre ord på sammenhengen mellom interne og eksterne kriser. Resultatene ga empirisk støtte til at de to variablene er relativt sterkt relatert til hverandre. Utviklingsfasene slik de blir beskrevet av Erikson (1980) har med andre ord en sterk sammenheng med menneskers evne til å håndtere betydelig risiko. Interne og eksterne kriser kan således sies å være interrelaterte konsepter. Studiens relevans foreligger i, at det nå er mer empirisk støtte for at normalutvikling ligger til grunn for selve utviklingen av resiliens. Resiliens trenger dermed ikke å bli avgrenset til å bli forstått i forhold til risiko, beskyttende faktorer og tilpasningsdyktighet, men også til normative utviklingsfaser slik de blir beskrevet av Erikson (1980).

Tilpasningsdyktighet i sin helhet kan sies å kaste et mer positivt syn på håndtering av risiko og kriser, da vi kan komme tilbake til vanlig fungering eller enda bedre, å oppnå optimal fungering (Kaplan, 1999). Dette er i samsvar med oppgavens positiv psykologiske teoretiske rammeverk, som ønsker å se muligheter fremfor begrensninger.

Som begrepsavklaringene ovenfor har vist er det utfordrende å snakke om resiliens uten å nevne risiko, beskyttende faktorer, barnets sårbarhet, tilpasning og utvikling. De overnevnte begrepsforklaringene av resiliens og de nærliggende begrepene, viser også hvor mange definisjoner og tolkninger som finnes i risiko- og resiliensforskningen. Dette samsvarer med Rutters (2015) antakelser om at resiliens ikke kan bli forutsett av bare én variabel, men av flere variabler som er i samspill med hverandre. Curtis og Cicchetti (2003) påpeker også at

det er uhensiktsmessig å redusere resiliens til kun noe biologisk, psykologisk eller individuelt. Dermed ble det argumentert for hvorfor resiliens bør bli sett på som en biopsykososial prosess, der verken det biologiske, psykologiske eller det individuelle dominerer mer enn den andre. På grunn av dette ble de tre faktorene koblet sammen gjennom samspillsbegrepet. Resiliens er en dynamisk og interaktiv prosess, som påvirkes av ulike nivåer av påvirkninger over et livsløpsperspektiv (Curtis & Cicchetti, 2003). Hvordan barn håndterer stress, påkjenninger, motgang eller risiko vil derfor variere i henhold til barnets utviklingsstadiet, situasjon, miljøforhold og biologisk arv.

Dette avsnittet har også vist hvordan resiliens kan bli forstått gjennom en kjent utviklingsteori, der tilpasningsbegrepet forente både Eriksons psykososiale utviklingsteori og resiliens. Svetinas (2014) studie er et gyldent eksempel der en klassisk utviklingsteori forenes med nyere forskning. Foreningen av det gamle og det nye vil kunne fungere som en rød tråd gjennom oppgaven, da Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell vil fungere som et rammeverk for nyere forskning på resiliens-feltet i neste kapittel. Oppgaven vil nå bevege seg over på hvordan resiliens kan utvikles i ulike miljøer.

5 BRONFENBRENNERS UTVIKLINGSØKOLOGISKE MODELL OG RESILIENS

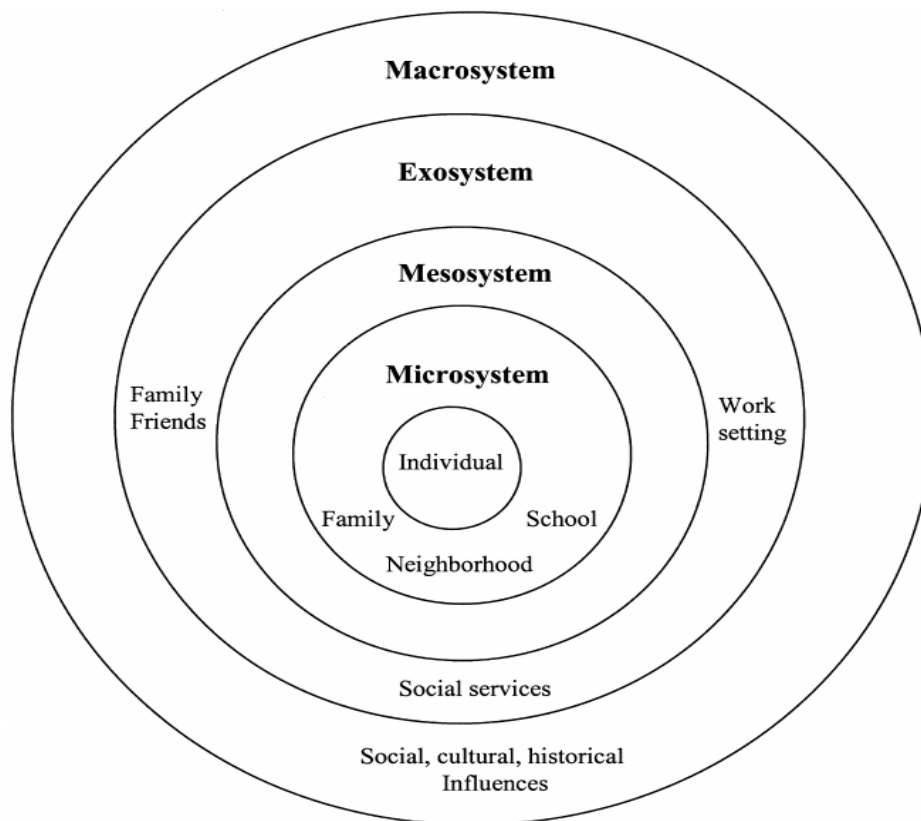
Dette kapittelet vil fokusere på hvordan sosiale faktorer og miljøomgivelser påvirker utvikling av resiliens. Bronfenbrenners konseptualisering av multimodale sosiale sfærer vil bli benyttet som et rammeverk for å utforske barns utvikling av resiliens. Dette er en aktuell modell fordi Bronfenbrenner (1979) belyser hvordan ulike miljøer påvirker og bidrar til barns utvikling. Med dette postulerer Bronfenbrenner (1979) mye av det samme som transaksjonsmodellen tar for seg. Transaksjonsmodellen er en grunnleggende utviklingspsykologisk modell for å forstå menneskelig utvikling, der arv og miljø påvirker hverandre gjensidig over tid (Kvelling, 2008). Et barn i utvikling kan dermed ikke forstås isolert sett, ved verken arv eller miljø, men i et samspill med de. Når man drøfter utvikling av resiliens vil risikofaktorer, beskyttelsesfaktorer og evnen til å kunne tilpasse seg, stå sentralt i forhold til de respektive nivåene. Modellen omfatter flere interrelaterede systemer som går fra mikro til makro nivåer (Bronfenbrenner, 1979).

Kort oppsummert kjennetegnes mikronivået av påvirkninger som befinner seg nærmest barnet gjennom en relasjon eller bekjentskap. Familie, venner, barnehage, nabolag, SFO eller skole er eksempler på dette. Mesonivået karakteriseres av samspillet mellom de relasjonene som befinner seg i mikronivået. Skole og hjem samarbeid eller venners relasjon til andre venner står sentralt. Eksonivået beskriver faktorer som påvirker barnet indirekte. Her trekkes det utover barnets nære relasjoner og går over på politi, media, politikere, domstoler eller for eksempel interessegrupper som man ikke deltar i selv. Dette nivået kjennetegnes dermed ikke av en direkte form for relasjon, men indirekte. Makronivået står ytterst i Bronfenbrenners (1979) modell og kjennetegnes av abstrakte faktorer. Normer, verdier, kultur og ideologier står sentralt her. Således vil dette også være et nivå som påvirker barnet indirekte.

Bronfenbrenners sosio-økologiske modell tar dermed for seg de fleste sosiale omgivelsene, et barn kan befinne seg i. Ifølge denne modellen, utvikles barnet, som står i sentrum av modellen med sine indre forutsetninger, i et kontinuerlig samspill med de ulike miljønivåene rundt seg. Dette gjenspeiler også hvordan Rutter (sitert i Pines, 1984:62) ser på utvikling:

”Development is a question of linkages that happen within you as a person and also in the environment in which you live”. Fordelen med Bronfenbrenners (1979) modell som rammeverk, er at fagpersoner ikke bare trenger å spørre hvordan et barn med ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) tilpasser seg skolen, men også hvordan skolen har tilpasset seg for å møte barnets behov (Ungar, Ghazinour & Richter, 2013). Denne gjensidigheten antas å være en av modellens styrker.

Miljøene slik de er beskrevet ovenfor kan illustreres slik:



Kilde: Google Scholar, hentet fra

https://www.researchgate.net/profile/Margaret_Spencer/publication/9036478/figure/fig2/AS:277650863083521@1443208532090/Figure-2-Bronfenbrenner%27s-ecological-systems-theory-Bronfenbrenner-1979-1989-1993.png

I henhold til de overnevnte miljøsystemene skiller Bronfenbrenner (1979) i grove trekk mellom to miljøer. Det proksimale miljøet som kjennetegnes av barnets egne erfaringer og faktorer som påvirker barnet direkte. Omgivelser på dette nivået representere systemene som

opererer nærmest barnet. Det andre er de fjerntliggende miljøene, som påvirker barnet indirekte. Dette miljøet kjennetegnes ved samfunnets sosiale normer og verdier. Dette kan ses i sammenheng med ”*proximal risk*” og ”*distal risk*” som ble redegjort for tidligere.

Utover det overnevnte finnes det en særlig grunn til at nettopp Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell blir benyttet i forhold til utvikling av resiliens. Historisk sett gikk begge igjennom et skifte i hvordan man skal konseptualisere og forstå både *utvikling av barnet* og *resiliens*. På samme måte som at Bronfenbrenner (1979) bidro til en forandring i utviklingsbegrepet, ved å legge vekt på at barnet utvikles i samspill med nærliggende og fjerntliggende miljøer, har også forståelsen av resiliens gått fra det sårbare barnet til et større fokus på de sosiale påvirkningene rundt (Ungar m.fl, 2013). Begge to har dermed bidratt til et skifte, der man før i tiden fokuserte på det individuelle til det individuelle i samspill, med miljøene rundt. Denne overgangen, fra fokuset på barnet alene til barnet i en sosial kontekst, har hatt en avgjørende rolle for å forstå utvikling av psykisk helse. Det har med andre ord i senere tid blitt lagt mer vekt på hvordan ytre faktorer som miljø, kulturer og rase påvirker barnets indre personlighetsfaktorer og kognitive fungering (Ungar m.fl, 2013). Denne tankegangen banet vei for en mer sosio-økologisk og prosessorientert konseptualisering av resiliens. Barnets interaksjon med miljøene rundt seg, ble med andre ord satt i fokus for å forstå utvikling av resiliens.

En slik modell, på systemnivå, som tar for seg både det individuelle i samspill med omgivelsene rundt, kan bidra til å forstå utviklingen av risiko og hvordan beskyttende faktorer spiller inn. Som nevnt står eksponering av risiko sentralt fordi det er avgjørende for utvikling av resiliens. Hva angår risiko eller truende omgivelser skiller Bronfenbrenner (1979) mellom *equifinality* og *multifinality*. Med *equifinality* menes det at selv om flere barn har opplevd ulike typer og grad av mishandling, utvikler barna samme problemtype. Det kan for eksempel være utvikling av angst eller depresjon etter å ha opplevd mishandling. Med *multifinality* menes det derimot at ikke alle barn som opplever mishandling, faktisk utvikler problemer. *Equifinality* og *multifinality* står derfor i kontrast til hverandre, der *multifinality* representerer et langt mer positivt syn på møtet med risiko, eller truende miljøer, enn *equifinality*. På den måten samsvarer *multifinality* med resiliens, som handler om å klare seg på tross av for eksempel mishandling. Bronfenbrenners (1979) sosioøkologiske modell hjelper fagmiljøet med å forstå hvordan flere nivåer av miljømessige påvirkninger, bidrar med å utforme variasjoner i reaksjoner til motgang. Igjen kan man se at spenningene mellom

barnet og de ulike miljøene gjør at utvikling av resiliens, er en dynamisk og interaktiv prosess (Schoon, 2006).

Modellens prinsipper kan også benyttes videre i oppgaven, i utformingen av intervensjoner for barn. Modellen er på den måten fleksibel, fordi den strekker seg fra å forklare hvordan resiliens opererer i de ulike miljøene til hvilke tiltak som kan settes inn. Den sosiokulturelle forståelsen som ligger til grunn postulerer at vi kun kan forstå mennesket på bakgrunn av samspill mellom arv og miljø (Bronfenbrenner, 1979). På den måten kan man ikke undersøke barns resiliente atferd isolert sett fra miljøene de befinner seg i.

Selv om dette kapittelet vil ta for seg sosiale forhold, er det viktig å ikke utelukke belastende biologiske betingelser hos barnet. Belastende forhold for barn kan være genetisk betinget, miljøbettinget eller begge deler (Rutter, 2015). Her er det ofte snakk om et transaksjonsforhold mellom gener og miljø der de påvirker hverandre gjensidig. Utover det er det verdt å nevne at risiko ikke alltid er skyldes sosiale forhold. For ordens skyld er det viktig å nevne at når man drøfter risikoformer som barn kan utsettes for, må vi skille mellom risiko som skyldes sosiale forhold og naturvitenskapelige forhold (Noltemeyer & Bush, 2013). Tsunamier, orkaner, uvær, jordskjelv og andre naturkatastrofer utsetter også barn for risiko. Det presiseres at risikoforhold kan påvirke barn på mange ulike grader, men at resiliens i denne oppgaven bli undersøkt i forhold til sosiale forhold som for eksempel mishandling, vold, rusmidler eller psykopatologi hos foreldrene.

5.1 Det biopsykososiale perspektivet

Bronfenbrenners modell peker mot at resiliens utvikles i multimodale og komplekse sosiale systemer (Bronfenbrenner, 1979). Modellen forutsetter at utvikling skjer i en dynamisk interaksjon mellom det genetiske, biologiske, psykologiske og sosiale. Dette samsvarer med Goldstein og Brooks (2005) definisjon av resiliens som en *biopsykososial prosess*. På lik linje med Bronfenbrenner påpeker de at resiliens er et interaktivt samspill mellom det biologiske, psykologiske og de sosiale faktorene. Verken gener eller miljøbetingelser opptrer isolert sett fra hverandre. Hvert eneste sosiale miljø påvirker barnets utvikling på flere unike måter over tid. Hvordan et miljø både beskytter og skader et barn må derfor forstås i et slikt rammeverk,

som underbygger påstanden om at resiliens er kontekstavhengig. Borge (2003) argumenterer derfor for at resiliens alltid må vurderes i forhold til den sosiokulturelle sammenhengen risiko, tilpasning og beskyttelsesfaktorer forekommer i

5.1.1 Det triadiske rammeverket

Prosjektet til Garmezy (1985) viste at barn som hadde foreldre med mentale lidelser, klarte seg på grunn av en gitt mengde beskyttende faktorer. Disse beskyttende faktorene viste seg å operere på tre forskjellige nivåer: det individuelle, familien og i det øvrige samfunnet (Schoon, 2006). På risikofronten beskriver Borge (2003) tre typer psykososial risiko som opererer på de samme nivåene. Dermed kan det argumenteres for at risikofaktorer og beskyttende faktorer opererer på de samme nivåene. Luthar (2003) kaller dette for *det triadiske rammeverket* for utvikling av resiliens. Beskyttende faktorer innenfor det triadiske rammeverket hevdes å være robuste prediktorer for resiliens. Dette kan tolkes som at, resiliens utvikles i spennet mellom beskyttende og risikofaktorer, som igjen opererer i det triadiske rammeverket.

Med Bronfenbrenners (1979) modell, det biopsykososiale perspektivet og det triadiske rammeverket til grunn, kan man nå drøfte hvordan resiliens utvikles. Drøftelsen er bygd opp slik Bronfenbrenners modell er. Den begynner med barnet i sentrum med individuelle faktorer i henhold til hvordan resiliens utvikles. Deretter strekker drøftingen seg fra barnets individuelle faktorer til nærliggende miljøer, som representerer mikrosystemet og mesosystemet. Deretter går drøftelsen videre til fjerntliggende miljøer, henholdsvis eksosystemet og makrosystemet. Slik det har blitt redegjort kan ikke resiliens forstås som en uavhengig prosess, men på bakgrunn av risiko, tilpasning og beskyttende faktorer. Dette er begreper som fortsatt vil stå sentralt i henhold til hvordan resiliens utvikles i de ulike miljøene.

5.2 Individuelle faktorer

Det er flere risiko-og beskyttendefaktorer som kan være forbundet med et barn. Borge (2003) beskriver individuell risiko, som for eksempel biologisk medfødte problemer eller risiko knyttet til barnets egen status. Med status må man se på hva slags situasjon barnet befinner

seg i. Adoptivbarn, barnevernsbarn, flyktningbarn, ofre for vold, overgrepssbarn, mishandlede barn og immigranter er eksempler på forskjellige statuser. Innenfor hver av disse kategoriene vil det kunne følge med seg egenartede risikotyper og tilpasningsmuligheter. Selv om risikofaktorene plasseres hos barnet, presiseres det at de ikke kan utvikles uten en interaksjonsprosess med miljøet (Haugen, 2008). Utvikling av resiliens på dette nivået, hos barnet, er en mikrosystemisk prosess. Ungar m.fl (2013) poengterer at mikrosystemiske prosesser er viktig fordi man arbeider direkte med barnets sårbare og personlige sider. På bakgrunn av dette henviser Borge (2003) til at individuelle risikofaktorer er knyttet til barnets temperament og personlighet. Barnets personlighet har stått sentralt i resiliensforskningen, nettopp fordi ulike personlighetsstiler påvirker hvordan barn håndterer stress (Ungar m.fl, 2013). Barnets personlighetsstil rundt selvtillit og sosiale kompetanse er viktige områder, fordi de kan si noe om hvordan barna kan overkomme negative miljøer (Rutter (2015). Slike selv-konsepter kan være faktorer som påvirker om barnet opptrer resilient i enkelte situasjoner eller ikke.

Eksempelvis undersøkte Campbell-Sill, Cohan og Stein (2006) forholdet mellom resiliens, personlighet og psykiatriske symptomer hos ungdommer. Ved å bruke *Coping Inventory for Stressful Situations*, *Connor-Davidsons Resilience Scale* og et spørreskjema som tok for seg barndomstraumer, viste resultatene at resiliens korrelerte positivt med ekstroverte personlighetsstiler og ansvarsbevissthet. Dette kan tyde på at ekstroverte barn, som er aktive i sine miljøer, får lettere kontakt med menneskene som er rundt de. På den måten har de også lettere for å danne betydningsfulle relasjoner, som kan hjelpe de i vanskeligere tider.

Barnets personlighetsegenskaper står dermed sentralt under individuelle faktorer. I en kvalitativ studie av tjue hjemløse sør-afrikanske ungdommer, identifiserte Malindi og Theron (2010) flere personlige ressurser som bidro til resilient atferd. Kort oppsummert stod humor, selvregulering og selvsikkerhet sentralt. Selvreguleringsevner, *per se*, hjelper barn med å tilpasse seg sosialt og vurdere egen atferd for å passe inn i forskjellige situasjoner. Det handler med andre ord om vår egen evne til å tenke før man handler (Ogden, 2015). Det er derimot viktig å merke seg at disse personlighetstrekkene kun er *assosiert* med resiliens. De forklarer derimot ikke hvordan selve utviklingen av resiliens faktisk oppstår.

At barn har høy grad av selvregulering, kan derfor bidra til høyere sannsynlighet for å danne et sosialt nettverk både i barnehagen og på skolen. Slik innledningen viste til kan en nær

relasjon være forebyggende mot utvikling av psykiske lidelser (Jenkins & Smith, 1990). Relasjonsbygging er således påvist å være en viktig prediktor for utvikling av resilient atferd. Å danne relasjoner kan derimot være vanskeligere med sjenerte enn åpne barn. Et barn som er veldig sjenert kan øke sjansen for sosial isolasjon og dermed øke faren for å utvikle psykiske problemer. Dette tydeliggjør hvordan barnets temperament og personlighet spiller en rolle i relasjonsbygging, utnyttelse av tilgjengelige sosiale ressurser og utvikling av resiliens. Kauai-undersøkelsen viste også at barn som var sjarmerende, var én av tre kjennetegn for resilient atferd (Werner, 1996). Temperamentsbegrepet er dermed viktig i diskusjonen om utvikling av resiliens fordi det går ut på hvordan følelsene kommer til uttrykk. Et ustabil og vanskelig sinnelag hos et barn kan utløse uønskede reaksjoner fra familie, søskne, voksne og andre barn. Dette kan gå utover relasjonsbyggingen og i verste fall gjøre at barnet blir isolert fra andre barn. Borge (2003) påpeker at barn skaper sitt eget miljø ved at foreldrene, søskne, venner og lærere reagerer på atferden – og ikke minst på temperamentet deres.

Slik Bronfenbrenners (1979) modell har vist, kan ikke resiliens forstås uavhengig av de miljøene barnet befinner seg i. Samtidig som man ikke skal utelukke barnet samspill med miljøer på ulike nivåer, skal man heller ikke minimisere barnets indre egenskaper i utvikling av resiliens. I lys av diskusjonen om barnets samspill med omgivelsene påpeker Rutter (2006) følgende:

”The notion of resilience focuses attention on coping mechanisms, mental sets, and the operation of personal agency. In other words, it requires a move from a focus on external risks to a focus on how these external risks are dealt with by the individual” (s.8).

Her ser man at Rutter (2006) vektlegger *hvordan* barnet håndterer risiko og eksterne faktorer. Hvilke typer risikofaktorer barnet blir utsatt for blir således satt i bakgrunnen, da det handler om håndteringsstrategier barnet benytter for å løse en utfordrende situasjon. Individuelle faktorer som personlighetsstiler og temperament står derfor sentralt i utvikling av resiliens, da man bør undersøke hvordan motgang håndteres. Det kan også argumenteres for intervensjoner på det individuelle planet, der man kan styrke barnets evner til å håndtere negative situasjoner. Miljøet kan tilrettelegge for utvikling av håndteringsstrategier for å bidra til resilient tankesett og atferd. Totalt sett belyser dette hvordan individuelle faktorer kan påvirke utvikling av resiliens på et mikronivå (Bronfenbrenner, 1979).

5.3 Familiebaserte faktorer

Familiens betydning for barns utvikling står sterkt i resiliensforskningen. Bekkhus (2012) påpeker at uheldige familieforhold, som konflikter og foreldrenes mentale helse, har vært viktige forklaringer på barns atferdsproblemer. Mens de individuelle faktorene handlet om barnets eget temperament og personlighetskarakteristikk, vil dette avsnittet handle om risiko, tilpasningsmuligheter og beskyttendefaktorer knyttet til de voksne og hvordan foreldrerollen påvirker (Borge, 2003). Risikofaktorer, som direkte påvirker barns hverdag, angår også utviklingen av resilient atferd. Som nevnt er resiliens en prosess som gjør at barnets utvikling oppnår et tilfredsstillende resultat, til tross for erfaringer med situasjoner, som innebærer relativt stor risiko for utvikling av problemer (Borge, 2007). Risikofaktorer relatert til familien kan være mangelfulle foreldreferdigheter, ugunstige sosioøkonomiske forhold i hjemmet, kriminalitet, vold eller rusmisbruk hos foreldrene, omsorgssvikt, konfliktfylte ekteskap eller psykopatologi hos foreldrene (Haugen, 2008). Dette er uheldige miljøer som er direkte risikomiljøer for barn (*Jf. proximal risk*). Rutters (2015) undersøkelser viser også at uheldige familiemiljøer kan øke omfanget av psykiske lidelser hos barn. På en måte er dette som et tveegget sverd: man ønsker naturligvis ikke å utsette barn for risikofylte miljøer, samtidig som at eksponering for risiko har vist seg å være en forutsetning for utvikling av resiliens.

5.3.1 Familiens struktur og resiliens

Familiens struktur og organisering passer inn i Bronfenbrenners (1979) mikronivå, som karakteriseres av påvirkninger som befinner seg nærmest barnet gjennom en relasjon eller bekjentskap. Som barnets primærmiljø står familien sterkt i utvikling av resiliens. Bowlbys (1988) tilknytningsteori postulerer at foreldres støtte, omsorg og årvåkenhet er en nøkkelfaktor i utvikling av trygg tilknytning hos barn. En varm og kjærlig oppdragelseskultur innad i familien kan fungere som beskyttende faktorer for barn i et livsløpsperspektiv (Bowlby, 1988). Foreldres årvåkenhet og oppfølging av barna kan også bidra til å stoppe en negativ utvikling av atferd (Bush & Peterson, 2013). Oppfølging øker ikke bare foreldrenes kjennskap til egne barn, men gir også mulighet til å sette inn tiltak som iverksetter negativ utvikling. Barn som er i ferd med å utvikle atferdsproblemer, kan dermed bli oppdaget tidlig dersom foreldrene er årvåkne overfor barnets signaler. Foreldrerollen står

på den måten sentralt i barnets grunnlag for utvikling av resiliens, allerede i tidlig alder.

Utover foreldrerollen så Sheridan, Eagle og Dowd (2006) spesifikt på strukturer innenfor familier, for å identifisere viktige områder for å utvikle resiliens. Blant disse familiestrukturene la de vekt på *samhold i familien og familiens tilpasningsevne*. Samhold i familien ble kjennetegnet ved tilstedeværelsen av følelsesmessige bånd og grad av tilknytning de har med hverandre. Familier som hadde emosjonell tilknytning, tilsyn og var aktivt engasjert i hverandres liv var de familiene som ga godt grunnlag for resilient utvikling (Dishion & McMahon, 1998). Sannsynligheten for at en person, som lider av depresjon, vil fortsette å gå i terapi kan øke dersom familien viser emosjonell tilknytning, aktivt tilsyn og er engasjert. Familiens engasjement og motivasjon vil på den måten kunne være resiliensfremmende for individet som lider av mentale lidelser. På den måten kan familien fungere som en buffer for sosial støtte, og bidra til å hjelpe den depresjonslidende ut av en negativ spiral (Miezitis, 1992).

Familiens tilpasningsevne er derimot definert som familiens evne til å være fleksibel under stressende situasjoner og perioder (Sheridan, Eagle & Dowd, 2006). Tilpasningsevnen ble karakterisert ved problemløsningsevner, oppdragelsesstiler og hvordan verdier ble overført til barna (Ungar m.fl, 2013). Ungdommer som møter aksept og omsorg hos familien når de forteller at de er homoseksuelle, biseksuelle eller transkjønnet har tre ganger mindre risiko for dopmisbruk, depresjon og selvmordstanker (Ryan, Russell, Huebner, Diaz & Sanchez, 2010). Dette er et eksempel der en familie blir satt i en ny situasjon av et familiemedlem, som fordrer tilpasning. At familien tilpasser seg, er fleksible og viser aksept kan på den måten fungere som beskyttende faktorer for den som er utsatt.

For å opprettholde en sunn sosial fungering poengterer Olson (2011) at det ikke bare er viktig med samhold i familien innad, men at familien også tillater betydningsfulle relasjoner utenfor familiens kjernestruktur. At barn har muligheten til å henvende seg til andre personer utenfor familien styrker ikke bare deres sosiale nettverk, men øker også sannsynligheten for at de åpner seg opp på personlige områder. På denne måten kan samhold, familiens tilpasningsevne og fleksibilitet være faktorer som ikke bidrar til utvikling av psykopatologi, men utvikling av resiliens.

5.4 Barnehage-og skolebaserte faktorer

Fordi barn tilbringer store deler av hverdagen i barnehage og skole, er disse utdanningsinstitusjonene viktige ressurser i miljøet som bidrar til resiliens. Funn fra en studie om barnehager i Canada viste at barnehagen beskytter høyrisikobarn for skjevutvikling (Borge, 2004; Cotê, 2008). Barnehagen var beskyttende ved at det ble rapportert mindre emosjonelle vansker og aggresjon hos høyrisikobarn som opplevde konflikter, lav sosioøkonomisk status og psykiske problemer i hjemmet (Cotê, 2008). Dette ble vurdert opp mot en kontrollgruppe, som ikke gikk i barnehage og ble passet hjemme. En pause fra risikoutsatte miljøer kan på den måten tolkes til å være en nøkkelfaktor i utvikling av resiliens, fordi barn får muligheten til å få andre rollemodeller enn de som er hjemme. Dermed kan man se at resiliens ikke alltid utvikles på grunn av egenskaper ved barnet selv, men muligheten til å utvikle betydningsfulle og kjærlige relasjoner til andre utenfor hjemmet. Dette understreker hvor viktig funksjon barnehagen egentlig har, da den kan fungere som en motvekt og være en beskyttelsesfaktor dersom hjemmemiljøet er uheldig.

Fordi barn bruker mye tid i barnehage og skole, påpeker Theron (2016) at skolen har et særlig ansvar for å støtte utviklingen av resiliens. Slik barnehagestudien ovenfor viste kan en relasjon utenfor hjemmet være betydningsfullt. Dette funnet om tilgang til andre relasjoner gjelder ikke bare for barnehagebarn, men for barn i alle aldre. Ungdommers tilgang til et annet støttesystem enn hjemme viser at sannsynligheten for at de avslører mishandling øker (Ungar m.fl, 2013). På et mesonivå i Bronfenbrenners utviklingsmodell vises det til at barn som har støttesystemer utenfor familien, viser til bedre psykososiale utfall. Ungdommer som er i stor risiko for eksternalisert problematferd, klarer seg også bedre når familien og skolen kommuniserer og samarbeider regelmessig.

Andre risiko-og beskyttelsesfaktorer foreligger ikke bare hos barnehagepedagoger og lærere, men hos skolelederne selv. Haugen (2008) fremhever at skoleledere ikke bare er administrative ledere, men også pedagoger. Den pedagogiske tittelen innebærer at skolelederen i tillegg til budsjettinger, også må være opptatt av elevers og læreres trivsel. Trives lærerne øker også sannsynligheten for at dette påvirker elevene i positiv retning (Haugen, 2008). Dette kan dokumenteres empirisk ved Sørli og Nordahls (1998, ref. i Haugen, 2008) forskning på området. Funnene pekte mot at forekomsten av problematferd i skolen var mindre der skoleledelsen så på pedagogisk ledelse som like viktig som det

administrative.

Videre finnes det ulike strategier for å tilrettelegge for utvikling av resiliens i skolen. Theron (2016) sammenfatter ulike måter å støtte denne utviklingen på. Først og fremst presiseres det at *hvordan* skolen kan støtte barna på, er avhengig av den sosiokulturelle konteksten de befinner seg i. På en måte forverrer dette hvordan resiliens bør forstås, fordi det i utgangspunktet er en kompleks prosess. Theron (2016) foreslår dermed at resiliens bør forstås i forhold til *Social Ecology of Resilience Theory (SERT)* som et teoretisk rammeverk. På lik linje med Schoons (2006) påstand om resiliens som en multimodal prosess mellom det individuelle og sosiale, legger SERT det samme transaksjonsforholdet til grunn. Dette kontinuerlige samspillet mellom barn og miljø, peker på at barnet hele tiden må benytte seg av tilgjengelige ressurser for å oppnå normal fungering.

Selv om dette er et transaksjonsforhold, som holder både barnet og miljøet ansvarlig for utvikling av resiliens, fastholder Theron (2016) på at miljøet likevel må tilrettelegge for meningsfulle ressurser for barnet. Dette er en strategi som går ut på å forberede mulige ressurser slik at barnet har opparbeidet seg en buffer når motgang møtes. Med meningsfulle ressurser menes det positive reaksjoner fra omgivelsene og betydningsfulle relasjoner (Bekkehus, 2012). Når man skal drøfte dette i forbindelse med skolen er det hensiktsmessig å gå nærmere inn på lærers ledelse, væremåte og undervisning. At læreren har en positiv lærerpersonlighet, organiserer undervisningen slik at den er tilpasset elevene og utarbeider klare og meningsfulle regler står sentralt (Haugen, 2008). Læreren bør også være flink til å rose elevene basert på innsats. På den måten får også utfordrende elever ros på lik linje med de skoleflinke elevene (Haugen, 2008).

Therons (2016) sosio-økologiske forståelse forfekter at miljøet, i dette tilfellet, at barnehagen og skolen, proaktivt legger til rette for muligheter til utvikling av resiliens. Fordi barn og miljø påvirker hverandre gjensidig, forsterker dette også betydningen av samspillet. SERT holder på den måten både barnet, miljøet og samspillet de imellom ansvarlig for utvikling av resiliens.

5.4.1 Formelle og uformelle arbeidsmetoder

Skole og barnehage kan være resiliensfremmende både formelt og uformelt. Formelt sett kan dette foregå gjennom intervensjoner og implementering av programmer, med fokus på å fremme resiliens (Theron, 2016). Her er det snakk om et fokus på resiliens på systemnivå i skolene. Øyer kommune iverksatte, for eksempel, tiltak for å styrke ungdomsskolebarns mulighet til å mestre ulike belastninger gjennom prosjektet ”Styrk sterke sider” (Helsedirektoratet, 2008). Resiliensarbeidet i dette prosjektet ble utført gjennom konkrete tiltak. Med ukentlige veiledningssamtaler med alle elever, utarbeidelse av handlingsplaner for enkeltelever, ulike samarbeidsmøter om enkeltelever, generell fokus på tilpasset opplæring og tett kontakt mellom skole og hjem, utgjorde dette et godt grunnlag for utvikling av resiliens på tvers av miljøer. Dette prosjektet gjenspeiler også de områdene som Theron (2016) legger vekt på: tilgang til et trygt miljø, støttende relasjoner, etablerte grenser og regler, muligheter for mestring, positivt klima i klasserommet, en skole som støtter grunnleggende behov og kreative læringsmiljøer (Gilligan, 2000; Henderson, 2012; Höjer & Johansson, 2013; Malindi & Machenjedge, 2012; Mampane & Bouwer, 2011; Masten, 2014b; Masten m.fl., 2008; Masten & Motti-Stefanidi, 2009; Mulloy, 2011; Reis m.fl., 2005, ref. i Theron, 2016). Med kreative læringsmiljøer tolkes det som muligheten for å kunne utfolde seg og leke.

Selv om Theron (2016) oppmuntrer til at fokus på resiliens bør operere på systemnivå, poengteres det at læreren ikke er avhengig av skolen for å *være* resiliensfremmende. Læreren kan med andre ord være resiliensfremmende på selvstendig grunnlag. Dette kan gjøres ved å vektlegge betydningsfulle relasjoner mellom læreren og elevene, samt legge til rette for et trygt og positivt klima i klasserommet (Theron, 2016). Å støtte barna emosjonelt, øker sannsynligheten for at barn klarer seg på tross av risiko, fordi læreren fungerer som en sosial buffer. Dette underbygger viktigheten av lærerens rolle og personlige evner til å knytte bånd, som naturligvis tilbringer store deler av hverdagen med elevene.

På dette uformelle nivået nevner Theron (2016) særlig fire områder læreren kan fokusere på for å fremme resiliens. Først og fremst legges det vekt på betydningsfulle relasjoner som kjennetegnes med varme og respekt mellom lærer og elev, og elever imellom. Videre bør læreren formidle klare, men oppnåelige forventninger om hva som er akseptabel oppførsel i klasserommet. Klare rammer rundt hva som er akseptabel atferd og ikke kan bidra til å gjøre

barna trygge, da de vet hvilke regler som gjelder i forhold til hverandre. Læreren kan også engasjere barna i deres egen skolehverdag, da deres eget bidrag og engasjement kan øke mestringsfølelser (Cefai, 2007). Utover dette er effektive læringsmetoder, trygge læringsmiljøer og støtte barna i å mestre skolerelaterte oppgaver viktige fokusområder (Acevedo & Hernandez-Wolfe, 2014; Antia m. fl., 2011; Cefai, 2007; Dass-Brailsford, 2005; Doll, 2013; Hardardottir, Juliusdottir & Gudmundsson, 2015; Howard & Johnson, 2000; Johnson, 2008; Masten, 2014b; Nolan m.fl., 2014; Samel m.fl., 2011; Song m.fl., 2013; Swanson & Spencer, 2012; Theron & Theron, 2014, ref. i Theron, 2016).

5.5 Samarbeid mellom ulike miljøer

Et helhetlig samarbeid mellom de viktigste miljøene i et barns liv er, ideelt sett, det beste for utvikling av resiliens (Esquivel, Doll og Oades-Sesem, 2011; ref i. Theron, 2016). Dette kan for eksempel være et samarbeid mellom hjem og skole. For å undersøke utvikling av resiliens på dette nivået, må vi foreta et skifte fra å undersøke individuelle miljøer til samspillet imellom de. Samarbeid mellom barnets ulike miljøer kan kjennetegne Bronfenbrenners (1979) mesonivå, som karakteriseres av samspillet mellom de relasjonene som befinner seg i mikronivået. Et helhetlig samarbeid mellom barnehage, skole og hjem vil kunne gagne barnet. Unntaket gjelder selvfølgelig dersom barnet kommer fra risikofylte hjem eller skoler. Ved tilfeller av risikoutsatte miljøer vil verdien av velfungerende miljøer øke kraftig (Song, Doll & Marth, 2013, ref. i Theron, 2016). Dersom hjemmet er risikofyllt, vil skolen kunne fungere som en balanserende faktor for at barnet skal kunne fungere relativt normalt. På denne måten ser man at andre miljøer kan få en utfyllende rolle, på en positiv måte dersom et annet nærmiljø ikke fungerer optimalt.

Hva angår samarbeid på tvers av ulike miljøer foreslår Ungar (2012) at vi må vurdere utvikling av resiliens på bakgrunn av to områder. Vi må vurdere *kvaliteten* av interaksjonen mellom barn og miljø, samt den type *kompetanse* som både barn og miljø tar med seg inn i selve samspillet. Et ressursfylt miljø gjør det mer sannsynlig for at et barns egenskaper, som motivasjon og temperament, bidrar til suksessfull utvikling. Selv de mest traumatiserte barna har bedre forutsetninger for positiv utvikling, så lenge miljøet er stabilt og støtter barnet psykisk og fysisk (Bonanno, Westphal & Mancini, 2011). Det er likevel verdt å merke seg at denne sammenhengen mellom barn og miljø er kompleks.

5.6 Pedagogisk-psykologisk tjenestes påvirkningskraft

Som en viktig støttespiller for skolesystemet, kan PPTs fagkunnskap og tilstedeværelse bidra med utvikling og fokus på resiliensfremmende arbeid. Her snakker vi om resiliensfremmende arbeid på eksonivå i henhold til Bronfenbrenners modell. Ungar m.fl (2013) viser til at eksosystemet refererer til fjerne sosiale interaksjoner som påvirker barnet indirekte. Bronfenbrenner (1979) selv påpeker at eksosystemet er med på å forme kvaliteten på selve samspillet på mikro- og mesonivå. For eksempel vil foreldres mulighet til et ytre støtteapparat i vanskelige situasjoner, kunne bidra med å gjøre hverdagen lettere. En studie gjort av Emery og Laumann-Billings (1998) viste at familier, som er sosialt isolerte, fordi de ikke har tilgang til et ytre støtteapparat, viste større tendenser til konflikter og barnemishandling. Tilgang til faglige støtteapparater som PPT og BUP gjør at foreldrene i vanskelige situasjoner kan få råd utenfra og dermed fremme psykologisk velvære på hjemmebane. På den måten ser man at eksosystemet kan bidra til at tilpasninger på mikro-og mesonivået kan fremme positiv utvikling. Ytre støtteapparater kan være så mangt, men i denne sammenhengen er det relevant å diskutere det i forhold til PPT som er skolens førstelinjetjeneste. Theron (2016) poengterer at rådgivere kan støtte lærere og elever emosjonelt, gi strategiske råd, fungere som meklere i konfliktfylte situasjoner og komme med råd for utvikling av resiliens både på systemnivå og individuelt nivå.

5.7 Det øvrige samfunnet og resiliens

Slik Schoon (2006) poengterer så er ikke menneskets evne til å tilpasse seg utelukkende påvirket av personlige egenskaper. Vår tilpasningsdyktighet er sterkt påvirket av normer og verdier i det samfunnet vi lever i. Hvordan vi håndterer stress og påkjenninger må ikke bare bli forstått i forhold til våre personlige stiler, men også ut fra hvilket utviklingsstadium vi er på og den samfunnsmessige konteksten vi befinner oss i. Det er for eksempel mer utfordrende å fullføre skolegangen din dersom landet ditt er krigsherjet, eller befinner seg i en dyp økonomisk krise.

I ytterkanten av Bronfenbrenners (1979) modell finner vi makrosystemet. Slik det har blitt beskrevet tidligere, kjennetegnes makrosystemet av abstrakte faktorer i barnets miljø. Ungar m.fl (2013) viser til at barnets kulturelle bakgrunn er med på å påvirke barnets

biopsykososiale utvikling. Tilgang til utdanning, arbeid, følelse av samhold i kulturen, trygge bomiljøer og en trygg økonomi er samfunnsmessige faktorer som påvirker barnet (Bush & Peterson, 2013) på mikronivå. Makrosystemet er med på å forklare hvordan faktorene har hver sin påvirkning på barnets utvikling av resiliens, men også samspillet imellom de. Noltemeyer og Bush (2013) poengterer at samfunnets modellering og oppmuntring av prososial atferd, kan fungere som en beskyttende faktor ovenfor barn og unge. Modellering av atferd står sentralt i Banduras sosial-kognitive teori, som legger vekt på observasjon og imitasjon (Bandura, 1986). Ifølge denne teorien vil barnet først observere og deretter imitere atferd. Når et barn observerer en atferd som blir sosialt akseptert, øker også sannsynligheten for at atferden imiteres. Når det øvrige samfunnet både oppfordrer til og modellerer prososial atferd, kan dette imiteres av barnet som kan bidra til utvikling av resiliens. Dette tydeliggjør at selv om et barns atferd opererer på mikronivå, kan atferden påvirkes av makronivået (Ungar, m.fl, 2013).

Påvirkninger på makronivå kan være en indirekte form for innflytelse på barnet. Flyktningbarn kan være et godt eksempel for å illustrere påvirkningene på makronivået. Flyktningbarn, som kommer fra en kultur, må ofte gå igjennom en resosialisering for å passe inn i den nye kulturen. Berry, Phinney, Sam og Vedder (2006) undersøkte hva slags effekt resosialisering hadde på immigranter. Etersom immigrantenes eksponering til deres gamle kultur avtok til fordel for den nye kulturen, avtok også den mentale helsen i tillegg til at de viste mindre grad av prososialitet. Dersom din opprinnelige kultur må vike til fordel for nye normer og verdier i en annen kultur viser Grant, Stinson, Hasin, Dawson, Chou og Anderson (2004) til at sannsynligheten for depresjon øker. På denne måten kan man se hvordan et skifte av kultur, normer og verdier på makronivå påvirker individer og deres atferd på et mikronivå. Dette gjenspeiler også det kontinuerlige samspillet barnet har med Bronfenbrenners (1979) ulike miljøer, selv påvirkninger som kommer helt fra ytterkanten.

Som en avsluttende kommentar til dette kapitlet argumenterer Johnson (2008) for at resiliens innebærer en viss form for dualisme. Med dualisme henvises det til at resiliens utvikles gjennom spenninger mellom mikro og makro nivåer, samt mellom barnets interne egenskaper og miljøenes eksterne faktorer. Selv om Bronfenbrenners modell åpner opp for å forstå utvikling av resiliens gjennom et kontinuerlig samspill, en dualisme, bør allikevel dette interaksjonsmønsteret mellom barn og omgivelser observeres over tid (Ungar m.fl, 201

Friborg (2010) viser til en samtlende oversikt over beskyttende faktorer i barns ulike miljøer, som kan bidra til utvikling av resiliens. Tabellen henviser til de samme miljøene som er drøftet ovenfor:

Tabell 1. Oversikt over beskyttende faktorer

Individuelle:

- **En trygg oppvekst, trygg tilknytning til i det minste en omsorgsperson.**
- **Et positivt temperament (vennligstilt, aktiv barndom, ikke irritabel).**
- **Utadvendt personlighetsstil, lett å komme i kontakt med.**
- **God impuls kontroll, emosjonelt stabil.**
- **Tro på egne evner, positiv selvfølelse.**
- **Gode problemløsningsevner.**
- **Fleksibilitet i valg av mestringsstrategier når problemer skal løses.**
- **Normal til høy intelligens.**
- **Selvinnsikt, forståelse av egne styrker og svakheter.**
- **God sosial kompetanse, vekker positiv respons fra andre.**
- **Følelse av autonomi og indre kontroll.**
- **Struktur og regler, har klare mål og vet hvordan disse kan nås.**
- **Et positivt fremtidssyn, lav grad av negativ tenkning eller bekymring**
- **Sans for humor**
- **Et religiøst livssyn som gir håp og støtte.**

Familie:

- **Samhold i familien, en familie preget av lojalitet, lavt konfliktnivå.**
- **Felles verdier og åpen kommunikasjon.**
- **Beskyttelse, varme og stimulering fra oppveksten av.**
- **Nær og god relasjon til den best fungerende forelderen i familien.**
- **Eldste eller eneste barn i familien.**
- **Arbeidende mor.**
- **Struktur, konsistente og klare regler i familien.**
- **Nær kontakt med annen omsorgsperson i familien, eks. besteforeldre eller tante.**
- **Familiens måte å løse problemer på er optimistisk og løsningsorientert.**

Sosialt/samfunn:

- **Barnet har betydningsfulle personer utenfor familien som ser barnets behov og støtter opp under funksjonell mestring.**
- **Evne til å opprettholde vennskap.**
- **Godt samhold mellom vennene.**
- **Adekvate materielle ressurser i form av boforhold og økonomi.**
- **Tilgang til helsetjenester, utdanning og fritidstilbud.**
- **Muligheter for arbeid og karriere.**

Kilde: <http://uit-psyk.net/art10/Resiliens.pdf>

Oppgaven har frem til nå besvart den første delen av problemstillingen: *"hvilke faktorer i barnets miljø bidrar til utvikling av resiliens"*. Resiliensbegrepet har blitt operasjonalisert, sett i forhold til beslektede begreper, drøftet teoretisk i henhold til gjeldende teorier, blitt sett i forhold til relevant forskning og diskutert hvordan det kan utvikles i ulike miljøer. Det sistnevnte har blitt belyst med Bronfenbrenners (1979) sosio-økologiske modell som rammeverk, og drøftet etter de ulike nivåene som modellen representerer. Oppgaven vil nå bevege seg fra det teoretiske til hvordan resiliens kan fremmes praktisk i skolen. Fordi barn og unge tilbringer mye tid i skolen, har dette blitt valgt som fokusområde for oppgaven. Neste kapittel i oppgaven vil dermed ta for seg problemstillingens andre del: *"hvordan kan skolen være resiliensfremmende?"*. Neste kapittel skal dermed drøfte hvordan skolen kan være resiliensfremmende.

6 SKOLEN SOM RESILIENSFREMMENDE MILJØ

Utvikling av mentale lidelser har i dagens samfunn, fått en stadig større plass i et folkehelseperspektiv. Denne antakelsen støttes av Ungdata (2016), som dokumenterer viktige utviklingstrekk hos barn og unge i Norge. NOVA-rapporten (2016) melder om en økende trend der flere ungdomsskoleelever sliter med somatiske smerter som hodepine, vondt i magen, smerter i nakke, skulder, ledd og muskulatur. Tanker som ”alt er et slit” og at ungdommen ”bekymrer seg for mye om ting” er en av flere utfordrende utviklingstrekk, som rapporten viser til. Jenter skiller seg særlig ut ved at flere mangler fortrolige venner, er plaget av ensomhet og økt omfang av helseplager. Psykologforeningen (2017) anslår at om lag halvparten av det norske folk får en mental plage i løpet av livet. I et samfunnsøkonomisk perspektiv koster psykiske lidelser samfunnet årlig 70 milliarder kroner, bare i sosiale utgifter, trygdeutgifter og behandlingsutgifter (Det kongelige helse- og omsorgsdepartement, 2013). De overnevnte tallene påpeker hvor viktig det er med resiliensfremmende arbeid i skolen, særlig for barn i risikoutsatte miljøer. I lys av NOVA-rapporten og de overnevnte tallene, påpeker Newman (2002) at det er mer produktivt å fokusere på å styrke elevene til å takle utfordringer, fremfor å eliminere risiko helt. Barn er ikke fritatt for å møte på eventuell risiko og motgang. Derfor bør det handle om å styrke deres problemløsningsevner og håndteringsstrategier. Aktualiseringen av dette innenfor skolesystemet foreligger også i at elevenes psykologiske velvære, er sterkt knyttet til skoleprestasjoner (Waters, 2011). En meta-analyse av 213 studier som fulgte totalt 270.034 elever fra barnehagen og gjennom ungdomsskolen kan støtte opp om Waters (2011) påstand (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Meta-analysen tydet på at elever som deltok på læringsprogrammer, med hovedvekt på sosiale og emosjonelle områder, skåret 11 prosent høyere på skolefaglige tester enn elever som ikke deltok.

Dette kapittelet skal ta for seg hvordan skolen kan bidra til å fremme god psykisk helse. Skolen kan både bidra med å fremme god mental helse, ressurser og håndteringsstrategier til elevene sine (Weare & Nind, 2011). Dette gjelder særlig for barn som ikke kommer fra optimale oppvekstkår. De kan i større grad få nytte av en god skole som tilbyr emosjonell og sosial støtte. Når andre miljøer rundt barnet feiler med å støtte barnet kan skolen ha en

kompenserende effekt. Skolen kan derfor fungere som en motvekt og beskyttende faktor mot andre risikofylte miljøer. Beskyttende faktorer har vist seg å være mer effektive ovenfor barn som allerede befinner seg i risiko (Reynolds & Ou, 2003).

Masten (2007) argumenterer derfor for at intervensjoner bør ha en holistisk tilnærming. Dette er fordi det kan fange opp barn som ikke får den støtten de trenger i andre miljøer. En holistisk tilnærming innebærer et helhetlig fokus på å fremme resiliens ved barnet selv, hos familien, skolen og de øvrige miljøene. Slik Bronfenbrenners (1979) utviklingsmodell postulerer utvikles barnet i et aktivt, dynamisk og kontinuerlig samspill med omgivelsene. Dermed vil en holistisk tilnærming være naturlig når man skal bidra til utvikling av resiliens. Det holistiske belyses særlig hos Masten (2007) som argumenterer for at resiliens må fremmes *multi-systemisk*. Den holistiske og multi-systemiske tilnærmingen er et godt utgangspunkt, fordi de inkluderer ved å ikke legger mer eller mindre vekt på noen omgivelser fremfor andre. Fordi oppgavens første kapitler tok for seg utvikling av resiliens i barnets ulike omgivelser, har det holistiske og multi-systemiske aspektet på den måten allerede blitt ivaretatt.

Den holistiske tankegangen vil bli tolket på en annen måte i denne delen av oppgaven. Her vil oppgaven forsøke å forene det teoretiske med hvordan resiliens kan utvikles i praksis. Den holistiske tilnærmingen tar dermed ikke for seg det helhetlige samarbeidet mellom ulike miljøer, men til et samarbeid mellom det teoretiske og det praktiske for å utvikle resiliens (Masten, 2011). Hvordan teori om utvikling av resiliens kan omdannes til praksis, står derfor sentralt i de neste kapitlene.

For å avgrense denne delen til det pedagogisk-psykologiske fagfeltet, vil oppgaven konsentrere seg om hvordan skolen kan være resiliensfremmende. Opplæringsloven § 2-2 slår fast at barn skal tilbringe 190 kalenderdager i grunnskoleutdanningen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Dette gjenspeiler hvor mye av hverdagen barn tilbringer i grunnskolen, og derfor er det naturlig at vi snakker om utvikling av resiliens innenfor dette systemet. Av den grunn har forskningslitteraturen i dette kapitlet blitt avgrenset til barn i grunnskolealder fra 6 til 16 år.

Selv om skolen er en læringsarena *per se*, er ikke resiliens et sluttprodukt som skolen kan lære bort til elevene sine. Rutter (2015) belyser dette ved at: "Resilience is not an individual

characteristic that can be taught but it should be possible through experiential influences to enable young people to be able to develop a style of functioning that will make resilience more likely” (s.348). Med dette som inspirasjon er det interessant å drøfte hvordan skolen som arena for læring, utvikling og sosialisering kan *legge til rette* for utvikling av resiliens. Derfor vil skolebaserte intervensjoner, som fokuserer på å fremme resiliens hos elever, introduseres.

6.1 Intervensjoner inspirert av positiv psykologi

På samme måte som at det finnes undervisningsmetoder som kan lære barn å lese og skrive, argumenterer Waters (2011) for at det samme er mulig med sunn mental helse. Her er det snakk om å utvikle ferdigheter som kan styrke barna til å takle motgang og påkjenninger, som naturligvis er en uunngåelig del av livet. Flach (1988, ref. i Goldstein & Brooks: 2005, s. 11) påpeker at menneskers mentale fungering kan forbedres ved å redusere risikofaktorer og øke beskyttelsesfaktorene rundt barnet. Ved dette perspektivet er det miljøet rundt, som tilrettelegger for utvikling av sunn mental helse ved å fjerne eventuelle risikofaktorer. Slik Rutter (2015) viser til er eksponering av risiko et grunnleggende element ved utvikling av resiliens. Barns mentale fungering kan selvsagt forbedres ved å fjerne eventuelle risikofaktorer, men ikke når man drøfter hvordan resiliens kan utvikles. Derimot kan skolen legge vekt på å styrke barnets evne til å håndtere negative situasjoner. Igjen samsvarer dette med det positive psykologiske prinsippet, som søker etter å se muligheter fremfor begrensninger. Det blir en begrensning å fjerne barn fra eventuelle risikomiljøer, som fratrar barn muligheten til å utvikle adekvate håndteringsstrategier i negative situasjoner.

I lys av dette finnes det ulike intervensjoner man kan implementere i skolen, for å styrke barna. For å kvalitetssikre hvilke intervensjoner som skoleledere velger å implementere, kan man benytte seg av CPE (*Confirmatory Program Evaluation*).

6.1.1 Kvalitetssikring av intervensjoner

Theron (2016) har tidligere hevdet at skolen har et særlig ansvar for å støtte utvikling av resiliens, fordi elevene tilbringer mye tid i skolen. Når man skal drøfte ulike intervensjonsprogrammer er det med andre ord essensielt å vite om de ulike programmene,

faktisk har en effekt på barnets utvikling av resiliens. For å undersøke relasjonen mellom de ulike programmene og programmets påvirkning på barnets atferd, er ”*Confirmatory Program Evaluation*” (CPE) aktuelt å benytte seg av (Reynolds & Ou, 2003). CPE er en teori-drevet metode for å undersøke de respektive programmenes effekt, samt styrke den kausale virkningen mellom selve programmet og elevene (Reynolds & Ou, 2003). CPE benytter seg av seks ulike kriterier som øker sannsynligheten for at relasjonen, mellom deltakelse og resultater, har en kausal virkning.

CPE ser med andre ord på om det er programmet i seg selv som forårsaker en effekt hos elevene og ikke alternative årsaker. Et program som blir nevnt i oppgaven senere er ”*Penn Resiliency Program*” (PRP). Selve programmet blir introdusert senere, men kan brukes som eksempel for å demonstrere effekten av CPE. Kort fortalt er tiltakene som blir brukt i PRP for å minske depresjonstanker hos barn i ungdomsskolealder. CPE kan benyttes for å kvalitetssikre at det faktisk er tiltakene som blir brukt i PRP, og ikke andre årsaker, som gjør at elevene får mindre depresjonstanker etter deltakelse i PRP. Bruken av CPE kan på den måten bidra til å styrke programmenes indre og ytre validitet, fordi denne metoden stiller høye krav til årsak og virkning. Kriteriene er som følger (Reynolds & Ou, 2003: 440-441, min oversettelse):

<i>Temporalitet</i>	Refererer til hvor lenge programdeltakelsen har vært (tid).
<i>Størrelse</i>	Desto større assosiasjon det er mellom programdeltakelse og utfall, desto større sannsynlighet er det for at programmet har en effekt.
<i>Gradient</i>	Kausaliteten styrkes dersom forholdet mellom eksponering ovenfor programmet (antall dager eller timer) og utfallet er enstemmig.
<i>Spesifisitet</i>	Kausaliteten styrkes dersom program-utfall relasjonen gjelder spesifikke områder eller grupper (f.eks barn i høy risiko).

<i>Konsistens</i>	Indikasjoner på om det finnes andre studier som gir samme effekt ved samme program. Desto større konsistens det er ved funnene i de ulike studiene, desto mer øker sannsynligheten for at programmets effekt er ekte.
<i>Koherens</i>	Er det en sammenheng mellom atferdsområdene programmet forsøker å påvirke og de faktiske resultatene .

De seks overnevnte kriteriene kan bidra til å styrke validiteten til forskningsresultater (Reynolds & Ou, 2003). CPE kan således være en form for kvalitetssjekk av ulike programmer, før skoleledere skal velge ut intervensjoner for å fremme resiliens.

For at elever skal få noe ut av de intervensjonene som settes i gang, er det relevant å nevne hva som karakteriserer en effektiv intervensjon. Bowen, Jenson og Clark (2004) definerer en god intervensjon slik: "the systemic application of research-validated procedures to change behaviours through either teaching new skills or through the manipulation of antecedents and consequences" (s.7). Her legges det vekt på at intervensjonen skal være validert i forskningsøyemed og ha hovedvekt på å lære eleven nye evner. Derfor argumenterer Masten (2011) for at skolen kan sette fokus på resiliens gjennom intervensjoner, som viser til gode effekter. Et av hovedområdene innenfor positiv psykologi er at skolen kan bidra med å utvikle positive følelser, positive relasjoner, utvikling av resiliens og styrke personlige evner hos eleven (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkin, 2009). Positiv psykologiske intervensjoner (PPI) tar spesifikt for seg fem ulike fokusområder: sinnsro, takknemlighet, håp, resiliens og oppbygning av karakterstyrker. Flere studier blir presentert innenfor disse områdene, men det er særlig én intervensjon som har fått positiv omtale i risiko-og resiliensforskningen. I det følgende vil "Penn Resiliency Program" presenteres. Jeg har valgt å gå i dybden av dette programmet, fordi det er en stor studie og godt kjent innenfor positiv psykologiske intervensjoner.

6.2 ”THE PENN RESILIENCY PROGRAM”

”*The Penn Resiliency Program*” (PRP) er et pensumbasert intervensjonsprogram som er designet innenfor PPI, for å fremme resiliens og psykologisk velvære. Programmet har allerede blitt implementert i land som USA, England, Australia, Kina og Portugal hos elever fra 8 til 15 års alderen (Waters, 2011). Dette er særlig relevant for denne oppgaven som skal undersøke utvikling av resiliens hos grunnskolebarn i samme aldersgruppe. I korte trekk vektlegger PRP kognitiv omstrukturering, oppbygning av selvsikkerhet, effektiv beslutningstaking, mestringsevner, kreative tankeganger og avslapning som tiltak (Cutuli, Gillham, Chaplin m.fl, 2013).

PRP undersøker hvordan resiliens kan fremmes, ved å arbeide mot internalisering og eksternalisering av depressive symptomer hos ungdomsskoleelever. Utvalgsstørrelsen på N=697 inkluderte sjette, syvende og åttendeklassinger fra tre forskjellige skoler. Derav 376 gutter og 321 jenter. Waters (2011) fremhever at en styrke ved PPI baserte programmer foreligger i store utvalgsstørrelser. Et stort utvalg gjør at man med større sikkerhet, kan si noe om forskjellen mellom behandlingsprogrammene (Håheim, 2017). PRP sin styrke foreligger dermed i et relativt stort utvalg på N=697 ungdomsskoleelever.

Utvalget ble tilfeldig trukket ut og delt inn i tre ulike grupper (Cutuli, Gillham & Chaplin m.fl, 2013). PRP-gruppen (*Penn Resiliency Program*) var den gruppen som ble behandlet med kognitiv-atferdsterapi. I gruppetimene la de vekt på å identifisere følelser, undersøke forholdet mellom tanker og følelser, utfordret negative tankemønstre og de-katastrofiserte negative følelser som kom til uttrykk.

I den andre gruppen ble elevene tilskrevet PEP-gruppen (*Penn Enhancement Program*) som et alternativt program mot PRP. Denne gruppen ble ikke ledet med kognitiv-atferdsterapeutiske komponenter, men hadde fortsatt intervensjoner med gruppeledete diskusjoner og interaktive aktiviteter. PEP er i likhet med PRP en preventiv intervensjon mot depresjon. De viser til mange likheter slik som sosial støtte, oppmerksomhet fra gruppelederne og diskusjon av ungdommenes problemer. Fordi PEP ikke har komponentene fra kognitiv-atferdsterapi ble denne gruppen sett på som en kontroll mot PRP (Cutuli, Gillham & Chaplin m.fl, 2013).

Den tredje gruppen deltok hverken i PRP eller PEP. Dermed ble dette en kontrollgruppe mot de to første gruppene. Elevene i PRP og PEP møttes totalt en gang i uken, som ble ledet av fagpersoner innen pedagogikk og psykologi hver uke, etter skolen i totalt tolv uker.

Innsamling av data ble hentet inn av elevene, foreldrene og lærerne. Ungdommene fullførte YSR (*Youth Self Report Form*), foreldre fullførte CBCL (*Child Behavior Checklist*) og lærerne ble bedt om å fylle ut TRF (*Teacher Report Form*). Både YSR, CBCL og TRF undersøker internaliserte symptomer som somatiske plager, sosial tilbaketrekking, symptomer på angst og depresjon og eksternaliserte symptomer som aggressiv atferd (Cutuli, Gillham & Chaplin m.fl, 2013).

Fordi resultatene ble hentet inn av både elevene, foreldrene og lærerne må effektstørrelsene ses i forhold til hvem som rapporterte. Elevene selv og lærerne rapporterte ingen behandlingseffekt etter intervensjonen. Foreldrenes rapporteringer gjennom CBCL ga en effektstørrelse på henholdsvis -0.39 (PRP mot kontrollgruppa) og på -0.34 (PEP mot kontrollgruppa). PRP målt mot PEP viste en effektstørrelse på -0.73. Dette tyder på at både PRP og PEP reduserte internaliserte symptomer i forhold til gruppa som ikke fikk intervensjon, men utviste ingen forskjell de imellom. I tillegg til internaliserte symptomer viste PRP-gruppen også en reduksjon på eksternaliserte symptomer på alle vurderingstidspunkter (Cutuli, Gillham & Chaplin m.fl, 2013).

Kort oppsummert tyder dette på at PRP-gruppen viste til mindre internaliserte og eksternaliserte symptomer, sammenlignet med PEP og gruppen uten intervensjoner. PEP sammenlignet mot gruppen uten intervensjon, indikerte også negative effektstørrelser (Cutuli, Gillham & Chaplin m.fl, 2013). PRP har viser dermed relativt bedre effekt ovenfor både PEP og gruppen uten intervensjon. Resultatene samsvarer med Seligman, Ernst og Gillham m.fl (2009) rapport om at PRP reduserer depresjonssymptomer, hjelpeløshet og angst. Utover det påpeker de at elevene opplevde en betydelig forbedring i psykologisk velvære, ved re-testen to år senere. Det henvises også til at PRP har klart å øke elevens følelse av optimisme og en forminskning av stress.

Fordi dette er en longitudinell studie er det en fare for frafall av deltakere underveis (Kleven, 2011). Longitudinelle studier kan ofte være ressurskrevende, fordi de strekker seg over lengre

tidsperioder. Andre områder som truer studiens indre validitet er trusselen om testing. Videre kan retningsproblemet, barnets historie og modning, samt atypisk kontrollgruppeatferd være relevante trusler. Se kapitlet om metodologiske aspekter for en grundigere forklaring av hva dette innebærer. Den siste trusselen er veldig aktuell, fordi PRP benyttet seg av en kontrollgruppe som ikke mottok noen komponenter fra kognitiv-atferdsterapi.

Avslutningsvis kan PRP sies å være en iterativ intervensjon. Iterative intervensjoner består i en prosess med et formål om å nærme seg et mål eller et resultat (Masten, 2011). I dette tilfellet søkte PRP å forbedre elevenes psykiske velvære, som igjen kan påvirke deres akademiske prestasjoner i skolen. Masten (2011) poengterer derfor for at intervensjoner som blir implementert i skolen, bør være av iterativ art. Formålet med intervensjonene bør legge vekt på å styrke barna når de møter motgang og risiko, slik at de har et godt grunnlag til å utvikle et resilient tanke sett. PRP møter også kriteriet for hva som definerer en god intervensjon i følge Bowen, Jenson og Clark (2004). Der legger de til grunn at en god intervensjon er basert på forskningsresultater, i tillegg til at de kan lære elevene nye evner.

PRP er et program som legger vekt på å styrke barna når de møter motgang, med andre ord gi grunnlag for å utvikle et resilient handlingsmønster når de møter utfordringer. I dette tilfellet gjaldt det barn med angst og depresjonssymptomer. PRP er på den måten resiliensfremmende, også fordi programmet tar hensyn til nyere forskning av Rutter (2015). I risiko- og resiliensforskningen understreker Rutter (2015) at: "children should be expected to be exposed to manageable risks, challenges, and responsibilities rather than being protected from the need to cope with them" (s.347). Argumentasjonen foreligger i at man skal gi barna muligheten til å utvikle adekvate reaksjonsmønstre, som passer til krevende situasjoner. Fordi PRP møter kriteriet for hva en god intervensjon er, er implementert i flere land, utviser gode effekter, bygger på positiv-psykologiske prinsipper og opererer innenfor hva resiliens innebærer er det et velegnet intervensjonsprogram som kan implementeres i skolen.

6.3 Skolen som motvekt til risikoutsatte miljøer

Tankene om at skolesystemet kan ha en balanserende effekt på skadelige omstendigheter, går igjen i forskningslitteraturen (Elias, Parker & Rosenblatt, 2005). Som en av de største sosialiseringsinstitusjonene har skolen en gylden mulighet til å påvirke barn og unge, og ikke

minst bidra til utvikling av resiliens. Skolen har ikke bare muligheten til å påvirke elever direkte, men sitter også på muligheten til å forbedre den sosiale konteksten som elevene fungerer i sosialt (Weissberg & Elias, 1993).

Skolen kan fungere som en motvekt for barn, som befinner seg i risikoutsatte miljøer hjemme. Dette understreker hvor stort potensiale skolesystemet har til å kunne påvirke og bidra til utvikling av resiliens. Hvordan kan studier innenfor positiv psykologiske intervensjoner bidra til kunnskap om utvikling av resiliens i skolen? Waters (2011) henviser til fire områder, der skolen kan utvikle resiliens, ved det hun refererer til som *positiv undervisning* (s.84).

6.3.1 Positiv undervisning

Positiv undervisning kan være et viktig aspekt for å ivareta elevenes mentale helse, da barns psykiske helse påvirker deres akademiske prestasjoner (Waters, 2011). Hjelpeapparatet rundt barn hevdes av Borge (2003) å være basert på et problemperspektiv, der lærernes hverdag domineres av én problemgruppes behov for hjelp. Av den grunn argumenterer hun for en perspektivendring som går fra et elendighetsperspektiv til resiliensperspektivet. I resiliensperspektivet vektlegger Borge (2003) kompetansestyrkende tiltak i skolen. Det handler med andre ord om å styrke elevene til å takle motgang, og utvikle effektive problemløsningsevner. På bakgrunn av dette introduserer Waters (2011) fire områder, som skolen kan fokusere på for å bidra med utvikling av resiliens hos elevene.

Det første området fremhever viktigheten av å inkludere positive psykologiske temaer inn i undervisningsplanen (Waters, 2011). Positiv undervisning argumenterer for at mental helse, bør prioriteres på lik linje med den akademiske læringen. Eksempelvis kan lærerne inkludere materiale som er orientert mot psykisk helse, sunn utvikling og problemløsningsevner (Waters, 2011). Mer spesifikt kan lærerne, for eksempel, flette inn temaer om hvordan man skal uttrykke seg i norskundervisningen, eller meditasjon innenfor religionsfaget.

Ved å implementere dette inn i selve undervisningsmaterialet legger skolen vekt på det positive, som igjen kan promotere en positiv tankegang hos elevene. Dette er i tråd med Dwecks (2007) teori om mental vekst og positive tankemønstre. Her vektlegger hun at mental innstilling om vekst tillater eleven å bruke og utvikle bevisstheten, selv om man blir påsatt

negative merkelapper. Det er nettopp bevisstheten som er essensielt her. Skolen kan bidra gjennom positiv undervisning å dirigere elevenes bevissthet gjennom hva som blir presentert i skoletimene. Det er særlig relevant for de elevene som har vært utsatt for risiko og påkjenninger. Barn i risiko er i større fare for å utvikle mentale lidelser, og bli mobbet på grunn av et mer sårbart utgangspunkt. Å lære elevene hvordan man kan unngå påsatte og negative merkelapper kan hjelpe barna til å utvikle en resilient tankegang, slik Goldstein og Brooks (2005) hevder at alle barn kan. Dette kan igjen bidra til å fremheve positive følelser og bygge opp karakterstyrken, som er viktige byggesteiner for utvikling av resilient atferd.

Det andre området Waters (2011) fremhever er at positiv psykologi ikke bare bør komme til uttrykk i klasserommet, men på alle nivåer i skolesystemet. Teknikker inspirert av positiv psykologi bør ikke bare komme fra lærerne, men også fra vikarer, skolerådgivere og rektorer. Når elevene opplever en konsekvent sosial og emosjonell støtte på alle nivåer, vil det kunne ha en positiv påvirkning på barna (Jennings & Greenberg, 2009). Et slikt perspektiv fremmer også det holistiske synet slik Masten (2011) tidligere vektla.

For å spesifikt kunne overføre den teoretiske forståelsen av resiliens og over til praktiske gjøremåter, introduserer Seligman (2011) PERMA modellen (*Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning and Accomplishments*). Slik navnet tilsier legger PERMA modellen til grunn fem hovedområder som antas å være grunnleggende elementer for god psykisk helse: Positive emosjoner, engasjement, betydningsfulle relasjoner, følelse av mening og mestningsfølelser (min oversettelse).

Vektleggingen av positive emosjoner samsvarer med Curtis og Cicchettis (2007) tidligere antakelse, om at de er kritiske for utvikling av resiliens. Positive emosjoner handler som nevnt ikke bare om barnets selvtillit og evnen til å ha et positivt tankemønster om seg selv, men også om evnen til å ha positive interaksjoner med andre (Curtis & Cicchetti, 2007). Skoleledere kan velge og systematisk bygge opp skolens kultur og praksis rundt PERMA modellens fem områder. Det kan bidra til å skape et positivt utdanningsmiljø på alle nivåer.

Waters (2011) tredje område utvider det andre området, ved å legge vekt på at et positivt psykologisk rammeverk bør bli en del av skolehverdagen. Hun hevder at:

”Positive education frameworks need to target curriculum, cocurriculum, pastoral care, the broader teaching and learning environment, and the playground, as well as organisational structures, policies and processes, so that every aspect of school culture is supporting the conditions that allow student and staff to thrive” (s.86).

Det er med andre ord snakk om, å legge til rette for, at både elevene og personalet på alle nivåer på skolen kan blomstre (*”thrive”*). Å tenke strategisk rundt hvordan positiv psykologi kan fremmes på alle nivåer, representerer Waters (2011) fjerde og siste område. Slik det fremkommer av teksten legger Waters (2011) også vekt på læringsmiljøet elevene befinner seg i. Av den grunn vil det drøftes hvordan klasserommet og læreren kan ha en resiliensfremmende effekt.

6.4 Klasserommet som beskyttelsesfaktor

Slik Bronfenbrenners (1979) utviklingsmodell demonstrerte må vi ikke bare sette det sårbare barnet i sentrum, men også fokusere på miljøene rundt. Utover det har også Theron (2016) argumentert for at skolen må legge til rette for utvikling av resiliens. Skolen kan være en arena for å utvikle ressurser til å møte motgang i senere tid. Cefai (2007) henviser til at: *”protective factors refer to assets or resources that moderate or diminish the effects of risk such as social disadvantage or adverse experiences, on negative outcomes” (s. 119).* Klasseromsmiljøet, som en beskyttende faktor, vil dermed stå sentralt i dette avsnittet.

Flere longitudinelle studier har undersøkt hvordan resiliens kan utvikles (Goldstein & Brooks, 2005). Forskningslitteraturen legger særlig vekt på hvordan beskyttelses- og risikofaktorer påvirker denne prosessen. En kvalitativ studie i Malta så spesifikt på hvordan utvikling av resiliens kunne foregå i klasseromskontekst, med vekt på beskyttende faktorer. Utvalget bestod av elever med både lav sosioøkonomisk status, og elever som ble antatt å ikke befinne seg i risiko (Cefai, 2007). Totalt var det ni klasserom fra tre ulike skoler som deltok. Henholdsvis 28 lærere som representerte alle skolene, fylte ut spørsmålsskjemaer med fokus på følgende områder: elevenes prososiale atferd i klasserommet, autonomi, problemløsningsevner, motivasjon og engasjement i klasserommet. Alle elever ble evaluert på disse områdene. Tre klasserom som fikk høyest skåre, på de tre overnevnte områdene, ble plukket ut til videre undersøkelser. Observasjon og semi-strukturerte intervjuer ble benyttet på dette stadiet for å hente inn mer informasjon (Cefai, 2007). Den utvidete undersøkelsen

identifiserte seks ulike områder der klasserommet kan fungere som et miljø for utvikling av resiliens: følelse av tilhørighet, inkludering, engasjement, samarbeid, anerkjennelse, tro på egne evner og positiv tankegang. Dette underbygger hvorfor det relasjonelle er en viktig komponent i det resiliensfremmende arbeidet, slik Johnsons (2008) studie viste til. Fokuset bør dermed ikke bare ligge på lærer-elev interaksjoner, men også elev-elev interaksjoner. Klasserom som legger til rette for de seks overnevnte områdene, har dermed høyere sannsynlighet for å fungere som en beskyttende faktor, særlig for barn som allerede befinner seg i risiko i andre miljøer (Cefai, 2007). Igjen viser dette til at læreren og skolen kan fungere som en motvekt til andre risikofylte miljøer. Fordi elevenes mentale helse påvirker deres akademiske prestasjoner (Waters, 2011), er det viktig å bygge gode relasjoner i klasserommet som kan fremme god psykisk helse. Downey (2010) henviser også til at elever i risiko har større sannsynlighet for å lykkes dersom de tilhører et klasserom der a) læreren har klare forventninger, b) legger vekt på at elevene selv er ansvarlige for egen suksess, c) læreren legger til rette for inkludering i klasserommet, d) læreren legger til rette for at elevene kan delta i planleggingen av klasseromsaktiviteter (s.59, min oversettelse). Dette er områder som skolen kan legge vekt på for å utvikle resiliens.

Schorr (1998, ref. i Goldstein & Brooks: 2005, s. 11) påpeker at effektive intervensjonsprogrammer for barn og ungdom i risiko er basert på relasjonsbygging med voksne som viser omsorg og tillit. Studiene til Johnson (2008) og Cefai (2007) er to studier som støtter denne antakelsen. Dette er for øvrig også et av temaene til NOVA-rapporten (2016), der ungdommene blir spurt om de har en voksen og venner de føler de kan stole på. Å være tilgjengelig, aktiv lytter og omsorgsfull kan derfor være personlige evner ved læreren og skolens ansatte som kan ha en resiliensfremmende effekt på elevene.

De overnevnte studiene har identifisert mulige ressurser i barns liv, som kan forutsi positiv utvikling tross møte med motgang. Johnsons (2008) og Cefais (2007) studier har således bidratt til et rammeverk, som skolen kan legge vekt på for å promotere positiv tilpasning. Avslutningsvis er det verdt å fremheve Mastens (2011) poeng om synergieffekter ved utvikling av resiliens. Synergieffekter handler i hovedsak om den mereffekt man oppnår, ved at to eller flere tiltak til sammen gir større eller bedre resultater, enn summen av tiltakene hver for seg. Det kan derfor argumenteres for at tiltak i skolen bør omfatte et holistisk perspektiv, der flere tiltak til sammen kan styrke det resiliensfremmende arbeidet i skolen.

6.5 Læreren i sentrum

Som sentrale rollefigurer i skolen og mye direkte kontakt med elevene, er det viktig å diskutere lærerens rolle i det resiliensfremmende arbeidet. Gibbs og Miller (2014) undersøker hvordan læreren kan være en rollefigur for elevene. Når man skal hjelpe og støtte utfordrende barn med et sårbart utgangspunkt, krever det en høy grad av resiliens hos de voksne (Cornwall & Walter, 2006). For å klare å hjelpe er det viktig at den voksne selv utviser gode eksempler. Lærerens egen mentale helse og grad av resiliens står sentralt her.

Hvordan lærere takler profesjonelle utfordringer med barn er viktig å ta for seg, fordi det kan påvirke klasserommets psykososiale miljø. Gibbs og Miller (2014) fremhever at "teachers resilience in the face of professional difficulties cannot be taken for granted and the consequences for children of poor teaching" (s.609). Her belyser de hvordan utbrenthet hos lærerne kan skape en passiv holdning ovenfor både jobben og elevene. Dette kan tolkes som en kausal virkning mellom læreres mentale tilstand og elevers læringsmiljø. Dersom en lærer har et mørkt sinnelag eller er meget stresset, kan det påvirke elevenes læring. Dette kan ha en uheldig dominoeffekt, som i verste fall går ut over elevenes trivsel og læring. Fordi dette kan ha en effekt på elevene, er det viktig å undersøke hva som kan bidra til å utvikle resiliens hos lærerne.

Det kan være mange faktorer som påvirker læreres motivasjon, profesjonelle selvtillit og grad av resiliens (Gibbs & Miller, 2014). Barnas atferd kan noen ganger være svært utfordrende for en lærer, dermed er det viktig å styrke læreren i deres profesjonelle posisjon. I denne konteksten er det dermed interessant å drøfte hvilke faktorer, som påvirker lærers resiliens i forhold til elevers utfordrende atferd.

6.5.1 Faktorer som påvirker lærerens resiliens

Hvordan lærere attribuerer elevers utfordrende atferd, står sentralt for om læreren føler kontroll over en situasjon eller ikke (Gibbs & Miller, 2014). Attribusjonsteori undersøker i hovedsak hvordan vi plasserer årsak og sammenheng. En av de mest innflytelsesrike attribusjonsteoriene er Kelleys kovariasjonsmodell (Hogg & Vaughan, 2011). Modellen fokuserer på hvilke faktorer som bestemmer hvorfor vi gir ulike situasjoner gitte forklaringer og hvorfor vi gir personforklaringer. Med andre ord hvorfor vi årsaks forklarer slik vi gjør.

Modellen blir brukt til å undersøke om vi tillegger årsaksforklaringene indre eller ytre faktorer. Indre faktorer kan for eksempel være personlighetskarakteristikk, mens ytre faktorer kan være omgivelsene våre (Hogg & Vaughan, 2011). For å demonstrere dette, kan man benytte en lærer som opplever en utfordrende situasjon i klasserommet som eksempel. Dersom læreren årsaksforklarer situasjonen med at det er elevenes feil, attribuerer læreren til ytre faktorer. Altså, at læreren ikke kan kontrollere situasjonen. Årsaksforklarer læreren derimot med at situasjonen eskalerte fordi han eller hun ikke tok tak i situasjonen, attribueres det innad til lærerens egen rolle. Forskjellen her foreligger i at attribusjonsmønsteret ditt sier noe om du kan kontrollere situasjonen eller ikke, i hvert fall persepsjonen av å ha kontroll.

Konsekvensene av de attribusjonene vi gjør, enten til indre eller ytre faktorer, er relevant i henhold til hva som påvirker lærerens grad av resiliens. Attribusjon om manglende kontroll i ulike situasjoner, slik eksempelet ovenfor demonstrerte, kan føre til passivitet og lært hjelpeløshet. Derfor er det viktig å undersøke hvordan lærere attribuerer i utfordrende situasjoner med elever. Gibbs og Miller (2014) henviser til at det er lett å attribuere negative situasjoner til utenfor egen kontroll. Dette skjer spesielt når lærer føler at de ikke er i stand til å håndtere elevene. Når lærerne derimot klarer å håndtere elevene på en positiv måte, attribueres suksessen til egen innsats. På en side er dette positivt da det kan styrke lærerens tro på egne evner og mestingsfølelse (Bandura, 1986). Intern attribusjon kan således bidra til å utvikle lærerens profesjonelle selvsikkerhet. På en annen side er det viktig å ta tak i når læreren attribuerer til eksterne årsaker. Ved å identifisere et mønster av ekstern attribusjon hos læreren, kan skolerådgivere, PPT eller andre instanser komme med tiltak for å hjelpe læreren å til håndtere negative situasjoner og fremme interne attribusjonsformer.

Det interessante er hvordan lærerens tro på egne evner også kan påvirke elevene i positiv retning. Når lærere tror på egne evner til å håndtere situasjoner, øker også sannsynligheten for at barnet tror på egne evner (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbona & Pastorelli, 2003; ref. i Gibbs & Miller, 2014). Det gjenspeiler hvordan lærers mentale tilstand kan påvirke elever i positiv retning. Et forsøk på å forklare dette fenomenet kan igjen forklares ved hjelp av Banduras (1986) sosial-kognitive teori. Modellering av atferd står som nevnt sentralt i denne teorien, som legger vekt på observasjon og imitasjon (Bandura, 1986). Læreren har en gylden mulighet til å fremstå som en rollemodell for elevene. Om læreren utviser tro på egne evner slik Bandura (1986) beskriver den, kan dette observeres og imiteres av elevene. Ved å være en rollemodell ved å tro på egne evner kan læreren være resiliensfremmende.

6.6 Utvikling av betydningsfulle relasjoner

En viktig studie i henhold til relasjoners sammenheng med resiliens ble utført av Hauser, Allen og Golden (2006). Denne studien ved navn ”*Out of the woods: Tales of resilient teens*” var en kvalitativ, longitudinell undersøkelse som så på alvorlig psykisk forstyrret, institusjonalisert ungdom. Studien var kvalitativ ved at datainnsamlingsmetoden var ungdommenes egne fortellinger om dem selv. Til sammenligning ble de målt opp mot ungdom med normal fungering.

Det var tre områder som utpekte seg hos de som viste høy grad av resiliens. ”Reflection”, ”agency” og ”relationships”, var de tre områdene som predikerte resiliens hos de psykisk forstyrrede ungdommene (Hauser, Allen & Golden, 2006). Med refleksjon menes det at ungdommene var reflekterte ovenfor egne erfaringer, til tross for at det var vonde erfaringer å ta tak i. Utover dette anstrengte de seg for å dele disse erfaringene med andre. Ved ”agency” handlet det om ungdommenes mestringsfølelser og villigheten til å opprettholde denne. Det tredje og siste kjennetegnet ved de resiliente ungdommene var betydningsfulle relasjoner. Her la forskerne vekt på ungdommenes evne til å danne nye relasjoner, til tross for dårlige erfaringer i fortiden.

Det som karakteriserte de non-resiliente var manglende investering i relasjoner, og uvillighet til å reflektere over seg selv og andre (Hauser, Allen & Golden, 2006). Av den grunn argumenteres det for at forebygging bør starte tidlig i barns liv, fordi utvikling av god sosial kompetanse begynner tidlig. Innsatsen bør rettes mot studiens overnevnte fokusområder for utvikling av resiliens: oppbygging av betydningsfulle relasjoner og utvikle evner til selvrefleksjon. For å kunne fremme resiliens burde dermed selvinnsikt, forståelse av andre mennesker og en investering i relasjoner legges vekt på i skolen. Dette kan også bidra til å danne et sosialt nettverk, som kan fungere som et støttenettverk når man møter motgang på et senere tidspunkt.

6.6.1 Styrk elevene

Videre poengterer Newman (2002) at fokuset ikke bør ligge på å eliminere elevenes eksponering ovenfor risiko, men heller å styrke de til å takle motgang. Argumentasjonene i dette foreligger i at barn kommer til å møte utfordrende situasjoner før eller senere. Dette kan

bidra til å styrke elevenes selvtillit og selvbilde når de klarer å håndtere vanskelige situasjoner, fremfor å flykte fra de. Møtet med stress, påkjenninger og risiko er en uunngåelig del av tilværelsen. Derfor er det viktig at skolen legger til rette for at alle elever, og særlig risikobarn, lærer å mestre daglige krav og rutiner (Borge, 2003). Skolen bør derfor satse på å legge større vekt på å identifisere beskyttende faktorer og problemløsningsevner, fremfor å fjerne mulig risiko (Newman, 2002). Å styrke barnas evner til å takle motgang er derfor mer hensiktsmessig enn å fjerne de fra utfordrende situasjoner. Dette gjenspeiler også Rutters (2015) forskning ved at eksponering av risiko, står sentralt i utvikling av resiliens.

Eksponering av risiko må naturligvis overveies i henhold til situasjonen, da man ikke vil sette barna i situasjoner som kan være potensielt skadelige. For å styrke barna kan skolen for eksempel være tidlig ute og forberede elevene på hvordan de kan takle utfordrende situasjoner. Ogden (2015) refererer til dette som psykologisk førstehjelp i skolen. Ved at skolen setter et fokus på dette, kan de hjelpe barna med å mestre følelsesmessige vanskelige situasjoner. Med psykologisk førstehjelp som tiltak, kan lærere ta opp temaer som er vanskelige med elevene sine, for så å drøfte hvordan en situasjon kan løses. På denne måten får også elevene mulighet til å gjøre seg opp noen tanker på forhånd rundt egne roller. Dette er en preventiv metode skolen kan benytte seg av, som heller forbereder og styrker barna fremfor å oppmuntre de til å fjerne seg fra utfordrende situasjoner. Således får også elevene mulighet til å danne mestringsfølelser når de klarer å takle negative situasjoner.

6.7 Lærer-elev interaksjoner

Utvikling av mestringsfølelser gjenspeiler relevansen ved å drøfte hvordan skolen kan være resiliensfremmende gjennom lærer-elev interaksjoner. Det finnes indikasjoner på at lærere som engasjerer seg i elever i risiko på en aktiv og positiv måte, har større sannsynlighet for å fullføre skolegangen sin (Croninger & Lee, 2001). Dette kan danne et grunnlag for en positiv dominoeffekt, fordi elever som fullfører skolegangen sin øker også sjansen for å klare seg senere i livet. Når man skal drøfte hvordan interaksjonen mellom lærer-elev bør være, påpeker Masten (2001) at det ikke trenger å være så vanskelig. Selv om fenomenet resiliens kan virke som en kompleks prosess, trenger det nødvendigvis ikke å være like komplekst til å bidra til utviklingen av det. Masten (2001) poengterer at:

”What began as a quest to understand the extraordinary has revealed the power of

the ordinary. Resilience does not come from rare special qualities, but from everyday magic of ordinary, normative human resources in the minds, brains, bodies and children, in their families and relationships, and in their communities” (s. 235).

Dette kan tolkes til at resiliensfremmende arbeid i skolen ikke trenger å være så komplisert, slik teorien og operasjonaliseringen av resiliens kanskje tilsier. Masten (2001) fremhever på den måten magien ved de meningsfulle og enkle interaksjonene i skolehverdagen. Sitatet ovenfor demonstrerer hvor enkelt dette kan gjøres, bare ved å sette fokus i en skoletime på hvordan elever kan takle utfordrende situasjoner.

På bakgrunn av dette fremhever Johnson (2008) hvordan lærere kan fremme resiliens hos elevene. Utgangspunktet er en kvalitativ og longitudinell Australsk studie fra 1997 til 2005. Studien undersøkte hvordan lærere kunne bidra med å utvikle resiliens gjennom enkle og hverdagslige relasjoner. Undersøkelsen er kvalitativ ved at den tok utgangspunkt i hva deltakerne tenkte om temaet ”tøft liv”. Studien hentet inn data fra N= 130 ungdommer i alderen fra 9 til 12 år og henholdsvis 25 lærere. Et semi-strukturert intervju ble benyttet og spurte om 1) hva de mente et tøft liv innebar, 2) hvorfor noen barn har et tøft liv, men likevel klarer seg og 3) hvorfor noen barn har et tøft liv og ikke klarer seg (Johnson, 2008). Elevenes responser var ikke overraskende langt unna Mastens (2001) antakelser om det verdifulle ved det enkle og hverdagslige. At læreren var tilgjengelig, positiv, en aktiv og empatisk lytter, kunne undervise effektivt på de mest grunnleggende læringsområdene og evnen til å intervensere i utfordrende situasjoner var områder elevene satte pris på. Johnson (2008) poengterer selv at dette ikke er banebrytende områder med ny informasjon, men det bekrefter at hverdagslige interaksjoner har en betydelig påvirkning på elevenes psykologiske velvære. Dette er områder læreren kan legge vekt på for å fremme resiliens i elevenes skolehverdag.

Det er likevel verdt å merke seg at selve oppfattelsen av relasjonen er viktig. En relasjon handler om samhørigheten to individer har med hverandre. Selve oppfattelsen av denne samhørigheten er essensiell for om relasjonen er betydningsfull eller ikke. En lærer-elev interaksjon er først betydningsfull, dersom eleven opplever at relasjonen er basert på omsorg og støtte (Sanders & Jordan, 2000). En lærer, med de overnevnte egenskapene, kan bidra til at barn får færre symptomer på psykiske vansker. Dette bekrefter igjen Jenkins og Smiths (1990) forskning om at barn som vokser opp med mye konflikter i hjemmet, men som har en nær relasjon utenfor hjemmet, har langt færre symptomer på psykiske vansker enn barn som

ikke har det. På den måten kan læreren fungere som en motvekt til risikofylte hjem. At læreren er tilgjengelig og er villig til å lytte til elevenes problemer, gir ikke bare muligheten til et ytre støtteapparat, men øker også sjansen til at elevene forteller om egne problemer.

6.8 Er skolen forberedt på å undervise sårbare barn?

På motsatt side av positive læringsmiljøer, er det aktuelt å drøfte hva slags effekt negative læringsmiljøer også kan ha på barn. Barn i risiko er i utgangspunktet mer sårbare enn andre. På den måten er de mer avhengige av et velfungerende klasseromsmiljø. Gjensidigheten i Bronfenbrenners (1979) modell utviser en stadig relevans ved at man ikke bare skal legge vekt på barnet, men også miljøets påvirkningskraft. Franklin (2000) hevder at fagpersoner i skolen tenderer mot å spørre ”er barnet klar for skolen?” eller ”er barnet i risiko for å feile i skolen?”. Slike spørsmål legger vekt på om barnet passer inn i skolens læringsmiljø og tenderer mot å undergrave skolens ansvar for inkludering. Ved å snu dette perspektivet spør Franklin (2000) i stedet ”er skolen klar for barnet?” og ”risikerer skolen å feile barnet?” (s.5). Argumentasjonen foreligger ved at fagmiljøet ikke kan legge skyld på barnet for å ikke være klar for skolen, på grunn av eksponering av eventuelle risikofaktorer. Ogden (2015) undersøker også dette temaet ved å spørre *hvordan* skolen kan imøtekomme barnets behov og forutsetninger for læring og utvikling. Dette avsnittet handler derfor om hvordan fellesskolen, nettopp, kan være en skole for alle.

6.8.1 Effekten av merkelapper på elever i risiko

Franklin (2000) hevder at ”teachers often view poor and minority students and the environments from which they come as adversial, homogenous and unchangeable” (s.13). En slik orientering vitner om et negativt syn på elever i visse risikogrupper. Å se på elevers atferd som uforanderlig er et meget uheldig syn. Det passer for øvrig heller ikke inn i de positiv-psykologiske prinsippene, som hovedsakelig ser på muligheter fremfor begrensninger. Å opprettholde troen på at det er mulig med personlige forandringer er i samsvar med Dwecks (2007) teori om mental vekst, i tillegg til positiv-psykologisk litteratur. Cornwall og Walter (2006) fremhever at voksne som jobber med utsatte barn, bør utvise betydelig grad av optimisme. Når man arbeider med barn som opplever lært hjelpeløshet, kan lærers optimisme og forventninger til eleven hjelpe de til å tro at det er mulig å forandre seg.

Dette gir ikke bare barn muligheten til å lære andre tankeganger, men de voksne fungerer også som en motvekt til andre negative miljøer rundt barnet. Tanken om at utfordrende barn kan forandre seg til det bedre, bør stå sentralt for utvikling av resiliens. Har læreren positive forventninger til elevene sine kan dette også påvirke lærer-elev relasjonen i positiv retning. Dette vitner om en dominoeffekt der positive holdninger ovenfor barn skaper grunnlag for bedre tilknytning. Uansett hvilken kultur et barn befinner seg i, spiller relasjonen mellom lærer og elev en viktig rolle (Noltemeyer & Bush, 2013). Det er veldokumentert at en betydningsfull relasjon mellom lærer-elev virker beskyttende ovenfor sårbare barn. I Tyrkia undersøkte for eksempel Gizir og Aydin (2009) elever som levde i fattigdom. Funnene ga indikasjoner på at lærere som hadde betydningsfulle relasjoner og høye forventninger til disse elevene, var assosiert med akademisk resiliens.

I lys av dette påpeker Carver og Scheier (1991) hvor mye forventninger har å si for skoleprestasjoner. Elever som er sårbare på grunn av utsatt risiko, kan ha lavere forventninger til egne prestasjoner. Derfor blir lærerens forventninger til eleven svært viktig. Dersom en lærers forventninger til en elev er negativ, forringer det ikke bare elevens eget selvbilde enda mer, men det kan også påvirke elevens skoleprestasjoner i negativ retning. Dette vitner om en ond sirkel som bør brytes ved å være bevisst på egne fordommer. Lærers profesjonalitet blir på den måten satt på prøve.

Elever som opplever at klasserommiljøet representerer en trussel mot egen integritet, kan i verste fall gjøre opprør mot læreren (Franklin, 2000). At elever mister respekt for læreren sin gjør også at skolen som motvekt til risikofylte hjem, kan undergraves. En studie i Sør-Afrika undersøkte hvordan følelsen av respekt hos 2387 elever med lav sosioøkonomisk påvirket skolehverdagen (Liebenberg, Theron, Sanders, Munford, van Rensburg, Rothman & Ungar, 2016). Informasjon ble hentet inn med *"Pathways to Resilience Measure"*. Respekt som variabel, i henhold til resiliens, ble i denne studien operasjonalisert som at læreren "snakker på en måte som jeg forstår", "støtter min religion" og "støtter min kulturelle tilhørighet". Funnene peker mot at elever som får en følelse av "jeg tilhører denne skolen" og opplever respekt fra læreren, oppfattet andre risikofylte miljøer som mindre farlige. Skolen har i dette tilfellet opptrådt som en beskyttende faktor for elever med lav sosioøkonomisk status, ved at elevene er bedre rustet til å takle påkjenninger utenfor skolemiljøet. Dette er et klassisk eksempel på at skolen kan fungere som en motvekt, til risikofylte miljøer på hjemmebane. Denne typen respekt i klasserommet antas å være viktig for utvikling av resiliens, selv på

tvers av ulike kulturer (Liebenberg m.fl, 2016).

Det finnes allikevel eksempler på elever som ikke opplever den samme støtten fra læreren sin. Elever som opplever merkelapper og at deres interesser ikke blir tatt hensyn til, kan påvirke både læring og trivsel i negativ retning. Franklin (2000) poengterer at opprørske atferd fra elever i slike tilfeller ikke er irrasjonell. Atferden er ikke irrasjonell, fordi elever som gjør opprør er en måte å beskytte eget selvvverd på. Problematisk atferd fra elever, som opplever å ikke bli sett eller lyttet til, kan derfor utløse en negativ dominoeffekt (Bowen, Jenson & Clark, 2004). Lærere som allerede har et negativt syn på elever i risiko, kan som vist, bidra til å utløse problematferd gjennom merkelapper og lave forventninger. På lik linje som at barn kan trigge uønskede reaksjoner fra omgivelsene, kan også voksne ha den samme effekten på barna. Den pågående problematferden vil igjen bekrefte lærerens antakelser om at ”den eleven er utfordrende”. Dersom lærerne feiler med å anerkjenne og støtte elevers personlige læringspotensial, kan det i verste fall føre til at elever ikke ser verdien i utdanning (Franklin, 2000). Dette blir lett en ond sirkel som bør brytes, både for lærerens egen trivsel på arbeidsplassen og ikke minst elevenes trivsel i skolen. Dette taler for et fokus på utvikling av betydningsfulle relasjoner, som en nøkkelfaktor for utvikling av resiliens.

6.8.2 Strategier i skolen for å undervise elever i risiko

For å kunne bidra til utvikling av resiliens, er det grunnleggende at skolen er i stand til å undervise elever i risiko på en meningsfull måte. En studie utført av Kinney (referert i McClendon, Nettles & Wigfield, 2000, s. 291) så på betydningen av ”caring classrooms”. Et av funnene pekte mot at lærere kunne legge til rette for omsorgsfulle klasserom ved å jobbe individuelt med eleven, lytte aktivt og utøve sensitivitet. Dette er strategier som er i samsvar med Johnsons (2008) og Cefais (2007) funn. Mange strategier for utvikling av resiliens i skolen, er derfor avhengig av lærerens personlige evner til å danne en tilhørighet med eleven. Videre bør skolen se på hvor mange barn det er i hver klasse som befinner seg i risiko, utviser problematisk eller antisosial atferd. Ogden (2015) viser til at det ikke bør være mer enn to til fire elever, med utfordrende atferd per femtende elev i en klasse. Er antallet høyere, er det en fare ved at elever med utfordrende atferd, forsterker hverandres negative atferd gjennom sosial motivasjon.

Utover dette nevner Cornwall og Walter (2006) at lærere bør: "turn away from an apologetic stance where all these young people are the victims of society, poor upbringing or trauma in their lives which shackles the professionals or adults who works with them" (s.111). Med dette menes det at lærere er i stand til å bidra til positiv forandring i et barns liv, på samme måte som en psykolog eller andre rådgivere. En posisjon der lærere skyver barnets utfordrende atferd videre til andre profesjonelle, er uheldig, fordi det vitner om at de ikke er i stand til å håndtere utfordrende barn. Cornwall og Walter (2006) argumenterer derfor for at lærere ikke trenger å ha en unnskyldende holdning ved å si at de ikke kan bidra til forandring, i en elevs skolehverdag. Det handler med andre ord om å finne strategier som kan styrke læreren i deres tro på at de også kan gjøre en forskjell for sårbare barn. På bakgrunn av dette fremhever Cornwall og Walter (2006) terapeutisk utdanning. Terapeutisk utdanning inneholder komponenter som lærere kan ta i bruk i skoletimene, for å styrke elevenes grad av resiliens.

Terapeutisk utdanning tar for seg fem interrelaterte områder som kan være resiliensfremmende strategier for barn: selvrefleksjon, intensjonalitet, fremtidig planlegging, selvreaktivitet og kunne håndtere uforventede situasjoner (Cornwall & Walter, 2006:111-115, min oversettelse). Med *selvrefleksjon* menes det at barn utforsker hvordan egne handlinger påvirker dem selv og miljøet rundt (Cornwall & Walter, 2006). Selvbevissthet står sentralt under selvrefleksjon. En høy grad av selvbevissthet gjør at barn klarer å velge og forstå konsekvensene av gode og dårlige valg. I skolekontekst kan lærere legge vekt på å drøfte hvordan elevenes egne handlinger kan påvirke andre, samt trekke slutninger av en mulig situasjon. Eksempelvis kan læreren spørre elevene: "hva gjør dere hvis noen står alene i skolegården?". Dette stimulerer elevene til å tenke på hva de selv ville gjort, eventuelt hva det hadde gjort med den aktuelle eleven som stod alene.

Ved *intensjonalitet* menes det at læreren kan fremheve at elevene er i en posisjon til å velge hvordan de vil møte utfordringer (Cornwall & Walter, 2006). Ved å fokusere på elevene som aktører i eget liv fremfor passive mottakere, kan gjøre eleven i stand til å ta bevisste valg i eget liv. Dette er særlig relevant for elever som har opplevd betydelig motgang, der de med stor sannsynlighet har opplevd situasjoner som de ikke har hatt kontroll over. Cornwall og Walter (2006) henviser til at læreren eksplisitt kan be eleven om å dele en drøm eller fantasi. Poenget med denne øvelsen er at læreren kan poengtere at drømmen er mulig dersom eleven utviser visse typer atferd. Læreren kan i samarbeid med eleven sette visse mål for atferd, som

kan øke sannsynligheten for at denne drømmen går i oppfyllelse. Slik kan eleven lære at, ved å være aktør i eget liv, kan mål oppnås, på tross av motgangen de har møtt tidligere. Dette er i samsvar med det tredje prinsippet om *fremtidig planlegging*, som vektlegger å motivere elevene til fremtidige hendelser. Fremtidig målsetting stimulerer eleven til å tenke fremover. Hensikten med dette er at eleven kan forestille seg positive utfall, som er i motsetning til eventuelle negative opplevelser tidligere. Det handler på en måte om å dirigere elevens oppmerksomhet mot positive tankeganger, som kan motivere de til å sette fremtidige mål for seg selv.

Selvreaktivitet som er det fjerde prinsippet i terapeutisk undervisning, går ut på at eleven må agere i forhold til de målsettinger og planer som er satt (Cornwall & Walter, 2006). Det hjelper ikke å lage planer uten å gjennomføre de. Læreren kan, i samarbeid med eleven, lage en plan for hvordan mål kan oppnås. Dette kan for eksempel være å få en bedre karakter i et fag. Det er med andre ord ikke nok å undervise i sosiale ferdigheter, men man må også bruke de i praksis (Ogden, 2015). Det femte og siste prinsippet handler om å kunne *håndtere uforventede situasjoner*. Å forberede barn på å håndtere uforventede situasjoner, kan virke som et umulig prosjekt, fordi det naturligvis er utfordrende å forberede barn på alle mulige scenarioer. Det er endog bedre å gjøre det i klasserommet, som forhåpentligvis, representerer et trygt miljø for barna. Læreren kan for eksempel spørre ”hva ville dere gjort dersom en mann ber dere om å bli med hjem?”. Eller ”hva kan man gjøre hvis man ser at noen slår en annen?”. Dette gir elevene mulighet til å reflektere over potensielt farlige situasjoner. Å sette fokus på hvordan elever kan håndtere risikofylte situasjoner, er spesielt hensiktsmessig for risikoutsatte barn. Dette kan bidra til et skifte der eleven i farlige situasjoner kan opptre passivt til en aktiv aktør. Det handler med andre ord om å forberede barna. De fem overnevnte områdene er for øvrig også områder som er i samsvar med utvikling av sosial kompetanse.

6.8.3 Relasjonen mellom sosial kompetanse og resiliens

Utdanningsdirektoratet (2016) beskriver sosial kompetanse som et sett med ferdigheter, kunnskaper og holdninger som barn trenger for å mestre ulike sosiale miljøer. Når barn er sosialt kompetente klarer de å tilpasse seg til miljøets sosiale krav, verdier og regler. Sosial kompetanse er dermed et vidt begrep som innebærer at barn mestrer gitte ferdigheter, som er en forutsetning for å håndtere sosiale situasjoner (Haugen, 2008). Barns sosiale kompetanse

er derfor et viktig område i henhold til tilpasningsevner og relasjonsbygging. Dette er områder som antas å være viktige komponenter for utvikling av resiliens. I grove trekk innebærer sosial kompetanse områder som selvhevdelse, empati, samarbeid, selvkontroll og ansvarlighet (Ogden, 2015). Et barn som viser til dårlig sosial kompetanse er i risiko for å ikke utvikle vennskapsbånd med andre elever og i verste fall føre til utestengelse og sosial isolasjon. Barn som har liten grad av sosial kompetanse er relatert til flere psykopatologiske områder hos barn, blant annet utvikling av angst og depresjon (Matson, Sevin & Box, 1995). Dette er aktuelt i forhold til resiliens fordi sviktende sosial kompetanse, kan skje på grunn av risikofylte miljøer. Risikofaktorer som mangelfulle foreldreferdigheter på grunn av kriminalitet, vold eller rusmisbruk hos foreldrene er betydelige ugunstige miljøer som setter barn i risiko. Foreldre som ikke mestrer foreldrerollen ved å gi barn den støtten de har rett på, representerer ikke gode rollemodeller og klarer mest sannsynlig ikke å gi barnet den innlæringen som kreves for å utvikle god sosial kompetanse (Haugen, 2008).

Når skolen er oppmerksomme på at et barn har vært utsatt for betydelig risiko, er det derfor hensiktsmessig å sette et fokus på sosial ferdighetsopplæring. Sosial ferdighetsopplæring handler i praksis om å øke elevenes forståelse av seg selv, i samhandling med andre. Mer spesifikt kan læreren introdusere ferdigheten, undervise den, demonstrere den og deretter overføre den til andre situasjoner (Cornwall & Walter, 2006). Dette samsvarer også med Banduras (1986) prinsipper om observasjon, modellering og imitasjon i den sosial-kognitive teorien. Ved å implementere komponenter fra terapeutisk utdanning, kan skolen bidra til å fremme sosial kompetanse gjennom sosial ferdighetsopplæring, trene på tilpasningsevner og relasjonsbygging som kan resultere i en resiliensfremmende effekt.

Dette kapittelet har tatt for seg bruken av intervensjoner inspirert av positiv psykologi. Først ble CPE og PRP som intervensjonsprogram drøftet, i henhold til både utvelgelse og bruken av aktuelle programmer for utvikling av resiliens. Deretter ble det fremhevet hvordan positiv undervisning, klasserommet som beskyttelsesfaktor, lærerens attribusjonsmønster, utvikling av betydningsfulle relasjoner, lærer-elev interaksjoner, strategier for å undervise elever i risiko og fokus på sosial kompetanse, totalt sett kan bidra til å fremme resiliens hos elever i skolen.

7 AVSLUTNING

Denne litteraturstudien har gjennom relevant teori og forskning undersøkt hvordan resiliens kan utvikles og hvordan skolen kan være resiliensfremmende. Resiliens har vist seg å være særlig aktuelt innen pedagogikken og psykologien, fordi fenomenet bidrar til en forklaring på hvorfor barn utvikler seg normalt, til tross for ekstraordinære utfordringer. Reynolds og Ou (2003) viser til fire områder ved resiliens, som kan bekrefte dets relevans i pedagogisk-psykologi i fremtiden: fokus på positive utfall, det er en dynamisk prosess, resiliens legger vekt på uforventede positive utfall og fokuserer på hvilke beskyttelsesfaktorer som kan bidra til positiv tilpasning.

Først og fremst handler resiliens om positive utfall, på tross av at barnet har vært utsatt for negative hendelser, som kan true barnets psykiske helse. Dette samsvarer med oppgavens operasjonalisering av begrepet og bruk av teori rundt resiliens. Det handler med andre ord om barns motstandskraft *mot* å utvikle mentale problemer. Jeg viser igjen til Folkehelseinstituttets tall, som peker på at mellom 15 til 20 prosent av barn og unge fra 3 til 18 år, har nedsatt funksjon på grunn av angst og depresjon (Mathisen, Mykletun & Knudsen, 2009). Dette vitner om at resiliensperspektivet fortsatt er et høyaktuelt tema. Resiliensperspektivet kan dermed til dels, overskygge stigmaet som kan oppstå ved mentale lidelser. Dette er fordi perspektivet legger vekt på at noen barn kommer mer robuste ut av negative opplevelser, noe Garmezy (1985) henviste til som stress-resistente barn.

For det andre har resiliens blitt beskrevet som en dynamisk prosess, som kan komme til uttrykk på forskjellige måter. Blant annet er fenomenet dynamisk, ved at det kan undersøkes på tvers av ulike kulturer og faser i menneskers liv. Videre er det ikke et fast personlighetstrekk, som følger barnet hele livet (Rutter, 2015). Resiliens utledes fra stress og risikofaktorer, som naturligvis kan variere i et barns liv. Derfor ble det argumentert for at et barn kan være resilient i henhold til en enkeltsituasjon, men ikke en annen. Utover det kan det komme til uttrykk i noen utviklingsstadier, men ikke andre. Resiliens har derfor vist seg å ikke være permanent og fastlåst ved barnet, men er dynamisk, prosessorientert og en foranderlig tilstand.

For det tredje legger resiliens vekt på uforventede positive utfall etter møtet med utfordrende forhold (Reynolds & Ou, 2003). Dette kan gi grunnlag for håp om et bedre liv, særlig ovenfor barn som er utsatte for truende omgivelser. Uforventede positive utfall, handler med andre ord om å klare seg på tross av oddsene. Det har blitt diskutert hvorledes suksess i seg selv, det ”å klare seg” bør forstås. Det ble argumentert for at ”å klare seg” bør forstås i henhold til barnets egne forutsetninger, i den kulturmessige rammen barnet befinner seg i. Med andre ord bør mestring og suksess oppfattes i henhold til individuelle referanserammer, i henhold til de sosiale omgivelsene barnet utvikles i. På en annen side, ble det også argumentert for at ”å klare seg” ikke bør sammenlignes med sosiale referanserammer. Med dette menes det at det kan blir et tap-tap prosjekt for barnet, dersom det hele tiden skal sammenlignes med andre barn som har ”klart seg”. At barnet opplever mestring, suksess og klarer seg bør derfor forstås i henhold til dets egne forutsetninger, og ikke andres.

Det fjerde og siste området legger vekt på hvilke beskyttelsesfaktorer, som kan bidra til positiv tilpasning (Reynolds & Ou, 2003). Å identifisere beskyttelsesfaktorer har vist seg å være avgjørende for barn som befinner seg i risikoutsatte miljøer. Dette er fordi de kan fungere som en motvekt til truende omgivelser. Studiene til Johnson (2008) og Cefai (2007), tok spesifikt for seg hvilken betydning betydningsfulle relasjoner har, som en beskyttelsesfaktor. Reynold og Ou (2003) har gjennom disse fire områdene vist at resiliens er og kommer til å være, et høyaktuelt område for forskning rundt mental helse i fremtiden. De overnevnte områdene samsvarer også med aktuell forskning og teori, som har blitt benyttet i denne litteraturstudien.

Oppgaven startet med metodologiske aspekter, som var relevant i henhold til bruken av studier og forståelsen av resiliensbegrepet. Der ble indre validitet, ytre validitet, teoretisk generalisering og studiers reliabilitet drøftet. Det ble gjort fordi studiene har blitt introdusert der de har vært relevante for innholdet. Derfor var det hensiktsmessig å drøfte utfordringer ved studiers validitet og reliabilitet tidlig. Deretter operasjonaliserte jeg resiliensbegrepet og tok for meg relevante teorier om hva resiliens innebærer. Ulike kjennetegn ved resiliens ble drøftet i henhold til Rutters (2015) og Luthars (2003) forståelse av fenomenet. For å forstå resiliens på en fullverdig måte, valgte jeg å definere nærliggende begreper som risiko, sårbarhetsfaktorer, beskyttelsesfaktorer og tilpasningsdyktighet.

Med et teoretisk utgangspunkt av hva resiliens innebærer, ledet dette frem til å svare på problemstillingens første del. Her tok jeg utgangspunkt i Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell. Gjennom denne modellen utforsket jeg hvordan resiliens kan utvikles i ulike omgivelser, med barnet i sentrum. Drøftelsen ble lagt opp slik Bronfenbrenners (1979) modell er satt opp: fra mikromiljøet til makromiljøet. Hvordan resiliens kan utvikles startet derfor med en drøftelse av barnet. Barnets personlighetsstiler, grad av selvregulering og temperament ble nevnt som sentrale faktorer. Deretter gikk drøftelsen fra barnet til familiebaserte faktorer. Foreldres oppdragelsesstiler og familiestruktur stod sentralt der. Videre ble barnehage-og skolebaserte faktorer diskutert. Her ble ulike strategier for utvikling av resiliens i barnehagen-og skolen drøftet, som i stor grad handlet om utvikling av betydningsfulle relasjoner utenfor hjemmet. De to sistnevnte miljøene representerte mikromiljøet i Bronfenbrenners (1979) modell. Mesomiljøet ble representert, ved å drøfte hvordan samarbeid mellom barnets ulike miljøer kunne påvirke utvikling av resiliens. Der ble det lagt vekt på at et helhetlig, holistisk, samarbeid mellom barnets miljøer ideelt sett er det beste. Her var *kvalitet* og *kompetanse* fokusområdet for samarbeid (Ungar, 2012). I ytterkanten av Bronfenbrenners (1979) modell finner vi makromiljøet. Her strakk drøftelsen seg til hvordan det øvrige samfunnet kunne påvirke utviklingen av resiliens på et mikronivå, altså hos barnet. Det kontinuerlige og gjensidige samspillet mellom barn og miljø, fungerte således som en rød tråd, gjennom hele dette kapittelet.

Besvarelsen av problemstillingens andre del tok for seg hvordan skolen kan være resiliensfremmende. Her tok jeg for meg klasserommet som et beskyttende miljø, lærer-elev interaksjoner, faktorer som påvirker lærers resiliens, fokus på å styrke elevene, strategier for å undervise elever i risiko og positiv undervisning. Intervensjoner inspirert av positiv psykologi ble benyttet. Resiliens ble tross alt, historisk sett, aktuelt innenfor denne tradisjonen fordi det skulle være en motvekt til "elendighetsforskningen" på 1950-tallet (Luthar, 2003). Fordi resiliens ble utledet av positiv psykologi valgte jeg å legge vekt på prinsipper fra denne tradisjonen, som naturligvis la vekt på det positive i møtet med det negative.

Bruken av CPE "*Confirmatory Program Evaluation*", ble drøftet. Dette er som nevnt en teoridrevet metode for å kvalitetssikre ulike programmer, før en skole velger hvilket program som blir implementert i skolen. Det finnes flere intervensjoner som kan implementeres i

skolen, men jeg valgte å legge vekt på og gå i dybden av "*Penn Resiliency Program*" (PRP). Det var flere grunner til at dette programmet ble valgt. Ikke bare er programmet aktuelt innenfor intervensjoner som er inspirert av positiv psykologi; men det er også et pensumbasert intervensjonsprogram, som spesifikt retter seg mot utvikling av resiliens og økt psykologisk velvære. Resultatene tydet på at PRP reduserer depresjonssymptomer, hjelpeløshet og angst, i tillegg til at elevene viste til redusert stress og økt grad av optimisme (Seligman, Ernst & Gillham, 2009). Styrken ved PRP er ikke utelukkende at programmet la vekt på å styrke barna når de møter motgang, men at det også har blitt implementert i flere land. Utover dette ble det også argumentert for at skolen kan være et resiliensfremmende miljø, ved å sette et fokus på positiv undervisning (Waters, 2011). Prinsippene til positiv undervisning la vekt på å fremheve positiv-psykologiske temaer inn i undervisningsplanen. Ved å implementere disse prinsippene legger skolen vekt på det positive, som kan fremme positive tankeganger hos elevene. Dette samsvarer med Dwecks (2007) teori om mental vekst, fremfor konstant mental innstilling.

Videre ble det satt et særlig fokus på lærerens rolle. Det ble drøftet hvordan lærere i sin profesjon kan takle utfordringer, som igjen kan påvirke utvikling av resiliens hos elevene. Hvordan lærere attribuerer, stod derfor sentralt. Det ble argumentert for hvordan intern attribuering kunne fremme lærerens profesjonelle sikkerhet, i møte med utfordrende elever. Dette er aktuelt fordi lærere kommer til å møte på elever som har opplevd betydelig risiko, som igjen kan øke sannsynligheten for utfordrende atferd i klasserommet. Et internt attribusjonsmønster kan vitne om at læreren har selvinnsikt i sin egen rolle som pedagog. Det ble også henvist til at lærerens tro på egne evner, kan påvirke elevene i positiv retning. Når lærere tror på egne evner til å håndtere utfordrende situasjoner, øker sannsynligheten for at elevene kan gjøre det samme. Dette samsvarer med Banduras (1986) teori om modellering, der barnet først observerer og deretter imiterer atferd.

Når lærere møter på risikoutsatte elever er det viktig å være varsom på egne fordommer. Problemet med bruken av merkelapper på elever, ble derfor drøftet. Selv om denne litteraturstudien har vektlagt deler av positiv psykologi, skal man ikke undervurdere følger av dårlige læringsmiljøer. Elever som opplever merkelapper og lave forventninger fra lærerne sine, tenderer mot å gjøre mer opprør i klasserommet. Den tyrkiske studien som undersøkte elever i fattigdom viste at betydningsfulle relasjoner og høye forventninger fra lærerne, var assosiert med akademisk resiliens (Gizir & Aydin, 2009). At lærere har realistiske

forventninger til elevene sine, er derfor viktig for utvikling av elevenes resiliens. Avslutningsvis drøftet jeg ulike strategier for å undervise elever i risiko. Prinsipper fra terapeutisk utdanning ble benyttet. Fem resiliensfremmende strategier som selvrefleksjon, intensjonalitet, fremtidig planlegging, selvreaktivitet og evne til å håndtere uforventede situasjoner (Cornwall & Walter, 2006) ble nevnt. Utover dette ble det lagt særlig vekt på utvikling av betydningsfulle relasjoner, gjennom lærer-elev interaksjoner. Det handler med andre ord om å skape effektive, sosiale ressurser for barn i risiko. Gode relasjoner kan fungere som en motvekt og kan være avgjørende, for om et barn kommer styrket ut av negative hendelser eller ikke. Videre bør skolen fokusere på å styrke elevene fremfor å fjerne eventuelle risikofaktorer (Newman, 2002). Om et barn opplever erting fra andre medelever, kan skolen for eksempel hjelpe eleven med å håndtere slike situasjoner ved å si ifra på en konstruktiv måte. Dette kan være en bedre fremgangsmåte, enn å be eleven flykte fra situasjonen. Slike tilfeller må selvfølgelig modereres etter situasjonens alvorlighetsgrad. Argumentasjonen er klar på at man ikke kan eliminere alle trusler i barns omgivelser. Dermed bør man forsøke å styrke de i stedet for.

Bidragene til denne litteraturstudien har vært mange. Studier som dateres helt fra 1950-tallet og til moderne tid har blitt benyttet. Hensikten med det var å inkludere forskning og teori, som kunne bidra med et helhetlig bilde av hva resiliens egentlig innebærer. Studiene som har blitt valgt til denne litteraturstudien har hatt ulike bidrag, med ulike fokusområder knyttet til fenomenet. Dette var viktig for å avdekke resiliensfenomenets egentlige karakter, slik begrepet har blitt operasjonalisert. Med det valgte jeg å ha et helhetlig perspektiv, i utvelgelsen av relevant litteratur og teori. Når man undersøker resiliens handler det med andre ord om å ha et holistisk perspektiv, slik Masten (2007) oppfordrer til. Det gjelder å undersøke ulike prosesser, ressurser i barns liv og miljøbetingelser, som arv og miljø, som kan bidra til normalutvikling på tross av møtet med motgang. Således innebærer resiliens et multidimensjonalt aspekt, der det ene ikke utelukker det andre. Det biopsykososiale perspektivet og det triadiske rammeverket, er eksempler som inngår i dette multidimensjonale aspektet. En overordnet oppsummering av denne litteraturstudien er at det ikke går dårlig med alle barn, som utsettes for risiko eller truende omgivelser. På den måten kan resiliens forstås som en form for restitusjon. Med dette ønsker jeg å avslutte denne masteroppgaven med et sitat fra den tyske filosofen, Friedrich Nietzsche:

” Det som ikke ødelegger meg, gjør meg sterkere”.

8 Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research, second edition*. Los Angeles: SAGE.
- Baldwin, A. L., Baldwin, C. P., Kasser, T., Zax, M., Sameroff, A. & Seifer, R. (1993). Contextual risk and resiliency during late adolescence. *Development and Psychopathology*, 5, side 741-761. doi:10.1017/S095457940000626X.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Barne-, ungdoms-og familiedirektoratet (2015): *Barn utsatt for vold i familien*. Hentet den 10.03.17 fra:
https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Vold_og_overgrep_mot_barn/Barn_utsatt_for_vold_i_familien/#heading4705
- Bekkhus, M. (2012): *Hvorfor klarer noen barn seg på tross av risiko?* Hentet den 04.10.16:
<http://forebygging.no/Artikler/2014-2012/Resiliens---hvorfor-klarer-noen-barn-seg-pa-tross-av-risiko/>
- Berger, A., Kofman, O., Livneh, U. & Henik, A. (2007). Multidisciplinary perspectives on attention and the development of self-regulation. *Progress in Neurobiology*. Vol. 82, 5, side 256-286. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2007.06.004>
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55, 303-332. doi:10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x
- Bonanno, G. A., Westphal, M., Mancini, A. D. (2011). Resilience to loss and potential trauma. *Annual Review of Clinical Psychology*, 7, 511-535. Hentet fra <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032210-104526>
- Borge, A. I. H. (2003). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Borge, A. I. H. (2007): *Resiliens i praksis. Teori og empiri i et norsk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Borge, A. I. H., Rutter, M., Côté, S., & Tremblay, R. E. (2004). Early childcare and physical aggression: Differentiating social selection and social causation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 367-376. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00227.x
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.

- Buckner, J. C., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. R. (2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: The role of self-regulatory processes. I *Development and Psychopathology*, 15, 139-162. Hentet fra <https://doi.org/10.1017/S0954579403000087>
- Bush, K. R., & Peterson, G. W. (2013). Parent-child relationships in diverse contexts. I G. W. Peterson & K. R. Bush (Red.), *Handbook of marriage and family, third edition*. (s. 275-302). New York, NY: Springer.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Campbell-Sill, L., Cohan, S. L., Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 585-599. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.05.001>
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (1991). A control-process perspective on anxiety. I Schwarzer, R., & Wicklund, R. A. (Red.), *Anxiety and Self-Focused Attention*. (s. 3-8). Switzerland: Harwood academic publishers.
- Cefai, C. (2007). Resilience for all: A study of classrooms as protective contexts. *Emotional and Behavioral Difficulties*. 12(2), side 119-134. DOI: 10.1080/13632750701315516.
- Cicchetti, D. & Rogosch, F. A. (1997). The role of self-organization in the promotion of resilience in maltreated children. I *Development and Psychopathology*, 9, 797-815.
- Croninger, R. G. & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teacher's support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), 548-581. DOI: 10.1111/0106-4681.00127.
- Cutuli, J. J., Gillham, J. E., Chaplin, T. M., Reivich, K. J., Seligman, M., Gallop, R. J., Abenavoli, R. M., & Freres, D. R. (2013). Preventing adolescents externalizing and internalizing symptoms: Effects of the Penn Resiliency Program. I *The Educational Journal of Emotional Education*. Vol. 5(2), 67-79.
- Côté, S. M., Borge, A. I. H., Geoffroy, M-C., Rutter, M., & Tremblay, R. E. (2008). Nonmaternal care in infancy and emotional/behavioral difficulties at 4 years old: Moderation by family risk characteristics. *Developmental Psychology*, 44, 155-168. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.44.1.155>
- Cornwall, J. & Walter, C. (2006). *Therapeutic Education. Working alongside troubled and troublesome children*. London and New York: Routledge.

- Curtis, J. W. & Cicchetti, D. (2003). Moving research on resilience into the 21st century: Theoretical and methodological considerations in examining the biological contributors to resilience. I *Development and Psychopathology*, 15, 773-810. Hentet fra <https://doi.org/10.1017/S0954579403000373>
- Curtis, J. W. & Cicchetti, D. (2007). Emotion and resilience: A multilevel investigation of hemispheric electroencephalogram asymmetry and emotion regulation in maltreated and nonmaltreated children. I *Development and Psychopathology*, 19, 811-840. doi: 10.1017/S0954579407000405.
- De Milliano, C, W, J. (2015): Luctor et emergo, exploring contextual variance in factors that enable adolescent resilience to flooding. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 14 (2015) 168-178. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2015.07.005>
- Det kongelige helse-og omsorgsdepartement (2013). *Proposisjon til Stortinget (forslag til stortingsvedtak)*. Hentet den 5.april 2017 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/7df13d2ea4eb447e93cdffee3f7e42b2/no/pdf/s/prp201220130001hodddpdfs.pdf>
- Dishion, T, J., & McMahon, R, J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 61-75. DOI: 10.1023/A:1021800432380
- Downey, J, A. (2010). Recommendations for Fostering Educational Resilience in the Classroom. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53:1, 56-64, DOI: 10.3200/PSFL.53.1.56-64.
- Durlak, J, A., Weissberg, R, P., Dymnicki, A, B., Taylor, R, D. & Schellinger, K, B. (2011). The impact of enhancing student`s social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Dweck, C, S. (2007): *Mental vekst. Et positivt tankemønster – den nye psykologien for å lykkes*. N.Q.DAMM & SØN.
- Elias, M, J., Parker, S. & Rosenblatt, J, L. (2005). Building Educational Opportunity. I Goldstein, S., Brooks, R. (Red.), *Handbook of resilience in children* (s. 315-336). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Emery, R, E., & Laumann-Billings, L. (1998). An overview of the nature, causes, and consequences of abusive family relationships: Toward differentiating maltreatment and violence. *American Psychologist*, 53(2), 121-135. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.121>

- Erikson, E., H. (1980): *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Farkas, D., & Orosz, G. (2015). Ego-resiliency reloaded: A three-component model of general resiliency. *PLoS One*, 10(3). Hentet fra doi: [10.1371/journal.pone.0120883](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0120883)
- Franklin, W. (2000). Students at Promise and Resilient: A Historical Look at Risk. I Sanders, M, G (2000) (Red.), *Schooling Students Placed at Risk*. (s. 3-16). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Friborg, O. (2010): *Resiliens*. Universitetet i Tromsø. Hentet den 09.03.17 fra: <http://uit-psyk.net/art10/Resiliens.pdf>
- Garnezy, N., Masten, A, S. & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development* Vol. 55, Nr. 1, 97-111. DOI: 10.2307/1129837
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. I J. Stevenson (Red.), *Recent research in developmental psychopathology* (s. 213-233). Oxford: Pergamon Press.
- Gibbs, S. & Miller, A. (2014). Teacher`s resilience and well-being: a role for educational psychology. *Teachers and Teaching theory and practice*, 20:5, 609-621, DOI: 10.1080/13540602.2013.844408.
- Gizir, C, A. & Aydin, G. (2009). Protective Factors Contributing to the Academic Resilience of Students Living in Poverty in Tyrkey. *Professional School Counseling*, 13(1), 38-49.
- Glantz, M. D. Sloboda, Z. (1999): Analysis and reconceptualization of resilience. I M.D Glantz og L.J Johnson (Red.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (s. 26-109). New York, London: Kluwer Academic,.
- Goldstein, S., Brooks, R. (2005). Why Study Resilience? I Goldstein, S., Brooks, R. (Red.), *Handbook of resilience in children* (s. 3-16). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Haugen, R. (2008). Påvirkningsfaktorer: Risikofaktorer versus beskyttelsesfaktorer. I Haugen, R. (Red.) (2008), *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. (s. 43-71). Høyskoleforlaget.
- Hauser, S, F., Allen, J, P. & Golden, E. (2006). *Out of the woods: Tales of resilient teens*. Adolescent Lives 4. Cambridge: Harvard University Press.
- Helsedirektoratet (2008). Øyer resiliens prosjekt: Styrk sterke sider. Hentet den 21.02.17 fra <http://www.forebygging.no/Rapporter-og->

[undersokelser/Evalueringertiltaksvurderinger/Konkrete-tiltak-og-programmer/Andre-registrerte-tiltak/Tiltak-i-skolen/Oyer---resiliens-prosjekt-Styrk-sterke-sider/](#)

- Håheim, L., L. (2017). *Utvalgsstørrelse, styrke*. Hentet den 8. April 2017, fra: <http://www.uio.no/studier/emner/medisin/med/MF9000/h09/kursmateriale/epidemiologiske-metoder/Utvalgsstørrelse,%20power%20H-09.pdf>
- Hogg, M, A. & Vaughan, G, M. (2011). *Social Psychology. Sixth Edition*. Harlow, England: Pearson.
- Jennings, P. & Greenberg, M. (2009). The pro-social classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcome. *Review of Educational research*, 79(1), 491-525. doi 10.3102/0034654308325693.
- Jenkins, J., Madigan, S., & Arseneault, L. (2015). Psychosocial adversity. Thapar, A., Pine, D, S., Leckman, J., F., Scott, S., Snowling, M, J., Taylor, E. (Red.), *Rutters Child and Adolescent Psychiatry, sixth edition*. (s. 330-440). Oxford: Wiley Blackwell.
- Johnson, B. (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: a micro-level analysis of student views. *British Journal of Guidance & Counseling*, 36:4, 385-398, DOI: 10.1080/03069880802364528.
- Jørgensen, M, W., & Phillips L. (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Olson, D. (2011). FACES IV and the circumplex model: Validation study. *Journal of Marital and Family Therapy*, 37(1), 64-80. doi:10.1111/j.1752-0606.2009.00175.x.
- Ong, A, D., Bergman, C, S., Bisconti, T, L., Wallace, K, A. (2006): Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*. 91, 730-749. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.730>
- Kaplan, H.B. (1999): Towards an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. I M.D Glantz og L.J Johnson (red.) *Resilience and development: Positive life adaptations* (s. 17-83). New York: Kluwer Academic.
- Kleven, A. K. (2011). Data og datainnsamlingsmetoder. I Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjardemaal, F. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kvello, Ø. (2008). *Oppvekst om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Liebenberg, L., Theron, L., Sanders, J., Munford, R., van Rensburg, A., Rothman, S. & Ungar, M. (2016). Bolstering resilience through teacher-student interaction: Lessons

- for school psychologists. *School Psychology International*, vol. 37(2),140-154. DOI: 10.1170/0143034315614689.
- Lund, T. (red.) (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Luthar, S. (2003). *Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malindi, M, J., & Theron, L, C. (2010). Resilient street youth: A qualitative South African study. *Journal of Youth Studies*, vol. 13(6), 717-736. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1080/13676261003801796>
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Mathisen, K, S., Mykletun, A. & Knudsen, A, K. (2009). Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv. *Folkehelseinstituttet*. (s.13-56). Hentet 4.mai 2017 fra: <http://www.fhi.no/dav/68675aa178.pdf>
- Matson, J, L., Sevin, J, A. & Box, M, L. (1995). Social Skills in Children. I O'Donohue, W. & Krasner, L. (Red.), *Handbook of Psychological Skills Training, Clinical Techniques and Applications*, (s.36-53). Boston: Allyn and Bacon.
- McClendon, C., Nettles, S, M. & Wigfield, A. (2000). Fostering Resilience in High School Classrooms: A Study of PASS Program (Promoting Achievement in School Through Sport). I Sanders, M, G (2000) (Red.), *Schooling Students Placed at Risk*. (s.289-308). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Miezitis, S. (1992): *Creating Alternatives to Depression in Our Schools*. Toronto: Hogrefe & Huber Publishers.
- Mohaupt, H. (2010): Barn av rusmisbrukere – drøftning av sentrale risikofaktorer. Tidsskrift for norsk psykologforening. Hentet den 10.03.17 fra: http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=111647&a=3
- Newman, T. (2002). Promoting resilience: A review of effective strategies for child care services. University of Exeter. Hentet den 18. April 2017 fra <http://www.barnardos.org.uk/resources/researchpublications/documents/RESILSUM.PDF>
- NOVA-rapporten, Høgskolen i Oslo og Akershus. (2016). *Ungdata. Nasjonale resultater 2016*. (s. 2-100). Hentet 15. Januar 2017 fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Ungdata->

2016.-Nasjonale-resultater

- O'Dougherty, M, W. & Masten, A, S. (2005). Resilience Processes in Development. I Goldstein, S., Brooks, R. (red.), *Handbook of resilience in children*, (s. 17-38). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Reynolds, A, J. & Ou, S, R. (2003). Promoting Resilience through Early Childhood Intervention. I Luthar, S. (Red), *Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (s. 436-456). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (2006). Implication of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1094: 1-12. Doi: 10.1196/annals.1376.002.
- Rutter, M. (2015). Resilience. I Thapar, A., Pine, D, S., Leckman, J., F., Scott, S., Snowling, M, J., Taylor, E. (Red.), *Rutters Child and Adolescent Psychiatry, sixth edition*. (s. 341-350). Oxford: Wiley Blackwell.
- Ryan, C., Russel, S, T., Huebner, D., Diaz, R., & Sanchez, J. (2010). Family acceptance in adolescence and the health of LGBT young adults. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 23, 205-213, doi:10.1111/j.1744-6171.2010.00246.x.
- Panter-Brick, C. Leckman, J, F. (2013). Editorial Commentary: Resilience in child development – interconnected pathways to wellbeing. *The Journal of Child Psychology*. Vol. 54(4), 333-336, doi:10.1111/jcpp.12057.
- Perry, B, D. (2008). Child Maltreatment: A Neurodevelopmental Perspective on the Role of Trauma and Neglect in Psychopathology. I Beauchaine, T, P., Hinshaw, S, P. (Red), *Child and Adolescent Psychopathology*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Pines, M. (1984). Resilient children: Interview with Michael Rutter. *Psychology Today*, 18, s. 56-57.
- Plotnin, R. & Rutter, M. (1998). Child Development, Molecular Genetics, and What to Do with Genes Once They Are Found. *Child Development*, 69(4), 1223–1242. DOI:10.1111/j.1467-8624.1998.tb06169.x.
- Psykologforeningen (2017). *Fakta om psykiske lidelser*. Hentet den 5.april 2017 fra: <http://www.psykologforeningen.no/publikum/fakta-om-psykiske-lidelser>

- Sameroff, A. J., Seifer, R., Baldwin, A. Baldwin, C (1993). Stability of intelligence from preschool to adolescence – the influence of social and family risk-factors. *Child Development*, 64(1), 80-97, DOI: 10.2307/1131438.
- Sanders, M, G. & Jordan, W, J. (2000). Student-Teacher Relations and Academic Achievement in High School. I Sanders, M, G (2000) (Red.), *Schooling Students Placed at Risk*. (s.65-82. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Schoon, I. (2006). *Risk and Resilience. Adaptations in Changing Times*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K. & Linkin, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A Visionary new understandingo of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Sheridan, S, M., Eagle, J, W., & Dowd, S, E. (2006). Families as context for childrens adaptation. I Goldstein, S. & Brooks, B. (Red.), *Handbook of resilience in children* (s.165-180). New York, NY: Springer Science and Business Media.
- Svetina, M. (2014): Resilience in the context of Erikson`s theory of human development. *Curr Psychol*. 33:393-404. doi: 10.1007/s12144-014-9218-5.
- Theron, L, C. (2016). The everyday ways that school ecologies facilitate resilience: Implications for school psychologists. *School Psychology International*. Vol.37(2), 87-103, doi: [10.1177/0143034315615937](https://doi.org/10.1177/0143034315615937)
- Ungar, M., Brown, M., Liebenberg, L., Othman, R., Kwong, W., Armstrong, M. & Gilgun, J. (2007). Unique pathways to resilience across cultures. *Adolescence*, 42(166),287-310.
- Ungar, M. (2012). Social ecologies and their contribution to resilience. I Ungar, M. (Red.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*, (s.13-32). New York: Springer.
- Ungar, M., Ghazinour, M. & Richter, J.(2013). Annual Research Review: What is resilience within the social ecology of human development? *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 348-366, doi:10.1111/jcpp.12025.
- Utdanningsdirektoratet (2014). Ansvar for fordeling av skoledager utover året. Hentet den 5.april 2017 fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/ettertema/Skoleeiers-ansvar/Ansvar-for-fordeling-av-skoledager-utover-aret/>

- Utdanningsdirektoratet (2016). Hva er sosial kompetanse? Hentet den 26.april 2017 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/motivasjon-og-forventninger/>
- Vogt, A. (2008). Vurdering: Hvordan kartlegge når barn og unge antas å ha sosiale og emosjonelle vansker? I Haugen, R. (Red.) (2008), *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. (s. 229-268). Høyskoleforlaget.
- Waters, L. (2011). A Review of School-Based Positive Psychology Interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*. Vol. 28(2),75-90. DOI 10.1375/aedp.28.2.75.
- Weare, K. & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, Vol. 26(1), 29-69.
Hentet fra <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- Weissberg, R. P., & Elias, M, J. (1993). Enhancing young people`s social competence and health behaviour: An important challenge for educators, scientists, policy makers, and funders. *Applied and Preventive Psychology: Current Scientific Perspectives*, vol. 2(4), 179-190. Hentet fra [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80088-5](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80088-5)
<https://s100.copyright.com/AppDispatchServlet?publisherName=ELS&contentID=S0962184905800885&orderBeanReset=true>
- Werner, E,E. (1996). Vulnerable but invincible: High risk children from birth to adulthood. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 5(1), 47- 51. DOI: 10.1007/BF00538544.
- Werner, E, E. & Smith, R, S. (1992): *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca: Cornell University Press.
- Wyman, P, A., Cowen, E, L., Work, W, C. & Kerley, J, H. (1993). The role of children`s future expectations in self-system functioning and adjustment to life stress: A prospective study of urban at-risk youth. Milestones in the development of resilience. *Development and Psychopathology*, 5, 649-661, DOI: 10.1017/S0954579400006210.