

Skolen som resiliensfremmende arena for barn utsatt for psykisk omsorgssvikt

*En kvalitativ undersøkelse om hvordan lærere
kan jobbe med barn utsatt for risiko*

Christine Hammer Sørli



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2017

Hvordan kan skolen og lærere jobbe for å ivareta barn utsatt for psykisk omsorgssvikt?

© Forfatter: Christine Hammer Sørli

År: 2017

Tittel: ”Skolen som resiliensfremmende arena for barn utsatt for psykisk omsorgssvikt”

Forfatter: Christine Hammer Sørli

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

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Masteroppgaven, *Skolen som resiliensfremmende arena for barn utsatt for psykisk omsorgssvikt*, er en kvalitativ undersøkelse om hvordan lærere kan ivareta barn utsatt for omsorgssvikt slik at de kan klare seg til tross for slik risiko. Bakgrunnen for valg av tema er å undersøke skolen og læreres unike muligheter for å beskytte, ruste og fremme slike barns akademiske og sosiale utvikling. Problemstillingen er: ”Hvordan opplevde personer som var utsatt for psykisk omsorgssvikt at læreren la til rette for deres resiliensutvikling, og bidro til opplevelse av mestring i skolehverdagen?”.

Oppgavens teoretiske forankring er hovedsakelig salutogenese (Antonovsky 1988) og resiliens (Borge 2015; Masten 2014). Begge perspektivene fokuserer på hvorfor og hvordan noen mennesker håndterer stress og vansker godt, opplever mestring og tilpasser seg situasjoner som andre ikke makter å forholde seg til. Innen begge retninger finnes både individuelle og systemiske dimensjoner som synes å fremme helse og velvære.

Salutogenetiske dimensjoner som meningsfullhet, forståelse og håndtering er individuelle, mens systemer preget av hjelpsomhet, nære relasjoner, fortrolig vennskap, klare normer, positive lærer- elev- forhold og sosio- økologisk støtte er knyttet til individets miljø. Disse er sammenfallende med de sentrale resiliensaspektene. Barn utsatt for omsorgssvikt er i risiko for å ikke klare å håndtere livets utfordringer (Killén 2009; Kvello 2015) fordi de basale resiliens dimensjonene mangler i hjemmet. Derfor er det viktig å undersøke om, og hvordan lærere og skolen kan kompensere tilstrekkelig for slik svikt. På denne måten kan barna lære, utvikle seg og fungere som «gangs mennesker».

Forskningsmetoden i denne masteroppgaven er kvalitativ, ved bruk av semistrukturerte intervjuer. Utvalget er selektivt, bestående av tre jenter som har vært utsatt for psykisk omsorgssvikt. En hermeneutisk tilnærming og en fenomenologisk analyse av datamaterialet ble anvendt. Funnene fra intervjuene er presentert ved utgangspunkt i sentrale sitater. Tre hovedkategorier er utarbeidet for å kunne besvare oppgavens problemstilling. Her vektlegges både likheter og forskjeller ut fra informantenes erfaringer, samt andre relevante uttalelser fra informantene. Gjennom tolkningen av datamaterialet viser det seg at særlig to aspekter har bidratt til at disse jentene har klart seg bra. Det første aspektet beror på de gode skolemessige situasjonene informantene har opplevd å ta del i. Skolen ble et fristed for jentene, og dermed et sosialt og faglig verksted. Her fikk de utløp for sine styrker gjennom å mestre skolegangen

og få gode responser fra lærere som gjorde at de fikk tro på egne evner. I tillegg fungerte skolen som en sosial arena hvor de hadde venner. Jentene opplevde en bevisstgjøring av seg selv og egne styrker på skolen. Det andre aspektet tar for seg det personlige ved jentene. En av grunnene til at de har klart seg bra er at egenskaper ved dem som personer har matchet med skolens forutsetninger. De sto på, de hadde lyst til å lære, de hadde en indre drivkraft og de tilpasset seg innenfor de sosiale rammene. Jentene har matchet med det skolen har å tilby, og lærerne har matchet med jentene og motsatt. Det kommer til syne gjennom informantene at det ikke bare er nok å bli sett i skolen av lærerne, men de må også bli fulgt opp. Initiativet er det læreren som må ta. Jeg velger å sitere en informant:

”Ta initiativ. Barn som er sviktet er redde for å bli avvist og oppsøker ikke alltid hjelp eller forståelse selv”.

De gode lærerne evnet å skape god relasjon til informantene, vise respekt, anerkjennelse og ga omsorg. Følgende uttalelse beskrev hva de gode lærerne gjorde for dem:

”Det var den følelsen jeg ble møtt med og samtidig så var det veldig sånn at begge de to gode lærerne var ikke sånn stive og kalde, de var veldig varme personer selv om jeg ikke likte det. Veldig varme personer som ga klemmer og man merker at de bryr seg om elevene. Jeg følte at jeg ble skikkelig ivaretatt.»

Gjennom kontakten og relasjonene med disse betydningsfulle andre klarte jentene å oppleve tilstrekkelig tilknytning til å investere i andre sosiale aspekter og relasjoner. Dette var på tross av å ikke ha opplevd tilknytningen til sine primære omsorgspersoner i hjemmet. Jentene har stått i et dynamisk vekslende samspill som betegner deres prosess. De klarte også å søke hjelp av andre personer innenfor helse-, sosial og skolesystemene (BUP, PPT, Barnevernet helsesøster, osv). Ikke all interaksjon med lærere var god. Mindre god oppfølging kom til syne på ulike måter som total ansvarsfraskrivelse, utnyttelse av pliktoppfyllelse og ivaretagelse på falske premisser. Oppveksten har vært tøft for alle jentene og de sitter trolig igjen med psykiske sår, men de har klart å gjennomføre skolegangen og ta høyere utdanning og leve selvstendige liv. For disse tre jentene har skolen hatt essensiell forebyggende effekt. Det har vært en meningsfull og trygg arena. Hovedkonklusjonen er at gode lærere kan være svært betydningsfulle for elever som er/ eller har vært utsatt for omsorgssvikt. Spesielt sentralt er lærerens holdninger, responser og positive oppmerksomhet som forebygger vansker gjennom å igangsette vekst- og mestringsspiraler.

Forord

I det jeg skriver disse ordene nærmer det seg slutten på min masterutdannelse ved Universitetet i Oslo. To innholdsrike år er altså i ferd med å avsluttes.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært krevende, givende og svært lærerikt. Jeg sitter igjen med ny og verdifull kunnskap om et tema jeg interesserer meg veldig for; risikoutsatte barn. Jeg har hatt et ønske om å lære mer om hvordan jeg som lærer kan ivareta de barna som ikke opplever det hjemmeforholdet de har krav på. Det har vært viktig for meg å samle inn kunnskap om hvordan jeg som lærer kan gjøre skolen til et trygt sted å være der de kan trives og føle seg sett, hørt og ivaretatt.

Jeg vil gjerne takke min veileder Liv Margarete Lassen for all den hjelpen jeg har fått. Hun har vært interessert, dedikert, positiv og støttende. Hennes gode råd og oppmuntrende samt konstruktive innvendinger har bidratt til at arbeidet med denne masteren har vært en svært givende prosess.

I tillegg vil jeg takke mine informanter for at de har delt sine erfaringer med meg. De har vist seg å bli svært verdifulle for denne oppgaven. Jeg vil takke dem for deres åpenhet og ærlighet, samt at de var imøtekommende og villige til å svare utfyllende på spørsmålene jeg stilte.

Medstudenter og nær familie har også bidratt til at jeg har kommet i havn med masteroppgaven og det er jeg svært takknemlig for.

Christine Hammer Sørli

Universitetet i Oslo, 2017

Innholdsfortegnelse

HVORDAN KAN SKOLEN OG LÆRERE JOBBE FOR Å IVARETA BARN UTSATT FOR PSYKISK OMSORGSSVIKT	II
SAMMENDRAG.....	IV
FORORD	VI
INNHOLDSFORTEGNELSE	VII
1 INNLEDNING.....	1
1.1 TEMA.....	1
1.2 BAKGRUNN OG FORMÅL	1
1.3 PROBLEMSTILLING.....	3
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	3
2 BEGREPSREDEGJØRELSE.....	4
2.1 OMSORGSSVIKT	4
2.2 RESILIENS	7
2.3 SKOLEN OG LÆRERENS ROLLE.....	11
2.4 TILPASSET OPPLÆRING	14
2.5 MESTRING	16
3 TEORI.....	18
3.1 SENSE OF COHERENCE	18
3.2 SALUTOGENESE	19
3.3 RELEVANS FOR OPPGAVEN	21
4 METODE	22
4.1 FORSKNINGSDESIGN OG METODE	22
4.2 KVALITATIV METODE OG INTERVJU	23
4.3 UTFORDRINGER VED KVALITATIV FORSKNING BASERT PÅ INTERVJU.....	24
4.4 SEMISTRUKTURERT INTERVJU	25
4.5 UTVALG	26
4.6 HERMENEUTISK TILNÆRMING	27
4.7 FENOMENOLOGISK ANALYSE.....	28
4.8 GJENNOMFØRING OG TRANSKRIPSJON.....	29

4.9	VALIDITET OG RELIABILITET	30
5	ETIKK.....	32
6	FUNN.....	34
6.1	INFORMANTENES BAKGRUNN	34
6.2	POSITIVE ERFARINGER MED SKOLEN	37
6.3	DE GODE LÆRERNE	39
6.4	DE MINDRE GODE LÆRERNE OG NEGATIVE ERFARINGER	41
6.5	OPPSUMMERING AV FUNN.....	43
7	DISKUSJON AV RELEVANTE FUNN	45
7.1	OMSORGSSVIKT	45
7.2	RESILIENS	47
7.3	SKOLEN OG LÆRERENS ROLLE.....	49
7.4	SENSE OF COHERENCE OG SALUTOGENESE.....	55
8	AVSLUTNING	57
9	LITTERATURLISTE.....	63
	APPENDIX 1/ VEDLEGG 1.....	67
	APPENDIX 2/ VEDLEGG 2.....	68
	APPENDIX 3/ VEDLEGG 3.....	71

1 Innledning

1.1 Tema

Denne masteroppgavens tema er barn i risiko, resiliens og skolens rolle. Jeg ønsker å undersøke hvordan læreren og skolen har bidratt til resiliensutvikling for barn utsatt for psykisk omsorgssvikt. Spørsmål som: Har læreren fungert som en tilknytningsperson? Hvordan har skolen ivaretatt og inkludert personer utsatt for risiko? Hva har gjort at disse personene har klart seg bra, altså kan innfri samfunnets normer og krav. Og hvilke faktorer har spilt inn slik at omsorgssvikten ikke har fått alvorlige følger for personene? (Olsen & Traavik, 2010).

I dag er det en allmenn observasjon at nesten annethvert barn som lever under selv de vanskeligste oppvekstforhold, likevel greier seg bra i livet (Borge, 2015). Derimot ved flere søk i ulike databaser finner jeg lite forskning på og vitenskapelig interesse for barn som viser bedre enn forventet utvikling. I forskning og media har det i det siste vært en sterk tendens til å rette søkelyset mot det som går galt. Bare unntaksvis har man studert utviklingen hos barn som opplever stress og påkjenninger, men som likevel tilpasser seg tilfredsstillende (Borge, 2015). Dermed har man, i følge Borge (2015), også oversett hva det er som fremmer disse unntakene blant risikobarn. Man har oversett de vanskeligstilte barna som tross alt har utviklet resiliens, og dermed oversett den kunnskapen disse barna kan gi oss (s. 11). Dette er også grunnlaget for mitt valg av tema. Flere undertema til de tre overnevnte temaene blir fokusert på i oppgaven. Knyttet opp mot barn i risiko har jeg avgrenset oppgaven omkring psykisk omsorgssvikt som risikofaktor. Jeg ønsker å gå dypere inn på skolens rolle gjennom å belyse dens muligheter for tilrettelegging, herunder også lærerens rolle i et slikt system.

1.2 Bakgrunn og formål

Bakgrunn for mine valg av temaområder er en faglig interesse for hvorfor og hvordan noen barn og unge klarer seg godt her i livet med mindre gode forutsetninger, på tross av å være utsatt for risiko for skjevutvikling. Min interesse for resiliens og barn i risiko har vokst frem under min studietid på grunnskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og under praksisperioden på masterstudie ved Universitetet i Oslo. I nyere tid har det vært mye fokus på elever med lærevansker, atferdsvansker og nå evnerike elever. Elevene med vansker

en ikke utad ser så tydelig (som nevnte utfordringsområder) er ikke dekket like godt i litteraturen eller forskning (Borge, 2015). På denne måten har fasinasjonen for barna som klarer seg ”mot alle odds” vokst frem hos meg. Det er disse barna, som tidligere er referert til som ”løvetannbarn” (Gjærum, Grøholdt og Sommerchild, 1998), jeg ønsker å skrive min masteroppgave om.

Med en utdanning som grunnskolelærer og en tidligere jobb som pedagogisk- psykologisk rådgiver har jeg god kjennskap til skolen som arena, og jeg vet at den er en viktig del av barn og unges oppvekst. Skolen er av betydning for mange barn og unge i form av sosialisering gjennom vennskap, oppmerksomhet og anerkjennelse fra andre barn og voksne, og ikke minst for danning av normer og regler. Dette er min bakgrunn for valg av skolen som resiliensfremmende arena. Hvis vi spør hva skolen og lærere kan gjøre for å bidra til at utsatte barn og unge skal få en resiliensutvikling, kan svaret være så enkelt som at det handler om trivsel og ivaretagelse i skolehverdagen. Det blir med rette hevdet at ”det er lettere å bygge et barn enn å reparere en voksen”. Å jobbe med forebyggende og trivselsfremmende tiltak i skolen på universelt nivå er basert på de tre viktige resiliensfremmende tiltakene gode relasjoner, mestringserfaringer og positiv selvoppfatning. Altfor ofte fokuserer vi på barn og unges psykososiale vansker, heller enn på salutogenetiske prinsipper for hva som skaper god psykisk helse. Vi bør snakke om hva de kan og bør gjøre, forslag, argumenter, tips og ideer til hvordan de best kan ivareta seg selv og sin trivsel, psykiske helse og tro på seg selv og andre (Olsen & Traavik, 2010).

Formålet med mitt valg av tema for masteroppgaven er å få mer faglig kunnskap om mennesker utsatt for risiko, og hvordan jeg som lærer kan ivareta disse elevene og legge til rette for dem på best mulig måte. Gjennom erfaring fra ulike roller i grunnskolen, samt erfaring som pedagogisk-psykologisk- rådgiver har jeg erfart at det finnes et behov for kunnskap blant lærere og andre som jobber innenfor skolesystemet på dette områdefeltet. Det jeg ønsker å oppnå med min masteroppgave er å innhente kunnskap om hvordan læreren kan ivareta, legge til rette for og styrke utviklingen hos barn utsatt for risiko, med et særlig fokus på elevens muligheter fremfor begrensninger (Befring, 2004).

1.3 Problemstilling

Ut fra tema, bakgrunn og formål har jeg formulert følgende problemstilling;

” Hvordan opplevde personer som var utsatt for psykisk omsorgssvikt at læreren la til rette for deres resiliensutvikling og bidro til opplevelse av mestring i skolehverdagen?”

1.3.1 Underproblemstillinger:

1. Hvordan bidro skolen til positive erfaringer for informantene?
2. Hva gjorde de gode lærerne for informantene som var positivt i skolehverdagen?
3. Hva gjorde de mindre gode lærerne som opplevdes som negativt for informantene i skolehverdagen?

1.4 Oppgavens oppbygning

For å besvare problemstillingene vil jeg anvende følgende oppbygning av oppgaven:

Kapittel 1. Innledning

Kapittel 2. Begrepsredegjørelse

Kapittel 3. Teori

Kapittel 4. Metode

Kapittel 5. Etikk

Kapittel 6. Funn

Kapittel 7. Diskusjon

Kapittel 8. Avslutning

Appendix 1, 2 og 3.

2 Begrepsredegjørelse

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for sentrale og relevante begrep knyttet til min problemstilling. Målgruppen jeg har valgt å forske på er personer som har opplevd omsorgssvikt, derfor er det naturlig at dette kapittelet starter med en redegjørelse av begrepet omsorgssvikt. Videre skal jeg svare på hvordan læreren har lagt til rette for disse personenes resiliensutvikling. Jeg har derfor valgt å redegjøre for begrepet resiliens, for så å si noe om skolen og lærerens rolle før jeg går inn på begrepene tilpasset opplæring og mestring. I hovedsak består dette av kapittelet av en begrepsredegjørelse av; omsorgssvikt, resiliens, skolen og lærerens rolle, tilpasset opplæring og mestring.

2.1 Omsorgssvikt

Omsorgssvikt er et sammensatt, mangefasettert og alltid smertefullt fenomen (Killén, 2009). Ved spørsmål om omsorgssvikt dreier det seg om lidelser, mangler og savn hos et stort antall forsvarsløse barn. Dette knyttes opp mot opplevelse av nederlag, tilkortkommenhet, frustrasjon og håpløshet hos de voksne i foreldrerollen, hos de voksne i familiens nettverk og ofte også hos de profesjonelle (Killén, 2009). Omsorgssvikt handler om at foreldrene ikke får gitt barnet tilstrekkelig med omsorg, slik at barnet ikke sikres i forsvarlig grad eller stimuleringen blir utilstrekkelig. Konsekvensene er at barnet blir utsatt for farer og/ eller underutviklet i forhold til sitt potensial (Kvello, 2015).

Omsorgssvikt handler om at en forelder eller omsorgsperson ikke oppfyller de fysiske og psykiske og emosjonelle basale behovene som alle barn må få oppfylt for å kunne utvikle seg normalt. Dette kan skje bevisst eller ubevisst, men for at det skal kunne kalles omsorgssvikt må det med enkle unntak, foregå over en lengre tidsperiode. (Øverlien, 2015, s. 65)

Når det er snakk om fysisk og psykisk og emosjonell omsorgssvikt betyr dette at et behov eller en rettighet blir fratatt barnet av den voksne omsorgspersonen (Øverlien, 2015, Befring, 2004).

Innen forskning differensieres det ofte mellom følgende fire former for omsorgssvikt; barn som utsettes for vanskjøtsel, fysiske overgrep, psykiske overgrep og seksuelle overgrep (Killén, 2009). Disse kategoriene er ikke utelukkende gjensidig. Barn som utsettes for

omsorgssvikt sjeldent utsettes for bare én av formene for overgrep. Jeg har valgt å rette fokus mot en av de ulike formene, altså barn som har vært utsatt for psykiske overgrep. Dette velger jeg for å begrense oppgavens omfang, og fordi det er den målgruppen jeg ønsker å forske på. Jeg har også valgt denne målgruppen fordi forskere på feltet er enige om at barn som utsettes for omsorgssvikt med all sannsynlighet er et omfangsmessig større problem enn vold og seksuelle overgrep (Killén, 2009; Kvello, 2015; Øverlien, 2015). Det er også sannsynlig at det er omsorgssvikt som oppdages sjeldnest, og det gjelder spesielt den emosjonelle omsorgssvikten.

Det at det er vanskelig å oppdage den emosjonelle omsorgssvikten kan være at den sjeldent dukker opp plutselig, men er en pågående negativ prosess fra tidlig alder og opp i tenårene. Denne typen omsorgssvikt gir sjeldent skader som dukker opp plutselig og er synlige for det blotte øyet. (Øverlien, 2015, s. 68)

Omsorgssvikt handler primært om tre forhold; at barnet får for liten mengde av omsorg, for lite beskyttelse mot farer, for lite, for ensidig, for uegnet og/eller for skadelig stimulering. Omsorgssvikt er fysisk og/ eller emosjonelt fravær og mangel på omsorgshandlinger (Kvello, 2015). Det er det omsorgsfulle jeg vil ta for meg i min masteroppgave, foreldrenes emosjonelle fravær og mangel på handlinger.

2.1.1 Psykisk omsorgssvikt

Psykisk omsorgssvikt, eller psykiske overgrep som det også refereres til, defineres som en kronisk holdning eller handling hos foreldrene, som er ødeleggende for, eller forhindrer utviklingen av, et positivt selvbylde hos barnet (Killén, 2009). Med psykisk, også omtalt som emosjonell, omsorgssvikt mener jeg ignorering av barnets kontaktsøking, som vises ved lite respondering på og involvering i barnet, å overse mange av barnets signaler, en psykisk fjernhet og/ eller emosjonelt lite tilgjengelighet for barnet (Kvello, 2015). Psykiske overgrep innebærer noe annet enn isolerte opplevelser av avvising som sannsynligvis finner sted i et hvert hjem. Det er heller snakk om vedvarende, kronisk atferdsmønster overfor barnet, som blir dominerende trekk ved barnets liv (Killén, 2009). Det er ikke nødvendigvis slik at de påførte skadene er fysisk synlige. På grunn av at sårene er introverte kan de være mer ødeleggende enn noen andre former for overgrep, og tegn på påført psykisk smerte og skade kan utvikle seg etterhvert (Killén, 2009). Psykisk og emosjonell omsorgssvikt innebærer at en forelder eller annen omsorgsperson kan skade eller sette et barns psykiske helse og utvikling på spill ved ikke å gi ham eller henne den psykiske omsorgen han eller hun har behov for.

Eksempelvis ved at barnet ikke får tilstrekkelig stimulans, oppmerksomhet og veiledning. Et annet eksempel er ved stadig avvisning av barnet, ikke være lydhør eller gi respons på barnets signaler og vise likegyldighet overfor barnet. Det å nekte barnet nærhet, omsorg, omtenkksomhet og kjærlighet kan også defineres som en form for omsorgssvikt, men som nevnt må dette skje gjentatte ganger og over lengre tid før det kan kalles omsorgssvikt (Øverlien, 2015).

2.1.2 Konsekvenser av omsorgssvikt

Omsorgssvikt kan ha alvorlige konsekvenser for barnets utvikling, særlig med tanke på barnets nevrologiske utvikling, barnets tilknytning til foreldrene og risiko for utvikling av psykopatologi hos barn (Killén, 2009). Depresjoner, angstfortryrelser, suicidal atferd, lav selvfølelse, spiseforstyrrelser, seksuelle problemer, dissosiative forstyrrelser, post-traumatiske stressforstyrrelser og rusmiddelproblemer har hver for seg blitt knyttet opp mot det å oppleve fysiske, seksuelle og følelsesmessige overgrep og vanskjøtsel i løpet av oppveksten. Det har vist seg å være sammenheng med psykiske overgrep i barndommen og symptomer på alle typer personlighetsforstyrrelser (Killén, 2009). Ved en undersøkelse av sammenhengen mellom omsorgssvikt i oppveksten og personlighetsforstyrrelser som voksen, viste det seg at de som har vært utsatt for overgrep eller vanskjøtsel hadde fire ganger så stor sjanse for å få diagnosen personlighetsforstyrrelse som de som ikke hadde vært det. Også sosiale vansker synes å oppstå (Killén, 2009). Det sosiale dreier seg om begrensede evner til å etablere og vedlikeholde gjensidige og positive relasjoner. Omsorgssvikt øker risikoen for at barn utvikler en utrygg tilknytningsstil, og tilknytningsforstyrrelser. Det kognitive omfatter oppfatninger og holdninger som preger livet og kan ha stor innvirkning på helsen. Barn som blir utsatt for omsorgssvikt kan risikere for lite stimulans i hjemmet, noe som kan utvikle et passivt aktivitetsnivå hos barnet. Rigide forventninger og krav fra foreldrene, og deres begrensede evne til å prioritere barnets mest grunnleggende behov kan være en fare for barnet (Killén, 2009). Omsorgssvikt og emosjonell mishandling er kanskje gjennomgående mer skadelig for barns og unges utvikling enn fysisk mishandling. Barna som har vært utsatt for omsorgssvikt kan se verden som farlig. De kan ha en oppfatning av seg selv som hjelpeløse og maktesløse (Ogden, 2014; Killén 2009).

2.2 Resiliens

I mange år har fenomenet *barn- som- viser- bedre- enn- forventet- utvikling* blitt viet liten vitenskapelig interesse. Jeg har innledningsvis i denne oppgaven nevnt at bare unntaksvis er utviklingen hos barn som opplever stress og påkjenninger studert. Det fascinerende med disse barna er at de likevel tilpasser seg tilfredsstillende. Derfor har en også oversett hva det er som beskytter disse unntakene blant risikobarn. I tillegg har man oversett de vanskeligstilte barna som tross alt har utviklet resiliens, og den kunnskapen disse barna kan gi oss (Borge, 2015). Resiliens handler om følgende faktorer; god psykososial fungering hos barn til tross for opplevelse av risiko, normal fungering under unormale forhold, markerte individuelle forskjeller hos barn i måten de reagerer på risiko på, det fremhever et nytt perspektiv på utvikling. Emnet gir ideer til hvordan drive effektive forebyggende tiltak, resiliensbegrepet gir håp i arbeid med barn, unge og familier som trenger hjelp, og det innebærer en interesse for å studere helsebringende prosesser i barns utvikling (Borge, 2015). Den ”iboende viljen” til å finne tilbake til et liv etter at stormen har lagt seg, er bildet på det Brudal (2006) kaller motstandskraft. Resiliens og motstandskraft er beslektede begreper når det er snakk om barn utsatt for risiko. Fleksibilitet og toleranse kan knyttes til motstandskraft, i tillegg til at individet har en vedvarende nær og tillitsfull relasjon til betydningsfulle personer i livet sitt (Brudal, 2006). Resiliens dreier seg om barns motstandskraft mot å utvikle psykiske problemer. Gjennom barn som viser effektiv og vellykket tilpasning tross kriser og truende omgivelser kommer resiliens til syne. Med utgangspunkt i nettopp disse barna som klarer seg bra og viser en god utvikling til tross for å være utsatt av risiko kan vi snakke om resiliens. Den positive polen i barns reaksjoner på stress og elendighet er altså resiliens (Borge, 2015). Resiliens kan defineres som motstandsdyktighet og mestring, og begrepet kopler egenskaper hos barn til egenskaper i miljøet. Det er det komplekse samspillet mellom mennesker og risikofylte omgivelser resiliens handler om (Borge, 2015; Befring, 2004).

Det at barn og unge har vært utsatt for omsorgssvikt under oppveksten betyr ikke at de er skadet for livet av den grunn. Barn og unge som mot alle odds klarer seg bra, har evne til å rette seg opp igjen. Tidligere er disse barna kalt ”løvetannbarn”, men begrepet som blir brukt i faglitteraturen er *resiliens*. For å få en dypere forståelse av disse barna det gjelder er det verdt å nevne at kjennetegn ved et løvetannbarn er blant annet kreativitet og evne til ukonvensjonell tenkning. De har en evne til å tro på seg selv slik at de kan etablere sosiale kontakter og knytte seg til andre mennesker. Å tenke selvstendig og være opptatt av å kunne mestre sitt eget liv er

også en evne de har (Brudal, 2006). Resiliens innebærer å utvikle seg normalt, uten målbare psykologiske og eller atferdsmessige problemer på tross av vanskelige livsopplevelser (Øverlien, 2015). Tidligere fokuserte forskere på at resiliens var individuelle faktorer ved barnet som det var heldig å være født med, og andre ikke. Nå har forskere en mer helhetlig forståelse av resiliens som beror på at faktorer utenfor barnet også har vist seg å ha betydning, i tillegg til barnets individuelle faktorer. Dette innebærer at de unges resiliens i stor grad er avhengig av de voksne og gode systemer rundt barna (Øverlien, 2015).

Definisjonene på resiliens er mange og varierer mellom de ulike teoretikerne. I Kvello (2015) er følgende definisjoner på resiliens nevnt;

“Å sikre positiv utvikling og å unngå negativ utvikling under vanskelige forhold”, ”vellykket fungering og tilpasning/mestring ved betydelig stress eller trusler”, ”mønstre av god tilpasning i lys av tidligere og nåtidige vansker”, eller ”evnen til å utvikle seg positivt tross betydelig grad av eller hyppig motgang”. (Kvello, 2015, s. 156)

Positive utfall, tilpasning eller barn som når utviklingsmessige milepæler til tross for at de har opplevd betydelige risikofaktorer, motgang eller stress er det majoriteten av dagens forskere definerer resiliens som. Man kan også si at resiliens i høy grad er summen av beskyttelsesfaktorer (Kvello, 2015).

Som nevnt er resiliens nært knyttet til motstandskraft og det handler om hvordan man møter og håndterer risikofaktorer i ens eget liv. Resiliens handler om reaksjoner som beveger seg mellom motpoler av hverandre. Den ene siden omhandler de positive reaksjonene der barn som befinner seg på denne siden klarer seg godt, til den andre negative polen der reaksjonene til barna blir avvik (Borge, 2003). Noen barn utvikler seg godt tross betydelige belastninger de opplever. Før ble slike personer benevnt som motstandsdyktige, usårbare og som løvetannbarn. Disse begrepene var ikke gode, for begrepene motstandsdyktighet og usårbar kunne få en til å tro at de nær ville tåle alle mulige påkjenninger. Begrepet resiliens benyttes i dag om denne gruppen personer (Kvello, 2015). ”Resiliens handler om individers reaksjoner på eller mentale og praktisk rettede håndtering av stress eller vanskelige livsforhold, og er derfor ikke synonymt med optimistisk innstilling” (Kvello, 2015, s. 156). Resiliens refererer til en klasse av fenomener som kjennetegnes av gode utfall på tross av alvorlige trusler mot tilpasning eller utvikling. Individer anses ikke som resiliente om det aldri har vært en betydelig trussel mot deres utvikling; det må være nåværende eller tidligere farer dømt for å

ha potensial til å avspore normative utvikling. Med andre ord må det foreligge en påviselig risiko for individet. Individet må altså være eller ha vært utsatt for risiko over tid, for at det skal kunne være relevant å snakke om resiliens (Masten, 2014).

2.2.1 Resiliens og well being

Masten (2014) har systematisert sammenhengen mellom individuelle og systemiske aspekter som påvirker menneskers evner til å klare seg til tross for store påkjenninger. Hun mener resiliens fremmes når aspektene er tilgjengelige. Denne prosessen kaller hun *ordinary magic*. Tre aspekter bygger på det relasjonelle; effektive omsorgspersoner, nære relasjoner til kompetente voksne og nære venner/ partnere. For å oppnå trygg tilknytning til familie, sosiale nettverk og jevnaldrende er disse aspektene helt avgjørende. For barn som ikke har primær tilknytning til sin primære omsorgsperson, kan tilknytning til et annet familiemedlem, en nabo, lærer eller trener bli avgjørende kompensatorisk kontakt. De fire neste aspektene fokuserer på forskjellige elementer av selvutvikling som; IQ og problemløsende ferdigheter, selvkontroll, emosjonell regulering og planlegging og motivasjon for mestring/ self-efficacy (Masten, 2014). Disse fire aspektene har direkte sammenheng med kognitive nevrologiske systemer. Forskning viser at det er sammenheng mellom tilknytning, læring og selvutvikling og at opplevelser av kontakt og kjærlighet har stor påvirkning på nevropsykologisk utvikling og fungering (Lassen, 2017). Det tredje aspektet ved resiliens er spirituell, kulturell forankring og meningsfullhet som fører til motivasjonsmestring. Her fremmes følelser av håp, optimisme, mening og utvidelse av tro på en tilhørighet til noe større enn egen eksistens. Slike former for resiliens krever at skoler, organisasjoner, kirker og nærsamfunn er tilgjengelige for barn og ungdom på kort og lang sikt. Slike systemer sikrer at selve utviklingsprosessen kan foregå og at utdanning og sosialisering legger til rette for fremtidig fungering i samfunnet. Funksjonen av de forskjellige resiliensaspektene er forskjellige (Borge, 2014). Relasjoner, systemer og karaktertrekk kan beskytte mot utfordringer. Arenaer preget av glede, flyt og anerkjennelse kan kompensere for vanskeligheter. Tilpasset omsorg og opplæring, mestringsmuligheter og utvikling av kontroll er med på å styrke mennesker til å klare å stå i sin utviklingsprosess over tid.

Tre essensielle resiliensfunksjoner er å beskytte, oppruste og kompensere. Beskyttelse bygger på relasjoner, systemer og personlighetstrekk, opprusting gjennom tilpasset opplæring, mestring og self-efficacy og kompensere via glede, flyt og selvtillit. Disse tre

resiliensfunksjonene kan sees i sammenheng med Mastens aspekter innen ordinary magic. Hver av resiliensformene bidrar til fungering, men sammen kan de styrke hverandre slik at well-being og vekst blir mulig. Well-being beskrives som en positiv og blomstrende vekstspiral som muliggjør trivsel, mestring og læring. Det er både en tilstand og en prosess. Seligman (2011) presenterer fem nødvendige elementer forkortet som PERMA: positive emosjoner, engasjement, positive relasjoner, meningsfullhet og prestasjoner eller oppnåelser. Positive emosjoner kan være opplevelser av lykke tilfredsstillelse, glede eller positiv affekt som gir en slags psykologisk vitamininnsprøytning og muliggjør aktiviteter og innsats i hverdagen. Det må foreligge et indre engasjement overfor det man driver og en balanse mellom oppgavens vanskelighetsgrad og personlige ferdigheter. Positive relasjoner som oppleves som en trygghetsbase og et fundament for å takle og overvinne utfordringer. Dette kan være personer som har tro på barnet, unge voksne, ”tørker støv av skuldrene deres” og trøster når nødvendig. Det må foreligge opplevelse av meningsfullhet ved mål og aktivitetene, som oppleve å ”gjøre noe av verdi”, både på et individuelt og sosialt plan. Det er viktig å erfare prestasjoner, eller oppnåelser, gjennom innsats over tid ved å stå på lenge nok til å oppnå mestring. Well-being er et helhetlig resultat av alle PERMA elementene, mer enn de enkelte delene. Et godt inkluderende skolemiljø dekker alle PERMA elementene og fremmer resiliens (Lassen, 2017).

2.2.2 Oppsummering resiliens

Oppsummert er det to fundamentale aspekter ved resiliens: 1) Det er eller har vært signifikant risiko, motgang og nederlag å overkomme. 2) personen klarer seg bra og har evne til tilpasning/ håndtering/ mestring av sin situasjon til tross for de store utfordringene (Lassen, 2017). Innenfor resiliens opereres det med tre hovedfunksjoner; beskytte, oppruste og kompensere. Som beskyttelse inngår det gode relasjoner til andre mennesker, effektive systemer rundt seg og trekk ved individet selv. Ved opprusting inngår tilpasset opplæring fra skolens side, opplevelse av mestring for individet og dets evne til å utvikle self-efficacy- altså selvhjulpenhet. Å kompensere innebærer at individet har opplevelser av glede, flyt og selvtillit ved noen aktiviteter eller situasjoner. Disse tre hovedfunksjonene utgjør individets forutsetninger for well-being, gjennom å sikre vekst og trivsel.

2.3 Skolen og lærerens rolle

2.3.1 En skole for alle

Kunnskapsløftet (2006) legger konsekvent vekt på betydningen av å skape en skole for alle, og undervisningen skal ikke bare tilpasses fag, men også den enkelte elevens utviklingsnivå og den sammensatte gruppen. Skolen er en arena hvor elevene skal få utfolde den sosiale og personlige kompetansen som gir grunnlag for læring og dannelse. I tillegg er skolen en arena hvor eleven tilbringer mye tid, og som sammen med familien, har fått en betydningsfull plass i barn og unges oppdragelse (Ekeberg & Holmberg, 2005).

Skolen skal tilrettelegge for å følge med på den enkelte elevens læring og utvikling i et inkluderende fellesskap. Å bygge på den enkelte elevens sterke sider og forutsetninger er av grunnleggende betydning for at elevene skal få mulighet til aktiv medvirkning i egen læringsprosess. (Ekeberg & Holmberg, 2005, s. 13)

En sentral faktor for enhver læringsprosess er motivasjon. Fokus på motivasjon og selvbilde er av relevans for å oppnå læring og trivsel hos elevene. En skoles læringsmiljø har stor innflytelse på hvordan en elev utvikler sitt selvbilde og interessen for å lære. En sentral oppgave for skolen er å utvikle et læringsmiljø hvor elevens selvbilde og motivasjon blir ivaretatt. Grunnlaget for all læring er at eleven tror på egne muligheter, er motivert for å lære og er trygg i miljøet (Ekeberg & Holmberg, 2005). For at elever skal lykkes i skolen så vel som i samfunnet forøvrig, må faglig, personlig og sosial læring foreligge. Dette betyr at skolen kan være en viktig forebyggende arena for blant annet psykiske helse. Forebygging vektlegger å minimalisere barn og unges problemer og hvordan en kan utforme, iverksette og evaluere helsefremmende, kompetansehevende eller problemforebyggende tiltak (Ogden, 2014). Tid er alltid mangelvare i skolen og helsefremmende og forebyggende innsats i skolen kan måtte konkurrere med skolens ordinære undervisning og aktiviteter. Det kan derfor være behov for en bedre integrering av skolens kjerneoppgaver med det forebyggende og helsefremmende arbeidet. Nøkkelen her er godt koordinerte handlingsplaner og prosjekter. Det er også mulig at skolen best ivaretar sin forebyggende og helsefremmende funksjon gjennom det å gjøre det den er satt til å gjøre: å fremme elevenes læring og utvikling gjennom skoleorganisasjon, læreplan og pedagogisk praksis. Det å forebygge at elever opplever å komme til kort eller å mislykkes med sin skolegang er det skolens viktigste forebyggende innsats handler om (Ogden, 2014).

2.3.2 Den gode læreren

Lærerrollen er definert i av de regler, forskrifter og sosiale forventninger som rettes mot lærere av samfunnet, politikere, den enkelte kommune og skole, av rektor, foreldre, elever, media og det vi generelt kaller ”folk flest” (Imsen, 2016). Kunnskapsdepartementet trekker frem tre relasjoner i lærerrollen: læreren i møte med elevene, læreren som del av et profesjonelt fellesskap og læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere (Imsen, 2016). Det er det relasjonelle aspektet av lærerrollen som omhandler læreren i møte med elevene jeg tillegger mest vekt i masteroppgaven. En viktig oppgave lærere har er å ha omsorg for elevene. Dette i en ofte hektisk hverdag der læreren skal mestre elevgruppa, møte foreldrene, samarbeide med kollegaer og skoleledelsen, takle klasseromspresset, for ikke å glemme tidsklemma de fleste lærere opplever å møte (Imsen, 2016). ”Det å ha omsorg for elevene handler om den menneskelige siden ved lærerarbeidet. Omsorg handler om å sette seg inn i elevens tankeverden, ta deres kunnskapsmessige og følelsesmessige perspektiv, og forstå hvordan de tenker og føler” (Imsen, 2016, s. 20). Det er stor forskjell mellom elevene og det kan være utfordrende for læreren å finne balansegangen mellom elevenes forutsetninger og de pliktene en er satt til å utføre som lærer. Det at omsorgen og elevperspektivet blir satt på prøve, gjør noe med en som menneske. Mange lærere opplever en følelse av å ikke strekke til uten at dette er deres egen skyld (Imsen, 2016). En trygg voksenperson som bryr seg om elevene og tør å stille krav til dem karakteriserer en autoritativ lærer. En slik lærer evner å sette klare læringsmål, utfordre elevene på det nivået de befinner seg, og gi oppmuntrende og presise tilbakemeldinger. Et viktig mål for læreren er at elevene opplever mestring og en følelse av å bli inkludert (Manger & Lillejord, 2009).

Professor Hattie presiserer at det er den faglig flinke, innsiktsfulle og entusiastiske lærerens samspill med elevene som skaper betingelser for god læring i skolen. Det som skjer mellom elevene og læreren inne i klasserommet, samspillet mellom elev og lærer, og lærerens evne til å rose og belønne prestasjoner, er i følge Hattie klare suksessfaktorer (Manger & Lillejord, 2009). Det er viktig at læreren forsøker å fokusere på hva elever har, i stedet for hva eleven mangler når det er snakk om utvikling av resiliens. Motstandsdyktighet, beskyttelsesfaktorer og beskyttelsesprosesser gjør at barn som evner å håndtere kriser og påkjenninger på en positiv måte, unngår vansker, men trives og lykkes på de fleste livsområder, også på skolen (Manger & Lillejord, 2009). Samspillet mellom risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer er viktig, og forståelsen av dette, når det skal tilrettelegges for barn og unges oppvekstvilkår generelt, og når best mulige vilkår for de med risiko for lærevansker og problematferd skal

fremmes. For flere elever i skolen vil læreren være en beskyttelsesfaktor (Manger & Lillejord, 2009). Ved å skape trygghet, være tydelige og omtenkssomme kan lærere spille en sentral rolle i utsatte barn og unges liv. Læreren kan fungere som støtte ved å snakke om det som er vanskelig, se og bekrefte eleven gjennom taus handling uten formanende ord. Det er ulike måter en lærer kan støtte og hjelpe et utsatt barn på gjennom samtaler uten å gå inn i det som likner en terapeutisk rolle (Øverlien, 2015). ”Den hverdagslige samtalen, å lytte snarere enn å snakke, de omtenkssomme ordene og bekræftelsen på å bli sett og forstått kan være minst like betydningsfullt som den terapeutiske samtalen med en ekspert en gang i uken” (Øverlien, 2015, s. 139). Tillit mellom lærer og elev er svært viktig for at eleven skal kunne dele viktige hendelser med læreren. Det er viktig at læreren er klar over at han eller hun kan se, bekrefte og samtale med eleven, men dersom for eksempel hjemmesituasjonen setter stopper for læring og utvikling, kreves det handling (Øverlien, 2015).

2.3.3 Den gode samtalen

”Gjennom gode elevsamtaler kan lærer og elev, blant annet, snakke om det som er vanskelig. Elevsamtaler er samtaler mellom lærer og elev i en skolekontekst” (Lassen & Breilid, 2010, s. 12). Disse elevsamtalene er formaliserte og systematiske samtaler som fordrer en viss struktur og kontinuitet (Opplæringslova 1998). Det unike med elevsamtalene er at de kan nå alle barn i skolen nettopp ved at de foregår jevnlig i naturlige skolesituasjoner og er obligatoriske. I skolen opereres det med både formelle og uformelle elevsamtaler, og disse utfyller hverandre. I elevsamtalen har lærer og elev mulighet til å utveksle tanker, følelser, erfaringer og informasjon, stille spørsmål og undre seg sammen og evaluere og planlegge skolesituasjonen til eleven (Lassen & Breilid, 2010). Det å skape den beste mulige lærings- og trivselsituasjonen for eleven på skolen er intensjonen med elevsamtalen. Som tidligere nevnt er trivsel, også referert til som well-being, svært viktig for alle elever og kanskje spesielt for barn i risiko da de trenger ekstra støtte til tro på egne evner. Den gode elevsamtalen beror på at lærer og elev snakker med hverandre og ikke til hverandre. I tillegg opplever samtalepartnerne at det skjer positive ringvirkninger mellom dem. Den gode samtalen stiller spesifikke krav til læreren som profesjonell voksen. I samtalen må lærerens anerkjennende holdninger til eleven kunne avspeiles. For eleven vil elevsamtalen kunne medvirke til at han eller hun får troen på seg selv, troen på egne muligheter til å håndtere sin egen læring og troen på å kunne være agent i eget liv. Læreren bestyrker elevens selvbilde som en lærende elev ved å formidle at eleven har mulighet til å påvirke egen læring (Lassen & Breilid, 2010). Opplevelse av å kunne påvirke egen læring gjennom ansvar for egen læring, å kunne gjøre

ting på sin måte, sammen med støtte og struktur fra læreren, bidrar til å bygge selvtillit og gir glede i skolehverdagen for elevene. Gjennom elevsamtalen kan læreren trekke frem elevens sterke sider og legge til rette for styrkebasert læring, som vil kunne bidra til mestring på skolen for elevene (Lassen, 2017). For å kunne gjennomføre og oppnå meningsfulle samtaler mellom lærer og elev kreves det en god relasjon. Gjensidig avhengighet er en av forutsetningene i relasjonen mellom lærer og elev. Læreren trenger elevene for å være lærer, og elevene trenger læreren for å være elever. For at det skal være en symmetrisk relasjon mellom lærer og elev kreves likeverdighet, gjensidig respekt og anerkjennelse. I elevsamtalen foreligger det gjensidig anerkjennelse når lærer og elev *ser* hverandre, aksepterer hverandre og bekrefter hverandre. Det er viktig at både lærer og elev opplever at sin rolle og sitt synspunkt tas på alvor, og at autoritet, makt og kontroll er jevnt fordelt i relasjonen. Gode forhold mellom lærer og elev preges av åpenhet, frihet og gjensidig hensyn, i tillegg preger følelser som trygghet, tillit og å bry seg om hverandre relasjonen (Lassen & Breilid, 2010).

2.4 Tilpasset opplæring

Gjennom Forsøksplan for ungdomsskolen av 1965 kom begrepet *tilpasset opplæring* først til uttrykk. Begrepet har siden den gang fulgt senere læreplaner og andre offentlige dokumenter (Stålsett, Storhaug, og Sandal, 2009). I alle overordnede styringsdokumenter for grunnskolen møter vi kravet om tilpasset opplæring. Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Prinsippet går ut på at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elev. Sett i sammenheng med tilpasset opplæring innebærer dette at undervisningen skal tilrettelegges med mål om å innføre alle i en felles, men differensiert opplæring, som gir alle elever mulighet for å oppnå en likeverdig allmennutdannelse (Stålsett, 2009). Inspirert av Håstein og Werner (2003) presenterer Stålsett (2009) følgende definisjon av tilpasset opplæring:

Opplæringen er tilpasset når vi ved hjelp av observasjon, påvirkning og utprøving finner fram til elevens erfaringsverden og kompetanse, og med utgangspunkt i denne ser til at alle elevene får utfordringer og muligheter til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt. Et inkluderende fellesskap er både et mål i seg selv og et middel til å fremme tilpasning for den enkelte elev. (Stålsett, 2009, s. 23)

For å arbeide med tilpasset opplæring bør læreren ta utgangspunkt i elevenes erfaringer, forkunnskaper og kompetanse. Dette gjøres ved at læreren i forkant utforsker og utfordrer eleven gjennom å observere, komme i dialog, stille muntlige og skriftlige spørsmål, tilrettelegge for erfaringsdeling og la eleven delta aktivt i interaksjon med omgivelsene som læreren, medelever og materiell slik at elevens erfaring og kompetanse blir avdekket. Videre må læreren støtte elevens læring ved å gi tilbakemeldinger som er tydelige, spesifikke, oppmuntrende og konstruktive, være tydelig på hva eleven mestrer eller er på vei til å få til, ha tydelig forventninger om hva som er hensikt og mål med arbeidet og være tydelig på hva som kjennetegner et godt resultat for det eleven skal mestre. I tillegg må læreren tilrettelegge opplegget for undervisningen ved hjelp av ulike redskaper som for eksempel konkret materiell og film. Læreren må også være tilrettelegger for et inkluderende fellesskap ved å bygge et trygt læringsmiljø der alle blir sett og anerkjent, elevenes arbeid blir verdsatt og arbeidsmåter og aktiviteter varieres, slik at de gir utfordringer og muligheter til individuell sosial og faglig mestring og tilhørighet til gruppe (Stålsett, 2009).

I følge Utdanningsdirektoratet inneholder læreverket føringer for læring som er relevante for tilpasset opplæring. De viktigste er inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng og medvirkning. Prinsippet om tilpasset opplæring er sentralt i norsk skole. I Opplæringslovens § 1-3 står det at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring gjelder for alle elever, og er et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte. Det er ingen individuell rett, men skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet (Udir, 2016).

Tilpasset opplæring gjelder både for de som følger ordinær opplæring og for de som mottar spesialundervisning. Når lærere tenker tilpasset opplæring og inkludering i et systemperspektiv, har de mange muligheter til å justere og tilrettelegge undervisningssituasjoner slik at de blir gode for alle elever (Udir, 2016).

2.5 Mestring

Med tanke på min masteroppgave er det av betydning å redegjøre for to ulike former for mestring. I henhold til oppgaven velger jeg å innledningsvis redegjøre for mestring knyttet opp mot stress, følelser og egen situasjon. Jeg vil videre redegjøre for mestring knyttet til skolehverdagen som omfatter det å mestre det faglige og sosiale.

Lazarus og Folkman (1984) presenterer følgende definisjon på mestring som en prosess: ”Vi definerer mestring som kognitive og atferdsmessige bestrebelser, som er under konstant forandring og søker å håndtere spesifikke ytre og/eller indre krav, som vurderes å være plagsomme eller overskride personens ressurser” (Lazarus, 2006, s.141).

Mestring har to hovedfunksjoner, en problemfokusert og en følelsesfokusert funksjon. Ved den problemfokuserede funksjonen tilegner personen seg informasjon om hva som må gjøres, og foretar handlinger. Disse handlingene kan rettes mot personen selv eller miljøet. Den følelsesmessige funksjonen er rettet mot regulering av følelser, som er knyttet mot den stressende situasjonen. Eksempelvis vil personen unngå å tenke på det som utgjør en trussel eller å revurdere trusselen (Lazarus, 2006).

Barn som blir utsatt for omsorgssvikt kan føle seg maktesløse, forvirret og angstfylte, men overleve- det må de. Det å mestre og overleve er det mange barn som bruker mye krefter på. Barns mestringsbehov kan komme til syne i familier der barnet utsettes for omsorgssvikt. Det å være uavhengig er det mange som bestreber (Killén, 2009). De barna som klarer seg bra til tross for å ha vært utsatt for tung motstand blir, som tidligere nevnt, omtalt som løvetannbarn. Disse barna har et fellestrekk; de har en tilknytningsperson utenfor familien.

Overlevelsesstrategier, altså måter barnet forholder seg på for å mestre sin situasjon best mulig når det er truet, er av stor relevans. Alle barn har behov for å mestre. Mestring og overlevelsesstrategi kan vanskelig vurderes eller adskilles, og det dreier seg mest sannsynlig om et kontinuum. Barn utsatt for psykisk omsorgssvikt vil strebe etter å mestre for å overleve i en truet situasjon. Her går det med mye krefter og en slik bearbeiding og følelsesutvikling kan gå i stå. Overlevelsesstrategiene barnet utvikler vil blant annet være avhengig av når omsorgssvikten setter inn og hvordan den arter seg, og av barnets genetiske potensial, temperament, fysiske utvikling, vitalitet, dets sensitivitet, kreativitet og intellektuelle utrustning (Killén, 2009). Mestring er i større grad enn resiliens, basert på læring som kan

skje i organiserte former og undervisning. Mestringslæring kan på sin side forebygge framtidige problemer på skolen og ellers i samfunnet (Borge, 2015).

Læring og mestring er av betydning for utviklingen av et positivt selvbilde. Selvbildet har betydning for hvordan vi takler det å mestre og ikke mestre samt hvordan vi lærer. ”Hvordan vi lærer og utvikler oss, er tett sammenvevd med og har betydning for vår personlighetsutvikling og identitet” (Ekeberg & Holmberg, 2005, s. 62.).

Personlighetsutviklingen er et resultat av samspill mellom arvelige faktorer og erfaringer fra samspill med omverdenen. En positiv utvikling av selvbildet beror på at de basale behovene er tilfredsstilt gjennom gunstige oppvekst- og læringsvilkår (Ekeberg & Holmberg, 2005).

Mestring har nær sammenheng med hvordan man utvikler selvbilde. Hvilken oppfattelse en har av seg selv har sammenheng med hva man mestrer, og hva en forventer at en selv skal mestre. Det å ta utgangspunkt i hva eleven mestrer, kan bidra aktivt til læring for eleven. Det er nødvendig at elevene opplever trygghet for at egne læringsforutsetninger har verdi, og at det får betydning at de tar dem i bruk for å fremme elevaktiv læring. Kjennetegn ved slike omgivelser er at de er anerkjennende og viser forståelse, innlevelse, aksept og gir positiv bekreftelse på elevens aktivitet. Deltakelse kan føre til gjentatte mestringsopplevelser, og at man tar medansvar for egen læring og utvikling (Ekeberg & Holmberg, 2005). Vi måler oss selv i lys av hva andre kan mestre, og på den måten får vi tilbakemeldinger fra omgivelsene på om noe er bra eller dårlig (Skaalvik & Skaalvik, 2015). ”Lærerne er de mest betydningsfulle personene som gir tilbakemeldinger på elevens læringsatferd.

Mestringsopplevelser kan skape motivasjon til å yte mer selv om det krever stor innsats” (Ekeberg & Holmberg, 2005, s. 65). For elever som har opplevd eller opplever omsorgssvikt kan mestring på skolen deles inn i et akademisk og et sosialt aspekt. Ved det akademiske aspektet med å mestre på skolen kan mangel på konsentrasjon og selvtillit gjøre seg gjeldene for disse elevene. Det kan være at disse elevene det er snakk om sliter med skolemestring på grunnlag av deres hjemmeforhold, men de kan oppleve mestring på andre arenaer, da særlig utenfor klasserommet. Det sosiale aspektet kan innebære en mangel på evnen til å etablere kontakt med andre rundt seg, skape relasjoner, men også det å oppleve en følelse av tilhørighet kan være fraværende (Ekeberg & Holmberg, 2005; Befring, 2004).

3 Teori

I dette kapitlet vil jeg legge frem relevant teori som ligger til grunn for min besvarelse av masteroppgaven. Teorien er også knyttet opp mot problemstillingen. Masteroppgaven tar utgangspunkt i det teoretiske perspektivet sense of coherence utviklet av Aaron Antonovsky (1988). Jeg vil også tillegge det medisinske begrepet salutogenese vekt, da dette er nært knyttet opp mot resiliens.

3.1 Sense of coherence

En opplevd sammenheng, eller forutsigbarhet er det som kan dekke innholdet i Antonovkys *sense of coherence* på norsk. Sense of coherence er ofte forkortet SOC, og denne forkortelsen vil jeg også benytte videre i oppgaven. SOC består av tre dimensjoner: om vi tror nye situasjoner er påvirkelige, om vi mener situasjonen er logisk og forutsigbar, og om vi tenker at det som kreves i nye situasjoner, er overkommelig. Dimensjonene i SOC kan tenke seg å gjelde for stress eller vansker generelt, og kan forklare hvorfor noen mestrer godt det andre ikke håndterer, og tilpasser seg situasjoner som andre ikke makter å forholde seg til (Kvello, 2015). De tre SOC- dimensjonene er forklart noe annerledes i Borge (2015). Her utgjør de tre dimensjonene håndterbarhet, mening og forståelse. Håndterbarhet bygger på om man vanligvis finner en løsning på problemer som andre finner håpløse. Mening innebærer i hvilken grad man føler at dagliglivet er meningsfylt og en kilde til personlig tilfredsstillelse. Forståelsen omfatter følelser og tanker man har i forhold til det som skjer i dagliglivet (Borge, 2015). Kvello (2015) mener at: ”Forståelsen av situasjonen, selvbilde, motivasjon og mestringsstrategier, ikke kan løsrives fra hverandre”. For å kunne hjelpe personer til å håndtere utfordringer, må det gjøres innsatser som kan redusere personens stressnivå. Dette gjøres blant annet ved å fjerne risikofaktorer (Kvello, 2015).

Hansson og Cederblad (1995) har identifisert fire ulike SOC aspekter knyttet til miljøet. Disse fire kollektive SOC dimensjonene er hjelpsomhet, trygge og nære relasjoner, å ha en rådgiver eller fortrolig venn, klare og definerte normer og subsystemer og positive foreldre- barn- forhold (Lassen, 1998). Disse dimensjonene ved SOC er ment å bidra til å fremme vekst hos personen i miljøet. I tillegg til disse fire kollektive dimensjonene påpeker Lassen og Breilid (2010) viktigheten av positive lærer- elev- forhold og sosio-økologisk støtte. Med sistnevnte

dimensjon menes en som kan se personens behov utenfor hjemmet (Lassen, 1998). De ulike kollektive SOC dimensjonene stemmer godt overens med kriteriene for tilpasset opplæring.

3.2 Salutogenese

Aaron Antonovskys salutogeneseteori handler om hvordan å fremme helse og å håndtere livets stressorer. Hans teori om hvordan mennesker håndterer stress og holder seg friske fokuserer på de underliggende mekanismene i menneskers styrker og ressurser. Teorien om salutogenese forsøker å forklare mysteriet rundt helse fremfor sykdom ved å prøve å identifisere de underliggende prinsippene for aktiv tilpasning til livet. Den analyserer komponenter ved resiliens og mestring/ håndtering. I tillegg vektlegger teorien både ressurser og deres viktighet for å bygge mestringsstrategier (Antonovsky, 1988). Livet i seg selv byr på uunngåelige stressorer, i følge Antonovsky. Stressorer er i denne sammenheng definert som krav stilt til personen som ikke er lett håndterbare eller der personen mangler automatiske adaptive responser til påkjenningen. Konsekvensene av stressorene er en tilstand påvirket av anspenthet og press for personen det måtte gjelde. For å kunne håndtere stressorene en blir påført mente Antonovsky (1988) at det å tenke salutogenetisk ikke bare åpner for, men tvinger oss til å vie våre krefter til utformingen og avanseringen av en teori om mestring. Antonovsky forklarer SOC's betydning for å opprettholde ens helse på følgende måte: ”En global orientering som uttrykker i hvilken grad man har en gripende, varig, men dynamisk følelse av tillit til at (1) den stimuli som stammer fra ens indre og ytre omgivelser i løpet av livet er strukturert, forutsigbar, og forklarlig; (2) ressursene er tilgjengelige for å imøtekomme kravene som stilles av disse stimuli; (3) disse kravene er utfordringer, verdig investeringen og engasjement”. En sterk SOC er formet av tre typer livserfaringer: konsistens, balanse mellom under- og overbelastning og deltakelse i sosialt verdsatte avgjørelser (Antonovsky, 1988). Antonovsky (1988) presenterte begrepet salutogenese for å fortelle noe om hva som holder oss friske, og som motsats patogenese, om hva som gjør oss syke (Befring 2004, Kvello, 2015). Antonovsky (1988) kombinerer et sosiologisk og et medisinsk perspektiv. Gjennom det sosialmedisinske perspektivet salutogenese forsøker man å forklare utviklingen av god helse som en aktiv prosess der man utvikler positiv fungering. Salutogenese står som en motsetning til patogenese, som forklarer sykdom. Det er de prosessene som bringer en framover mot friskhet og velvære som vektlegges av både resiliens og salutogenese. Psykisk velvære og helse er ikke engangsfenomener, men prosesser som utvikler seg over tid. Både

resiliens og salutogenese illustrerer relativ sunnhet hos mennesker som opplever påkjenninger. Det er store forskjeller mellom individer i hvordan de opplever psykisk og somatisk velvære (Borge, 2015). Forbundet med Antonovskys forståelse av SOC er de tre hovedkomponentene avgjørende for menneskets helse. Som tidligere nevnt er disse forståelighet, håndterbarhet og meningsfylthet. Forståelighet beror på at stimulansen oppfattes som ønsket informasjon. Den er konsekvent, strukturert og klar for personen. Det handler om å skape en kognitiv fornuft for personen fremfor en opplevelse av forstyrrelse og ”bråk” utenfra. Håndterbarhet innebærer at personen har adekvate ressurser til disposisjon for å møte kravene som kan forbindes med opplevelse av stress. Opplevelsen av at noe er meningsfullt refererer til viktigheten av å være involvert i utformingen av egen fremtid, så vel som ens daglige opplevelser. Gjennom analyser av de tre komponentene viser opplevelsen av at noe er meningsfullt å være den viktigste av dem. Uten opplevelse av meningsfylthet vil de to andre komponentene, håndterbarhet og forståelighet, bare gjøre seg gjeldene midlertidig og i perioder for personen. Hver og en av komponentene vil alene ikke være nok for å kunne styrke mestringsprosessen over tid. Den nest viktigste komponenten er forståelighet, dette fordi håndterbarheten er forbundet med forståelsen. Det er allikevel de tre komponentene sammen som helhet som utgjør SOC. Dette på grunnlag av at dersom en person ikke tror på at ressursene er disponible for en, vil opplevelsen av meningsfylthet minske og mestringsinnsatsen svekkes. Suksessfull mestring/ håndtering er avhengig av SOC som helhet (Antonovsky, 1988). Salutogenese forklarer god folkehelse tross risiko, og dette gjør begrepet relevant for min masteroppgave. Jeg er ute etter å finne ut av hvordan læreren har hjulpet informantene til å utvikle god helse på tross av å ha vært utsatt for risiko i hjemmet. Salutogenese brukes til å forstå sammenhengen mellom sosiale forskjeller og god helse, altså helse betraktet i et samfunnsperspektiv. Resiliens derimot brukes for å forklare forskjeller mellom barn som lever under samme risiko. Dette begynte som et individorientert perspektiv, men med videre forskning viser det seg også å inkludere systemiske elementer (Masten, 2014; Borge, 2015).

Det sies at det som betyr noe er ikke hvordan man har det, men hvordan man tar det. Dette kan til en viss grad være sant, og forståelsen av en vanskelig situasjon eller hendelse har stor betydning for hvordan man håndterer situasjonen, og hvordan man lever med erfaringene (Kvillo, 2015). Det som kan benevnes som motstandsressursene, altså kjernefaktorer som bidrar til å kunne takle sykdom, og som har betydning for sykdomsutviklingen, er beskrevet av Antonovsky. Motstandsressurser kan være god økonomi, et velfungerende sosialt nettverk

som gir god sosial støtte og god selvregulering. Disse ressursene gir personer ulike utgangspunkt for å håndtere sykdom og livets utfordringer. Dette utgjør en grunnholdning i det Antonovsky kaller sense of coherence (Kvvello, 2015).

3.3 Relevans for oppgaven

Salutogenese og SOC er av relevans for min masteroppgave på grunnlag av at jeg er opptatt av å finne ut noe om informantenes erfaringer rundt opplevelse av sammenheng og forutsigbarhet i hverdagen. Og da særlig hvordan læreren har bidratt til å støtte oppunder informantenes utvikling av motstandsdyktighet. Jeg vil gjennom informantene undersøke hvordan læreren har bidratt til å hjelpe de med håndterbarhet, altså å finne løsninger på problemer, bidra til at dagliglivet oppleves meningsfylt og forståelsen informantene fikk av følelser og det som skjedde i dagliglivet ved hjelp av læreren. Jeg vil også undersøke hvordan skolen har bidratt til fokus på salutogenese framfor patogenese for informantene, og hvordan friskhet og velvære er blitt fremmet for informantene av læreren og skolen. Lærerrollen og SOC henger sammen ved at læreren bygger opp om hvordan elevene forstår seg selv og sine oppgaver på skolen, og i livet. Læreren stiller forventninger, lærer elevene å håndtere de krav som stilles til dem, skaper struktur i hverdagen, og skal legge til rette for at det oppleves meningsfylt for elevene å gå på skolen. Ved valg av sense of coherence som teoretisk perspektiv har jeg også valgt bort noen teorier som kunne vært av relevans for oppgaven. Blant disse teoretiske perspektivene er *stress and coping* av R. Lazarus. Lazarus og hans kollegaer har utformet en detaljert modell for stressmestring. Han beskriver mestring som en persons evner til å håndtere livets mange stressorer, på lik linje med Antonovsky, inkludert miljømessige forhold, pågående bekymringer og emosjonelle reaksjoner. Grunnen til at denne teorien kunne vært av relevans er de fire nøkkelpunktene i Lazarus' modell: håndtering er en prosess, vurdering har en sentral rolle i initieringen av ressurser og utformingen av strategier, innsats er essensielt og håndteringen av stressorene er sett på som det mest realistiske målet fremfor å mestre dem.

4 Metode

I dette kapitlet vil presentere valg av metode for å kunne besvare problemstillingen. Kapitlet legger hovedvekt på valg av metode, utvalg, tilnærming, analyse og gjennomføring. Avslutningsvis i dette kapitlet er oppgavens validitet og reliabilitet redegjort for.

4.1 Forskningsdesign og metode

Forskning er faglig kvalitetsarbeid for å etterprøve og fornye kunnskap. Forskning er, ideelt sett, preget av både kreativitet, systematikk og troverdighet. Når vi skal definere hva forskning er vil oppdage, beskrive, analysere, dokumentere og forklare, være sentrale stikkord (Befring, 2002). Innenfor forskning dreier design seg om formgivning. Ut fra problemstillingen vurderer forskeren hvordan det er mulig å gjennomføre undersøkelsen fra start til mål. Tidsdimensjonen er et sentralt kriterium for hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. Undersøkelsen vil også ha et utvalg. Dette vil jeg gå nærmere inn på senere i oppgaven. Begrepet metode betyr *veien til målet* og for å kunne belyse min problemstilling på best mulig måte, ønsker jeg å få en dypere innsikt og forståelse av *hva* som har styrket intervjupersonene slik at de har klart seg til tross for å ha vært utsatt for risiko i oppveksten (Brinkmann, 2010). Masteroppgavens forskningsdesign er casestudie. Det vil si at betydningen av et eller noen få tilfeller studeres inngående og understrekes (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2011). En kvalitativ casestudie starter med et problem hentet fra praksis som danner grunnlag for problemstillingen. Videre gjør forskeren seg noen antakelser etter å ha stilt grunnleggende spørsmål. Disse antakelsene kan ligge til grunn for den videre undersøkelsen. Når problemstillingen er definert, er det naturlig å avgrense enheten som skal studeres. Analyseenheten eller casen er i dette tilfellet tre individer og deres opplevelser. Til slutt i casestudie tolkes funnene opp mot allerede eksisterende teori på området (Johannessen et al., 2011).

4.2 Kvalitativ metode og intervju

Kvalitativ forskning bygger på forutsetningen om at mennesker skaper sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer. Dermed finnes ikke én sann virkelighet eller universelle lover. I tillegg må meningskonstruksjonen sees i relasjon til den aktuelle situasjonen informanten befinner seg i, men også til den aktuelle samfunnsdebatten om det fenomenet som studeres (Dalen, 2013). Kvalitativ metode anvendes på språklig materialer, på intervjuer, dokumenter og tekstlige beskrivelser og observasjoner (Grue, 2015). Der forskeren i kvantitative undersøkelser opererer med store mengder data, retter forskeren oppmerksomheten mot færre mennesker og rikere data ved kvalitative undersøkelser (Grue, 2015). Kvalitativ forskning egner seg som forskningsmetode dersom forskeren er ute etter å få innblikk i informantens opplevelser og oppfatninger om et tema. Kvalitativ metode kan være velegnet på områder det er gjort lite forskning på fra før. Det er særlig disse faktorene innenfor egnethet som gjør det kvalitative forskningsintervjuet relevant for min masteroppgave. Fleksibilitet er en av styrkene ved ulike kvalitative tilnærminger. Allikevel er det nettopp denne fleksibiliteten som kan utgjøre en trussel mot kvaliteten i kvalitativ forskning, dersom alle valg er tatt på forhånd. Ved kvalitative teknikker rettes forskerens fokus mot å spore budskap og innhold i tekst uten å måle frekvenser eller å benytte statistikk (Bratberg, 2014). Kvantitativ tilnærming regnes ofte som tekstens tale, mens kvantitativ metode anses som tallenes tale. Hvilken metode som velges, når det kommer til kvalitativ eller kvantitativ, kommer an på forskerens problemstilling og formål. De fleste undersøkelser vil inneholde elementer av både kvantitativ og kvalitativ metode (Grue, 2015). Kvalitative studier fokuserer på studie av tilfeller snarere enn befolkningen og utvalg, som det kvantitative tar for seg. Ved kvalitativ metodebruk generaliseres funn opp mot liknende identifiserte hendelser. Kvalitativ forskning antar at den sosiale virkeligheten er konstruert av de som deltar i den, dette vil kunne påvirke diskursanalysen som metode ved organisering av språk i bestemte former for sosiale bånd (Kvale & Brinkmann, 2009). I kvalitativ metode brukes analytiske metoder for å analysere data. Kvantitativ og kvalitativ metode enes om, og et fellestrekk ved begge metodene er, at menneskets atferd skal studeres i naturlige omgivelser (Gall, Gall og Borg, 2007).

I den forbindelse har jeg valgt en kvalitativ forskningstilnærming som metode i masteroppgaven. Den kvalitative forskningstradisjonen handler om å utvikle en forståelse av fenomener som er knyttet opp til personers sosiale situasjoner i deres virkelighet (Dalen, 2013). Kvalitative intervjuer er en fleksibel metode som gjør det mulig å få frem komplekse nyanser (Christoffersen & Johannessen, 2012). I følge Kvale (1997) betyr intervju egentlig en *utveksling av synspunkter* mellom to personer som snakker om et felles tema. Som nevnt tidligere vil det å skaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon være formålet med intervjuet. Det handler i bunn og grunn om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon. Dette er gunstig i denne sammenheng for å kunne få frem intervjupersonenes personlige erfaringer, samt mer inngående informasjon om deres opplevelse av læreren som støttespiller i skolehverdagen. Jeg velger i gjennomføringen av intervjuene å ha en semistrukturert, og mer åpen intervjumetode, der spørsmålene springer ut ifra min forkunnskap om temaet gjennom en samtale. Fordelene med denne formen er at den tilrettelegger for en uformell atmosfære, noe som kan gjøre det lettere for informanten å snakke fritt (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det kvalitative forskningsintervjuet er godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser. Hvor langt det er mulig for forskeren å få innsikt i, og forstå andre menneskers livssituasjon, avhenger av fenomenet som studeres, forskerens bakgrunn og informantenes tilgjengelighet (Dalen, 2013).

4.3 utfordringer ved kvalitativ forskning basert på intervju

Forskere innenfor spesialpedagogikk og nærliggende fagområder møter ofte mennesker som lever under vanskelige livsvilkår, og dette kan medføre spesielle etiske og metodiske utfordringer ved kvalitativ intervjuforskning som kan oppstå i intervjuprosessen. De vil kunne støte på utfordringer de kanskje ikke hadde forutsett da intervjuprosjektene ble planlagt (Dalen, 2013). Det er særlig tre overordnede etiske og metodiske utfordringer som forskeren vil kunne møte i intervjuprosessen; fare for stigmatisering, nærhet og engstelse og solidaritetsproblemer. Jeg vil ta for meg etiske utfordringer mer utdypende i kapittel 5. Enkelt personer og grupper vil lett kunne indentifiseres eller få stempel på seg i et lite land som Norge hvor miljøene er små. Det kan også være en fare i at skildringer som var sanne da undersøkelsen fant sted, kan stemple de involverte for lang tid, også etter at forholdene for

lengst har endret seg. Ved negativer og oppførende funn ligger frykten for å ”skade” saken fordi risikoen for selvsensur i kommunisering er åpenbar. Den rette balansen mellom nærhet og distanse til informanten kan ofte være vanskelig å finne ved kvalitative intervjuer. Dette blir spesielt vanskelig innenfor spesialpedagogikken hvor informantene ofte forteller om vanskelige eller triste hendelser. Engstelse kan oppstå hos informantene, institusjonene de tilhører og hos forskeren selv, som kan påvirke intervjuprosessen. Solidaritet kan få betydning både ved tolkning og formidling av data, og dersom forskeren personlig er berørt av temaet som skal studeres, blir dette særlig aktuelt (Dalen, 2013). Som forsker har jeg ingen personlig tilknytning til det området som jeg ønsker å studere. Altså vil ikke min bakgrunn kunne medføre sterk personlig involvering, men jeg har derfor heller ingen spesiell innsikt i det fenomenet som skal studeres annet enn et brennende engasjement for områdefeltet. For å få til et vellykket intervju må forskeren på forhånd sette seg godt inn i informantenes situasjon. Kunnskaper om konteksten er nødvendig for å stille spørsmål som oppleves som relevante for informanten. Denne bakgrunnskunnskapen gir et grunnlag for å utforme spørsmål om de temaene som skal tas opp i intervjuet (Thagaard, 2013).

4.4 Semistrukturert intervju

Ved semistrukturerte intervju er samtalene fokusert mot bestemte temaer valgt ut av forskeren på forhånd (Dalen, 2013). Semistrukturert, eller ustrukturerte intervju, bærer preg av at spørsmålene og deres rekkefølge ikke er bestemt på forhånd. Intervjuet bærer også preg av å være en samtale og gir en uformell atmosfære rundt intervjuet, noe som kan gjøre det lettere for informanten å snakke. Denne fremgangsmåten er svært fleksibel. Forskeren kan være åpen for individuelle forskjeller og det som skjer i løpet av samtalen, og tilpasse spørsmålene etter situasjonen, selv om forskeren har et tema for intervjuet. Dette er avgjørende fordi man i kvalitative undersøkelser ønsker at informanten skal relatere svarene til sin egen livssituasjon, som nevnt tidligere (Johannessen et al., 2011). I dette tilfellet vil situasjonen til informantene være den samme, altså at de har vært utsatt for psykisk omsorgssvikt under oppveksten, og da vil en sammenlikning av data være relevant. Ustrukturerte intervju kan være utfordrende med tanke på sammenlikning av informantenes svar i etterkant, på grunn av at forskeren må lete etter mønstre i datamaterialet for å finne svar på problemstillingen i undersøkelsen, og da vil sammenlikning bli en del av analysen (Johannessen et al., 2011). Denne sammenlikningen vil jeg legge frem senere i kapittelet, i oppgavens analysedel. Relasjonen mellom forsker og

informant kan bli avgjørende for den informasjonen som kommer frem ved ustrukturerte intervjuer. Som intervjuer må forskeren være oppmerksom på at han eller hun kan virke inn på informantenes svar, og ikke forsøke og se bort i fra det (Johannessen et al., 2011).

4.5 Utvalg

Et utvalg er de enhetene som deltar i en utvalgsundersøkelse (Johannessen et al, 2011). Det at utvalget er egnet til å utforske problemstillingen er et avgjørende utvalgsprinsipp i kvalitative studier. Utvalgets størrelse og utforming vurderes i forhold til de analytiske målene med prosjektet. En retningslinje for omfanget av kvalitative utvalg er at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser (Thagaard, 2013). Jeg ønsket i min forskning å finne ut hvordan læreren la til rette for resiliensutvikling, og bidro til opplevelse av mestring for informantene. I tillegg ønsket jeg å vite om læreren har fungert som en tilknytningsperson, hvordan skolen ivaretok og inkluderte informantene og hva som har gjort at disse personene jeg intervjuer har klart seg bra. For å besvare disse spørsmålene trengte jeg informanter med erfaringer omkring dette. Jeg fikk en utvalgsstørrelse på tre enheter som, gjennom et selektivt utvalg, skulle delta i undersøkelsen. Jeg valgte å intervju tre personer som har blitt utsatt for psykisk omsorgssvikt under oppveksten, for å finne ut av hva læreren gjorde konkret for dem i skolehverdagen. Utvalgsstrategien jeg valgte var å bruke en strategisk utvelgelse av informanter. Det vil si at jeg først tenkte igjennom hvilken målgruppe som må delta for at jeg skal få samlet inn nødvendig data i undersøkelsen. Utgangspunktet for utvelgelse av informanter i kvalitative undersøkelser er ikke representativitet, men hensiktsmessighet (Thagaard, 2013; Johannessen et al., 2011). Jeg har funnet mine informanter gjennom studiegruppene, og via min søster. De tre informantene er i dag voksne jenter som har klart seg gjennom grunnskolen, har tatt høyere utdanning og som nå er ute i arbeidslivet på tross av å ha vært utsatt for omsorgssvikt under oppveksten.

4.6 Hermeneutisk tilnærming

Betegnelsen *hermeneutikk* er en sammensatt tradisjon av teorier om fortolkning og forståelse, og kommer fra det greske *hermeneuein*, som betyr nettopp å tolke eller å fortolke (Thomassen, 2011). Hermeneutikk er i følge Fay (1996) læren om fortolkning av skrevet tekst. Hermeneutikken har sine røtter i humanvitenskapens tradisjon, i studiet av mennesket og menneskeskapte fenomener. Hermeneutisk tradisjon legger altså vekt på en fortolkende tilnærming til menneske og samfunn (Thomassen, 2011; Johannessen et al., 2011). En slik tilnærming bygger på at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til erfaringer (Dalen, 2013). Synspunkter som hevder at fortolkning og forståelse er det sentrale i studiet av mennesker og deres handlinger, er nær knyttet til den hermeneutiske retningen i vitenskapsfilosofien (Thomassen, 2011). Den tyske filosofen Hans- Georg Gadamer (1900-2002) står som en sentral fornyer av hermeneutikken i det forrige århundre. Han fremhever at all mening og all forståelse er strukturert av en ikke bevisst forforståelse (Thomassen, 2011). Tolkernes forforståelse ligger til grunn for at den som tolker retter seg tolkende mot et meningsformidlende materiale (Wormnæs, 2005). I følge Gadamer så er ikke meningen i en handling selve handlingen, men i hvordan de som tolker handlingen tillegger den mening (Fay, 1996). Hermeneutikk har en lang historie både som virksomhet og metodelære. Som virksomhet kan vi si at hermeneutikk er å komme frem til en velbegrunnet tolkning, meningsutleggelse og forståelsesutlegning av et meningsformidlende materiale. Tolkning og meningsutleggelse står sentralt i metodelæren og hermeneutikken som fag (Wormnæs, 2005). Gjennom hermeneutisk tradisjon blir altså kunnskap til i en pågående fortolkningsprosess der både forskerens forståelseshorisont og inngang til tematikken er av stor betydning (Fay, 1996). I møtet med intervjuinformantene og med det innsamlede materialet vil forskeren alltid stille med en førforståelse (Dalen, 2013).

All forståelse, bestemt av en førforståelse og forståelseshorisont, omfatter meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som skal studeres. Det er viktig at forskeren åpner opp for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser. Det er en skapende prosess det å lytte og å motta. Førforståelsen er viktig for utvikling av forståelse og senere tolkning. Informantenes utsagn og beretninger om aktuelle hendelser og opplevelser fortolkes av forskeren i en intervjusituasjon (Dalen, 2013). "Fortolkningen bygger i første rekke på informantenes direkte uttalelser, men den videreutvikles i en dialog mellom forskeren og det empiriske datamaterialet. I denne dialogen vil både forskerens egen

førforståelse og aktuell teori om fenomenet påvirke fortolkningen” (Dalen, 2013, s. 17). Forskerens egne forforståelse kan også være en svakhet ved intervju som metode og en potensiell feilkilde i tolkningen av informantens svar. Feilkilder er nevnt mer utdypende senere i kapittelet under validitet og reliabilitet.

4.7 Fenomenologisk analyse

Fenomenologi er et kvalitativt forskningsdesign om *det som viser seg*, det vil si de fenomenene eller begivenhetene slik de *framstår* ved forskningen. En fenomenologisk tilnærming, som kvalitativt design, betyr å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, eller forståelse av, et fenomen (Johannessen et al., 2011). I denne masteroppgaven utforskes og beskrives i hovedsak tre menneskers forståelse og erfaringer med skolen og læreren. For å besvare problemstillingen vil jeg analysere lydopptak fra intervjuene gjort med informantene. Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer (Brinkmann, 2010). Jeg er opptatt av innholdet i datamaterialet jeg samler inn gjennom intervjuene, og velger derfor innholdsanalyse som metode. Dette er i tråd med fenomenologiske designere der forskeren nettopp er opptatt av innholdet i datamaterialet, for eksempel hva en informant forteller i et intervju, og det er vanlig å analysere meningsinnhold (Johannessen, et al., 2011). Analyse av meningsinnhold består av fire hovedsteg; helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold, koder, kategorier og begreper, kondensering og sammenfatning. Ved arbeid med helhetsinntrykk samles dataene inn og gjøres om til tekster. Her skaffer forskeren seg et overblikk over interessante temaer. Det er viktig å ha fokus på de hovedtemaene som intervjumaterialet synes å inneholde. Gjennom prosessen med koding, kategorisering og begreper gis tekstene koder som er teoretisk utledet (deduksjon) eller som kommer frem i datamaterialet (induksjon). Kodene klassifiseres i kategorier eller temaer, og de angir hvilke temaer som kommer opp i intervjuene. Det er her forskeren vil skille ut det som er relevant for problemstillingen. Et sett med dekkende kategorier kan følgelig gi en oversikt over de viktigste temaene som kommer frem. Arbeidet med kondensering består av tverrsnittbasert og kategoribasert inndeling av data. Kategoriene kan avdekke liknende utsagn, mønstre, sammenhenger og fellestrekk eller forskjeller. I siste hovedsteg, sammenfatning, analyseres det sorterte datamaterialet. Analysearbeidet består i å identifisere mønstre, sammenhenger og prosesser som kan fortettes og beskrives på et høyere abstraksjonsnivå. Identifiserte mønstre vurderes i lys av eksisterende forskning og teorier (Johannessen, et al., 2011).

4.8 Gjennomføring og transkripsjon

Et kvalitativt intervju kan være mer eller mindre strukturert, og tilrettelagt på forhånd (Johannessen et al., 2011). Gjennom de kvalitative intervjuene ønsket jeg å samle inn data fra informantenes livssituasjon hvor jeg på et senere tidspunkt kunne lete etter mønstre i datamaterialet. Jeg hadde i forkant av gjennomføringen av intervjuene utarbeidet en intervjuguide med spørsmål inndelt i tre ulike kategorier; bakgrunn, erfaringer med skolen og erfaringer med lærerne (se appendix 2). Disse kategoriene vil bli presentert i kapittel 6 og 7, men hovedfokuset ligger på de to sistnevnte kategoriene. Det ble gjennomført to semistrukturerte intervju hvor jeg hadde med en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmålene som ble stilt, temaene og rekkefølgen varierte. Informantene ble gitt temaer for intervjuet i forkant av gjennomføringen. Alle de tre intervjuene bygger på de samme spørsmålene. En slik standardisering gjør det lettere å systematisere svarene i ettertid (Johannessen et al., 2011). Til de to første intervjuene stilte jeg med intervjuguide, lydopptaker og notatblokk. Underveis i intervjuprosessen noterte jeg stikkord som ble sagt av informantene, samtidig som det de uttalte ble tatt opp med lydopptaker. Dette har de godkjent via et samtykkeskjema i forkant (se appendix 1). Det første intervjuet ble gjennomført på informantens arbeidsplass og tok 1 time å gjennomføre. Det andre intervjuet fant sted på Universitetet Blindern og varte i ca. 45. min. Det tredje og siste intervjuet ble svart på via e-post ved at jeg sendte intervjuguiden til informanten og svarene ble fylt inn direkte i intervjuguiden, for så å bli sendt tilbake til meg. Dette fordi det sparte både informanten og meg for mye reising, da informanten bor et godt stykke unna Oslo.

I forrige avsnitt nevnte jeg fire hovedsteg i analysen av meningsinnhold. Knyttet til det første hovedsteget helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold samlet jeg inn data via båndopptaker og gjorde de muntlige intervjuene om til tekst ved å bruke en transkripsjonsmal. Alle tre intervjuene er transkribert inn i et skjema med punktmarkerte linjer slik at det skal være oversiktlig med tanke på analysearbeidet. I alt endte jeg opp 18 transkriberte sider med varierende rådatamateriale. På denne måten skaffet jeg meg et overblikk over interessante temaer. De resterende tre steg av analysearbeidet presenteres i kapittel 6 og 7.

4.9 Validitet og reliabilitet

4.9.1 Validitet

Validitet er knyttet til tolkning av data, og handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til (Thagaard, 2013). Validiteten av forskningen kan vurderes med henblikk på spørsmål om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert. Begrepet validitet kan presiseres ved å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2013). Data er ikke selve virkeligheten, men representasjoner av den. I den anledning oppstår et sentralt spørsmål om hvor godt, eller hvor relevant, data representerer fenomenet. Knyttet til forskning brukes begrepet validitet for å beskrive forskningens, og dataenes gyldighet. Den mest relevante formen for validitet knyttet til masteroppgaven er begrepsvaliditet. Her dreier det seg om relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og de konkrete dataene. Er dataene gode (valide) nok representasjoner av det generelle fenomenet? Når det dreier seg om validitet er ikke dette noe som er absolutt, som om data er valide eller ikke, men det er et validitetskrav som kan være tilnærmet oppfylt. I noen tilfeller er det snakk om sunn fornuft når bestemmelsen om indikatorer er valide eller ikke skal tas. Begrepsvaliditet er et målingsfenomen, det dreier seg om hvorvidt det er samsvar mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og målingen/ operasjonaliseringen (Johannessen et al., 2011). Validitet viser til hvor gyldige forskningsresultatene er, og kan forklares med at man faktisk måler det som er ment å måle (Befring, 2007). Det kan være vanskelig å måle validitet i en kvalitativ forskning, fordi forskeren er et subjektivt «instrument» som vil undersøke et fenomen. Det er mange faktorer som påvirker validiteten, som blant annet forskerens subjektivitet, håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen og forskerens teoretiske tolkning (Kvale, 1997). De innsamlede dokumentene er grunnlaget i en dokumentanalyse, og dermed grunnlaget for tolkning og analyse. Vurdering av kvaliteten og relevansen på kildene kan styrke validiteten i en studie (Duedahl & Jacobsen, 2010).

Et kritisk spørsmål til validiteten knyttet til min masteroppgave er min egen førforståelse. Med dette mener jeg de forkunnskaper og forståelse jeg har av det som skal undersøkes. Førforståelsen kan påvirke meg som forsker, men det er viktig for meg å sikre at denne førforståelsen ikke farger resultatet av min forskning. Ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen styrker forskeren validiteten (Thagaard, 2013). Som motargument til kritikken av egen førforståelse knyttet opp mot validiteten ligger faktumet at oppgaven er

systematisk utarbeidet med et vitenskapelig design og det finnes vitenskapelig forskning på feltet fra før.

4.9.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor nøyaktig man måler det man vil måle. For eksempel: hvor nøyaktig undersøkelser er gjennomført og hvor pålitelig resultatet er (Befring, 2007).

Forskningsprosessen skal beskrives og begrunnes nøyaktig, og den innsamlede informasjonen skal bearbeides nøyaktig (Duedahl & Jacobsen, 2010). Datas pålitelighet er et grunnleggende spørsmål i all forskning. Dette betegnes på forskningsspråket som *reliabilitet*. Nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten det samles inn på og hvordan de bearbeides knyttes til reliabilitet. Det finnes ulike måter å teste datas reliabilitet på.

Undersøkelsen kan for eksempel gjøres på samme gruppe på to forskjellige tidspunkt. Blir resultatene de samme er dette tegn på høy reliabilitet. Et annet eksempel er at flere forskere undersøker samme fenomen. Dersom flere forskere kommer frem til samme resultat, tyder det på høy reliabilitet (Johannessen et al., 2011).

Det som styrker validiteten og reliabiliteten av denne masteroppgaven er at det er utarbeidet en intervjuguide som kan etterprøves og informantenes utsagn blir tatt opp med båndopptaker for senere transkripsjon. Gjennom å systematisk innhente informantenes beskrivelser og bearbeide disse ut fra informantenes egne utsagn, håper jeg å minimalisere min forutforståelse.

Et annet vesentlig tema knyttet til validitet og reliabilitet er eventuelle feilkilder. Underveis i metodekapittelet er både utfordringer og feilkilder allerede nevnt. Jeg velger allikevel å poengtere noen feilkilder videre i dette avsnittet. Jeg nevnte i kapittel 4.6 at forskerens egne forforståelse kan være en svakhet ved intervju som metode og en potensiell feilkilde i tolkningen av informantenes svar. En annen eventuell feilkilde kan være at min undersøkelse bygger på tre menneskers subjektive opplevelse av fenomenet som undersøkes. Informantenes forforståelse og tolking av spørsmålene kan også være en feilkilde. Informantene kan svare på spørsmålene i intervjuguiden ut i fra hva de tror jeg ønsker samle inn av informasjon. I tillegg kan informantene være farget av temaet og dette kan påvirke deres svar.

5 Etikk

I dette kapittelet vil jeg presentere etiske utfordringer knyttet til masteroppgaven. Jeg velger å legge frem etiske utfordringer knyttet til det å utføre forskning, og da særlig med og på mennesker. Jeg legger frem etiske hensyn, utfordringer og problemer knyttet til min masteroppgave i dette kapittelet.

Systematiske vurderinger av moralske og normative spørsmål er det etikken dreier seg om. Etikk blir ofte definert som moralens teori, men etikk og moral kan også ses på som synonyme begrep. Det handler om integritetsvern og vår evne til rettferdige vurderinger og forsvarlige pedagogiske handlinger (Befring, 2004). Etikk utgjør læren om de normer og verdier som skal styre våre handlinger med sikte på rett og galt, godt og ondt. Etikk dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktig eller gal (Johannessen et al., 2011). Forskningsvirksomhet må, som all annen virksomhet i samfunnet, forholde seg til slike regler og retningslinjer. Det er i det forskningen direkte berører mennesker, spesielt i forbindelse med datainnsamlingen, de etiske problemstillingene oppstår. Etiske hensyn innebærer at man som forsker tenker over hvordan et tema kan belyses uten at det får etiske uforsvarlige konsekvenser for enkeltmennesker, grupper eller samfunn. NESH, den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, vektlegger tre hensyn en som forsker må tenke igjennom; informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade (NESH, 2016). En hver forsker må nøye tenke igjennom- før, under og etter gjennomførelsen- de etiske hensyn vedrørende forskningsprosjektets deltakere (Gall et al., 2007).

Utfordringer knyttet til deltakelse kan videre være at noen av respondentene ikke føler det å delta som frivillig, noe som selvfølgelig er et mål forskeren skal jobbe etter (De Vaus, 2014). Det er viktig å informere respondentene, altså intervjupersonene, om hvordan deres svar vil bli behandlet. Anonymitet og konfidensialitet er grunnleggende for å ivareta informantenes privatliv (De Vaus, 2014). Gjennom anonymitet vil ikke intervjupersonenes svar kunne spores tilbake til hvem som har svart hva. Ved konfidensialitet i forskningsopplegget er det kun forskeren som kan identifisere informantene opp mot deres svar i analyseprosessen. I det endelige resultatet av forskningen vil alle intervjupersonene og deres svar være anonymisert (De Vaus, 2014).

De etiske problemene i intervjusituasjonen er særlig knyttet til forskerens avveininger om hvor personlig og nærgående spørsmål han eller hun kan stille. Forskeren må vise respekt for informantens grenser slik at personen ikke blir forledet til å gi informasjon som vedkommende vil angre på i ettertid. Det er en viktig betraktning og etisk prinsipp at deltakelse i forskningsprosjekter ikke på noen måte skal bidra til å skade de personer vi intervjuer. Vedlikehold av tilliten mellom forsker og informant bidrar til å unngå uheldige konsekvenser i løpet av forskningsprosessen. Forløpet av intervjuet skal bevare informantens integritet, ved at forskeren tar hensyn til dennes vurderinger, motiver og selvrespekt. De erfaringer informanten gir uttrykk for, gjenspeiler vedkommendes forståelse av sin situasjon. Prinsippet om at informanten ikke skal ta skade av å delta i forskningsprosjektet, bør være avgjørende for hvor nærgående forskeren skal være i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013).

Det som står sentralt med tanke på min forskning og etikk er at jeg i forkant av forskningen kontaktet mine ønskelige informanter med en forespørsel om deltakelse i forskningen. Jeg oppga at deltakelsen var frivillig, og de kunne når som helst i prosessen trekke seg. Personene som skulle delta i forskningen, og være informanter, ble innledningsvis i intervjusituasjonen informert av meg om hvordan svarene deres kom til å bli brukt i oppgaven. Dette var før selve intervjuet startet. Jeg forsikret også mine intervjupersoner om at deres svar kom til å bli anonymisert slik at svarene på ingen måte kunne spores tilbake til mine informanter. I tillegg forklarte jeg at det forelå en konfidensialitet som tilsa at det kun var jeg som forsker som kunne identifisere informantene opp mot deres svar i analysearbeidet. Jeg ønsker også at intervjuguiden skulle bære preg av respekt overfor informantene og deres erfaringer. Derfor er spørsmålene nøye utarbeidet slik at de ikke skal virke støtende eller tøy informantens grenser. De fikk i tillegg svar fritt på spørsmålene, uten at jeg som forsker forledet informantene til å oppgi informasjon de ikke ønsker på gi meg eller som de ville angre på i ettertid.

6 Funn

I dette kapittelet vil jeg presentere interessante og sentrale temaer som intervjumaterialet synes å inneholde. Jeg vil sammenfatte dataene for å fremheve meningsinnholdet (Thagaard, 2013). I denne prosessen vil mest mulig irrelevant informasjon fjernes og den sentrale informasjonen vektlegges. Videre vil jeg finne meningsbærende elementer i materialet. Her vil jeg skille ut det som er relevant for problemstillingene. Dette gjøres ved en systematisk gjennomgang av materialet og identifisere tekstelementer som gir kunnskap og informasjon om de hovedtemaene jeg fester meg ved. Dette er selve kodingsprosessen. Selve kodingen vil avdekke og organisere de meningsfulle utsnittene og bidrar til å redusere og ordne datamaterialet, slik at det blir lettere å analysere det. Jeg vil ordne teksten fra transkripsjonene i kategorier ut fra begreper som er sentrale for analysen. Kategoriene kommer fra selve materialet i form av temaer som behandles der, altså induktive koder, fra problemstillingen og nøkkelbegreper, også omtalt som deduktive koder (Johannessen et al., 2011).

Jeg har valgt ut følgende spørsmål:

1. Hvordan bidro skolen til positive erfaringer for informantene?
2. Hva gjorde de gode lærerne for informantene som var positivt i skolehverdagen?
3. Hva gjorde de mindre gode lærerne som opplevdes som negativt for informantene i skolehverdagen?

6.1 Informantenes bakgrunn

Før det fokuseres på de spesifikke spørsmålene vil jeg gi en kort bakgrunnsbeskrivelse av hver informants familiesituasjon.

”Helt tydelig mangel i forhold til det emosjonelle” (Informant 1).

”Det som har vært med mamma har vært en helt tydelig mangel i forhold til det emosjonelle. Vi ble ikke møtt på følelsene våre og vi skulle ikke føle noen ting, vi skulle ikke kjenne noen ting og det skal legges under teppe. Vi skal ikke si noen ting og alt skal holdes hemmelig”.

Informant 1 er hovedsakelig vokst opp med mamma. Hun er eldste datter og hun har en helsøster og mange halvsøsken på hver sin side. Foreldrene gikk fra hverandre da hun var 4 år. Det har vært en kjempekonflikt mellom mor og far, og hun har hatt lite kontakt med far

selv om mor manipulerte. Hun opplevde å ha en voldelig stefar, og moren hadde mange partnere- ingen av dem ansett som drømmeprinsen i følge informant 1. Barnevernet var inne, men henla saken gang på gang. Det har skuret og gått med alle barna, men mest i forhold til de eldste. Bestemoren har stilt opp, og på en måte kompensert for begge foreldrene. Dette opplevdes som veldig ålreit ifølge informanten og hun har vært veldig trygg og god. Hun har også hatt en ridelærer som var veldig pedagogisk, og som så barna på rideskolen. Der opplevde informanten å hele tiden få mestringsfølelsen. Informanten gikk i flere barnehager som opplevdes som en risikofaktor i seg selv fordi det var så mange. Hun kjente derfor ingen da hun begynte i 1.klasse. På skolen opplevde hun at alle visste hvordan hun hadde det hjemme, men gjorde ingenting. Det gjorde henne usikker. Hun hadde lite sosial kontakt før slutten av barneskolen. Da informanten var 15 år flyttet hun hjemmefra. Hennes interesser og styrker var hest og ridning. Hun var analyserende, søkte bekreftelse, veldig sosial og kontaktsøkende, fikk gode karakterer og opptatt av å ha folk rundt seg. Informanten var bevisst i det å ta valg og har snudd de vonde erfaringene til noe positivt gjennom å utdanne seg til å bli barnevernspedagog.

”Alles barndom er jo en normal barndom, helt til man skjønner noe annet” (Informant 2).

Informant 2 har alltid følt at hun har hatt god kontakt med mamma og sin yngre søster. Moren kunne bli fryktelig sint og informanten var oppriktig redd. I dag har hun ikke kontakt med moren sin. Hun følte at hun måtte sette grenser for seg selv.

”Har på en måte i ganske mange år opptrådt som en psykolog for moren min. Hun har et alkoholproblem”.

Informanten var vitne til at moren slo lillesøsteren og moren kastet dem begge ut av huset. Det var det som fikk begeret til å renne over for informant 2. Hun opplevde moren som en person der det var alt eller ingenting. Informanten gikk fra å føle seg som verdens beste til å føle seg kjempeliten (når hun ble skjelt ut). Far og mor skilte seg da hun var 4 år. Hun besøkte faren annenhver helg. Faren var en trygghetsperson for henne, og hun opplevde forholdet til faren som godt. Moren brukte faren mot søsknene, og sa bare en av dem reise på besøk til faren. På grunn av dette så ikke informanten faren sin på to år. Hun hadde en stefar fra 5-6 årsalderen og frem til fylte 14 år. Barnevernet var inne i bildet i forbindelse med bruddet mellom mor og stefar for da eskalerte konfliktene. I hovedsak kom barnevernet inn på grunn

av lillesøsteren til informanten. Skolen opplevde hun som meningsfylt, og det var ikke noe hun vegret seg for eller ikke fikk til. Hun opplevde å ha en fantastisk lærer fra 2.klasse som var opptatt av musikk. Hennes styrker og interesser var at hun var selvstendig i forbindelse med skolen. Hun satte seg alltid ned med lekser med engang og jobbet seg gjennom dem på egenhånd. Informanten ga aldri opp- hun skulle få det til, og den drivkraften har alltid hjulpet henne. Hun beskriver seg selv som en med ”flink pike”-syndrom, og en som følte at hun måtte leve opp til noe. Interessene hennes er nært knyttet til musikk og det å ha mye humor.

”Mangel på foreldrekjærlighet” (Informant 3).

”Oppveksten min har ikke vært så veldig lett. Fra jeg var liten av har jeg blitt fortalt at jeg egentlig ikke skulle bli født”.

Moren og faren hadde allerede gått fra hverandre da moren oppdaget at hun var gravid med informant 3. Faren ønsket abort, men moren var motstander av dette og valgte å føde datteren. Hun følte seg uønsket av mor og far. Faren var svært fraværende og informanten opplevde å ikke bli ordentlig kjent med han. Hun var hos faren annenhver helg med sin eldre søster, og hun håpet faren ville lære å bli glad i henne for hun var veldig lik sin far. Savnet etter farens oppmerksomhet har alltid vært til stede. På skoleavslutninger, danseoppvisninger og i konfirmasjonen speidet hun etter faren, men han var aldri der. Faren har nå gått bort, og informanten hevder hun har det bedre uten ham. Moren har alltid vært der, men hun var visstnok ingen A4-mamma, i følge informant 3. Moren hadde et enormt sinne og terskelen var lav. Da informanten var 12 år skilte moren seg fra hennes daværende stefar og ble sammen med en ”alkoholisert pillemisbruker”, for å sitere informant 3. Plutselig opplevde informanten moren som en helt annen person, og hun følte at hun mistet moren sin til han nye også. Da informanten var 13-14 år begynte hun å gå til psykolog fordi hun trengte noen å snakke med. Da ble moren sint for hun så ikke nødvendigheten med psykologsamtalene. Med hjelp fra sin eldre søster kontaktet hun fastlege som ordnet en henvisning til BUP. Siden den gang har hun vært i psykiatrien og sliter med en kronisk depressiv diagnose. Informanten gikk i barnehage og opplevde skolen som noe positivt. Hun ble ikke mobbet og hadde alltid noen å være sammen med. Hun flyttet frivillig ut fra mor og ”pillemisbrukeren” da hun var 15 år. Først rømte hun til sin eldre søster og ble etterhvert plassert i et fosterhjem av barnevernet. Informanten ser på skolen som viktig både sosialt og faglig. Hennes styrker var evnen til å være strukturert, flink, kunne sikte høyt, og til å vise en stahet som gjorde at hun aldri ga opp. Interessene hennes var tegning, dyr og det å danse.

6.2 Positive erfaringer med skolen

Alle de tre informantene opplevde det å gå på skolen som noe positivt i større eller mindre grad. To av informantene beskriver skolen som et fristed der de fikk være seg selv, og fikk fri fra det som skjedde hjemme. I tillegg var alle informantene enige om at de opplevde det meningsfylt å gå på skolen. To av informantene nevner at det var viktig både faglig og sosialt, samt de positive opplevelsene med å få karakterer som en form for anerkjennelse. Den tredje informanten uttalte at på skolen følte hun seg sett og fikk gjøre ting hun likte, i tillegg til å være rundt mennesker hun opplevde som forutsigbare og som hun hadde en god relasjon til. Det er verdt å nevne at informantene er noe splittet i sine erfaringer med skolen fra barne- og ungdomsskolen til videregående skole. Informant 1 uttrykker at det var først på videregående skole, og da det tredje forsøket på en tredje skole, at hun opplevde skolen som noe positivt. Gjennom hele barndommen opplevde hun å bli møtt med en holdning om at de på barne- og ungdomsskolen visste om hjemmeforholdet og hennes utfordringer, men de gjorde ingenting for å hjelpe.

”På barneskolen så har jeg konstant gått med følelsen av at jeg veit at de vet, men de sier ingenting. Ikke hatt noe tilrettelagt eller noen ting- bare alltid visst at de har visst. Og jeg har stadig blitt møtt med på barne- og ungdomsskolen den holdningen at vi veit at du er innenfor systemet og foreldrene dine er som de er, og jeg ble vant til at folk ser på deg som annerledes på grunn av alt dem vet. Så ble det til slutt sånn at jeg, særlig på ungdomsskolen, antok at og tenkte at alle visste noe, men ikke sa noe”
(informant 1).

Det var ikke før møtet med den tredje skolen at informant 1 opplevde at skolen ble et godt sted å være. Der ble hun møtt med positive holdninger og en annen stemning enn tidligere. Det hun gikk igjennom utenom skolen ble verken sett på som skam- eller tabubelagt. På den skolen hvor hun opplevde positive erfaringer ble hun møtt av lærere som var interessert i hvem *hun* var fremfor alle hun hadde en relasjon til, og da ble utgangspunktet helt annerledes.

”Så da var det liksom veldig gøy å gå på skolen igjen og det ble lettere for meg å etablere relasjoner med andre, altså i klassen min” (Informant 1).

For informant 2 har skolen vært et positivt sted å være fra barneskolen og helt frem til endt høyere utdanning. Hun vegret seg ikke for å gå på skolen, da dette var noe hun følte hun fikk

til. Hun opplevde det å bli sett og gode relasjoner til lærerne sine som viktig for egen trivsel på skolen.

”Jeg har alltid følt at jeg har hatt lærere som jeg har følt at jeg kan stole på. Og som jeg har kunnet gå til- og som også for så vidt har kunnet vite ting om hjemmesituasjonen min” (informant 2).

Informant 3 opplevde barneskolen som positivt. Der hadde hun alltid noen å være med. På ungdomsskolen slet hun mer psykisk, men uttaler at;

”Jeg trivdes med å komme meg på skolen. Da fikk jeg ha det moro, legge tanker til side og bare være meg. Jeg la fra meg ”sjenerte meg” på barneskolen og kom ut av skallet” (Informant 3).

I forbindelse med å oppleve det å gå på skolen som meningsfylt nevner informant 3 at man må lære og utvikle seg hele tiden. Det stilles krav fra samfunnet til utdanning den dag i dag, og slik ga det mening å fullføre skolen slik at hun kunne få seg en utdanning. I tillegg sitter hun igjen med en følelse av at skolen var et sted hun kunne være med venner, og hun kunne legge fra seg vonde tanker hjemme.

De tre informantene nevner også at det positive med skolen var å få anerkjennelse og bekreftelse på at de fikk til noe. Dette gjennom å oppnå gode karakterer og få personlige tilbakemeldinger på arbeidet de hadde gjort.

”På skolen fikk jeg en positiv tilbakemelding fra læreren om at det jeg gjorde var veldig bra. På barneskolen hadde vi sånn loggbok hvor vi skrev om ting vi hadde gjort i helgene og da fikk man en personlig kommentar fra læreren. Det ble en oppfølging av privatlivet som jeg likte. Da følte jeg meg sett når jeg fikk en personlig kommentar tilbake” (Informant 2).

Når informantene skal fortelle om hva som var det beste med skolen velger jeg å sitere de fra transkripsjonene. Her nevner de at;

”Det beste var de timene på skolen, da det gikk fint da, for da kunne jeg være meg selv. Da følte jeg at jeg var meg og ikke ”storesøstera til den” eller ”dattera til den” eller ”den som hadde opplevd det”. Skolen var et fint sted, et fristed, der ble det ikke noe bråk- og det kunne ikke oppstå de situasjonene som hjemme. Det var fri fra det. Et sted man får

fri fra alt det hjemme, selv om man tenker på det så ble det en arena det var ålreit å være på” (Informant 1).

”Jeg tror jeg vil peke ut at jeg har vært så heldig å føle at jeg har hatt så innmari gode lærere som har sett meg. De brydde seg om meg, og likte jobben sin” (Informant 2).

”Hvis jeg tenker på ungdomsskolen her da; å få et fristed. Få legge fra seg tanker så godt som hjemme, finne på hyss med venner og ikke ta det så høytidelig” (informant 3).

6.3 De gode lærerne

Informant 1 forteller spesielt om to lærere hun husker som gode. Den første læreren var svært imøtekommende, og informanten følte en åpen og engasjert holdning og det å bli sett og hørt av henne. Informanten opplevde å få helt blanke ark av denne læreren selv om hun visste mye om informantens bakgrunn.

*”Jeg følte jeg kom dit med helt blanke ark og ho møtte **meg og hvem jeg var**. Ikke hvem moren din er, hvem faren din er og alt det jeg hadde opplevd. Det ble et helt annet utgangspunkt” (Informant 1).*

Av denne læreren opplevde informanten å få ”sanne blikk” innimellom hvor hun følte seg sett. Hun visste at hun hadde muligheten til å snakke med denne læreren for hun var veldig åpen. Denne læreren ga uttrykk for å ta alt med knusende ro, og det var ikke noe hun ikke ville snakke med informanten om. Dette ble starten på at informanten begynte å trives på skolen. Informant 1 opplevde også å få positive tilbakemeldinger på at det hun gjorde på skolen var bra av lærerne. Hun har, som tidligere nevnt, hatt to lærere som hun sier har lært henne mye. Om det har vært tunge dager har disse lærerne åpnet opp for at informant 1 kan få prate om det. Var det tunge og tøffe dager med tilsvarende samtaler ble informant 1 møtt med trøst og en klem, noe informanten ikke hadde opplevd før møtet med en av disse to lærerne i en alder av 17 år. Informant 1 opplevde for første gang, på videregående skole, at disse to gode lærerne ikke så på hennes forpliktelser utenom skolen knyttet til samtaler med ulike tjenester grunnet hennes hjemmesituasjon, som noe negativt og et bry. Hun opplevde at disse lærerne tok ansvar, satte opp en plan og stilte seg åpne til å samtale med tjenestene som var involvert rundt informanten.

”Det var den følelsen jeg ble møtt med og samtidig så var det veldig sånn at begge de to gode lærerne var ikke sånn stive og kalde, de var veldig varme personer selv om jeg ikke likte det. Veldig varme personer som ga klemmer og man merker at de bryr seg om elevene. Jeg følte at jeg ble skikkelig ivaretatt. Jeg ble sett og hørt og jeg fikk klem og det ble veldig ålreit og trygt” (Informant 1).

Informant 1 påpeker at disse lærerne gjorde ikke noe mer ut av situasjonen enn det hun ville selv. De greide å balansere det så det ikke så rart ut overfor de andre elevene. Informant 1 nevner også humor, veldig mye humor. Det at de hadde mye humor og at de fremstod som ufarlige lettet på trykket og alt virket ikke så alvorlig for informant 1. Noe av det hun begrunner hvorfor disse to lærerne var så gode med, var at de formidlet at de ønsket å hjelpe og bidra, og stilte seg positive til det. Det er særlig de åpne samtalene med disse to lærerne informant 1 satte stor pris på. Hun følte at hun lærte mye av disse samtalene hvor hun ble møtt med så mye åpenhet fra lærerne.

Slik som informant 1, nevner informant 2 at hun også opplevde humor fra lærerne som en viktig del av det å trives på skolen og for å kunne skape en god relasjon dem imellom. Hun trekker frem at de lærerne hun beskriver som gode, hadde hun også en god relasjon til- og det opplevdes som viktig. Informant 2 nevner også at en liten ekstra oppmerksomhet og bekræftelse på at det hun gjorde var bra fra læreren ble satt stor pris på, særlig da dette manglet hjemmefra. I likhet med informant 1 forteller informant 2 om en lærer som åpnet opp for det å kunne samtale. I tillegg til det å være oppmerksom på småting og å kjenne elevene sine. På den måten kan en prate om disse småtingene og informant 2 forklarer at de hadde en gjensidig tillit, hun og læreren, som gjorde at hun kunne prate om det hun måtte ønske som var vanskelig. Informant 2 nevner gjentatte ganger dette med en god relasjon mellom henne selv og lærerne, og at de evnet å se henne.

”De evnet å se meg. De lærerne var glade i jobben sin og de brydde seg og det var vel derfor de gode relasjonene oppstod, for de evnet å vise at de brydde seg om meg. De stilte meg spørsmål og var interesserte i mitt svar. De viste at de var stolte av meg når jeg gjorde noe som var bra” (Informant 2).

Informant 3 velger å trekke frem kontaktlæreren hun hadde i 1.klasse på videregående. I likhet med de to andre informantene nevner hun lærerens evner til åpne opp for å samtale med informanten som noe positivt ved denne læreren.

”Noen ganger så han at jeg hadde det helt forferdelig og ba meg dra hjem. Jeg trengte ikke si noe” (Informant 3).

Informant 3 opplevde at læreren kunne tilrettelegge for henne ved å gi henne egne prosjektoppgaver som innebar noe annet enn det resten av klassen gjorde. Dette passet informanten godt. Det innebar blant annet et eget prosjekt med en hjemmedag i uken.

Læreren kunne, som nevnt, samtale med henne når hun trengte det. Hun følte at læreren evnet å se at hun hadde behov for å prate uten at hun måtte føle seg til bry ved å mase. Informant 3 trekker også frem at de lærerne hun opplevde som gode, mestret å variere undervisningens innhold og arbeidsmåter.

6.4 De mindre gode lærerne og negative erfaringer

Informant 1 forteller at hun opplevde å ikke bli møtt på behovene sine av lærerne. Hun forteller blant annet;

”Gjennom barne- og ungdomsskolen så opplevde jeg det at hvis jeg prøvde å si noen ting eller legge noen sårne føringer om hvordan ting var, så ble jeg sett på som annerledes. Jeg følte jeg aldri ble møtt på en ålreit måte sånn som gjorde at jeg ville fortelle mer eller åpne meg. Det er klart at det gjør at man ikke trives på skolen, at man ikke får det til, at man ikke vil på skolen, at man ikke presterer osv.” (Informant 1).

I tillegg forteller informant 1 at hun følte at lærerne hun hadde visste om det som foregikk rundt henne, men verken sa eller gjorde noe. De tilrettela heller ikke for henne der hun kunne trengt det. Hun sier at hun følte at lærerne på barne- og ungdomsskolen, og for så vidt også lærerne på de to første videregående skolene hun gikk på, så på henne som annerledes.

”Jeg følte det i hvert fall sånn, spesielt på barneskolen. Da visste jeg at dem visste og enda så sa de ikke noe eller gjorde noe, og det var vanskeligst å føle at man var bra nok, og fikk til ting” (informant 1).

Informant 1 opplevde også at lærerne på barne- og ungdomsskolen problematiserte det at hun gikk til samtaler med andre tjenesteinstanser i skoletiden. De fulgte ikke opp informanten i ettertid av samtalene, og de fant heller ikke en forklaring for de andre elevene som gjorde det lettere for informanten overfor de andre elevene. Det var en svært negativ holdning fra disse

lærerne til at informanten gikk til samtaler i skoletiden. Informant 1 forteller at hun savnet åpenhet i løpet av årene på barne- og ungdomsskolen. Delvis også på de to videregående skolene hvor hun ikke lykkes med skolegangen.

”Mer åpen kommunikasjon om det og at man ikke holdt på på den måten med at dem visste at jeg visste og omvendt. Det blir en falsk reaksjon. Man føler at man ikke treffer hverandre sånn generelt” (Informant 1).

Det er først og fremst følelsen av å være en heft for lærere som kom inn i klasserommet, underviste og gikk igjen, informant 1 nevner når hun forteller om lærere hun opplevde som mindre gode i løpet av årene på skolen.

”De hadde ikke mer med deg å gjøre enn det egentlig. Og hvis det var noen ting, så ble det en utfordring for de så man følte at i stedetfor å finne en løsning på det, så ble man møtt med en ren avvisning” (informant 1).

Informant 1 forklarer at lærere som kommer inn i klasserommet ene og alene for å undervise og ikke noe annet, skaper en dårlig kjemi i klasserommet og er ikke positivt for elevenes læring. Videre forteller hun at det er i orden at ikke alle lærere føler at de har den kunnskapen som trengs for å bistå barn som har det vanskelig, men hun mener det er et minimumskrav å bry seg- og eventuelt gjøre en innsats for å finne noen som kan hjelpe. Hun vektlegger også mangelen på samarbeid mellom lærere og ledelse, og eventuelt andre utenforstående instanser, i møtet med barn som har det vanskelig. Hun opplevde at i sitt tilfelle kjørte alle sitt eget løp.

”Jeg tenker tilbake på årene på barne- og ungdomsskolen, og selv om det var mange instanser inne og mye som ble satt i gang så var det ingen som koplete alt sammen. Aldri noe samarbeid eller noen sånn ting. Alle kjørte sitt eget løp” (Informant 1).

Informant 2 hadde gode opplevelser med skolen, som jeg har nevnt tidligere i denne delen av oppgaven. På tross av dette har hun også noen negative erfaringer å fortelle om. Hun forteller at hun har noen mindre gode opplevelser med en lærer hun hadde på barneskolen. Denne læreren opplevde informant 2 at brukte henne som en ”buffer” overfor de ”slemme” gutta i klassen. Informant 2 følte seg ikke like mye sett av denne læreren. I tillegg overså denne læreren veldig mange småting som elevene gjorde mot hverandre som var mindre hyggelig, forteller informant 2.

”Og igjen tror jeg at jeg følte meg ikke like mye sett av henne, og hun brukte meg som en buffer overfor de slemme gutta. Det opplevde jeg som urettferdig. Hun overså veldig mange småting som elevene gjorde mot hverandre. Jeg fikk dratt ut hårstrå av sidemannen med en tang- og læreren bare overså det. Det er klart det gjør noe med en. At læreren ignorerer deg fordi hun virker redd. At hun tillot så mye, det sitter litt igjen” (Informant 2).

Informant 3 forteller at hun skulle ønske hun hadde lærere som var litt mer ”på”, og som ikke ga seg før du forstod eller krevde at alle fulgte med fra første stund. Hun påpeker behov for bedre struktur rett og slett.

”Lærere som var mer ”på”, som ikke gir seg før du forstår eller krever at alle følger med fra første stund. Og kreativt arbeid, oppgaver og undervisning. Power Point og høytlesning blir for kjedelig” (Informant 3).

Hun savnet at lærerne la opp til mer kreativt arbeid, oppgaver og undervisning. I tillegg opplevde hun mange av undervisningsmetodene til lærerne som kjedelige. Informant 3 forteller om en kontaktlærer det siste året på videregående som hun oppfattet som veldig spiss i holdningen og svært prestasjonsrettet. Denne læreren krevde mye og hun ga sjeldent uttrykk for at noe var godt nok. Informant 3 forteller også at hun ikke ble gitt toppkarakter for et skriftlig prosjekt på grunnlag av at hun hadde for høyt fravær i faget. Slik følte informant 3 at kompetansen hennes ikke ble verdsatt. Hun har i tillegg opplevd lærere som ikke bryr seg nok om elevene sine. Særlig et utsagt fra informant 3 vil jeg presentere her fordi jeg synes det poengterer noe viktig: en handling av læreren som synes å virke mot sin hensikt.

”Hadde en norsklærer som presterte å fortelle meg at hun ville gi meg toppkarakter fordi hun syntes synd på meg...” (informant 3).

6.5 Oppsummering av funn

Jeg vil nå presisere noen punkter fra funnene om informantene. Alle informantene har hatt interesser som har gitt dem en mulighet til å være i en ”flow”. Altså en flytsone der de opplever positive erfaringer på egne vegne, gjerne sammen med andre mennesker. Dyr generelt, men også hester og ridning mer spesifikt, dans, tegning og musikk nevnes som interesser informantene har hatt. I tillegg har de hatt styrker i form av personlige egenskaper som har gjort at de ikke har gitt opp. De har vist vilje til å stå på, siktet høyt på egne vegne,

vært strukturert og selvstendige, reflekterte og vært handlingsdyktige. De har søkt hjelp, og alle har hatt kontakt med BUP. De er i tillegg stolte av egen skolegang og at de har mestret dette. Særlig informant 1 og 2 har snudd den vanskelige bakgrunnen til å kunne hjelpe andre gjennom valg av utdanning, henholdsvis i barnevernstjenesten og barnehage. I tillegg til valg av utdanning hvor de får muligheten til å hjelpe andre, har de tre informantene vært åpne og analytiske når de har stilt opp til intervjuene og i min forskning for å kunne bedre situasjonen for noen andre. Dette krevet mot. Informantene har også tilhørt systemer som har fungert i både positiv og negativ retning. På plussiden finner vi skolen og de gode lærerne som har hjulpet informantene. I tillegg til en rådgiver, en ridelærer, og barnevernet og BUP som har bidratt til positiv utvikling for informantene. Det er allikevel nevneverdig at barnevernet, skolen og noen lærere har bidratt negativt i forhold til informantene. BUP og barnevernet har vært koplet inn vedrørende alle de tre informantene, men med varierende hell. Dette kan ses i sammenheng med det Masten (2014) skriver om helsesystemer.

Systemene informantene har vært en del av gir i seg selv ingen garanti for et positivt utfall, men mye tyder på at enkeltpersoner innad systemene har vist seg å være av verdi for informantene. Det kan virke som om personene i systemet kan ha nådd frem til informantene. Det er også verdt å nevne at det synes å være tilfelle at de personavhengige faktorene har hatt mer positiv innvirkning på informantene enn de samfunnsmessige faktorene, selv om det ikke blir riktig å utelukke den sistnevnte faktoren. I informantens resiliensutvikling har både person- og miljømessige faktorer spilt inn. Informantene har også hatt familiære forhold som har påvirket dem både positivt og negativt. Når det gjelder foreldre har de alle tre hatt en mor som de beskriver som en som har vært der for dem i barndommen. Allikevel har disse mødrene båret med seg følger som sinne, alkoholproblemer og en lite kjærlig holdning til sine døtre. Som motpol til dette har informantene opplevd å få støtte andre steder, og da fra bestemor, søstre, far og fosterforeldre. De har også mottatt støtte fra venner, venners familie og støttekontakt. Kanskje har særlig vennene deres gitt de tilstrekkelig nok tilknytning til at informantene har turt å gå inn i nye relasjoner. Samtlige av informantene flyttet tidlig ut hjemmefra, og har i ung alder måttet klare seg selv. De tungtveiende funnene min forskning viser peker i retning av skolen og de gode lærerne. Informantene opplevde skolen som et fristed, og de påpekte det sosiale og faglige som viktig. På skolen opplevde de å bli sett, å få bekreftelse gjennom karakterer, loggbok og samtaler, og anerkjennelse. I tillegg traff informantene andre mennesker på skolen.

7 Diskusjon av relevante funn

I dette kapittelet av oppgaven vil jeg diskutere funn presentert i kapittel 6 opp mot relevant teori som er redegjort for tidligere i oppgaven. Jeg velger å dele denne diskusjonsdelen inn i tre underkategorier: omsorgssvikt, resiliens, og skolen og lærerens rolle. Hensikten med dette er å gjøre diskusjonsdelen mer oversiktlig. Avslutningsvis i denne diskusjonen vil jeg knytte funn opp mot oppgavens teori med hovedvekt på Antonovkys teoretiske perspektiv om *sense of coherence* og medisinske perspektivet *salutogenese*.

7.1 Omsorgssvikt

Killén (2009) skriver at ved spørsmål om omsorgssvikt dreier det seg om lidelser, mangler og savn hos et stort antall forsvarsløse barn. Kvello (2015) skriver at omsorgssvikt er fysisk og/eller emosjonelt fravær og mangel på omsorgshandlinger. På ulike måter har alle de tre informantene dette til felles, ved å oppleve mangel på omsorgshandlinger fra foreldrene. Dette i form av for eksempel mangel på å vise omsorg og tilstedeværelse fra en eller begge foreldrene. Særlig mangler blir nevnt av informant 1, hvor hun opplevde et fravær av emosjonell ivaretagelse. Hun opplevde å ikke bli møtt på følelsene sine av moren, og hun skulle ikke føle eller kjenne noen ting. I forhold til omsorgssvikt opplevde informant 1 at en forelder og omsorgsperson ikke oppfylte de emosjonelle basale behovene som alle barn må få oppfylt for å kunne utvikle seg normalt, slik Øverlien (2015) nevner. På denne måten opplevde informant 1 emosjonell omsorgssvikt ved at dette behovet ble neglisjert av den voksne omsorgspersonen. Knyttet til Øverlien (2015) og hennes definisjon av omsorgssvikt vil jeg nevne at informant 3 opplevde å bli fortalt at hun aldri skulle bli født. Dette var en kraftig avvisning. Særlig savnet etter oppmerksomhet fra far har preget hennes oppvekst. I intervjuet nevner hun et ønske om at han skulle dukke opp på skoleavslutninger og danseforestillinger- noe som ikke skjedde.

”Savnet etter oppmerksomheten hans har alltid vært der, spesielt på skoleavslutninger, danseforestillinger osv. Jeg speidet alltid etter han. Han møtte heller ikke opp i konfirmasjonen min, og det var da jeg ga opp å prøve noe mer også” (Informant 3).

Dette kan knyttes opp mot savn hos et stort antall forsvarsløse barn (Øverlien, 2015). Også her opplevde informanten at et basalt behov ikke ble dekket av den voksne omsorgspersonen. Informantenes oppvekst samsvarer med de kravene som stilles for at det skal kunne kalles omsorgssvikt fordi at forholdene de opplevde varte fra tidlig i barndommen til sent i ungdomsårene, altså over en lengre tidsperiode. Øverlien (2015) skriver at det er vanskelig å oppdage den emosjonelle omsorgssvikten på grunn av at den sjeldent dukker opp plutselig, men er en pågående negativ prosess fra tidlig alder og opp i tenårene. Dette samsvarer med alle tre informantenes oppvekst. I tillegg gir denne typen omsorgssvikt sjeldent skader som dukker opp plutselig og er synlige for det blotte øyet (Øverlien, 2015). Slik som Øverlien (2015) beskriver denne typen omsorgssvikt stemmer overens med informantenes beskrivelser. Gjennom et dypdykk i informantenes utsagn, kan det virke som om dette ikke var noe som var synlig for det blotte øyet for utenforstående i møte med informantene. Kvello (2015) skriver at psykisk omsorgssvikt omhandler blant annet ignorering av barnets kontaktsøking og emosjonelt lite tilgjengelighet for barnet. Sistnevnte opplevde informant 1 ved at hun aldri ble møtt på det emosjonelle og sine følelser. Informant 2 på sin side opplevde ignorering av kontaktsøking da far aldri møtte henne på de initiativ hun tok for å få og ha kontakt med ham. Øverlien (2015) sier at psykisk og emosjonell omsorgssvikt innebærer at en forelder eller annen omsorgsperson kan skade eller sette et barns psykiske helse og utvikling på spill ved ikke å gi ham eller henne den psykiske omsorgen han eller hun har behov for. Eksempelvis ved at barnet ikke får tilstrekkelig stimulans, oppmerksomhet og veiledning. Særlig de to siste faktorene, oppmerksomhet og stimulans, vil jeg trekke frem da de er gjeldende for alle tre informanter, men på forskjellige måter. Jeg vil her nevne informant 2 som forteller om manglende veiledning fra moren og informant 3 som savnet oppmerksomhet fra en fraværende far, begge tilfeller fra en forelder og primær omsorgsperson.

Konsekvensene av å oppleve omsorgssvikt er særlig gjeldene for informant 3. Hun opplevde angst og depresjoner noe som er knyttet opp mot det å oppleve psykiske og følelsesmessige overgrep i oppveksten (Killén, 2009). Når det gjelder de sosiale konsekvensene av å bli utsatt for psykisk omsorgssvikt, dreier det seg om begrensede evner til å etablere og vedlikeholde gjensidige og positive relasjoner. Dette har derimot alle de tre informantene mestret på tross av å ha vært utsatt for omsorgssvikt. Noe som tyder på at informantene har fått en tilstrekkelig tilknytning til noen. For to av informantene kan dette ha vært farmoren. For den tredje kan det ha vært hennes biologiske far. Jeg vil utdype betydningen av positive relasjoner senere i denne diskusjonsdelen. Gjennom intervjuene sitter jeg som forsker igjen med et inntrykk av at

lærerne kan ha følt tilkortkommenhet, frustrasjon og kanskje også håpløshet i møte med mine informanter. Dette er faktorer nevnt i sammenheng med begrepet omsorgssvikt (Killén, 2009). På denne måten kan mange av de profesjonelle rundt informantene ha sviktet. Informantene har altså opplevd å bli sviktet av en eller begge foreldrene, i enkelte tilfeller av barnevernet, skolen og samfunnet forøvrig. På plussiden har informantene hatt annen nær familie som har støttet opp om informantene. De har fått hjelp av BUP, en ridelærer og noen lærere.

7.2 Resiliens

I følge Borge (2015) handler resiliens om følgende faktorer som kan relateres til informantene; god psykososial fungering hos barn til tross for opplevelse av risiko, normal fungering under unormale forhold og markerte individuelle forskjeller hos barn i måten de reagerer på, og håndterer risiko. Alle de tre informantene viste god psykososial fungering til tross for å oppleve omsorgssvikt i hjemmet. De fungerte alle tre normalt under unormale forhold. Kanskje informant 1 og 2 fungerte noe bedre enn informant 3 sosialt. I tillegg har de vist markerte individuelle forskjeller i hvordan de reagerte på risiko på. Brudal (2006) trekker frem viktigheten av en tillitsfull relasjon til betydningsfulle personer i livet sitt. Alle de tre informantene nevner andre omsorgspersoner enn sine foreldre som de har opplevd å ha tillit og en god relasjon til. Her nevnes blant annet lærere, ridelærere, søsken og annen familie enn foreldrene. Knyttet til tillitsfull relasjon til betydningsfulle personer nevner Brudal (2006) videre at det er barns motstandskraft mot å utvikle psykiske problemer resiliens dreier seg om. Det å ha en annen betydningsfull person i livet sitt har hjulpet informant 1 og 2 til å utvikle denne formen for motstandskraft det her refereres til. Informant 3 på sin side opplevde likevel, på tross av å ha andre betydningsfulle personer i livet sitt enn foreldrene, å utvikle psykiske problemer som angst.

Resiliens kan defineres som motstandsdyktighet og mestring, og begrepet kopler egenskaper hos barnet til egenskaper ved miljøet (Borge, 2015). Da informantene ble spurt om hvilke personlige egenskaper de besitter som har bidratt til motstandsdyktighet og mestring, ble evnen til å være strukturert, det å være flink og sikte høyt, stahet, evnen til å ta riktige valg, være åpen og kontaktsøkende og sosial nevnt. Brudal (2006) skriver at evnen til å tro på seg selv slik at de kan etablere sosiale kontakter og knytte seg til andre mennesker, samt det å tenke selvstendig og være opptatt av å mestre sitt eget liv betegner et løvetannbarn, som det ofte refereres til innenfor resiliens. Disse evnene som nevnes av Brudal (2006) er noe jeg som

forsker opplever at alle de tre informantene innehar og har klart å få til. På lik linje med omsorgssvikt kreves det, i følge Masten (2014), at det foreligger en påviselig risiko for individet over tid for at det skal kunne være relevant å snakke om resiliens. De tre informantene har i ulik grad vært utsatt for risiko i form av psykisk omsorgssvikt fra barndommen og gjennom tenårene. Slik Masten (2014) skriver har altså informantene vært utsatt for risiko over tid, og det er derfor relevant å snakke om deres motstandskraft som resiliens.

Videre vil jeg nevne prosessen Masten (2014) kaller *ordinary magic* i forhold til mine informanternes erfaringer under oppveksten. Hun skriver at særlig tre aspekter bygger på det relasjonelle: effektive omsorgspersoner, nære relasjoner og nære venner. Informant 1 og 3 opplevde å ikke ha primær tilknytning til sin primære omsorgsperson. Informant 1 nevner at hun hadde tilknytning til et annet familiemedlem, nemlig farmor. Informant 2 på sin side beskriver at hun opplevde tilknytning til sin eldre søster. Alle de tre informantene forteller at de opplevde en eller flere lærere som tilknytningspersoner som kompenserte for sine primære omsorgspersoner. På grunnlag av dette opplevde de å ha nære relasjoner til kompetente voksne. Dette vil jeg komme tilbake til senere i dette kapittelet. Alle informanter beskriver også at det å ha nære venner har vært av betydning for dem. Relasjoner er viktige for å styrke mennesker til å klare å stå i sin utviklingsprosess over tid (Borge, 2014, Masten, 2014). Informantene har gjennom oppveksten hatt venner rundt seg. Kanskje kan disse vennene ha gitt informantene tilstrekkelig nok tilknytning til å tørre å gå inn i nye framtidige relasjoner.

Anvendelse av alle de tre essensielle resiliensfunksjoner (beskyttende, opprustende, kompenserende) fremkommer i informantenes uttalelser. Beskyttelse bygger på relasjoner, systemer og personlighetstrekk, opprustning gjennom tilpasset opplæring og mestring, og kompensasjon via glede, flyt og selvtillit. Her er det vesentlig å trekke frem at alle informantene har opplevd gode relasjoner til andre tilknytningspersoner gjennom oppveksten. De nære relasjonene informantene har opplevd har vært til lærere, venner, trenere og andre familiemedlemmer. Informant 1 nevner at de gode relasjonene har gitt henne økt selvtillit og bedre selvfølelse fordi at noen har brydd seg, og bekreftet hennes verdi og innsats (eksempelvis på skolen). Samtidig nevner hun at det viktigste de gode relasjonene har gitt henne er trygghet i seg selv, og trygghet i prosessen med å komme dit hun er i dag. Dette særlig i forhold til bearbeiding og å ta valg som er sunne for henne- uavhengig av reaksjoner en kan få fra andre. Informant 2 forteller at de gode relasjonene har påvirket henne positivt i

retning av å klare seg gjennom det hun opplevde hjemme. Hun opplevde det å bli sett og at noen brydde seg som betydningsfullt og som grunnsteinen i de gode relasjonene. Informant 3 understreker at det er viktig å ha en lagspiller som vil ha deg opp og frem. Takket være de gode relasjonene til andre tilknytningspersoner enn de primære omsorgspersonene sine har hun aldri gitt opp.

Informant 3 opplevde å bli godt ivaretatt av systemet hun var i på bakgrunn av hjemmeforholdet. Her er det snakk om barnevernstjenesten og barne- og ungdomspsykiatrien som viktige system. Personlighetstrekk og egenskaper informantene har, som har som har gjort at de har klart seg bra på tross av å ha vært utsatt for risiko, er allerede nevnt. Informant 3 opplevde å få tilpasset opplæring og dette vil jeg si mer om senere i kapittelet da jeg går nærmere inn på skolen og lærerens rolle. Det samme gjelder mestring. Når det gjelder å kompensere via glede, flyt og selvtillit er opplevelsene varierte for de tre informantene. Informant 3 har levd store deler av livet sitt med dårlig selvtillit, mens de to andre informantene alltid har hatt selvtillit og tro på egne evner. Informant 2 er kanskje den av informantene som har opplevd mest flyt i oppveksten, mens det har gått mer opp og ned for de to andre informantene. Felles for dem alle er at de har opplevd glede andre steder via fritidsaktiviteter, venner og interesser.

7.3 Skolen og lærerens rolle

I følge Ekeberg og Holmberg (2005) skal skolen være en arena hvor elevene får utfolde den sosiale og personlige kompetansen som gir grunnlag for læring og dannelse. I tillegg skal skolen være for alle, og den skal tilrettelegge for elevene og bygge på den enkelte elevens sterke sider og forutsetninger. En sentral faktor for enhver læringsprosess er motivasjon. En sentral oppgave for skolen er å utvikle et læringsmiljø der elevens selvbilde og motivasjon blir ivaretatt. Grunnlaget for all læring er at eleven tror på egne muligheter, er motivert for å lære og er trygg i miljøet (Ekeberg & Holmberg, 2005). Informant 1 forteller at måten hun ble møtt på av de på skolen, og da særlig på barne- og ungdomsskolen gjorde at hun ikke trivdes, ikke fikk det til og at hun ikke ville på skolen. Motivasjonen for å gjøre noe på skolen, eller gå på skolen i det hele tatt, var svært dårlig og fulgte henne helt til et tredje forsøk på å begynne på videregående skole. Knyttet til dette med tro på egne evner og muligheter beskriver informant 1 at oppnåelsen av gode karakterer på skolen alltid har styrket motivasjonen for å gå på skolen til tross for at den ikke alltid var på topp som beskrevet

tidligere. Informant 2 beskriver skolen som et trygt sted å være hvor de gode relasjonene til lærerne bidro til tro på egne evner. Informant 3 forteller om en skolegang som har vært svært varierende med tanke på tro på egne evner, motivasjon for å lære og trygghet i miljøet. Hun opplevde barneskolen som positivt, men det ble tøffere da hun begynte på ungdomsskolen og enda hardere på videregående. På ungdomsskolen slet hun med det psykiske, men trivdes med å komme seg på skolen. På videregående derimot ble det verre og fraværet ble stort, i tillegg opplevde hun miljøet som utrygt og det sosiale som svært tøft å være en del av. Hun dro ofte tidligere hjem fra skolen de dagene hun i det hele tatt kom seg på skolen.

Ogden (2014) mener at skolen kan være en viktig forebyggende arena for blant annet psykisk helse. Han nevner også at på grunnlag av at tid er mangelvare i skolen kan helsefremmende tiltak og forebyggende innsats i skolen måtte konkurrere med skolens ordinære undervisning og tilbud. Nettopp dette opplevde informant 1 da hun ble møtt med svært negative holdninger fra lærere da hun uteble fra enkelte undervisningstimer på grunn av samtaler med andre hjelpeinstanser. Ogden (2014) skriver også at nøkkelen til forebyggende og helsefremmende arbeid er godt koordinerte handlingsplaner. Dette er noe informant 1 savnet da hun gikk på skolen. Det var lite samarbeid mellom de ulike instansene som var rundt henne, som for eksempel skole og barne- og ungdomspsykiatrien. Det å forebygge at elever kommer til kort eller mislykkes med sin skolegang er det viktigste forebyggende innsats handler om, i følge Ogden (2014). Forbundet med dette er informantene enige om at skolen har vært et bra sted å være, et fristed blir også nevnt av en av dem. De enes om at skolen har vært til stor hjelp og ikke minst gitt de verktøy som har gjort at de har opprettholdt en god psykisk helse. Knyttet til dette med psykisk helse nevner informant 3 konkret at hun på ungdomsskolen slet mye psykisk, men at hun trivdes med å komme på skolen for da kunne hun legge tanker til side og bare være seg selv- og ha det gøy. Jeg vil presisere at alle de tre informantene opplevde det meningsfylt å gå på skolen, både for det faglige og det sosiale.

Det er en av tre relasjoner i lærerrollen nevnt av Kunnskapsdepartementet jeg velger å trekke frem og belyse i denne oppgaven for å besvare min problemstilling. Det er nettopp læreren i møtet med elevene. En viktig oppgave læreren har er å ha omsorg for elevene sine. Det å ha omsorg for elevene sine beskrives av Imsen (2016) som den menneskelige siden ved lærerarbeidet. Det handler om å sette seg inn i elevenes tankeverden, ta deres kunnskapsmessige og følelsesmessige perspektiv, og å forstå hvordan de tenker og føler. Ut i fra intervjuene viser det seg at lærerne mine informanter har hatt opp igjennom årene har klart

dette i noe varierende grad. Informant 1 beskriver lærere fra tiden på barne- og ungdomsskolen som har valgt å overse hennes situasjon og behov i flere situasjoner, til tross for å vite om hennes hjemmeforhold. Hun har i tillegg forklart ved flere anledninger i intervjuet at hun hadde en dårlig følelse rundt disse lærerne som valgte å overse fremfor å ta tak. Disse lærerne har i liten grad evnet å vise omsorg overfor informant 1, kanskje spesielt i forhold til det å forstå informantens tanker og følelser, men også de andre faktorene nevnt over i forhold til hva omsorg handler om. Særlig et utsagn fra informant 2 stikker seg ut i forbindelse med å ha omsorg for elevene som lærer. Hun opplevde at læreren valgte å overse en handling hvor vold av en annen elev mot informant 2 foregikk i klasserommet. Heller ikke her viser læreren omsorg for eleven. Også informant 3 forteller om opplevelser der egne behov har blitt oversett av lærere, og mangelen på omsorg er et faktum også i hennes tilfelle. Et eksempel nært knyttet opp mot å vise omsorg er nevnt i forrige kapittel hvor jeg presenterte funn. Der la jeg frem eksemplet hvor informant 3 forteller om en lærer som ønsket å gi henne en høy karakter på grunn av sympati noe som vitner om omsorg, selv om det i det tilfelle virket mot sin hensikt. Knyttet til kritikk rettet mot lærere og profesjonelle i møte med informantene vil jeg sitere informant 1 med tanke på det hun forteller om en rådgiver hun satt i møte med på en av de tre videregående skolene hun var innom;

”Jeg satt i møte med rådgiver, og fortalte at jeg ikke får det til. Da sa rådgiveren; nei, men så slutt da. Og da signerte jeg papirene, også sluttet jeg” (Informant 1).

På tross av noen dårlige opplevelser med enkelte lærere, har også alle de tre informantene møtt lærere som i stor grad har evnet å vektlegge den menneskelige siden ved lærerarbeidet, og vist mye omsorg for elevene. De forteller om lærere som evnet å være en trygg voksenperson som brydde seg, og turte å stille krav til elevene sine. Det er akkurat disse oppnåelsene, i tillegg til å gi elevene opplevelser av mestring og en følelse av å bli inkludert, Manger og Lillejord (2009) vektlegger i beskrivelsen av viktige mål for læreren. Alle informantene trekker frem de lærerne som har vært en trygg voksenperson som turte å bry seg, og som evnet å rose og gi tilbakemeldinger som gode lærere for dem. Særlig positive tilbakemeldinger fra læreren har satt sine spor hos alle de tre informantene. Dette er noe Manger og Lillejord (2009) trekker frem som en klar suksessfaktor i samspillet mellom lærer og elev.

I samsvar med Manger og Lillejord (2009) uttalte informantene at det er viktig at læreren forsøker å fokusere på hva elevene har, i stedet for hva eleven mangler i møte med barn utsatt for risiko. Dette er med på å styrke utviklingen av resiliens. Øverlien (2015) poengterer i enighet med informantene viktigheten av å gi bekreftelse til eleven gjennom taus handling uten formanende ord. Ved å klare å skape trygghet og være tydelige og omtenkssomme, har læreren spilt en sentral rolle i informantenes liv. På denne måten er lærerens rolle av betydning i møte med utsatte barn og unge (Øverlien, 2015). Særlig informant 1 og 2 trekker frem hvor viktig det har vært for dem å føle seg sett av læreren. Bekreftelsen på å bli sett og forstått kan være minst like betydningsfullt som den terapeutiske samtalen med en ekspert en gang i uken (Øverlien, 2015). Dog har denne typen samtale vært en del av og til hjelp i, informant 3 sitt liv, og da spesielt på videregående skole. I tillegg forklarer informant 1 at en av hennes lærere åpnet opp for slike terapeutiske samtaler da hun hadde behov for det. Dette opplevde også informant 2. Informantene beskriver tillit som avgjørende for at de ønsket å åpne seg for lærerne sine. Tillit mellom lærer og elev er svært viktig for at eleven skal kunne dele viktige hendelser med læreren (Øverlien, 2015). Det er nettopp i elevsamtalen mellom lærer og elev en har mulighet til å utveksle tanker, følelser, erfaringer og informasjon, stille spørsmål og undre seg sammen og evaluere og planlegge skolesituasjonen for eleven. I tillegg får lærer og elev snakket med hverandre ikke bare til hverandre (Lassen & Breilid, 2010). Informant 1 beskriver at samtalerne hjalp henne til å tro på egne muligheter, til å håndtere egen læring og troen på å kunne være agent i eget liv. Dette, i tillegg til blant annet en anerkjennende holdning til eleven, og det å trekke frem elevens styrker, omtales av Lassen og Breilid (2010) som den gode samtalen. Informant 2 uttaler at hun ble anerkjent av læreren og slik oppstod en god relasjon. For informant 1 og 3 oppstod den gode relasjonen ved at lærerne viste åpenhet, frihet, gjensidig respekt og trygghet. Dette er i tråd med det som kjennetegner det gode forholdet mellom lærer og elev. Forholdet preges av nettopp åpenhet, frihet og gjensidig hensyn, i tillegg preger følelser som trygghet, tillit og å bry seg om hverandre (Lassen & Breilid, 2010).

Det viser seg altså at lærerne som informantene har beskrevet som gode evner å skape en god relasjon til eleven, viser gjensidighet, anerkjennelse og respekt. De viser omsorg for, og bryr seg om elevene. I tillegg er evner de gode lærerne å være en trygg voksenperson som tør å stille krav og være autoritativ. De roser og belønner prestasjoner ved positive tilbakemeldinger og fokuserer på det eleven har fremfor mangler. Tillit preger forholdet

mellom den gode lærer og eleven og forholdet preges av åpenhet, frihet og trygghet (Ekeberg & Holmberg, 2005; Lassen & Breilid, 2010).

Det står skrevet i Stålsett (2009) at begrepet tilpasset opplæring vektlegger likeverdig og inkluderende opplæring hvor alle elever innføres i en felles, men differensiert opplæring. Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp i skolen. I forbindelse med disse føringene viser det seg at mine informanter har ulike erfaringer med tilpasset opplæring i skolen. Informant 1 opplevde at skolen ikke differensierte eller tilpasset noe for henne, mens informant 3 på sin side opplevde å få undervisningen tilpasset sine behov- særlig av en lærer. De tre informantene er enige om at de opplevde opplæringen som inkluderende. Forbundet med tilpasset opplæring skal alle elever få utfordringer og muligheter til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt. Samtlige av informantene følte en tilhørighet til klassen, både faglig og sosialt. Relatert til tilpasset opplæring skal læreren gi tilbakemeldinger som er tydelige, spesifikke, oppmuntrende og konstruktive. Læreren må tilrettelegge opplegget for undervisningen ved hjelp av ulike redskaper. Å være en tilrettelegger for et inkluderende fellesskap ved å bygge et trygt læringsmiljø der alle blir sett og anerkjent, inngår også i lærerens oppgaver (Stålsett, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2016). Informantene nevner alle ulike erfaringer med tilbakemeldinger fra lærere. Informant 1 opplevde at karakterene ga henne bekreftelse på at hun mestret, og det opplevde hun som oppmuntrende. Informant 2 nevner gjentatte ganger at hun følte seg sett og anerkjent av lærerne sine på skolen, noe som har vært helt avgjørende for hennes trivsel og mestring på skolen. I tillegg uttaler hun at anerkjennelsen og følelsen av det å bli sett på skolen, på mange måter har veid opp for det som har vært vanskelig hjemme. Informant 3 forteller om en lærer som evnet å tilrettelegge da hun trengte det som mest. Dette gjaldt dog ikke innholdet i undervisningen eller undervisningsformen i hovedsak, men tilrettelegging etter informantens dagsform og personlige behov. Hun nevner også spesifikt at hun savnet mer varierte undervisningsformer i skoleløpet. Hun forklarer også at denne læreren kunne se hennes behov og la derfor til rette ut fra dette. Det må nevnes at informantene har opplevd tilrettelegging i varierende grad gjennom årene på skolen. Den tilpassede opplæringen i form av variert undervisning tilpasset den enkelte elevs behov, kan sies å gjelde for en av informantene, da tenker jeg på informant 3, men ikke nødvendigvis med vekt på tilrettelegging innenfor det faglige. Informant 1 forteller om manglende tilpasset opplæring, selv om behovet muligens var der i hennes tilfelle i hvert fall periodevis. Selv om informantenes erfaringer med tilpasset opplæring er noe varierende har de møtt lærere som har klart å se dem og vist dem anerkjennelse. De har i

tillegg opplevd skolen som et sted der de har mestret og trivdes både faglig og sosialt. I følge Utdanningsdirektoratet (2016) er de viktigste føringene for læring inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng og medvirkning. Skolene og lærerne har lyktes med inkludering, men kanskje ikke variasjon i like stor grad i møte med mine informanter. De andre føringene har jeg ikke grunnlag for å diskutere.

I følge Lazarus (2006) har mestring to hovedfunksjoner, en problemfokusert og en følelsesfokusert funksjon. Ved den problemfokuserede funksjonen tilegner personen seg informasjon om hva som må gjøres og foretar handlinger. Dette er i tråd med det informant 2 forteller fra årene på skolen hvor hun følte at hun handlet ut fra det hun selv sier er ”flink pike”-syndromet. Hun opplyser at hun ofte var opptatt av å være flink og gjøre det som var forventet av henne. I forbindelse med mestring har barna som har klart seg bra til tross for å ha vært utsatt for risiko en annen tilknytningsperson utenfor familien (Killén, 2009). Dette har jeg nevnt tidligere i diskusjonsdelen. Det som er av relevans innenfor dette med mestring er at disse jentene har utviklet noen overlevelsesstrategier, og måten de har opptrådt for å mestre sin situasjon er av relevans. Jeg har tidligere i oppgaven redegjort for egenskaper ved informantene som har spilt inn i deres oppvekst og bidratt til at de har klart seg bra til tross for at de har vært utsatt for risiko. Knyttet opp om overlevelsesstrategier har alle barn behov for å mestre skriver Killén (2009). Mestringslæring kan forebygge fremtidige problemer på skolen og ellers i samfunnet (Borge, 2015). Det er av relevans hvilken oppfattelse en har av seg selv i sammenheng med hva man mestrer, og hva man forventer å mestre (Ekeberg og Holmberg, 2005). Her trekkes igjen trygghet og anerkjennelse frem sammen med å vise forståelse, aksept og positiv bekreftelse på elevens aktivitet. Dette kan knyttes opp mot det informantene har nevnt, og jeg tidligere har skrevet, om positive tilbakemeldinger fra læreren og andre omsorgspersoner informantene har fått gjennom oppveksten. Ekeberg og Holmberg (2005) presiserer at lærerne er de mest betydningsfulle personene som gir tilbakemeldinger på elevens læringsatferd. Jeg har tidligere nevnt at for elever som har opplevd omsorgssvikt kan mestring på skolen deles inn i et akademisk og et sosialt aspekt. Ved det akademiske aspektet ved å mestre på skolen kan mangel på konsentrasjon og selvtillit gjøre seg gjeldende for disse elevene. Det kan være at elevene det er snakk om sliter med skolemestring på grunnlag av deres hjemmeforhold, men de kan oppleve mestring på andre arenaer, da særlig utenfor klasserommet. Spesielt for informant 1 og 3 var selvtillit noe som ble styrket i møte med læreren. Det er kun informant 3 som nevner at hun har slitt med skolemestring, men informant 1 påpeker allikevel viktigheten av å mestre utenfor klasserommet, og da særlig

innfor en fritidsaktivitet hun var god i. Det sosiale aspektet kan innebære en mangel på evnen til å etablere kontakt med andre rundt seg, skape relasjoner, men også det å oppleve en følelse av tilhørighet kan være fraværende. Med unntak av informant 3 sine utfordringer knyttet til det sosiale i ungdomstiden, opplevde alle informantene å mestre det sosiale aspektet. De klarte å etablere kontakt med andre rundt seg, selv om det ble nevnt som en utfordring for informant 1 og 3 til tider. Informantene har også mestret å skape relasjoner og oppleve en følelse av tilhørighet i løpet av årene på skolen. I forbindelse med det å mestre er det vesentlig å nevne aspektet meningsfullhet som fører til motivasjonsmestring (Masten, 2014). Informantene enes om at de alle har opplevd skolen som meningsfullt, dette fordi det er noe de har fått til, og som har styrket deres tro på egne evner. Ved å oppleve skolen som en arena der det er meningsfylt å være har informantene også erfart det å mestre som igjen har økt deres motivasjon på skolen.

7.4 Sense of coherence og salutogenese

Knyttet opp mot Antonovkys teoretiske perspektiv om sense of coherence vil jeg trekke frem en av tre elementer, og det er *mening*. Antonovsky hevder at mening er knyttet opp mot i hvilken grad man føler at dagliglivet er meningsfylt, og en kilde til personlig tilfredsstillelse. Her er det relevant å igjen trekke frem at skolen har vært en sentral faktor til at informantene har opplevd dagliglivet som meningsfullt, sammen med deres positive erfaringer med sosiale relasjoner til andre.

Jeg vil trekke frem noen av SOC- dimensjonene som har vist seg å være av relevans for mine informanter. De dimensjonene er trygge og nære relasjoner, å ha en rådgiver eller fortrolig venn, positive lærer- elev- forhold og sosio-økologisk støtte. Alle de tre informantene har fortalt om viktigheten av trygge og nære relasjoner for at de har klart seg bra. De har hatt en fortrolig venn eller rådgiver, da i form av en lærer, et annet familiemedlem, en trener etc. Informantene har også opplevd positivt lærer- elev- forhold og sosio-økologisk støtte. Sistnevnte i form av en annen person som evner å se deres behov utenfor hjemmet. På bakgrunn av dette kan det konkluderes med at de nevnte SOC-dimensjonene har bidratt til at informantene har mestret godt det andre ikke håndterer, og de har klart å tilpasse seg situasjoner andre ikke makter å forholde seg til. Informantene har klart å håndtere sine vansker og tenke at det som kreves i vanskelige situasjoner er overkommelig (Hansson & Cederblad, 1995; Killén, 2009; Kvello, 2015; Lassen & Breilid, 2010).

Når det gjelder det medisinske perspektivet salutogenese, beror Antonovkys teori på hvordan mennesker håndterer stress og holder seg friske. Han fokuserer også på de underliggende mekanismene i menneskers styrker og ressurser. Det viser seg gjennom intervjuene at informantenes styrker kommer til syne gjennom personlige egenskaper de besitter som har gjort at de har holdt seg friske. I tillegg har de hatt tilgang til ressurser i form av andre tilknytningspersoner og aktiviteter utenfor hjemmet. Antonovkys teori vektlegger både ressurser og deres viktighet for å bygge mestringsstrategier. Jeg har tidligere i oppgaven omtalt dette med mestring og hvordan informantenes ressurser har bidratt til at de har klart å utvikle egne mestringsstrategier. Informantene er på hver sin måte utsatt for det Antonovsky (1988) kaller stressorer. Med dette mener han krav stilt til personen som ikke er lett håndterbare. Selv om informantene har vært utsatt for stressorer har de allikevel klart å fokusere på mestring (Antonovsky, 1988). Det å tenke salutogenetisk åpner ikke bare opp for, men tvinger den det måtte gjelde til å vie sine krefter til utformingen og avanseringen av en teori om mestring. Det er de prosessene som bringer en fremover mot friskhet og velvære som vektlegges av både resiliens og salutogenese (Antonovsky, 1988). I informantenes prosess mot friskhet og velvære har skolen, og ikke minst de gode lærerne bidratt stort. Dette ved å vise anerkjennelse, se informantene, gi de positive tilbakemeldinger og troen på å mestre det de står midt oppe i.

Avslutningsvis i denne diskusjonen vil jeg trekke frem at det har vært av stor interesse for meg å fange opp informantenes erfaringer rundt opplevelse av sammenheng og forutsigbarhet i hverdagen for å kunne belyse hvilke dimensjoner som synes å være sentrale for deres fungering. De viser seg å være flere dimensjoner som er innvevd. At skolen ble en meningsfull arena for jentene var essensielt. De kunne bruke sine personlige styrker for å skaffe seg en utdanning og selvstendighet. I tillegg ville jeg fremheve hvordan noen lærere har bidratt til å støtte oppunder informantenes utvikling av motstandsdyktighet. Dette ved å se jentene, ta de på alvor og komme de i møte personlig og faglig. Det er dermed relevant for denne oppgaven å synliggjøre hvordan lærere kan bidra til at dagliglivet oppleves som meningsfylt for informantene på mange måter. I tillegg er det viktig å få frem hvordan skolen via lærerne har bidratt til et fokus på friskhet og velvære, til tross for de mange utfordringene i deres liv. Disse funnene sier noe om utvikling av barn- og unges robusthet og muligheter hvis systemene rundt dem følger opp.

8 Avslutning

I dette avsluttende kapittelet av masteroppgaven ønsker jeg å trekke frem de opplysningene som er relevante for å besvare spørsmål jeg har stilt ved tidligere anledninger i oppgaven. Da tenker jeg i hovedsak på oppgavens problemstilling og underproblemstillinger, men også aktuelle spørsmål stilt innledningsvis og underveis i oppgaven.

Jeg har i kapittel 2 redegjort for at omsorgssvikt handler om at en forelder eller omsorgsperson ikke oppfyller de fysiske, psykiske eller emosjonelle basale behovene som alle barn må få oppfylt for å kunne utvikle seg normalt. Det å nekte barnet nærhet, omsorg, omtenkksomhet og kjærlighet kan defineres som en form for psykisk omsorgssvikt, men det må skje gjentatte ganger og over en lengre tid før det kan kalles omsorgssvikt (Øverlien, 2015). Det er nettopp de psykiske og emosjonelle behovene mine informanter har opplevd udekket av den voksne omsorgspersonen. Disse manglene har informantene opplevd gjentatte ganger og over en lengre tid. Deres opplevelse av omsorgssvikt strekker seg fra barndommen og til ungdomsårene, og i enkelte tilfeller er de gjeldende den dag i dag.

Videre i kapittel 2 har jeg redegjort for begrepet resiliens. Gjennom historiene til barn som viser effektiv og vellykket tilpasning tross kriser og truende omgivelser, kommer forskjellige aspekter av resiliens til syne. Og det er gjennom nettopp disse barna som klarer seg bra og viser god utvikling til tross for å ha vært utsatt for risiko at vi kan belyse resiliensaspekter og deres funksjoner (Borge, 2015; Masten, 2014; Brudal, 2006). Jeg har stilt spørsmålet; Hva har gjort at disse personene har klart seg bra, og hvilke faktorer har spilt inn slik at omsorgssvikten ikke har fått overveldende alvorlige følger for personene? Det viser seg gjennom intervjuene at mine informanter har en rekke individuelle faktorer (drivkraft, utholdenhet, struktur, humor, sosial kompetanse, osv.) som har gjort dem i stand til å takle den vanskelige livssituasjonen. I tillegg har de hatt faktorer i systemene rundt seg som har vært av betydning for å klare seg bra. Her er det snakk om andre tilknytningspersoner enn informantenes primære omsorgspersoner som har skapt trygghet og gitt dem anerkjennelse. Dette er sentralt innen å skape den nødvendige motstandskraften i resiliens. Det at personen har en vedvarende nær og tillitsfull relasjon til betydningsfulle personer i livet sitt er avgjørende faktorer i forbindelse med motstandskraft.

Skolen er en arena utpekt av informantene hvor de fikk utvikle den sosiale og personlige kompetanse som ga grunnlag for læring og dannelse. Her tilbrakte informantene mye tid, og skolen fikk en betydningsfull plass når det gjaldt oppdragelse, og som et fristed fra hjemmets konflikter (Ekeberg & Holmberg, 2005). Arenaer preget av glede, flyt og anerkjennelse kan kompensere for vanskeligheter. Tilpasset omsorg og opplæring, mestringsmuligheter og utvikling av kontroll var med på å styrke informantene til å klare å stå i sine utviklingsprosesser over tid. Så hvordan har skolen ivaretatt og inkludert mine informanter? Det viser seg at skolen i varierende grad har klart å ivareta mine informanter. Det kommer frem gjennom intervjuene at alle har både positive og negative erfaringer rundt det å bli ivaretatt. På tross av dette opplevde de alle å føle seg inkludert på skolen. De negative opplevelsene bunner i ignorering, bagatellisering og unngåelser, særlig i forhold til å yte det lille ekstra for informantene da de har trengt det. I de positive erfaringene med skolen har det foreligget tilpasset opplæring, mestringsmuligheter og omsorg for informantene. Dette gjennom gode lærere som har evnet å bry seg, se informantene og åpne opp for å samtale om det som er vanskelig.

Det kommer frem i kapittel 6 at de gode lærerne, som er nevnt avslutningsvis i forrige avsnitt, har fungert som en tilknytnings- og støtteperson for informantene. Disse lærerne har hatt omsorg for informantene. De har vært trygge voksenpersoner som bryr seg om elevene sine og tør å stille krav til dem. Dette kjennetegner autoritative lærere (Manger & Lillejord, 2009). I tillegg til nevnte egenskaper har lærerne gitt oppmuntrende og presise tilbakemeldinger, lagt til rette for mestringsopplevelser og en følelse av å bli inkludert. Det er særlig tre evner disse lærerne som opplevdes som gode for informantene har; de evner å bry seg, se elevene og gi anerkjennelse. På grunnlag av dette, og ulike innfallsvinkler når det gjelder handling, har flere av lærerne bidratt til å hjelpe informantene med å håndtere egen situasjon, finne løsninger på problemer og bidra til at dagliglivet oppleves som meningsfylt. Det som har vært kjennetegnet ved de gode lærerne i møte med informantene er at de aldri har sluttet å spørre. De gode lærerne har fortsatt å stille spørsmål til tross for at de trolig har møtt motstand og avvisning fra informantene på deres initiativ ved enkelte anledninger.

Jeg vil trekke frem det informantene svarte på spørsmålet om hvilke råd de vil gi til fremtidige lærere. Her nevner de at det er viktig for læreren å bli kjent med eleven og deres styrker. I tillegg må eleven bli hørt. Læreren må også vie plass til alle i klassen, vise forståelse og se konteksten til barnet. Det er viktig, i følge informantene, at læreren tar initiativ. Det å stille åpne spørsmål kan være en metode for å bygge relasjoner og gi eleven en følelse av å bli ivaretatt. Det aller viktigste læreren kan gjøre i møte med barn utsatt for psykisk omsorgssvikt er å gi barnet omsorg, vise at man bryr seg, og ikke minst evne å se barnet. Jeg vil understreke at lærere har en viktig posisjon generelt i barn og unges liv, men de har kanskje en spesiell og avgjørende rolle i utsatte barns liv og oppvekst. Dette på grunn av at disse barna mangler støtte og omsorg til tro på egenverdi og evner- noe som gjør at læreren kan få rollen som primær tilknytningsperson og omsorgsyter for barna det måtte gjelde (Killén, 2009; Kvello, 2015; Øverlien, 2015).

Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg presisere de viktigste faktorene knyttet til min problemstilling og med det svare på hvordan personer utsatt for omsorgssvikt opplevde at læreren la til rette for deres resiliensutvikling og bidro til opplevelse av mestring i skolehverdagen. Når det gjelder informantenes resiliensutvikling dreier det seg blant annet om normal fungering under unormale forhold. Ved å skape en vedvarende nær og tillitsfull relasjon til informantene har lærerne evnet å styrke deres tro på seg selv, mestringsmotivasjon og sosial kompetanse som har ført til resiliensutvikling. Ved å skape gode relasjoner, forsterke informantene tro på egne evner gjennom oppmuntrende tilbakemeldinger og gi de omsorg, har lærerne bidratt til at informantene har utviklet seg normalt. Læreren har vært en miljømessig faktor utenfor barnet som sammen med deres individuelle faktorer har bidratt til at de har klart seg bra. Lærerne har styrket informantenes tro på seg selv slik at de kan etablere sosiale kontakter og knytte seg til andre mennesker. De unges resiliens er i følge Øverlien (2015) i stor grad avhengig av voksne og gode systemer rundt barna. I mangel på støtte fra primære omsorgspersoner har lærerne og deres evne til å vise omsorg og skape trygge rammer på skolen bidratt til informantenes resiliens. Det at informantene har klart seg til tross for store påkjenninger kan ha sammenheng med Mastens (2014) relasjonelle aspekter. I og med at informantene ikke har primær tilknytning til sin primære omsorgsperson kan læreren ha fungert kompensatorisk. Ved å være en kompetent, effektiv omsorgsperson som informantene har hatt nære relasjoner til kan lærerne ha vært avgjørende for informantenes

resiliens og well-being. Dette inkluderer også å støtte elevens søk etter hjelp fra andre relevante institusjoner.

Mestring i skolehverdagen dreier seg blant annet om at læring og mestring har betydning for et positivt selvbilde. Det er vesentlig at læreren tar utgangspunkt i hva eleven mestrer for aktivt å bidra til læring for eleven. Mestring i skolehverdagen beror på omgivelser som kjennetegnes ved at de er anerkjennende og bærer preg av forståelse, innlevelse, aksept og gir positiv bekreftelse på elevens aktivitet (Ekeberg & Holmberg, 2005). De gode lærerne evnet å gi informantene mestringssopplevelser hver dag gjennom anerkjennende og positive tilbakemeldinger på det de mestret på skolen. Dette skjedde blant gjennom karakterer og kommentarer på informantenes skolearbeid. Når det gjelder mestring på skolen opplevde ikke informantene utfordringer akademisk eller sosialt i særlig stor grad. De mestret det akademiske på grunnlag av at læreren ga ros slik at de fikk selvtillit, tro på egne evner og innsats. Fordi lærerne var så åpne og imøtekommende overfor informantene klarte de å styrke informantenes evner til å etablere kontakt med andre rundt seg, skape relasjoner, men også det å oppleve en følelse av tilhørighet. Skolen og skolearbeidet ble meningsfylt for informantene. De ga ikke opp mulighetene dette representerte for dem eller seg selv. Som en sier:

”Vi er i 2017 og i dag får man ikke jobb uten å være noe, eller med uferdig vitnemål. Man kan ikke droppe ut å begynne og jobbe på nærbutikken, renseriet eller saga og bli der til pensjonisttilværelsen tar over lengre. Jeg er stolt av at jeg greide å fullføre videregående skole og at jeg har fått meg en utdanning. Og enda er jeg ikke ferdig”
(informant 3).

Min forskning innebærer et begrenset utvalg, og den bygger på tre spennende jenters subjektive erfaringer. Dette er jenter som har klart seg bra. Denne studien har altså kun kvinnelige informanter, og det er gjort forskning som tyder på at dagens skole er bedre på å møte jenter enn gutter. Det kan altså vise seg å være en fordel å være jente i norsk skole. Kanskje er det derfor mine informanter har klart seg bra? Ville det vært annerledes om min forskning hadde mannlige informanter? Dette er tanker jeg har gjort meg i etterkant av arbeidet med masteroppgaven. Det at mine informanter har klart seg bra beror trolig på at deres personlige styrker har vært med på å gjøre skolegangen til en meningsfull opplevelse og noe de har mestret. På skolen har de kunnet bruke, og ikke minst utvikle, sine styrker. Skolealderen, og ikke minst den sensitive alderen og pubertetsalderen ved fylte 15-16 år da

alle mine informanter flyttet ut, byr på den ene siden på økte utfordringer. Det går ikke bare fremover, og ting blir ikke automatisk bedre og bedre for hver dag. Den metaforiske pilen peker ikke nødvendigvis konstant oppover. Dette var spesielt gjeldende når de samlede utfordringene (hjemme, på skolen, i fritiden) var større enn deres kompetanse til å håndtere dem. Dette kommer til syne ved særlig tre tilfeller i min forskning. Informant 1 forteller om en periode i 1.klasse på barneskolen da hun møtte på utfordringer fordi hun ikke kjente noen ved skolestart. Samtlige av informantene stod også overfor både faglige og sosiale utfordringer da de begynte på videregående skole. I tillegg er pubertetsalderen en utfordrende periode av livet i seg selv. På den andre siden byr denne tiden på økte muligheter. Mine informanter har hatt nok styrker til å ta valg for seg selv, som å flytte hjemmefra og velge utdanning. Informantenes muligheter innebar på dette tidspunktet å kunne redefinere seg selv som selvstendig og verdifull. De tok valget om å stå på egne bein og flytte fra den destruktive hjemmesituasjonen. Dette kan ses på som et eksistensielt valg i forhold til seg selv og sin fremtid.

Til tross for risikoene de har vært utsatt for, gjennom å oppleve omsorgssvikt, har de vært igjennom en tydelig vekstspiral og en dynamisk prosess. Med dette mener jeg å ha brukt egne styrker som de fikk dratt nytte av og utvidet gjennom systemer som har passet for dem og både søkt og tatt imot hjelp fra lærere som har fulgt opp, slik at de opplevde skolen som en meningsfull arena hvor de igjen kunne få utløp for sine styrker. I denne prosessen har de møtt et system, eksempelvis skolen, som har passet dem godt og hvor de har møtt lærere som har bidratt til at de lykkes med det de holdt på med, og ønsker de har hatt for fremtiden. På skolen opplevde de å ta del i et meningsfylt læringsmiljø, og her ble det faglige og sosiale, samt egen bevissthet styrket. Disse jentenes resiliens for livets utfordringer økte sannsynligvis med valget om å satse på seg selv og egen utvikling og erfaringer, og med å skape avstand fra de menneskene som utsatte dem for risiko. Dette gjenspeiler det tidspunktet av livet til informantene der de tok valget om å flytte hjemmefra og stå på egne bein. Informantenes styrker og de gode systemene rundt dem, som skolen og lærerne, BUP og fritidsarenaer, viser seg å være to tungtveiende faktorene til at disse jentene har klart seg bra.

Min forskning bekrefter betydningen av kollektive SOC-dimensjoner, som innebærer hjelpsomhet, trygge og nære relasjoner, å ha en rådgiver eller fortrolig venn, klare og definerte normer, subsystemer, positive foreldre-barn-forhold, positive lærer-elev-forhold og sosio-økologisk støtte. Betydningen av hvor meningsfull skolen kan være understrekes også

gjennom min forskning. I tillegg belyser min forskning aspektene ved well-being. Denne oppgaven viser en sammenheng mellom funn og teori på dette feltet.

Helt til slutt vil jeg påpeke og fremheve den store verdien betydningsfulle mennesker, som læreren, har for elever som er utsatt for gjentatte nederlag og risiko for å ikke klare å stå i og gjennomføre egen skolegang. Spesielt sentralt er betydningen av lærerens holdninger, responser og positive oppmerksomhet for å forebygge vansker og sikre vekst- og mestringsspiraler.

9 Litteraturliste

- Antonovsky, A. (1988). *Unraveling the Mystery of Health, how People Manage Stress and Stay Well*. San Fransisco: Joseph Bass Publishers.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. (Samlaget, Red.) Oslo.
- Borge , A. H. (2015). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling* (2. utg.). Oslo : Gyldendal akademisk.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag .
- Brudal, L. F. (2006). *Positiv psykologi. Empati, flyt, kvinne og mann, og humor* . Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen , L., & Johannessen , A. (2012). *Forskningsmetode i lærerutdanningene* . Oslo : Abstrakt forlag.
- Christoffersen , L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. . Oslo: Universitetsforlaget.
- De Vaus, D. ((2014)). *Surveys in Social Research. An Introduction*. (6th Ed. utg.). London: Routledge.
- Duedahl, P. o. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse. Metodeserie for social -og sundhedsvidenskaberne* (Bind 2.. utg.). (S. Universitetsforlag, Red.) Gylling.

- Ekeberg, R. T., & Holmberg, B. J. (2005). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science*. Oxford: Blackwell.
- Gall, M. G. (2007). The Nature of Educational Research, kap. 1 . I J. G. M. Gall, *Educational Research; An Introduction*. . New York: Longman Publish.
- Gjærum, B., Grøholt, B., & Sommerchild, H. (1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Aurskog: Tano Aschehoug.
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis. Analysestrategier i akademisk arbeid*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Hansson, K., & Cederblad, M. (1995). Salutogen familierapi. (1), ss. 1-38.
- Imsen , G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen , A., Tufte, P., & Christoffersen , L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Killén, K. (2009). *Sveket I. Barn i risiko- og omsorgssituasjoner*. Oslo : Kommuneforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplan for kunnskapsløftet 2006*. Utdanningsdirektoratet.
- Kvale , S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo : Gyldendal Akademis .
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Notam Gyldendal.
- Kvelling, Ø. (2015). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lassen , L., & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen* . Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lassen, L. M. (1998). *Parenting children with rare progressive disabilities. A study of parents' needs related to stress and coping*. Oslo: Universitetet i Oslo.

- Lassen, L. M. (2017). Inkludering ved å fokusere på elevens resiliens og "well-being". I S. Nilsen, *Inkludering og mangfold i spesialpedagogisk praksis* (ss. 135-154). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser- en ny syntese*. København : Akademisk Forlag.
- Manger, T., & Lillejord, S. (2009). *Livet i skolen*. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland, *Livet i skolen I. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary Magic. Resilience in Development*. New York : The Guilford Press.
- NESH. (2016, april 27). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*. Oslo.
- Ogden, T. (2014). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo : Gyldendal Akademisk.
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998, 11 27). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 04 25, 2017 fra Lovdata.no: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Seligman, M. (2011). *Flourish*. London : Nicolas Brealey Publishing .
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Stålsett, U. (2009). *Refleksjonsgrunnlaget*. I U. Stålsett, M. Storhaug, & R. Sandal, *Veiledning i tilpasset opplæring. Arbeidsmåter- fra oppskrift til refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Stålsett, U., Storhaug, M., & Sandal, R. (2009). Introduksjon . I U. Stålsett, M. Storhaug, & R. Sandal, *Veiledning i tilpasset opplæring. Arbeidsmåter- fra oppskrift til refleksjon* . Bergen : Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* . Bergen : Fagbokforlaget.
- Thomassen , M. (2011). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag* . Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 02 02). *Hva er tilpasset opplæring*. Hentet 02 25, 2017 fra udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Vedeler , L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I O. Wormnæs, *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk* (ss. 1-18).
- Øverlien, C. (2015). *Ungdom, vold og overgrep- skolen som forebygger og hjelper*. Oslo: Universitetsforlaget.

Appendix 1/ Vedlegg 1



Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personetydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern

Appendix 2/ Vedlegg 2

Informasjonsskriv vedrørende intervjudeltakelse til masteroppgave

Samtykkeerklæring

Beskrivelse av masterprosjektet

Jeg er masterstudent ved UiO og går på studieprogrammet *spesialpedagogikk*.
Min veileder er Liv M. Lassen.

Masteroppgaven min har som tema resiliensutvikling, omsorgssvikt og tilrettelegging fra læreren i skolen. Resiliens er hvordan mennesker som lever under vanskelige oppvekstvilkår klarer seg til tross for slik risiko. Som en del av prosjektet skal jeg undersøke hvordan læreren kan legge til rette for barns resiliensutvikling. Formålet med oppgaven er, blant annet, å belyse hvordan læreren kan legge til rette for elever utsatt for omsorgssvikt slik at de opplever mestring i skolehverdagen. Gjennom dette prosjektet er jeg ute etter informantenes egne opplevelser i løpet av barne- og ungdomsskolen samt årene på videregående skole.

Dette håper jeg å fange gjennom et intervju med informantene som tar rundt en time. Spørsmålene vil i hovedsak dreie seg om informantenes bakgrunn, erfaringer med skolen og lærere, og livsmestring.

Frivillig deltakelse

Deltagelse er frivillig. Du kan når som helst trekke deg eller den informasjonen du har oppgitt fra undersøkelsen.

Jeg ber om å få ta lydopptak fra intervjuet for å kunne fange all informasjon.

Anonymitet

All informasjon som innhentes under intervjuet vil bli helt anonymisert. Det vil si at ingen andre enn jeg vil vite hvem som er blitt intervjuet, og informasjonen vil ikke kunne tilbakeføres til deg som informant.

Det er ikke pliktig å melde prosjektet til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Fordi informasjonen ikke anses som sensitivt, eller sporbart.

Før intervjuet begynner ber jeg deg om å samtykke i deltagelsen ved å undertegne på at du har lest og forstått informasjonen på dette arket og ønsker å delta. Hvis du trenger flere opplysninger kan du kontakte meg på;

Tlf: 93 05 86 58 eller epost: christinesoerlie@hotmail.com

Med vennlig hilsen

Christine H. Sørli

Oslo, 14.02.17

Samtykke

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet.

Sted og dato

Signatur

Appendix 3/ Vedlegg 3

Intervjuguide

Introduksjon

- Takke for deltakelse
- Presentere meg
- Presentere mål og fokusområder

1.0 Bakgrunn

1.1 Kan du fortelle litt om oppveksten din?

1.2 Hvordan var hjemmeforholdet ditt?

- Var det en av foreldrene dine du hadde god kontakt med? (hvis ikke, var det en annen voksen i familien/ ditt nærmiljø som du hadde god kontakt med?)
- Kunne du kunne betro deg til denne personen?

1.3 Hadde du noen som har vært der for deg i barndommen?

- I så fall, hvem?

1.4 Har du tenkt på om du hadde noen personlige egenskaper som gjorde at du har klart deg bra?

- Hvilke?
- Var det noe du var spesielt flink til eller glad i å gjøre?

1.5 Gikk du i barnehage?

1.6 Hadde du søsken?

- Hvor i søskenflokket er du, og hvilken relasjon hadde du til søsknene dine?

2.0 Erfaringer med skolen

2.1 Hvordan var det å begynne på skolen?

- Hvordan opplevde du de første årene på skolen? (Barneskolen)
- Hvordan opplevde du ungdomskolen?

2.2 Opplevde du å bli inkludert på skolen? Var det lett for deg å delta på skolen?

- Faglig
 - Sosialt
- 2.3 Hvordan opplevde du de senere årene på skolen? (Videregående, høyere utdanning)
- 2.4 Opplev du det meningsfylt å gå på skolen?
- 2.5 På hvilken måte?
- 2.6 Opplevde du å ha andre støttepersoner i løpet av skoleårene? (Helsesøster, barnevernet)
- 2.7 Hva var det beste med tiden på skolen?
- 2.8 Var det noe du savnet, noe som manglet, i løpet av årene på skolen?

3.0 Erfaringer med lærerne

- 3.1 Hvordan opplevde du forholdene du hadde til læreren(e) din(e)?
- Hadde du noen lærere som du synes var gode for deg?
 - Eventuelt noen du synes var mindre gode lærere?
 - Hva var det de lærerne som var gode for deg gjorde for deg?
- 3.2 Hvordan opplevde du lærerens holdninger generelt og evner til å se deg?
- Viste læreren at han/ hun var glad i deg?
 - La læreren til rette for deg når du trengte det?
 - Hadde læreren god struktur i klassen? (skapte trygghet og forutsigbarhet)
 - Gjorde det glede fylt å lære for deg?
- 3.3 På hvilken måte har læreren hjulpet deg med å utvikle mestringsstrategier?
- Utvikle selvtillit og kunne ”stå på egne bein” (selvstendighet)
- 3.4 Har du noen eksempler på hva lærerne gjorde som var positivt i forhold til din hjemmesituasjon?
- Var det noen lærere som forstod din hjemmesituasjon?
- 3.5 På hvilken måte har gode relasjoner påvirket deg positivt?
- Relasjoner til lærere, medelever, andre voksne
- 3.6 Er det noe lærere kunne ha gjort annerledes for å fremme din trivsel, mestring og læring på skolen?
- 3.7 Hva tenker du at er viktig for en lærer å ta hensyn til i møte med barn utsatt for omsorgssvikt?

4.0 Annet

4.1 Er det noe du spesielt vil fremheve?

4.2 Er det noe du vil tilføre?

