

**Ellen Andreassen**

Masteroppgave 2008

**Det humanistiske fakultet**

Institutt for almenlærerutdanning og spesialpedagogikk

**Psykisk helse i skolen : hvilken ressurs kan læreren være  
for risikoutsatte elever**

**Sammendrag**

Økt forekomst av psykososiale vansker i skolen utgjør en stor utfordring for skolen og lærerne. Hvorvidt læreren kan være en ressurs for elever som er spesielt risikoutsatte har blitt undersøkt gjennom en intervjuundersøkelse. Formålet har vært å få frem sider ved lærerressursen det er verdt å reflektere over, når en skal legge til rette for videre forebyggende psykisk helsearbeid i skolen. Studiens funn viser at risikoutsatte elever representerer en spesiell utfordring lærerne hevder de ikke har forutsetning eller kompetanse i å løse alene. Undersøkelsen viser riktignok at lærerne har mer kompetanse på området psykisk helse enn de selv er klar over. De mangler derimot en teoretisk støtte for å kunne fange opp barn i risikozonen. På tross av dette mener lærerne likevel de kan være en betydelig ressurs i forhold til å forebygge psykiske vansker hos risikoutsatte elever, dersom rammene blir lagt til rette for dette.

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	1
<b>Kapittel 1</b> .....	<b>4</b>
1.0 Introduksjon.....	4
1.1 Studiens relevans .....	5
1.2 Studiens formål.....	7
1.3 Avgrensning og disponering .....	7
<b>Kapittel 2</b> .....	<b>9</b>
2.0 Teori .....	9
2.1 Risikoutsatte barn .....	9
2.1.1 Omsorgssvikt.....	10
2.1.2 Hvordan kommer omsorgssvikt til uttrykk?.....	12
2.2Tilknytning .....	13
2.3Psykiske vansker/lidelser .....	15
2.3.1 Atferdsvansker.....	16
2.3.2 Kartlegging.....	17
2.4 Mestringsperspektivet .....	17
2.5 Resiliens .....	19
2.5.1 Flere definisjoner.....	20
2.5.2 Resiliensforskning .....	21
2.5.3 Beskyttelsesfaktorer .....	22
2.6 Empowerment .....	24
2.7 Coping .....	25
2.8 Salutogenese.....	26
2.9 Læreren som ressurs i forhold til risikoutsatte elever.....	27
2.9.1 Den gode læreren.....	28
2.9.2 Hvordan fremmer læreren resiliens hos risikoutsatte barn? .....	30
2.9.3 Foreldresamarbeid .....	30
2.10 Oppsummering .....	31
<b>Kapittel 3</b> .....	<b>32</b>
3.0 Introduksjon.....	32
3.1 Metode.....	33
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	33
3.3 Hermeneutisk tolkningslære.....	34
3.4 Forskningsprosessen.....	36
3.4.1 Kriterier for utvalg.....	36
3.4.2 Gjennomføring av intervjuene.....	38

3.4.3 Transkribering .....	38
3.4.4 Analyseprosessen .....	39
3.4.5 Validitet .....	39
3.4.6 Reliabilitet .....	40
3.5 Etske betraktninger.....	41
<b>Kapittel 4</b> .....	42
4.0 Presentasjon av resultater og analyse .....	42
4.1 Risikoutsatte barn .....	42
4.1.1 Drøfting .....	43
4.2 Tilknytning .....	45
4.2.1 Drøfting .....	46
4.3 Psykiske vansker .....	48
4.3.1 Drøfting .....	49
4.4 Mestring, empowerment, coping, salutogenese og resiliens .....	52
4.4.1 Drøfting .....	53
4.5 Lærerollen og dens støttespillere.....	56
4.5.1 Drøfting .....	60
<b>Kapittel 5</b> .....	67
5.0 Oppsummering .....	67
5.1 Diskusjon.....	67
5.2 Refleksjon over eget prosjekt .....	70
5.3 Betydning for praksisfeltet og videre forskning.....	71
<b>Litteraturliste</b> .....	73
Vedlegg .....	77

# Kapittel 1

## 1.0 Introduksjon

En god psykisk helse er viktig for å mestre livet. Psykiske vansker eller lidelser derimot, er tilstander som kan ha følger for trivsel og funksjon i hverdagen. Alle elever i grunnskolen og videregående opplæring har i følge kapittel 9a i Opplæringsloven, krav på et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse. Å arbeide frem et godt skolemiljø der elevene føler tilhørighet og har gode relasjoner vil derfor være virkemidler som kan forebygge psykiske vansker og lidelser.

Endringer knyttet til mellommenneskelige forhold ser i dag ut for å forandre seg raskere enn tidligere, og disse endringene fører til nye livsbetingelser for flere barn. Dette har blant annet ført til at psykososiale problemer og atferdsvansker dominerer skolehelsetjenesten, samtidig som læreren får stadig flere utfordringer i forhold til denne elevgruppen. For Opptappingsplanen for psykisk helse 1999-2008 (St.prp.nr.63) har det derfor vært en viktig oppgave å prioritere barn og unge. Den nasjonale skolesatsingen har vært opptatt av at alle skoletrinn skal få opplæringsprogrammer. Ett av målene er å fange opp barn og unge i risikozonen, eller som har psykiske vansker eller lidelser, og gi hjelp eller behandling på det laveste effektive omsorgsnivå. Jo tidligere en kan identifisere utviklings- og atferdsforstyrrelser hos barn og unge, desto tidligere kan en iverksette forebyggende tiltak. Det viser seg å ha stor effekt for å forhindre utvikling av alvorlige og vedvarende psykiske lidelser eller atferdsvansker.

Gjennom satsingen Psykisk helse i skolen, skal alle landets skoler ha blitt invitert til et samarbeid for å ivareta barn og unges psykiske helse. Programmet Psykisk helse i skolen bygger på en forståelse av at den psykiske helsen påvirkes av både individuelle, mellommenneskelige og samfunnsmessige faktorer og et samspill mellom disse. Barn og unges psykiske helse angår derfor oss alle.

Én gruppe barn og unge viser seg å være spesielt sårbar, og er mer risikoutsatt for å utvikle psykiske vansker og lidelser enn andre. Det er barn som opplever vanskelige livssituasjoner. Vanskelige livssituasjoner kan innebære omsorgssvikt, barn som har opplevd en traumatisk krise, barn som har en kronisk lidelse, barn av foreldre med psykiske vansker og eller

rusmisbruk, eller barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep (Garløv, 2003). Barne- og familietjenesten viser til økning av forekomst av barn og familier med kompliserte og ressurskrevende behov. Skolen møter dessverre disse elevene stadige oftere, og lærere stilles overfor store krav med hensyn til den personlige og yrkesetiske siden ved lærerrollen.

I en artikkel i Spesialpedagogikk retter Frode Adolfsen (2007) søkelyset på lærer-elevrelasjonen, der han hevder dette området er spesielt utfordrende og vanskelig for lærere i en hektisk skoledag. De relasjonelle sidene ved lærer-elevforholdene er vesentlige for å komme i læringsposisjon til barn med psykososiale problemer. Relasjonsbygging kan riktignok være en krevende prosess, hvor den berører personlige sider hos læreren, som verdier og grunnholdninger. Lærerens evne til relasjonsbygging kan bli et uttrykk for deres væremåte. Adolfsen (2007) hevder videre at systematisk bruk av refleksjon kan være et nyttig verktøy for å sette ord på den levende kunnskapen lærerne har.

Tone Lise Kongsøre, faglærer i ungdomsskolen, stiller spørsmål i en kronikk i Aftenposten (15.januar 2008), om det er riktig at læreren skal være alle barns mor. Læreren blir i dag pålagt svært mange oppgaver. Hun stiller spørsmål om det er skolens oppgave å hjelpe elevene med oppdragelsen, med lekser og hvor barnet skal være etter skoleslutt, hos mor eller far? Skolen er blitt et sted der alt skjer. Situasjonen i norsk skole i dag, der skolen påtar seg fler og fler primære omsorgsoppgaver, stiller derfor andre krav til læreren enn tidligere. Spørsmålet er om læreren kan klare å fylle alle disse rollene, eller om dette er en umulig oppgave. Og hva betyr dette for barn som allerede er risikoutsatte?

## **1.1 Studiens relevans**

Kommunen skal legge til rette for trygge og gode oppvekstmiljøer og iverksette forebyggende tiltak for å hindre psykiske vansker hos barn og unge. Et overordnet mål er at kommunene skal gi barn og unge et likeverdig tilbud og utviklingsmuligheter. Tjenesteapparatet på lokalt nivå skal gjenspeile de nasjonale satsingsområdene for barn og unge. Rådet for psykisk helse hevder imidlertid at dette tilbudet i mange kommuner ennå er mangelfullt og kan videreutvikles (<http://www.psykiskhelse.no>).

I forbindelse med forberedelsen av dette mastergradsprosjektet tok jeg kontakt med Sekretariatet for psykisk helse, som har ansvar for å bistå med informasjon, materiell og opplæring i undervisningsprogrammer vedrørende psykisk helse i skolen, og stilte spørsmål

om hvilke tilbud skolene og lærerne i dag fikk i min hjemkommune. Svaret var ikke spesielt oppløftende. Det viste seg at i 2005 tok alle skolene imot opplæringstilbud. I dag derimot, var det visstnok oppstått en ”kommunikasjonssvikt”, og opplæringstilbudet ble av flere skoler ikke fulgt opp. Uvisst av hvilken grunn. Om skolene har valgt andre strategier kjenner ikke jeg til, men dette underbygger kanskje noe av det som Rådet for psykisk helse er opptatt av, at tilbudet ikke er godt nok.

Det finnes flere livssituasjoner i barn og unges oppvekst som kan medføre og utløse psykiske plager og lidelser. Dessverre ser det ut for at stadig flere av barns psykososiale vansker kan forklares ut fra neglekt og emosjonelt misbruk av nære omsorgspersoner. Faktisk er ulik grad av omsorgssvikt blitt et stort og alvorlig helseproblem. Egen praksis fra barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling bekrefter at svært mange barn som henvises har vanskelige hjemmeforhold. Tilbudet barna får på barneposten er ofte begrenset til en kartlegging av vansker, for å få stilt en diagnose. Deretter sendes barna tilbake til skolen. På et teammøte på BUP<sup>1</sup> sier ansvarlig psykiater om en pasient ” *dette er ikke vårt problem, men skolens*”. Utsagnet tar jeg med for å illustrere at vi ennå har et stykke vei å gå for kunne gi et godt nok tilbud til barn og unge som sliter. Det forteller meg også noe om at skolen er en særdeles viktig institusjon og arena, hvor en ikke har anledning til å gjøre en slik ansvarsfraskrivelse. Kanskje er det slik at skolen er blitt ”alle barns mor”?

Selv om helsestasjonene begynner å ta i bruk ulike metoder for å screene barn i risikozonen, vil skolen og læreren være den institusjonen som etter at barnet har begynt på skolen, kommer tettest innpå barnet. Læreren vil derfor spille en sentral rolle i forebyggende helsearbeid, ikke minst i forhold til det mellommenneskelige perspektivet. Når det gjelder resiliensforskning viser én faktor å ha større betydning enn de andre. Den peker på at barn som vokser opp under vanskelige livssituasjoner, som har hatt minst ett menneske som har brydd seg om det, og har fulgt det gjennom belastningene, vil kunne klare seg bedre. Læreren har tidligere blitt nevnt å kunne være en slik person. I dette prosjektet ønsker jeg å se nærmere på hva dette innebærer for lærere i dag.

Forebygging av psykiske vansker tar utgangspunkt i det friske barnet. I hvilken grad læreren evner å få en god kontakt med barn i risikozonen blir avgjørende. For å vurdere om et barns psykiske helse er truet, trenger læreren kunnskaper om barnets og familiens historie, og om situasjonen her og nå. I tillegg må en vite om risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer. Et tett og

---

<sup>1</sup> Barne- og ungdomspsykiatri

nært samarbeid mellom lærer og profesjoner i første og andrelinjetjenesten, vil være med på gjøre oppgavene lettere når en skal fange og følge opp barn i risikozonen.

## **1.2 Studiens formål**

Formålet med studien er å se på lærerressursen i et forebyggende psykisk helseperspektiv. Opplever læreren at hun/han kan være den trygge voksen barnet trenger, når barnet utsettes for ulik grad av påkjenninger? Hvilke muligheter og begrensninger ligger eventuelt i dette arbeidet? Er det slik at læreren klarer å identifisere barn i risikozonen?

Oppgavens problemstilling er:

*Psykisk helse i skolen. Hvilken ressurs kan læreren være for risikoutsatte elever?*

Ved å intervjuere lærere og skoleledelse, ønsker jeg å få frem hvordan skolen rent organisatorisk legger til rette for at læreren kan være en trygg voksen, samtidig som jeg ønsker å belyse lærerens opplevelse og erfaring fra dette arbeidet. Svarene fra intervjuene vil kanskje si noe om hvor langt det forebyggende psykiske helsearbeidet i skolen er kommet, og om en mener at andre profesjoner/personer må sterkere inn i dette arbeidet. Jeg ønsker å se på hvilken rolle læreren spiller i denne sammenhengen. Oppgaven kan i så måte være med på reflektere over hvilke faktorer en bør ta hensyn til i videre arbeid innenfor forebyggende psykisk helsearbeid i skolen.

## **1.3 Avgrensning og disponering**

Jeg vil i dette prosjektet konsentrere meg om hvordan læreren og skolen på barnetrinnet opplever de kan ta vare på barn i risikozonen og hvordan de vurderer om barns psykiske helse er truet. I tillegg ønsker jeg å se på hva de mener de selv kan bidra med for å forebygge psykiske vansker/lidelser. Barnetrinnet velges ut fra en begrunnelse om at forebygging av psykososiale vansker må forebygges på et tidlig tidspunkt. Hovedfokus rettes mot risikofaktorer knyttet til ulik grad av uheldige oppvekstvilkår og grad av omsorgssvikt, da dette viser seg å være et økende helseproblem i vår tid.

Foreldremedvirkning og samspill mellom hjem og skole vil alltid være viktig. I denne studien rettes imidlertid fokus mot læreren og lærerens relasjon til risikoutsatte elever, derfor blir foreldre som ressurs ikke et sentralt tema i dette prosjektet.

I kapittel 2 redegjør jeg for mitt teoretiske rammeverk som skal være styrende for dette prosjektet. Det dreier seg om teori knyttet til hvilke kunnskaper som står sentralt i forhold til risikoutsatte barn og forebygging av psykiske vansker. Resiliensforskning vil her være sentral. Kapittel 3 tar for seg studiens metodevalg og begrunnelse for denne. I kapittel 4 presenteres resultater fra studien, samt en analyse av disse. For å få en mest mulig oversiktelig presentasjon av resultater og analyse, har jeg valgt å dele kapittelet inn etter tema fra intervjuguiden, hvor analysen etterfølger hvert tema. I kapittel 5, som blir det siste kapittelet, presenterer jeg en kort oppsummering, deretter diskuterer jeg studiens funn og resultater. Videre reflekterer jeg over eget prosjekt og mulige begrensninger. Avslutningsvis trekker jeg frem implikasjoner for praksisfeltet og for videre forskning.



## Kapittel 2

### 2.0 Teori

Teorigrunnlaget jeg har valgt å støtte meg til i dette mastergradsprosjektet er knyttet til et helsefremmende og forebyggende perspektiv. Å gi barn og unge et godt grunnlag for en god psykisk helse er en forutsetning for at de skal kunne mestre eget liv. Selv når en står i fare for, eller opplever psykiske vansker er det viktig å opprettholde et mestring og et såkalt normalt perspektiv for å unngå medikalisering<sup>2</sup>. Mestring og sosial tilhørighet står derfor sentralt i et psykisk helseperspektiv. Hovedfokus rettes mot å styrke sterke sider og supplere det utilstrekkelige.

Hvis læreren skal kunne identifisere og fange opp elever som er risikoutsatt, må de kjenne til hvilke faktorer som representerer risiko. Jeg vil derfor starte med å redegjøre for hvilke barn en mener kan være risikoutsatt. Deretter kommer jeg inn på kunnskaper om tilknytningsteorier, da noe av forklaringen bak barns utvikling av sårbarhet eller motstandskraft kan forklares ut fra forskning på tilknytningsforhold. Når det gjelder psykiske vansker og lidelser er litteraturen hovedsakelig hentet fra forskning fra barne- og ungdomspsykiatrien. For å forstå at barns motstandskraft er avgjørende for hvordan de mestrer motgang, vil jeg ta utgangspunkt i resiliensforskning. Jeg vil også komme inn på faktorer som empowerment, coping og salutogenese, da disse utgjør viktige faktorer innenfor resiliensbegrepet. Jeg avslutter teorikapittelet ved å trekke frem faktorer en kjenner virker helsefremmende på barns psykiske helse, og knytter dette opp mot lærerrollen.

### 2.1 Risikoutsatte barn

En god barndom tilhører ikke alle barn. Likevel har de fleste barn gode oppvekstvilkår, hvor de trives både psykisk, fysisk og sosialt. Edvar Befring (2004) hevder at det er en nær statistisk sammenheng mellom oppvekstvilkår og oppvekstresultat. Det er større sjans for å få psykiske problemer senere i livet, dersom en har hatt en vanskelig barndom. Risikofaktorer

---

<sup>2</sup> Sykeliggjøring

handler om å identifisere forhold som kan ha negativ følge for barn og unges utvikling. Når barn har det vanskelig og er i ferd med å utvikle psykiske, atferdsmessige eller kroppslige symptomer, er det viktig at voksne tar ansvar for å bidra til å skaffe den hjelp og støtte barnet trenger.

Tidligere har det vært vanlig å fokusere på sosialt og psykologisk depriverende forhold i hjem og oppvekstmiljø. I dag tar en også hensyn til samfunnsrisiko og sosialisingsrisiko.

Risikofaktorene kan knyttes til barnet selv, hvor eksempelvis sosioemosjonelle vansker kan skyldes barnets personlige særpreg. I andre tilfeller ligger risikofaktorer i familien, i skolen, i fritidsaktiviteten, i media og i andre trekk ved vårt postmoderne samfunn.

Risikobarn er barn som står i fare for ikke å kunne utvikle sitt potensial tilstrekkelig, fysisk, psykisk eller sosialt. Barn i risikozonen defineres som barn man kan mistenke blir utsatt for ulike grader av omsorgssvikt, barn som har opplevd en traumatisk krise, barn som har en kronisk lidelse, barn av foreldre med psykiske vansker og eller rusmisbruk, eller barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep. Forskere er samstemte i at risikofaktorer finnes dels som kjennetegn ved barna, dels i oppdragelsen, dels som kjennetegn ved foreldrene og dels i familiens livsførsel og ytre kår. Bache-Hansen (2007) referer til Lagerberg og Sundelin (2000) når de definerer risiko som en omstendighet eller en faktor som gir økt sannsynlighet for et ikke ønsket utfall.

Noen typer risiko er av en relativ diffus karakter, hvor symptom bildet først blir synlig etter en tid. Andre ganger skapes risiko i løpet av utviklingen, eksempelvis ved sykdom, ulykker eller omsorgssvikt, eller at noen barn er født med en sårbarhet som først utløses i møte med stressfaktorer i miljøet (Befring & Tangen, 2001). Nettopp de diffuse problemene er vanskeligst å identifisere. Her stilles det også størst krav til faglig kompetanse for å avdekke risiko for feilutvikling hos barn.

Struve (2000) hevder at risikobarn er ofte på personalmøtets dagsorden. Det er de barna som setter pedagogen fast, hvor det er snakk om barn og foreldre som det er vanskelig å hjelpe, og hvor resultatet ikke alltid viser til mål og innsats.

### 2.1.1 Omsorgssvikt

En sentral risikofaktor i barnealderen er omsorgssvikt. Omsorg er imidlertid et generelt menneskelig forhold, som barnet forventer og søker hos voksne. Barnet gjenspeiler den

omsorgen og tilbakemeldingen det får. Barn har til alle tider vært utsatt for mishandling og sviktende omsorg. Avhengig av hvilken tidsalder og kultur vi befinner oss i, vil dette oppfattes som et større eller mindre problem, eller et ikke eksisterende problem. En har imidlertid søkt å finne definisjoner som en kan enes om. Det handler om medisinske, sosiale og moralske aspekter.

Omsorgssvikt kjennetegnes ved at foreldre er ute av stand til å se og gi adekvate tilsvarende på barnets behov. De greier heller ikke å følge opp spesielle behov barnet måtte ha, eller være i stand til å sette seg inn i barnets situasjon verken følelsesmessig eller i valg av oppdragerstil (Bache-Hansen, 2007). Omsorgssvikt handler altså om mangler ved den daglige omsorgen som barnet får, eller mangler i forhold til den personlige kontakt og trygghet som barnet trenger etter sin alder eller utvikling. Når barns fysiske og psykiske behov neglisjeres, og når barnets retter og interesser ikke blir ivaretatt på en god måte, dreier det seg om omsorgssvikt. Det vil imidlertid være snakk om ulike alvorlighetsgrader av omsorgssvikt.

I følge Struve (2000) vil flere barn i dag ofte være kjærlighetfosømte, selv om de blir kysset og klemte. Problemet er at de opplever ikke foreldrenes fulle oppmerksomhet, fordi foreldrene gjerne har nok med seg selv. Noen ganger skyldes det vanskelige livsvilkår, andre ganger dreier det seg om prioriteringer, der barnet ikke er første prioritet. Dessverre ser det ut for at stadig fler barn av denne kategorien tilhører i dag gruppen risikoutsatte barn. Manglende eller uegnede foreldreferdigheter og sammenbrudd i deres oppdragerpraksis medfører at barn ikke tilegner seg den sosial kompetansen de trenger for å møte skolehverdagen. Isteden lærer de et annet sett av sosiale ferdigheter som kommer i konflikt med skolens norm og verdisyn.

Befring (2004) viser til Bunkholdt og Sandbæk (1998) som hevder at omsorgssvikt kan være uttrykk for ulike grader for mishandling. Enten som aktiv eller passiv form. Passiv mishandling handler om manglende tilfredsstilling av primære behov som riktig ernæring, vern mot fysiske farer, dårlig hygiene og andre former for vanskjøtsel. I tillegg vil psykisk omsorgssvikt, som understimulering og neglisjering av barns sosialiseringsbehov også være en form for passiv mishandling. Aktiv mishandling vil derimot handle om grov vold, fysisk og psykisk avstraffelse eller seksuelle overgrep. Barne- og ungdomspsykiater Ida Garløv (2003) hevder at ca 3-4 promille utsettes for alvorlig grad av omsorgssvikt, da er ikke seksuelle overgrep medregnet.

Disharmoni og konflikter mellom foreldre kan i tillegg føre til vold og trusler. I skilsmisser vil barna være en uskyldig tredjepart som rammes. Nyere forskning er nettopp opptatt av hvordan

skilsmisser påvirker barns utvikling. Omsorgssvikt skjer altså på flere nivåer, men felles er at barn som opplever omsorgssvikt lever med et høyt stressnivå.

Barnevernsstatistikk fra 2005 viser at 10 000 nye barn og unge mottok barnevernstiltak. For over halvparten av tilfellene ble årsakene oppgitt å være risikoforhold ved barnet og foreldrenes omsorgsevne.

### 2.1.2 Hvordan kommer omsorgssvikt til uttrykk?

Tilsynelatende virker mange av disse barna velfungerende. En kjenner imidlertid til at flere barn tar på seg foreldrerollen, men har små muligheter for å innfri forventninger til denne store rollen. Følger en disse barna over tid hevder Struve (2000) at barna lever med et usynlig handikap. De bærer med seg traumer, og deres stressfylte oppvekst preges av forsømmelse, manglende sosial oppbakking og fravær av kjærlighet som de så sår trenger.

Andre barn kan vise tegn til atferdsvansker, konsentrasjonsvansker, søvn- og eller spisevansker og har dårlig selvbilde. Ikke uvanlig er flere underrytere. De kan ha nevrologiske utfall og ha en forsinket utvikling i forhold til vekt, motorikk, evner og språk (Garløv, 2003). Undersøkeleser viser at barn utsatt for omsorgssvikt gjør det dårligere på skolen enn andre. Utfordringen for denne elevgruppen er at skolen først skal sosialisere disse inn i skolen, for siden å sortere de ut, fordi de ikke strekker til i skolesammenheng. Dobbeltmoralen kan dessverre bli påfallende.

I boken *Aldri for sent å bli et lykkelig barn* av Forsberg (2007), forteller Forsberg om sin ødelagte barndom på grunn av fysisk og psykisk mishandling, og en skole eller et hjelpeapparat som ikke tok nok fatt i problemene og utfordringene han gjennomlevde. I 2003 fikk han billighetserstatning fra Staten for tapt barndom. Boken representerer på det groveste hvordan barn kan bli sviktet av sine nærmeste, men også av skole og hjelpeapparat på slutten av 1950 tallet. Et viktig poeng i følge Forsberg er at omsorgssvikt er synlig for dem som våger å se.

Innenfor omsorgssvikt er emosjonell mishandling det største problemet, fordi barn som utsettes for fysisk mishandling, mishandles også emosjonelt. I følge Grøholt, Sommerschild og Garløv (2001) finnes det få undersøkelser på emosjonelt mishandlede barn, men data som foreligger, foreligger i form av psykiske vansker og lidelser. Omsorgssvikt øker dermed risikoen for de fleste psykiske vansker og lidelser.

## 2.2 Tilknytning

Weisæth og Lande (2000) hevder at for å forstå hvordan barn utvikler sin sårbarhet eller motstandskraft, må en ha kunnskaper om tilknytningsteorier og forskning på tilknytningsforhold. Forskning har de siste 20 årene vist til betydningen av trygg versus uttrygg tiknytning for barns utvikling og den innflytelse omsorgspersonen har for denne. Tilknytningsteorien er en psykologisk teori som viser til barns følelsesmessige bånd til primære omsorgspersoner. John Bowlby, psykoanalytiker er foregangsmann i denne sammenhengen. Han beskrev tilknytning som et basalt behov hos barnet, der barns evne til tilknytning til moren er medfødt, eller sosialt preadaptivt. Bowlby observerte at ikke alle barn tilknytter seg likt sine mødre. Kvaliteten av barns tilknytning er avhengig av de erfaringer og de former for feedback som de får av sin primære omsorgsperson.

I følge John Bowlby (1982) dannes trygg eller utrygg tilknytning tidlig samspillet mellom barnets behov for trygghet, og omsorgspersonens sensitivitet overfor barnets behov. Kvaliteten på omsorg det enkelte barn opplever, vil være avgjørende for dets utvikling av tilknytningsmønstre og mellommenneskelige relasjoner.

En trygg tilnytning til mor og/eller far, eller andre omsorgspersoner er utgangspunktet for etablering av gjensidige følelsesmessige bånd. Tidlige gode erfaringer av tilknytning og trygghet gir grunnleggende opplevelse av glede, hengivenhet, tillitt og selvtillit. Motsatt vil barn som opplever uttrygghet i forhold til tilknytningspersonene oppleve mer smerte og redusert tillitt til seg selv og andre. Helt avgjørende er derfor god tidlig tilknytning til omsorgspersoner. Dette samsvarer godt med hva Peter Fonagy (2001), engelsk barnepsykolog sier, nemlig at vår tilknytningsatferd vil til en hver tid være farget av våre tidligste erfaringer om forholdet til andre, gjennom ”indre representasjoner” eller ”indre arbeidsmodeller”. ”Indre arbeidsmodeller” viser til en integrert del av barnets personlighet, som fungerer som guide for fremtidige tette relasjoner. Dette vil farge forventinger som barna senere møter andre mennesker med. Disse vil igjen prege forholdet til egne barn. Slik sett handler dette også om en sosial arv som overføres fra foreldre til barn.

En viktig faktor i tilknytningsteorien handler om å være sensitiv for barns signaler. Senere forskning underbygger dette og hevder på linje med Bowlby, at det er kvaliteten på den emosjonelle omsorgen som er avgjørende for barns tilknytningsatferd. Grøholt mfl (1998) viser til Daniel Stern, kjent utviklingspsykolog, som er opptatt av hvilke erfaringer barnet har i samspillet med betydningsfulle andre. Han hevder at ved påkjenninger senere i livet, vil

ulike delere av "selvet" dominere og være sårbar. Forskning viser at den betydningsfulle andre, har beskyttende effekt. I tidlig barnealder vil dette være mor og/ eller far, eller andre omsorgspersoner som har hovedomsorgen for barnet. Etter hvert som barnet vokser til vil betydningsfulle andre være familiemedlemmer, personal i barnehage/skole og jevnaldrende. Det viktigste synes imidlertid å være at barnets erfaring om én trygg tilknytning, vil kunne være tilstrekkelig for å kunne utvikle et positivt samspill med andre. Tilknytning skaper nemlig forutsetning for følelse av fellesskap.

Den amerikanske utviklingspsykologen Mary Ainsworth har observert og klassifisert forskjellige tilknytningsmønstre. En trygg form og en uttrygg, som igjen kan deles inn i flere former. En som engstelig avvisende, der barn vil oppføre seg tilnærmevis likt overfor fremmede og sine egne foreldre. En annen form er engstelig ambivalent. Her er det engstelige barnet engstelig overfor fremmede. Den siste formen kaller hun disorganisert tilknytning. Dette er den mest utrygge tilknytningsform. Barn med disorganisert tilknytning har et forvirret og usammenhengende atferdsmønster. Et disorganisert tilknytningsmønster vil i langt høyere grad enn de mere utbredte engstelige tilknytningsmønstrene, resultere i feilutvikling, som f.eks. et meget høyt nivå av aggressjon og fjendtlighet senere i barndommen.

Forskning på tilknytning i dag, fokuserer først og fremmest det disorganiserte, nettopp fordi denne formen viser seg å være så uheldig. Dette dreier seg om tilknytningsforstyrrelser som kan være et direkte resultat av alvorlig omsorssvikt, misbruk eller alvorlig mishandling fra foreldrenes side. I ICD10<sup>3</sup> skiller en mellom en reaktiv forstyrrelse og en udiskriminerende tilknytningsforstyrrelse. Den første viser sosialt avvik før barnet er fem år gammelt, og er preget av ambivalente reaksjoner overfor andre mennesker. Dette er en reaktiv sjelden tilknytningsforstyrrelse, mens den andre formen er mer vanlig. Denne viser seg ved at barnet har en udiskriminerende kontaktform. Det kan være barn som er oppmerksomhetsøkende og ha en ukritisk vennlig atferd, men likevel ha et unyansert forhold til jevnaldrende. Små barn kan være klengete, men det spiller mindre rolle hvem barnet søker trøst hos. Eldre barn viser ikke en naturlig tilbakeholdenhet overfor voksne eller andre barn. Ofte virker de svært åpne og imøtekommende, men kontakten med andre er likevel ikke god. I tillegg kan det være snakk om atferdsforstyrrelser og følelsesmessige forstyrrelser (Garløv, 2003).

---

<sup>3</sup> ICD10 et diagnostisk system for psykiske lidelser

Den danske psykologen Søren Hertz (2003) hevder at trygg tilknytning kommer i ungdomsårene til uttrykk som en frihet til å etablere større psykisk og fysisk distanse til foreldre og gjøre egne valg og utvikle sin egenart. Slik fremmes god psykisk og sosial funksjon. Han hevder imidlertid at det aldri er for sent å snu en uheldig utvikling (Hertz, 2003). På samme måte hevder Grøholtm.fl (2001) at kunnskap om tilknytningsteorier bidrar til å kaste lys over ubrukte muligheter. Mens Garløv (2003) sier at tidlig skader i kontaktevne til sosialt samspill, vil som regel følge barnet gjennom hele livet. Dersom omsorgssituasjonen derimot kan bedre seg i løpet av barndommen, kan likevel flere tilpasse seg godt, og få et betydelig bedre liv. Kunnskaper om tilknytningsteorier og barns ulike tilknytningsmønstre kan gjøre lærerne bedre forberedt på møte det enkelte barn, hevder Lillian Kro (2001). I den sammenheng blir det viktig at elever skal kunne tro at læreren bryr seg om dem og være der når de trenger henne. En god omsorgsperson vil derfor behandle barnet i følge tilknytningsteorien. Hun vil gi barnet stabil kontakt og være følelsemessig åpen for å fange opp barnets signaler. For å gi elever med uttrygg tilknytning/ambivalent tilknytning tro på at læreren er pålitelig, viser Kro (2001) til Barrett (1991), som sier at elevene må ha tiltro på at læreren er stabil i kontakten over tid.

Stressfylt oppvekst som preges av forsømmelse og manglende sosial oppbakking, vil imidlertid ofte vise seg som uttalte tilknytningsforstyrrelser, hvor dette kan representere en alvorlig psykisk lidelse. Forskning viser en nær sammenheng mellom barnets tilknytning og barnets senere psykiske utvikling. Manglende tilknytning kan derfor være med å skape psykiske vansker eller lidelser senere i livet.

### **2.3 Psykiske vansker/lidelser**

For å kunne redegjøre for hva psykiske vansker/lidelser er, må en kjenne til hva psykisk helse innebærer. Psykisk helse refererer til utvikling av, og evne til å mestre tanker, følelser, atferd og hverdagens krav i forhold ulike livsaspekter. Det handler om emosjonell utvikling, evne til velfungerende sosiale relasjoner og evne til fleksibilitet. Fravær av psykiske vansker eller lidelse er derimot ikke ensbetydende med god psykisk helse. Barns utvikling og barnets psykiske helse er et resultat av et komplekst samspill mellom biologiske, psykologiske og sosiale faktorer.

Psykiske vansker derimot, viser til symptombelastning som for eksempel atferdsvansker, grad av angst, depresjon, søvnevansker med mer. Vanskene vil avhenge av type og omfang av

symptomer i ulik grad, og påvirke daglig fungering i forhold til mestring, trivsel og relasjon til andre mennesker. Psykiske vansker vil ofte vise seg som psykososiale vansker. Symptomene trenger nødvendigvis ikke være så store at en kan stille en diagnose. Årsakene til psykiske vansker og lidelser er sammensatt. Arvelig og biologisk disposisjon bestemmer graden av sårbarhet for ulike tilstander. Forholdet til miljøet kan gjøre at sårbarheten kommer til uttrykk eller modereres (Garløv, 2003). Det er viktig å være klar over at psykiske vansker ofte er normale reaksjoner forbundet med en vanskelig livssituasjon. Jan Kåre Hummelvoll sier i den sammenhengen at *"barn og unges problemer er ofte konsekvens av de vilkår de lever under"* (1992: 309).

Michael Rutter gjorde på slutten av syttitallet en undersøkelse av 10 åringer i England, hvor han fant seks variabler som samvarierte med psykiske problemer. Det gjaldt alvorlige ekteskapskonflikter, lav sosioøkonomisk status, store familier, kriminelt belastende fedre, mødre med psykiske problemer og omsorgsovertakelse av barnevernet. Risikofaktorene så ut for å ha kumulativ effekt, der enkeltfaktorer i samspill med andre ville øke sannsynligheten for at barn skulle utvikle psykiske vansker.

I læreboken i barnpsykiatri blir barnpsykiatriske tilstander sagt å være speilbilde av sin tid (Grøholt et al., 2001). Mest sannsynlig har ulike psykiske vansker og lidelser vært til stede i generasjoner, men samfunnsforhold og faglig orientering har vektlagt ulike problemområder. I dag møter læreren og skolen barn med atferdsvansker, spiseforstyrrelser, selvskading, depresjoner, angst, personlighetsforstyrrelser, tvangslidelser og bipolare lidelser<sup>4</sup>. Jenter ser ut for å reagere med følelsesmessige forstyrrelser, mens gutter ofte viser atferdsforstyrrelser. Atferdsvansker har imidlertid en nær sammenheng med følelsesmessige vansker. 2/3 av barne- og ungdomspsykiatrien behandler barn med atferdsvansker, og er den hyppigste enkeltårsak til at barn henvises til BUP. I følge Garløv (2003) har 5-10 % av alle barn store atferdsvansker. Skolen og læreren konstaterer gjerne først atferdsvanskene, for deretter nøste opp hva som kan være bakenforliggende årsak.

### 2.3.1 Atferdsvansker

Læreren registrerer atferdsvanskene/problematferden som bråk i timen, plaging av andre barn eller voksne, de banner og bruker tabuord, og svarer læreren på en uhøflig måte. De kommer

---

<sup>4</sup> En psykiatrisk diagnose, tidligere registrert som en manisk depressiv lidelse.



ofte i konflikt med sine medelever, de sluss og mobber gjerne andre barn. Hjemme kan de være brutale mot sine søsken, og de kan ødelegge ting, både hjemme og ute. De kan forsvinne uten å si i fra hvor de går, og kommer sjelden hjem til avtalt tid. De kan stjele og drive med ødeleggelser. Selv er barna uaffisert av atferden. De påstår som regel at det er de andres feil. De får ofte problemer med samspill med jevnaldrende, og søker derfor gjerne fellesskap med påfallende mye eldre eller yngre barn eller ungdom.

Atferdsforstyrrelser vil være et gjentatt og vedvarende mønster av dyssosial, aggressiv og trassig atferd, som viser brudd på sosiale forventninger og normer sett i forhold til alderen, og må ha minst 6 måneders varighet (Garløv, 2003).

### 2.3.2 Kartlegging

For å vurdere om barnets psykiske helse er alvorlig truet, trenger en kunnskap om barnets og familiens historie, og om situasjonen her og nå. Samtidig er det viktig å kjenne til risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer. I følge Nina B.J Berg (2007) er det en forutsetning at læreren kjenner til elevens vansker og ressurser for å kunne gi tilpasset undervisning.

Firfotsmodellen er i dag et nyttig verktøy for å vurdere og kartlegge barn med psykiske vansker. Modellen passer til alle typer psykiske og sosiale vansker hos barn og unge. Modellen gir også en systematisk tilnærming til å se etter barns vansker og ressurser i et helhetsperspektiv. Navnet firfotingen viser til de fire føttene som representerer områder en trenger kunnskaper om hos barnet. Det gjelder symptomer, utvikling, personlige egenskaper og oppvekstmiljø.

Grøholt mfl. tillot seg i 2001 å spå at søkelyset mot forebygging fremover, rettes mot tidlige leveår, og de mest sårbare barna. I dag er nettopp dette arbeidet godt i gang på helsestasjonene. Fokus rettes mot å fange opp og styrke barn gjennom forebyggende tiltak og tidlig behandling. Det viktigste i dette arbeidet er å forebygge. Forebygging må ta utgangspunkt i hva som faktisk vitenskapelig viser seg å fungere. Ulike mål på mestring er blant annet et viktig bidrag i denne sammenhengen.

## 2.4 Mestringsperspektivet

Mestringsperspektivet anvendes i dag innenfor et forebyggende, samfunnsmessig og i et klinisk perspektiv. Perspektivet fokuserer spesielt på et konstruktivt og hensiktsmessig arbeid med barn og unge og deres foreldre. Målet er å forstå hva som gjør at noen mestrer bedre enn andre vanskelige livssituasjoner. Innen barnepsykiatrisk forskning var det Norman Garmezy og Michael Rutter som begynte med å studere prosesser som førte til mestrende barn.

Ettersom fokus først og fremst har vært knyttet til problemer, vansker og eller sykdom innenfor psykiatri, barnevern og spesialpedagogikk, har mestringsperspektivet bidratt til å flytte oppmerksomheten mot det som virker helsefremmende. Med denne forståelsen blir det derfor like viktig å skape mestringserfaringer, som å styrke barnet på de områder barnet viser svakheter. Vygotsky (1976) viser til barnets nærmeste utviklingszone, når han sier at med litt hjelp fra en voksen eller annen kompetent jevnaldrende, vil barnet nesten klare å løse en oppgave alene. Dette dreier seg om sier Vygotsky (1976) å bygge opp et stillas av støtte rundt barnet som man gradvis kan fjerne, etter hvert som barnet vil klare å løse oppgaver på egenhånd. Von der Lippe, Hartmann og Killén, (2007) sier dette samsvarer med hva Skinnstad (1991) og Hartmann og (1989) hevder, at barns utvikling predikeres av mors kompetanse som læremester ved å bygge kognitive stillaser som hjelper barnet til å øke sine ferdigheter når de er små. Det handler altså om en mestringspedagogikk som er viktig i alt pedagogisk arbeid, men spesielt i forhold til sårbare barn.

Den sterkeste påvirkning på barns resiliens er mors hjelp i forbindelse med læring. Det handler om mors evne til å lære barnet å planlegge, å velge veier til å nå et mål, å forstå hvilke regler som gjelder og sjekke at de er forstått. Det er det mor gjør som teller, ikke hva hun er. ”Mor” kan i denne sammenhengen være den gode voksen Bronfenbrenner snakker om, når han sier at det er alltid en god voksen tilstede i en historie med en god slutt. Grunnlaget for våre strategier i møte med motgang legges i oppveksten, men formes også i voksen alder.

Mestringsperspektivet kan riktignok sees på som en motpol til risikoperspektivet. Hvert perspektiv kan sees på som ytterpunkt på en skala. Risikoperspektivet har fokus på problemer og utfordringer, mens mestringsperspektivet fokuserer på helsefremmende faktorer for individet og dets omgivelser. Riktignok er både mestringsperspektivet og risikoperspektivet relative begreper som må forstås ut fra alder, temperament og ferdigheter.

I følge Antonovsky (1979) blir mestringsbegrepet tett knyttet til læring, og det er nettopp dette læringsaspektet som utgjør et potensial for endring. Det kan være vanskelig å skille mellom begrepene mestrings og resiliens, da de brukes om hverandre i internasjonal litteratur. I følge

Borge (2003) er resiliens vesensforskjellig fra mestring ved at resiliens bare kan forstås i sammenheng med god fungering under stress, mens mestring kan forstås som god, mindre god eller dårlig. Mestring forstås som atferd, mens resiliensfaktorer kan forstås som ressurser hos individet, eller miljøet som leder til positive mestringsstrategier. Nyere forskning bekrefter at det er en forbindelse mellom ulike typer mestring og psykisk helse. Resiliens vil i den sammenhengen være et viktig fenomen å kjenne til.

## 2.5 Resiliens

Resiliens som fenomen er i dag et populært bidrag innenfor flere vitenskaper som økonomi, biologi, psykologi og spesielt innen helsefag, der en i større grad enn tidligere er opptatt av forebygging. Innenfor psykologi er det kanskje ett av de viktigste og mest utfordrende emnene. I følge Borge (2003) vil en forståelse av hva resiliens er, bane vei for tiltak av problemutvikling og forebygging av uønskede konsekvenser i en risikofylt tilværelse. Mestring, empowerment, coping og salutogenese er alle faktorer som fremmer resiliens.

Resiliens er et fornorsket begrep som stammer fra det engelske ordet resilience. Engelsk-norsk ordbok (2003) oversetter begrepet som 1. (= flexibility) elastisitet; fleksibilitet; 2. om person (= toughness) seighet; evne til raskt å komme seg etter motgang. Begrepet er opprinnelig hentet fra fysikkfaget og betegner et objekts evne til å komme tilbake til utgangspunktet etter å ha vært strukket eller bøyd. Innenfor psykologisk tenking ble begrepet først på 1990 tallet et viktig bidrag til å fremskaffe kunnskap om å forebygge. Innenfor det spesialpedagogiske feltet har forskningen om utsatte barn skiftet fokus fra deprivasjon, til separasjon og tilknytning og siden til risiko- og beskyttende forhold (Ogden, 2001). Resiliens fokuserer derfor på hva som fungerer. Hvem er det som ikke utvikler patologi<sup>5</sup>? Resiliens viser til at det er viktig å forstå hvilke prosesser og virkemidler som tas i bruk for å gå videre i livet. Sagt på en enkel måte handler det altså ikke så mye om hvordan en har det, men hvordan en tar det. En profilert forsker innenfor internasjonal resilienceforskning, Froma Walsh (2006) sier at fordi samfunnet vårt i dag preges i så stor grad av uforutsigbarhet og store sosiale endringer, vil alle fra tid til annen stå overfor ulike utfordringer i livet. Noen flere og mer utfordrende enn andre. Spørsmålet handler om hvilke strategier en tar i bruk når utfordringene rammer en.

---

<sup>5</sup> Sykdom

### 2.5.1 Flere definisjoner

Resiliensbegrepet defineres ulikt avhengig av hvilke typer påkjenninger og fungering en er opptatt av. Forskere enes imidlertid om at god psykologisk fungering på tross av påkjenninger, vurderes alltid i forhold til noe. Borge (2007), viser til Suniay Luthar (2006) en annen ledende resiliensforsker, som hevder at de fleste definisjonene innebærer at to ingredienser må være til stede. For det første må en ha opplevd belastninger i miljøet, dernest må en ha evne til positiv tilpasning på tross av påkjenning. En annen måte å se dette på er å se på den ytre miljøpåvirkningen som den uavhengige variabel, mens tilpasning blir den avhengige variabel. Resiliens handler altså om samspill mellom indre og ytre faktorer, der personlighetsegenskaper og samspillet mellom miljøforhold står sentralt. Derimot kan barns sårbarhet og mottakelighet overfor risikopåkjenninger i miljøet også være influert av genetiske forhold. Ofte handler det like gjerne om at de kan være påvirket av erfaringer de har fått fra før, under eller etter problematiske familieforhold.

Barns utvikling av resiliens i ulike samfunnslag vil imidlertid være kultur- og normavhengig. Von der Lippe (2007) sier at generelt kan en si at resilience dreier seg om et menneskes evne til adaptasjon under eller etter ugunstige betingelser og hendelser. Begrepet kan bare forstås i forhold til ulike samfunnsforhold og kulturer, fordi definisjonen av å "lykkes" vil være samfunns- og kulturavhengig.

Edith Grotberg (1996), professor i utviklingspsykologi, definerer resiliens som en universell evne som tillater en person, en gruppe eller et samfunn i å unngå, minimere eller takle skadelig effekt av motgang. Videre sier hun at alle møter motgang i livet, ingen går fri. Med resiliens kan barn seire over motgang, uten vil motgangen seire (Grotberg, 1996).

Resiliens er imidlertid fremdeles et faglig begrep, og legfolk flest er ikke kjent med selve ordet. Innholdet derimot er ikke ukjent. Flere språk har ikke klart å finne noe egnet ord. Spansk har eksempelvis heller ingen ord for resiliens, men bruker termen "forsvar mot motgang" (la defensa ante la adversidad). Når vi oversetter begrepet som motstandskraft, hevder kritikere at dette ikke er nok dekkende, fordi det i for stor grad fokuserer på faktorer i personen. Resiliens handler vel så mye om spesifikke faktorer som ligger utenfor personen selv. Noen oversetter ordet med "herdighet". Det innebærer at en gjennom motgang blir herdet, eller resilient. "Det man ikke dør av, vokser man på". Kanskje er det riktigere å si at det er ett sett av faktorer, i og utenfor barnet, som er med på å fremme en motstandskraft, som

viser barnets evne til å klare seg på tross av sterke belastninger. Det er denne forståelsen av resiliensbegrepet jeg legger til grunn, når jeg vender tilbake til begrepet senere i oppgaven.

Resiliens er til stede i normalutvikling, samtidig som den også er til stede i patologiske forløp. Resiliens er i dag blitt et viktig supplement til et tradisjonelt psykopatologisk perspektiv. Begrepet brukes innen helseperspektivet i flere sammenhenger, men først og fremst knyttes det til barn i risiko.

### 2.5.2 Resiliensforskning

Jack og Jeanette Block var de første innen personlighetspsykologien som brukte begrepet resiliens. For over 50 år siden gjorde de en longitudinal studie, hvor ungdom og unge voksne ble studert ut fra evnen til fleksibel tilpasning av skiftende situasjoner og stressmestring. Studien viste positiv tilpasning og utvikling, på tross av miljømessige risiko.

Resiliensforskning har frem til i dag først og fremst vært opptatt av å identifisere resiliens, beskrive og forstå fenomenet, hvor en har studert årsakene til at noen som utsettes for påkjenninger, forbedrer seg, mens andre dukker under. Forskningen har imidlertid gitt inspirasjon til å reflektere kritisk over hvor effektive forebyggende tiltak og terapeutiske virkemidler er, og om de kan bli bedre.

Waaktaar, Torgersen og Christie (2007) hevder at dersom en ønsker å lage en intervensjon basert på resiliensforskning, er det naturlig å fokusere på å styrke eller fremme én eller flere av disse faktorene. Samtidig er det viktig å forsøke å fjerne risikofaktorer. En kjenner til at risikofaktorer er mest skadelig når de er flere som opptrer sammen. Dette er blitt bekreftet fra en longitudinal studie fra Kauai på Hawaii, som ble gjort av Werner og Smith i 1993 (Waaktaar m.fl 2007). Der det å ha flere risikofaktorer under oppveksten, var en klar prediktor for å utvikle problemer senere. Hos ca en tredjedel var minst fire slike faktorer til stede ved fødselen. To tredjedeler av denne risikogruppen fikk alvorlige lærevansker og senere psykiske og atferdsmessige problemer. Et viktig poeng er at en tredjedel klarte seg imidlertid like bra som de som ikke tilhørte risikogruppen (Borge, 2007).

Målet for videre resiliensforskning vil i følge Waaktaar m.fl (2007) være å komme til en større forståelse av det komplekse samspillet mellom person og situasjon.

Det hevdes at det også finnes biologiske paralleller til individuelle og personlig psykologiske resiliensprosesser. I legemiddelforskningen ser en i forhold til vaksineforskning, at langt fra alle blir syke, på tross av at de er utsatt for en dose med smittestoff. Fysiologisk resiliensforskning har frem til nylig, i liten grad blitt knyttet sammen med psykologisk håndtering av påkjenninger. Mest sannsynlig vil imidlertid dette aktualiseres i tiden fremover.

Borge (2007) refererer til Anne Mastens (2001) begrep Ordinary magic, der ulike faktorer i resiliensprosesser, som er til hjelp for barn som har klart seg tross store påkjenninger, ikke skiller seg i nevneverdig grad fra de faktorene som bidrar til sunn utvikling hos barn generelt. I følge Borge kan dette illustreres ved hjelp av en akse med to poler. Barn som klarer seg bra befinner seg på den positive polen, mens barn som sliter, vil befinne seg nærmere den negative polen. De som på tross av vanskeligheter klarer seg har en positiv utvikling, eller blir resilente.

Ut fra denne tankegangen er det viktig å fokusere på generelle, positive, utviklingsfremmende ressurser, eller det vi også kaller beskyttelsesfaktorer.

### 2.5.3 Beskyttelsesfaktorer

Det er sjelden snakk om isolerte beskyttelsesfaktorer i forbindelse med resiliens. Derimot handler det som regel om en kjede av beskyttelsesfaktorer som til sammen virker beskyttende mot belastninger. Én beskyttelsesfaktor kan imidlertid være en effektiv individuell mestringsstrategi i enkelte situasjoner, men vise seg å være ineffektiv i andre.

Resiliensforskning viser riktignok at noen faktorer virker mer beskyttende under belastninger. Resiliensforskere er samstemte i at god intellektuell fungering, sosial kompetanse og lett temperament, er beskyttende faktorer. Det samme gjelder selvtillitt, talenter, opplevelse av mening eller religiøs tro. En annen viktig beskyttelsesfaktor er nær relasjon til omsorgsperson. Det trenger ikke nødvendigvis være foreldre, men en som viser varme, struktur, forventninger og har en myndig foreldreatferd. I nærmiljøet og nettverket rundt barnet nevnes tilknytning til prososiale voksne. Disse vil representere ytre beskyttelsesfaktorer. Læreren skal nettopp være en prososial voksen.

Det finnes allerede intervensjonsprogrammer som er utviklet på bakgrunn av kunnskap fra epidemiologisk forskning om risiko og beskyttelsesfaktorer. I kontrollerte studier viser programmene at de har positiv effekt ved å redusere symptomer og bedret fungering. ”De

utrolige årene” er et risiko- og beskyttelsesfaktor program som er prøvd ut i Norge. En gjennomgang av programmene viser dessverre at langtidseffekten er betydelig mindre enn forventet, og at effekten av tiltakene opphørte når tiltakene opphørte.

Relevant for resilienstenkning er psykologiske forutsetninger som understreker familiens betydning på godt og vondt. Borge (2007) refererer til Luthar (1999) når det hevdes at grunnlaget for barns trygghet og personlighet legges i familien. Emosjonelle relasjoner i familien, måten familien organiseres på, familieklimaet og valg av oppdragsstrategier, kan forsterke virkningene av individuelle problemer og sosial marginalisering, men kan også virke som en buffer mot de samme virkningene. En kjenner imidlertid ikke i dag hvordan ulike risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer virker sammen direkte og indirekte over tid. Enn så lenge sier Waaktaar (2007), at det vil være meningsfullt å begrense og fjerne risikofaktorer uansett om den totale mengden belastninger er stor eller liten.

I følge den tyske filosofen Hegel (1770-1831) handler anerkjennelse om livets nøkkelord. Anerkjennelse utgjør de sosiale båndene mellom mennesker. Noe gis fra en person og mottas fra en annen, og forekommer bare i kraft av andre, i det sosiale liv. Anerkjennelse virker alltid som beskyttende faktorer i livene våre.

Kjærlighet er enda et begrep, som ikke kan sies å være vitenskapelig forankret, da vi legger svært ulikt innhold i begrepet. Likevel hevder Struve (2000) at nettopp kjærligheten er livets vaksinasjon, og er den aller beste beskyttelsesfaktoren. Den første kjærlighet barnet får, manifesterer seg for livet. Det gir næring til det liv som skal leves. Kjærlighet påvirker barnets motstandsdyktighet overfor senere stressfaktorer. Forutsetningen for å føle kjærlighet er velutviklede satbile bånd. Foreldre som fratår barnet kjærlighet, fratår det livsmot. Den kjærlighet barnet ikke får, får barnet i mot seg. Kvalifisert omsorg stiller dermed krav til foreldre, uten at de skal forvente noe tilbake. Dette kalles uforbeholden kjærlighet. I hvilken grad denne kjærligheten utøves, vil få konsekvenser for barnets tilknytning, først til primære omsorgspersoner, deretter til andre personer. En profesjonell form for kjærlighet vil blant annet være å legge til rette for barns utvikling, hvor empowerment kan være ett viktig virkemiddel og metode, fordi det kan fremme resiliens.

## 2.6 Empowerment

Empowerment er i dag også et populært begrep og er et slags nøkkelbegrep. Det forekommer hyppig i sosialvitenskap og er et bærende begrep i diskusjonene om nye strategier for prevensjon og intervensjoner på områder som folkehelse og sosialt arbeid.

Termen er hentet fra USA, og har ennå ikke fått noe norsk ord. Rett oversatt betyr empowerment styrke, kraft eller makt som er positiv ladet. Fokus rettes mot å støtte personer som befinner seg i en utsatt situasjon eller avmaktsituasjon. Risikoutsatte barn vil kunne være i en slik avmaktsituasjon. Lassen (2001) viser til Dunst, Trivette og Deal (1994) som definerer empowerment som å styrke de som søker hjelp, gjennom et rådgivningsarbeid der en vektlegger mestringsopplevelse og kompetanseheving hos alle aktører. Rådgivingen vil være en hjelp til selvhjelp. Den profesjonelle aktøren skal tilrettelegge for maksimal vekst ved å frembringe de iboende krefter og ferdigheter hos de impliserte, vektlegge deres muligheter for utvikling og anerkjenne deres personlige valg (Lassen, 2001).

Begrepet tar utgangspunkt i et grunnleggende positivt menneskesyn. Hvis forholdene blir lagt til rette for det, kan og bør personer med hjelp av andre, komme ut av, eller bedre sin avmaktsposisjon. Dette skjer når utenforstående setter i gang prosesser, aktiviteter, som styrker en persons selvkontroll. I praksis sier Askheim og Starrin (2007) at dette handler om å få øke selvtilliten, bedre selvbildet og øke kunnskaper og ferdigheter. Samtidig dreier det seg også om bevisstgjøring.

Empowerment handler om å se muligheter og bygge videre på disse. Mens resiliens også er en kraft iboende i individet er empowerment mer en metode for å fremme denne kraften/resiliensen. Tveit Walseth og Malterud (2004) ser på begrepet som todelt. Empowerment utgjør både målet og veien. Målet er kompetanse til å delta og påvirke. Veien er utviklingen av ferdigheter som skal til for å nå dette målet.

Forskning har vist betydningen av tidlig intervensjon for risikoutsatte barn, hvor en av metodene har vært å "empowre" primære systemer som familie, barnehage og skole. Studier som er gjort innenfor resiliens, salutogenese og coping, poengterer alle betydningene av å "empowre", med andre ord å støtte mennesker i å utvikle en form for motstandsdyktighet.

Det handler om å styrke de som søker hjelp, gjennom rådgivningsarbeid til selv å oppleve mestring og kompetanse. Som rådgiver, eller lærer i denne sammenhengen, blir en viktig oppgave å sette i gang prosesser. Konsekvensen for denne prosessen kan gi empowerment.



Lassen (2001) hevder at empowerment er et felles ansvar, som ivaretar barnets mulighet for trivsel og læring. Rådgiveren må ha en utvidet empati, en positiv aktelse for systemene så vel som det involverte barnet. Arbeidet fordrer kunnskap både på individ og systemutvikling. En må ta hensyn til det økologiske perspektivet som barnet befinner seg i. Empowerment er således en metode for å styrke mennesker som trenger støtte, og systemer som trenger å utvikle alle sine mulige ressurser. Tveit Walseth og Malterud (2004) presiserer in denne sammenhengen at det er viktig å bruke tid, tålmodighet og langvarig engasjement.

Ved å kjenne til empowerment som metode, kan dette gi et strukturert grunnlag for den støtten barnet trenger. Coping derimot som er et annet mestringsbegrep, handler mer om prosessen enn om metoden.

## 2.7 Coping

”Coping” er nok et engelsk begrep som vi har overtatt og bruker som det er, eller oversetter det med mestring. Wikipedia forklarer begrepet coping innenfor psykologien som prosessen i å takle hendelser ved å bruke krefter på å løse personlige og mellommenneskelige problemer, enten ved å takle, minimere, redusere eller tolerere stress og konflikter (<http://en.wikipedia.org/wiki/Coping>).

I følge Richard. B Lazarus teori, som var professor i psykologi og en pioner innenfor moderne stressforskning og coping, oppstår stress i relasjonen mellom et sårbart individ og en belastende situasjon (Lazarus & Folkman, 1984). Sammen med S.Folkmann har Lazarus spilt en vesentlig rolle når det gjelder studier av stress, følelser og mestring. De skiller mellom to typer mestring, emosjonsfokusert og problemfokusert mestring. Den første handler om å konfrontere utfordringen direkte, mens den andre typen dreier seg om å fortrenge, unngå og minimalisere problemene. Begge strategier er hensiktsmessige og kan være verdifulle strategier for den psykiske og mentale helsen.

Weiten og Lloyd (2006) hevder det er tre faktorer som spiller inn i forhold til ”coping”, eller det de og kaller stressmestring. Det gjelder vurderende strategier, problemfokusert strategi og følelsesmessig fokusert strategi. Vurderende strategi dreier seg om å endre måte å tenke på, dette kan gjøres ved å endre mål og verdier, eksempelvis ved å ufarliggjøre situasjoner ved å se humoristisk på en hendelse. Problemfokusert strategi fokuserer på årsaken til problemet, ved å få frem informasjon, og lære å leve med utfordringene. Mens følelsesmessig strategi

involverer å løsrive seg fra følelsesmessig problemer. Også her er det slik at en vanligvis vil kombinere ulike typer av ”coping”. Når en er opptatt av å snu fokus fra problemer og patogenese vil en annen form for mestring dreie seg om salutogenese, eller det vi forstår som kunnskap om helsefremmende faktorer.

## 2.8 Salutogenese

Salutogenese er læren om hva som gir god helse, i denne sammenhengen god psykisk helse. Det er en teoretisk modell som ble utviklet av sosiologen Aron Antonovsky i 1978, der han var opptatt av å fokusere mer på hva som forårsaker god helse, fremfor dårlig helse. Gjennom sine arbeider beskriver han det som styrker eller fremmer god helse.

Livsvilkår vil være med å påvirke holdningen til om vanskelige situasjoner oppleves som håndterbar, forutsigbar og påvirkelig. Dette påvirker den enkeltes pågangsmot i møte med sykdom/vansker. Salutogenese og mestringsprosess er sider ved samme sak, men salutogenese vektlegger sterkere en helhetlig teori.

Gode opplevelser øker trivsel og bidrar til å styrke vår helse (Tellnes, 2007). Salutogenese faktorer er motstykke til alt som er sykdomsfremkallende. I forhold til dette prosjektets tema vil salutogenese representere det som allerede er blitt beskrevet under beskyttelsesfaktorer. Patogene faktorer vil således være risikofaktorer.

Antonovsky har utviklet begrepet Sense of Coherence, (SOC) som viser til at individer har muligheter for å oppnå en forståelse av den situasjonen de er i, og at det finnes muligheter som virker helsefremmende (Antonovsky, 2005). Begrepet rommer en viktig komponent i forhold til opplevelse av å mestre egen helse og helseproblemer (Tellnes, 2007). I følge Antonovsky må tre kjernekomponenter være til stede for å oppleve denne sammenhengen i tilværelsen. Den første gjelder Comprehensibility, eller det vi forstår som å forstå en situasjon ut fra en antakelse om trygghet, i motsetning til opplevelse av kaos og utrygghet. Den andre faktoren gjelder Meaningfulness. Dette handler om evnen til å se meningen, og å forstå hva som er skjedd, for så å tro på at det finnes løsninger. Den siste gjelder Manageability. Denne handler om å ha tro på at en kan finne gode løsninger, der personen vil oppleve kontroll og styring og ikke føle seg som offer for omstendighetene. En slik tilnærming vil ha en mestringsorientering. Den fokuserer på kilder til god helse og velvære, i motsetning til sykdom og dysfunksjonalitet. Antonovsky sier dermed at dersom en er i stand til å definere et

tilsynelatende problem som en utfordring det går an å hankses med, har en kommet langt på vei i forhold til mestring (2005). Tveit Walseth og Malterud (2004) hevder imidlertid at dersom omsorgspersersoner opptrer uforståelig og uforutsigbart, vil barnet lære at det er nytteløst å prøve å forstå og påvirke det som skjer.

Det er imidlertid viktig å være klar over at alle barn kan komme styrket ut av motgang og prøvelser, så lenge utfordringene svarer til barnets mulighet for mestring. Ulike typer av mestringsstrategier vil dermed ha stor betydning for tilpasning og den psykiske helsen.

Gode mestringsstrategier vil være å støtte seg til andre og å finne ut av hvordan problemet kan takles. Dysfunksjonelle mestringsstrategier vil kunne være å la frustrasjonen gå ut over andre, og å flykte fra problemet ved eksempelvis bruke rusmidler eller å skade seg selv. Dette vil igjen øke stressnivået og forringe den psykiske helsen. Mål på mestring kan derfor være et godt verktøy for kartlegging av barn og unges psykiske helse.

Når det gjelder helsefremmende arbeid som er opptatt av at flere faktorer spiller sammen, vil det være naturlig å konsentrere seg om faktorer som bidrar til at en opprettholder god, fysisk og psykisk helse, på tross av at en utsettes for patogene faktorer. I skolen kan læreren være en slik faktor.

## **2.9 Læreren som ressurs i forhold til risikoutsatte elever**

Mellommenneskelige forhold synes å forandre seg raskere enn tidligere og dette kan være med på å true stabilitet og kontinuitet i hverdagen for flere barn. Samfunnet preges i sterkere grad av institusjonalisering, der stadig flere oppgaver og krav er lagt til skole og lærere. Samfunnsendringen har stor betydning for skolens rolle, og ikke minst for lærerrollen. Svekkelse av grenser mellom privat og offentlig sfære er derfor en stor utfordring skolen står overfor.

Læreren er blitt en slags tusenkunstner, hvor kunnskapsløftet (2006) har brutt med kjente arbeidsformer og væremåter. Skolereformen har lagt føringer for psykososialt arbeid i skolen. Læreren må stadig tilpasse seg nye planer og reformer, samtidig som forventninger til den gamle lærerrollen fremdeles lever. I den opphetede skoledebatten i dag, ser en ikke minst fremveksten av en motkultur som fremelsker tidligere modeller for læring og oppdragernorm. Midt oppe i dette står læreren med tusen forventninger som skal innfris, spørsmålet er om

læreren kan klare å være en trygg, forutsigbar og empatisk lærer og voksenperson i forhold til elever i en vanskelig livssituasjon.

Arnesen (2004) hevder at mange lærere oppfatter at de må legge fra seg sine ambisjoner fra sin tid fra lærerutdanningen, hvis de skal overleve i skolen. Utfordringene står altså ikke riktig i stil med mulighetene for å etterleve disse ambisjonene. Krav til omlegging og tilrettelegging som reformer og læreplaner krever, gjør at mange lærere føler at administrasjonsarbeid stjeler for mye tid fra det pedagogiske arbeidet og kontakten med elevene.

### 2.9.1 Den gode læreren

På tross av dette mener likevel Arnesen at skolen ennå til en viss grad kan representere forutsigbarhet, trygghet, tilhørighet og ekte opplevelser. Dette har stor betydning for de barna som faktisk ser på skolen som det eneste stedet som er trygt og forutsigbart.

I følge Befring (2004) er læring og omsorg nøkkelbegreper i arbeid for å skape vilkår for et verdig liv. En god lærer i vår tid må være engasjert. Dette må gjenspeiles både i ord og handling. Den gode læreren viser varme og omsorg. I utgangspunktet bør det ikke være noe motsetning mellom ”kunnskapslæreren” og ”omsorgslæreren”.

Nina J.B Berg (2007) hevder at lærere faktisk har en unik mulighet til å spille en positiv og betydningsfull rolle i barns liv, fordi læreren kan være den ”signifikante annen”, som Georg Herbert Mead er opptatt av i sin speilingsteori. Vår selvoppfattelse dannes ved å se på andres reaksjoner av oss selv. Ved at læreren gir positiv bekreftelse til eleven, kan læreren nettopp være en person som får stor betydning for elevene. Å gi anerkjennelse vil være ett virkemiddel i denne sammenhengen. Menneske vokser gjennom oppmuntring, men stagnerer gjennom negativ kritikk. Fravær av respons og tilbakemelding vil være like uheldig. Ved ren ubetenksomhet som ved unnlating eller å ta inn over seg hvordan enkelte elever har det på skolen, kan lærere komme til å legge uforholdsmessige store byrder på elevenes skuldre, enten ved å stille umulige krav, eller ikke stille krav i det hele tatt (Struve, 2000). Spesielt uheldig er dette når det rammer elever som i utgangspunktet allerede er sårbare.

Når læreren møter elever i risikozonen kan det være lett å synes synd på disse, i stedet for å tenke konstruktivt ved å fokusere på hvilke muligheter som finnes i å hjelpe disse. Lærere kan føle avmakt og hjelpeløshet. Arnesen (2004) viser i denne sammenhengen til Giroux som hevder det er viktig å utvikle en innlevende og engasjert ordening i skolen. Det handler om å

være følsomme for andres situasjon, og ta ansvar og å gripe inn, når elever viser tegn til vansker. Forebygging handler om å forutse at noe vil kunne gå galt, hvis man ikke gjør noe. Generell forebyggelse handler om organisering av det sosiale liv i samfunnet og sikter på å styrke den enkeltes ressursers og motstandskraft (Struve, 2000). Læreren vil i møte med disse barna uansett spille en viktig rolle i det forebyggende arbeidet.

Tradisjonelt har småbarns og mellomtrinnet i skolen vært svært personavhengig. Befring (2004) hevder at dette kan representere et problem, og at flere yrkesfunksjoner bør trekkes inn i skolen. Uansett rammevilkår hevder Befring at det likevel er plass for den gode læreren. Pedagogiske og personlige kvaliteter overstiger de fleste systemmangler og hindringsfaktorer.

Alle kan lære å bli mer oppmerksomme og bevisst i sin relasjon til andre. Det handler om danning som lærer, ikke bare å besitte kunnskaper, men også klokskap og det gode skjønn, om innsikt og dømmekraft. Sundli (2007) hevder at et lærer- elevforhold alltid vil være asymmetrisk, på samme måte som forholdet mellom foreldre og barn. Læreren er imidlertid en viktig person i barns liv, som griper inn i barnets liv gjennom sin yrkesutøvelse og har makt til å påvirke deres livsførsel på en avgjørende måte. Det er læreren som bestemmer, men gjør dette helst ut fra velvilje og kjærlighet (Sundli, 2007). For læreren blir det viktig å reflektere over det moralske aspektet ved dette.

I følge Arnesen (2004) gir læreryrket store muligheter til å få erfaring med menneskelig mangfold, og til å utfolde egne potensialer og grenser. Nærvær og personlig- og faglig engasjement står sentralt. Arnesen har en grunnleggende tro på at lærere er helt sentrale for elevers læring og utvikling på skolen, og på deres opplevelse av å delta og tilhøre – på godt og vondt. Hun hevder videre at det viktigste er at læreren tar ansvar for sin egen yrkesutøvelse, og at han/hun tror at det de gjør har betydning. I tillegg sier hun at læreren må se på seg selv som lærende, både som yrkesutøver og som menneske. Dersom meningen med arbeidet som lærer forsvinner, blir læreren selv et offer.

Lærerens hovedoppgave er å bidra til elevers positive selvidentitet og optimale kunnskaps - tilegnelse gjennom god kultur for læring. Læring foregår på flere plan. For mange elever som er i en vanskelig livssituasjon trenger de å lære at de må ta kontroll over eget liv, og at det nytter. Det kan imidlertid være vanskelig å skille mellom hva som er skolens ansvar og hjemmets ansvar i forhold til læring.

Pedagogen skal i følge Struve (2000) reflektere over sin egen kommunikasjon med barnet, kunne avlese barnets signaler og skape muligheter for god kommunikasjon. Sensitiv oppmerksomhet, tolke barnets atferd, og tilpasse respons. Dette har betydning for den kvalitative kommunikasjonen. Hvis pedagogen er utilgjengelig, bare litt oppmerksom, og litt sensitiv, vil relasjonen preges av usikkerhet. Kommunikasjonen bør derfor foregå i langsomt tempo.

### 2.9.2 Hvordan fremmer læreren resiliens hos risikoutsatte barn?

Målsettingen om å bedre den psykiske helsen i skolen, spiller nettopp på læreren som aktør i dette arbeidet, fordi han/hun ofte blir primær omsorgsperson og tilknytningsfigur til barn som har det vanskelig. Ofte må læreren være med på å bryte en uheldig sosial arv, der læreren spiller en sentral rolle i det forebyggende helsearbeidet.

Denis Child (2004) fremhever at læreren må være en tydelig leder, hvor effektiv klasseromsundervisning er helt avgjørende for læring og læreprosessen. Dette nyter alle elevene godt av. Risikoutsatte barn trenger en lærer som selv er trygg i forhold til sin undervisning, i tillegg til mellommenneskelige forhold.

En prososial voksen, som læreren kan være, har betydning for barn som vokser opp under vanskelige livssituasjoner. En lærer som kan følge en elev over tid, og har vist eleven at han/hun bryr seg, vil representere en beskyttelsesfaktor og virke resiliensfremmende. Hvis læreren har denne muligheten og bruker den for hva den er verdt, vil læreren være en ressurs for elever som har det vanskelig. Erfaring har vist at stabilitet og tilgjengelighet hos støttepersoner er en av de viktigste positive prognostiske faktorer (Grøholt et al., 2001).

Læreren vil i tillegg være en ressurs der skolen har en målrettet innsats for denne elevgruppen. Samtidig er det viktig å oppkvalifisere lærere, slik at de føler seg tryggere i møte med barn i risikozonen. Kunnskapsløftet legger nettopp sterkere vekt på at læreren skal være modell og identitetsperson for elevene. Barbro Hindberg (2001) mener det er helt avgjørende for barn i risikozonen at det finnes både livskunnskap og medmennesklighet i skolen. I tillegg til god faglig forankring vil dette også gi et godt grunnlag for å få til en god dialog med impliserte foreldre, som er viktig i forhold til risikoutsatte elever.

### 2.9.3 Foreldresamarbeid

Like viktig som det er å få til en god relasjon og samspill med risikoutsatte elever, vil det i følge Adolfsen (2007) være viktig å skape et godt foreldresamarbeid. Å bygge gode relasjoner i skolen, handler også om å få til en dialog og et godt samspill med foreldre/foresatte. Imidlertid kan denne relasjonsbyggingen være ganske utfordrende. Ikke minst der foreldrene ser ut for å ha nok med seg selv. Thomas Nordahl (2007) er imidlertid opptatt av at alle foreldre er en ressurs, selv om lærerne har en trang til å ønske å oppdra foreldrene, ettersom de ser at noe av forklaringen til elever sliter nettopp ligger i ”mindre gode foreldreferdigheter”. I følge Nordahl er det mer hensiktsmessig å komme med oppmuntringer, medfølelse, empati og en felles søken etter løsning på problemene. Foreldrene trenger ofte mye av det samme som risikoutsatte elever både trenger og higer etter. Foreldrene er gjerne smertelig klar over sin egen situasjon. I stedet for å kompensere for foreldres manglende oppfølging av sine barn, skulle en i større grad iverksette støttetiltak for foreldre som sliter. Skolens og lærerens utfordring ligger i at det er en diskrepans mellom oppdragerverdiene mellom hjem og skole. Ved å etablere gode vilkår for skole- og foreldre- samarbeid vil muligheten til å utjevne denne ulikheten kunne være tilstede. Et målrettet samarbeid mellom lærer/skole og foreldre vil derfor kunne representere nok en viktig beskyttelsesfaktor for risikoutsatte elever.

## 2.10 Oppsummering

For å vurdere om elevers psykiske helse er truet, har jeg i dette kapittelet redegjort for faktorer som kan øke risikoen for å utvikle psykososiale vansker. Ulik grad av omsorgssvikt er spesielt fremhevet. Jeg har videre belyst hva psykiske vansker og lidelser innebærer, og hvordan en kan kartlegge disse. Med utgangspunkt i mestringsperspektivet har jeg redegjort hva resiliensforskning sier om hvilke faktorer som er med på å beskytte og skape motstandskraft hos risikoutsatte barn. Her har begreper som resiliens, empowerment, coping og salutogenese vært sentrale. Avslutningsvis har jeg trukket frem hva forskning sier om hva en ” god lærer” innebærer, og hvordan læreren kan være med å fremme resiliens hos sine elever.

## Kapittel 3

### 3.0 Introduksjon

Vitenskap handler om å synliggjøre hvilken fremgangsmåte som er benyttet i forskningsprosessen, for deretter å forsvare et metodisk valg og siden gjøre prosessen åpen for kritikk for vitenskapskollegiet (Gummesson, 2000). Vitenskap er også en historisk situert og sosial aktivitet, og den må forstås i relasjon til de kontekster den vokser ut av (Hagen, 2007). Bestemmende for min forskning er hvilket kunnskapssyn jeg har tilegnet meg gjennom masterstudiet i spesialpedagogikk. I følge Hagen (2007) vil en form for vitenskapsteoretisk tilhørighet som bevisst eller ubevisst, legge føringer for valg og preferanser i forhold til metode. I tillegg sier han at vitenskap verken er hevet over samfunnet eller er spesielt rasjonell, men er i likhet med andre fenomen i samfunnet, kulturelle prosesser preget på godt og vondt av menneskene som argumenterer for at de driver vitenskap.

I sin siste bok prøver Silverman (2007) å vise den underliggende logikk i kvalitativ forskning, der han er opptatt av at både samtale, dokumenter og interaksjon kan gi verdifulle og avslørende data. Samtidig uttrykker han en skepsis til å tro at kvalitativ forskning gir tilgang på direkte svar og løsninger på sosiale problemer og fenomener. Silverman illustrerer ved hjelp av bilder tatt av fotografen Michal Chelbin at virkeligheten vi ønsker å forske på kan forvirre oss.



Figur 1 Mickey and Amir, Russia 2004



John W. Creswell (1994) viser til Firestone, som hevder at virkeligheten er sosialt konstruert gjennom individuelle eller kollektive definisjoner av en situasjon. Med hensyn til valg av metode, blir da spørsmålet, hvilken virkelighet er jeg som forsker interessert i, og med hvilke ”briller” ser jeg på denne virkeligheten?

### **3.1 Metode**

Forskningsmetode er i følge Gilje og Grimen (1993), fremgangsmåter og teknikker for å besvare vitenskaplige spørsmål og problemstillinger. Min problemstilling har derfor blitt bestemmende for hvilken strategi og design jeg har valgt for å besvare denne. Etersom jeg ønsket å finne nærmere ut av hvordan lærere og skoleledelse opplever det å være ressurspersoner i forhold til risikoutsatte elever, vil en kvalitativ metode gi tekstlige beskrivelser og være hensiktsmessig i forhold til min studie. Innen pedagogiske fag er dette en hyppig brukt metode, fordi metoden representerer et samfunns og fagsyn forskeren har, og ikke et objektivt naturvitenskaplig syn som gjerne den kvantitative metoden står for (Skagen, 2004). Kvalitativ forskning gir i følge Widerberg (2001) også meg mulighet til å lære noe om meg selv og andre. God kvalitativ forskning handler i tillegg om å diskutere aktivt hvordan min egen erfaringsbakgrunn preger min forskning (Widerberg, 2001). Bakgrunnen for valg av kvalitativ metode, må altså forstås i lys den konteksten jeg har valgt.

### **3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet**

I dette prosjektet er jeg opptatt å få frem læreren og skoleledelsens opplevelse av deres subjektive virkelighet, vedrørende hvilken ressurs de mener de kan være for risikoutsatte elever. For å få dette frem hevder Kvale (1997) at ett av de viktigste hjelpemidlene jeg som forsker har, for å få svar på forskningsspørsmålet innen kvalitativ metode, er gjennom å samtale eller det vi kaller et kvalitativt forskningsintervju. Videre sier han at intervjuet i samfunnsforskningen har vokst frem til å bli en metode i seg selv, og er blitt den mest brukte metoden innefor kvalitativ forskning. For mitt vedkommende handler poenget med å foreta intervju, å innhente pålitelig kunnskap om et sosialt fenomen, og fortolke denne kunnskapen. Jeg ønsker gjennom intervjuet

å finne forklaringer som gir mening til fenomener som kommer til uttrykk gjennom samtalen med mine informanter. På denne måten kan jeg i følge Kvale (1997) innhente informasjon om informantenes livsverden. Ved å bruke meg selv som forskningsinstrument for datainnsamlingen kan jeg som Widerberg (2001) sier, reflektere aktivt over hvordan mine erfaringer og subjektivitet påvirker alle deler av forskningsprosessen.

Intervju som metode gir meg anledning til å gå i dybden, hvor jeg kan fokusere på kvaliteten fremfor kvantiteten. Det er verdt å merke seg at David Silverman (2007) stiller seg noe kritisk til intervju-undersøkelser, fordi han mener at disse brukes som substitutt for observasjoner av handling. Pål Repstad (1993) hevder at samtaler i miljøet er å foretrekke, fremfor arrangerte intervjuer, men han innser at dette vanskelig lar seg gjennomføre i mange sammenhenger. En måte å styrke intervjuet som metode på, er i følge Hagen (2007) å sette intervjuene opp mot hverandre, noe jeg har valgt å benytte i analysen.

Jeg har valgt å gjøre individuelle dybdeintervjuer. Fordelen med dette er at jeg kan skape en god og tillitsfull stemning, hvor informantene kan gi en fyldige og beskrivende informasjon om egne erfaringer, tanker og følelser. Samtidig nevner Hagen (2007) at dette kan gi en god anledning for meg som intervjuer kontinuerlig å validere min fortolkning av informantens utsagn med informanten. Alternativt kunne jeg valgt gruppeintervju som kan være et fruktbart samspill, ved at informantene blir stimulert ved å gå videre på og utdype hverandres fortolkninger. Dette er imidlertid en mer krevende form for intervju, da det stiller store krav til ordstyreren (intervjueren), i tillegg til etterarbeidet med transkribering som lett kan bli uoversiktlig. Kvalitative forskningsintervju kan ses på som et håndverk som må læres gjennom praktisk erfaring og refleksjon over handling. Som mastergradstudent er jeg i denne sammenhengen novise, og finner det derfor riktig å gjøre individuelle intervjuer, da jeg foreløpig mangler noe av denne praksisen.

### **3.3 Hermeneutisk tolkningslære**

Ettersom jeg er ute etter å finne mening i et sosialt fenomen og fortolke denne, vil jeg støtte meg til hermeneutikkens tolkningslære, fordi hermeneutikken baserer seg på i følge Widerberg (2001) på visse grunnleggende antakelser eller forutsetninger som utgjør ryggraden i en analysemetode.

Clifford Gertz (1973) hevder at kvalitativ forskning ikke bare skal beskrive sosiale fenomener, men gi tykke eller fyldige beskrivelser. Dette innebærer å gi plass til fortolkning. Her kommer hermeneutikken inn. Begrepet stammer fra gresk mytologi og betyr å tolke, oversette, tydeliggjøre, klargjøre, forklare og si, eller rett og slett forklaringskunst. Hermeneutikk er viktig for samfunnsvitenskapen, fordi mye av datamaterialet består av meningsfulle fenomener, eksempelvis muntlige ytringer, som blant annet intervju innebærer (Gilje & Grimen, 1993). Hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes noen egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2003). Dette svarer godt til Karl Poppers syn på vitenskap, hvor han forfekter at vitenskap er en evig søken etter empirisk sannhet, med den begrensning at sannhet aldri fullt ut kan finnes (Ringdal, 2001).

Et sentralt poeng innefor kvalitativ forskning er at mening alltid vil være kontekstavhengig. Det betyr at mening som jeg finner, bare kan forstås i lys av den sammenhengen det jeg studerer, er en del av. Helheten blir derfor forstått i lys av delene og motsatt. Widerberg (2001) nevner i denne sammenhengen at all forståelse forutsetter eller bygger på en eller annen form for forforståelse. Konteksten vil derimot aldri være en fast, objektiv ramme, men vil variere og være avhengig av personen som gjør fortolkningen. Innenfor hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel eller spiral et sentralt begrep. Den viser til et gjensidig utvekslingsforhold mellom deler og helhet. Hvor vekslingen foregår mellom forskerens tidligere oppfatning og en erkjennelse av ny kunnskap. Slik forandres og utvides vår oppfatning og forståelse av deler og helhet gjennom tolkningsprosessen. Jeg velger å forstå den hermeneutiske sirkelbevegelsen som Heidegger, nemlig ved å kaste meg ut i verden, og inn i sirkelen, og aktivt forholde meg som forstående i verden.”

(<http://no.wikipedia.org/wiki/Hermeneutikk>)

”Dobbel hermeneutikk” er begrepet som den engelske sosiologen Anthony Giddens benytter. Med det mener han at når jeg som samfunnsforsker skal forske på sosiale fenomener, har allerede aktørene /lærerne som skal forskes på, sin forståelse eller versjon av virkeligheten. Min forståelse og tolkning av samme virkelighet trenger nødvendigvis ikke å samsvare med denne, derav dobbel hermeneutikk. Jeg vil fortolke denne virkeligheten ut fra teoretiske begreper og rammeverk, som representerer erfaringsfjerne begreper. Dette vil være min fagterminologi, mens informantenes eget begrepsapparat vil være erfaringsnære begreper, som vil være slik informantene selv tenker og snakker om sine opplevelser.

Ved å foreta intervju av lærere og skoleledelse er min bakgrunn ikke vesensforskjellig fra lærerens. Jeg har imidlertid i tillegg til en spesialpedagogisk kompetanse, også en helsefaglig bakgrunn. Noe av teorien og begrepene jeg benytter vil kanskje være mindre kjent for lærerne. Det er imidlertid naturlig å tro at innholdet er kjent, men jeg er oppmerksom på at dette kan representere et sprik mellom våre erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper. Dette tar jeg hensyn til ved å forklare hva begrepene handler om for informantene.

Mitt utgangspunkt og forforståelse jeg i bringer med meg inn i denne studien, er en antakelse om at forebygging av psykiske vansker hos risikoutsatte barn oppleves som en utfordring for lærerne og skolen. Ut fra Gadammers perspektiv om at våre fordommer ikke trenger være en hindring for kritisk refleksjon, er målet mitt å tilegne meg ny kunnskap, som bygger på min tidligere kunnskap og forståelse.

### **3.4 Forskningsprosessen**

Forskningsprosessen handler om at veien blir til når en går, men at en har ett overordnet fokus, nemlig å korrigere kursen underveis, slik at innholdet i oppgaven gir svar på forskningsspørsmålet. Valg av psykisk helse i skolen som tema er et svært omfattende tema. I utgangspunktet var tanken å skrive en oppgave om samspeillet mellom skole og helsestasjon i forhold til elever med psykiske vansker. Jeg fant imidlertid ut at poenget med å komme frem til ny og nyttig kunnskap, som sårbare elever kunne dra nytte av, var i første omgang å fokusere på læreren, fordi læreren spiller en spesiell sentral rolle i barns liv. Helsestasjonen ved helsesøster har fått flere oppgaver til både kartlegging, men også oppfølging av risikoutsatte elever. Læreren vil imidlertid ha større mulighet for kontakt med barnet gjennom en tilsynelatende ”normal” relasjon gjennom dagen og ukene, i forhold til hva en helsesøster har mulighet for, som gjerne bare har konsultasjonstimer. Ett poeng med forebygging handler nettopp om å ta fatt i det friske i barnet og den normale konteksten barnet befinner seg i.

#### **3.4.1 Kriterier for utvalg**

I kvalitativ forskningslitteratur står det at antall intervjupersoner en bør ha med i et intervju avhenger av studiens formål. Størrelsen på utvalget skal være så stort at en når et metningspunkt, der flere informanter ikke synes å gi mer informasjon. Samtidig skal ikke utvalget være større enn at det går an å gjennomføre dyptpløyende analyser.

Ettersom jeg velger utvalg ut fra egenskaper eller kvaliteter som er strategisk for problemstillingen, vil mitt utvalg basere seg på et strategisk utvalg. For å få svar på forskningsspørsmålet mitt, ønsket jeg å foreta intervju av lærere, samt personer fra skoleledelsen på barnetrinnet. Barnetrinnet velges ut fra begrunnelse om at forebygging må skje på et tidlig tidspunkt. Ønskelig hadde vært å få representanter fra lærerkollegiet som hver representerer enten første skoletrinn, mellomtrinnet eller syvende klasse. Ved dette utvalget ville jeg kunne få belyst lærerens ulike utfordringer i forhold til klassetrinn og samtidig få et bilde av hvordan skolen organiserer og tilrettelegger for forebygging av psykiske vansker hos risikoutsatte elever.

Utvalgskriterier:

- En barneskole i min hjemkommune
- 3-4 lærere
- 1-2 representanter for skoleledelsen

Ut fra et nettsøk av de enkelte grunnskolene i min hjemkommune, valgte jeg å henvende meg til en skole som presenterer seg som en skole som prioriterer psykisk helse i skolen. Blant annet har de knyttet til seg et forebyggende ressursteam som har som oppgave å involvere seg tidlig i forhold til risikobarn. Dette fant jeg interessant, og ikke minst i forhold til hvilken rolle læreren har i denne sammenhengen. Har læreren overlatt mye av det sosialpedagogiske arbeidet til andre, eller er det et tett og nært samarbeid mellom læreren og ressursteamet?

Skolen jeg henvendte meg til, ved rektor, stilte seg i utgangspunktet positiv til min forespørsel om å få foreta intervju av personalet. Hun tok imidlertid forbehold om at lærere ville bruke sin fritid på dette prosjektet. Endelig tilbakemelding ble at bare to lærere og inspektør var villig til å stille opp. Utfordringen min ble å foreta en validitetsvurdering. I hvilken grad ville det reduserte utvalget faktisk gi svar på mitt forskningsspørsmål? Selv om utvalget var mindre, ville likevel hver og en komme med viktig bidrag. Bare ett intervju innen kvalitativ forskning vil også være en stemme som bør høres og ta hensyn til. Innen kvalitative forskning vil likevel det være sjelden mulig å kunne generalisere fra resultatene en kommer med, men det kan likevel være et viktig bidrag for å løfte frem et tema og eventuelt gå videre og gjøre flere undersøkelser ved en senere anledning. I samråd med veileder ble vi enig om at på grunn av begrenset tid som skyldes både avvikling av skolens vinter- og påskeferie, samt forsinket svar fra datatilsynet, ville det være uheldig å begynne ny prosess med finne flere lærere ved en

annen skole som ville delta. Dessverre viser erfaring at det er vanskelig å få nok informanter til å stille opp. Dette gjelder både helse og pedagogiske fag, der yrkesutøvere har dagen fullt belagt med oppgaver knyttet til pasienter/ elever. Jeg har på denne bakgrunnen derfor valgt å gjennomføre intervjuene på et redusert utvalg som var villig til å stille opp.

Jeg er imidlertid inneforstått med at størrelsen på utvalget sannsynligvis ikke har vært stort nok for å oppnå et metningspunkt, der flere informanter kunne ha kommet med ytterligere informasjon. Derimot har utvalget vært av en slik størrelse at jeg har kunnet gjennomføre dyptpløyende analyser.

### 3.4.2 Gjennomføring av intervjuene

I forkant av intervjuene gjorde jeg en pilotstudie, som innbar at jeg testet ut intervjuguiden på en lærer som ikke skulle være med i studien. Jeg fikk testet ut hvor lang tid intervjuet ville vare, og hvordan den digitale lydopptakeren fungerte. I ettertid justerte jeg noen spørsmål, for at de skulle bli tydeligere, samtidig som jeg slo noen spørsmål sammen, fordi det var tydelig de overlappet hverandre.

Jeg intervjuet informantene på skolen hvor lærere og inspektør er ansatt. Informantene fikk muntlig informasjon om prosjektet. I tillegg ble de spesielt gjort oppmerksomme på at intervjuene skulle bli tatt opp på lydbånd, og at disse ville bli makulert når oppgaven er levert. De skrev også de under på et informert samtykke hvor de fikk en kort skriftlig informasjon om prosjektet, samt at de har rett til å trekke seg fra studien.

Intervjuene jeg foretok var halvstrukturerte. Det innebærer at jeg på forhånd hadde utarbeidet en intervjuguide med temaer jeg ønsket informantene skulle belyse. Jeg hadde i tillegg formulert en rekke spørsmål til hvert tema for å sikre meg at jeg fikk informantene til å besvare sentrale punkter. Når det gjelder alle oppgaver knyttet til intervjuet, har jeg utført disse selv, da jeg ser på dette som et læringsoppdrag. I tillegg ønsket jeg å bli kjent med alle sider ved et kvalitativt forskningsintervju.

### 3.4.3 Transkribering

Alle intervjuene er blitt transkribert etter hvert som intervjuene ble foretatt. Med gode hjelpemidler som digital lydopptaker og god programvare på pc, var dette en grei jobb.

Informasjon fra informantene er gjengitt ordrett, men jeg har utelatt å skrive ned pauser og uttalelser som jeg ikke har tolket har meningsbærende informasjon, eksempelvis ”eh”, ”øh” med mer.

#### 3.4.4 Analyseprosessen

Utgangspunktet for intervjuguiden har vært temaene jeg har valgt i teoridelen. Jeg har benyttet samme inndeling av temaene i analysen som de ulike temaene blir presentert i teorikapittelet. Dette har bidratt å forenkle kategoriseringen under analysearbeidet. Informantene gav nokså ulike intervjuer hva form angår. Diskrepansen bestod mellom korte konsise svar og lange utflytende redegjørelser. Dette var en utfordring i forhold til analyseprosessen, men jeg mener likevel at jeg har fått tak det vesentlige.

#### 3.4.5 Validitet

Å validere handler om å stille spørsmål som hva og hvorfor, og svare med hvordan. Det handler også om å kontrollere. Validitet i dette prosjektet knyttes til i hvilken grad min kvalitative studie svarer på mitt forskningsspørsmål, der jeg stiller spørsmål hvilken ressurs læreren kan være for risikoutsatte elever. Jeg har etter beste evne prøvd å følge Kvaes(1997) kriterier for forskningens validitet, der jeg har gjort en kvalitetskontroll gjennom hele forskningsprosessen. For å kvalitetssikre intervjusituasjonen fulgte jeg Hagens (2007) råd om å reflektere over egen praksis, både før, under og etter intervjuet.

Å trekke valide slutninger må baseres på korrekte premisser. Validering avhenger derfor av om jeg har vært dyktig nok i min håndverkmessige utførelse under studiet. Rent konkret handler validitet her om at jeg blant annet har benyttet en intervjuguide for å sikre/validere at alle tema blir berørt og blir belyst. Bruk av lydopptak sikrer i følge Erlandson mfl (1993) meg i å få med alt som sies. I tillegg kan det bidra til å gjøre meg som intervjuer bedre ved å forbedre intervjustrategier etter å ha hørt på lydopptaket. Lydopptak sikrer/validerer også at data som ble samlet inn, ble bevart for senere transkribering. At jeg fortok en pilotstudie styrker også troverdigheten/validitetskravet, fordi jeg har fått mulighet til å justere og tilpasse spørsmålene til informantene bedre, slik at de ble lettere å forstå. For å validere at jeg fikk tak i det informanten mente, stilte jeg der jeg var usikker tilleggsspørsmål, hvor jeg spurte om at jeg hadde forstått informantene riktig.

Når jeg velger en hermeneutisk tolkningstilnærming er spørsmålene jeg stiller av avgjørende betydning, fordi ulike spørsmål vil gi forskjellige svar. Ut fra et validitetskrav har jeg måtte vurdere og revurdert om jeg har stilt de riktige spørsmålene for å få svar på det jeg ønsker. Kvale (1997) viser til Ricoeur (1971) som avviser at alle tolkninger av en tekst er like gyldige, fordi det alltid vil være mulig å argumentere for én tolkning. Metoden jeg har valgt er nødvendigvis ikke noe sannhetsgaranti. Grad av validitet blir her heller et spørsmål om i hvilken grad jeg gir en overbevisende fremstilling av funnene og analysen, samt hvordan jeg knytter funnene til datamaterialet gjennom bruk av eksempel og sitat fra materialet. I tillegg i hvilken grad lærerne kjenner seg igjen, samtidig som svar fra intervjuene kan bidra til å gi en større innsikt.

Validitetsvurderingen som ble gjort i forhold til mitt begrensede utvalg var problematisk. Jeg ønsket i utgangspunktet flere informanter. Det er naturlig å tro at flere stemmer ville gi et noe mer nyansert bilde i forhold til hvordan lærere opplever å være en ressursperson for risikoutsatte elever. Dessverre var ikke flere interessert i å stille opp. Funn og konklusjoner bygger på informantene som sa seg villig til å delta. Deres stemme er ikke dermed sagt å være mindre viktig av den grunn.

#### 3.4.6 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om i hvilken grad resultatene mine er til å stole på, og om instrumentene som brukes i studien måler det de skal måle. En reliabel undersøkelse skal ut fra et slikt prinsipp kunne gjentas av andre forskere og de skal kunne komme frem til samme resultat. Det handler i følge Kvale (1997) om forskningsfunnenes konsistens. Men ettersom jeg som forsker er selve forskningsinstrumentet vil relasjonen mellom informantene og meg kunne være forskjellig fra andre som skal foreta samme intervju. Det innebærer at andre intervjuere som i utgangspunktet tar opp samme fenomen, kan ha ulik forutsetning og vil derfor kunne få ulike data. Dette er imidlertid også viktig i forhold til min relasjon til ulike informanter. For å sikre reliabilitet i dette prosjektet har jeg bestrebet meg på å opptre likt overfor informantene, i tillegg til at spørsmålsstillingen skulle bli så lik som mulig. Intervjuguiden ble her et verktøy for å sikre reliabilitet.

Som intervjuer hadde jeg et spesielt ansvar for å legge til rette for en god kommunikasjon, og sørge for at vi forstod hverandre. I tillegg var det viktig å avklare premisene for intervjuet, først og fremst i forhold til målet med intervjuet, men også hvilke rammer som intervjuet



skulle styres etter. Her ble det presisert at jeg skulle styre samtalen.

### **3.5 Etiske betraktninger**

Å foreta et kvalitativt forskningsintervju har et moralsk aspekt ved seg. Jeg har forholdt meg til Thagaards prinsipp (2003), der jeg har vært opptatt av å ta hensyn til informantenes integritet, ved å ta hensyn til informantenes vurderinger, motiver og selvrespekt. Dette har jeg forholdt meg til under hele forskningsprosessen. Også under analysen og presentasjon av datamaterialene har jeg prøvd å ta hensyn til hvordan jeg kan beskytte informanten mot uønskede konsekvenser av å være med i dette forskningsprosjektet. Et etisk dilemma i denne sammenhengen har vært hvordan jeg skulle sikre anonymitet til informantene, ettersom de representerer skoleledelse og lærerkollegiet. Det har vært viktig å skille mellom disse, derfor har jeg valgt å bruke yrkestittelen. Verken skole eller kommune er oppgitt, derfor mener jeg at informantenes anonymitet er sikret.

Som forsker har jeg rettet meg etter normer og regler fra internasjonal forskningsetiske komité og fra personvernombudets krav og retningslinjer. Informantene har i denne studien fått muntlig og skriftlig informasjon om studien, i tillegg har de skrevet under på et informert samtykke. Informantene deltar på frivillig basis, men er gjort kjent med at de står fritt til å trekke seg når som helst. Et utkast til intervjuguide, samt informasjonsskriv og samtykkeerklæringen ble sendt til Norsk datatilsyn for godkjenning. Jeg mottok godkjenning for studien med forbehold om at teksten i samtykkeerklæringen ble ytterligere spesifisert etter Norsk samfunnsvitenskaplig datatjenestes anvisning. Se vedlegg nr 4.

## Kapittel 4

### 4.0 Presentasjon av resultater og analyse

Lærerne jeg intervjuet hadde alle over 10 års erfaring fra jobb i skolen. Inspektøren som og fungerte som stedfortreder for rektor /enhetsleder pga sykdom, hadde lengst arbeidsansiennitet med over 25 år i skoleverket. Med andre ord var dette rutinerne og erfarne lærere som stilte til intervju. En av lærerne var kontaktlærer og underviste på femte trinn. Den andre var timelærer på tredje og syvende trinn og hadde i tillegg spesialundervisning samt bibliotekaransvar på skolen.

### 4.1 Risikoutsatte barn

Lærerne er samstemte i hvilke elever de mener kan være i risikozonen. Dette gjelder barn med atferdsvansker som har dårlig sosial kompetanse og barn med spesielle eller spesifikke lærevansker. Det handler om de utagerende elevene og de stille, som er lett å overse. Lærerne utdyper ikke selv hva årsaken kan være for at disse barna er mer risikoutsatt, men viser igjen til atferden. Først når jeg stiller spørsmål om de registrerer omsorgssvikt og hvordan dette eventuelt kommer til uttrykk, kommer de nærmere inn på at dette kan være med på å forklare barnets atferd. Den vanligste formen læreren opplever som en form for omsorgssvikt er når barnet ikke får oppfølging av skolearbeid, foreldre stiller ikke opp på skoletilstelninger eller foreldresamtaler, barnet virker ustelt, har ikke spist eller har ikke medbrakt mat og glemmer ting. I tillegg nevner én at:

*”Ting kan slå ned som en bombe, fordi de kanskje har greid seg relativt greit, og så plutselig får en kjennskap til at det svikter i mer eller mindre grad på omsorgen av barnet hjemme.”*

Alle mener dette er et økende problem og representerer en stor utfordring for læreren og skolen. Én reflekterer over problemstillingen og sier at det ikke er et samsvar mellom antall

elever læreren selv har oppmeldt til PPT<sup>6</sup> eller sendt en bekymringsmelding om, i forhold til statistikk vedrørende hvor mange barn som faktisk opplever en problematisk hverdag. Læreren uttrykker en viss beklagelse overfor dette. Lærerne hevder at risikoutsatte elever finnes i så godt som alle klasser nå.

Utfordringen disse elevene gir lærerne oppleves som vanskelig. Dette begrunnes med at de ikke har noen utdanning på området og de føler de mangler kompetanse. Manglende veiledning og hjelp og støtte nevnes også som en frustrerende faktor. Imidlertid er det ingen av lærerne som viser til at disse elevene oppleves som et ”ork”. De er bare lei for at de ikke føler de strekker til, og går med en konstant dårlig samvittighet, fordi de føler de ikke får gjort nok. De opplever å stå alene med en altfor stor oppgave og utfordring. Riktignok legger skolen til rette for at denne elevgruppen blant annet får mat som knekkebrød, hvis de ikke har spist, har ekstra skiutstyr dersom det er skidag m.m. Leksehjelp er også tiltenkt denne elevgruppen, men er nå blitt et populært tilbud til nesten alle elevene på skolen. Én lærer uttaler riktignok at utfordringen oppleves som ”å være samfunnets stumtjener”.

Vedrørende skolens ressurstilgang for å ivareta risikoutsatte elever hevder inspektøren at de økonomiske rammene er for små. De vet gjerne hva som bør gjøres, men klarer ikke alltid å få dette til. Samtidig nevner hun at dette gjelder også hvordan ressursene blir utnyttet og det går på manglende kompetanse. Mest ressurser brukes på de allerede utagerende elevene som er svært krevende. En dyktig kontaktlærer kan i følge inspektøren håndtere store utfordringer, men gjerne må en ekstra voksen inn i tillegg.

#### 4.1.1 Drøfting

Elever med dårlig sosial kompetanse, som kan ha en utagerende eller har en innadventt atferd, eller elever med spesifikke og generelle lærevansker, er elevgrupper lærerne mener kan være risikoutsatt. Dette i samsvar med hva forskere har funnet ut når de hevder at risikofaktorer finnes dels som kjennetegn ved barnet. Riktignok hevder Bache Hansen (2007) at risikofaktorer også finnes utenfor barnet, i depriverende forhold i hjem og oppvekstmiljø, samt som sosialiseringsrisiko.

---

<sup>6</sup>Pedagogisk-psykologisk tjeneste

Det er påfallende at lærerne i første rekke er opptatt av elevens atferd, når de skal redegjøre for hvilke elever de mener kan være risikoutsatt. Ved å se på risikoaspektet fra et annet perspektiv kan atferdsvansken/dårlig sosial kompetanse like gjerne være et symptom fremfor en årsak. Ved å endre fokus vil atferdsvanske/dårlig sosial kompetanse være en avhengig variabel. Det kan altså være like hensiktsmessig å se på negative forhold i oppvekstmiljøet som den uavhengige variabelen, hvor dårlig sosial kompetanse blir en konsekvens eller den avhengige variabelen.

Dårlig sosial kompetanse → Risikoutsatt for siden å utvikle psykososiale vansker  
Negative forhold i oppvekstmiljøet → Dårlig sosial kompetanse

I følge Edvar Befring er det en nær statistisk sammenheng mellom oppvekstvilkår og oppvekstresultat. Dårlig sosial kompetanse vil være et slikt oppvekstresultat. Risikofaktorer handler om negative forhold som kan ha følge for barn og unges utvikling. Dårlig sosial kompetanse kan være en slik negativ utvikling.

En forklaring på at lærere fokuserer spesielt på sosial kompetanse og elevatferd når de skal trekke frem risikofaktorer for utvikling av psykososiale vansker, kan være at det er disse faktorene læreren selv registrerer og kjenner igjen. Det er på skolen, i skoletiden læreren blir kjent med elevene. Det er hva elevene sier, gjør og presterer her, lærerne tar som utgangspunkt, når hun skal vurdere om en elev er risikoutsatt eller ikke. Ved å stille spørsmålet hvorfor eleven har atferdsvansker, vil kanskje lærerne nærme seg problemstillingen på en annen måte.

En kan riktignok stille spørsmål om det er viktig eller riktig at læreren skal kunne identifisere alle elever i risikozonen. Bache- Hansens (2007) forståelse av begrepet risiko, handler om at risiko er en omstendighet eller en faktor som gir økt sannsynlighet for et ikke ønsket utfall. For å eliminere "et ikke ønsket utfall" eller sagt på en annen måte, kunne drive forebyggende arbeid, blir det viktig å kjenne til hvilke faktorer som kan ha betydning for om et barns psykiske helse er truet. I følge Garløv (2003) er derfor kunnskaper om barnets og familiens historie, og om situasjonen her og nå viktig bidrag viktig i denne sammenhengen. Læreren kunnskaper om hvilke barn som kan være risikoutsatt vil i så måte være viktig i et forebyggende perspektiv.

På spørsmål om hvordan lærere opplever omsorgssvikt kommer til uttrykk, trigger dette frem en refleksjon over at nettopp andre faktorer også spiller inn, med hensyn til om barn er

risikoutsatt. Lærerne trekker frem ulike stressfaktorer i miljøet rundt eleven, som er med på å hemme mer enn å fremme barnets utvikling. Det gjelder alt fra lekser som ikke er gjort til utebliving til foreldresamtaler og tilstelninger. Når lærerne forteller at foreldrene kan glimre med sitt fravær, rent fysisk eller ved unnlattelse ved å følge opp med praktiske oppgaver, vil dette være i tråd med Struves (2000) syn på hva forsømmelse fra foreldrenes side kan innebære. Lærerne registrerer som Struve, at stadig flere barn mangler tilstrekkelig oppfølging hjemmefra. Dette oppleves som en omsorgsunvikelse, og ettersom stadig flere elever blir et offer for denne utviklingen, begynner lærerne å se på dette som et voksende samfunnsproblem.

Heldigvis er det riktignok ingen som refererer til svært alvorlig grad av omsorgssvikt og overgrep, som Garløv (2003) hevder utgjør ca 3-4 promille. Seksuelle overgrep blir heller ikke nevnt, men når én lærer reflekterer over at hun ikke melder opp flere elever til videre oppfølging, samtidig som statistikken sier det finnes mange sårbare barn, er det naturlig å tro det ligger mørketall her. Kanskje handler dette nettopp om å tørre å se, som Forsberg tar opp i boken *Aldri for sent å bli et lykkelig barn*, der han hevder at omsorgssvikt er synlig for dem som våger å se. Utsagnet til læreren som sier at omsorgssvikt også kan slå ned som en bombe, kan muligens være et spørsmål om en har ”sett” godt nok etter.

Lærernes beskrivelser av omsorgssvikt, handler om den passive formen for mishandling som Befring (2004) refererer til. Det dreier seg om at primære fysiske eller psykiske behov barnet har, ikke i nødvendig grad blir dekket.

## 4.2 Tilknytning

Intervjuet av lærerne forteller meg at det å ha en tilknytningsforstyrrelse som kan være en medvirkende årsak til atferdsvansker, ikke reflekteres over nevneverdig. Det blir nevnt at elever med autisme har en tilknytningsforstyrrelse. Elever som klenger og vil være med lærer eller voksenperson trekkes også frem. I tillegg mener én lærer at hun ikke er nok oppmerksom på disse elevene.

Derimot er lærerne opptatt av at de er viktige personer i barns liv og spesielt i forhold til risikoutsatte elever. Som den ene læreren sier:

*”det å være til stede, snakke med dem, samtale, både formelle elevsamtaler, men også litt underveis. Altså tillitsforholdet mellom eleven og kontaktlæreren er kjempeviktig. At de ofte*

*har et positivt forhold til kontaktlærer og til sin spesiallærer, men kan være helt innesluttet eller utagerende med andre. Det viser jo bare hvor viktig denne relasjonen er.”*

Samtidig trekkes det frem at det også oppleves som ”skummelt” å ta på seg en så stor og viktig oppgave, fordi en må dele oppmerksomheten med så mange andre elever. I tillegg knytter disse elevene seg til læreren i større grad enn andre elever, og læreren kjenner ofte på hvor vondt det er slippe ”takei”, enten ved endt skoledag, eller når eleven slutter på skolen. *Hvordan kommer eleven til å klare seg videre?* Ingen er opptatt av at dette er en ekstra belastning for seg selv, men mener at de trenger hjelp fra flere enn det de selv makter å gi disse barna.

Fra skoleledelsen legges det til rette for at lærer kan følge disse elevene over tid, og at en er opptatt av å tenke helhet og kontinuitet. Dette oppleves som svært meningsfullt fra lærerens ståsted, da et tillitsforhold mellom lærer -elev skapes over tid. Lærerne og skolen er også opptatt av at planer som blir iverksatt skal gjennomføres og følges opp. Et annet positivt element i dette, mener lærerne at dette representerer noe fast og forutsigbart for elevene.

Skolen opererer med basisgrupper og trinngrupper, der kontaktlærer skal ha færre elever å ha ansvar for enn en i en tradisjonell klasse, hvor ett av målene nettopp å kunne følge elever tettere. En slik organisering er imidlertid knyttet til økonomiske rammer, og står i følge inspektøren i fare for å bli nedprioritert til neste høst.

Skolen er opptatt av kontinuitet og forutsigbarhet for sine elever, men sykefravær og permisjoner vil alltid være uheldig for allerede sårbare elever sier inspektøren.

#### 4.2.1 Drøfting

Selv om tilknytningsteorier representerer et relativt ukjent område for lærerne, er relasjonsbygging et begrep lærerne har et forhold til. Dette jobbes det med i skolen hver dag. En god eller dårlig relasjon vil altså ha elementer av tilknytning i seg, der emosjonelle bånd som dannes mellom barnet og en betydningsfull voksenperson, kommer til uttrykk gjennom ulike former for tilknytningsatferd. Lærerne er kanskje ikke kjent med Bowlbys tilknytningsteori, som sier at barnet har et medfødt behov for å knytte seg til mor, og at kvaliteten av barns tilknytning vil være avhengig av de erfaringer og de former for feedback som de får av sin primære omsorgsperson. Det trenger derimot ikke å bety at lærerne ikke registrerer at elevene har forskjellige måter å knytte seg til medelever eller til skolepersonell. Lærerne både ser,

iakttar og gjør seg sine erfaringer. De er derimot ikke nok bevisste på at elevenes tilknytningsatferd til medelever og voksenpersonale kan være et uttrykk for elevens opplevelser av sin omsorgssituasjon. De kjenner heller ikke til at et disorganisert tilknytningsmønster kan resultere i feilutvikling, som kommer til uttrykk som høyt nivå av aggressjon og fjendtlighet.

Både lærere og representant fra skoleledelse er helt klare på at de i kraft av å være lærere på skolen, er svært viktige personer for alle elever, men spesielt i forhold til de mest sårbare. Å utvikle et godt tillitsforhold sier de er viktig. Her kommer jo lærerne indirekte inn på hva tilknytning dreier seg om, men har en annen tilnærming. Når én lærer kommer inn på hvordan noen elever med atferdsvansker viser forskjellig atferd avhengig av hvilke personer elevene er sammen med, kan dette være et uttrykk for hvilken erfaring barnet har hatt i samspill med ”betydningsfulle andre, som Daniel Stern er opptatt av. Har eleven en tilknytningsforstyrrelse, kan dette nettopp gi seg utslag i ulik atferd med forskjellige personer. Uttalelser fra både skoleledelse og lærere bekrefter at skolen prøver å legge til rette for kontinuitet og stabilitet for denne elevgruppen, i tillegg finne ”riktige” voksenpersoner som kan følge barnet over tid i skoleløpet. Dette samsvarer godt med Baretts (1991) oppfatning om at elevenes tiltro til læreren, forutsetter en stabil kontakt over tid. En konsekvens av dette bør i følge Tveit Walseth og Malterud (2004) nettopp være å bruke tid, tålmodighet og langvarig engasjement med denne elevgruppen.

Lærerne gir samtidig uttrykk for at de synes det er vanskelig å gi slipp på elevene, fordi de nettopp kjenner til at det har vært en lang og tidkrevende prosess å komme inn på eleven. De overlater stafettpinnen til andre og er usikre på hvordan eleven vil komme overens med de som skal overta. Tilknytning handler derfor ikke bare om hvordan elever knytter seg til andre, men også hvordan læreren knytter seg til elever, og hva dette gjør med læreren. Lærerne sier at det ikke er et ”ork” å ha ansvar for elever som er risikoutsatt, men når de opplever at de ikke strekker til i denne sammenhengen, vil dette gjøre noe med læreren.

Informantenes manglende teoretiske forankring rundt tilknytningsteori, sier noe om at informantene har mindre forutsetninger for å forstå hvordan barn utvikler sin sårbarhet og motstandskraft, ettersom Weisæth og Lande (2000) hevder at kunnskaper om tilknytningsteorier og forskning på tilknytningsforhold er en forutsetning for å forstå dette. Det betyr derimot ikke at lærerne ikke kjenner til hva som er viktig å ta hensyn til for å bygge

gode relasjoner til elevene på skolen. Kunnskap om tilknytningsteorier vil imidlertid bidra til å kaste lys over ubrukte muligheter.

### 4.3 Psykiske vansker

På spørsmål som går på hvordan lærerne opplever at psykiske vansker kommer til uttrykk i skolen, svarer de at dette ser de ved at elever viser tegn til konsentrasjonsvansker eller at de ikke finner seg til rette i klassen eller på skolen. Flere klarer ikke å innfri skolens krav til mestring både når det gjelder faglig spørsmål, men også i forhold til den sosiale kompetansen. Andre igjen kan virke nedtrykt. Lærerne gir imidlertid uttrykk for at det er først og fremst de utagerende elevene det er lettest å legge merke til. De som tar svært mye tid fra lærerens side. Guttene er overrepresentert. Vanskeligere er det imidlertid å legge merke til de stille og rolige elevene, som helst ikke vil synes. Lærerne er riktignok klar over denne elevgruppen også, men føler at mindre ressurser går til nettopp denne gruppen, da de på en måte er takknemlige elever å ha, når en ellers har store utfordringer med hensyn til de som skaper uro.

Hvorfor stadig flere elever viser tegn til psykiske vansker har lærerne flere forklaringer på. Blant annet er de spesielt opptatt av at barn vokser opp i en uforutsigbar hverdag. Dette mener de kommer tydelig til uttrykk i oppløste hjem, i hjem som er uttrygge og der hvor foreldre praktiserer ulike regler eller grensesetting. En informant nevner også prisen vi betaler for vårt velferdssamfunn, der mange menneskelige og sosiale verdier må vike for materielle goder. Samtidig som vi tilbringer for liten tid med barna. Kosthold blir også nevnt som en mulig årsak, uten at dette underbygges videre.

Når det gjelder hvordan de opplever sin egen kompetanse i forhold til elever med psykiske vansker eller lidelser svarer de unisont at dette har de ingen kompetanse på. Inspektøren bekrefter denne holdningen og sier dette fagfeltet ikke ligger i lærerens grunnutdanning, men heller innenfor videreutdanning, eksempelvis innenfor spesialpedagogikk. Derimot sier hun at det nok finnes kurs om emnet, og at enkelte lærere som trenger dette til spesifikke oppgaver bør få en slik kompetanseheving. Hun kan derimot ikke huske at noen har fått kurs om psykisk helsevern på denne skolen. Lærerne uttrykker at de føler seg uttrygge og at de på ingen måte strekker til. Under samtalen kommer riktignok en av informantene frem med at det er viktig å være menneskekjenner og kunne se etter faresignaler. Samtidig som tidsfaktoren vektlegges, det å ta seg tid til elever som trenger dem.



Personlig egnethet trekkes også frem. Ved å ha en ekstra lærerressurs i klassen vil dette i følge den ene læreren også være med på å gi mulighet til følge bedre med hver enkelt elev.

Svar fra lærerne under intervjuet viser de er lite kjent med den nasjonale skolesatsingen som den forrige regjeringen la frem når det gjaldt opptrappingsplanen for psykisk helse i skolen. Ingen er heller kjent med at det ligger informasjon og opplæringsprogrammer om dette tema på nettet. Informasjonen henvender seg til skolepersonell, elever og foresatte under adressen: <http://www.psykiskhelseiskolen.no/>

De har heller ikke blitt introdusert i opplæringsprogrammer som Sekretariatet for psykisk helse i Stavanger hevder at skolene i kommunen fikk tilbud om i 2005. En av lærerne var imidlertid sykmeldt i en periode dette året, og dette sier hun kan være en mulig forklaring på at hun ikke har fått med seg dette. Alle sier imidlertid at de er opptatt av problematikken og snakker om det. En lærer har vært på ett kurs i høst. Det dreide seg om veiledning til foreldre, lærer og elever. Den andre læreren har ikke fått noen tilbud om opplæring i det hele tatt, mens inspektøren sier hun er lite kjent med opptrappingsplanen for Psykisk helse i skolen. Hun begrunner dette med en arbeidsdeling av oppgaver på skolen, og mener rektor er mer orientert enn henne om dette. Hun avslutter å svare på spørsmålet med: ” *Vi har ikke hatt det på dagsorden, på den måten.*”

Av programmer som blir brukt på skolen er Steg for steg, Du er super og Lions opplegg. Alle programmene dreier seg om holdningsskapende arbeid, men går ikke spesifikt på forebygging av psykiske vansker.

Firfotsmodellen som er et verktøy helsesøster, primærlegen og BUP benytter som kartleggingsverktøy i forbindelse med utredning av risiko og sårbarhet hos barn, viser seg å være et helt ukjent begrep for lærerne.

#### 4.3.1 Drøfting

Når lærerne svarer at de mener psykiske vansker først og fremst kommer til uttrykk gjennom atferds- og konsentrasjonsvansker, stemmer dette godt overens med hva Garløv (2003) hevder. Lærerne registrerer symptomene som elevene viser gjennom sin atferd, og det er grad av symptombelastning som gjør at lærerne eventuelt søker støtte fra hjelpeapparatet. Ettersom lærerne bekrefter at guttene representerer den største utfordringen når det gjelder utagerende

atferd, og at jenter i hovedsak står for den innadvendte atferden, får dette konsekvenser for stille innadvendte jenter/gutter, fordi en venter mye lenger med å iverksette tiltak.

Forklaringer som lærerne gir på hva som kan være årsak til at stadig flere sliter med psykiske vansker er i samsvar med Grøholt (2001) sin beskrivelse, nemlig at barnepsykiatriske tilstander viser seg som speilbilde av sin tid. Når lærerne opplever at mange elever har en altfor uforutsigbar hverdag, med lite rammer, løse forbindelser til flere omsorgspersoner, det være seg "fars gamle kjæreste, fars nye kjæreste og biologisk mor", så bekrefter også lærerne Hummelvolls utsagn om at "*Barn og unges problemer, ofte er en konsekvens av de vilkår de lever under*" (1992:309). I denne sammenhengen blir det viktig i følge Tveit Walseth og Malterud (2004) å bruke tid, tålmodighet og langvarig engasjement, fordi det er nettopp dette disse barna ikke har fått fra sine primære omsorgspersoner.

Det lærerne ikke trekker frem, eller glemmer i denne sammenhengen, er at alle psykiske vansker nødvendigvis ikke bare er knyttet til vanskelige oppvekstvilkår. Arvelig og biologisk disposisjon og sårbarhet vil være en faktor, i tillegg kan barn også utsettes for ulykker, traumer, dødsfall i nær familie, eller selv ha en kronisk lidelse, som også kan utløse psykiske reaksjoner. Én forklaring på hvorfor lærerne utelater å si noe om dette, kan være som de selv flere ganger har uttrykt, de har for liten kompetanse på området. Jeg velger imidlertid å tro at de i mer eller mindre grad også kjenner til disse årsaksforklaringene, men at hovedvekten av symptombelastningen knyttes i dag til vanskelige oppvekstvilkår. Det er denne virkeligheten lærerne støter på stadig oftere, og som oppleves vanskelig, derfor blir dette fokusert på under intervjuet.

Én lærer nevner at elever også kan være deprimert, mens angst, spiseforstyrrelser, selvskadning, personlighetsforstyrrelser og tvangslidelser, som er vanlige lidelser, ikke trekkes frem. Enten har ikke lærerne sett dette, eller hatt elever med denne problematikken. Her kan en forklaring være at disse tilstandene ofte kommer til uttrykk først i ungdomsalder. På ungdomsskolen er man derfor i større grad fokusert på disse tilstandene, hvor blant annet skolehelsetjenesten driver med aktiv opplysningsvirksomhet.

Det er imidlertid viktig å være klar over at disse vanskene eller lidelsene også forekommer i barnealder, men symptomene viser seg kanskje bare som innadvendt atferd. Jo tidligere en ser dette, jo tidligere kan en sette inn forebyggende tiltak og tidlig behandling, spesielt gjelder dette jenter og de innadvendte elevene. Dette vil i følge Grøholt (2001) være av avgjørende betydning for hvordan det vil gå med barnet/ungdommen senere. Her viser lærerne at de ikke

er nok bevisste på, eller har kunnskap om dette. Hvis lærerne skal kunne drive med forebyggende psykisk helsearbeid, må de nødvendigvis kjenne til hva de ønsker å forebygge.

Uheldig kosthold trekkes frem som mulig forklaring på hvorfor barn kan utvikle psykiske vansker og lidelser. Pr i dag kjenner en til at høyt sukkerinnhold i kosten er uheldig for barn som sliter med blant annet ADHD<sup>7</sup>, da sukkeret kan stimulerer til ytterligere hyperaktivitet. Så vidt jeg kjenner til, finnes det ingen vitenskaplig dokumentasjon på at kostholdet i seg selv kan føre til psykiske vansker, men hyperaktivitet er en uønsket atferd som igjen kan føre til sosial mistilpassing og deretter til en psykisk vanske/lidelse.

Det er interessant å registrere at informantene hevder de ikke har noen kompetanse på området psykiske vansker, da dette ikke inngår i lærerutdanningen. De svarer imidlertid godt for seg når jeg stiller spørsmål vedrørende årsakssammenhenger til psykiske vansker og hvordan vanskene kommer til uttrykk, samt hvordan de mener dette kan forebygges. Jeg forstår det slik at informantene har en viss kompetanse på området, men at de føler den er mangelfull. De ønsker selv en kompetanseheving på området, uten at dette ser ut for å være en snarlig realitet, ettersom informasjon fra skoleledelsen forteller om svært trange økonomiske rammer. I følge Adolfsen (2007) vil imidlertid en systematisk bruk av refleksjon, kunne være et nyttig verktøy her. Å å sette ord på den levende kunnskapen som lærerne allerede har, ville kanskje økt deres bevissthet, og gjort dem oppmerksom på at de faktisk innehar en god del kunnskap.

Rådet for Psykisk helse har derfor noe rett når de sier at mange kommuner har et mangelfullt tilbud til barn og unge med psykiske vansker. Samtidig ser det ut for skolesatsingen på Psykisk helse i skolen, ikke på langt nær har nådd målene om at barn og unges psykiske helse angår oss alle, hvor en bevisstgjøring og allmenn informasjon må komme flere til gode.

Kanskje kan det også være lov å stille et lite kritisk spørsmål til informanten fra skoleledelsens utsagn, der hun blant annet sier, ”*området psykisk helse, er rektors ansvarsområde.*” I dag fungerer inspektøren og som rektor. Skulle hun i kraft av det, ikke ha vært mer oppdatert på skolesatsingen rundt Psykisk helse i skolen? Eller kan det være slik at rektor faktisk prioriterer andre programmer og miljøskapende tiltak, fremfor forebyggende psykisk helsearbeid, da dette kan sees som sider ved samme sak? Jeg er tilbøyelig til å tro det siste, da heller ingen av lærerne er særlig kjent med begrepet Psykisk helse i skolen. De viser

---

<sup>7</sup> Attention deficit-Hyperactivity Disorder

derimot til andre programmer som skal være med på å skape et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse. Programmene vektlegger tilhørighet og gode relasjoner, virkemidler som i aller høyeste grad kan forebygge psykiske vansker og lidelser. Derimot vektlegges det ikke hvorfor noen får vansker eller hvilke vansker dette dreier seg om. Det er imidlertid naturlig å tro at dette vil etter hvert også bli en del av skolesatsingen, ettersom det ligger store føringer for dette på nasjonalt plan.

Verktøyet firfotsmodellen, som benyttes til kartlegging av sårbarhet hos risikoutsatte barn, er ikke kjent for lærere eller skoleledelse. Jeg oppfatter det likevel slik at ulike komponenter av modellen brukes. Det dreier seg jo nettopp om å kartlegge grad av sårbarhet ved å se på symptomer, oppvekstvilkår, personlige egenskaper og utvikling. Gjennom intervjuet bekrefter lærerne at risikofaktorene de fire føttene i Firfotsmodellen utgjør, er kjente risikofaktorer, men ukjent som teoretisk begrep. Dette indikerer at lærerne handler ut fra sin profesjon, tradisjon, sitt skjønn og gammel vane, snarere fra et helsefaglig ståsted. De handler med andre ord ut fra en taus kunnskap. Det er imidlertid viktig å presisere at lærerne i utgangspunktet ikke er helsearbeidere. Det hadde riktignok vært ønskelig om eksempelvis primærhelsetjenesten hadde redegjort for dette verktøyet til skolen og lærere, slik at en har en felles forståelse og faglig plattform når en skal kartlegge eller drive med forebyggende psykisk helsearbeid i skolen. Modellen gir en systematisk tilnærming til å se etter barns vansker og ressurser i et helhetsperspektiv, og er et redskap for å vurdere om barnet kan være risikoutsatt.

#### **4.4 Mestring, empowerment, coping, salutogenese og resiliens**

Under samtalen kommer vi inn på hva mestring betyr for risikoutsatte elever og her trekker lærerne frem at det er viktig å kunne kartlegge hvor eleven står slik at en kan legge til rette for at undervisningen tilpasses den enkelte. Å gi konstruktive tilbakemeldinger sier lærerne også er viktig. Samtidig nevner de at det er viktig å være til stede, se og bekrefte elevene. Dette kan imidlertid være både vanskelig og slitsomt ettersom den ene læreren forteller at dette er intense barn, men de prøver å gjøre så godt de kan.

Læreren som har spesialundervisning, lager arbeidsplaner for hver time, der timen får en klar struktur i forhold til faglig innhold, på sosial kompetanse og så avsluttes timen med en oppsummering med en samtale. Læreren uttrykker at det er lettere å gi respons og tilbakemelding på den skolefaglige biten, mens den sosiale kompetansen er vanskeligere å

følge opp. Elevene må jo klare seg selv i friminuttene. Denne tiden blir ikke organisert fra lærerens side, og nettopp her er utfordringen for mange elever.

Begreper som *resiliens*, *coping*, *empowerment* og *salutogenese* er ikke en terminologi som lærerne er kjent med. Derfor legger naturlig nok ikke lærerne dette til grunn når de legger til rette for en opplevelse av mestring. Lærerne sier de derimot støtter seg til mangeintelligensteorien, som Howard Gardner har utviklet. MI-teorien vektlegger muligheter og ressurser som bor i det enkelte mennesket, hvor en fokuserer på det menneskelige mangfold.

I følge lærerne satser skolen i større grad på å dempe symptomer, dvs. atferdsmodifisering hos elever med sosioemosjonelle vansker, fremfor å satse sterkere på forebyggende arbeid. Det blir fortalt at noen lærere på skolen allerede har startet med videreutdanning innen PMTO veiledning<sup>8</sup>.

#### 4.4.1 Drøfting

Lærerne knytter mestringsbegrepet som Antonovsky (1979) gjør, til læring. I dette ligger det potensial for endring. Mestringspedagogikk er viktig i all form for pedagogikk og fremmer selvfølelse og videre motivasjon. Når lærerne trekker frem tilpasset opplæring for at elever skal oppleve mestring, betyr det i praksis at det legges til rette for mestringserfaringer. Et relevant spørsmål i denne sammenhengen er om læreren kjenner godt nok til elevens vansker og ressurser. Dette hevder Berg (2007) er en forutsetning for at tilpasset undervisning skal kunne fungere. Ettersom lærerne hevder de ikke har kompetanse om psykiske vansker og føler seg uttrygge, kan en stille spørsmål om alle elever får den tilpassete undervisningen de har krav på.

Å legge til rette for mestringserfaringer vil i følge Vygotsky (1976) derimot hjelpe barnet på vei til å klare å løse en oppgave, nesten helt selv. Naturlig nok, er det faglige prestasjoner det først og fremst fokuseres på. Utvikling av sosial kompetanse viser seg å være vanskeligere å følge opp, da denne ferdigheten like gjerne utøves i friminutter og utenfor skolens arena. Å være tilstede, gi tilbakemeldinger og bekreftelse synes derfor å være lettere i undervisningssammenheng. Dessverre er det gjerne i ikke organisert aktivitet at sårbare elever

---

<sup>8</sup> Parent Management Training-Oregon

trenger ekstra oppfølging. Bevilgende myndigheter må kanskje ta inn over seg at skolen som ny sosialiseringarena trenger nye tilnærminger også her. Å knytte til seg flere ressurser, som lærerne nevner, vil kunne være ett bidrag i denne sammenhengen. Selv om lærerne føler de skulle vært mer tilgjengelig og fulgt mer med risikoutsatte elever, er nødvendigvis ikke tiden de faktisk bruker med elevene mindre viktig av den grunn.

Informantene er riktignok opptatt av flere sider ved mestringsaspektet og er inneforstått med at en retter fokus mot helsefremmende faktorer for eleven og omgivelsene. Teoretisk forankring til mestring knytter læreren i hovedsak til mangeintelligensteorien av Howard Gardner, hvor blant annet sosial intelligens og intrapersonlig intelligens spiller en viktig rolle. Å være kjent med andre mestringsteorier i tillegg, ville imidlertid styrket lærerne i møte med ulike elever, fordi disse teoriene utfyller hverandre. Ikke minst gjelder dette, teori rundt resiliens. Ved å kjenne ulike måter å forstå mestring på, vil dette øke forståelsen av hva å mestre innebærer, nemlig å skape eller øke en motstandskraft hos sårbare elever. Å mestre handler derfor like mye om å forebygge som å tilrettelegge.

I likhet med Froma Walsh (2006), professor ved universitetet i Chicago, mener lærerne at samfunnet i dag preges i stor grad av store sosiale endringer uforutsigbarhet. Dermed må alle kunne tilpasse seg nye utfordringer. Lærerne i forhold til nye oppgaver i skolen, mens elevene i forhold til nye og kanskje ukjente sosialiseringarenaer. Resiliensteori handler om hvilke strategier en tar i bruk når en møter utfordringer og motgang. Dette vil være en hensiktsmessig ballast å bringe med seg inn i skolen for lærerne. Spesielt på bakgrunn av at lærerrollen har endret seg ved i tillegg å utgjøre en større grad av omsorgsrolle. Imidlertid er lærerne verken kjent med eller trygg på denne teorien. Resiliens handler om å mestre på tross av, og dette ser og erfarer jo lærere at elever faktisk gjør. Spørsmålet er om de er nok opptatt av stille spørsmål hvorfor noen elever ser ut for å klare seg, selv om de har det vanskelig.

Lærerne hevder de skaper motstandskraft hos risikoutsatte elever gjennom mestringserfaringer på skolen. Det reflekteres i mindre grad over at samspillet mellom indre og ytre faktorer, hvor personlige egenskaper og samspillet mellom miljøforhold også er viktig. Samtidig ser det heller ikke ut for at lærerne har et bevisst forhold til at mestring og resiliens i følge Von der Lippe (2007), er kulturelt betinget. Det innebærer faktisk at å mestre kan tolkes ulikt av elevens familie og skolen. Eksempelvis kan en mor hevde at hun er stolt over at barnet er selvstendig og klarer seg selv (i svært ung alder), men skolen heller ser på dette som en overlevelsesstrategi, og dårlig oppfølging fra mors side.

Det viser seg under intervjuet og samtalen med informantene at innholdet i mestringsteoriene jeg presenterer for dem, er kjent materiale, men begrepsapparatet er ukjent. Lærerne ”empowerer” elevene i følge Lassen (2001) ved å være en rådgiver for dem. Ved å gi tilpasset opplæring prøver de å tilrettelegge for maksimal vekst og utvikling gjennom å gi anerkjennelse på det de presterer. De legger til rette for at elevene skal kunne komme ut av sin avmaktsposisjon, ved å øke elevens selvtillit, bedre selvbildet og øke kunnskaper og ferdigheter. I følge Askheim og Starrin (2007) handler dette nettopp om å ”empowre”. Ved å gi tilpasset opplæring er altså læreren med på å støtte eleven, som i sin tur kan være med på å styrke elevens motstandskraft. Når lærerne derimot ikke kjenner til begrepet empowerment som metode, vil dette vanskeliggjøre å legge til rette for et strukturert grunnlag for den støtten barnet trenger.

I mindre grad ser det ut for at coping, som handler om å takle, minimere, redusere eller tolerere stress og konflikter, blir tatt like mye hensyn til i skolen. Når lærerne opplever at det brukes mer ressurser på å dempe symptomer, som å modifisere eksempelvis atferdsvansker, enn på forebygging, eller å se på hva som forårsaker atferdsvansken/stress og konflikter, kan dette være et uttrykk for prioritering og begrenset økonomi. Med små midler er det lettere å drive med ”brannslukningsarbeid”, enn å satse på kompetanseheving, gjennom eksempelvis å kurse lærerne. Nettopp elever med utagerende atferd ville hatt god hjelp og nytte av lærere som var kjent med, og trygge på hva coping innebærer. Å kjenne til Folkmann og Lazarus mestringsstrategier som enten handler om å velge å gå i en konfrontasjon eller å unngå en, er nyttig å kjenne til som alternative strategier for å bygge opp den psykiske og mentale helsen.

Lærerne forholder seg til salutogenese eller det som gir god fysisk og psykisk helse ved å skape trivsel. Dette bidrar i følge Tellenes (2007) igjen til å skape god helse. I hvilken utstrekning lærerne faktisk bruker tid til å fortelle eleven at på tross av problemer og motgang de opplever, så vil det være mulig å kunne finne løsninger som gjør at ting kan bli lettere, kommer ikke frem i intervjuet. Dette handler imidlertid om Antonovsky begrep Sence of Coherence (2005). En forutsetning for at en skal kunne lykkes med et slikt arbeid, er at læreren må være forutsigbar og forståelig samtidig som utfordringene eleven har, faktisk svarer til mulighet for mestring. Ut fra svarene lærerne gir, ser det ut for at det er nettopp dette de tar hensyn til og vektlegger i sitt arbeid med risikoutsatte elever.

Å skape en motstandskraft i barnet på tross av at det opplever eller har opplevd større eller mindre påkjenninger hevder lærerne er en del av jobben deres, og som de sier ”*de gjør så godt de kan*”. Ut fra lærernes forutsetninger kan det kanskje være mer enn godt nok. Lærerne benytter mål på mestring som et verktøy for å kartlegge om elevers psykiske helse kan være truet. Dette er i tråd med et salutogenese perspektiv.

## 4.5 Læreren og dens støttespillere

### *Sosialisingsrollen*

Lærerne bekrefter at de opplever skolen i dag mer som en primær sosialisingsarena enn tidligere. De sier de er inneforstått med at de både har et oppdrager og holdningsskapende ansvar, i tillegg til et undervisningsansvar. Alle er imidlertid ikke like samstemte i at dette skal affisere undervisning i så stor grad. Én lærer ser derimot på hvilke muligheter enhetsskolen faktisk har ved å gi et likt tilbud til alle barn, hvor hun hevder dette kan være med å utjevne ulikheter. Lærerne registrerer derimot at elever som begynner i første klasse er svært ulikt utrustet når det gjelder forberedelser til å starte på skolen. I økende grad opplever lærerne at stadig flere barn faktisk ikke er klare for læring, fordi de har for uforutsigbare rammer rundt seg. Lærerne er og enig i at det hadde vært ønskelig å få brukt mer tid på undervisning og mindre tid på klare oppdrager - og omsorgsoppgaver. Her mener de at dette representerer et samfunnsproblem, hvor familien svikter. Tilbakemeldinger fra lærere til skoleledelsen er at omfattende omsorgsoppgaver i skolen sliter på lærerne og bidrar til at lærerne ofte må gå på ”akkord med seg selv”. De får ikke bare dårlig samvittighet for elever som trenger mer enn de føler de kan gi noe til, men også samvittighetskvaler til alle de elevene som faktisk er klar for læring og ønsker å bli stimulert til nye utfordringer.

Ingen av lærerne mener at de ikke kommer gjennom pensum på grunn av utvidet bruk av tid på omsorg. Én sier riktignok at hun tror mange sliter med det. Selv opplever hun at undervisning av fag av og til må ”*tas på sparket*”, fordi hun må konsentrere seg om helt andre oppgaver. Ofte er det slik at forberedelser går mer på hva som kan skje i timen, for å kunne takle utfordringer og være i forkant.

Interessant er det å registrere lærerens frustrasjon i mye større grad er knyttet til elever som har problemer med den sosiale kompetansen fremfor de som eksempelvis ikke klarer å lære seg forskjellen mellom OG og Å.



### *Støtteapparat*

Skolen har knyttet til seg et forebyggende ressursteam som nettopp skal være et lavterskeltilbud til barn og foreldre som sliter. Lærerne som ble intervjuet hadde ulik kjennskap til tilbudet. Det var først og fremst kontaktlærer og informant fra skoleledelsen som var mest oppdatert om tilbudet og viste stor begeistring for dette. Ressursteamet er faglig dyktige og det er god hjelp å få hevdes det. Ikke minst ser det ut for at de har mer tid til disposisjon. Fra ledelsen trekkes det også frem at dette er et tilbud utover skoledagen, da skolen ikke har muligheter for å følge videre opp. Hjelpen preges av støtte og veiledning til enkeltfamilier. Enten i korte akutte tidsrom, eller over tid. Foreldre kan selv ta kontakt, eller skolen kan hjelpe til med å opprette en kontakt. Inspektøren har en oppfølgingssamtale med vedkommende fra ressursteamet en gang i måneden.

Et dilemma er imidlertid at når problematikken er for innfløkt, sendes "saken" videre hvor barnevern, BUP eller PPT overtar. Da opplever lærerne at alt blir mer byråkratisk og det tette og nære samarbeidet faller bort. Både skoleledelse og lærere gir uttrykk for at tilbud fra PPT, BUP og barnevern kan oppleves som mindre tilfredsstillende, først og fremst på grunn av tid som går på venting, men også på mangel på tilbakemelding. Læreren som er kontaktlærer er mest misfornøyd med PPT, BUP og barnevern. I følge læreren har hun ikke fått tilfredsstillende hjelp eller tilbakemelding til elever hun har hatt ansvar for. Dette mener hun kan skyldes stor arbeidsbelastning for nevnte grupper, men også hvordan arbeidet organiseres. Hennes ønske er at tilbudet skulle være nærmere der barnet oppholder seg, og at systemet er mindre "tungrodd". Dette tydeliggjør kontaktlæreren ved å gi et eksempel fra en henvisning til PPT hun vurderte å gjøre i første klasse. Oppmeldingsfristen er imidlertid første november. Dette mener læreren er for tidlig, fordi de ennå ikke har rukket å bli godt nok kjent med eleven, hvis ikke det allerede foreligger annen dokumentasjon fra barnehagen. I tillegg har skolen fått tilbakemelding fra kommunen om at de melder opp for mange elever. Dette resulterer i at en venter til andre klassetrinn med en forespørsel til PPT. Tidligst i tredje klasse sier læreren eleven da kan få hjelp. Problemene har da eskalert, og slik kan dette fortsette. Dette oppleves svært byråkratisk og fører til stor frustrasjon, både for skolepersonell, men også for foresatte.

I følge kontaktlæreren har kommunikasjonen mellom ulike instanser betydelige forbedringspotensialer. Hun ønsker å få vite når eleven har vært til konsultasjon og hva de jobber etter, slik at hun også kan ta hensyn til dette i sin undervisning. Inspektøren

tilbakeviser dette og hevder at skolen alltid får tilbakemeldinger fra henviste instanser. Hun støtter imidlertid læreren i at alt er veldig byråkratisk og sendrektig, og at for få får hjelp, fordi støtteapparatet allerede er sprengt. Informanten fra skoleledelsen viser til et utsagn en lærer gav i denne forbindelse:

*”Til syvende og sist er det jeg som kontaktlærer, som sitter med Svarteper.”*

Hun hevder at i rollen som kontaktlærer må du forholde deg til alle typer elever, og det finnes aldri en enkel oppskrift. Det er ønskelig med hjelp og ekstra ressurser, men det kan en ikke ta for gitt. Ansvarer står og faller på kontaktlæreren.

I tillegg til ressursteamet har skolen selv en liten baseavdeling for elever som trenger tettere oppfølging av ulik årsak. Her kan lærer henvise eleven direkte. Opptil 6 timer i uken kan eleven få i en liten gruppe bestående av én lærer og én assistent, sammen med opptil 5 medelever fra samme trinn.

Samarbeid med helsesøster i forbindelse i forebyggende psykisk helsearbeid nevnes, men ettersom helsesøsters tid på skolen er i hovedsak begrenset til konsultasjonstid, oppleves dette samarbeidet som for flyktig. Det stilles og spørsmål om helsesøsters kompetanse på området er god nok, og om en i større grad skulle hatt en psykiatrisk sykepleier/helsesøster.

Lærerne uttrykker en viss bekymring over den tiden som brukes til å kommunisere mellom ulike faggrupper. Først og fremst er dette en utfordring når man er kontaktlærer, hevdes det. Denne oppgaven kommer i tillegg til annen undervisningspraksis. Mye tid går til møter hvor samme informasjon blir repetert, uten at noe mer skjer. Sårbart blir det også når personer slutter i jobben og nye overtar.

### *Lærer-foreldresamarbeid*

Lærerne forteller de har et ambivalent forhold til foreldrene som ressurs når det gjelder å følge opp elever som er risikoutsatte. Hos ”ressurssterke” foreldre, er samarbeidet godt. Likevel kan disse foreldrene være slitne og klarer bare å bistå barnet til en viss grad. Hos foreldre de hevder har mindre ressurser, er naturlig nok samarbeidet mer anstrengt, og i flere tilfeller er det kanskje ikke samarbeid i det hele tatt. Én lærer hevder at hun i dag har et godt samarbeid med respektive foreldre som er involvert, men at hun kjenner til tilfeller hvor dette ikke fungerer. Den andre læreren erfarer ytterpunktene i dette foreldresamarbeidet. Hun nevner i den sammenhengen at den første foreldresamtalen hun fikk gjennomført med foreldre til en

elev hun har hatt ansvar for spesialundervisningen til, først stilt opp etter ett år og at de ikke visste at læreren var barnets spesialpedagog.

Informanten fra skoleledelsen ønsker å ansvarliggjøre foreldre i mye større grad. I følge inspektøren må foreldrene informeres og undervises i hvordan et barn skal og bør følges opp gjennom hele skolegangen. Dette arbeidet skal ikke skolen ha alene. Barns grunnleggende behov som eksempelvis mat og drikke, søvn og trygghet, må foreldrene ta mer på alvor. Selv om lovverket presiserer at dette faktisk er foreldrenes ansvar, opplever skolen at stadig flere barn ikke blir fulgt opp av sine foreldre og blir gjort ”klare” for det å være skoleelev. Inspektøren opplever det uverdigg at små barn må unnskyldes sine foreldre, fordi de ikke har med seg utstyr som forventes, tilpasset klesdrakt i forhold til været, og stadige utsagn som ”å, det har jeg glemt, å, det har jeg ikke gjort”. Dette bør barn slippe å tenke på, sier inspektøren, når elevene kommer på skolen. Når inspektøren snakker om at seksåringene skal være ”klar” for skolen, mener hun at også foreldrene må være det. I følge henne dreier det seg om et gjensidig forhold, der ikke skolen bare skal være tjenesteyter, men stille klare forventninger til barn og foreldre som de forventer blir innfridd. Eksempelvis forventer skolen at foreldre stiller til foreldresamtale, hvis ikke en har gitt beskjed om at det ikke passer. I dag sitter mange lærere og venter forgjeves på at foreldrene skal dukke opp. I mangel på sanksjonsmuligheter ser det ut for at denne trenden bare kan eskalere, hevder inspektøren. På denne bakgrunn bruker skolen tid og ressurser på å informere foreldre før skolestart og underveis, viktigheten av å følge opp, og være engasjert i barnets skolehverdag, sier inspektøren.

#### *Veiledning og ønske om flere ressurser*

Lærerne bruker hverandre som samtalepartnere og støtte for hverandre på skolen. Ettersom de jobber i team, er det der de kan hente støtte, hvis teamet fungerer vel og merke, sier en av lærerne. Ledelsen er og imøtekommende, men de har ikke lagt opp til en organisert form for kollegaveiledning eller lignende. Det kommer frem at det å snakke med noen som har kunnskaper som lærerne føler de mangler, hadde vært ønskelig. Men det presiseres at i tilfelle måtte dette også være av mer varig karakter. Ikke noe flyktig, som like fort er glemt.

Fra ledelsen blir det fortalt at mulighetene for å kunne delta på kurs og heve sin kompetanse på aktuelle tema er minimal i dag, i forhold til tidligere. Det er svært begrenset med

økonomiske ressurser til dette. Bare unntaksvis får lærere delta på kurs utenom det som er lagt til planleggingsdagene i uke 39.

Budskapet lærerne kommer med, med hensyn til skolen som sosialiseringsarena er at læreren skal være en støtte for både barnet og foreldrene, de skal være en oppfølger, men ikke ha oppdrageransvaret alene. Enn så lenge mener de imidlertid at for at alle elever skal få en bedre skolehverdag, hva undervisning, men også omsorg angår, bør det komme mer ressurser inn i skolen. De etterlyser større lærertetthet, redusere elevantallet i klassen, flere spesialpedagoger og eller tolærere, hvor en foretar en arbeidsdeling, slik at alle sider ved undervisning og sosialisering blir ivaretatt. De er heller ikke fremmed for at andre profesjoner kommer sterkere inn i skolen, snarere tvert i mot. ”Noen som har greie på det”. Her trekkes både vernepleier, barnevernspedagoger og psykologer inn. Strengt tatt kan det være nok med en voksenperson/ assistent. Men denne må være stabil over tid. Slik er det gjerne ikke, i følge informanten.

#### *Lærerens mulighet for å fremme psykisk helse hos risikoutsatte elever*

Intervjuets avslutnings og oppsummerings spørsmål var i hvilken grad lærerne føler de har en reell mulighet for å fremme den psykiske helsen for risikoutsatte elever. Her svarer de at de mener de har en stor mulighet for å fremme dette. Dette oppleves som en stor og viktig oppgave, da elevene tilbringer så mye av dagen på skolen. Lærerens egen personlig egnethet, kompetanse på å gi omsorg, være forutsigbar, deres faglige kompetanse, er alle faktorer de mener er viktige i denne sammenhengen. Dette uttrykkes kanskje enda klarere når den ene læreren sier:

*”Så, har de en god hverdag her på skolen, men har det helt forferdelig hjemme, så er i hvert fall skolen en god plass å være på.”*

Riktignok sier de at dette kan være lettere å få til på småskoletrinnet, da den samme læreren har kontakt med eleven i mange flere timer enn på senere klassetrinn. Inspektøren er klar på hva hun mener er viktig i forbindelse med hva som må til for å satse på en god psykisk helse i skolen. Det er å knytte til seg dyktige, trygge, kompetente, varme og tydelige voksenpersoner som kan være kontaktlærere og timelærere.

#### 4.5.1 Drøfting

### *Sosialiseringsoppgaver*

Selv om lærerne er inneforstått med sitt ansvar i forhold til elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling, kommer det tydelig frem at lærerne mener de har fått for mange oppgaver som knytter seg til oppdrager eller sosialiseringens rolle. Dette stemmer godt overens med hva som presenteres i media, men også hva forskning viser, familien er ikke lenger alene om å være primære sosialiseringens arena. På samme måte som Arnesen (2004) hevder, føler lærer de må gå på akkord med seg selv, i forhold til hva de lærte på lærerutdanningen og hva praksis handler om. Et aktuelt spørsmål er om læreren alene skal ivareta alle barns behov i løpet av en skoledag. Informantene imøtekommer flere kollegaer, lærere eller andre yrkesgrupper som kan være med å løse dette i fellesskap med dem. Spørsmålet er om dette den eneste løsningen. Å trekke inn flere yrkesgrupper som har mer spesialisert kunnskap på områder lærerne føler de mangler, vil kunne avlaste lærerne og lærerne kan konsentrere seg mer om undervisning. Befring har støttet ideen om at flere yrkesfunksjoner bør trekkes inn i skolen, samtidig som han mener at dette ikke går på bekostning av den gode læreren.

Utfordringen kan imidlertid ligge i at sårbare elever får endra flere voksne å forholde seg til. I tillegg er det grunn til å tro at jo flere profesjoner en trekker inn, jo mer tid til kommunikasjon med respektive yrkesgrupper fordres det. Tverrfaglig kommunikasjon sier lærerne nettopp er en utfordring. Et betimelig spørsmål er også om hvilke oppgaver eventuelle nye yrkesgrupper skal inngå i. En annen innvending er om vi vil ha en skole som er med på å sykeliggjøre og stigmatisere. Ut fra et mestringsperspektiv, hvor salutogenese er opptatt av det som er friskt, ville det kanskje derfor være mer hensiktsmessig å styrke lærerressursen, slik at sårbare elever skal oppleve det "normale". Ett alternativ kunne i denne sammenhengen være å trekke inn flere spesialpedagoger i ordinær undervisning på småskoletrinnet. Denne yrkesgruppen har mye av den kompetansen lærerne etterspør og ville kunne vært i stand til å forebygge ved å forankre handling og tiltak ut fra teoretisk rammer. Det kan derimot være en fattig trøst for lærere å kjenne til at pedagogiske og personlige kvaliteter overstiger de fleste systemmangler og hindringsfaktorer i følge Edvar Befring (2004).

Ut fra oppgavens problemstilling hvor jeg stiller spørsmålet: *Hvilken ressurs kan læreren være for risikoutsatte elever*, vil kanskje svaret bli at læreren i begrenset grad vil kunne fylle rollen som ressursperson til risikoutsatte elever, dersom mange andre profesjoner skal in i skolen. Jeg tolker lærerne dit hen at de ønsker flere lærerressurser i forbindelse med undervisning, men skulle gjerne hatt andre profesjoner inn i friminutter og i forlengelsen av skoledagen. I tillegg ønsker de fagpersoner som kan rettlede og veilede lærerne over tid, i

deres arbeid med risikoutsatte elever i skolen. Og sist men ikke minst ønsker de et bedre tverrfaglig samarbeid.

I følge inspektøren har opprettelse av basisgrupper og trinngrupper, bidratt til at skolens kontaktlærere får færre elever å forholde seg til. Muligheten for å følge opp elevene skulle være bedre. Foreløpig oppleves dette likevel ikke tilstrekkelig av lærerne. Et tankekors er at dette ikke er en permanent løsning, men kan falle bort pga økonomiske innstramninger. Ut fra Grøholts (2001) teori om stabilitet og tilgjengelighet hos støttepersoner, som er en av de viktigste positive prognostiske faktorer i forebyggende helsearbeid, vil dette være svært uheldig. Skolen representerer selv usikkerhet og uforutsigbarhet. Hvis en erkjenner at læreren har en utvidet omsorgsrolle og skal i tillegg fremme psykisk helse, er det viktig å være klar over hvilken viktig beskyttelsesfaktor læreren kan utgjøre for en risikoutsatt elev.

Når frustrasjon i følge lærerne knyttes i større grad til elevens manglende grad av sosial kompetanse enn til manglende faglige ferdigheter, skyldes dette at sosial kompetanse er en forutsetning for læring, der manglende faglige ferdigheter ofte kan sees på som et symptom på at dette ikke er på plass. Lærerens oppgave blir følgelig å prioritere sosial kompetanse. Kunnskapsløftet legger nettopp vekt på at lærere skal være en modell og identitetsperson for elevene, som skal bidra til øke den sosiale kompetansen.

### *Støtteapparat*

Informantenes positive uttalelser vedrørende ressursteamet som er knyttet til skolen og til skolens egen baseavdeling forteller meg at et nært og ikke minst tilgjengelig støtteapparat har stor betydning for lærerens opplevelse av hvilken støtte de opplever som positiv. Dette er i tråd med Grøholts (2001) syn på at tilgjengelighet har stor betydning for hvordan en ser på utbytte av et støtteapparat. Samtidig handler det også om at hjelp og støtte ikke alltid trenger være forbundet med lange utredninger og byråkratisk saksgang. Noe uventende gir lærerne tilbakemelding på at helsesøster ikke er den foretrukne samarbeidspartner i et forebyggende samarbeid. Her ser det ut for at forklaringen først og fremst ligger i manglende tilgjengelighet. At helsesøster også opplever manglende kompetanse i forhold til psykisk helse bekrefter resultater fra en undersøkelse gjennomført av Norsk sykepleierforbunds landsgruppe av helsesøster og SINTEF fra 2006. Studien konkluderer med at helsesøstere etterspør mer kompetanse i forhold til å møte problemstillinger relatert til psykisk helse hos barn og unge.

Det er beklagelig at spesielt kontaktlærer opplever i liten grad hjelp og støtte fra BUP, barnevern og PPT. Diskrepansen mellom hva kontaktlærer og inspektøren hevder i forhold til

tilbakemeldinger fra ulike instanser sier noe om at informasjon og kommunikasjon stopper opp, og utfyllende informasjon ikke når kontaktlæreren. Om skolen selv har et ansvar her tør jeg ikke utelukke. Når skolen får kritikk fra PPT, fordi de sender for mange oppmeldinger, ser jeg på dette som et uttrykk for at skole og lærere føler seg hjelpeløse og ønsker hjelp utenfra. Samtidig viser det at skolen faktisk tar ansvar og ønsker å gripe inn når elever viser tegn til vansker. I følge Struve (2000) handler dette om å forutse at noe vil gå galt, hvis man ikke gjør noe. Bedre å melde opp en for mye enn en for lite kan være skolens motto.

### *Lærer-foreldresamarbeid*

Lærerne omtaler foreldre som ressurssterke eller ressursvake, og dette får konsekvenser for barnets oppfølging og samarbeid. Det er i følge Thomas Nordahl (2007) en svært stigmatiserende benevnelse. Adjektivene uttrykker imidlertid en gjenkjennelig kategorisering. Utfordringen for mange risikoutsatte barn er nettopp at foreldrene bruker få ressurser på å følge opp sine barn, og det er her den store utfordringen ligger i forhold til skolen, til læreren og til samfunnet som helhet. Å styrke et samarbeid mellom skole og foreldre er inspektørens ønske når hun snakker om å ansvarliggjøre foreldrene og gjøre dem i sterkere grad oppmerksom på hvilke oppgaver og ansvar det er å ha barn i skolen. Dette er et generelt allment preventivt tiltak. Tiltak som spesielt går direkte på foreldre som svikter, har de færre strategier på.

Ressursteamet derimot kan sees på som en forlengende arm ut mot foreldrene, der de også driver med veiledning i forhold til denne gruppen. Det er imidlertid inspektør/skoleledelse som står for kommunikasjonen mellom ressursteam og foreldre. Det kan tenkes at denne dialogen skulle i større grad vært rettet direkte mot kontaktlærer for å få til et tettere og nærmere samarbeid.

Thomas Nordahl (2007) er imidlertid opptatt av at alle foreldre er en ressurs, selv om lærerne har en trang til å ønske å oppdra foreldrene, ettersom de ser at noe av forklaringen til elever sliter nettopp ligger i ”mindre gode foreldreferdigheter”. I følge Nordahl er det mer hensiktsmessige å komme med oppmuntringer, medfølelse, empati og en felles søken etter løsning på problemene. Foreldrene trenger ofte mye av det samme som risikoutsatte elever både trenger og higer etter. Foreldrene er gjerne smertelig klar over sin egen situasjon. I stedet for å kompensere for foreldres manglende oppfølging av sine barn, skulle en i større grad iverksette støttetiltak til foreldre som sliter. Skolens og lærerens utfordring ligger i at det er en

diskrepans mellom oppdragerverdiene mellom hjem og skole. Ved å etablere gode vilkår for skole- foreldresamarbeid vil muligheten til å utjevne ulikhet i disse verdiene kunne være tilstede.

#### *Veiledning og ønske om flere ressurser*

Lærernes ønske om veiledning, støtte og kompetanseheving på området psykososiale vansker blir i liten grad tatt hensyn til fra skoleledelsens side. Først og fremst begrunnes det med begrensede økonomiske rammer, som er beklagelig, men et faktum. Riktignok utøves en uformell støtte og veiledning fra kollegaer. Ut fra lærernes beskrivelser ser ikke dette ut for å være nok. En kan derfor stille seg noe undrende til uttalelsen fra skoleledelsen, der det hevdes at en utfordrende elev ”til syvende og sist er kontaktlærers ansvar”. Ved en slik forståelse er det ikke unaturlig at nettopp kontaktlærer føler seg ”helt alene”. Innenfor helse- og pedagogiske fag er det heller ikke uvanlig med kulturer der en får et eiendomsforhold til et problem, en utfordring i form av pasient eller elev. Dette er uheldig. Veiledning vil i følge Liv Gjems (1995) være en viktig kilde til læring og utvikling.

Lærerne er inneforstått med en ressursmangel i skolen og sier også her at de må ”gjøre så godt de kan”. Nedskjæringer i tilrettelagt undervisning vil i følge Berg (2007) kunne bety en risiko for at elever ikke kan innfri mestringsopplevelse, som igjen innvirker på den psykiske helsen. Av den grunn blir det viktig å tydeliggjøre elevenes, lærernes og skolens økende ressursbehov. Dette må formidles til sentrale myndigheter. For å få en troverdig fremstilling, må en derfor kunne dokumenter hva som virker forebyggende i forhold til psykisk helse i skolen på en overbevisende måte. Når lærerne selv føler de mangler kompetanse og føler seg uttrykke på området, kan det dessverre svekke deres mulighet for å fremme denne saken. Det gjør det heller ikke bedre at lærere unndrar seg å delta i en aktuell skoledebatt. Jeg tillater meg i den anledning å spørre hvorfor har det seg slik at så få lærere ville stille opp til intervju til dette mastergradsprosjektet? Det hadde vært ønskelig at flere stemmer ble hørt.

#### *Lærerens mulighet for å fremme psykisk helse hos risikoutsatte elever*

Under store deler av intervjuet er det blitt fokusert på utfordringer og mangler. Det er derfor oppløftende når informantene uttrykker så sterkt at de oppfatter seg selv som viktige personer til elevers læring og utvikling, og at de mener de har store muligheter for å fremme den psykiske helsen hos risikoutsatte elever. Dette er forenelig med hva Arnesen (2004) hevder,



hvor hun sier at det har stor betydning at lærerne har tro på at det de sier og gjør er viktig. På den måten tar læreren ansvar for sin yrkesutøvelse. Dette er også i tråd med både Sundli og Berg (2007, 2007) sitt syn, hvor de mener at læreren har stor grad innflytelse overfor sine elever. Læreren har makt til å påvirke elevens livsførsel på en avgjørende måte, hevder de. I denne erkjennelsen ligger det implikasjoner i at læreren alltid vil spille en betydelig rolle i alle barns liv. For det første fordi læreren tilbringer mye tid sammen med elevene, og fordi læreren oppleves gjerne som en autoritetsfigur som barnet ønsker å sammenligne seg med. Spesielt gjelder dette på småskoletrinnet, som lærerne nevner. Det er i de første årene på skolen man kan skape et godt grunnlag som en skal bygge videre på.

Kan risikoutsatte elever knytte seg til sin lærer og oppleve aksept, trygghet, varme og kjærlighet, vil dette i følge Struve (2000) være den vaksinasjonen barnet trenger. Dette er med på å skape en form for motstandskraft som eleven vil vokse på, og utgjør en av de viktigste beskyttelsesfaktorene innefor resiliens. Lærerne har forstått et viktig poeng når det gjelder resiliens, de vet hvilke virkemidler som trengs for å støtte og beskytte elever som er sårbare, på tross av at de selv ikke er inneforstått med det teoretiske begrepet. Når en viktig beskyttelsesfaktor for risikoutsatte elever kan være å ha en nær relasjon til en omsorgsperson, blir det ekstra viktig å legge til rette for at læreren kan makte å fylle denne rollen.

Jeg tolker det slik at lærerne er på linje med Befring (2004), som hevder det egentlig ikke er en motsetning mellom det å være kunnskapslærer versus omsorgslærer. I tillegg sier de at den gode læreren må vise varme og omsorg noe som gir gode vilkår for læring. På den måten har lærerne en reell mulighet å bryte en uheldig sosial arv som noen elever bringer med seg inn i skolen. Når Denis Child (2004) fremhever at læreren må være en tydelig leder, hvor effektiv klasseromsundervisning er helt avgjørende for læring og læreprosessen, vil alle elever nyte godt av dette. Inspektøren tydeliggjør dette enda sterkere når hun sier at det aller viktigste i forhold til å fremme psykisk helse i skolen, er å knytte til seg dyktige, trygge, kompetente, varme og tydelige voksenpersoner som kan være kontaktlærere og timelærere. Risikoutsatte elever trenger en lærer som selv er trygg i forhold til sin undervisning, i tillegg til mellommenneskelige forhold. På den måten kan skolen på tross av uheldige oppvekstvilkår hjemme, representere en viss grad av forutsigbarhet, trygghet, tilhørighet og ekte opplevelser, slik den ene informanten også var inne på da hun sa:

*”Så, har de en god hverdag her på skolen, men har det helt forferdelig hjemme, så er i hvert fall skolen en god plass å være på.”*

Dette har stor betydning for de barna som faktisk ser på skolen som det eneste stedet som er trygt og forutsigbart. I følge Befring (2004) er derfor læring og omsorg nøkkelbegreper i arbeid for å skape vilkår for et verdig liv, mens Barbro Hindberg (2001) hevder at for barn i risikozonen spiller det en avgjørende rolle at det finnes nok kompetanse og medmenneskelighet i skolen. Slik jeg forstår informantene besitter de en betydelig grad av kompetanse og medmenneskelighet.

## Kapittel 5

### 5.0 Oppsummering

Tema for denne masteroppgaven er psykisk helse i skolen. Forskningsspørsmålet er: *Hvilken ressurs kan læreren være for risikoutsatte elever?* Ved å ta utgangspunkt i resiliensforskning, der en ser på faktorer som fremmer barns motstandskraft på tross av ugunstige betingelser og hendelser, har jeg gjennom intervju av lærere og skoleledelse, forsøkt å belyse hvilken ressurs læreren kan være for risikoutsatte elever. I tillegg hvilke rammer skolen legger til rette for dette. Målsettingen har vært å få frem sider ved lærerressursen som det er verdt å reflektere over når en skal legge til rette for forebyggende psykisk helsearbeid for risikoutsatte elever.

På tross av at lærerne hevder de ikke har kompetanse eller kunnskap om psykiske vansker og lidelser, ser faktisk lærerne på seg selv som en stor ressurs med tanke på at de kan fremme psykisk helse hos risikoutsatte elever. De ønsker imidlertid bedre rammer for å imøtekomme denne utfordringen. Det gjelder tilgang til flere ressurser og kompetanseheving. Lærenes tause kunnskap er en betydelig og viktig ressurs i forhold til risikoutsatte elever. Kvaliteten på denne ressursen vil derimot være avhengig av hvor dyktig, kompetent, trygg og varm læreren er, og om skolen har en målrettet innsats for denne elevgruppen.

### 5.1 Diskusjon

Det kan virke som et paradoks at lærerne føler de ikke har noen kompetanse i forhold til psykiske vansker og - eller lidelser, samtidig som de hevder de har en reell mulighet for å fremme psykisk helse i skolen. For å kunne forebygge må de nødvendigvis kjenne til hva de ønsker å forebygge. Resultatene fra undersøkelsen viser at lærere har kompetanse på området, på tross av at dette ikke har vært en del av deres grunnutdanning, og at de selv mener de ikke har noen kompetanse. Store deler av denne kompetansen tolker jeg som taus kunnskap. Lærerne har tilegnet seg denne gjennom erfaringer, men også gjennom pedagogiske tilnærminger. Svar lærerne gir viser at de kjenner til hvordan psykiske vansker kommer til uttrykk, og hvorfor stadig flere sliter med denne type problematikk. I tillegg kjenner de en rekke faktorer som fremmer elevers utvikling, mestringserfaringer og forhold som må til for å skape et godt psykososialt miljø. Alle faktorer er viktige for fremme god psykisk helse, eller

skape motstandskraft hos spesielt sårbare elever. Risikofaktorer som kan virke skadelig for den psykiske helsen identifiserer de til en viss grad, først og fremst som atferdsvansker eller atferdsendringer. Det må likevel innrømmes at de på noen områder viser både manglende kunnskap og innsikt. Kanskje mest uttalt er dette i forhold som knyttes til å se etter årsakssammenhenger, hvor tilknytning er viktig, men også i forhold til teoretisk kunnskap om psykiske lidelser. Konsekvensen av at de mangler denne kunnskapen kan begrense lærernes forutsetning for å forstå hvordan elever utvikler sin sårbarhet og motstandskraft, samtidig som elever ikke blir identifisert som risikoutsatte tidlig nok.

Hvorfor er det slik at lærerne så uttrykkelig uttrykker de ikke har noen kompetanse på området psykisk helse og psykiske vansker? Kan det være fordi begrepet psykisk fremdeles er tabubelagt? Opplever de at dette problemområdet hører til andre institusjoner og profesjoner, og ikke ønsker å identifisere seg med denne type utfordringer? Eller kan det ha noe å gjøre med en ansvarsfraskrivelse, fordi lærerne ikke får nok hjelp og støtte i å møte disse elevene? Da er det lettere å si: ”*dette er ikke mitt bord*”. En forklaring kan nettopp være at psykisk helse og psykiatri har lange tradisjoner for å tilhøre helsesektoren, og lærerne mener kanskje at her bør problemene fremdeles plasseres. Kanskje har de en overdreven respekt for andre fagområder, samtidig som de tillegger helsesektoren større kompetanse på området enn det kan være grunn for? Selv viser jo undersøkelser at helsesøster også opplever at kompetansen rundt psykiske vansker er mangelfull.

Opptrappingsplanen for psykisk helse er av relativ ny dato, og det viser seg at holdningsendringer knyttet til dette vil ta tid. Én sannsynlig forklaring på at lærerne ikke føler de har kompetanse på området, mener jeg kan være at psykiske vansker kan oppleves som svært truende, skremmende og fremmed. Ikke uten grunn kan derfor lærerne føle seg både usikre og uttrygge.

Spørsmålet her er om skolen og lærerne viser en noe defensiv rolle i forhold til utfordringene de opplever de står overfor. Ut fra resultatene fra undersøkelsen mener jeg skole og lærere i større grad bør tydeliggjøre den faktiske kunnskap og kompetanse de innehar. Lærerne sitter inne med mye kunnskap og ferdigheter, som teorien viser virker helsefremmende eller skaper motstandsdyktighet hos risikoutsatte elever. Det blir derfor viktig å bevisstgjøre lærerne at kunnskapen de allerede besitter er betydningsfull. Lærerne trenger bekreftelse. På den måten kan de bli tryggere i sin rolle. Samtidig vil en hver form for tilleggs kunnskap som lærerne føler de mangler, bidra til å øke kvaliteten på den ressursen de kan være for sårbare elever.

Spesielt gjelder dette kanskje forhold som knyttes til innsikt og forståelse rundt resiliensprosesser. Mastens begrep ”ordinary magic” handler om at faktorer som er til hjelp for barn som har klart seg tross store påkjenninger, ikke skiller seg i nevneverdig grad fra de faktorene som bidrar til sunn utvikling hos barn generelt. Dette er en verdifull innsikt som kan støtte lærerne i deres arbeid med risikoutsatte elever, fordi en forståelse av hva resiliens er, vil i følge Borge (2003) bane vei for utvikling av tiltak for å forebygge uønskede konsekvenser i en risikofylt tilværelse.

En konsekvens av at lærere trenger støtte og veiledning, bringer frem spørsmål om hvem som skal påta seg denne oppgaven. Bør skolen ha et eget internt kompetanseteam? Eller ville det være mer hensiktsmessig å hente inn eksterne ressurser? Lærerne selv har påpekt at de ønsker flere profesjoner inn i skolen. Hva med å omgjøre assistentstillinger til stillinger med annen sosialfaglig bakgrunn? Og hva tenker skoleledelsen om at det kanskje burde vært utviklet en felles standard for veiledning og kompetanseheving på skolen? Å tilføre flere ressurser i form av skolerte fagfolk vil nødvendigvis ikke løse alle utfordringer. Dersom lærerne har rett når de sier at økt forekomst av psykososiale problemer i skolen er et samfunnsproblem, må fokus i større grad også rettes mot det samfunnet vi lever i. Da handler det om hvilket samfunn ønsker vi, og hvilke verdivalg skal ligge til grunn for dette.

Foreløpig finnes det mange ubesvarte spørsmål, og det ser ut for at skolen har flere utfordringer den må ta stilling til i tiden fremover. Det kan se ut for at Opptappingsplanen for psykisk helse og skoleprogrammet Psykisk helse i skolen, ikke har hatt en enhetlig plan i hvordan forebygging skal settes ut i praksis. Dette får konsekvenser for hvordan skolen og lærerne skal møte psykososiale utfordringer, men også for det tilbudet elevene får.

Jeg tillater meg avslutningsvis å stille et siste spørsmål til lærernes utsagn ” *vi gjør så godt vi kan*”. Er dette en god nok kvalitetssikring på arbeidet lærerne gjør? Hvordan vil en slik begrunnelse bli tolket dersom det skulle reises sak mot skolen der elever ikke har fått et godt nok undervisnings og omsorgstilbud? Er det godt nok at handlinger ikke forankres i en teoretisk forståelsesramme? Ulike profesjoner får stadig større krav til å begrunne og dokumentere handlingsvalg ut fra en teoretisk forståelsesramme. Skolen og lærerne har her et potensial i å finne teoretisk støtte for sin tause kunnskap. På den måten vil de også lettere kunne dokumentere behov til både elever og lærere. Å synliggjøre behov på en troverdig måte vil øke mulighetene for å få tilgang på flere ressurser. Kanskje det også ville åpnet øynene til skoleledelsen når det gjelder behov for veiledning som lærerne etterlyser? Det finnes god

støtte for at veiledning står sentralt i forhold til yrker som har utfordringer på relasjonelle plan.

Pr i dag står imidlertid skolen og lærerne overfor en begrenset mulighet for å heve sin kompetanse gjennom eksempelvis kursvirksomhet. Ved å fokusere på muligheter fremfor begrensinger, vil en likevel kunne oppdatere seg gjennom relevant litteratur som bøker og aktuelle tidskriftsartikler. I tillegg vil en ved å bruke internett aktivt få rikelig tilgang på siste nytt på forskningsfronten når det gjelder tema en ønsker å bli bedre kjent med. To nettsider er blant annet relevant i denne sammenhengen. <http://forebygging.no/> samt <http://pykiskhelseiskolen.no/>

Å skape og tilrettelegge for en refleksjonsarena på skolen vil også kunne være et alternativ. Nettopp bruk av systematisk refleksjon hevder Adolfsen (2007), kan være et nyttig verktøy for å sette ord på den levende kunnskap lærerne har. Men kanskje aller viktigst blir det å oppmuntre og legge føringer for dette fra skoleledelsen sin side.

Det handler altså om utfordringer og prioriteringer på flere plan. Læreren har mulighet for å oppdatere seg og involvere seg på eget initiativ. Skolen bør prioritere kurs og kompetanseheving som gir lærerne større trygghet og selvbevissthet. I tillegg hører dette til en større politisk debatt, som handler om verdier og økonomi. Men først og fremst handler det om at noen barn trenger mer enn andre en nær relasjon som kan være med å styrke motstandskraften i barnet, i møte med ulike utfordringer. Kunnskaper om at læreren kan være en slik ressurs, bør være styrende for valg og prioriteringer politikere, skole og lærere foretar seg i forbindelse med forebyggende psykiske helsetiltak.

## **5.2 Refleksjon over eget prosjekt**

Informantene har på hver sin måte, i kraft å ha ulike stillinger, gitt meg utfyllende data. I utgangspunktet ønsket jeg flere informanter for å få svar på mitt forskningsspørsmål. Tre informanter representerer i så måte et lite utvalg.

Jeg ser i ettertid at få informanter ikke nødvendigvis er forbundet med en svakhet i seg selv. En kan selvfølgelig stille spørsmål hvilke lærere var det som stilte til intervju? Var det lærere som både er faglige dyktige, har personlig egnethet og som oppfattes som prososiale? Spørsmålet kan naturlig nok ikke besvares, da jeg ikke har noe sammenligningsgrunnlag.

Resultatene fra denne studien sier bare derfor noe om hvordan to lærere og en inspektør/rektor har besvart mine spørsmål. Svarene danner grunnlag for min analyse og konklusjon.

Det er mulig å tenke seg at andre lærere, og kanskje spesielt de som ikke ville stille til intervju, ville ha belyst og vinklet dette på en annen måte. Svarene fra min undersøkelse belyser likevel sider som en bør reflektere over, og ta hensyn til når det gjelder forebyggende arbeid innen psykisk helse i skolen for risikoutsatte elever. Svarene kan derfor sees på som et uttrykk for det Silverman hevder når han sier:

*The aim need not to criticize the world around us, but to allow us a fresh gaze at the way we live (Silverman, 2007: 147).*

Mine informanter representerer således ett friskt blikk på tema psykisk helse i skolen, hvor en setter fokus på lærerressursen.

### **5.3 Betydning for praksisfeltet og videre forskning**

I forbindelse med arbeidet med denne oppgaven sa en helsesøster til meg ” *Klarer du å utvikle et nytt program om psykisk helse for skolen, kan du bli rik.* ” Jeg har ikke utviklet et nytt program eller blitt rik, men uttalelsen forteller meg at skolen skriker etter håndgripelig støtte i arbeidet med forebyggende psykisk helsearbeid. Det gjenstår ennå betydelig arbeid både for å heve lærernes kompetanse og å implementere gode skoleprogrammer på barnetrinnet. Denne studien kan sees på som ett skritt i retningen av å kartlegge lærernes behov i denne sammenhengen. Det hadde vært interessant å replisere undersøkelsen, med flere informanter. Å gjøre et fokusgruppeintervju vil i tillegg kunne få frem flere sider, der lærerne selv vil kunne inspirere hverandre til ulike refleksjoner. Videre ville en kvantitativ undersøkelse kunne gi data som det er mulig å generalisere ut fra. Tilsvarende studie vil også kunne være aktuell, både på ungdoms- og videregående trinn. Det er imidlertid naturlig å anta at læreren her anser seg som mindre betydningsfull enn på småskoletrinnet, når det gjelder det å være ressursperson i forhold til psykisk helse. Nettopp av den grunn kunne en slik undersøkelse være interessant.

I denne studien forteller lærerne at de *kan* være en betydelig ressurs i forhold til risikoutsatte elever. Ved å endre problemstilling fra *kan* til *er*, vil en kunne se på om lærerne faktisk *er* en ressurs for risikoutsatte elever, og om det er samsvar mellom teori og praksis. Praktiserer læreren det hun hevder er viktig i et forebyggende helseperspektiv? I dag er nettopp

resiliensforskningen opptatt av å reflektere over hvor effektive forebyggende tiltak og terapeutiske virkemidler er, og om de kan bli bedre. I følge Waaktaar m.fl. (2007) handler resiliensforskning videre om å komme til en større forståelse av det komplekse samspillet mellom person og situasjon.



## Litteraturliste

- Adolfsen, F. (2007). *Barns psykiske helse i skolen og betydning for lærerrollen*.  
Spesialpedagogikk 09 s. 30-35
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo:  
Abstrakt forl.
- Askheim, O. P., & Starrin, B. (2007). *Empowerment: i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal  
akademisk.
- Bache-Hansen, E.(2007) *Hvordan kan gode fosterforeldre bidra til utvikling av resiliens? I:*  
A.H.I. Borge red. Resiliens i Praksis. Gyldendal Akademisk s.105-118.
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste: oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*.  
Oslo: Samlaget.
- Befring, E., & Tangen, R. (2001). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Berg, N.B J. (2007). *Psykisk helse i skolen, forebyggende psykisk helsearbeid*.  
Spesialpedagogikk, 05 side 24-29.
- Borge, A. I. H. (2003). *Resiliens: risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Borge, A. I. H. (2007). *Resiliens i praksis: teori og empiri i et norsk perspektiv*. Oslo:  
Gyldendal.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss*. London: Hogarth Press.
- Child, D. (2004). *Psychology and the teacher*. London: Continuum.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: qualitative & quantitative approaches*. Thousand  
Oaks, Calif.: Sage.
- Erlandson, D. A. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. Newbury Park,  
Calif.: Sage.
- Fonagy, P. (2001). *Attachment theory and psychoanalysis*. New York: Other.
- Forsberg, T. (2007). *Aldri for sent å bli et lykkelig barn*. Askim: Kabb.
- Garløv, I. (2003). *Psykiske lidelser og psykiske vansker hos barn og ungdom: et  
informasjonshefte for fastleger og andre i kommunehelsetjenesten*. Stavanger:  
Stiftelsen Psykiatrisk opplysning.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures. Selected Essays*. New York: Basis books.

- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Universitetsforl.
- Grotberg, E. (1996). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Grøholt, B., Sommerschild, H., & Garløv, I. (2001). *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grøholt, B., Sommerschild, H., & Gjørum, B. (1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Gummesson, E. (2000). *Qualitative methods in management research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Hagen, Ø. (2007). *Mellom håndverk og refleksivitet. Om kvalitetssikring av kvalitative forskningsintervju*. Program for industriell økologi, indEcol Working Papers 2. NTNU [Elektronisk] <http://www.ntnu.no/indecol/publications/workingpapers>. [Hentet 12.12.07]
- Hertz, S. (2003). *De gode grunde til børns og unges problematferd* [Elektronisk] <http://www.psykcentrum.dk/artikler/a14.pdf>. [Hentet 10.12.07]
- Hindberg, B. (2001). *När omsorgen sviktar: om barns utsatthet och samhällets ansvar*. Stockholm: Rädda barnen.
- Hummelvoll, J.K. (1992) *HELT- ikke stykkevis og delt. Psykiatrisk sykepleie*. Ad Notam Gyldendal.
- Kirkeby, W. A. (2003). *Engelsk norsk ordbok*: Vega forlag.
- Kro, L. (2001). *Hva betyr god lærer/elevrelasjon for læringsprosessen?* Nordisk tidsskrift for Spesialpedagogikk 79, side. 34-38.
- Kunnskapsløftet (2006) *Lærerplanverket for kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lassen, L.M. (2001) "*Empowerment*" som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. I: Befring & Tangen red. Spesialpedagogikk. Cappelen Akademiske Forlag. s. 115-126.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publ. Co.
- Malterud, L. T. W. K. (2004). *Salutogenese og empowerment i allmennmedisinsk perspektiv*. Tidsskrift for norsk lægeforening, nr 1. [Elektronisk] [http://www.tidsskriftet.no/index.php?seks\\_id=953695](http://www.tidsskriftet.no/index.php?seks_id=953695) [Hentet 03.01.08]

- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforl.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringsloven. [Elektronisk] <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-011.html>  
[Hentet 05.05.08]
- Repstad, P. (1993). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag.* Oslo: Universitetsforl.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode.* Bergen: Fagbokforl.
- Silverman, D. (2007). *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about qualitative research.* London: Sage.
- SINTEF (2006) *Helsesøsters kompetanse.* [Elektronisk] [http://www.sintef.no/content/page\\_1\\_12980.aspx](http://www.sintef.no/content/page_1_12980.aspx) [Hentet 15.03. 08]
- Skagen, K. (2004). *Forskning som dialog.* Institutt for pedagogikk og lærerutdanning.  
[Elektronisk]  
<http://www.ans.hsh.no/lu/inf/NU/FMI/OM%20KVALITATIVE%20METODER%201%20PEDAGOGISK%20FORSKNING1.DOC>. [Hentet 15.03. 08]
- Stortingsproposisjon nr.63 [Elektronisk]  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/doc/regpubl/stprp/19971998/Stprp-nr63-1997-98-.html?id=201915> [Hentet 01.12.07]
- Struve, K. (2000). *Forebyggende pædagogik: en grundbog.* Brøndby: Semi-forlaget.
- Sundli, L. (2007). *Lærer i det senmoderne: lære- og idébok for lærerstudenter og lærere.* Kristiansand: Høyskoleforl.
- Tellnes, G. (2007). *Salutogenese - hva er det?* Michael. The Norwegian Medical Society, 2.  
[Elektronisk] [http://www.dnms.no/index.php?kat\\_id=30&art\\_id=241](http://www.dnms.no/index.php?kat_id=30&art_id=241). [Hentet 01.12.07]
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Von der Lippe, A., Hartmann, E. Killén, K. (2007) *Ego-resiliens som moderator mellom risiko og utfall.* I: Borge red. Resiliens i praksis. Gyldendal Akademisk. s. 39-49
- Walsh, F. (2006). *Strengthening family resilience.* New York: Guilford Press.
- Waaktaar, T., Torgersen, S., Christie, I.H. (2007) *Resiliens og intervensjon.* I: Borge red. Resiliens i praksis. Gyldendal Akademisk s. 119-126.

Weisæth, L., & Lande, S. B. (2000). *Arv og miljø*. I: Weisæth og Dalsgård red. Psykisk helse, risikofaktorer og forebyggene arbeid. s. 25-35. Oslo: Gyldendal akademisk.

Weiten, W., & Loyd, M. A. (2006). *Psychology Applied to Modern Life*. Belmont California: Thomson Wadsworth.

Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforl.

Wygotsky, L. S. (1976). *Tænkning og språk*. København: Hans Reitzel.

<http://forebygging.no/>

<http://www.psykiskhelse.no>

<http://www.psykiskhelseiskolen.no>

## Forespørsel om deltakelse i mastergradsprosjekt

### **Psykisk helse i skolen.**

#### **Hvilken ressurs kan læreren være for risikoutsatte elever?**

I forbindelse med et mastergradsprosjekt i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, inviteres du til å være med i en kvalitativ studie. Formålet med studien er å kartlegge og få frem hvilken ressurs læreren er i arbeidet med barn i risikozonen, og hvilke muligheter og hindringer som ligger i dette arbeidet.

Studien går ut på å gjøre dybdeintervju av lærere og skoleledelse ved en barneskole i kommunen. Intervjuet vil bli tatt opp på lydband, siden transkribert og analysert.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjenne seg i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, senest 03juni.2008.

Du står fritt til å trekke deg fra studien, uten å måtte gi noen begrunnelse.

Studentansvarlig: Ellen Andreassen Asalvikveien 50, 5523 Haugesund, mob: 92045760

Veileder: Elsa Westergård UIS, Senter for Atferdsforskning Tlf: 52832950

<b>Samtykkeerklæring: Jeg er villig til å delta i studien</b>	<b>Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien:</b>
-----	-----
(signert av prosjektdeltaker, dato)	(signert, rolle i studien, dato)

## Vedlegg nr 2

### Intervjuguide lærere

#### **Sentrale tema**

Psykiske vansker/lidelser  
Risikoutsatte barn  
Tilknytning  
Mestring  
Resiliens  
Læreren som ressurs i forhold til risikoutsatte elever

#### **Introduksjon**

Takk for velvilje til å delta i intervjuet  
Fortelle kort om formålet med prosjektet, og hvorfor intervju er valgt som metode (mest mulig åpen samtale)  
Orienterer om MP3 spiller, redegjøre for anonymitet og mulighet for å trekke seg  
Underskrive informert samtykke

#### **Oppvarmingsspørsmål**

Hvilke klassetrinn underviser du på, og hvilken undervisningsstilling har du?  
Hvor lenge har du jobbet som lærer?

#### **Psykiske vansker**

Kan du si noe om hvordan du opplever at psykiske vansker i skolen kommer til uttrykk?  
Hva tror du grunnen er at stadig flere barn sliter med psykiske vansker?  
Hvordan vil du beskrive din kompetanse i forhold til psykiske vansker og lidelser?  
Hvordan opplever du satsingen på psykisk helse i skolen?  
Hvilket tilbud har du fått i denne sammenhengen?  
Kjenner du til Firtotsmodellen som et verktøy for å vurdere om barns psykiske helse er truet, i tilfelle bruker du denne? (Symptomer, utvikling, oppvekstmiljø og personlige egenskaper)  
I hvilken grad ser du på foreldre som en ressurs i forhold til psykiske vansker?

#### **Risikoutsatte barn**

Hvilke barn mener du er mest utsatt når det gjelder faren for å utvikle psykiske vansker?  
På hvilken måte mener du ulik grad av omsorgssvikt viser seg?  
Hvor utbredt mener du dette kan være?  
Opplever du disse barna er lett å identifisere?  
Hvordan ser du på utfordringene som disse elevene kan gi deg?  
Hvordan opplever du samarbeidet med foreldre i forhold til barn du mener er risikoutsatt?

#### **Tilknytning**

Reflekterer du over at elever kan ha tilknytningsforstyrrelser?  
I tilfelle hva mener du kjennetegner disse barna?  
Ser du i tilfelle disse problemene i sammenheng med barnets oppvekstmiljø, og på hvilke måte?  
Kan du si noe om hvilken relasjon eventuelt disse barna får til deg?  
Hva tenker du om at DU kan være en viktig og sentral person i forhold til disse barna?

Lar skolen deg følge disse elevene over tid?

Kan du si noe om hvordan det eventuelt er å følge risikoelever over tid?

### **Mestring (Coping-Empowerment- Salutogenese)**

På hvilken måte mener du at du kan hjelpe elever som har psykososiale vansker å skape mestringsfølelse? Og hvordan legger du til rette for dette?

Er coping og empowerment kjent teori for deg?(I tilfelle hvor ble du kjent med begrepene?)

Legger du i tilfelle disse teoriene til grunn for at elever skal oppleve mestring?

Hvor mener du skolen legger fokus i forhold til elever som viser tegn til sosio- og emosjonelle vansker, på forebygging eller på å dempe symptomene?

Kjenner du til begrepet salutogenese (helsebringende), som er enda et begrep innenfor helseperspektivet?

Er dette et aktuelt verktøy for deg å anvende i møte med elever som står i faresonen?

I hvilken grad føler du at du har en reell mulighet for å fremme psykisk helse hos dine elever, på tross av at de utsettes for ulik grad av uheldige påkjenninger?

### **Resiliens**

Begrepet resiliens brukes innen helseperspektivet i flere sammenhenger, men først og fremst knyttes det til barn i risiko. Er du kjent med begrepet og i tilfelle hva legger du i begrepet? (Motstandskraft)

Hva gjør du for å skape motstandskraft hos risikoutsatte barn?

Hvilke faktorer mener du i tilfelle fremmer resiliens (motstandsdyktighet) hos utsatte barn?

Hvilken rolle opplever du at spiller du som lærer i denne sammenhengen?

### **Læreren som ressurs**

Hvilke tanker gjør du deg om at skolen oppleves av mange som primær sosialiseringarena?

Hvilken rolle mener du læreren skal ha i dette arbeidet?

I forhold til debatten som pågår om skolen i dag, hvem mener du bør ta seg av primære omsorgsoppgaver?

Kan du si noe om dilemma om kunnskapslærer versus omsorgslærer?

Der familien ikke strekker til, hvilke andre grupper tenker du deg?

Hvordan fungerer samarbeidet med ressursteam, evt andre instanser?

Hvor mye tid går det til å informere andre om elevens situasjon?

Føler du at noe informasjon forsvinner underveis?

Hvilke muligheter har du for å involvere deg i elever som du er redd for kan utvikle psykiske vansker?

Er det andre ting du mener er viktig som bør komme med i denne sammenhengen?

## Intervjuguide skoleledelse

### **Introduksjon**

Takk for velvilje til å delta i intervjuet

Fortelle kort om formålet med prosjektet, og hvorfor intervju er valgt som metode (mest mulig åpen samtale)

Orienterer om MP3 Spiller, redegjøre for anonymitet og mulighet for å trekke seg

Underskrive informert samtykke

### **Oppvarmingsspørsmål**

Hvilken administrativ stilling har du på denne skolen?

Hvor lang yrkeserfaring har du?

### **Organisatoriske forhold**

Hvilke elevgruppe definerer du som risikoutsatte elever?

På hvilken måte mener du skolen er rustet til å ta vare på elever i risikozonen?

Hvordan opplever du at lærerressursene strekker til i denne sammenhengen?

Kan du si litt om det ligger organisatoriske hindringer for at samme lærer får følge elever over tid?

Reflekteres det over på skolen om baseinndeling i motsetning til klasseromsundervisning kan ha betydning for elevers psykiske helse?(tilknytning)

Hva tenker du om hva fravær hos lærer innebærer for elever som er spesielt utsatt? (sykdom, permisjon og lav fraværsmental)

Kan du si noe om hvilke tilbakemeldinger lærere gir i forhold til at de i stor grad har en utvidet omsorgsrolle?

Hvilket syn har skolen på at lærere i dag oftere er primære omsorgspersoner?

Kan du si noe om hva opptrappingsplanen for "Psykisk helse i skolen" har betydd for denne skolen?

Hvilken kompetanse mener du lærerne har vedrørende psykiske vansker?

Bruker skolen Firfotsmodellen som et verktøy for å vurdere om barns psykiske helse er truet? (Symptomer, utvikling, oppvekstmiljø og personlige egenskaper)

Hvilke yrkesprofesjoner finnes på skolen?

Hvilke rammer og muligheter ligger det eventuelt å ta tilleggsutdanning/kurs i psykososialt arbeid?

I hvilken grad har skolens ressursteam bidratt til å fremme det sosialpedagogiske arbeidet?

Er dette tilbudet tilstrekkelig?

Hva mener du er det viktigste skolen må foreta seg i forhold til forebygging av psykiske vansker?

Er det ting du mener vi ikke har kommet inn på som er viktig?

Tusen takk for at du har stilt opp til dette intervjuet.



Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Elsa Westergård  
Senter for atferdsforskning  
Universitetet i Stavanger  
4036 STAVANGER

Vår dato: 25.01.2008

Vår ref :18150 / 2 / LT Deres dato:

Deres ref:

#### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.12.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

18150	<i>Kan læreren være den trygge voksne i forhold til barn i risikozonen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Elsa Westergård</i>
Student	<i>Ellen Andreassen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

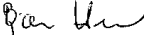
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

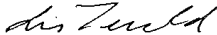
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 03.06.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Ellen Andreassen, Asalvikvn. 50, 5523 HAUGESUND

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svana@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

18150

Personvernombudet finner opplegget for gjennomføringen av prosjektet tilfredsstillende, men forutsetter at informasjonsskrivet tilføres følgende;

- Setningen "All informasjon blir behandlet konfidensielt og anonymisert" endres til "Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, senest 03.06.2008."

Vi ber om at kopi av revidert skriv ettersendes før det tas kontakt med utvalget.

Innsamlede opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, senest 03.06.2008. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Lydbåndopptak makuleres.