

**MASTEROPPGAVE**  
**M1GLU17**  
**Mai 2022**

Læreres arbeid med elevers resiliensutvikling i samspill med skole,  
hjem og andre profesjoner.

Vitenskapelig masteroppgave

30 sp oppgave

Master i profesjonsrettet pedagogikk



Aleksandra Gobrial

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

Det er mange barn og unge i Norge i dag som utvikler psykiske vansker. Helsefremmende skoler, som kjennetegnes ved høy trivsel og læringsmiljø, er nevnt som en av de viktigste forebyggende tiltakene (Major, et al., 2011). Formålet med denne masteroppgaven er å utforske lærernes forståelse av begrepet «resiliens», og hvordan de arbeider med elever for å fremme resiliensutvikling. Denne oppgaven undersøker samarbeidet med ledelsen og lærerkollegiet, samt skole-hjem samarbeid og flerprofesjonelt samarbeid, og hvilken påvirkning det har på lærernes arbeid med resiliensutvikling hos elever. På bakgrunn av dagens kontekst og egen interesse, er det utarbeidet en problemstilling: *Hvordan kan læreren støtte elevens resiliensutvikling?* Problemstillingen etterfølges av to forskningsspørsmål: *1. Hvordan arbeider læreren med individuelle faktorer som fremmer resiliensutvikling hos eleven?* og *2. Hvordan kan systemene rundt eleven styrke hverandre for å fremme resiliensutvikling hos eleven?*

Resiliens er knyttet til prosesser som fører til en positiv utvikling selv om barn eller unge opplever risikosituasjoner som kan resultere med problematferd (Rutter, 2000). Denne oppgaven ser på beskyttelsesfaktorer som fremmer resiliensutvikling. Individuelle faktorer som styrker resiliensutvikling blir forankret i teorien om mestringstro (self-efficacy) utviklet av Bandura, Antonovskys teori om opplevelse av sammenheng (Sense og Coherence) og bestyrkningsteori (empowerment). Systemiske faktorer som fremmer resiliensutvikling ses i sammenheng med Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Elevens mikro- og mesosystemer er koblet til lærerens samarbeid med ledelse og kollegiet, skole-hjem samarbeid og flerprofesjonelt samarbeid.

For å besvare oppgaven, er det gjennomført tre kvalitative intervjuer. Informantene har følgende bakgrunn: en kontaktlærer, en spesialpedagog og en sosiallærer. Spørsmål har omhandlet lærernes forståelse av begrepet «resiliens», deres rolle i utvikling av resiliens hos elever, samarbeid med ledelsen og de øvrige ansatte på skolen, skole-hjem samarbeid og flerprofesjonelt samarbeid. Informantene viser til gode relasjoner, samtale og veiledning, og tilrettelagte oppgaver som viktige forebyggende faktorer. Videre viser informantene til at støtte fra ledelsen og teamsamarbeid påvirker deres motivasjon og mestringstro. Til slutt forteller informantene at et godt skole-hjem samarbeid er med på å styrke elevens opplevelse av sammenheng og motivasjon.

## Abstract

There are many children and adolescents in Norway today who develop mental health problems. Health-promoting schools, which are characterized by level of well-being and a level of learning environment, are mentioned as one of the most important preventive measures (Major, et al., 2011). The purpose of this master's thesis is to examine teachers' understanding of the concept of «resilience», and how they work with students to promote resilience development. Furthermore, this thesis examines the collaboration with the school administrators and colleagues, as well as school-home collaboration and multi-professional collaboration, and what impact it has on teachers' work with resilience development in students. Based on the current context and self-interest, a question has been prepared: *How can the teacher support the student's resilience development?* Which is followed by research questions: *1. How does the teacher work with individual factors that promote resilience development in student and 2. How can the systems around student strengthen each other to promote resilience development in the student.*

Displaying resilience is linked to processes that lead to a positive development even if children or adolescent experience adversity that can lead to unwanted behaviour (Rutter, 2000). This thesis looks at protective factors that promote resilience development. Individual factors that strengthen resilience development are rooted in the theory of self-efficacy developed by Bandura, Antonovsky's theory of Sense and Coherence and empowerment theory. Systemic factors that promote resilience development are evident in connection with Bronfenbrenner's developmental ecological model. The student's micro- and mesosystems are connected to the teacher's collaboration with school administrators and the colleagues, school-home collaboration and multi-professional collaboration.

To answer the question, three qualitative interviews were conducted. The informants have the following background: a teacher, a special needs educator and a social worker. All three informants work at school. Questions have concerned informants understanding of the concept of "resilience", their role in the development of resilience among students, collaboration with school administrators and colleagues, school-home collaboration, and multi-professional collaboration. The informants refer to good relationships with pupils, conversation and counselling, and facilitated tasks as important protective factors.

Furthermore, the informants point out that support from the school administrators and colleagues affects their motivation and self-efficacy. Finally, the informants say that a good school-home collaboration helps to strengthen students Sense of Coherence and motivation.

## Forord

Det har vært fem spennende år på grunnskolelærerutdanningen. Studiet har vært preget av interessante forelesninger, lange studiedager med kollokviégrupper, møte med elever i praksisperioder, og ikke minst to år med pandemi som har vist meg hvor dyktige og motstandsdyktige lærere er i uforutsigbare situasjoner. Jeg har hatt stor glede av tiden som student, og nå ser jeg frem til et nytt kapittel.

Sårbare elever har alltid vært mitt interessefelt. Jeg har en bachelorgrad i spesialpedagogikk og to års erfaring innen dette feltet, før jeg startet på grunnskolelærerutdanningen. Mitt mål som lærer og voksen er å gjøre en forskjell. Jeg vil bidra til at barn og unge føler at de mestrer det faglige og sosiale på tross av deres livssituasjon. I løpet av masterskrivingen har jeg fordypet meg i et tema som jeg anser som viktig. Det har vært en både en spennende og krevende prosess, og det har definitivt vært en bratt læringskurve.

Jeg vil takke min veileder, Rolf Baltzersen, for gode samtaler, tydelige tilbakemeldinger og for oppmuntring når jeg har trengt det. Din stoiske ro og tro på at jeg kan få det til har holdt meg motivert.

En stor takk til mine tre informanter. Jeg setter utrolig stor pris på at dere har vært villige til å dele deres erfaringer, tanker og kunnskap med meg. Det er på grunn av dere at denne masteroppgaven har blitt en virkelighet.

For kunstnerisk bidrag i form av forsideillustrasjon, vil jeg takke Camilla Nelson. Du er en omsorgsfull lærer og inspirerende menneske. Og takk til Elisabeth Risum Smith og Mahira Karim for at dere tok dere tid til å lese gjennom oppgaven min, og at jeg fikk mange verdifulle innspill fra dere.

Takk til min kjære og tålmodige mann, Tony, som har vært min største støttespiller og heiet på meg gjennom hele prosessen. Til slutt ønsker jeg å takke familie og venner.

Oslo, mai 2022

Aleksandra Gobrial

## Innhold

Sammendrag .....	I
Abstract .....	II
Forord .....	III
1.0 Innledning.....	1
1.1 Formål med oppgaven og problemstillingen .....	2
1.2 Oppgavens struktur.....	3
2.0 Teori .....	5
2.1 Resiliens.....	5
2.2 Individuelle faktorer som fremmer resiliensutvikling .....	8
2.2.1 Bandura og self-efficacy .....	8
2.2.2 Antonovsky og det salutogenese perspektivet .....	9
2.2.3 Empowerment eller bestyrkning .....	11
2.3 Systemiske faktorer som fremmer resiliensutvikling .....	12
2.3.1 Skolesiliens .....	12
2.3.2 Skole-hjem samarbeid.....	14
2.3.3 Flerprofesjonelt samarbeid.....	15
3.0 Metode.....	17
3.1 Forskningsdesign og valg av kvalitativt forskningsintervju.....	17
3.2 Intervju.....	18
3.2.1 Utforming av intervjuguide.....	18
3.2.2 Utvalg og rekruttering av informanter .....	19
3.2.3 Gjennomføring av intervjuene .....	20
3.3 Transkribering .....	22
3.4 Reliabilitet og validitet .....	23
3.5 Etske vurderinger.....	24
3.5.1 Krav om fritt og informert samtykke .....	25

3.5.2 Krav om anonymitet og konfidensialitet.....	25
3.6 Fenomenologisk analyse.....	26
4.0 Presentasjon og funn og diskusjon .....	28
4.1 Individuelle faktorer som fremmer resiliensutvikling .....	28
4.2 Systemiske faktorer som fremmer resiliensutvikling .....	31
4.2.1 Skoleresiliens .....	32
4.3 Skole-hjem samarbeid.....	35
4.4 Flerprofesjonelt samarbeid.....	36
4.5 Oppsummerende diskusjon av funn .....	39
5.0 Konklusjon .....	42
Referanser.....	46
Vedlegg 1 .....	49
Vedlegg 2 .....	52
Vedlegg 3 .....	55

## 1.0 Innledning

Jeg vokste opp i Polen på 90-tallet. Siden begge foreldrene mine måtte jobbet lange arbeidsdager, tilbrakte jeg mye tid hos besteforeldre, tanter og onkler. Som sjenert og forsiktig førsteklasing, møtte jeg min kontaktlærer 1. september 1998. I tre år ga læreren meg omsorgen, oppmerksomheten og tryggheten jeg trengte for å kunne bygge tro på egne krefter. Det ble grunnsteinen for min videre utvikling. Mange ganger har jeg tenkt på hvordan en person som ikke er mitt familiemedlem, kunne hatt så stor innflytelse på meg uten at hun nødvendigvis var klar over det selv. På bakgrunn av denne erfaringen utviklet jeg interesse for de sårbare medlemmene i samfunnet og hvordan tilrettelegge for deres positive utvikling. I løpet av lærerutdanningen har jeg lært mye om fagene jeg kommer til å undervise i, men også hva det innebærer å være en klasseleder. Likevel synes jeg at jeg trenger å lære mer om hvordan å inkludere alle elever i et klasserom med særlig hensyn til sårbare elever. Jeg ønsker å utforske tema «resiliens» i forhold til elevenes resiliensutvikling, læreres arbeid med resiliensfremmende tiltak, og støtten de trenger for å utgjøre deres arbeid best mulig.

I forbindelse med innføringen av Fagfornyelsen, den nye læreplanen i 2020, er det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* nå fremhevet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Målet med dette er å heve elevenes kompetanse i hva det betyr å ha god psykisk helse, hvordan fremme det og hvilke faktorer som kan påvirke ens psykisk helse. Videre står det i læreplanen at «temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017). En bedre måte å forstå denne håndteringen av motgang og personlige utfordringer på er å sette det i sammenheng med begrepet «resiliens». Selvet begrepet og teorien knyttet til resiliens vil bli presentert i kapittel 2.

Forskning viser at det i dag finnes mange barn i Norge som har både psykiske vansker og psykiske lidelser. I en rapport gjennomført i 2009 på bestilling av Folkehelseinstituttet vises det til at omtrent 8% av barn og unge i Norge har en diagnostiserbar psykisk lidelse. I tillegg opplever i gjennomsnitt 5-10% av barn og unge i Norge psykiske vansker som hemmer deres trivsel, læring og samvær med andre. Psykiske vansker er imidlertid ikke like alvorlige som psykisk lidelse. Mange opplever at symptomene er midlertidige (Mykletun, Mathiesen, & Knudsen, 2009).

Forebyggende arbeid og helsefremmende faktorer har visst seg å være effektive i arbeid med barn og unge med psykiske vansker. Helsefremmende skoler har blitt nevnt som en av de ti

viktigste forebyggende tiltakene. Slike skoler kjennetegnes ved høy trivsel og læringsmiljø, og lav mobbing (Major, et al., 2011). I en NIFU-rapport fra 2014 vises det til at både lærere og skoleledere er bevisste på deres rolle i å fremme psykisk helse. Lærere mener at det å kunne hjelpe barn og unge og forebygge psykiske vansker vil føre til positiv effekt på deres læring (Holen & Waagene, 2014). I en internasjonal litteraturstudie konkluderes det med at forskning peker på systemisk forståelse av forebyggende arbeid. Det vil si at jo sterkere og positive omsorgspersoner eller systemer rundt barn og unge er, desto større sannsynlighet for at barn opplever de resiliensfremmende og beskyttende faktorene de trenger for best mulig psykisk helse (Twum-Antwi, Jefferies, & Ungar, 2019).

Dessuten har skolen ansvar for å bevare elevens psykososiale miljø. Formålet med opplæringslova §9 A-2 *Retten til eit trygt og godt skolemiljø* (1998) er å fremme helse, trivsel og læring. Det innebærer at lærere, skoleledere og skoleeiere har en aktivitetsplikt. Aktivitetsplikten handler om å reagere raskt og effektivt når barn og unge opplever utrygg skolehverdag. Skolen har de siste årene fått mer og mer ansvar i tilknytning til elevenes velvære. Likevel rapporterer NIFU (2014) at én av to lærere ikke ser på seg selv som kompetente nok til å kunne gi støtte. Det er derfor viktig å få bedre innsikt i hvorfor det er slik.

### 1.1 Formål med oppgaven og problemstillingen

Formålet med denne oppgaven er å se nærmere på hvordan lærere forstår begrepet «resiliens» og på hvilken måte de støtter elever i deres utvikling av resiliens. Samtidig ønsker jeg å få bedre forståelse av hvordan samarbeid med ledelsen og lærerkollegiet samt skole-hjem samarbeid påvirker læreres arbeid med resiliensutvikling hos elevene.

På bakgrunn av egen interesse, inspirasjon fra andre fagpersoner og dagens kontekst, har jeg utarbeidet en hovedproblemstilling etterfulgt av to forskningsspørsmål. Den endelige versjonen av problemstillingen er som følgende:

*Hvordan kan læreren støtte elevens resiliensutvikling?*

Problemstillingen omhandler lærere og deres arbeid med resiliensutvikling hos elevene på skolen. Jeg har så delt hovedproblemstillingen inn i følgende to delproblemstillinger:

- *1. Hvordan arbeider læreren med individuelle faktorer som fremmer resiliensutvikling hos eleven?*



- 2. *Hvordan kan systemene rundt eleven styrke hverandre for å fremme resiliensutvikling hos eleven?*

Den første delproblemstillingen er rettet mot individet og faktorene som fremmer resiliens. Det er egenskaper som individet må styrke for å kunne utvikle resiliens. Lærer kan støtte eleven i den utviklingen. Den andre delproblemstillingen er mer systemisk rettet og orienterer seg mot et bredere nettverk og deres påvirkning på læreres arbeid.

Da jeg begynte dette prosjektet, ønsket jeg å høre om læreres erfaringer med elever som opplevde psykiske vansker. Jeg sendte ut en e-post med forespørsel om å få kontakt med mulige informanter, med prosjektbeskrivelsen vedlagt. Denne beskrivelsen inkluderte informasjon om temaet «resiliens» og «livsmestring». E-posten ble positivt mottatt, og jeg fikk til svar at dette var et spennende tema, og at det nok er flere lærere som ville få nytte av selv å ha noen timer med livsmestring. Dette svaret må ses i lys av to år med pandemi. Lærere gikk fra forutsigbar skolehverdag med årsplaner og ukeplaner, til en hverdag fylt med konstante endringer hvor de måtte vise en fleksibilitet for å kunne utføre jobben sin. Dette fikk meg til å tenke på «resiliens» i bredere perspektiv. Jeg ønsket å lære mer om hvordan systemet rundt læreren kan styrke ham eller henne. Lærers møte med eleven som er av høy kvalitet, styrker deres evne til å håndtere motgang og utfordringer.

Oppgaven tar utgangspunkt i følgende faglige forståelse av resiliens: «prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer og avvik» (Rutter, 2000, s. 653). I denne forbindelse vil jeg også referere til sårbare barn. Sårbare elever er utsatt for risiko og viser negativ tilpasning under krevende situasjoner (Lund, referert i Danielsen, 2021). Med risiko mener jeg for eksempel omsorgssvikt, familiekonflikter, skilsmisse eller krig. Det er livshendelser som påvirker barnet negativt. For å redusere risiko som sårbare barn er utsatt for, er det behov for beskyttelsesfaktorer. Slike beskyttelsesfaktorer fremmer positiv utvikling hos alle barn, og ikke bare de sårbare (Masten & Reed, 2002).

## 1.2 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er delt inn i fem kapitler. I kapittel 1 har jeg introdusert bakgrunn for tema, formål og problemstillingen. I teorikapitlet (2) presenteres det resiliensbegrepet og det diskuteres ulike perspektiver på hva som fremmer resiliensutvikling. Videre presenteres det tre ulike teorier om individuelle faktorer som fremmer resiliensutvikling. Det er teori om

mestringstro (self-efficacy), opplevelse av sammenheng (Sense of Coherence) i det solutogenese perspektivet, og bestyrkningsteorien (empowerment). Siste del av kapitlet består av de systemiske faktorene som påvirker individets resiliensutvikling. Det er det interne samarbeidet på skolen (skoleresiliens), skole-hjem samarbeid og det flerprofesjonelle samarbeidet. I kapittel 3 presenteres det forskningsmetoden som er anvendt i denne studien. Valg av kvalitativt forskningsintervju blir begrunnet, beskrivelse av intervjuprosessen fra utarbeidelse av intervjuguide til selve gjennomføringen blir beskrevet. Videre forklares det utvalget av informantene og gis en kort beskrivelse av hvem de er. Så forklares det hvordan jeg datamaterialet er analysert. Det benyttes Malteruds (2003) analyse av meningsinnhold. Det gis forklaring og eksempler på hvordan datamaterialet er tematisert og kodet, samt kondensering av data. Organisert datamaterialet skal være relevant for problemstillingen i denne masteroppgaven. Til slutt gjøres det noen vurderinger av forskningsetikk. I kapittel 4 presenteres det empirien i denne studien. Analysen bygger på informantenes uttalelser om arbeid de gjør for å fremme resiliensutvikling, samt samarbeid med ledelse og andre ansatte på skolen, skole-hjem samarbeid og flerprofesjonelt samarbeid. Alt dette skal belyse hvordan et lag rundt eleven påvirker deres utvikling. Funnene blir drøftet i lys av relevant teori som ble presentert i kapittel 2. I det siste kapitlet (5) oppsummeres jeg funn fra masteroppgaven og det trekkes frem relevante punkter i et forsøk på å besvare problemstillingen.

## 2.0 Teori

Som allerede nevnt vil dette kapittelet presentere teori knyttet til resiliensutvikling. Del 2.1 legger frem begrepet «resiliens» slik forstått i teorien. Her brukes begrepet «resiliens» istedenfor «motstandskraft» eller «mestring». Siden ordene «motstandskraft» og «mestring» fokuserer på en egenskap et enkeltindivid besitter, legger begrepet «resiliens» et fokus på samspill mellom individet og samfunnet, noe som er relevant for denne oppgaven. Videre ser delkapittelet 2.2 på resiliensfremmende faktorer på et individnivå. Aktuelle teorier knyttet til beskyttelsesfaktorer som styrker resiliensutvikling er mestringstro (self-efficacy), opplevelse av sammenheng (Sense of Coherence), og bestyrkning (empowerment). De systemiske faktorer som fremmer resiliensutvikling blir presentert i del 2.3. Dette delkapittelet setter søkelyset på skolesiliens (skolens interne samarbeid mellom ledelse og læreren, og lærersamarbeid), skole-hjem samarbeid og flerprofesjonelt samarbeid. De ulike samarbeidene har en gjensidig påvirkning som igjen påvirker elevens helhetlige utvikling.

### 2.1 Resiliens

Begrepet resiliens er et fornorsket ord hentet fra det engelske «resilience». Resilience oversettes direkte til «spenst» eller «elastisitet», som igjen kan oversettes til «evne til å hente seg inn» (Olsen & Traavik, 2010). Ifølge Borge (2010) finnes det ikke et godt nok tilsvarende begrep på norsk. På norsk er begrepet ofte oversatt til motstandskraft eller mestring (Borge, 2010). Utfordringen med oversettelsene er at de fokuserer på individet og dets evne til tilpasning istedenfor en mer kompleks prosess som involverer flere ledd (Bekkhuss, 2008).

Michael Rutter (1933-2021) var en av de fremste resiliensforskerne. Rutters definisjon av resiliens samsvarer med Borge (2010) og Bekkhuss (2008) sine forventninger til begrepet. Han definerer begrepet som følger: «Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer og avvik» (Rutter, 2000, s. 653). Resiliens handler altså om individets tilpasning til vanskelige situasjoner og om å unngå å utvikle psykiske problemer. Alle mennesker har sin måte å takle motstand og stress på, og resiliens fokuserer på mestring av slike situasjoner (Borge, 2010). Olsen & Traavik (2010) understreker at resiliens innebærer en positiv utvikling hos individet som har vært utsatt for risiko som vanligvis fører til psykiske vansker. Eksempler på risiko kan være omsorgssvikt, alvorlig familiekonflikt, dramatisk skilsmisse eller psykiske helseproblemer i familien. I

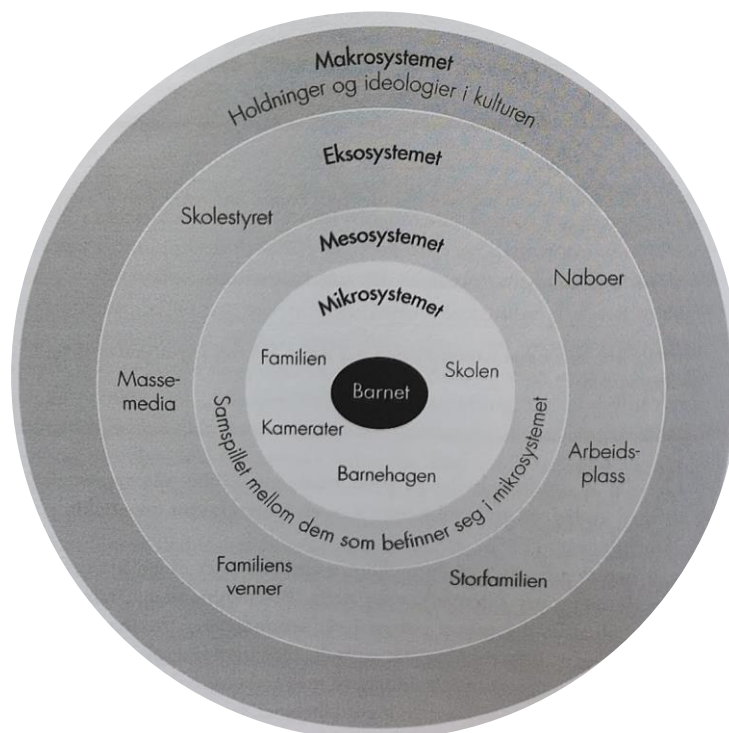
skolesammenheng er målet å styrke elevens ressurser og hjelpe dem underveis for å bidra til positiv utvikling på tross av livssituasjonen (Danielsen, 2021). Fagfolk ser på resiliens som både engangsfenomen og som en prosess som foregår gjennom hele livet (Olsen & Traavik, 2010). Borge (2010) illustrerer dette ved hjelp av tre begreper: gjenopprette, opprettholde og forbedre. Å gjenopprette betyr å komme tilbake til sin stabile psykiske helse etter en akutt livssituasjon som har ført til stress eller traume. Slike situasjonen ses på som engangsfenomen eller spenst. De to andre begrepene viser til resiliensprosesser, for eksempel mennesker som opplever vedvarende utfordrende livssituasjon, men likevel klarer å opprettholde relativt god psykisk helse. Eller individer som lever i stadig risikofylte omgivelser, men overraskende nok klarer å forbedre livssituasjonen sin. Dette gjenspeiler seg i forståelsen Rutter (2000) har for dette begrepet (Borge, 2010). For å utfylle Rutters definisjon på resiliens som retter søkelyset mot prosesser, legger resiliensforskeren Suniya Luthar (2006) vekt på kompleksiteten av resiliensutviklingen. Hun mener at «den positive tilpasningen aldri er statisk, men utviklingsprosesser der nye styrker og sårbarheter oppstår med skiftende omstendigheter i livet» (Luthar, 2006, s. 741).

I dagens skole finnes det mange sårbare elever. Sårbarhet dreier seg om mennesker som er utsatt for risiko og signifikante påkjenninger, men som ikke er beskyttet på noen måte. Et sårbart individ viser negativ tilpasning under stressende situasjoner. Forskjellen mellom barn som viser god tilpasning og sårbare barn er stor (Lund, referert i Danielsen, 2021). Sårbare elever har ofte lavt beskyttelse i form av menneskelige og sosiale ressurser. Derfor er det av stor betydning at slike barn møter tilpassede beskyttelsesfaktorer for å redusere risiko. Dette kan for eksempel være andre omsorgsfulle voksne, nære relasjoner og mestringsmotivasjon (Masten, 2001). Dessuten viser forskning (Masten & Reed, 2002) at beskyttelsesfaktorer ikke bare er til gode for sårbare barn, men vil fremme positiv utvikling hos alle barn og unge. Resiliens kan altså kobles til de egenskapene et individ eller barn har, og egenskapene til det miljøet det befinner seg i. Det er et komplekst samspill mellom barnet i risiko og dets omgivelser (Borge, 2010).

Samspillperspektivet ser på forhold rundt individet: det individuelle og det nettverksmessige, som både kan være med på å bygge resiliens eller øke risiko for ekskludering. Mangel på en trygg og nær relasjon til en viktig voksen kan være en risikofaktor som kan føre til psykiske problemer. Likevel er det flere faktorer som påvirker graden av vanskene, det kan for eksempel være psykisk robusthet, støtte fra miljøet rundt og innstilling på livet (Olsen & Traavik, 2010). Derfor er det ikke tilstrekkelig å se på individuelle faktorer for å kunne forstå

det komplekse samspillet mellom individet og omgivelser. Individet og omgivelser er i gjensidig påvirkning og fører til stadig utvikling av hverandre (Danielsen, 2021). Her er Urie Bronfenbrenner (1917 – 2005) sin utviklingsøkologiske modell aktuell. Bronfenbrenner tenkte på menneskelig utvikling som en helhet der kvaliteten på interaksjoner mellom de ulike systemene utgjør individets miljø. Utviklingsøkologiske modell (se Figur 1.) viser fem systemer som gjensidig påvirker hverandre (Bronfenbrenner, 1979). Det er det gjensidige og dynamiske samspillet mellom individ og miljø som står i sentrum av teorien. Forskerens perspektiv ser på et helhetlig bilde av menneske med en positiv holdning der utvikling skjer hele livet. Dette samsvarer med resilienstenkningen (Olsen & Traavik, 2010).

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell brukes til å analysere oppvekstmiljø til individet slik at man kan tilrettelegge for en best mulig utvikling. Den består av fem systemer og individet står i sentrum. Mikrosystemet er der individet/barnet selv deltar. Det kan være hjem, skole, fritidsmiljø og nabolag. Disse mikrosystemene er i relasjon med hverandre, noe som Bronfenbrenner kaller for mesosystemet. I praksis vil det være skole-hjem samarbeid og kvaliteten av den. Dette samspiller vil påvirke barnets utvikling. Det kan være motivasjon, holdninger, tilrettelegging av oppgaver. Eksosystemer er representert av instanser som er utenfor barnets kontroll: PPT eller barnevern. I makrosystemet inngår det for eksempel politiske føringer som har en overordnet påvirkning (Olsen & Traavik, 2010).



Figur 1. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (hentet fra Haugen, referert i Olsen&Traavik, 2010, s. 68)

I samsvar med Bronfenbrenners forestilling om utvikling i kontekst, foreslår Ungar, Ghazinour og Richter (2013) at man ser på resiliens som både kvaliteten på samspillet mellom individet og dets miljø, og kompetansen til mikro- og mesosystemene. Dette for å gi nødvendig støtte til eleven og for å fremme god psykisk helse. Forskerne kaller det for en multisystemisk forståelse av resiliens. Selv de mest traumatiserte individene klarer seg bedre når miljøet deres er stabilt og av tilstrekkelig kvalitet til å optimalisere fysisk og psykisk vekst (Bonanno, Westphal, & Mancini, 2011; Wekerle, Waechter, & Chung, 2012, referert i Ungar, Ghazinour, & Richter, 2013).

Resiliens er et komplekst fenomen. Utviklingen av resiliens skjer i samspill med individet og dets omgivelser. I skolesammenheng er det eleven i samspill med læreren, klassen og andre voksne knyttet til skolen. I tillegg er det kvaliteten på skole-hjem samarbeid og eleven som gjensidig påvirker hverandre. De individuelle resiliensfremmende faktorer og de systemiske resiliensfremmende faktorer blir presentert i de kommende delkapitlene.

## 2.2 Individuelle faktorer som fremmer resiliensutvikling

I delkapittel 2.1 ble det lagt frem ulike forståelser av begrepet resiliens. Denne oppgaven baserer seg på definisjonen til Rutter (2000) som mener at resiliensutvikling skjer gjennom prosesser som gir et tilfredsstillende resultat, til tross for at individet har opplevd stress som kan føre til økt risiko for avvik. Dette kapittelet fortsetter og ser videre på tre ulike faktorer som har en betydning for utviklingen av resiliens. Disse faktorene, som i dette kapittelet er mestringstro, opplevelse av sammenheng og bestyrkning, er knyttet til individets egne evner. Elever som opplever mestring, ser mening i situasjonen de står i, og de som opplever å ha kontroll over egen livssituasjon, vil mest sannsynlig også kunne klare å finne positive løsninger i stressende omgivelser. Med andre ord handler dette om hvilke egenskaper et individ må styrke for å kunne klare å takle motgang på en tilfredsstillende måte.

### 2.2.1 Bandura og self-efficacy

For at individet i det hele tatt skal forsøke å gjennomføre en oppgave eller prøve noe, må han eller hun ha tro på at det er mulig å få det til. Albert Bandura kaller dette «self-efficacy» og definerer begrepet slik: «A key factor in how people regulate their lives (is) their sense of self-efficacy, their beliefs concerning their ability to perform the behaviours needed to achieve desired outcomes» (Bandura, hentet fra Olsen & Traavik, 2010, s. 49). Altså

nøkkelfaktor for å kunne oppnå ønsket resultat avhenger av i hvilken grad individet tror på egne evner. Self-efficacy er ofte oversatt til «selvkraft», «forventning om mestring», «tro på egne krefter», eller «mestringstro». Det er individets egne forventninger eller tro på å kunne gjennomføre en oppgave, eller nå sine mål med ønskede resultater på egen hånd (Danielsen, 2021). I tillegg er tro på egen mestring både relasjons- og kompetansebasert, men det er individets egne opplevelser av mestring som står sentralt. Det er viktig å understreke at mestringstro er knyttet til selve prosessen av handlingen heller enn resultatene (Olsen & Traavik, 2010). Self-efficacy er en viktig faktor i sammenheng med prestasjoner. Derfor kan mangel på mestringstro føre til selvoppfyllende profeti. Når individet forteller seg selv at han/hun ikke klarer å gjennomføre en oppgave uansett, vil det mest sannsynlig ikke gjøre sitt beste og resultatet blir at han/hun mislykkes. Det kalles for «lært hjelpeløshet» (Seligman, referert i Olsen & Traavik, 2010). Personen som ikke opplever mestring, vil også føle at den har liten kontroll over eget liv. Og påvirkningskraft i eget liv er et av de grunnleggende behovene et individ kan ha. Opplevd kontroll fører til at mennesket føler seg trygg, verdifull og ser mening i egen eksistens (Olsen & Traavik, 2010).

Det er fire faktorer som vil påvirke individets mestringstro. For det første er det noe Bandura kaller for «Performance experience». Det handler om å få erfaringer fra å gjennomføre liknende oppgaver. Positive erfaringer vil påvirke tro på egen mestring i ønsket retning. I skolesammenheng dreier dette seg om planlegging og gjennomføring av undervisningen som er tilpasset elevene. For det andre er «Observational learning» like viktig. Ved å observere andre som mestrer en oppgave, kommer vi også til å tro at vi kan klare dette. I skolen vil positive rollemodeller i form av lærere og andre voksne på skolen, påvirke barnas mestringstro. Videre «Verbal persuasion», altså tilbakemeldinger som individet får, vil ha en styrkende eller svekkende effekt på mestringstro. I skolen kan lærer eller medelever styrke hverandres mestringstro ved å gi positive tilbakemeldinger. Den siste faktoren kaller Bandura for «Emotional arousal». Det handler om den indre motivasjonen og entusiasmen. Hvis eleven føler seg motivert, vil det påvirke gjennomføringen av oppgaven. Skolen kan hjelpe eleven å trene på å ha kontroll over egne følelser (selvregulering) slik at negative følelser ikke hindrer eleven i å utføre oppgaven (Olsen & Traavik, 2010).

### 2.2.2 Antonovsky og det salutogenese perspektivet

Aaron Antonovsky (1923 – 1994) var en sosiolog som regnes som en grunnlegger av det salutogenese perspektivet og utviklingen av begrepet «Sense of Coherence» som på norsk kan

oversettes til opplevelse av sammenheng. Da Antonovsky forsket på folk som opplevde holocaust, ble han overrasket over hvor godt disse menneskene klarte seg på tross av opplevelsene. Det var da han kom frem til opplevelse av sammenheng begrepet som står sentralt i det salutogenese perspektivet (Danielsen, 2021).

Antonovskys salutogenese perspektiv, også omtalt som helsefremmende ideologi, setter søkelys på det som fremmer helsen. Det handler om prosesser som styrker ressurser og livskvaliteten hos et individ (Olsen & Traavik, 2010). Ifølge rapporten fra Folkehelseinstituttet (2018) handler livskvalitet om det som bringer mening og verdi i livet. I motsetning til patogenese som fokuserer på sykdom og skade, er salutogenese rettet mot det som skaper god helse og livskvalitet. Det perspektivskiftet innebærer at man ser på muligheter fremfor begrensninger (Olsen & Traavik, 2010). «Salus» kommer fra det latinske språket og betyr helse. Ordet assosieres med en sunn kropp, sjel og det åndelige. Det legges like stor vekt på den psykiske og fysiske helsen som det legges på den sosiale og åndelige dimensjonen. De beskrivelsene kan vi finne igjen i den nye læreplanen under temaet folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). I LK20 brukes for eksempel ord som psykisk og fysisk helse, levevaner, verdivalg og mellommenneskelige relasjoner (Danielsen, 2021). Individuelle ressursene for livsmestring er en grunnstein for god psykisk helse. Det er for eksempel elevens indre motivasjon som driver den til å bygge kompetanse, bli autonome og få en tilhørighet. De sosiale ressursene kan ha en beskyttende effekt og det kan individet finne i hjemmet, skolen eller i samfunnet. Et eksempel på beskyttende faktor kan være god relasjon til lærer. Den åndelige dimensjonen kan kobles til opplevelse av sammenheng og mening i livet (Danielsen, 2021).

Som allerede nevnt, har Antonovsky utviklet begrepet Sense of Coherence som han mener er det avgjørende i det salutogenese perspektivet. Det er tre faktorer som påvirker individets opplevelse av sammenheng. For det første er det forståelse av situasjonen man befinner seg i (comprehensibility). Den kan kobles til i hvilken grad individet opplever at situasjonen er forutsigbar og forståelig. Den andre faktoren er tro på å finne løsninger (manageability). Opplever individet mestring i den utfordrende situasjonen? Og den siste faktoren er å forsøke å finne god mening i det som har skjedd (meaningfulness) (Danielsen 2021; Olsen & Traavik, 2010). Den siste faktoren er avgjørende for å utvikle høy opplevelse av sammenheng. Individet som klarer å finne mening og motivasjon i en vanskelig situasjon vil være løsningsorienterte i motsetning til å være passive og hjelpeløse. Mennesker som opplever sammenheng er mer mottakelige for forandringer, har høy mestringstro og selvtillit (Olsen &



Traavik, 2010). Frasen «betydningen av mening i livet» finnes også i overordnet delen av læreplanen under tema folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læreren kan tilrettelegge for denne utviklingen ved å hjelpe eleven å forstå sin egen situasjon, tenke på løsninger og muligheter som finnes i en vanskelig situasjon og at det er god mening i det. Den støtten læreren gir eleven av å se sammenheng og mening, kan bidra til utviklingen av resiliens (Olsen & Traavik, 2010).

### 2.2.3 Empowerment eller bestyrkning

Begrepet empowerment kan direkte oversettes til myndiggjøring. Det betyr at individet får en tilrettelagt hjelp til å lære å bruke egne ressurser, noe Payne, Adams og Dominelli (referert i Danielsen, 2021) kaller for «hjelp til selvhjelp». I stedet for å bruke begrepet empowerment, bruker Olsen og Traavik (2010) begrepet bestyrkning. Bestyrkning gjenspeiler det pedagogiske perspektivet på empowerment bedre. Denne tradisjonen knyttes til det salutogenese perspektivet hvor man fokuserer på ressurser og styrker heller enn sykdommer og hindringer. Fokuset er rettet på det som fremmer helse. Det handler om prosesser som skal hjelpe individet å komme seg ut fra en negativ situasjon til en forbedret situasjon. Som resultat av denne prosessen opplever individet økt kontroll over sitt eget liv. Målet er at individet opplever autonomi over eget liv og føler seg myndiggjort. Prosessen innebærer at personen får hjelp til å oppdage sine styrker, og lærer å bruke de ressursene han eller hun besitter. Dette kan også føre til økt opplevelse av sammenheng som ble beskrevet i forrige delkapittel (Olsen & Traavik, 2010).

I skolesammenheng er det læreren som kan hjelpe eleven å øke deres bestyrkning ved å tilrettelegge oppgaver. Tilrettelagte oppgaver har som mål å styrke elevenes sterke sider, føre til flere mestringsopplevelser og heve kompetansen deres. Læreres veiledning vil sannsynligvis hjelpe elevene senere med håndtering av motgang og stress (Olsen & Traavik, 2010). Det å tilrettelegge aktiviteter innebærer at læreren kjenner til elevens forutsetninger, behov, styrker og interesser. Slike aktiviteter vil også gi mer rom for elevens deltakelse og medvirkning. Dette vil føre til økt følelse av kontroll og innflytelse på eget liv, noe som er av betydning for elevens livsmestring (Danielsen, 2021).

Bestyrkning-teorien inkluderer også gruppe- og samfunnsnivå som en viktig faktor. Elevenes mestring og motivasjon må ses i sammenheng med de tilgjengelige ressursene i deres omgivelser knyttet til relasjoner, psykososialt læringsmiljø og bredere livssituasjon

(Gustafsson, Allodi Westling, Åkerman, Eriksson mfl., 2010; Hagquist, 2015; Markussen, 2010; Bøe, 2015, referert i Danielsen, 2021). Dette er i tråd med Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell som viser den gjensidige påvirkningen av ulike systemer.

Teorier som er nevnt i delkapittelet 2.2 går inni hverandre. Mestring, motivasjon, opplevelse av sammenheng og myndiggjøring er med å påvirke elevens resiliensutvikling. Læreren kan støtte eleven i den utviklingen ved å planlegge og tilrettelegge oppgaver som er tilpasset elevens evner. I tillegg vil aktiviteter som inneholder elevens deltakelse og medvirkning ha en positiv innflytelse. Dessuten kan læreren hjelpe eleven i å forstå situasjonen den befinner seg i og se på løsninger heller enn hindringer. Målet med dette er å styrke eleven slik at hun eller han lærer å bruke egne ressurser til å løse utfordringer.

### 2.3 Systemiske faktorer som fremmer resiliensutvikling

I delkapittel 2.2 ble det presentert tre individuelle faktorer som fremmer elevens resiliensutvikling. Lærerens rolle er å støtte eleven i den utviklingen ved å styrke hans eller hennes mestringstro, opplevelse av sammenheng og autonomi. Individets resiliensutvikling kjennetegnes også av ressurssterke omgivelser. Ungar (2018) skriver at en systemisk forståelse av resiliens viser at for eksempel skoleresiens påvirker positivt de andre systemene rundt eleven. Dette ses i sammenheng med Bronfenbrenners utviklingsøkologisk modell hvor det ene systemet påvirker det andre i positiv eller negativ retning. I dette kapittelet skal det settes søkelyset på det interne samarbeidet på skolen, skole-hjem samarbeid og flerprofesjonelt samarbeid.

#### 2.3.1 Skoleresiens

Skolen er et knutepunkt for barn og unge hvor de ikke bare skal utvikle sin faglige kompetanse, men også lære å samhandle med andre jevnaldrende og voksne som ikke er familiemedlemmer. Skolen er i stadig utvikling hvor målet er å fremme elevenes faglige og sosiale miljø (Ungar, Ghazinour, & Richter, 2013). For å skape et effektivt miljø som støtter elevene i deres læring og utvikling, har lærerens egen trivsel og positiv læreridentitet blitt nevnt som en grunnleggende faktor (Sammons, et al., 2007). Lærerens psykiske velvære, self-efficacy (mestringstro) og jobbtillfredshet fremheves som nøkkelfaktorer for å kunne opprettholde en god lærer-elev relasjon. Ulike opplæringstilbud som hever den sosiale, emosjonelle og faglige kompetansen, redusert arbeidsmengde, miljøengasjement og

stresshåndteringskurs er nevnt som mulige løsninger som vil hjelpe å redusere lærernes utbrenthet, øke deres effektivitet og jobbtilfredshet og som generelt vil føre til bedre klasseromsledelse og lærer-student relasjon (Ungar, Ghazinour, & Richter, 2013).

Waxman, Gray og Padron (2003) refererer til skoleresiens og definerer den som lærernes engasjement i jobben sin, støttende team og leder, og ledelse som bistår i å utvikle en kultur for å samarbeide og støtte hverandre. I likhet med denne påstanden, mener Krovetz (1999) at for å kunne bidra til en resiliensorientert skole, må lærere være med på å utvikle profesjonelle relasjoner med andre ansatte på skolen. Det er skolens ledelse som står ansvarlig for å tilrettelegge for et godt profesjonelt lærerfelleskap (Waxman, Gray, & Padron, 2003).

Harvey (2007) skriver:

For teachers to be able to foster positive attitudes and emotions in students, administrators need to foster the same positive attitudes and emotions in teachers and staff members. It can be particularly helpful for administrators to adopt an approach that stresses a positive outlook (Harvey, 2007, s. 12).

Forfatteren mener at dersom lærere skal være i stand til å støtte elevene i positiv utvikling, må ledelsen på skolen være med på å spre positive holdninger og følelser blant lærere og andre ansatte på skolen. Setningen om ledelsens ansvar for å dyrke positive holdninger stemmer overens med det som står i overordnet del av læreplanen. Det er nemlig skoleledelsen sitt ansvar for å tilrettelegge for en positiv utvikling hos både elever og lærere. Ledelsen skal gi lærere mulighet til å reflektere i felleskap og vise tillit til læreres vurderingsevne i yrkesutøvelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan gjøres ved å spre positive holdninger og verdier i skolen, sette krav og samtidig vise tillit til lærere og deres arbeid, og bidra til at lærerfelleskapet får mulighet til å reflektere over faglige utfordringer.

Gjennom et godt samarbeid mellom lærer og ledelsen, og lærer og andre ansatte på skolen styrkes lærerens resiliens (McLaughlin & Talbert, 1993, referert i Waxman, Gray, & Padron, 2003). Videre skriver Thorsen (2018) som refererer til Erstad (2005) at forskning viser at det er flere faktorer som har betydelig påvirkning på et godt lærersamarbeid. For det første må rektor kjenne sine ansatte, deres faglige kunnskaper og styrker. For det andre bør rektor ha et overblikk over hvilke behov skolen har som organisasjon. For det tredje er det viktig at rektor er med på utviklingsarbeidet og setter seg i likestilt posisjon til de øvrige ansatte (Thorsen, 2018).

Skoleresiliens og lærerens resiliens er med på å påvirke elevene og fremme resiliensutvikling hos dem. Alle aktører på skolen kan være med på å modellere ønsket atferd ved å selv ha vennlige og omsorgsfulle relasjoner med kollegaer, fremme positive tanker og sørge for refleksjon i fellesskapet og for at beslutninger tas kollektivt (McLaughlin & Talbert, 1993, referert i Waxman, Gray, & Padron, 2003).

Det interne samarbeidet på skolen er bare en av faktorene som påvirker elevens utvikling. I neste delkapittel skal det presenteres skole-hjem samarbeid som en viktig faktor.

### 2.3.2 Skole-hjem samarbeid

Olsen og Traavik (2010) skriver at et godt samarbeid mellom skole og hjem bidrar til bedre helhetlig utvikling hos eleven. Dette finner man igjen i LK20 under kapittelet 3.3 Samarbeid mellom hjem og skole. I læreplanen står det at god kommunikasjon mellom skole og hjem fører til bedre læringsmiljø og påvirker elevens oppvekstmiljø positivt. I et vellykket samarbeid bør fokuset bli rettet mot løsninger, mestring og samspill heller enn det som hemmer utviklingen av en god relasjon. Det er viktig å understreke at det er skolen som er ansvarlig for samarbeidet, men det er foreldre som er hovedansvarlige for utvikling og oppdragelse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er to måter å bygge samarbeid på. På den ene siden kan læreren eller andre ansatte ta på seg ekspertrollen. Eksperten besitter all kunnskapen og bruker foreldrene som assistenter til å gjennomføre opplegg som er anbefalt. Alt dette skjer på ekspertens premisser (Dalen & Tangen, 2012). Det kan være belastende for læreren som kanskje ikke alltid vet hva det riktige svaret er. Et slik samarbeid kan føre til avstand i lærer – forelder relasjonen hvor maktforholdet er asymmetrisk (Olsen & Traavik, 2010). På den andre siden kan et samarbeid baseres på partnerskap. Partnerskap er knyttet til demokratiske prinsipper om at begge parter er likeverdige og beslutningsmyndige (Davis, referert i Olsen & Traavik, 2010). Samarbeidet setter fokus på foreldrene og deres kunnskaper om eleven. Ved hjelp av foreldrenes kunnskap vil lærerens kompetanse styrkes. Som resultat vil hele systemet rundt barnet styrkes med et felles mål om positiv utvikling. En slik tilnærming vil føre til myndiggjøring («empowerment») av foreldrene (Dalen & Tangen, 2012).

Bø (2011) fremhever at for å ha et godt samarbeid, må lærere ha forståelse på hva foreldreskap innebærer. Det er viktig for foreldrene å oppleve mening, innflytelse og støtte i samarbeid mellom dem og skolen. Det innebærer at lærerne viser respekt og positive

holdninger ovenfor foreldrene og barnet deres. Likeverdig partnerskap i samarbeidet betyr også at lærere skal være åpne for innspill fra hjemmet. Samtidig må det finnes rom for at lærere skal kunne være i stand til å uttrykke seg ærlig om eventuell usikkerhet. Bø (2011) referer til Bronfenbrenners tre grunnprinsipper som vil hjelpe med et godt samarbeid. Det handler om felles aktivitet, altså gjøre noe sammen, informasjon hvor man lærer mer om hverandre, og kommunikasjon som angår barnets utvikling. Disse prinsippene henger i grunn sammen. Dersom foreldrene og lærer gjør noe sammen (felles aktivitet), lærer de ofte mer om hverandres personlige liv (informasjon) og som resultat av det er deres relasjon blitt sterkere. Noe som igjen påvirker deres kommunikasjon om eleven. (Bø, 2011).

Et samarbeid mellom skole og hjem bør ses på fra et systemisk perspektiv. Slik Bronfenbrenner hevder, så skjer læring og utvikling i samspill med og påvirkning fra omgivelsene. Derfor jo bedre relasjon og kommunikasjon mellom skole og hjem er, desto mer positiv påvirkning har det på eleven selv (Olsen & Traavik, 2010). Coleman (referert i Olsen & Traavik, 2010) mener at et godt samarbeid mellom skole og hjem kan bidra til mer engasjement fra foreldrene. Det kan for eksempel være at foreldre følger opp skolearbeidet på oppmuntring fra læreren. Dette vil føre til positiv utvikling av elevens faglige og kognitive evner. Det at lærere og foreldrene spiller på samme lag vil også bidra til trygghet og opplevelse av mening hos eleven. Dette samsvarer med Antonovskys teori om Sense of Coherence. Dersom det gjennom et godt samarbeid mellom skole og hjem øker elevens opplevelse av mening, etablering av gode relasjoner og mestringserfaringer, bidrar dette til utviklingen av resiliens hos eleven (Olsen & Traavik, 2010).

Ved siden av skolen og foreldrene, er det også andre fagfolk som er i kontakt med eleven. Dissere er med å påvirke elevens utvikling. I delkapittel 2.3.3 skal det presenteres ulike samarbeidspartnere og deres påvirkning på elevens resiliensutvilling.

### 2.3.3 Flerprofesjonelt samarbeid

Skolen som institusjon samarbeider med flere ulike aktører. De største samarbeidsaktører skolen jobber med for å støtte elevens utvikling er psykologisk-pedagogisk tjeneste (PPT), barnevernstjeneste og skolehelsetjenesten. Andre relevante samarbeidspartnere er politiet, kulturskolen og fritidsordninger. Formålet med det flerprofesjonelle samarbeidet er å kunne bruke hverandres samlede kompetanse for å best mulig tilrettelegge for elevens positive faglige og sosiale utvikling. Dette i samarbeid med hjemmet (Christensen, 2018). I

Stortingsmeldingen nr. 6 (2019-2020) fremhever regjeringer flere mål for flerprofesjonelt samarbeid. For det første skal samarbeidet bidra til at barn og unge som trenger støtte blir oppdaget tidlig slik at de kan få den hjelpen de trenger uansett vansken eller livssituasjonen. Samarbeidet skal også sørge for en helhetlig oppfølging av barn og deres familier av ulike instanser. Dessuten skal samarbeidet bidra til at eleven opplever et inkluderende felleskap rundt seg (Meld. St. 6 (2019-2020)). Ifølge opplæringslova § 15-8 er skolen forpliktet til samarbeid med relevante instanser for vurdering og oppfølging av barn og unge med helsemessige, personlige og sosiale eller emosjonelle vansker (Opplæringslova, 1998). I en rapport (2014) gjennomført av Arbeidsforskningsinstituttet hevdes det at et vellykket samarbeid forutsetter en tydelig og systematisk ledelse fra rektor. Alle parter må vite hva hensikten med samarbeidet er, ressurser må avklares og fordeles og de ulike perspektiver fra profesjonsutøvere må komme frem. Videre er det viktig at de ulike fagpersoner kjenner til hverandres kunnskapsområder og juridiske forhold som de må forholde seg til (Borg, et al., 2014).

I tillegg velger noen skoler å ansette personer med annet utdanning enn lærer. De såkalte BSV-ere (barnevernspedagog, sosionom eller vernepleie) som utgjør ca. 500 ansatte i norske skoler, blir brukt på ulike måter. Noen utvikler tiltaksplaner i samarbeid med eleven, læreren og de foresatte, andre jobber på gruppenivå med å styrke elevenes sosiale kompetanse. BSV-ere deltar også på ansvarsgrupper rundt elever og er med på å samarbeide med foreldrene (Borg, et al., 2014).

Selv om formålet med samarbeidet er å styrke lag rundt eleven, oppleves det som krevende. Mange instanser opplever skolen som vanskelig å samarbeide med. Det kan for eksempel være på grunn av en profesjonskamp der man kjemper for status, ressurser eller tildeling av oppgaver. En annen grunn kan være lite kunnskap om hverandres lovverk eller generelt dårlig erfaring fra tidligere. Det kan også hende at de ulike samarbeidspartnere jobber fra ulike perspektiver, for eksempel individperspektivet versus systemisk perspektiv (Christensen, 2018).

## 3.0 Metode

Samfunnsvitenskapelig metode handler om valg av en egnet fremgangsmåte for å samle inn informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan innsamlet data skal analyseres og hva funnene forteller oss om sosiale forhold og prosesser. En forskningsmetode kjennetegnes ved at den er transparent, systematisk, grundig og vel dokumentert (Christoffersen & Johannessen, 2012). I dette kapittelet er det redegjort for valg av metode. For å gjennomføre studie er det benyttet kvalitativt forskningsintervju. Videre i kapittelet er det presentert prosessen for å utarbeide en intervjuguide, utvalg og rekruttering av informanter, intervjuprosessen, samt transkriberingen av innsamlet datamaterialet. Avslutningsvis drøftes det valg som ble gjort for å sikre kvalitet på dette forskningsprosjektet, og etiske vurderinger som ble foretatt gjennom hele forskningsprosessen.

### 3.1 Forskningsdesign og valg av kvalitativt forskningsintervju

Forskningsdesign er en metodisk plan på hvordan en forskning skal gjennomføres. Det skal være en sammenheng mellom forskningsspørsmål, innsamlet data og eventuelle konklusjoner. Med dette menes det at forskeren må bruke relevante data til å besvare problemstillingen og forskningsspørsmål. Det skal også analyseres hvilke data egner seg best til å belyse ulike deler av problemstillingen (Blikkstad-Balas & Dalland, 2021). I min forskningsdesign har jeg tatt i betraktning hvilket tema jeg har ønsket å forske på. Dette har påvirket utvalget av informantene, slik at deres bidrag ville vært relevant for problemstillingen. Siden tema resiliens er et sensitivt tema, har jeg bestemt for å intervju voksne som jobber med sårbare elever. Intervjuguiden ble utarbeidet på bakgrunn av den teorien presentert i kapittel 2.

Fordi jeg ønsker å forske på begrepet «resiliens» ble det naturlig å velge en fenomenologisk tilnærming i studien. Fenomenologisk tilnærming fokuserer på å se på individet, dets erfaringer og forståelse av et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012). I dette prosjektet vil dette omhandle lærerens forståelse av fenomenet «resiliens». Som følge av dette har jeg valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju som passende datainnsamlingsmetode. Kvalitativt forskningsintervju er en av hovedmetodene brukt i utdanningsforskningen (Svenkerud, 2021).

Oppgavens problemstilling består av to delproblemstillinger: 1. Hvordan arbeider læreren med individuelle faktorer som fremmer resiliensutvikling hos eleven? og 2. Hvordan kan systemene rundt eleven styrke hverandre for å fremme resiliensutvikling hos eleven? På grunn

av de to delproblemstillingene ønsker jeg å forske på hvordan lærere oppfatter begrepet «resiliens» og samtidig høre om hvordan de jobber med det i skolehverdagen. I tillegg er det viktig for meg å høre om andre aspekter av deres arbeid som muligens støtter dem i arbeidet med å fremme resiliens hos elevene. Derfor virker valget om kvalitativt forskningsintervju mest egnet. Fordelen med å samle inn data via forskningsintervju er at den gir mer frihet til å beskrive hendelser og opplevelser enn det et strukturert spørreskjema tillater. Informanten får mulighet til å bidra med eksempler lik at den kompleksiteten rundt et fenomen kan enklere fanges. Dessuten er det informanten som bestemmer hva som skal fortelles og det kvalitative intervjuet åpner opp for å få frem flere nyanser (Christoffersen & Johannessen, 2012).

## 3.2 Intervju

I dette delkapittelet blir det presentert hvordan intervjuprosessen ble gjennomført. Først blir utarbeidelsen av intervjuguiden samt begrunnelse for valg av spørsmål beskrevet. Videre blir utvalg av informanter forklart og det presenteres en kort beskrivelse av hver informant. Til slutt beskrives det nærmere gjennomføringen av intervjuene.

### 3.2.1 Utforming av intervjuguide

Jeg benyttet meg av et semistrukturert forskningsintervju hvor jeg fokuserte på bestemte temaer. Under hvert hovedtema skrev jeg forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Grunne til at det kun er forslag og ikke fastsatte spørsmål, er fordi det er informanten i samspill med forskeren som bygger mening og forståelse av fenomenet. Informanten er subjektet i intervjuprosessen. Det betyr at personen som er intervjuet kan være påvirket av omgivelsene, maktrelasjoner og ideologier under selve intervjuprosessen. Desto viktigere er det med en god struktur på forskningsintervju. Den bør bestå av både faktaspørsmål og meningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015).

For å kunne gjennomføre en semistrukturert intervju, måtte jeg først utarbeide en intervjuguide (se Vedlegg 1). Strukturen på intervjuguiden ble inspirert av IMDiS (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet) råd om hvordan man kan gjennomføre et individuelt intervju. Intervjuet består av fire faser: (1.) rammesetting, (2.) erfaringer, (3.) fokusering og (4.) tilbakeblikk. For å sette rammer for intervjuet, starter samtalen med en løs, uformell prat og informasjon om prosjektets formål, i tillegg til informasjon om taushetsplikt, anonymitet og informantens rettigheter.



I forhold til fasene «erfaringer» og «fokusering» har jeg tematisert spørsmålene i intervjuguiden på følgende måte: bakgrunnsinformasjon og erfaringer, resiliens, din rolle som lærer/sosiallærer, lærerens resiliens og skole-hjem samarbeid. Spørsmål under temaet «din rolle som lærer» er knyttet til læreres arbeid med resiliens. Jeg ønsker å få frem hvordan informantene fremmer resiliensutvikling hos elevene og derfor se om deres arbeidsmåter stemmer overens med teorien om beskyttelsesfaktorer presentert i kapittel 2. Spørsmål under temaet «lærerens resiliens» handler hovedsakelig om informantens egen indre motivasjon, forventninger fra ledelsen, samt støtten de får fra ledelsen og andre ansatte på skolen. Disse spørsmålene ble inspirert av blant annet Waxman, Gray og Padron (2003) sin artikkel om skoleresiliens.

Fasen «tilbakeblikk» gir en mulighet til å oppsummere intervjuet, avklare eventuelle misforståelser og legge til mer informasjon hvis ønskelig. Avslutningsvis Det er det viktig å takke informanten for deltakelse og verdsette deres bidrag. Selv om oppgaven baserer seg på forskningsspørsmål, har intervjuguidens språk blitt tilpasset informantene. Dessuten har jeg forklart hva jeg legger i begrepet «resiliens» og «elever med psykososiale vansker» før intervjuet startet. Formålet med å utarbeide en intervjuguide og gi det en struktur er å hjelpe med å systematisere bearbeidelsen av datamaterialet senere i arbeidsforløpet (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.2.2 Utvalg og rekruttering av informanter

Etter at intervjuguiden ble utarbeidet, har meldt inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dersom forsker skal behandle personopplysninger, må det fylles ut et meldeskjema med informasjon om hva slags personopplysninger skal samles inn, og hvordan det skal behandles og lagres. Mitt meldeskjema ble godkjent av NSD i begynnelsen av februar 2022 (se Vedlegg 3). Da satte jeg i gang rekrutteringen av informanter. For å kunne besvare problemstillingen i denne oppgaven, var det hensiktsmessig å intervjuere personer som jobber med sårbare elever, herved lærere, sosiallærere og spesialpedagoger. Begrenset tid på utføringen av prosjektet førte til at jeg måtte begrense antall informanter. Jeg brukte snøballmetoden som utvalgsstrategi. Det vil si at jeg kontaktet personer i min egen nettverk som kunne muligens sette meg i kontakt med aktuelle informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Jeg intervjuet tre informanter som alle har ulik bakgrunn og rolle i skolen. Dette fordi jeg ønsket å se på ulike perspektiver i forbindelse med arbeid med sårbare elever. Jeg syntes det hadde vært interessant å se på om informantenes utsagn på noen måte ville utfylle hverandre eller om alle tre jobbet ulikt fordi de hadde forskjellige roller i skolen. Alle informantene jobber på tre ulike arbeidssteder i tre ulike kommuner. For at det skal være enkelt å skille mellom informantene, har alle fått fiktive navn.

Informant 1 (**Kari**) er en kontaktlærer i 30 årene. Hun er utdannet førskolelærer. Informanten har kun jobbet på en barneskole i 8 år og har kun hatt rolle som kontaktlærer. Kari har jobbet med elever fra første til femte klasse.

Informant 2 (**Mette**) er en spesialpedagog i 30 årene. Hun har en bachelorgrad i spesialpedagogikk og har jobbet på en barneskole i 4,5 år. Hun har hatt ulike roller i skolen, blant annet kontaktlærer, faglærer, forsterket lærer og spesialpedagog.

Informant 3 (**Tina**) er en sosiallærer i 40 årene. Hun er utdannet barnevernspedagog og har mange års erfaring fra institusjonsarbeid, barnevernkontor og forebyggende arbeid, før hun startet å jobbe som sosiallærer. Dette er hennes ellefte år med arbeid på barne- og ungdomsskole, og i løpet av den tiden har hun hatt ansvar for spesialpedagogisk arbeid, grunnleggende norsk opplæring og sosiallærer ansvar.

### 3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Jeg kontaktet informantene via e-post for å avtale tidspunkt og sted for intervjuet. Alle ønsket å møtes på deres arbeidsplass. I e-posten inkluderte jeg også prosjektbeskrivelse slik at informantene kunne få en ide om temaet for intervjuet. Jeg har også vedlagt samtykkeskjemaet (se Vedlegg 2) med alle rettighetene informanten har og ytterligere beskrivelse av prosjektet.

Intervjuet med Kari foregikk i et tomt klasserom. Døren var låst og ingen andre hadde tilgang til rommet. Før intervjuet ble satt i gang, ønsket jeg å avklare noen fagbegreper. Jeg spurte om Kari forsto begrepet «resiliens». Informanten forklarte at hun ikke hadde hatt tid til å lese prosjektbeskrivelsen jeg hadde sendt på forhånd, og var usikker på om hun forsto begrepet «resiliens» riktig. Det visste seg å være en fordel å inkludere begrepsavklaring i intervjuguiden slik at informanten kunne få innsyn i hva jeg legger i begrepet resiliens. I min forklaring på resiliens brukte jeg ordet «motstandsdyktighet» som en norsk oversettelse av

begrepet. Jeg forklarte også at slik jeg forstår begrepet, handler det om å håndtere vanskelige situasjoner eller stress på en måte som gir positivt resultat. Det er vanskelig å si om min egen forklaring har påvirket informantenes utsagn om temaet, men det er en mulighet som jeg må ta i betraktning under analysen av intervjuene.

Mette møtte meg på et grupperom etter arbeidstiden. Rommet ble låst slik at ingen kunne forstyrre under intervjuet. Ved introduksjonen fortalte Mette at hun så frem til intervjuet og ønsket å delta som informant fordi hun synes at det var et spennende tema. Mette virket veldig positivt innstilt til hele prosessen. På samme måte som med Kari, forklarte jeg også til Mette hva jeg legger i begrepet «resiliens» før vi satte i gang intervjuet.

Da jeg skulle intervju Tina, oppstod det en misforståelse i forbindelse med avtale av tid. Tina forventet ikke å møte meg den dagen, men kommuniserte at hun ville møte meg likevel etter endt arbeidstid. Da vi møttes, uttrykte Tina usikkerhet i sin deltakelse. Hun forklarte at hun ikke var sikker på om hun egnet seg som informant på grunn av hennes kompetanse som barnevernspedagog og ikke lærer. Jeg forklarte at nettopp på grunn av den kompetansen, vil hun bidra med ny kunnskap i mitt prosjekt. I likhet med to andre informantene, forklarte jeg hva jeg legger i begrepet «resiliens» før vi startet den offisielle delen av intervjuet. Gjennom min tydelig og imøtekommende fremgangsmåte, ønsket jeg å skape trygge rammer for intervjuet. Målet var å få informantene til å føle seg komfortable nok til å snakke om nokså vanskelig tema (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Jeg hadde med meg utskrift av samtykkeskjema, intervjuguide, blyant og ark å skrive på, og telefonen med «Diktafon»-appen for å ta opp intervjuet. Før vi startet intervjuet, refererte jeg til samtykkeskjemaet og fikk underskrift fra informantene. Videre forklarte jeg at intervjuet ville bli tatt opp på en sikker måte, og at jeg kommer til å anonymisere informanten og eventuelt sensitiv informasjon. Personopplysninger noterte jeg på arket som ble låst inn i et skap. Det var kun meg som hadde tilgang til skapet. Intervjuet startet med uformell prat og gikk over til informantens bakgrunnsinformasjon og erfaring. Videre stilte jeg faglige spørsmål om deres forståelse av begrepet resiliens. Kari var usikker på fagbegrepet, men ut fra hennes forklaringer viste hun at hun jobbet med resiliens uten å kjenne til begrepet. Mette og Tina foretrakk å bruke begrepet «motstandsdyktighet», men ut ifra deres forklaringer har de aktivt jobbet med forebyggende arbeid i skolen. Videre gikk jeg over til nøkkelspørsmål som var kjernen og hoveddelen i kvalitativt intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012). Her var målet å få lærerens egne refleksjoner og eksempler på hvordan de jobber med å utvikle resiliens hos elevene på individ og klassenivå, hva motiverer dem i arbeidet deres,

hvordan er samarbeidet med ledelsen og andre ansatte på skolen samt skole-hjem samarbeid. Formålet med disse spørsmålene var å belyse det systemiske arbeidet for elevens resiliensutvikling. Kahneman (referert i Svenkerud, 2021) påstår at mennesker har to tankesett: raskt og ubevisst, og langsomt og analytisk. Intervjuguiden ble utformet slik at det var mulig å stille oppfølgingsspørsmål. Målet med forskningsintervju var å kunne få informanten til å bruke det mer reflekterte og langsomme tankesettet. For å få informanten til å bruke det analytiske tankesettet, må forskeren stille riktige og stimulerende spørsmål. Gode spørsmål kan lede til å samle inn data som vil muligens virke kunnskapsproduserende (Svenkerud, 2021). For å forsøke å få informantene til å bruke det langsomme og analytiske tankesettet, stilte jeg åpne spørsmål og ba dem om å snakke ut ifra egen erfaring, samt gi eksempler fra hverdagen. Jeg lyttet aktivt og fulgte opp deres utsagn med flere spørsmål. Jeg fulgte ikke rekkefølgen på spørsmålene, men spilte videre på deres uttalelser. Det vil si at hvis informanten allerede har snakket om skole-hjem samarbeid og fokusert på det tidlig i intervjuet, tilpasset jeg mine spørsmål til informanten istedenfor å stoppe og fortelle at vi kommer til dette senere i intervjuet (Svenkerud, 2021). Til slutt oppsummerte jeg intervjuene ved å gjenta hva som ble fortalt og for å eventuelt oppklare noen misforståelser. Informantene hadde også mulighet til å legge til noe de syntes var viktig eller relevant for prosjektet. Jeg takket dem for deltakelse og understrakk at de kunne kontakte meg når som helst ved behov (Christoffersen & Johannessen, 2012). Hvert intervju varte i overkant av en time.

### 3.3 Transkribering

Etter gjennomført intervju, hadde jeg transkribert datamaterialet fra muntlig til skriftlig. Alle transkripsjonsnotatene ble anonymisert og lagret på min egen PC med passord. Skriftlig datamaterialet egner seg bedre for videre analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Lydopptakene på ca. en time hver, resulterte i 32 transkriberte sider. Under transkriberingen forsøkte jeg å gjengi uttalelsene så nøyaktig som mulig. Dersom kvaliteten på lyden var dårlig, skrev jeg «uklart» på transkripsjonene istedenfor å gjette hva informanten sier. Det råmaterialet i form av transkriberte sider av intervjuene, har jeg bearbejdet videre ved å sette de inn i tabeller med seks kategorier basert på intervjuguiden: erfaringer og motivasjon, forståelse av resiliensbegrepet, samarbeid med ledelsen, teamsamarbeid, flerfaglig samarbeid og skole-hjem samarbeid. Formålet med struktur og koding er at det skal gjøre analysen mer systematisk (Kvale & Brinkmann, 2015). Nærmere beskrivelse av analysemetoden kommer i delkapittelet 3.6.

### 3.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet omhandler hvor pålitelig en forskningsrapport er. Forskningsresultatene skal være bygget opp på en troverdig måte. Det dreier seg om hvorvidt resultatet av en forskning kan reproduseres. Det vil si i hvilken grad kan en annen forsker få samme resultat ved gjennomføring av samme type forskning, og ved bruk av samme type metode (Kvale & Brinkmann, 2015). Høy reliabilitet kjennetegnes ved at det er flere forskere som kommer frem til samme konklusjon. Dette betegnes som interreliabilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dalen (2011) hevder at reliabilitet i en kvalitativ studie vil få en annen form enn den kvantitative reliabiliteten. Studiens pålitelighet kan bevises ved en nøyaktig beskrivelse av forskningsprosessen. Dette for at det i prinsippet skal bli enklere for andre forskere å kunne gjennomføre samme type prosjekt. Beskrivelsene skal inneholde forskerens teoretiske ståsted, beskrivelse av informantene og intervjusituasjonen, samt analysemetode som er brukt for å bearbeide rådatamaterialet (Dalen, 2011).

For å øke dette prosjektets reliabilitet, ønsker jeg å være så transparent i min fremgangsmåte som mulig. Det vil si at jeg tydeliggjør det teoretiske ståstedet i denne oppgaven. Jeg har gjort et grundig forarbeid som har resultert i en intervjuguide. Spørsmålene i intervjuguiden fokuserer på det faglige perspektivet på resiliens, men legger også vekt på informantenes egne erfaringer. Jeg har forberedt meg til intervjuene ved å lese gjennom spørsmålene flere ganger, og tenke på mulige svar og eventuelle oppfølgingsspørsmål jeg kunne stille informantene. I tillegg forsøker jeg å beskrive intervjusituasjonene og metodene jeg har brukt så presist og detaljert som mulig. I delkapittelet 3.3 nevnes det hvordan jeg forsøker å transkribere datamaterialet. Alt dette for å sikre reliabiliteten i dette masterprosjektet.

I tillegg til reliabilitet, skal forskeren også vurdere validiteten av forskningen. I kvantitativ forskning ser forskeren på validitet i form av målinger og tall. Dersom man definerer validitet på samme måte i kvalitativ forskning, vil forskningen være ugyldig. Likevel hvis forskeren ser på bredere forståelse av begrepet validitet, kan det forstås som i hvilken grad metoden som er brukt i undersøkelsen gjenspeiler det fenomenet det blir forsket på (Pervin, gjengitt i Kvale & Brinkmann, 2015). Data som er samlet gjennom undersøkelsen er ikke selve virkeligheten. Den representerer en virkelighet satt inn i en kontekst. Derfor er det relevant å stille seg spørsmålet hvor godt innsamlet data representerer fenomenet som det blir forsket på (Christoffersen & Johannessen, 2012). På bakgrunn av denne definisjonen av validitet, foreslår Kvale og Brinkmann (2015) at forskeren ikke skal se på en bestemt fase i

undersøkelsen for å se om den er gyldig, men heller fokusere på en kontinuerlig prosessvalidering for å bevise studiets gyldighet. Det er nevnt syv stadier for validering.

Tematisering innebærer at studie er forankret i teorien hvor det er en logisk sammenheng mellom teori og forskningsspørsmål. I denne oppgaven har jeg forsøkt å vise så tydelig som mulig koblingen mellom forskningsspørsmål og teori. Dette gjør jeg ved å vise til teorien om «resilien», og «utviklingsøkologisk modell» til Bronfenbrenner (1979) som viser sammenheng mellom individet og dets omgivelser. Jeg beskriver også nærmere de individuelle faktorene som er med på å utvikle resiliens samtidig som jeg viser til systemene rundt eleven og deres påvirkning på ham eller henne. Videre er planleggingen en del av å vise gyldigheten av forskningen. Denne studien er planlagt slik at det har som formål å produsere kunnskap, og i tillegg ble det tatt etiske vurderinger for å minimere negative konsekvenser, som for eksempel konfidensialitet og anonymitet av informantene. Dette er nærmere beskrevet i delkapittelet 3.5. Utvalget av informanter ble gjort basert på deres kompetanse og erfaring i skolen. Dette for å sikre deres troverdighet knyttet til fagområdet. Da intervjuene skulle transkriberes, tok jeg valget om å skrive direkte fra muntlig tale til skriftlig tekst. Dette for å unngå eventuelle tolkninger i transkripsjonen, og for å gjenspeile informantenes utsagn så korrekt som mulig. I analysedelen stilte jeg meg selv kritiske spørsmål ved mine tolkninger. Jeg leste gjennom transkripsjonene og så på logikken bak sitatene. Samtidig sørget jeg for at det var en rød tråd mellom oppgavens problemstilling og funn (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.5 Etiske vurderinger

Forskningsprosjekter som inneholder sensitiv personlig informasjon, har meldeplikt. For dette prosjektet ble et meldeskjema fylt ut før innsamling av data startet. Meldeskjemaet er knyttet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Meldeskjemaet skal inneholde blant annet beskrivelse av prosjektet, informasjon av hvilke personopplysninger som skal behandles, hvor de skal behandles, og hvilke tiltak skal sikre personopplysninger og deres anonymitet. Dette prosjektet fikk godkjenning av NSD i februar 2022 (se vedlegg 3) og derfor kunne innsamlingen av data begynne.

I tillegg til meldeplikt, er all vitenskapelig forskning regulert av overordnede etiske prinsipper og retningslinjer. Forskningsetiske retningslinjer er gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Det er to prinsipper som er særlig

relevant for denne oppgaven: krav om fritt og informert samtykke, og krav om anonymitet og konfidensialitet.

### 3.5.1 Krav om fritt og informert samtykke

Før forskningen starter, skal forskeren innhente et frivillig, informert og utvetydig samtykke fra informantene. I retningslinjer for forskningsetikk, punkt 15, står det følgende: «Forskere skal som hovedregel innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning. Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Dette punktet omhandler et samtykke som informanten skal lese gjennom og godkjenne ved å skrive under, for å kunne delta i forskningen. Frivillig samtykke gis av informanten uten ytre press. Informanten skal også bli informert om hva det innebærer å delta i forskningsprosjektet, samt hvilke personopplysninger som blir behandlet, forskningens formål og metode. Utvetydig samtykket betyr at informanten gir et entydig og aktivt samtykke til å delta i forskningen. For gjennomføringen av denne studien ble det utarbeidet et samtykkeskjema med svarslip (se Vedlegg 2). Alle informantene fikk tilsendt skjemaet på e-post før intervjuet fant sted. Under selvet intervjuet ble informantene minnet på samtykkeskjemaet, og alle informantene ga sitt frivillige samtykke før intervjuet startet.

I tillegg til informasjonen om formålet med prosjektet, skal informanten bli informert om konfidensialitet og anonymisering av data.

### 3.5.2 Krav om anonymitet og konfidensialitet

Ifølge forskningsetiske retningslinjer, punkt 20, skal forskere «sikre at anonymitet er ivaretatt hvis det er avtalt, eller hvis andre hensyn tilsier det». Dette innebærer at all informasjon som kan avdekke informantens identitet skal sikres. I forbindelse med dette prosjektet har jeg gitt informantene fiktive navn, og istedenfor å skrive alder til informantene, har jeg heller valgt å skrive aldersgruppe informanten tilhører. Jeg har også fjernet informasjon om arbeidssted slik at det er umulig å spore tilbake til informantene. Informantene ble informert om anonymiseringsprosessen i forkant av intervjuet.

Videre står det i retningslinjer for forskningsetikk, punkt 21: «Forskere skal behandle innsamlet informasjon konfidensielt hvis det er avtalt. Hvis forskere skal bruke informasjon som er samlet inn av andre under taushetsplikt, må de sikre at det foreligger fritak fra denne

taushetsplikten». Informantene ble informert om at all sensitiv informasjon blir behandlet konfidensielt. Dessuten har jeg informert informantene om å anonymisere elever de snakker om, slik at de selv forholder seg til egen taushetsplikt. Både anonymisering og konfidensialitet var et viktig budskap jeg ønsket å formidle til mine informanter. Å skape trygge rammer var av stor verdig for meg som forsker. Jeg ønsket at informantene hadde tillit til meg og mitt arbeid, særlig fordi «resiliens» er et sensitivt tema.

### 3.6 Fenomenologisk analyse

Innsamlet kvalitativ datamaterialet må analyseres og tolkes. Det vil si at forskeren må se etter mening og mønster i tråd med forskningens problemstilling for å kunne besvare forskningsspørsmål. Ved bruk av fenomenologisk analyse kan forskeren analysere meningsinnhold i samlet datamaterialet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Slik det ble nevnt i delkapittelet 3.1, er fenomenologi opptatt av informantens erfaringer og forståelse av et fenomen. Formålet med denne masteroppgaven er å se nærmere på hvordan lærere forstår begrepet «resiliens», hva er deres erfaringer med å fremme resiliensutvikling hos elevene, samt samarbeid med ledelsen, andre fagpersoner og hjemmet.

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at den aller første tolkningen av data skjer allerede under selvet intervjuet. Det er både informanten og forskeren som tolker og forklarer utsagn. Intervjueren fortolker mening av uttalelsene ved å «sende» meningen tilbake. På den måten kan informanten enten bekrefte eller avkrefte om forskerens tolkning var riktig. Under intervjusituasjonen med informantene har jeg også begynt å tolke informantenes utsagn. I noen tilfeller stilte jeg direkte spørsmål om det er det informanten mener. I andre tilfeller ba jeg informanten om å utdype svaret og gi noen eksempler. Jeg hadde også gjort meg noen inntrykk og tanker om hvordan jeg kunne analysere innsamlet data før jeg startet med transkripsjonen.

For å nærmere beskrive analyseprosessen, har jeg inspirert meg av Malteruds (2003) analyse av meningsinnhold. Det første steget i å analysere mening i datamaterialet er helhetsinntrykk og samfaning av meningsinnhold. Denne delen av prosessen innebærer at forskeren gjør seg kjent med materialet og leter etter interessante sitater. Det er også gunstig å ta bort alt av irrelevant informasjon. På den måten forkorter forskeren materialet og sitter igjen med kun det som er mest relevant. Jeg har gjort meg godt kjent med innholdet av datamaterialet ved å lese gjennom transkripsjonene. Videre har jeg brukt temaer i intervjuguiden og



problemstillingen som en pekepinn på hvordan jeg kunne tematisere intervjuene. Dalen (2011) hevder at «tematisering» er en ofte brukt måte å systematisere intervjuene på i kvalitativ analyse. I denne oppgaven har jeg tematisert datamaterialet inni: erfaring og bakgrunn, motivasjon, resiliens og beskyttelsesfaktorer, lærerens rolle i utvikling av elevens resiliens, samarbeid med ledelsen, samarbeid med andre ansatte på skolen, skole-hjem samarbeid, flerfaglig samarbeid. Temaene har som oppgave å hjelpe forskeren å kode datamaterialet. Det er i denne fasen forskeren skal se etter meningsbærende elementer i transkripsjonene. Med meningsbærende elementer menes utsagn som gir kunnskap og informasjon om temaene. Målet med koding er å finne bevis som kan støtte teorien eller svare på problemstillingen (Dalen, 2011). Jeg har markert viktige og relevante sitater fra informantene med ulike farger. For eksempel temaet skole-hjem samarbeid fikk grønn farge, og derfor ble det relevante tekstelementet markert grønt. Her benytter jeg meg av en induktiv form for analyse. Det vil si at jeg prøver å identifisere mønstre i uttalelsene til informantene for å kunne utvikle en mer generell forklaring på fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Videre er kondensering neste steg i analysen. Det innebærer at koder og kategorier som ble etablert i forrige fasen, kan nå bli slått sammen til noen mer abstrakte kategorier. I dette prosjektet har jeg for eksempler slått sammen temaer som: *lærerens rolle, hva fremmer resiliens*, og *hvordan fremmer læreren resiliens*. Disse temaene ble da slått sammen til et mer overordnet tema «individuelle beskyttelsesfaktorer». Det betyr at jeg har kondensert datamaterialet ved å slå sammen koder til mer abstrakte temaer. Da denne prosessen ble gjennomført, endte jeg med et redusert datamateriale med overordnede temaer klare til å bli tolket og analysert. Før analysen av funn kunne starte, måtte jeg gjennomføre det siste stadiet av Malteruds (2003) analyse av meningsinnhold. Sammenfatning handler om å vurdere om det reduserte datamaterialet gjenspeiler det originale inntrykket som kommer frem i intervjuene før kondenseringen startet. Fordi innsamlet datamaterialet var kategorisert på forhånd ved hjelp av intervjuguiden, har meningen i innholdet av det reduserte datamaterialet forblitt det samme.

## 4.0 Presentasjon og funn og diskusjon

Resiliens, slik det ble definert i denne oppgaven, handler om å kunne hente seg selv tilbake etter en betydelig stressende opplevelse. I denne oppgaven ble det presentert tre ulike faktorer som vil påvirke individets resiliensutvikling: mestringsstro, opplevelse av sammenheng og bestyrkning. I tillegg til de individuelle faktorene, har systemene rundt eleven påvirkning på barnets utvikling. Dette innebærer temaområder som skoleresiliens, skole-hjem samarbeid og flerfaglig samarbeid. Disse teoretiske faktorene skal nå drøftes i lys av funnene som ble gjort på bakgrunn av gjennomførte intervjuer. Hvert delkapittel er bygd opp slik at først blir det presentert funn, så kommer det drøfting. I delkapittel 4.1 kommer jeg til å se på lærernes arbeid som styrker de individuelle faktorene som bidrar til utvikling av resiliens. I neste delkapittel kommer jeg til å se på skoleresiliens, nærmere uttalelser om støtte fra ledelse og teamsamarbeid. Videre skal jeg se på skole-hjem samarbeid og hvordan det påvirker elevens utvikling. Til slutt kommer jeg til å se på informantenes uttalelser om flerprofesjonelt samarbeid.

### 4.1 Individuelle faktorer som fremmer resiliensutvikling

Alle informantene ble spurt om hvordan de jobber med resiliensutvikling på klassenivå og individnivå. Alle tre viser til mange av de samme arbeidsmåtene på begge nivåer.

Informantene starter med å understreke hvor viktig en god relasjon med eleven er for et vellykket samarbeid. Mette sier eksplisitt når hun blir spurt om forebyggende arbeid: «*Jeg tenker at det som er viktig for resiliens er jo det med å jobbe med relasjonsbygging. At barnet får en (person) til å bygge relasjoner (med)*». Likevel kan relasjonsbygging være så mangt. Tinas utsagn utdyper hva som kan legges i begrepet «relasjonsbygging» ved å si: «*Jeg møter eleven med de følelsene den har*». Kari nevner også at «*å vise dem (elever) trygghet*» er like viktig.

Sårbare elever mangler ofte den sosiale ressursen rundt dem som vil ha en beskyttende effekt. I teorikapittelet refereres det til Masten (2001) som hevder at nære relasjoner og omsorgsfulle voksne er av stor betydning. Læreren har muligheten til å fylle inn gapet ved å bygge en positiv relasjon med elevene. Forskningen viser at gode relasjoner kan fremme positiv utvikling hos alle barn, ikke bare de sårbare (Masten, 2001). I teorikapittelet nevnes det at utviklingen av mestringsstro er relasjons- og kompetansebasert. Det er relasjonen mellom lærer

og elev som påvirker denne utviklingen (Olsen & Traavik, 2010). Kvaliteten på relasjonen har en beskyttende effekt på de sårbare elevene (Danielsen, 2021).

I tillegg til relasjonsbygging som en viktig grunnstein, nevner Tina samtale som et arbeidsverktøy hun bruker i møte med elevene. Hun forteller at elevene ofte kommer gråtende, frustrerte eller sinte. Da pleier hun å gi dem rom, og møter dem med de følelsene elevene opplever akkurat da. Tina bruker også ord som «aksept» og «bekreftelse» om møte med elevene. Tina forteller at det å «bare være til stede, nærvær og omsorg» er ofte nok for eleven å åpne seg. Når eleven får tid og ikke blir presset til å fikse konflikten der og da, begynner han eller hun å fortelle usammenhengende om situasjonen. Videre forteller Tina om samtalen: «(Tina spør eleven) Å, men hvordan er det? Hvordan er det for deg? Så jeg vender mye tilbake til følelser. (...) Spiller litt på samvittighet, spiller litt på følelser. De klarer å resonere seg frem til: ja, jeg slo jo den personen, jeg var jo så sint, men så klarte jeg ikke å si ifra, og så var det den. (...) Så går vi lengere inn i samtalen: her, hva kunne ha skjedd her akkurat, men du ser for deg resultatet, kan du se for deg hva som ville skjedd hvis du tok det valget. Og så sitter vi egentlig med mange valg, og så prøver vi: prøv, tenk det til neste gang, for å stoppe, hva kan du gjøre? Så jeg prøver å gi elevene noen andre strategier i en samtale, i en refleksjon om det som hadde skjedd.»

I Tinas utsagn kan vi identifisere tre steg som fører til en løsningsorientert samtale. Først ønsker Tina å møte eleven der den er. Hun uttrykker at hun bruker tid og gir eleven rom til å kjenne på egne følelser og kanskje vente til de roer seg selv ned. Når eleven føler for det, muligens fordi de opplever trygghet og tillit, eller fordi de opplever at de har kontroll over samtalen, forteller Tina at eleven starter å fortelle «usammenhengende om følelser, om alt det de synes er vanskelig». Her bruker Tina muligheten til å hjelpe eleven å fortelle om situasjonen ved å stille spørsmål: «Hvordan det?» og «Hvordan er det for deg?». Videre utnytter hun denne muligheten til å veilede eleven i å «klarere seg frem til», og hjelpe ham eller henne til å forstå et helhetlig bilde av situasjonen. Deretter hjelper Tina eleven med å finne nye strategier til neste gang ved å snakke sammen om «prøv, tenk det til neste gang, for å stoppe, hva kan du gjøre?»

Dette eksemplet viser at Tina bestyrker eleven ved å gi ham eller henne kontroll over samtalen. Samtidig forsøker Tina å øke elevens opplevelse av sammenheng ved først prøve å forstå situasjonen eleven opplever (comprehensibility). Deretter hjelper Tina eleven å bruke andre strategier som eleven kan bruke neste gang ting eskalerer (manageability). Olsen og Traavik (2010) hevder at individer som klarer å forstå egen situasjon og opprettholder

motivasjon selv om ting oppleves utfordrende, blir løsningsorienterte og bidrar aktivt til å bedre sin egen situasjon.

Mette forteller at god planlegging, tilrettelagte oppgaver og synlige resultater er med på å bygge elevens resiliens. Hun sier at *«det er i viss grad (lærere som) er med på å velge (...) hva slags ting (elever) skal jobbe med, og hvordan de skal jobbe med det. Og (lærere) kan være de som legger til rette sånn at elever føler mestring og har en mulighet til å bygge selvtillit.»* Informanten viser at hun er bevisst på at lærerens valg har stor påvirkningskraft i forbindelse med elevens selvbilde og mestringstro.

Metter bruker ord som *«hva»*, *«hvordan»* og *«legge til rette»* som også er kjent for lærerstudenter som har vært i praksis og laget undervisningsplaner. I undervisningsplanen skal lærerstudenten beskrive hva som skal jobbes med og hvordan det skal gjennomføres. Dette for å bevisstgjøre lærerstudenten på elevgruppen og måter man kan tilrettelegge på. Mettes utsagn kan også knyttes til Banduras «Performance experience» som handler om å få positive erfaringer fra å gjennomføre oppgaven. Det kan oppnås ved å planlegge og gjennomføre et opplegg som er tilpasset eleven. Elevens positive erfaring med å mestre en slik oppgave vil påvirke deres mestringstro. Det betyr at elevens motivasjon øker neste gang en oppgave skal utføres (Olsen & Traavik, 2010).

Mette beskriver steg for steg hvordan hun får eleven til å mestre en oppgave. Hun tar utgangspunkt i elevens interesser og viser *«genuint»* at hun også er interessert i det eleven liker. Dette gjør hun ved å finne en bok eller et videoklipp som omhandler elevens interesser. Mette understreker at det å ha det gøy sammen er et viktig utgangspunkt, for senere er det enklere å *«lure inn en oppgave som eleven kan få skryt for»*.

Her kan man tolke at Mette bygger en relasjon med eleven ved å vise omsorg og omtanke i helt hverdagslige ting. Videre bruker Mette denne relasjonen til å jobbe faglig med eleven. Hun sier at hun *«lurer inn en oppgave»* som er tydeligvis tilrettelagt elevens ferdigheter fordi eleven *«kan få skryt for»* den. Det *«å få skryt»* betyr ofte at eleven opplever mestring i opplæringssituasjonen og er muligens motivert til videre arbeid. Positive tilbakemeldinger, eller «Verbal persuasion» styrker elevens mestringstro (Olsen & Traavik, 2010). Det å jobbe med eleven basert på hans/hennes forutsetninger kan føre til økt opplevelse av kontroll og innflytelse på egen situasjon (bestyrkning), mestringstro og opplevelse av sammenheng. Bestyrkning har som mål å hjelpe individet å bruke egne ressurser til å mestre oppgaver (Payne, Adams og Dominelli, referert i Danielsen, 2021). Mette gjør dette ved å gradvis

innføre flere oppgaver som eleven kan jobbe med. Bruk av elevenes interesser når læreren lager oppgaver, kan påvirke deres indre motivasjon, altså «Emotional arousal». Når eleven er motivert til å utføre en oppgave, øker sannsynligheten for at de bruker sine ressurser til å gjennomføre den. I tillegg til motivasjon, sier Mette at hun tilrettelegger oppgaver til elevenes evner. Dette er med på å styrke mestringsopplevelse i prosessen (Olsen & Traavik, 2010).

Kari forteller at for henne er det viktig at elevene har god selvtillit, at de liker seg selv, og opplever faglig og sosial mestring. Informanten forteller om en situasjon hvor elevene klarte å løse en konflikt på egen hånd. Da var det viktig for Kari å skryte av måten elevene kom frem til en løsning for å bekrefte den positive utviklingen. Kari gir også et eksempel hvor klassen *«hadde et prosjekt der de skulle jobbe sammen med å lage PowerPoint. Etterpå så tok vi runden hvor alle skulle si en ting de synes læringspartneren sin var skikkelig god på»*.

Her viser Kari at hun bruker tid på at læringspartnere skal gi hverandre positive tilbakemeldinger. Da skal de fokusere på det den andre eleven var god på. Dette kan knyttes til «Verbal persuasion» som er en av fire faktorer som påvirker individets mestringstro. Positive tilbakemeldinger fra læreren og medelever styrker individets mestringstro (Olsen & Traavik, 2010).

Informantene arbeider forebyggende på ulike måter. De vektlegger ulike aspekter av forebyggende arbeid avhengig av den rollen de har. Tina som er sosiallærer og har tid og rom for den enkelte eleven, bruker mye samtale. Mette tilrettelegger arbeidsoppgaver basert på elevens interesser og understreker at planlegging er en viktig faktor for at eleven skal oppleve mestring. Kari legger vekt på positive tilbakemeldinger og muligheten til å heve elevenes selvtillit.

#### 4.2 Systemiske faktorer som fremmer resiliensutvikling

I denne delen av oppgaven kommer jeg til å presentere funn knyttet til de systemiske faktorene som fremmer resiliensutvikling. Systemisk perspektiv på resiliensutvikling er forbundet med Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Ungar, Ghazinour, & Richter, 2013). Først kommer det funn i forbindelse med skoleledelse og teamsamarbeid som styrker eller svekker skoleresiens. Deretter ser jeg på informantenes erfaringer og uttalelser om skole-hjem samarbeid og hvordan det påvirker den helhetlige utviklingen av elevens faglige og sosiale ferdigheter. Til slutt kommer jeg til å se nærmere på uttalelser om flerprofesjonelt samarbeid og hvordan det påvirker elevens resiliensutvikling.

#### 4.2.1 Skoleresiliens

I denne delen av oppgaven kommer jeg til å se på lærernes motivasjon, deres samarbeid med skolens ledelse og teamsamarbeid. Waxman, Gray og Padron (2003) refererer til disse faktorene som faktorer som er med på å utvikle en resiliensorientert skole. I dette delkapittelet kommer jeg først til å presentere Kari ståsted angående læreryrket. Deretter kommer jeg til å sammenlikne hennes uttalelser med de to andre informantene, Mette og Tina.

Alle tre informantene hadde samme utgangspunkt. De ønsket å jobbe med barn og ha en variert hverdag. Det er særlig Mette og Tina som ønsket å jobbe forebyggende, og de har gitt uttrykk for at de fortsatt var motiverte til å jobbe med sårbare elever på tross av krevende dager. Kari forteller at det er krevende å være lærer for sårbare elever og at hun tenker å bytte yrket etter hvert. Nå skal jeg analysere uttalelsene til alle tre informantene og sammenlikne faktorene som påvirker lærerens resiliens i lys av teorien som er presentert i kapittel 2.

Når Kari blir spurt om hvordan hun opplever å arbeide med sårbare elever, forteller hun: *«Det kan være veldig krevende. Det er stort spenn da. Det er noen som kan ha en vanskelig periode. (...) Og så er det jo de tyngste sakene. Da lurer man på hvorfor man orker å være lærer på en måte»*. I denne uttalelsen kan man tolke at arbeid med sårbare elever i en klassesituasjon påvirker Kari's motivasjon. Hun kaller arbeidet *«veldig krevende»*, og forteller at de tyngste sakene får henne til å lure på *«hvorfor man orker å være lærer»*. Likevel understreker hun at *«det er et stort spenn»* og elever som opplever *«en vanskelig periode»* trenger bare *«oppmerksomhet»* og *«omsorg»*, så går ting over. Videre sier Kari også: *«Jeg føler at jeg gjør noe veldig viktig. Hvert fall på en skole som denne så er det liksom læreren er kanskje den viktigste omsorgspersonen.»* Selv om arbeidet med sårbare elever oppleves tungt for Kari, viser hun at det å være en *«viktig omsorgsperson»*, og opplevelse av å *«gjøre noe veldig viktig»* er hennes motivasjon og drivkraften i arbeidet.

Lærerens egen trivsel og positiv læreridentitet er en viktig faktor for å bygge et støttende klassemiljø der elevutvikling står sentralt. Lærerens mestringstro og jobbtillfredshet er viktige faktorer som påvirker lærer-elev relasjonen (Sammons, et al., 2007; Ungar, Ghazinour, & Richter, 2013). Dersom Kari opplever mangel på motivasjon og føler at arbeidsdagene krever mye, vil det muligens svekke hennes relasjon til elevene. Dette kan påvirke den positive utviklingen hos sårbare elever fordi en god relasjon med læreren er avgjørende for å styrke elevens resiliensutvikling (Masten, 2001).

Videre blir Kari spurt om ledelsens forventninger til henne, og da svarer hun: *«Det er et godt spørsmål. Det burde jeg kanskje spørre dem om. Fordi at jeg syntes den gangen ihvertfall de forventet altfor mye»*. Kari refererer til en vanskelig situasjon hun hadde opplevd på jobb. I beskrivelsen bruker hun ord som *«gruer meg til jobben»* og *«er lei meg»*. Disse uttrykkene kan tyde på at hun befinner seg i en sårbar situasjon når hun først bestemmer seg for å kontakte ledelsen og ber om hjelp. I Karis oppfatning av situasjonen, ble hun fortalt av ledelsen at *«det er jobben hennes»* og at hun må *«stå i det»*. I neste spørsmål blir Kari spurt om hvordan ledelsen kan støtte henne i det arbeidet hun gjør. Da forteller Kari følgende: *«Jeg fikk jo ikke det da jeg trengte det mest. Så nå vet jeg faktisk ikke.»* Karis uttalelse kan tolkes som at den relasjonen hun hadde med ledelsen før situasjonen oppstod er nå blitt brudd.

Harvey (2007) hevder at dersom lærere skal være i stand til å fremme positiv utvikling hos elevene, bør ledelsen være med på å fremme positive følelser hos lærere også. Basert på Harveys uttalelse kan man tolke at Karis arbeidsmotivasjon ble påvirket av ledelsens negative holdning, som Kari beskrev hadde skjedd for noen år tilbake. Videre påstår McLaughlin & Talbert (referert i Waxman, Gray & Padron, 2003) at et godt samarbeid mellom lærer og ledelsen påvirker lærerens resiliens. Det kan tenkes at opplevelsen av manglende støtte fra ledelsen og krevende dager på jobben fører til at Kari uttrykker at hun tenker å bytte yrket etter hvert.

I motsetning til Kari, opplever Mette og Tina samarbeidet med ledelsen som positivt. Når Mette blir spurt om forventninger fra ledelsen forteller hun veldig klart og tydelig hva hennes arbeidsoppgaver er. Hun skal følge opp enkeltelever, jobbe aktivt for at elevene skal oppleve inkludering og aksept, og at hun viser omsorg og forståelse ovenfor elevene. Tina sier følgende når hun blir spurt om ledelsens forventninger: *«Ledelsen vet jo at jeg har den kompetansen jeg har, og jeg har jobbet med ganske mange tøffe saker (...). At jeg klarer å stå i det. Og det sier jeg selv, at jeg har bred erfaring med»*. Tina viser at det er en gjensidig forståelse og tillit ved å referere til *«kompetansen»* og at hun har *«jobbet med ganske tøffe saker»* som gjør at hun er sett på som dyktig i sitt arbeidsfelt. Når Tina blir spurt om hvordan ledelsen kan støtte henne i hennes arbeid, sier Tina: *«Jeg føler at ledelsen er fornøyd med og har tillit til det arbeidet jeg gjør.»* Både Mette og Tina beskriver ledelsen på skolen som *«ledelse med åpne dører»*.

Utrykket *«åpne dører»* kan tolkes som at administrasjonen på skolen stiller seg i likestillt posisjon til de andre ansatte. En slik holdning påvirker det øvrige samarbeidet på skolen. Forskning viser også at tydelige krav og forventninger fra ledelsen, samt tillit til lærere og

deres arbeid bidrar til å styrke læreres resiliens (Erstad, referert i Thorsen, 2018; McLaughlin & Talbert, referert i Waxman, Gray & Padron, 2003). Datamaterialet antyder imidlertid at ledelsens tillit til lærerne er viktigere enn kravene de stiller.

På grunn av ulike roller i skolen, har også informantene uttalt ulike forhold til teamarbeid. Når Mette, som er en spesialpedagog, blir spurt om håndtering av stress og motivasjon, i begge tilfellene nevner hun et team rundt henne som en faktor som motiverer og hjelper med stresshåndtering. Hun beskriver samarbeidet på teamet som «*diskusjoner der man kan få nye ideer og måter man kan jobbe på*». Informanten nevner også at hun ser på teamarbeid som «*å jobbe sammen for å få et helhetlig bilde av eleven*». Mette legger til at i teamet kan man tenke nytt ved å spille på hverandres kompetanse.

Ifølge McLaughlin og Talbert (referert i Waxman, Gray, & Padron, 2003) refleksjon over faglige utfordringer fører til å styrke læreres resiliens. Videre hevder Thorsen (2018) som refererer til Erstad (2005) at det er flere faktorer som vil ha en signifikant påvirkning på lærersamarbeid. Dersom rektor på skolen kjenner sine ansatte godt nok, klarer han/hun sette sammen team som vil utfylle hverandre. Derfor vil dette resultere i gode, faglige diskusjoner som vil styrke skoleresiens, og bidra til å fremme resiliensutvilling hos elevene. Dette fordi læreren som har fått innspill fra flere lærere på teamet, kan «*få et helhetlig bilde av eleven*», og føre til at skoleoppgaver kan tilrettelegges bedre.

Tina, som er utdannet barnevernspedagog, forteller at hun ofte jobber på «*bestilling*» av lærerne. Det kan være alt fra samtale med enkeltelever til et opplegg som gjennomføres over en periode i små grupper. Tina forteller at lærere ofte ber om støtte fordi de ikke har nok kompetanse selv. I noen tilfeller ønsker læreren å ta samtalen på egen hånd, da veileder Tina læreren i forkant. Når Tina blir spurt om hun tror hennes rolle påvirker læreres motivasjon, sier hun: «*Jeg tenker det er jo det det skal være. Det skifte skal være. Vi er jo en skole med forskjellige kompetanser. Den ene er lærer, er god på matematikk eller naturfag, mens jeg har kompetanse i forhold til det å ha den vanskelige samtalen*».

Denne uttalelsen kan tolkes som at muligheten til å avlaste andre ansatte basert på kompetanse, kan ha positiv innvirkning på arbeidsmotivasjon. Dette kan også knyttes til den andre faktoren som Erstad (referert i Thorsen, 2018) hevder å ha innvirkning på skoleresiens og lærersamarbeid. Rektor som har overblikk og kjenner skolens behov, vil være åpen for å ansette folk med annet faglig bakgrunn enn lærerutdanning. Tinas kompetanse styrker den helhetlige kompetansen til skolen og derfor bidrar til å utvikle en skoleresiens.



Kari, i likhet med Mette og Tina, forteller også om teamarbeid. Hun nevner at i team kan man diskutere og prøve ut ulike tiltak for å se om eleven vil få det litt bedre. Videre i intervjuet forteller hun at selv om det er mulighet for å drøfte saker med sosialpedagogisk team og sin nærmeste leder, så legger hun til at: *«Hva får man ut av det egentlig? Da er det liksom sånn at ja, da får man fortalt, tømt seg og det hjelper at noen lytter. Men tiltakene, der er det sånn ja, nei, hva skal man gjøre. (...) Noen ganger så føler man bare sånn: ja, skal snakke om det en gang til, men det er fortsatt deg det står og faller på»*. Denne uttalelsen kan tolkes som at selv om det finnes et team rundt læreren, og det foregår et samarbeid og drøfting om tiltak, er det fortsatt lærer alene som må stå i de vanskelige sakene. Dersom læreren opplever at det er lite utbytte av teamarbeid i tilknytning til sårbare elever, vil det påvirke den helhetlige skolesiliens som Waxman, Gray og Padron (2003) refererer til.

#### 4.3 Skole-hjem samarbeid

Alle tre informantene understreker hvor viktig et godt samarbeid mellom skole og hjem er. Kari sier kort og presist om hvordan hun mener et godt samarbeid påvirker eleven: *«Jo mer engasjerte foreldrene er i hvordan eleven har det på skolen, hvordan de lærer, hva de lærer om. Det har de veldig nytte av. Og de elevene som har foreldre som er interessert og spør, og hjelper til hjemme, ja, de gjør det også bedre»*. Tina viser også til at skolen alene ikke er nok for å bedre elevens situasjon. Hun sier at lærere og andre ansatte på skolen *«ser mye av det som skjer på skolen, men det er hjemmet som også har en stor påvirkning»*.

Ifølge Olsen og Traavik (2010) kan skole-hjem samarbeid bidra til positiv helhetlig utvikling hos eleven, og det samarbeidet skal fokusere på løsninger, mestring og samspill heller enn det som er negativt. Overordnet del 3.3 støtter påstanden til Tina. I overordnet del av læreplanen står det at foreldrene har hovedansvaret for barnets utvikling og oppdragelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er foreldrene eller omsorgspersoner som sitter med mye kunnskap om eleven. Denne kunnskapen kan brukes til styrke barn og unge.

Mette sier følgende om elevens utvikling når hun snakker om skole-hjem samarbeid: *«hvis (skolen) i tillegg får foreldrene med på laget, da er det lett å være trygg og føle mestring»*. Denne påstanden støttes av Olsen og Traavik (2010) som hevder at et godt samarbeid mellom skole og hjem vil føre til positiv helhetlig utvikling av eleven. Dessuten legger Mette til at foreldrenes holdninger til skolen er med på å påvirke barnets bilde av skolen. Mette sier:

*«foreldre som snakker opp skolen og de ansatte, og er positive til det som gjøres, og som viser engasjement, de er med på å hjelpe eleven å utvikle positivt syn og engasjement».*

Et samarbeid som er basert på partnerskap kan være med på å påvirke foreldrenes holdninger til skolen. Skolen som verdsetter foreldrenes kunnskap om eleven, vil bidra til at foreldrene føler seg likeverdige. Man kan trekke en slutning at begge parter vil gjensidig påvirke hverandre, og en positiv påvirkning fra omgivelsene vil styrke barnets faglige og sosiale utvikling (Davis, referert i Olsen&Traavik, 2010). Mettes uttalelse om betydningen av foreldrenes holdninger stemmer overens med overordnet del 3.3, som også påstår at holdninger om skolen som eleven møter hjemme er av stor betydning for elevens engasjement og skoleinnsats (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I delkapittelet 5.1 beskriver Mette hvordan hun *«lurer inn»* en oppgave som eleven kan få skryt for. I samme uttalelse legger hun til at resultatet av oppgaven *«kan sendes hjem sånn at foreldre også kan gi positiv tilbakemelding til»*. Dette kan kobles direkte til Bronfenbrenners grunnprinsipper for godt skole-hjem samarbeid der kommunikasjon som angår barnets utvikling er en av dem. Coleman (referert i Olsen&Traavik, 2010) hevder også at oppfølging av skolearbeidet kan føre til mer engasjement fra foreldrene. Mette legger til at når foreldre opplever samarbeidet positivt, så påvirker det eleven: *«Det blir mer opplevelse av det jeg (eleven) gjør er viktig og det betyr noe, og de voksne rundt meg bryr seg»*. Denne uttalelsen viser til Antonovskys teori om opplevelse av sammenheng hvor gjennom et godt skole-hjem samarbeid opplever eleven en sammenheng og mening i det arbeidet som gjøres på skolen. Derfor bidrar dette til resiliensutvikling hos eleven.

#### 4.4 Flerprofesjonelt samarbeid

Formålet med flerprofesjonelt samarbeid er å kunne bruke hverandres kompetanse for å tilrettelegge for en positiv faglig og sosial kompetanse (Christensen, 2018). Flerprofesjonelt samarbeid som er nevnt i intervjuene er: pedagogisk-psykologisk tjeneste, barnevernstjeneste og fritidsordninger. Pedagogisk-psykologisk tjeneste og barnevernstjeneste er eksterne samarbeidspartnere. Når informantene refererer til fritidsordninger, mener de både ordninger internt på skolen og eksternt.

Både Kari og Mette stiller seg kritiske til det eksterne samarbeidet med PPT og barnevernstjeneste. Kari forteller at PPT ofte kommer for å observere elever. Hun forteller at observasjonen blir kunstig fordi eleven forstår at den er observert. Kari beskriver situasjonen:

«*eleven var en helt annen elev da de var der*». Dessuten mener Kari at det ikke er utbytte av tiltakene som er foreslått av PPT. Dette sier Kari om tiltak: «*Ja, det ga meg på en måte verktøy, men det er liksom ting jeg visste fra før*».

Her kan man tolke at PPT er en ekstern tjeneste som kommer inn etter innmeldt behov. Derfor relasjonen og kunnskapen om eleven baserer seg hovedsakelig på andres uttalelser.

Observasjon gir ikke et helhetlig bilde av eleven. Derfor kan det hende at samarbeidet oppleves fragmentert og av lite verdi. Christensen (2018) sier deg enig i uttalelsen til Kari. En mulig grunn for at samarbeidet oppleves som krevende kan være profesjonskamp. Det vil si forskjellige fagfolk som kjemper for ressurser, status og tildeling av oppgaver. Det kan også være at parter som samarbeider ser på eleven fra to ulike perspektiver. Den ene parten ser på eleven fra individperspektivet og fokuserer på vansker, samt egnet tiltak. Den andre parten ser på eleven fra systemisk perspektiv og ser på miljøet rundt eleven som også bør styrkes. Derfor oppstår det misforståelser i kommunikasjonen, selv om formålet er det samme (Christensen, 2018).

Mette beskriver en negativ erfaring i hennes samarbeid med barnevernet. Hun forteller at da skolen bestemte seg for å kontakte tjenesten, fikk de beskjed om at skolen ikke skulle snakke med foreldrene. Det var barnevernstjenesten som nå var ansvarlig for saken. På grunn av dette samarbeidet ble dessverre «*relasjonen til foreldre brutt*». Mette påpeker at hun føler at systemene samarbeider ikke godt nok, og hun ønsker at det var et gjensidig forhold mellom samarbeidspartnere.

Christensen (2018) skriver at et godt flerprofesjonelt samarbeid skal spille på hverandres kompetanse og i samsvar med hjemmet. Det er elevens positive faglige og sosiale utvikling som er i sikte. Dersom samarbeidet ikke er gjensidig og likestilt, virker det mot sin hensikt. I delkapittel 4.3 er viktigheten av et godt skole-hjem samarbeid drøftet. Noe som er også relevant i denne sammenhengen.

Tinas erfaring er at dersom foreldrene også er involvert i samarbeidet, går det som regel bra. Dersom foreldre ønsker ikke noe samarbeid, sitter instansene med hver sin informasjon og kan ikke diskutere saken like fritt. Hun forteller: «*de (barnevernet) sitter med alle opplysningene og sier veldig lite tilbake, mens de fisker informasjon fra oss (skolen)*». I tillegg forteller Tina at hun merker at lærere blir frustrerte på grunn av dårlig samarbeid med eksterne fagpersoner. Fordi Tina tidligere har jobbet i barnevernstjenesten, klarer hun å ta avstand dersom samarbeidet ikke fungerer. Hun sier:

*Så jeg har vært på begge sider av bordet. Så lenge jeg gjør min jobb, eller skolen da, gjør sin jobb i forhold til det som ble avtalt, så tenker jeg at de andre må bidra med det de har. Og så må vi bruke den kompetansen vi har. Hver (fagperson) har sin kompetanse, hver instans ser med ulike briller.*

Selv om målet er å styrke hverandre for å tilrettelegge for elevens resiliensutvikling, kan mangel på kommunikasjon mellom instansene, misforståelse av roller de ulike instansene har i samarbeidet, og eventuelt profesjonskamp virke mot sin hensikt (Christensen, 2018). I sin uttalelse understreker Tina, at selv om instansene misforstår hverandre, det beste hver enkel fagperson kan er «å gjøre sin jobb» og «bruke den kompetansen man har». Denne uttalelsen støttes av Christensen (2018) som hevder at et vellykket flerprofesjonelt samarbeid finner sted dersom alle parter klarer å bruke hverandres kompetanse til elevens beste. Det vil si for å kunne tilrettelegge for den faglige og sosiale utviklingen. Det samarbeidet forutsetter at fagpersoner forstår hensikten med samarbeidet, og at det er klare roller og forventninger i forhold til de ulike profesjonene (Borg, et.al., 2014)

Kari forteller om skolefritidsordning og ungdomsordning som er tilgjengelig for elevene. Hun sier at der er det mange flinke voksne som ser elevene og kan gi dem oppmerksomhet. I forhold til den eksterne fritidsordningen som er et tilbud fra kommunen, forteller Kari at elevene elsker det. De får være med på ulike kurs, blir tatt med på turer og på kino. Hun ser på fritidsordninger som en viktig arena for elevene. Hun forteller at alternativet blir å sitte hjemme alene og spille eller se på TV. Hun legger merke også til at for noen elever kan det fort bli for mange ekstra aktiviteter slik at «*de blir helt utkjørt for det er så mye som skjer på timeplanen, og da er det bare å glemme å ha tid til noe skole*». Tina forteller at hun er opptatt av det forebyggende arbeidet. Hun ser på fritidsordninger som en mulighet til å forebygge uønsket atferd. Tina forteller at mangel på tilrettelagt aktivitet fører til mye fritid. Derfor blir ofte alternativet å være med andre unge i skateparker, bussterminaler, butikker eller andre steder. Tina sier: «*Hvis de ikke er motstandsdyktige mot visse fristelser som finnes ute, så ender de ofte å være der de aller fleste pleier å være. De står der, kjeder seg og finner på mye rart*». Derfor er hun aktivt involvert i å få barn og unge inn i fritidsklubben som er et tilbud i kommunen. Mette viser til fritidsordninger som kan virke både inkluderende og ekskluderende. Dersom noen i klassen ikke deltar i samme fritidsaktivitet kan det fort føre til ekskludering. Samtidig er det en gylden mulighet til å skape nye relasjoner, og oppleve mestring som eleven kanskje ikke erfarer så mye av ellers i skoletiden. Likevel legger hun

vekt på at for at en fritidsaktivitet skal ha en positiv innvirkning, «må det være på premisser at barnet finner glede i det. Hvis ikke så forsvinner hele poenget».

Selv om faglitteraturen nevner fritidsordninger som en av samarbeidspartnere til skolen, er det lite utdypning på dette området. Formålet med samarbeidet er fortsatt å gi et helhetlig tilbud til elevene slik at de får best faglig og sosialt utbytte (Christensen, 2018). Basert på informantenes utsagn, kan man trekke en konklusjon at skolen samarbeider med både interne og eksterne fritidsordninger hvor elevene deltar aktivt. De stiller seg stort sett positive til samarbeidet, men med et kritisk blikk. De er bevisste på at noen ganger kan visse aktiviteter føre til ekskludering. I likhet kan for mange aktiviteter etter skoletiden føre til utmattelse hos eleven.

#### 4.5 Oppsummerende diskusjon av funn

I lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologisk modell (se Figur 1) kommer jeg til å presentere en oppsummerende tabell basert på funnene som er gjort i denne studien.

Eleven			
Mikrosystemet	Mesosystemet – samspillet mellom dem som befinner seg i mikrosystemet		
Lærer	Internt skolesamarbeid	Skole-hjem samarbeid	Flerprofesjonelt samarbeid
Relasjonsbygging	Støttende ledelse	Engasjerte foreldre påvirker hvor godt barnet gjør det på skolen	Ulike profesjoner beskriver samarbeidet som krevende
Samtale	Tillit fra ledelsen		
Veiledning	Skolens organisering	Foreldres holdninger til skolen påvirker barnets engasjement	Dårlig samarbeid kan ha alvorlige konsekvenser
Planlegging	Positive holdninger		Fritidsordninger bidrar til mestring og fungerer beskyttende
Tilrettelagte oppgaver	Etablering av team med ulike kompetanse som stimulerer reflekterende drøfting	Involvere foreldrene i hverdagslige skoleoppgaver kan bidra til at eleven opplever sammenheng	Fritidsordninger kan også virke ekskluderende i noen tilfeller
Positive tilbakemeldinger			

I tabellen er mikrosystemet knyttet til læreren og hvordan lærerens handlinger støtter elevers individuelle faktorer som bidrar til utvikling av resiliens. Her viser funnene at informantenes

kompetanse om forebyggende og helsefremmende arbeid er høy. Lærere ser på relasjonsbygging som en grunnstein i arbeidet med elever. Avhengig av hvilken rolle de har i skolen, tilpasser de sine metoder til situasjoner. Tina bruker samtale, bekreftelse og veiledning i sitt arbeid med å fremme resiliensutvikling hos elevene. Mette som er spesialpedagog, planlegger mye i forkant. Hun tilrettelegger oppgaver avhengig av elevens interesser og evner. Kari som jobber mest på klassenivå, bruker ofte positive tilbakemeldinger med ønske om å heve elevenes selvtillit.

Mesosystemet representerer tre ulike mikrosystemer som gjensidig påvirker hverandre. Under kategorien skoleresiens presenteres det funn som viser hvordan samarbeid mellom lærer og ledelsen, og lærer og de øvrige ansatte på skolen påvirker lærerens arbeid med eleven, og derfor påvirker elevens resiliensutvikling. Datamaterialet kan tyde på at dersom en lærer jobber med en godt organisert ledelse som virker støttende, har tillit til sine ansatte, samtidig som de har tydelige forventninger og krav til sine ansatte, påvirker det lærerens egen mestringstro og motivasjon i forhold til deres yrkesutøvelse. Dessuten har godt sammensatte team som driver med stimulerende og reflekterende diskusjoner også en påvirkning på det arbeidet læreren utgjør. Informantene forteller blant annet at det å kunne drøfte utfordringer i team fører til å kunne se eleven fra et annet perspektiv, i tillegg til at andre lærere kan komme med gode tips og råd. Ulik kompetanse blant pedagogisk personell fører også til at ansatte med ulike roller kan utfylle hverandre. For eksempel Tina som er en sosiallærer med barnevernspedagogikk kan bidra med gode samtaler som hun gjennomfører med elevene, samt veiledning av elever, andre lærere og foresatte. Historien til Kari viser at dersom det er brudd i tillitt mellom lærer og ledelsen på skolen, kan det føre til at læreren mister motivasjonen og opplever jobben som krevende.

Et godt skole-hjem samarbeid viser seg til å være avgjørende for elevens syn på skolearbeid, deres opplevelse av sammenheng og motivasjon. Kari understreker at dersom omsorgspersoner er involverte og engasjerte i elevenes arbeid, gjør elevene det også bedre på skolen. Mette pleier å sende gjennomførte oppgaver til foreldrene, slik at eleven kan få skryt både hjemme og på skolen for det arbeidet hun/han har utført. Det å involvere foreldrene i hverdagslig skolearbeid kan også føre til at foreldrene opplever seg verdsatt som likestilt partner i barnets utvikling. Tina er for øvrig enig med utsagnet om at holdninger hjemme påvirker elevenes atferd og resultater på skolen.

Et flerprofesjonelt samarbeid skal i utgangspunktet bidra til bedre tilrettelegging for elevens faglige og sosiale utvikling. Ulike profesjoner skal bidra med hver sin kompetanse og utfylle

hverandre. Likevel blir samarbeidet med pedagogisk-psykologisk tjeneste og barnevernet beskrevet av informantene som lite nyttig. Dersom det blir uavklarte roller, kan konsekvensene være så store som brutt i skole-hjem relasjonen.

Fritidsordninger er beskrevet som mulighet for eleven til å oppleve mestring og utvide deres sosialkrets. Tilrettelagte aktiviteter som ikke nødvendigvis er knyttet til skolearbeidet er en ny arena hvor eleven kan oppleve inkludering. Alle informantene stiller seg positive til at elevene er med på tilrettelagte aktiviteter. Tina sier at alternativet er at barn og unge kjeder seg, som kan føre til fristelser og uønsket atferd. Mette legger til, at selv om fritidsordninger bringer mye positivt, kan det også virke ekskluderende dersom noen elever ikke er med.

## 5.0 Konklusjon

Siden innføringen av Fagfornyelsen og temaet folkehelse og livsmestring, har samtalen om barn og unges psykiske helse blitt mer aktuell enn noen gang. Dette forskningsprosjektet har bidratt med ny kunnskap om hvordan lærere i samarbeid med andre systemer rundt barnet kan fremme resiliensutvikling hos eleven. Avhandlingen har forsøkt å finne ut av hvordan lærere støtter elevenes resiliensutvikling. Utgangspunktet for denne oppgaven er følgende definisjon på resiliens: «prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer og avvik» (Rutter, 2000, s. 653). Dette begrepet har gjort det mulig å gjenkjenne kompleksiteten som kommer med utvikling av resiliens. I lys av dette har denne forskningen fordypet seg i følgende delproblemstillinger:

- 1. *Hvordan arbeider læreren med individuelle faktorer som fremmer resiliensutvikling hos eleven?*
- 2. *Hvordan kan systemene rundt eleven styrke hverandre for å fremme resiliensutvikling hos eleven?*

For å besvare problemstillingen, har tre informanter blitt intervjuet. På bakgrunn av innsamlet empiri, belyses det lærernes erfaringer relatert til resiliensutvikling og arbeid med sårbare elever. Denne studien viser at lærere arbeider med ulike individuelle faktorer som fremmer resiliensutvikling hos elev: 1) lærer etablerer en positiv lærer-elev relasjon, 2) lærer bruker samtale og veiledning for å støtte elevens resiliensutvikling 3) lærer planlegger og tilrettelegger oppgaver ut ifra elevens forutsetninger for å øke hans/hennes mestring 4) lærer bruker positive tilbakemeldinger for å bekrefte elevens mestring

I tillegg drøftes det læreres samarbeid med tre ulike systemer: internt skolesamarbeid, skole-hjem samarbeid og flerprofesjonelt samarbeid. Funnene viser at lærers arbeid påvirker av følgende faktorer knyttet til det interne samarbeidet på skolen: 1) ledelse som viser støtte og tillit, 2) måten skolen er organisert på, 3) positive holdninger blant personalet, 4) godt sammensatte team som bidrar til kompetanseutveksling blant lærere. Videre viser skole-hjem samarbeid følgende: 1) engasjerte foreldre påvirker barnets skoleprestasjoner, 2) foreldres holdninger påvirker barnets engasjement, 3) foreldre som blir involvert i barnets skoleoppgaver øker elevens opplevelse av sammenheng. Siste funn omhandler det flerprofesjonelle samarbeidet. Informantene uttrykker følgende om dette samarbeidet: 1) ulike profesjoner beskriver samarbeidet som krevende, 2) dårlig samarbeid kan ha alvorlige



konsekvenser i form av brudd tillit, 3) fritidsordninger bidrar til mestring og har en beskyttende funksjon, 4) Fritidsordninger kan også virke ekskluderende i noen tilfeller.

Informantene beskriver flere tilfeller hvor de står i posisjon til å fremme positiv utvikling hos eleven. Ifølge informantene, består læreres arbeid i å fremme resiliensutvikling hos eleven i å etablere en positiv lærer-elev relasjon. Det er den viktigste grunnsteinen som forutsetter et vellykket samarbeid. Videre er det en grundig planlegging og valg av tilrettelagte oppgaver som sikrer at eleven mestrer arbeidet. Etter hvert ved å oppleve mestring, bruker eleven egne ressurser til gjennomføring av skolearbeid. Positive tilbakemeldinger styrker elevens motivasjon. Informantene forteller også at samtale, rom for følelser og veiledning i vanskelige situasjoner er relevante arbeidsmåter for å fremme elevens resiliensutvikling.

For at eleven skal ha forutsetning for positiv utvikling, holder det ikke bare med at læreren skal jobbe med helsefremmende tiltak. Systemene rundt eleven må samarbeide for å oppnå tilfredsstillende resultater. Skolen er en av de viktigste arenaene hvor eleven utvikler seg faglig og sosialt. Forskning viser at for å opprettholde positiv utvikling hos eleven, må også læreren oppleve motivasjon og mestring, samt ha et støttende team og ledelse rundt seg. Det interne samarbeidet på skolen, med rektor som hovedansvarlig for organiseringen og utviklingen av skolen, er med på å påvirke skoleresiens (Waxman, Gray, & Padron, 2003). Det er en sammenheng mellom informantenes opplevelse av samarbeidet på skolen og deres tilfredshet i yrket. To informanter uttrykker at de jobber i team som reflekterer rundt det faglige arbeidet, og at de opplever at ledelsen har tillit til deres arbeid. Informantene beskriver ledelsen som «ledelse med åpne dører». Basert på deres erfaringer, forteller de at selv om jobben deres er krevende, trives de i yrket sitt og med arbeidsoppgavene de har. Men ikke alle informantene var like positive. Den tredje informanten som har erfart brudd i samarbeidet med ledelsen, og som følge av det har tillitten blitt svekket, uttrykker at jobben som lærer er veldig krevende. Dette viser at lærere har ulike erfaringer knyttet til samarbeid med ledelsen og de øvrige ansatte på skolen. Informantene gjenspeiler påstanden til Waxman, Gary og Padron (2003) at lærerens egen mestringstro, motivasjon og jobbtfredshet er påvirket av det interne samarbeidet på skolen: ledelsens holdninger og teamsamarbeid. Selv om funnene i oppgaven fremmer ulike årsaker til manglete arbeidsmotivasjon, som i dette tilfellet er tillitsbrudd mellom ledelsen og læreren, trengs det mer data for å kunne regne det som representativt. Dessuten er det ikke tatt i betraktning andre mulige årsaker som for eksempel arbeidsmengde, mangel på tid eller personlig egnethet.

Elevens utvikling skal dessuten ses i sammenheng med skole-hjem samarbeid. Sterk skole-hjem samarbeid har positivt påvirkning på elevens helhetlige utvikling (Olsen & Traavik, 2010). Informantene uttrykker hvor viktig et godt samarbeid er for at de skal kunne gjøre den beste jobben. Foreldrene som er engasjerte og som involveres i barnets skolearbeid, sprer positive holdninger på barnet selv. Informantene forteller at eleven opplever mestring, og de ser positiv utvikling hos eleven dersom skolearbeidet er sett og verdsatt av foreldrene. Denne oppgaven ser kun på fordeler av et godt skole-hjem samarbeid. Det mangler et perspektiv som beskriver hvordan et samarbeid med forleder til sårbare elever oppleves av lærere og ledelsen. Ofte utvikler sårbare elever psykiske vansker på grunn av familiesituasjonen i form av foreldrenes egen psykisk helse, konflikter eller skilsmisse (Masten & Reed, 2002; Mykletun, Mathiesen, & Knudsen, 2009). Videre forskning kunne fokusere på samarbeid med foreldrene til sårbare barn.

Ifølge litteraturen skal det flerprofesjonelle samarbeidet bidra til en helhetlig positiv utvikling av eleven. Dette skal oppnås ved at flere ulike fagpersoner med ulik kompetanse skal komme med forslag på mulige tiltak (Christensen, 2018). Likevel viser faglitteraturen at det flerprofesjonelle samarbeidet oppleves som vanskelig. I denne oppgaven drøftes det informantenes erfaringer knyttet til samarbeid med PPT og barnevernstjenesten. Selv om tanken bak samarbeidet er å støtte skolen og lærere for barnas beste, oppleves samarbeidet som vanskelig. Noen av eksemplene som trekkes inn er at eleven oppfører seg annerledes i observasjonssituasjonen, og derfor er tiltakene ikke tilpasset nok. Samtidig er tiltakene prøvd ut fra før og derfor av liten verdi. Andre ganger kan uklare roller føre til misforståelser som kan igjen føre til brudd samarbeid med hjemmet. Et av eksemplene gitt av informanten er barnevernet som ikke alltid ønsker å samarbeide med skolen. Det gjenspeiler Christensens (2018) påstander om at andre instanser beskriver samarbeidet med skolen som krevende. Det betyr at krevende samarbeid oppleves fra begge sider.

I motsetning til det faglige samarbeidet med eksterne institusjoner, opplever informantene at samarbeidet med fritidsorganisasjoner er viktig og gir utbytte. Informantene ser at elever som er med på enten interne fritidsordninger arrangert i regi av skolen, eller andre kommunale tilbud, ofte opplever tilhørighet, mestring og inkludering. Slike aktiviteter kan også ha en forebyggende funksjon. Samtidig er informantene bevisste på at noen aktiviteter kan fungere ekskluderende.

Selv om dette har vært en styrke for å besvare oppgavens problemstillinger, og ikke minst for å få viktig innsikt i læreres erfaringer, er det viktig å anerkjenne dets svakheter.

Forskningsdesignet har fokusert utelukkende på læreres erfaringer, og forskningen har derfor ikke fått innsikt i elevenes opplevelser av resiliensfremmende tiltak. Videre forskning på dette feltet kan fokusere på elevers erfaringer og opplevelser.

## Referanser

- Bekkehus, M. (2008). Mestring. I I. M. Helgeland, *Forebyggende arbeid i skolen: om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (ss. 147-164). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Blikkstad-Balas, M., & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (ss. 21-45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K., & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Borge, A. (2010). *Resiliens: risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk. Foreldrenes og samarbeidets vilkår*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christensen, H. (2018). Sårbare elever - skolens ansvar og samarbeid med andre profesjoner. I K. Thorsen, & H. Christensen (Red.), *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk, kompetent* (ss. 137-158). Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M., & Tangen, R. (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (ss. 220-239). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Danielsen, A. (2021). *Læreren arbeid med livsmestring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, desember 16). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Harvey, V. S. (2007). Schoolwide Methods for Fostering Resiliency. *Student Services*, 10-14.
- Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleiere*. Oslo: Nordisk institutt for studier, forskning og utdanning.
- Krovetz, M. (1999). *Fostering Resiliency: Expecting All Students To Use Their Minds and Hearts Well*. SAGE Publications.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. I D. Cicchetti, & D. Cohen (Red.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (ss. 739-795). John Wiley & Sons, Inc.
- Major, E. F., Dalgard, O., Mathisen, K. S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M., & Aarø, L. (2011). *Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Masten, A. (2001). Ordinary Magic. Resilience processes in Development. *American Psychologist*, 56(3), ss. 227-238. doi:10.1037/0003-066X.56.3.227
- Masten, A., & Reed, M.-G. (2002). Resilience in Development. I C. Snyder, & S. Lopez, *Handbook of Positive Psychology* (ss. 74-88). Oxford University Press.
- Meld. St. 6 (2019-2020). (u.d.). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=6>
- Mykletun, A., Mathiesen, K. S., & Knudsen, A. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Reneflot, A., Aarø, L., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K., & Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Rutter, M. (2000). Resilience Reconsidered: Conceptual Considerations, Empirical Findings, and Policy Implications. I E. Zigler, J. Shonkoff, & S. Meisels (Red.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (ss. 651-682). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511529320.030
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: keyfindings and implications from longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), ss. 681-701. doi:10.1080/01411920701582264
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken, & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (ss. 91-103). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thorsen, K. (2018). Samarbeid i skolens profesjonsfelleskap. I K. Thorsen, & H. Christensen (Red.), *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk, kompetent* (ss. 159-174). Bergen: Fagbokforlaget.
- Twum-Antwi, A., Jefferies, P., & Ungar, M. (2019). Promoting child and youth resilience by strengthening home and school environments: A literature review. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(2), ss. 78-89. doi:10.1080/21683603.2019.1660284
- Ungar, M. (2018, Desember). Systemic resilience: principles and processes for a science of change in contexts of adversit. *Ecology and Society*, s. 17.
- Ungar, M., Ghazinour, M., & Richter, J. (2013). Annual Research Review: What is resilience within the social ecology of human development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), ss. 348-366. doi:10.1111/jcpp.12025
- Waxman, H., Gray, J., & Padron, Y. (2003). *Review of Research on Educational Resilience*. Berkeley: UC Berkeley.

# Vedlegg 1

IMDi (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet) mal for intervjuguide

## Fase 1: Remmesetting

1. Løst prat (5 min)
  - Uformell prat. Ønske velkommen.
2. Informasjon (5-10 min)
  - Om temaet for samtalen

Jeg heter Aleksandra Gobrial og jeg studerer grunnskolelærerutdanning 1-7 ved OsloMet. Jeg går 5. året nå og skal skrive en oppgave om resiliens, elever med psykososiale vansker og læreres/sosiallæreres perspektiver på å jobbe med disse elevene. Ved hjelp av dette intervjuet vil jeg gjerne lære mer om dine erfaringer knyttet til dette temaet.

Som nevnt, skal vi i dette intervjuet snakke om resiliens. Resiliens, eller motstandsdyktighet, handler om å håndtere vanskelige situasjoner/stress på en måte som gir et positivt resultat. Jeg kommer til å fokusere på elever med psykososiale vansker. Med psykososiale vansker mener jeg barn som viser angst, utagerende eller innagerende atferd, har vansker med å skape relasjoner og vennskap. Hvis du ikke forstår noen av spørsmålene, må du bare stoppe meg så kan jeg forklare hva jeg mener.

- Hva intervjuet skal brukes til, taushetsplikt og anonymitet

Intervjuet og det du forteller her nå vil skrives om slik at det ikke vil være gjenkjennelig for noen hvem som har vært med på intervjuet. Jeg har også taushetsplikt så hvis det kommer frem noe som kan være sensitivt skal jeg ikke dele det videre.

Da lurer jeg på om det er noe som er uklart eller om du har noen spørsmål?

Jeg vil nå ta opptak av samtalen, som du har gitt meg samtykke til.

## Fase 2: Erfaringer

3. Overgangsspørsmål (20 min)

Tema	Tematiske spørsmål	Oppfølgingsspørsmål/stikkord
Bakgrunnsinformasjon og erfaringer	Hva heter du? Hvor gammel er du? Hvorfor har du valgt å jobbe i skolevesenet? Hvilken type utdanning har du tatt? Hvor lenge har du jobbet i skolen? Hvilke typer roller har du hatt i skolen? Hva er din nåværende stilling?	Hvor lenge har du jobbet i den stillingen?

	Hva motiverer deg til å komme på jobb hver dag?	
Resiliens	<p>Hvordan forstår du begrepet «resiliens» eller «motstandsdyktighet»?</p> <p>Hva tror du er risikofaktorer som kan føre til marginalisering/ekskludering hos elevene?</p> <p>Hva tror du fremmer resilient utvikling hos elevene?</p>	Håndtering av stress Utholdenhet Selvstendighet

### Fase 3: Fokusering

#### 4. Nøkkelspørsmål (40 min)

Tema	Tematiske spørsmål	Oppfølgingsspørsmål/stikkord
Din rolle som lærer/sosiallærer	<p>Hvordan oppleves det å jobbe med elever med psykososiale vansker?</p> <p>Hvilken rolle føler du at du selv har i elevenes resiliensutvikling?</p> <p>Hvordan/Hva gjør du for å fremme resilient utvikling hos elevene på klassenivå?</p> <p>Hvordan fremmer du resilient utvikling hos elevene på individnivå?</p>	<p>Kan du gi eksempler?</p> <p>Kan du gi eksempler?</p>
Lærerens resiliens	<p>Hva tror du forventes av deg i arbeid med elever med psyko-sosiale vansker?</p> <p>Hvordan håndterer du stress?</p> <p>Hva motiverer deg i arbeid med elever med psykososiale vansker?</p>	<p>Ledelse Hjem</p> <p>Føler du deg rustet/kompetent nok til å håndtere elever med psykososiale vansker?</p>



	<p>Hvordan påvirker det deg å jobbe med elever med psykososiale vansker?</p> <p>Får du støtte fra ledelsen i arbeidet med elever med psykososiale vansker?</p> <p>På hvilke måter kan ledelsen støtte deg i ditt arbeid?</p> <p>Samarbeider du med andre lærere om å utvikle resiliens hos barna?</p> <p>Hvilke andre ansatte på skolen samarbeider du med?</p>	<p>Føler du at du har nok støtteapparater rundt deg til å utføre godt nok arbeid?</p> <p>Hvis ja, hvordan. Hvis ikke, hvorfor ikke?</p> <p>Hvis ja, hvordan? Hvis ikke, hvorfor ikke?</p> <p>Tverrfaglig/ tverretatlig samarbeid</p>
Skole-hjem samarbeid	<p>Tenker du at skole-hjem samarbeid spiller en rolle i forhold til dette?</p> <p>Tenker du at nærmiljøet/fritidsmiljøet til elevene spiller en rolle i forhold til dette?</p>	<p>Hvis ja, hvordan. Hvis ikke, hvorfor ikke?</p> <p>Hvis ja, hvordan? Hvis ikke, hvorfor ikke?</p>

#### Fase 4: Tilbakeblikk

5. Oppsummering (ca. 10 min)
  - Oppsummere funn, har jeg forstått dette riktig (om noe ble uklart)

Er det noe jeg ikke har spurt om som du har lyst å legge til?

Tusen takk for en hyggelig samtale og din deltakelse!

## Vedlegg 2

# Jeg søker deltakere til et forskningsprosjekt om lærere i arbeid med elever med psykososiale vansker.

Dette er et spørsmål til **lærere og sosiallærere** om samtykke til å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere/sosiallærere fremmer et resiliert utvikling hos elever med psykososiale vansker, hvordan de selv opplever det er å jobbe med elever med psykososiale vansker og hvilke støtteapparater de har rundt seg for å hjelpe dem å håndtere vanskelige situasjoner i skolehverdagen. Jeg heter Aleksandra Gobrial og er masterstudent på grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved OsloMet. Min veileder er Rolf K. Baltzersen, og han er ansvarlig for mitt mastergradprosjekt. I dette skriver gir jeg informasjon om målet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

### **Formål**

Tema for denne masteroppgaven er resiliens. Jeg vil studere læreres forståelse av begrepet «resiliens», og måter de arbeider på for å fremme resiliert utvikling hos elever med psykososiale vansker. Samtidig ønsker jeg å utforske hvordan lærere selv opplever det å jobbe med elever med psykososiale vansker, hvilke støtteapparater de har rundt seg, hvem de samarbeider med internt og eksternt, og hvordan de selv håndterer stress. Forskningsprosjektet er en del av masteroppgaven som skal leveres i mai 2022, ved slutten av grunnskolelærerutdanningen.

Bakgrunnen for min studie er forskningen gjennomført av Twum-Antwi&Ungar (2019) som bruker litterature review for å finne ut sammenhengen mellom resiliente foresatte/lærere og resiliert utvikling hos unge. Studien viser at velvære av lærere kan føre til mer stabilt og støttende miljø for elevene.

### **Hva innebærer det å delta?**

Dersom du samtykker til å delta i prosjektet, betyr det at jeg skal intervju deg og kommer til å spørre eller ta utgangspunkt i 10-15 spørsmål om resiliens, arbeid med elever med psykososiale vansker og samarbeid med andre ansatte på skolen.

- Samtalen vil vare i ca. 1 time
- Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak gjennom et lukket digitalt lagringssted kalt «nettskjema», som kun jeg har tilgang til med brukernavn og passord.
- Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke dere.

Jeg vil presisere at intervjuet skal oppleves mer som en samtale. Noen av spørsmålene, eller det vi vil snakke om vil være; Hva tror du fremmer resiliert utvikling hos elevene? Hvordan oppleves det å

jobbe med elever med psykososiale vansker? Hva tror du forventes av deg i arbeid med elever med psyko-sosiale vansker? Og samarbeider du med andre lærere om å utvikle resiliens hos barna?

### **Personvern – hvordan vi oppbevarer og lagrer personopplysninger**

Jeg vil bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

**Det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang til navn, skole og stilling. Og det er kun jeg som har tilgang til opptaket fra intervjuet.** Jeg vil skrive om intervjuet (transkribere) med koder som gjør at ingen vil vite hva som er sagt av hvem, og hvem som har deltatt.

Jeg vil erstatte dine opplysninger (navn, skole og stilling) med en kode som kun jeg og veileder forstår, lagret på en liste adskilt fra forskningsoppgaven, og lagre datamaterialet (intervjuet) på en forskningsserver kalt «nettskjema» som nevnt tidligere.

- Ved publisering vil du ikke kunne gjenkjennes, jeg vil kun beskrive de som lærer
- Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ca. slutten av juli 2022. Da vil opptak og personopplysninger slettes for godt.
- Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Lærerutdanningsinstitusjonen ved Oslo Metropolitan Storbyuniversitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandling av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Dersom du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med

- Rolf K. Baltzersen ([robalt@oslomet.no](mailto:robalt@oslomet.no)) eller Aleksandra Gobrial tlf: 98633152 eller per epost: [s325017@oslomet.no](mailto:s325017@oslomet.no)
- Vårt personvernombud: Retningslinjer for behandling og oppbevaring av forskningsdata med personopplysninger i studentprosjekter ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, OsloMet - Storbyuniversitet

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00

Med vennlig hilsen

*Rolf K. Baltzersen*

*Aleksandra Gobrial*

(Veileder)

(student)

# Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «lærere i arbeid med elever med psykososiale vansker» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at jeg kan delta i intervjuet.

Jeg samtykker at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juli 2022.

-----

(signert av prosjektdeltaker)

-----

(dato)

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

612462

### Prosjekttittel

Resiliens

### Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Rolf Baltzersen, robalt@oslomet.no, tlf: 41232522

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Aleksandra Gobrial, s325017@oslomet.no, tlf: 98633152

### Prosjektperiode

01.01.2022 - 31.07.2022

### Vurdering (1)

---

#### 03.02.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 03.02.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### UTVALGETS TAUSHETSPLIKT

Utvalget består av lærere som har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltbarn eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, skole/klasse, bakgrunn, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig med å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og de ansatte har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner de ansatte om taushetsplikten før intervjuet starter.

### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (diktafonleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema](https://nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema) Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til med prosjektet!