

RESILIENSFREMME I ET FOLKESKOLEPERSPEKTIV

Et professionsbachelorprojekt af Kasper Engel Hansen
Studienummer: LV13V003

Professionshøjskolen Absalon, Vordingborg

Læreruddannelsen

Fredag den 2. februar 2018

VEJLEDER

Sandra Bruus Ørtoft

Anslag

64991

Indhold

Indledning.....	3
Problemformulering.....	3
Læsevejledning.....	4
Begrebsafklaring.....	4
Resiliens.....	4
Udsatte Børn.....	5
Eksisterende Forskning.....	6
The Kauai Longitudinal Study.....	6
Resiliensfremme i Skolen (2016).....	7
Sammenfatning.....	7
Undersøgelingsdesign.....	8
Præsentation af Sample.....	9
Lærer A: Almenlæreren.....	10
Lærer B: LKT-vejlederen.....	10
Lærer C: Trivselsvejlederen.....	10
Undersøgelsesmetode 1: Observationen.....	11
Undersøgelsesmetode 2: Interviewet.....	11
Kritisk refleksion.....	12
Analyse af undersøgelsens empiriske fund.....	14
Resilienshjulet.....	14
Analysebærende Begreber.....	15
Relationskompetence.....	15
Udviklingsstøttende Samspil.....	15
Vendepunkter.....	16
Helhedssyn og Tværprofessionalitet.....	16
Undersøgelsens empiriske fund i relation til analysebærende begreber.....	17
Lærerens Relationskompetence.....	17
Lærerens rolle i det udviklingsstøttende samspil.....	19
Lærerens bidrag til elevers vendepunkter.....	20
Lærerens Helhedssyn & Tværprofessionalitet.....	22
Konklusion.....	25
Diskussion af Handleperspektiver.....	26

Kasper Engel Hansen
Studienummer: LV13V003
Anslag: 64991

Perspektivering.....	28
Litteraturliste	29
Anvendt Litteratur	29
Anvendte Internetsider	30
Bilag 1: Resilienshjulet.....	31
Bilag 2: Interviewguide	32
Bilag 6: Resiliens-Arbejdsproces-Modellen	33

Indledning

Den danske folkeskole er underlagt formålsparagraffen, hvor det i § 1 fremgår, at denne i samarbejde med forældre skal forberede eleverne til videre uddannelse, samt give dem lyst til at lære mere (uvm.dk). I forlængelse af dette antager jeg, at termen *forberedelse til videre uddannelse* indeholder en implicit forståelse af, at eleverne må vurderes på deres faglige præstationer. I september 2013 fremlagde daværende Social-, Børne- og Integrationsminister Anette Vilhelmsen en plan, hvor det forventedes, at mindst 50 procent af udsatte børn og unge skal have gennemført en ungdomsuddannelse som 25-årige frem mod 2020 (folkeskolen.dk). Denne plan blev i 2014 underbygget med bekendtgørelsen om uddannelsesparathed, uddannelsesplaner og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse. Hvoraf det blandt andet fremgår, at uddannelsesparathedsvurderingen påbegyndes i 8. klasse og betragter elevens faglige, sociale og personlige forudsætninger for videre uddannelse (retsinformation.dk). Herved udtrykkes en række forventninger, krav og ambitioner fra politisk og samfundsmæssig hånd, hvilke imidlertid kan opfattes som en stor udfordring for det barn eller den unge der befinder sig i en udsat position, idet forudsætningen for de krævede præstationer kan opleves begrænsende for den enkelte. Således finder jeg en motivation for at undersøge og beskæftige mig med forholdet mellem resiliens og elever i udsatte positioner samt lærere og skolers procedurer i forhold til disse børn og unge gennem dette professionsbachelorprojekt. Herved undersøge og blive bevidst om, hvordan man, som lærer i folkeskolen, kan støtte eleverne i en resiliensfremmende retning, hvor de får mulighed for at imødekomme de stillede krav og forventninger. Hermed ledes jeg til fremstillingen af den følgende problemformulering.

Problemformulering

Hvordan kan jeg som lærer understøtte udviklingen af resiliens hos børn der befinder sig i en udsat position?

Læsevejledning

I relation til besvarelsen af den ovenfor givne problemformulering vil jeg indledningsvis redegøre for de to begreber *'resiliens'* og *'udsatte børn'*. Jeg vil i forlængelse heraf præsentere eksisterende resiliensforskning i form af *'The Kauai Longitudinal Study'* og *'Resiliensfremme i skolen'* samt videre belyse disse undersøgelsers relevans i forhold til dette bachelorprojekt gennem en sammenfatning. Ydermere gives en indføring i projektets undersøgelsesdesign og videnskabsteoretiske tilgang, hvorefter jeg vil beskrive undersøgelsens sample samt de anvendte metoder. Jeg vil i forlængelse heraf give en kritisk refleksion i forhold til de valgte undersøgelsesmetoder. Fundamentet for bachelorprojektets præsentation af undersøgelsens resultater findes gennem de analysebærende elementer. Jeg har i den forbindelse valgt at fremhæve Henderson og Milsteins resilienshjul (Henderson, 2003) som en overordnet referenceramme og indikator for, hvordan resiliens fremmes i en skolemæssig kontekst. Således vil teorien herom, samt de underliggende og analysebærende perspektiver; relationskompetence, det udviklingsstøttende samspil, vendepunkter samt helhedssyn & tværprofessionalitet blive præsenteret. Disse vil efterfølgende blive anvendt, idet perspektiverne enkeltvis sættes i relation til resilienshjulet og belyser undersøgelsens resultater gennem en analyse. Dette fører opsamlende til bachelorprojektets konklusion samt en yderligere angivelse og diskussion af mulige handleperspektiver, hvilke ansues på flere niveauer i forholdet mellem individ, organisation og samfund. Afslutningsvis foretages en perspektivering med henblik på at belyse interessefelter i undersøgelsen, jeg yderligere kunne have gået i dybden med.

Begrebsafklaring

I det følgende vil jeg, som indledningsvis beskrevet, give en redegørelse for de i problemformuleringen centrale begreber *'resiliens'* og *'udsatte børn'*. Idet disse begreber har varierende teoretiske opfattelser, vil jeg belyse, hvilken definition og forståelse der vil blive henvist til gennem det nærværende bachelorprojekt.

Resiliens

Resiliensbegrebet kan forklares ved, at mennesker gennem livet, i en eller anden grad, udsættes for risikofaktorer og modgang. Når individet møder disse, vil det i samspil med miljøet omkring udgøre en beskyttelsesfaktor der vil forsøge at fraskyde modstanden. Er disse beskyttelsesfaktorer

utilstrækkelige, kan modstanden plante sig som en psykisk forstyrrelse i individet og videre medfører en dysfunktion eller et tab af selvværd. Forholder det sig imidlertid sådan, at beskyttelsesfaktorerne er tilstrækkelige, vil forstyrrelsen ikke være mærkbar for individet. Således vil dette, mentalt, enten befinde sig et sted, hvor det alene føler sig tilpas, eller gennemgå en udviklende proces der betyder, at det kommer styrket gennem modgangen. Sidstnævnte bliver herved et udtryk for, at individets resiliens fremmes (Henderson & Milstein, 2003). Resiliens kan i forlængelse heraf defineres, som individets evne til at genoprette en oprindelig tilstand efter belastning og videre evnen til udvikling og bedring. Således knytter begrebet sig for eksempel også til tanken om mønsterbrydning, idet dette forklarer, hvordan nogle mennesker gennemgår vanskelige livssituationer med en robusthed og kommer gennem disse styrket (Birk Sørensen, 2017). Resiliens tager dog ikke form af en personlig egenskab eller et særligt talent hos det enkelte individ, som man tidligere har ment, der er i højere grad tale om noget alment givet som udtrykkes gennem sociale processer. Hermed kan det antages, at resiliens også er noget vi kan understøtte i en folkeskolelig kontekst.

Udsatte Børn

Begrebet 'udsatte børn' indeholder en bred forståelse og kan betragtes ud fra forskellige vinkler, idet børn kan opleve en eller flere udsathed på forskellige baggrunde. I relation til dette kunne et udgangspunkt i forståelsen af omsorgssvigt findes relevant i forhold til et socialt aspekt (Hagelquist, 2012), men en forståelse kunne også baseres på beskrivelsen af udsatte børn ud fra et traumeperspektiv. Atle Dyregrov har beskæftiget sig med traumer og beskriver disse som overvældende og ukontrollerbare hændelser der fører til en ekstraordinær psykisk belastning for den der udsættes herfor (Dyregrov, 2011). Disse hændelser kan medføre, at barnet oplever en følelse af sårbarhed, hvorfor der også kan være tale om, at barnet befinder sig i en udsat position. Hermed bliver forståelsen af begrebet 'udsatte børn' udvidet, fra at udsatheden har udgangspunkt i omsorgssvigt, til også at involverer pludselige hændelser. I Dyregrovs perspektiv er det endvidere ikke alene omsorgspersoner, der indgår i den dynamik som skaber udsathed hos et barn, idet kontinuerlige hændelser som for eksempel mobning fremhæves. I dette bachelorprojekt vil omtalen af 'udsatte børn' bygges på, at udsatheden anskues ud fra en forbindelse mellem barnet og en risiko eller en belastning. Herved kan barnet befinde sig i en udsat position på baggrund af fysiske og somatiske betingede belastninger, belastende sociokulturelle forhold, belastende

familie forhold og/eller belastende skoleerfaringer (Skytte Jakobsen, 2014). I dette perspektiv vil det udsatte barn i skolen, således befinde sig i et risikofelt der bevæger sig fra en enkeltstående hændelse over i oplevelsen af komplekse situationer og belastninger.

Eksisterende Forskning

Jeg vil herunder beskrive eksisterende forskning med relevans for den tidligere givne problemformulering. Således beskrives kort 'The Kauai Longitudinal Study' og rapporten 'Resiliensfremme i skolen', hvilke jeg har valgt at fremhæve, idet disse giver bud på faktorer og handlinger der kan være relevant i forbindelse med arbejdet omkring udsatte børn og resiliens i skolen. Afsluttende vil jeg gennem en sammenfatning pege på, hvilken relevans disse undersøgelser har i relation til samtidens folkeskole, samt hvordan disse ydermere kan betragtes komparativt i relation til nærværende bachelorprojekt. Et igangværende forskningsprogram med et folkeskoleperspektiv jeg vil fremhæve er undersøgelsen 'Social mobilitet: Equity & Resiliens' der foretages af Nationalt Videnscenter om Udsatte Børn og Unge (nubu.dk). Denne undersøgelse søger at finde svar på, hvordan equity og resiliens skabes i skoler og dagtilbud ud fra et anvendelsesorienteret perspektiv. Idet dette forskningsprogram endnu ikke er afsluttet, vil det ikke blive inddraget yderligere i bachelorprojektet og herunder. Jeg finder det dog interessant, hvilke anvendelsesmuligheder dette vil fremhæve.

The Kauai Longitudinal Study

Kauai undersøgelsen blev foretaget fra 1955 under ledelse af psykologen Emmy Werner og betragtes som en historisk undersøgelse i resilienssammenhænge, idet denne afdækkede hvilke faktorer der kan have betydning for opvoksede børns brud med ringere opvækstvilkår og social nød (Birk Sørensen, 2017). Gennem undersøgelsen fulgte man en population på 698 børn, hvoraf de 201 børn blev betragtet som risikobørn, da disse opfyldte mindst fire ud af ni forud defineret risikofaktorer. Børnene blev fulgt over 40 år og dataindsamlingen forestod ved børnenes fødsel samt indenfor deres 2., 10., 18., 32. og 40. leveår. Herunder viste det sig at en tredjedel af børnene ved deres 18., 32. og 40. leveår blev beskrevet som mestrende, hvormed man mente harmoniske og velfungerende mennesker med positive forventninger til egne børn. Gennem undersøgelsen fandt man blandt andet frem til at særligt børn med for eksempel gode kommunikative

færdigheder, evne til at kontrollere og regulere impulser og aggression, samt gode evner til at tackle problemer udviklede resiliens (Birk Sørensen, 2017).

Resiliensfremme i Skolen (2016)

Forsknings- og Innovationscenter for Idræt, Bevægelse og Læring, Syddansk Universitet og University College Lillebælt (FIIBL) udgav i 2016 rapporten 'Resiliensfremme i Skolen' på baggrund af følgeforskning, i forhold til projektet Basecamp15 som var iværksat af Odense kommune og arrangeret af virksomheden True North (Issuu.com). Gennem denne kvalitative undersøgelse søgte man ud fra observation og interviews at se på, hvordan lærerens handlinger bidrager til en udvikling af resiliensprocesser hos eleverne. Således indbefattede undersøgelsen observation ved arrangementer, af undervisningen og i pauserne. Endvidere interviews og gruppeinterviews med det pædagogiske personale, forældrene og eleverne, som bestod af en gruppe 9. og 10. klasser. I rapporten beskrives, hvordan lærerne indgik i et resiliensfremmende samspil med eleverne ud fra Henderson og Milsteins resilienshjul. Dette kom til udtryk ved, at eleverne følte sig trygge og havde mod på deltagelse, som følge af at lærerne havde tid til hjælp og forklaring. Lærerne italesatte også deres tro på elevernes evner til forbedring og aktivitet, ligesom der blev taget højde for elevernes niveau, læringsstile og medbestemmelse. Endvidere blev der skabt læringsrum med en, som det beskrives i rapporten, "vi er alle i samme båd" mentalitet, hvilken øgede muligheden for positiv tilknytning (Issuu.com). Lærerne skabte et meningsfuldt regel- og værdisæt med mulighed for frihed under ansvar. De underviste ydermere også i livsfærdigheder gennem faget 'Personlig og social kompetenceudvikling'.

Sammenfatning

Ovenstående undersøgelser peger på en række faktorer og handlinger, vi som lærere kan anvende i refleksionen over egen praksis og med henblik på at understøtte en resiliensfremmende udvikling. På den ene side kan det antages, at Kauai undersøgelsen fremstår forældet i en nutidig kontekst, idet opfattelsen af resiliens, i den tid undersøgelsen blev udført i, var minimeret til noget iboende barnet, en egenskab. Omvendt indikerer undersøgelsen, som beskrevet i det ovenstående, også en række faktorer vi i folkeskolen og som lærere har mulighed for at understøtte gennem en pædagogisk praksis. I forlængelse heraf, må disse naturligvis i højere grad betragtes som beskyttelsesfaktorer i et system end resiliensegenskaber hos barnet. Da

undersøgelsen ikke er udført i et skoleperspektiv, kan denne ikke anskues i forhold til undersøgelsen i dette bachelorprojekt. Denne giver dog relevante fokuspunkter i relation til problemformuleringen, idet den peger på beskyttelsesfaktorer, vi som lærere kan understøtte i skolen. Følgeforskningen i forbindelse med basecamp15 er at betragte i et skoleperspektiv, og denne indikerer også en række handlemuligheder lærere og skoler kan praktisere i forhold til at understøtte resiliens i skolen ud fra Henderson og Milsteins resilienshjul, jævnfør bilag 1 (Henderson & Melstein, 2003). Disse handlemuligheder bliver dog også begrænset i en folkeskolekontekst, idet undersøgelsen ikke er udført i en sådanne. Den høje normering af lærere på basecamp15 beskrives for eksempel, som et fundament for at eleverne gives en særlig grad af omsorg samt støtte. De undervises endvidere i livsfærdigheder gennem et målrettet fag, hvorved det kan antages, at forudsætningerne for en resiliensfremmende praksis ikke er den samme i folkeskolen, som den var på basecamp15, idet folkeskolens fokus primært findes fagligt. Med denne iagttagelse finder jeg også forskellen mellem nærværende bachelor og undersøgelsen 'Resiliensfremme i skolen', idet denne alene bliver et udtryk for, hvordan resiliens kan fremmes gennem intensive og målrettede tiltag i højere grad end et kontekstuellet perspektiv og i folkeskolen.

Undersøgellesdesign

I dette afsnit vil jeg præsentere og argumentere for det valgte undersøgelsesdesign i relation til bachelorprojektet. Udgangspunktet for mine kvalitative undersøgelser bestod i observationer og interviews (Aagerup & Willaa, 2016), hvormed jeg ønskede en fordybelse i samplets bevidste eller ubevidste opfattelse af arbejdet med resiliens og udsatte børn. Jeg planlagde videre, at undersøgelsen skulle foretages i sammenligningen mellem en AKT- eller LKT-vejleder og en almen lærer. Når termen 'almen lærer' anvendes, er det med henblik på at beskrive, en lærer som ikke besidder de særlige kompetencer, i forhold til udsatte børn, det må antages, at en lærer med AKT- eller LKT funktion har tilegnet sig. Det var dog et krav, at almenlæreren havde skrevet en underretning, idet dette var en tydelig indikator for, at han eller hun havde beskæftiget sig med et udsat barn. Således ville jeg parallelt foretage en metodetriangulering (Aagerup & Willaa, 2016) mellem observation af samplets undervisning og efterfølgende interviewe dem mere uddybende omkring deres praksis og opfattelser i forhold til udsatte børn og unge samt resiliensbegrebet.

Disse undersøgelser planlagde jeg skulle forestå i den kommende praktik, hvilket ikke blev tilfældet, da den kommune praktikskolen var placeret i ikke havde ansat AKT- eller LKT-vejledere, svarende til den forforståelse jeg var gået ind i projektet med. Jeg blev herved opmærksom på, at nogle skoler anvender et ressourcesteam med en ansat trivselsvejleder i relation til arbejdet med udsatte elever, hvilken nødvendigvis ikke selv underviser, men i højere grad understøtter enkelte elever i almene læreres undervisning. Inddragelsen af dette perspektiv fandt jeg dog relevant i forhold til at øge validiteten i undersøgelsen og belyse problemformuleringen i et bredere perspektiv. Jeg valgte derfor at tilføje et interview med den pågældende trivselsvejleder til mit undersøgelsesdesign. Dette betød dog, at jeg skulle finde yderligere kilder for at kunne gennemføre den planlagte undersøgelse, hvilket blev arrangeret gennem kontakter.

Videre vil jeg fremhæve, at min undersøgelse bevæger sig ud fra et videnskabsteoretisk perspektiv med udgangspunkt i en fænomenologisk tilgang, idet kombinationen af observation og interview giver mulighed for at forstå kildernes egne fortolkninger og perception af verden. Kvale og Brinkmann beskriver dette således;

”Når det drejer sig om kvalitativ forskning, er fænomenologi i almindelighed et begreb, der peger på en interesse i at forstå sociale fænomener ud fra aktørernes egne perspektiver og beskrive verden, som den opleves af informanterne, ud fra den antagelse, at den vigtige virkelighed er den, mennesker opfatter” (Kvale & Brinkmann 2009, s. 44)

Den fænomenologiske tilgang kom for eksempel til udtryk gennem mine interviews, hvor jeg spurgte ind til informanternes opfattelser af egne oplevelser eller begrebet 'udsatte børn'. Yderligere bliver der også vægtet et hermeneutisk videnskabsteoretisk perspektiv, idet den fortolkning af interviewene og observationerne som kommer til udtryk gennem den senere givet analyse og diskussion kan reflekteres tilbage til forskeren. I forlængelse heraf kan det siges, at forskerens forudsætninger findes i de spørgsmål som stilles, hvorfor analysen også er givet forudgående. Interview- og/eller observationsteksten vil hermed kunne blive fortolket anderledes af en anden forsker (Kvale & Brinkmann, 2009).

Præsentation af Sample

Det sample undersøgelsen blev foretaget i relation til bestod, som ovenfor beskrevet, af tre lærere med forskellig baggrund. Disse var videre valgt som sample i forholdet mellem en tilfældig og

formålsrettet betragtning (Hoyle, Harris, & Judd, 2002). Med dette menes det, at almenlæreren i højere grad var udvalgt på baggrund af tilfældighed, end LKT-vejlederen og Trivselsvejlederen som begge var udvalgte på baggrund af deres funktion og ekspertise. Endvidere bestod samplet overordnet af kvindelige lærere som var ansat på tre forskellige skoler fordelt på to forskellige kommuner. Når undersøgelsen blandt andet betragtes ud fra en fænomenologisk tilgang, finder jeg det i forlængelse heraf relevant at præsentere lærerne enkeltvis i relation til at klarlægge, hvilke faglige positioner de udtrykker sig på baggrund af. Således vil disse i det følgende blive præsenteret som henholdsvis lærer A, B og C:

Lærer A: Almenlæreren

Lærer A var almenlærer og ansat på en større byskole, på hvilken hun havde en klasselærerfunktion i indskoling. Hun havde været uddannet lærer i mere end 20 år og gennem disse været ansat på forskellige folkeskoler, hvoraf den længste ansættelse havde varet i 16 år. Hun havde endvidere linjefagene dansk og billedkunst samt gennem årene gennemført diverse kurser. Hun havde ydermere skrevet underretninger i forbindelse med sit virke som lærer, hvormed hun imødekommer det tidligere beskrevet krav.

Lærer B: LKT-vejlederen

Lærer B var ansat på en mindre landdistriktsskole gennem 15 år, og hun havde sideløbende med sin ansættelse uddannet sig til lærer. I forbindelse med sin uddannelse tog hun special pædagogik som linjefag, i hvilket hun også havde skrevet bachelor. I kraft af sin funktion som LKT-vejleder indebar hendes arbejde, foruden at undervise, også at tage hånd om børn der havde det svært på skolen samt at indlede forebyggende indsatser. I den forbindelse havde hun taget kurser i Red Barnets materialer 'Fri for mobberi' og 'Stærke sammen'.

Lærer C: Trivselsvejlederen

Lærer C var, ligesom almenlæreren, ansat på en større byskole og uddannet lærer. Hun havde en pædagogisk diplomuddannelse i special pædagogik, og hendes erfaring gennem 14 år som lærer havde primært været indenfor folkeskole- samt efterskoleområdet. Hendes nuværende funktion, som trivselsvejleder på en folkeskole, indebar hendes arbejde i et ressource team, hvor hun primært understøttede udsatte børn og vejledte kollegaer i relation til arbejdet med disse.

Undersøgelsesmetode 1: Observationen

Observationerne foretog jeg, som tidligere nævnt, i forhold til henholdsvis lærer A og lærer B. Gennem disse to feltobservationer, anvendte jeg en strukturerede tilgang, idet mit fokus var rettet mod, hvordan de observerede lærere underviste og interagerede med eleverne samt undervisningens forløb. Der var endvidere tale om åben og direkte observation, da lærerne var blevet gjort bekendte med, at de og undervisningen, som jeg var tilstede i, var genstand for min observation (Aagerup & Willaa, 2016). Når jeg fandt disse områder interessante som fokus, var det med udgangspunkt i en antaget forståelse af læreren som igangsætter af resiliensfremmende aktiviteter i undervisningen og praksis på baggrund af Henderson og Milsteins resilienshjul (Henderson & Milstein, 2003). Mine overvejelser forud for observationerne, involverede således også en refleksion omkring anvendelsen af resilienshjulet direkte i disse. Denne tilgang til observationerne blev dog fravalgt, da jeg fandt, at de vurderinger jeg skulle foretage undervejs også ville kunne forstyrre selve observationen. Hermed mener jeg, at dette fokus ville stille højere krav til min refleksion i den observerede situation samt begrænse observationen til de seks trin resilienshjulet omhandler. Herved ville jeg risikerer, at der var noget som ikke blev observeret. Således anvendte jeg i stedet et simpelt observationsskema inspireret af Cato Bjørndal (Bjørndal, 2013), hvoraf dato, tidspunkt for observationen og situation fremgik. Jeg opdelte videre skemaet to tabeller, da jeg tilføjede en spalte med 5-minutters intervaller og en spalte, hvor jeg kunne notere en beskrivelse af min observation. Når jeg valgte at have tidsintervaller som strukturerende element i min observation skyldes det, at undervisningens kronologi og den kronologi læreren iværksatte aktiviteter ud fra kunne have indflydelse på processerne i klasselokalerne.

Undersøgelsesmetode 2: Interviewet

Undersøgelsens interviews blev foretaget efter observationerne af lærerne, dog ikke interviewet med lærer C, idet hun som tidligere nævnt ikke faciliterede en direkte klasseundervisning. I min tematisering blev der taget udgangspunkt i en induktiv tilgang (Aagerup & Willaa, 2016). Således baserede jeg tematiseringen på mine egne erfaringer og forforståelse i forhold til undersøgelsesfeltet; resiliens og udsatte børn. Endvidere formulerede jeg følgende undersøgelsesspørgsmål som fundamentet for mine interviews;

Hvordan møder lærere børn i udsatte positioner i skolens dagligdag, og hvilket fagligt beredskab gør de brug af i dette møde? Hvordan opfatter lærere resiliensbegrebet og praktiseres resiliensfremmende undervisning i folkeskolen? På hvilken baggrund underretter lærere kommunen i henhold til servicelovens § 153, og hvilken betydning får det for lærerens praksis, når han/hun underretter?

Disse spørgsmål samt den induktive tilgang gav undersøgelsen en eksplorativ form, hvormed denne blev mere beskrivende og åben (Aagerup & Willaa, 2016). Når denne form blev valgt, var det blandt andet på baggrund af den fænomenologiske tilgang. Forinden de tre semistrukturerede interviews, havde jeg forberedt et script, i form af en interviewguide (eksempel på interviewguide vedlagt jævnfør bilag 2), hvoraf det fremgik, hvilke informationer jeg skulle give informanterne, samt hvilke spørgsmål jeg ønskede at berøre. Herved blev informanterne informeret om fuld anonymisering af dem og de respektive skoler inden spørgeprocessen, og de blev givet informerende samtykke mundtligt (Kvale & Brinkmann, 2009). I den forbindelse blev jeg først senere opmærksom på, at det havde været fordelagtigt med et skriftligt informerende samtykke i sikringen af de empiriske fund i interviewene. Jeg valgte dog ud fra en mere etisk betragtning at fremsende de transskriberede interviews til de respektive lærere i samplet med henblik på at indhente en accept. Dette valg blev, således vægtet i forhold til det udeblivende skriftlige informerende samtykke, idet samplet havde mulighed for at tilføje eventuelle kommentarer samtidigt med, at de empiriske fund blev sikret. Selve spørgsmålene i spørgeguiden forsøgte jeg at konstruere således, at interviewformen omkredsede begrebsinterviewet og det narrative interview. Herved forsøgte jeg at afdække samplets opfattelse og selvfølgelige antagelser omkring for eksempel begrebet 'udsatte børn', men jeg var også handlingsafklarende gennem spørgsmålene, når jeg bad dem beskrive et forløb, hvor de oplevede, at de havde håndteret situationen med et udsat barn på en god måde (Kvale & Brinkmann, 2009).

Kritisk refleksion

Om den ovenfor beskrevet undersøgelse, kan det i relation til den kommende præsentation af undersøgelsens resultater gennem analyse og diskussion fremhæves, at disse ikke findes egnet til en generalisering, idet det givne sample ikke er repræsentativt i relation til en større population (Hoyle et al., 2002). Baggrunden for denne betragtning findes i undersøgelsens afgrænsning, da

denne alene involverer tre lærere på tre udvalgte skoler. Omvendt skaber den dog, i kraft af den kvalitative tilgang, et indgående perspektiv til samplets opfattelser og praksis ud fra en fænomenologisk og videre også, analytisk, en hermeneutisk betragtning. Ifølge Aagerup & Willaa vil vi endvidere, som forskere, aldrig være i stand til observerer, det som sker omkring os, gennem fuldstændigt objektive øjne. Netop denne subjektive indflydelse kommer til udtryk i mine observationer, når jeg forinden har valgt fokusområder, og strukturerer disse som genstand for min observation i et observationsskema. Ligeledes kan min tilstedeværelse i klasselokalerne under observationen fremhæves som en mulig bias, idet denne kan have haft indflydelse på lærerne og elevernes adfærd samt undervisningens forløb. Denne indflydelse kunne have været mindsket, hvis jeg i stedet for at observerer direkte, havde foretaget mine observationer indirekte (Aagerup & Willaa, 2016). Således kunne jeg for eksempel have optaget undervisningssituationerne på video uden selv at befinde mig i lokalet, hvilket dog ville have indflydelse på observationernes etiske aspekt, da det ville være muligt at identificere de deltagende parter ud fra materialet (Hoyle et al., 2002). Herved ville det være nødvendigt at indhente informerende samtykke fra samtlige deltagende og forældre, hvorfor observationsprocessen ville have haft en større kompleksitet.

I forhold til de foretaget interviews kan respondenternes opfattelse af mine karakteristika have haft indflydelse på deres besvarelse af spørgsmålene, idet mulige bias for eksempel kan være udløst af det faktum, at jeg er en mand og respondenterne var kvinder. Dette perspektiv samt yderligere bias som denne, baseret på karakteristika, kunne i nogen grad have været undgået ved et telefonisk interview (Hoyle et al., 2002). Denne tilgang ville dog ikke være meningsfuld, idet de deltagende lærere havde set mig forinden interviewene i forbindelse med etablering af kontakten til disse samt under observationerne. Endvidere kan den forudgående opfattelse af spørgsmålene, jeg som interviewer indgik i interviewene med, have haft en indflydelse på undersøgelsen, idet jeg kan have kategoriseret begreber, som respondenterne ikke opfattede på samme vis (Hoyle et al., 2002). Bias af denne form forsøgte jeg dog at undgå ved at målrette mine spørgsmål og ændre spørgeguiden i forhold til, hvilken respondent der skulle interviewes. Således blev den almene lærer (lærer A) for eksempel ikke spurgt direkte ind til resiliensbegrebet. I dette interview havde jeg forinden ændret ordlyden i spørgsmålene omkring resiliens til beskrivelsen 'at klare sig godt på trods af udsathed'. Ydermere havde jeg som tidligere nævnt også taget udgangspunkt i interviewformer der lagde op til, at samplet selv frembragte deres fortolkning af begreber.

Afslutningsvis vil jeg påpege, at respondenterne, i kraft af at vi sad over for hinanden, kan have troet, at jeg forventede bestemte svar og forsøgt at imødekomme disse. Bias som denne, kan have været udløst med udgangspunkt i deres formodede tolkninger af for eksempel mine ansigtsudtryk eller mit tonefald. Således en refleksion over de anvendte metoder. Herunder følger en præsentation af de empiriske fund på baggrund af metoderne med udgangspunkt i en analyse af undersøgelsens resultater.

Analyse af undersøgelsens empiriske fund

Jeg vil i det følgende først give en præsentation af en række teoretiske begreber, hvilke jeg vil anvende som bærende i den videre analyse af undersøgelsen. I forhold til en overordnet teoretisk sikring af, at de empiriske fund betragtes i et resiliensfremmende perspektiv, vil jeg herunder tage udgangspunkt i Henderson og Milsteins resilienshjul (Henderson & Milstein, 2003), hvilket jeg indledningsvis vil redegøre for. Herefter præsenteres de analysebærende begreber som ønskes anvendt i relation til undersøgelsens resultater, og jeg vil i den efterfølgende analyse løbende drage den nævnte reference mellem resilienshjulet og det aktuelle analysebærende begreb.

Resilienshjulet

Som tidligere nævnt i forbindelse med undersøgelsen 'Resiliensfremme i Skolen', har Henderson og Milstein udviklet resilienshjulet (jævnfør bilag 1) hvilket udtrykker, hvordan man kan understøtte resiliensudviklingen hos elever. Resilienshjulet opdeles i seks trin, hvoraf de første tre er kendetegnet ved afværgelsen af risikofaktorer, og de næste tre trin ved at resiliens opbygges. Således fremmes resiliens gennem første trin ved, at man øger muligheden for positiv tilknytning. Ved at styrke barnet og familiens relation til jævnaldrende børn, barnets lærere og skolen, antages det at risikoadfærd minimeres. I næste trin 'sæt klare og tydelige grænser' vægtes det, at læreren understøtter elevens tryghedsfølelse ved at sætte grænser (Henderson & Milstein, 2003). Endvidere skal eleverne i det efterfølgende trin undervises i livsfærdigheder, hvilket betyder at læreren bør arbejde med elevernes personlige og sociale kompetencer. I opbygningen af resiliens tages udgangspunkt i vigtigheden af, at læreren udviser omsorg og støtte for eleven, hvilket for eksempel kan udtrykkes ved, at læreren sikre at eleven indgår i positive relationer. Yderligere må læreren i det næste trin kommunikere positive og realistisk høje forventninger, hvormed læreren

kan udtrykke sin tro på eleven og anerkende dennes indsats. Afslutningsvis omhandler det sidste trin lærerens evne til at skabe meningsfuld deltagelse, hvilket kan ske gennem for eksempel elevernes medbestemmelse.

Analysebærende Begreber

Relationskompetence

Relationskompetence omhandler overordnet det at kunne indgå i positive interaktioner, hvormed begrebet kan anskues som noget alment menneskeligt (Klinge, 2017). Louise Klinge fremhæver dét perspektiv, at læreren altid har til opgave at handle og kommunikere relationskompetent i den professionelle kontekst han eller hun indgår i. Dette vil dog ikke altid være tilfældet i praksis, når læreren står i en vanskelig situation. Hun definerer endvidere begrebet som;

”Kompetencen til at etablere og fastholde positive relationer til eleverne individuelt og kollektivt, der understøtter trivsel og den alsidige udvikling for hver enkelt, og som muliggør, at klassen kan etableres som et læringsfællesskab” (Klinge 2017, s. 22)

I forlængelse af dette, kan det antages, at lærerens relationskompetence understøtter aktiviteter i folkeskolen på flere plan. Således i lærerens interaktion med den enkelte elev, med klassen, med forældre samt med andre lærere. Ydermere kan det som følge af, at læreren må have kompetence til at etablere positive relationer kollektiv, også antages, at han eller hun må understøtte interaktionen eleverne imellem.

Udviklingsstøttende Samspil

Øyvind Kvello peger på, at det udviklingsstøttende samspil ikke alene er noget som kan finde sted i forhold til barnets primære omsorgspersoner. Det udviklingsstøttende samspil kan, ifølge ham, også finde sted i relation til professionelle, hvormed vi som lærere bliver vigtige voksne i barnets liv (Kvello, 2013). Ud fra dette perspektiv kan den professionelle drage omsorg for barnet og udvikle barnet gennem en bevidsthed i forhold til en række dimensioner. Således må den voksne indgå mentaliserende i samspillet med barnet og undre sig over, hvad der ligger bag det som udtrykkes, enten verbalt eller gennem adfærd. Endvidere fremhæver Kvello blandt andet vigtigheden af engagement, i form af følelsesmæssige investeringer i samspillet. Gensidighed gennem en bekræftelse i barnets opmærksomhedsfokus, varierende og kontinuerlige positive emotioner og affekter samt respondering af signaler (Kvello, 2013). Herved bliver spejling og

affektiv afstemning også vigtige dimensioner i understøttelsen af gensidigheden og mentaliseringen i det udviklingsstøttende samspil.

Vendepunkter

Ifølge Rutter og Rutter oplever individet en række vendepunkter i løbet af det levede liv, hvilket de illustrerer med et udviklingstræ. Således repræsenterer stammen barnets tidlige liv og gennem tiden sker der en bevægelse ud i forgreningerne og videre ud i bladene (Bach, 2010). Undervejs i denne bevægelse kan individet møde positive og negative vendepunkter, hvor positive vendepunkter kan beskrives som påvirkninger der styrker forgreningernes normalitetskurs op ad. Negative vendepunkter kan i forlængelse heraf opfattes som påvirkninger der styrker forgreningernes bevægelse udad, hvor disse afsluttes som afvigelser i en grenafslutning. I den forbindelse kan et vendepunkt opleves positivt for et individ, men negativt for et andet. Endvidere anskues vendepunkterne som en kæde af processer der tilsammen skaber disse. I et interventionsperspektiv og i relation til forebyggelse peges der på, at man sætter så tidligt ind som muligt i forgreningprocesserne med henblik på at skabe en normalitetskurs (Bach, 2010).

Helhedssyn og Tværprofessionalitet

Bo et al beskriver, hvordan professionsuddannede kan karakteriseres ved at være eksperter i bredden, idet disse anvender og kombinerer viden fra flere professioner i et helhedssyn (Bo et al, 2015). I forlængelse heraf beskriver de hermed helhedssynet som;

"(...) en bestemt tankeramme eller teoretisk model, der bestemmer praktikerens opfattelse af barnets, den unges eller familiens problemer, ressourcer eller behov (...)" (Bo et al 2015, s. 19)

I dette perspektiv må barnet eller den unge betragtes som en del af en helhed, hvormed der menes en del af en større kompleksitet. I denne kompleksitet påvirkes livsmuligheder og livsudfoldelse på flere plan mellem et individuelt og et samfundsmæssigt plan. Det helhedsorienterede arbejde har således fundament i en forståelse af, hvilke problemer, ressourcer og behov der er tilstede i kompleksiteten (Bo et al, 2015). I forlængelse af et helhedsperspektiv vil jeg antage, at læreren også må være i stand til at forholde sig tværprofessionelt i samarbejdet med andre professioner omkring det enkelte barn. Ifølge Andy Højholdt kan professioners samarbejde beskrives ud fra henholdsvis et statisk- og et dynamisk professionssyn. Indenfor det statiske professionssyn vil man ofte være optaget af professionens funktion. Således vil fokus bero

på, hvilken profession der gør hvad og hvornår? Omvendt, vil man i relation til et dynamisk professionssyn have fokus på en bevægelighed professionerne imellem, hvormed det i højere grad bliver til forhandling, hvem der gør hvad, hvornår og ud fra hvilken betragtning (Højholdt, 2016).

Undersøgelsens empiriske fund i relation til analysebærende begreber

Lærerens Relationskompetence

Et fokus på samplets relationskompetencer findes relevant i forhold til resilienshjulet, idet disse kan bidrage til elevernes øgede og positive tilknytning. Dels til lærerne selv, men også eleverne imellem. Yderligere kan det antages, at læreren som rammeskabende for faglige- og sociale læringsaktiviteter understøtter muligheden for elevernes tilegnelse af livsfærdigheder. Denne betragtning skaber endvidere også en mulighed for, at læreren kan yde en støtte og omsorg for den enkelte elev. Hermed bliver lærerens relationskompetence også en afgørende og overordnet faktor i forhold til afværgelsen af risikofaktorer samt opbygningen af resiliens.

I min observation af lærer A blev det tydeligt, at hun øgede muligheden for en positiv tilknytning ved at styrke elevernes bånd indbyrdes gennem for eksempel samarbejder og afvekslende lege. I dette perspektiv lavede hun for eksempel en leg med eleverne, hvor drengene og pigerne endte med at stå ved siden af hinanden på rækker. Hun bad dem efterfølgende om at gå ned til kantinen og tilbage med den partner af modsatte køn, der stod ved siden af dem, og skiftevis fortælle, hvad de havde lavet i weekenden. Herved kan det antages, at hun i kraft af sin relationskompetence skabte mulighed og rum for, at den enkelte elev blev hørt og set af en anden elev. Lærer A beskrev endvidere, i det efterfølgende interview, hvordan hun konkret forsøger at vende elevernes oplevelse af skolen fra noget negativ til positiv ved at være opmærksom på deres signaler;

"(...)Så er jeg god til at læse deres signaler og så allerede fange dem i garderoben, hvor mor og far står og er ved at tvinge tøjet af et barn der ikke vil i skole (...) og så gå hen og snakke med dem og for eksempel sige; ved du hvad? Jeg står faktisk og skal op og hente en hel bunke bøger oppe på biblioteket, kan du ikke godt hjælpe mig med det? Og så får jeg dem med på den måde (...)" (Bilag 3, citat 1)

Således skaber hun selv en positiv tilknytning til barnet, idet det er hendes oplevelse, at barnet får en følelse af at være betydningsfuldt for hende som lærer. Omvendt kan det også antages, at hun

bliver en betydningsfuld voksen for det omtalte barn, idet hun forsøger at skabe den positive tilknytning og interaktion.

I den undervisningssituation, hvor lærer B blev observeret, blev der ligeledes skabt mulighed for en positiv tilknytning til hende som lærer, idet hun startede morgenen med at sige 'godmorgen' til den enkelte elev ved navns nævnelse og ved at kigge smilende på samme elev. Ved at hun gjorde dette, kan det antages, at hun havde mulighed for at se den enkelte elev i øjnene og fornemme hendes egen indsats i forhold til denne elevs stemning. I forlængelse heraf må det videre også antages, at der skete en anerkendelse af eleverne gennem denne morgenhilsen, idet de havde mulighed for at få en følelse af at være set. Louise Klinge beskriver i den forbindelse, hvorledes kvaliteten af en interaktion kan afgøres ud fra den afstemning eller fejlafstemning som foregår mellem læreren og eleven. Ydermere fremhæves anerkendelse som en positiv afstemmer der bidrager til fundamentet for den gode relation (Klinge, 2017). Lærer B fortalte endvidere i interviewet, hvordan anvendelsen Red Barnets materiale 'Stærke Sammen' bidrager til, at eleverne i en klasse med nogle uhensigtsmæssige dynamikker begynder at få øjnene op for hinanden:

"De sad bare roligt, men vi fik løsnet op for den her klassekultur, de fik lært hinanden at kende igennem nogle af de der skøre lege. Og der var der nogle derinde, en pige som havde flere heste og som havde gået til ridning gennem hele sit liv – fordi det opdagede de først da de gik i sjette klasse." (Bilag 4, citat 1)

Hvad der i den forbindelse kan findes relevant er, at lærer B i understøttelsen af klassens fællesskab og relationer gennem de sociale aktiviteter 'Stærke Sammen' lægger op til også styrker den enkelte elev. Hun beskriver således, hvordan eleverne begynder at få øjnene op for hinanden i takt med, at den enkeltes interesser og problemer bliver italesat i klassen. Dette på en sådan måde, at der knyttes nye bånd mellem eleverne på baggrund af det italesatte, hvormed de også får mulighed for at spejle sig i hinanden. Således understøtter hun videre den enkelte elevs behov for at opleve samhørighed i klasserummet, idet den kontakt der skabes klassekammeraterne imellem, på baggrund af deres positive oplevelser sammen eller hjælpen til hinanden, medfører at den enkelte føler sig værdsat (Klinge, 2017).

Lærereens rolle i det udviklingsstøttende samspil

Det udviklingsstøttende samspil kan anskues som underordnet lærereens relationskompetence. Når dette alligevel findes relevant at fremhæve, skyldes det et ønsket indblik i, hvilke udviklingsstøttende dimensioner som træder frem i bachelorprojektets undersøgelse. I forhold til resilienshjulet kan det udviklingsstøttende samspil først og fremmest opfattes som resiliensfremmende i kraft af den omsorg og støtte, man som lærer yder med udgangspunkt i de underlæggende dimensioner. Endvidere må det antages, at lærereens rammesætning af meningsfulddeltagelse og kommunikation af realistisk høje forventninger også afhænger af for eksempel dennes mentalisering i relation til den enkelte elev.

Lærer A udviste sin omsorg og støtte for eleverne ved at indgå i et tydeligt udviklingsstøttende samspil med dem. I den forbindelse fandt jeg blandt andet, gennem min observation, at dette kom til udtryk i hendes spejling af elevernes emotioner og sprog (Kvello, 2013). Idet eleverne kom for sent ind til dansktimen efter frikvarteret, spurgte hun nysgerrigt ind til hvad der mon skete, og hvad klassen kunne gøre for, at eleverne kom ind til tiden. Mod afslutningen af denne samtale, hvor det blev aftalt, at eleverne fremover skulle hjælpe hinanden med at høre klokken, udtrykker en dreng spontant og begejstret; "Vi tror nemlig på vores klassekammerater!". Lærer A reagerer spejlende, idet hun gentager; "Vi tror nemlig på vores klassekammerater!" og udtrykker den samme begejstring som drengen gennem hendes mimik og stemme. Jeg observerede endvidere også en høj grad af affektiv afstemning (Kvello, 2013) i hendes samspil med eleverne. Efter et andet frikvarter kommer hun ind til klassen, hvor to drenge taler sammen i et hjørne, den ene græder. Hun spørger ind til, om de er ved at løse en konflikt, hvilket bekræftes og drengene sætter sig på deres pladser. Efter turtagning forklarer drengene nu hændelsen fra frikvarteret, hvor lærer A starter med at forsøge at identificere, hvilke følelser der er på spil. Hun responderede videre afstemt, for eksempel på den ene drengs gråd, idet hendes mimik udtrykte en medfølelse og forståelse. Dette ligesom hun kommenterede i en triangulering mellem de to drenge; "Han er lidt ked af det, ham Søren, hva' Jens?". Gennem interviewet med lærer A blev det videre også tydeligt, at hun anvendte en mentaliserende tilgang, hvilket hun beskrev således;

"(...) jeg prøver at lære dem alle de ting som er vigtige ved at kunne omgås andre mennesker.

Empati. Altså jeg prøver at beskrive følelser. Jeg prøver at fortælle dem om ... hvis der sidder en, så

prøver jeg ligesom at sætte ord på; Jeg kan se ... kan du også se at... at lille Peter er ked af det nu? Tror du, at du ved ... kan du gætte dig til ... hvorfor han er ked af det? (...)" (Bilag 3, citat 2)

I forbindelse hermed kan det siges, at lærer A gennem anvendelsen af denne mentaliserende tilgang også skaber en gensidighed eleverne imellem, idet hun blandt andet understøtter et fælles opmærksomhedsfokus, samt elevernes læring omkring respondering på andre elevs signaler. Lærer B udtrykte ligeledes en mentaliserende indstilling i sit arbejde med udsatte børn. I kraft af hendes rolle som LKT-vejleder, beskrev hun i interviewet, hvordan hun typisk greb en mistanke om social udsathed an gennem samtale i et dertil indrettet rum;

" (...) så ville jeg tage dem, typisk herved, og sige; har du nogen idé om, hvorfor jeg henter dig? eller et eller andet. Det er det ikke sikkert, at de har. Og så vil jeg sådan begynde at komme ind på, hvis det er vold; "Jamen jeg har lagt mærke til, du ser lidt trist ud" eller "du har ikke haft madpakke med de sidste tre dage, hvordan kan det være?" sådan spørge nysgerrigt ind til dem. (...)" (Bilag 4, citat 2)

Når denne tilgang findes mentaliserende skyldes det lærerens nysgerrige eller undrende tilgang. Ydermere udtrykker lærer B med dette citat, når hun for eksempel siger; *"Jamen jeg har lagt mærke til, du ser lidt trist ud"*, at hun reflekterer over den interaktion, hun indgår i ved, at hun begrundes hendes eget initiativ samtidigt med, at hun forsøger at sætte ord på elevens følelser. Med dette antydes således også en bevidsthed i relation til de mentale tilstande der er i spil på baggrund af den adfærd som udvises (Hagelquist, 2012).

Lærers bidrag til elevs vendepunkter

Teorien omkring vendepunkter belyser i sig selv en relation til resiliensprocesser, idet denne blandt andet beskriver en normalitetsdiskurs. Teorien indikerer dog ikke direkte handlinger som findes vendepunktsskabende, hvorfor der ikke kan peges på et eller flere trin i resilienshjulet i forhold til denne teori. I de nedenstående fremhævede resultater og fund angives dog alligevel en korrelation mellem resilienshjulets trin og vendepunktsteorien, da lærernes omsorg og støtte, muligheden for øget tilknytning og rammesætningen bidrager til vendepunkter.

Således beskriver lærer B konkret, hvordan lærere og skolen generelt kan have indflydelse på vendepunkter i udsatte børns liv. Dette med udgangspunkt i hendes oplevelser, i en periode hen

over halvandet år, med en pige, vis mor er psykisk syg. Således påpeger hun et negativt vendepunkt i den pågældende elevs liv i kraft af en række hændelser, idet hun fortæller, hvordan morens psykiske sygdom påvirker pigens skolegang. Dette kommer blandt andet til udtryk ved, at pigen kommer på skolen, hvor lærer B er ansat, i tredje klasse, fordi hun er stukket af fra en tidligere skole og har slået lærere samt de andre elever. Et mønster der i nogen grad fortsætter på den nye skole, hvor lærer B er ansat, idet eleven oftest udviser en uafstemt adfærd der medfører, at hun kommer på kontoret og bliver sendt hjem. Denne adfærd påvirker videre pigens sociale liv i klassen samt hendes faglige niveau. På baggrund af dette iværksættes en række tiltag for eleven, i form af psykologsamtaler og LKT-vejledning, der dog i forbindelse med disse ikke ønsker at tale om hendes mor. Et positivt vendepunkt for pigen bliver dog, da lærer B får overtalt hende til, at de skal se en film sammen. Lærer B beskriver situationen således;

"(...) Så satte vi os sammen, og så sad vi og så den der film, og da det så når dertil, hvor drengen i filmen kommer hjem for at tjekke, om hans mor har hængt sig selv, fordi han godt ved, at hun har det så skidt, så sagde hun; det er sådan, jeg også har det. Og så pausede jeg det, og så sagde jeg; prøv at fortælle mig det." (Bilag 4, citat 3)

Herved indledes en række hændelser og indsatser, der udgør det omtalte positive vendepunkt for eleven, idet hun blandt andet begynder at have samtaler med lærer B fast en gang om ugen. Ligesom det arrangeres at moren sender sms'er til pigen i løbet af dagen, sådan at hun ikke skal bekymre sig om hvad som sker i hjemmet. Hvad der videre kunne antages at være interessant ved denne betragtning er, at det er en film som triangulere det indhold der bidrager til en udvikling i pigens opfattelse. I dette perspektiv beskrev lærer B videre, hvordan hun ofte anvendte undervisningens indholdselementer til at understøtte en udvikling hos udsatte børn;

"(...) Vi forsøger sådan en masse forskellige ting af bagvejen (...) Hvis man godt ved at mor og far drikker, men børnene ikke vil sige det, så kan vi jo i dansk komme til at læse en historie om alkohol i familien eller se en film (...)" (Bilag 4, citat 4)

Denne antagelse indikerer, hvordan et fagfagligt og et socialt perspektiv kan tænkes sammen i en skolekontekst, hvormed lærerens didaktiske refleksion i forhold til undervisningens indhold kan have indflydelse på vendepunkter i udsatte elevers liv. Lærer C beskriver ligeledes, hvordan man som lærer kan bidrage til vendepunkter, dog i højere grad ud fra et relationelt perspektiv, idet hun

beskriver en nysgerrighed på det, hun italesætter som 'utilpassede elevers adfærd'. Dette kommer således til udtryk gennem det følgende, hvor hun videre fortæller om et konkret eksempel omhandlende en pige som udviser en uafstemt adfærd;

"(...) Jeg bliver nysgerrig på, hvad de vil fortælle mig (...) Hvad er det der ikke fungerer? Og via samtaler med den ene pige, hvor jeg havde forsøgt at få kontakt med hendes forældre, og det var ikke rigtigt muligt. Jeg vidste også godt, at hun var anbragt, altså, det var en udsat familie (...)"
(Bilag 5, citat 1)

Hun beskriver i forlængelse heraf, hvordan pigens plejemor dør, og pigen i den forbindelse kommer hjem til hendes forældre igen. Endvidere at pigen langsomt åbner sig for hende og fortæller om hendes problematikker, men fortsat ikke trives. Vendepunktet i pigens trivsel sker, da lærer C insisterende inviterer sig selv hjem til en kop kaffe hos pigens familie;

"(...) Jeg drak af en beskidt kaffekop, der var hul i døren, vinduet var smadret og det stod bare åbent. Hun var flov over det, men det med at jeg kunne være i det sammen med familien oplevede jeg styrkede vores relation i skolen. Og det gjorde at hun kom til at trives bedre i skolen. (...)"(Bilag 5, citat 2)

Ud fra denne betragtning kan lærerens forholdemåde i et relationelt perspektiv influere på positive vendepunkter for eleverne. Nysgerrigheden på pigens adfærd fører Lærer C ind i en relation med pigen, hvilken styrkes yderligere i kraft af, at læreren går det videre og inviterer sig på kaffe og står ved pigens side på trods af, at hun har været det sted, hvor pigen føler sig aller mest sårbar. Lærer C beskriver ikke alene, at pigen kommer til at trives bedre i skolen. Hun fortæller yderligere, hvordan det med kontakten til forældrene bliver muligt i højere grad at tænke omkring pigen, idet skolen blandt andet etablerer et samarbejde med pigens fritidsjob. Hermed kan det også antages, at en stærk relationskompetence hos læreren medfører vendepunktet, der videre styrker et helhedssyn i relation til eleven.

Lærerens Helhedssyn & Tværprofessionalitet

Lærerens helhedssyn og tværprofessionelle perspektiv findes interessant at inddrage i forhold til belysningen af hvilke handlinger og indsatser der skabes, når man ønsker at støtte et udsat barn. Tages disse perspektiver i betragtning i forhold til resilienshjulet, tænker jeg, at helhedssynet, som

blandt andet er beskrevet ved de problemer, ressourcer og behov der findes i barnets kompleksitet, kan vinkles ind i alle resilienshjulets trin. Lærerens tværprofessionelle syn vil derimod i højere grad alene angive, hvilken tilknytning der skabes eller hvilken omsorg og støtte der ydes.

Anskues disse perspektiver i henhold til undersøgelsens empiriske fund, bliver det tydeligt, at lærer B og C i højere grad inddrager et helhedssyn og en tværprofessionalisme i deres dagligdag end lærer A, hvilket antageligt kan skyldes deres arbejdsfunktioner som henholdsvis LKT- og Trivselsvejleder. I forhold til et helhedssyn med blik for barnets problemer, ressourcer og behov, omtaler både lærer B og C redskabet børnelinealen og netværksdialoger som en indgangsvinkel til dette. Børnelinealen kan i den forbindelse beskrives som et pædagogisk redskab der kan anvendes generelt i forbindelse med en tværprofessionel kommunikation og i kommunikationen med forældre. Denne betragtes videre som et forebyggende redskab og anvendes til vurderingen af relevant professionel inddragelse og indsats (Højholdt, 2009). Børnelinealens udseende og anvendelse kan endvidere variere fra kommune til kommune, hvilket også kom til udtryk i undersøgelsen. Anvendelsen af børnelinealen sker med henblik på at skabe netværksdialoger på begge skoler, og på baggrund af en bekymring for den enkelte elevs trivsel. Lærer B beskriver anvendelsen af børnelinealen således;

"Det er den grønne og så nede omkring de der syv, syv og en halv, hvis vi opererer i det område, så kan vi lave en familiedialog, hvis den er under, så er det en underretning, og hvid den er helt nede i det kritiske så ... ja det er jo ude af vores hænder ikke?" (Bilag 4, citat 5)

På den skole lærer B er ansat anvender man børnelinealen forebyggende. I forhold til dette, påpeger hun at der ikke oprettes en netværksdialog, hvis der er tale om en underretning, hvilket betyder at målgruppen for netværksdialogerne på skolen er elever der er udsatte på en sådan måde, at man har en overordnet bekymring for deres trivsel. Lærer C omtalte børnelinealen som et fælles redskab i hendes kommunikation med socialrådgivere på kommunen. Hun beskriver endvidere, hvordan netværksdialogen bliver et tværprofessionelt redskab til sparring omkring elevens trivsel;

"Man kan invitere psykolog, sagsbehandler, sundhedsplejerske, specialundervisningskonsulent, ergoterapeut ... alle ... fritidsklubtræner og selvfølgelig forældre (...). Så kan man tale sammen, man

bruger det som et online dialogbaseret redskab, hvor man hver i sær skriver, hvad man er bekymret for, hvilke aftaler skal vi lave for at få øget trivsel.” (Bilag 5, citat 3)

Således bliver børnelinealen og netværksdialogerne først og fremmest en indgangsvinkel til at se barnet ud fra et helhedssyn, men disse bliver også redskaber professionelle kan anvende i en tværfaglig kommunikation. Hvad der dog kan findes iøjefaldende i relation til de empiriske fund er, at den løbende opfølgning der ligges op til gennem netværksdialogerne og vurdering ud fra børnelinealen ikke på samme måde sker på skolerne i forhold til de udsatte børn, hvor man har underrettet kommunen. Dette kom til udtryk gennem interviewene med henholdsvis lærer A og C, idet jeg spurgte indtil, hvilke interventioner man igangsatte efter underretningen omkring en udsat elev. Lærer C beskriver dette således;

”Vi gør fuldstændig som vi plejer, men det er problematisk i de sammenhænge, hvor vi har underrettet uden at forældrene ved det. Det giver jo fuldstændigt sig selv, at det vanskeliggør det efterfølgende samarbejde.” (Bilag 5, citat 4)

Hun beskriver videre, at man på den pågældende skole ikke har en procedure for, hvad der efterfølgende skal ske i forhold til udsatte elever i forbindelse med underretninger, men at hun som trivselsvejleder selvstændigt tager kontakt til forældrene på baggrund af det tillidsbrud der er sket mellem skole og hjem. Lærer A taler ligeledes om en manglende opfølgingsprocedure på hendes skole som følge af underretninger omkring udsatte elever. Hun beskriver dog at opfølgningen forhåbentligt sker andet steds og fortsætter således;

”(...) det er meget sjældent at vi får besked tilbage om hvad der sker eller ... sågar om der er sket noget, fordi nogen gange kan vi se barnet ... at det ikke ændres. Det vi har underrettet om... ehm ... men vi kan ligesom ikke rigtigt gøre mere, vi kan sende en underretning til, hvis det er, vi synes, at det bliver ved for lang tid, men vi kan sådan set ikke ... altså så er vores job gjort, kan man sige, så har vi givet den videre (...)” (Bilag 3, citat 3)

I det ovenstående citat bliver det tydeligt, at lærer A taler ud fra et statisk professionssyn, hvilket antageligt kan skyldes, at hun måske ikke har de samme redskaber og den samme kontakt til for eksempel kommunens socialrådgivere som lærer B og C har i kraft af deres funktioner. Hvad jeg dog finder væsentligt er, at hun i kraft af sin klasselærerfunktion, og som en vigtig voksen i

elevernes liv, ikke i højere grad omtaler en involvering i forhold til det efterfølgende arbejde i forbindelse med underretninger. Forklaringen på disse indikationer i forhold til manglende opfølgning og involvering kan ligge i skolernes organisering i forbindelse med underretninger, men også i det tværprofessionelle samarbejde og lærernes helhedssyn.

Konklusion

Fundamentet for dette bachelorprojekt var en overordnet undren, hvormed jeg ønskede at undersøge, hvordan man som lærer kan understøtte udviklingen af resiliens hos børn der befinder sig i en udsat position. I besvarelsen af denne redegjorde jeg indledningsvis for begreberne *'resiliens'* og *'udsatte børn'* og præsenterede eksisterende samt igangværende forskning med relevans for disse begreber og folkeskolen. Ud fra den præsenterede forskning kan det antages, at læreren i henhold til Kauai-undersøgelsen kan understøtte en række beskyttelsesfaktorer pædagogisk. Herunder for eksempel barnets positive sociale orientering, barnets selvstændighed og dets evne til at tackle udfordringer (Birk Sørensen, 2017), hvormed resiliensudviklingen styrkes. Endvidere pegede undersøgelsen *'Resiliensfremme i Skolen'* (2016), med udgangspunkt i resilienshjulet, på en række konkrete foranstaltninger og handlinger læreren kan gøre brug af i relation til en resiliensfremmende praksis. I den forbindelse kunne læreren for eksempel styrke den trygge atmosfære i klasserummet ved at skabe en *'vi er alle i samme båd-mentalitet'* eller have et didaktisk fokus på elevernes læringsstile i relation til skabelsen af en meningsfuld deltagelse. I forbindelse med fremhævelsen af disse undersøgelser bør det dog stå in mente, at perspektivet i disse ikke direkte er målrettet en folkeskolelig kontekst. Videre blev projektets undersøgelsesdesign præsenteret, idet en redegørelse for fremgangsmåden i forbindelse med det udvalgte sample og undersøgelsesmetoderne, observation og interview, blev givet. Endvidere blev projektets videnskabsteoretiske perspektiv fremført som en kombination i bevægelsen fra en fænomenologisk over i en hermeneutisk tilgang. I afslutningen af dette afsnit blev der videre givet en kritisk refleksion i relation til undersøgelsen, hvormed der blev åbnet op for en videre analyse. Til den teoretiske sikring af de analysebærende begreber som resiliensfremmende, valgte jeg at sætte disse i relation til resilienshjulet. Således blev begreberne relationskompetence, det udviklingsstøttende samspil, vendepunkter samt helhedssyn og tværprofessionalitet fokuspunkter i den givne analyse og komparativt relateret til resilienshjulets seks trin. Igennem analysen blev

det endvidere fundet, at lærerne i samplet havde relationskompetence, hvilket blandt andet kom til udtryk ved deres evne til at skabe positive interaktioner mellem eleverne gennem sociale aktiviteter, og i relation til dem selv, ved at anerkende den enkelte elev og give denne en oplevelse af at være betydningsfuld. Endvidere var lærerne ikke alene relationskompetente, de var også udviklingsstøttende i deres samspil med eleverne, da disse udviste en høj grad af mentalisering, spejling, affektiv afstemning og skabte gensidighed i deres kommunikation med eleverne. I forhold til lærerens muligheder for at bidrage til vendepunkter i elevernes liv, blev det fremført, at dette var muligt gennem en stærk relation til eleven, men også i et didaktisk perspektiv, hvor undervisningens indhold havde en afgørende og relevant rolle. Afslutningsvis blev lærernes helhedssyn og tværprofessionalitet belyst, idet det blev tydeligt, at LKT- og Trivselsvejlederne i højere grad arbejdede ud fra et helhedssyn og en tværprofessionalisme antageligt i kraft af deres vejlederfunktioner. Gennem denne analyse blev der dog også fremhævet en manglende opfølgning på nogle skoler i relation til elever der er underrettet omkring. Således kan det overordnet konkluderes, at det givne sample har bidraget til en udvikling af resiliens hos udsatte elever gennem en stærk relationskompetence, ved at indgå udviklingsstøttende i samspil, ved at understøtte vendepunkter samt ved i nogen grad at arbejde ud fra et helhedssyn og en tværprofessionalitet. I det følgende vil jeg udfolde en diskussion af hvilke handleperspektiver jeg finder relevant i relation til at opstille konkrete handlemuligheder på et samfundsmæssigt, organisatorisk og et individuelt plan.

Diskussion af Handleperspektiver

I relation til den tidligere beskrevet undersøgelse 'Resiliensfremme i Skolen' og projektet Basecamp15, kunne det antages, at der i samfundet findes nogle tendenser som peger i retning af en understøttelse af udsatte elever gennem enkeltstående projekter. Hvad jeg finder centralt i den forbindelse er dog, at disse tendenser kunne opfattes i et patologisk perspektiv, hvor det forsøges at få elevernes vanskeligheder løst ved at ekskluderer dem fra den eksisterende folkeskole for at arbejde med dem i en helt anden kontekst. Herved vil man kunne sætte spørgsmålstegn ved, hvad der sker når eleverne efterfølgende inkluderes i den eksisterende folkeskole igen. Med dette tænker jeg at et alternativt handleperspektiv, med en konsistent udvikling af den udsatte elev, kunne bestå i en kontekstuel tilgang, hvor der i højere grad var fokus på de ressourcer der

befinder sig i de eksisterende systemer omkring den pågældende elev. Således kan et overordnet handleperspektiv på et samfundsmæssigt niveau bestå i en opvejning af og diskussion omkring, hvordan vi vil sikre den konsistente resiliensudvikling hos børn i udsatte positioner i folkeskolen. Ydermere må diskussionen af disse perspektiver også ske på et organisatorisk plan, hvor det belyses, hvilke kompetencer det ønskes, at kommende og nuværende almene lærere skal have i relation til udsatte børn og understøttelsen af resiliensudviklingen hos disse. Når dette findes relevant, er det i forlængelse af det indledningsvis nævnte politiske mål for 2020, hvormed det må antages, at den viden der i dag er begrænset til LKT- og Trivselsvejledere i en højere grad bør udbredes, såfremt dette mål ønskes imødekommet fremtidigt. Det må videre i forlængelse af denne antagelse anskueliggøres, at lærere må have en større viden omkring resiliensprocesser samt implementeringen af disse i folkeskolens hverdag og i tværsnittet mellem skolens fagfaglige og sociale virkelighed. Dette medfører videre, at folkeskoler generelt kan implementere handleprocedurer på området, hvor det for eksempel belyses hvilke handlinger der foretages i forlængelse af en given underretning omkring en udsat elev.

På lærerniveau og det individuelle plan har jeg udviklet 'Resiliens-Arbejdsproces-Modellen' (jævnfør bilag 6) som en overordnet tilgang, der bygger på dette bachelorprojekts empiriske fund samt den bagvedliggende teori. Forbundet med enhver udsathed er, at denne ikke altid kan identificeres af læreren, jeg tænker derfor, at læreren naturligvis må være kontinuerligt forebyggende i sin arbejdsmæssige indsats med eleverne i relation til understøttelsen af resiliensprocesser. Dette syn taler ligeledes ind i det Anne Borge benævner resiliensperspektivet (Borge, 2004). Den forebyggende lærer kan for eksempel læne sig op af sociogrammer og trivselstest i forhold til at blive mere specifik på den enkelte klasses behov for indsatser. Endvidere herigennem udøve en kvalificeret forebyggende indsats med henblik på resiliensprocesunderstøttelse. Således er lærerens forebyggelse fremhævet i modellen, hvad der videre bliver den første proces i modellen er lærerens identifikation af eller mistanke om udsathed. I en skolemæssig kontekst kan termen udsatte børn anvendes bredt. I ovenstående undersøgelse fremhævede de tre lærere på nogle områder meget forskellige opfattelser af begrebet. Hermed kan det overordnet siges, som indledningsvis redegjort for, at der i forbindelse med udsathed også kan identificeres en eller flere risikofaktorer. Lærerens videre proces sker i relation til en undersøgelse af de samspil den udsatte elev indgår i og hvad der er på spil. Herved

har læreren mulighed for at identificere beskyttelses- og risikofaktorerne omkring barnet eller undersøge elevens vanskeligheder gennem for eksempel observation. I den videre analyseproces må læreren betragte sin undersøgelse af samspillet gennem samtaler med andre lærere, forældre eller tværprofessionelt med for eksempel børnelægen og netværksdialoger som omdrejningspunkt. Endvidere følger en vurdering af, hvilke indsatser der skal gøres i relation til den givne udsathed. I dette perspektiv kunne det for eksempel vurderes, at en underretning til kommunen kunne findes relevant i kombinationen med et didaktisk og fagligt indhold der understøtter mestringsstrategier i relation til elevens udsathed. Afslutningsvis følger selve interventionen, hvormed læreren handler på baggrund af vurderingen i forhold til indsatser, når denne igen angives med pil til den forebyggende proces skyldes det, at interventionen også kan fungere sådan.

Perspektivering

Et perspektiverende element jeg ønsker at fremhæve gennem dette bachelorprojekt, er min nysgerrighed på de respektive skolars forebyggende indsats i relation til udsatte børn. I mit interview med Trivselsvejlederen italesatte hun en velvilje til forebyggelse, hvilken dog blev begrænset af tid, idet prioriteringen af indsatsen i forhold til aktuelle uhensigtsmæssige dynamikker blev vægtet højere. Omvendt beskrev LKT-vejlederen den forebyggende indsats gennem resiliensfremmende aktiviteter, på baggrund af for eksempel materialer som 'Stærke Sammen' og 'Fri for Mobberi', som en grundlæggende læring i skolens hverdag. Hvad jeg finder interessant i relation til disse to forskellige perspektiver på den forebyggende indsats er, om der findes en korrelation mellem størrelsen på skolerne, og hvilken forebyggende indsats der ydes. Når disse konstrueres fremhæves som mulige variabler skyldes det den iagttagelse, at Trivselsvejlederen var ansat på en større byskole, hvorimod LKT-vejlederen var ansat på en noget mindre landdistrikt skole. En dybere forståelse af disse tvetydige opfattelser kunne muligvis også findes i de narrativer og den kultur den enkelte skole skaber. Således åbnes en mulighed for videre undersøgelse i forlængelse af de empiriske fund i dette bachelorprojekt, hvilket skaber et udviklingsperspektiv for resiliensfremmende processer i et folkeskolen.

Litteraturliste

Anvendt Litteratur

- Bach, A. S. (2010). *Mønsterbrud i opbrud*. Frederikshavn: Dafolo.
- Birk Sørensen, J. (2017). *Støt mestring - bryd mønstre*. Vodskov: Dansk Marte Meo Center.
- Bjørndal, C. R. P. (2013). *Det vurderende øje : observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning* (2nd ed.). Århus: Klim.
- Bo, K.-A. (2015). *Udsatte børn - et helhedsperspektiv* (3rd ed.). Kbh.: Akademisk.
- Borge, A. I. H. (2004). *Resiliens : risiko og sund udvikling*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Dyregrov, A. (2011). *Børn og traumer* (2nd ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Hagelquist, J. Ø. (2012). *Mentalisering i mødet med udsatte børn*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Henderson, N. & M. M. (2003). *Resiliency in Schools: Making It Happen for Students and Educators* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Corwin Press, INC.
- Hoyle, R., Harris, M., & Judd, C. (2002). *Research Methods in Social Relations*. (V. Knight, Ed.) (7. udgave). Wadsworth.
- Højholdt, A. (2009). *Den tværprofessionelle praktiker : om udvikling af tværprofessionelt pædagogisk arbejde*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Højholdt, A. (2016). *Tværprofessionelt samarbejde i teori og praksis* (2nd ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Klinge, L. (2017). *Lærerens relationskompetence : kendetegn, betingelser og perspektiver*. Frederikshavn: Dafolo.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview : introduktion til et håndværk* (2nd ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Kvællø, Ø. (2013). *Børn i risiko*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Kasper Engel Hansen
Studienummer: LV13V003
Anslag: 64991

Skytte Jakobsen, I. (2014). *Resiliensprocesser : begreb, forskning og praksis*. Kbh.: Akademisk Forlag.

Aagerup, L., & Willaa, K. (2016). *Lærerens undersøgelsesmetoder*. Kbh.: Hans Reitzel.

Anvendte Internetsider

<https://www.folkeskolen.dk/533872/regeringen-udsatte-boern-og-unge-skal-opnaa-et-hoejere-uddannelsesnivea> d. 051017

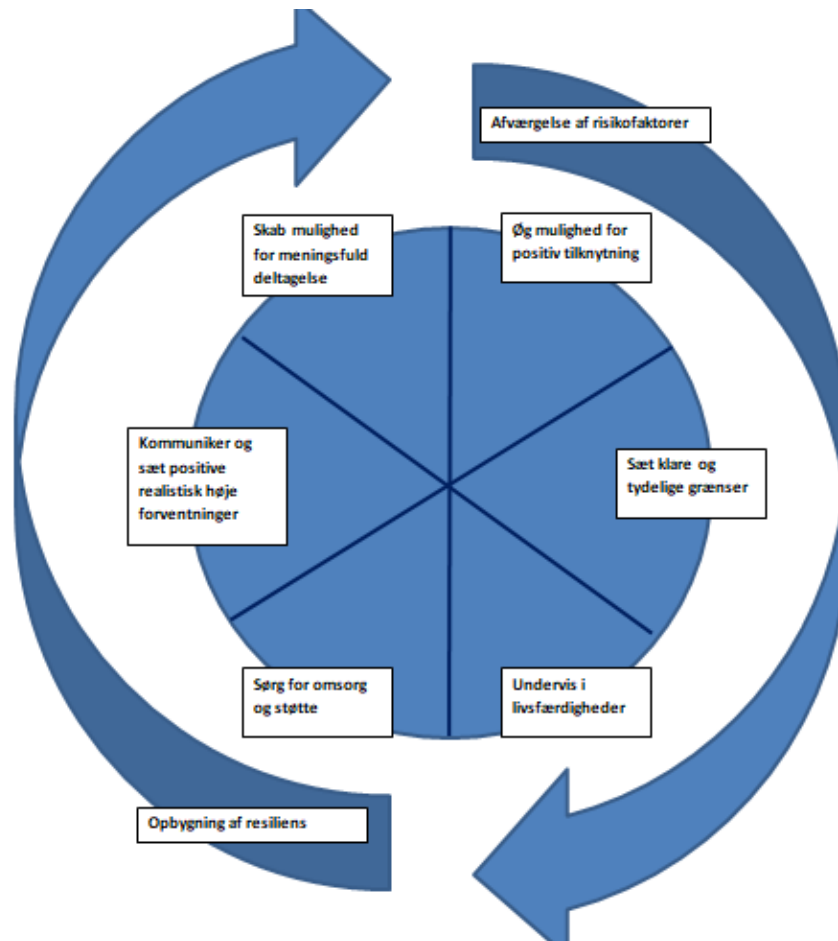
https://issuu.com/fiibl/docs/resiliensfremme_i_skolen d. 081017

<https://nubu.dk/forskning> d. 061217

<https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal> d. 230118

<https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=191981> d. 230118

Bilag 1: Resilienshjulet¹



¹ Udarbejdet og oversat frit efter Henderson og Milstein 2003

Bilag 2: Interviewguide

Interviewguide: Trivselsvejlederen

Oplysninger til informanten:

- Anonymisering af Informant og skole
- Informerende samtykke:
 - Informationerne anvendes i forbindelse med en bacheloropgave med fokus på børn i udsatte positioner og resiliensbegrebet

Interviewspørgsmål:

1. Til en start, vil du så ikke fortælle om, hvilken faglig baggrund du har bag dig? (Uddannelse, efteruddannelse, kurser etc. – hvilken erfaring?)
2. Hvad forstår du ved termen 'udsatte børn' eller 'børn i udsatte positioner'?
3. Kan du give et eksempel på en situation, hvor du har mødt et barn i en udsat position og føler du håndterede situationen på en god måde? (Hvad gjorde du og hvorfor var det godt?)
4. Kan du fortælle lidt om, hvordan du oplever, at skolen overordnet håndtere børn i udsatte positioner? (Hvilke procedurer har I på skolen?)
5. Hvis vi nu forestiller os, at du har en elev, du har en mistanke til enten for eksempel er vanrøgtet eller udsat for psykisk eller fysisk vold – hvad gør du med din mistanke? (Hvilken tilgang bruger du?)
6. Prøv at beskrive en situation eller et forløb, hvor du konkret reagerede med at skrive en underretning? (Hvad fik dig til at reagere? Hvordan var forløbet før og efter?)
7. Når du hører begrebet 'resiliens', hvad tænker du så?
8. Hvis vi skulle sætte fokus på resiliens i din lærerpraksis, hvor og hvornår er du så resiliensfremmende? (kan du evt. give konkrete eksempler fra dit job som trivselsvejleder?)
9. Hvis man som almen lærer skulle være mere resiliensfremmende i undervisningen og mødet, hvad tænker du så, man kunne gøre konkret?

Bilag 6: Resiliens-Arbejdsproces-Modellen

