

*«Du må ha det bra først, og så kan du lære.»*

Fem unge kvinners refleksjoner over skoleerfaringer og resiliens

Trondheim, mai 2018

Rebekka Falck

Veileder: Øyvind Kvello

Norges teknisk- og naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk og livslang læring



## Sammendrag

Dette forskningsprosjektet er en kvalitativ studie som tar utgangspunkt i semistrukturert forskningsintervju av fem unge kvinner som antas å være resiliente ut fra å ha hatt en vanskelig barndom. De forteller om sine erfaringer med skolen og lærerne sine. Studien har en fenomenologisk forankring, og problemstillingen som undersøkes lyder:

*«Hvilke erfaringer har resiliente barn med skolen/læreren?»*

Datamaterialet kulminerte i fire kategorier: «Å bli sett», «Mestringsforventning», «Fremtidshåp» og «Svik». Disse fire kategoriene drøftes opp mot tidligere forskning på temaet, teori om resiliens, relasjonskompetanse, human agency og posttraumatisk vekst.

Studien viser at relasjonskompetanse hos læreren kan ha vært avgjørende for at informantene har hatt et positivt utfall i sine liv. Å bli sett av en voksen som man har en trygg relasjon til, å bli oppmuntret til å mestre samt å ha framtidshåp er viktige dimensjoner i resiliens.



## Forord

Det er med stolthet og glede at jeg nå skriver forordet som det aller siste i masteroppgaven min. Veien hit har vært lang og til tider utfordrende og strevsom, men jeg sitter igjen med en utvidet kompetanse og en takknemlighet for at jeg nå skal ut i et yrke der jeg skal få arbeide med barn og unge. Arbeidet med dette prosjektet har utrustet meg til å møte disse menneskene på en enda bedre måte enn tidligere, med mer tyngde og kunnskap i relasjonen og en bredere forståelse av at ikke alle har det like lett i barndommen sin.

Først og fremst, tusen takk til Forandringsfabrikken for hjelpen med å finne modige informanter. Takk til informantene mine som har stolt på meg med historien sin – jeg håper dere forstår hvor viktige bidragene deres er. Takk til min dyktige og kunnskapsrike veileder Øyvind Kvello for gode råd, konstruktiv veiledning og oppmuntring da jeg trengte det. Takk til venner, familie og medstudenter som har oppmuntret, heiet, og gitt meg troen på at jeg kommer i mål med masteroppgaven. Dere er gull verdt.

Trondheim, mai 2018

Rebekka Falck



# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b>	<b>III</b>
<b>Forord</b>	<b>V</b>
<b>1 Innledning</b>	<b>1</b>
<b>2 Teoretisk forankring og definisjon av sentrale begreper</b>	<b>3</b>
2.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer	3
2.1.1 Risikofaktorer	3
2.1.2 Beskyttelsesfaktorer	4
2.2 Resiliens	6
2.2.1 Tidligere forskning: Kauai-studien	7
2.2.2 Løvetannbarn versus løvetanneng	8
2.2.3 Tre modeller for forståelse av resiliens	9
2.2.4 Posttraumatisk vekst	10
2.3 Lærerens ansvar og relasjonskompetanse	10
2.4 Human agency og self-efficacy	11
<b>3 Forskningsmetodisk tilnærming</b>	<b>13</b>
3.1 Valg av forskningsmetode	13
3.2 Vitenskapsteoretisk forankring	14
3.3 Utvalg	14
3.4 Utforming av intervjuguide	15
3.5 Gjennomføring av intervjuene	16
3.5.1 utfordringer i intervjusituasjonen	16
3.6 Transkribering	17
3.7 Dataanalyse	17
3.8 Refleksivitet	18
3.8.1 Forskerens forforståelse	18
3.8.2 Asymmetrisk maktforhold	18
3.9 Etiske betraktninger	19
3.9.1 Informert samtykke	19
3.9.2 Konfidensialitet	19
3.9.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter	20
3.10 Gyldighet, pålitelighet og overførbarhet	20
<b>4 Datapresentasjon og drøfting</b>	<b>21</b>
4.1 Å bli sett av lærer	21
4.2 Mestringsorientering	23
4.3 Fremtidshåp	25
4.4 Svik	27
<b>5 Oppsummerende drøfting</b>	<b>31</b>
5.1 Studiens styrker og begrensninger	34
5.2 Veien videre	35
<b>6 Referanseliste</b>	<b>36</b>
6.1 Artikler og bøker	36
6.2 Offentlige dokumenter og lovverk	39
<b>Vedlegg</b>	<b>41</b>
Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD	41
Vedlegg 2 Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse	44
Vedlegg 3 Intervjuguide	46

*Vedlegg 4 Eksempel fra analyseprosessen*

48

**Figuroversikt**

**49**



## 1 Innledning

Opplæringslovens (1998) formålsparagraf beskriver noen av hovedmålene for skolegang i den norske skolen. Ordlyden i §1-1: «(...) *Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.*». Skolen skal dermed være en arena der alle elever skal kunne sosialiseres og utvikle seg for å bli en gangs samfunnsborger som mestrer sitt liv. Den generelle delen av læreplanen sier noe om dette: «*Opplæringsens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi.*» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Alle mennesker møter motgang og utfordringer i livet, noen mer enn andre, og en av skolens oppgaver er å hjelpe elevene til å takle denne motgangen. Livsmestringens plass i skolen tydeliggjøres enda klarere i Meld. St. 28 (2015–2016), *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*, der skolens verdigrunnlag og formål utdypes (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 20). Det kan virke som enkelte er mer motstandsdyktige eller håndterer utfordringene bedre enn andre, eller som i etterkant viser seg å ha kommet ut av det mye bedre enn slik det blir for mange andre. Dette er noe av bakgrunnen for resiliensforskningen. Alle barn, uavhengig av bakgrunn, skal kunne oppleve skolen som en arena for å mestre livene sine.

Studien Ungdata (2017) bekrefter at dagens ungdom er hjemmekjære, veltilpassede og aktive (Bakken, 2017). Samtidig opplever mange barn og unge bekymringer og uro, spesielt jenter som opplever skolen som en stressfaktor. 41 prosent av gutter og 71 prosent av jenter på tiende trinn rapporterer at de blir stresset av skolearbeidet. Skolen kan oppleves som en stressfaktor, da flere elever opplever utenforskap og mobbing i tillegg til at de lever i familier med store problemer, som det kommer frem i Elevundersøkelsen 2017 (Wendelborg, 2018).

Marsutgaven av Bedre Skole har «Livsmestring» som hovedtema. Professor i spesialpedagogikk ved Høyskolen i Innlandet, Rune Hausstätter, beskriver hvordan elever ønsker at lærerne skal se dem som de er, som de ønsker å være. Ved å se elevene som de ønsker å være kan skolen bidra til å hjelpe elevene til å yte mer og strekke seg mot det potensialet de innehar, men som de ikke makter å oppnå på egen hånd (Hausstätter, 2018).

Dette er en strategi som er relasjonsbasert, og som krever at læreren har øyne for eleven bak atferden, karakterene og utfordringene. Det handler om å gi elevene mestringstro (Bandura, 2000), og hjelpe dem til å nå de målene de setter seg.

Mitt utgangspunkt for dette forskningsprosjektet var en nysgjerrighet over hvordan vanskeligstilte barn knyttet til problemskapende hjemmeforhold klarer seg i skolen. Jeg vil undersøke hvilke erfaringer resiliente barn har med skolen og læreren. Det er viktig å stille dette spørsmålet, da så mange barn i skolen i dag har det vanskelig og mange har læreren som én av få eller eneste pålitelige voksen i sitt liv. Målet med forskningen er å identifisere hvilke elementer ved læreren eller skolen som er viktig for disse barna, og forhåpentligvis gjøre lærerne oppmerksomme på at disse elementene er spesielt viktige for barn som har det vanskelig. For å undersøke dette har jeg valgt følgende problemstilling:

«Hvilke erfaringer har resiliente barn med skolen/læreren?»

Problemstillingen jeg har valgt er både faglig og samfunnsmessig begrunnet. Den faglige forankringen ligger i hvilket bidrag denne forskningen kan gi til det eksisterende forskningsfeltet. Med dette prosjektet, inspirert av Kauai-studien (Werner & Smith, 1982), ønsker jeg å forske på hvordan læreren kan være en *signifikant andre* for elever som er i utviklingsrisiko ut fra harde oppvekstvilkår, og hvordan skolen kan være en mestringsarena for disse elevene. Den samfunnsmessige forankringen handler om hvilket bidrag forskningen kan gi til de som møter utsatte barn og unge. Det er min egen profesjonsutøvelse som ligger til grunn for dette. Det finnes mange barn i risiko i skolen i Norge, og lærerne møter disse elevene daglig. Et håp for forskningsprosjektet er å påpeke noen elementer som lærerne kan ta med seg i møtet med disse barna.

Opgaven er bygd opp av fem kapitler. Kapittel 2 handler om oppgavens teoretiske fundament, – det faglige bakteppet som har dannet grunnlaget for forskningsprosjektet, samt tidligere forskning på temaet. Kapittel 3 beskriver den forskningsmetodiske framgangsmåten som er benyttet i prosjektet. I kapittel 4 presenteres funn. Hvert delkapittel utgjør én kategori, og i denne presenteres funnene, som drøftes opp mot teori og empiri som kan forklare og utdype funnene. Kapittel 5 inneholder en oppsummerende drøfting, og i kapittel 6 dras trådene sammen i en avslutning med beskrivelse av noen av studiens begrensninger, samt og veien videre.

## 2 Teoretisk forankring og definisjon av sentrale begreper

I dette kapitlet defineres begrepene resiliens, risiko- og beskyttelsesfaktorer og relasjonskompetanse. I tillegg presenteres Banduras teori om human agency og self-efficacy.

### 2.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Det finnes mangfoldige oversikter over risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer som kan være vesentlige i barns liv (Luthar, 2003; Masten, 2004; Rutter, 2000). I det følgende skisseres noen hovedtrekk av de viktigste risiko- og beskyttelsesfaktorene. Både risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer kan deles i individuelle faktorer, familiære faktorer og kulturelle og samfunnsmessige faktorer (Gunnestad, 2017, s. 50, Schoon, 2006).

#### 2.1.1 Risikofaktorer

Risikofaktorer er en fellesbetegnelse på de faktorene som kan øke risikoen for at et barn utvikler vansker, både for psykiske og somatiske vansker (Kvillo, 2008, s. 221). Gjennom den økte risikoen kan det også være fare for nedsatt livskvalitet både i nåtid og i fremtiden (op.cit.). Risikofaktorer kan oppstå på ulike nivå; samfunnsnivå, lokalsamfunnsnivå, organisasjonsnivå, familienivå og individnivå (Ejrnæs, 2015, s. 54). På samfunnsnivå handler det om eksempelvis fattigdom, arbeidsledighet, krig og lignende. Lokalsamfunnsnivået består av nabolag med høy arbeidsledighet eller andre sosiale problemer. Organisasjonsnivået dreier seg om ting som mobbekultur i skolen, mens på familienivå handler det om konflikter mellom familiemedlemmer, alkoholmisbruk, omsorgssvikt og lignende. På individnivå kan det dreie seg om traumatiske opplevelser, somatisk sykdom, psykologiske prosesser, vanskelig temperament eller funksjonsnedsettelse og lignende (Gunnestad, 2017, s. 50; Masten & Powell, 2003, s. 8; Ogden, 2015).

Risiko kan deles inn i akutt risiko og kronisk risiko. Akutt risiko oppstår én gang eller over en kort periode, mens kronisk risiko varer over tid, som for eksempel incest eller omsorgssvikt. Begge former for risiko kan gi problemer i det lange løp, men den akutte risikoen er lettere å få bearbeidet med korrekt oppfølging i etterkant (Gunnestad, 2017, s. 51). Kronisk risiko kan oppstå dersom nye problemer «legger seg oppå» tidligere uløste problemer (Borge, 2010, s. 59). Den kroniske risikoen kan gi emosjonelle, sosiale og kognitive konsekvenser dersom det pågår over lengre tid (Gunnestad, 2017, s. 50).

Risikofaktorer er mest skadelige når de opptrer parallelt (Borge, 2003; Waaktaar, Torgersen & Christie, 2007, s. 120). Dette kalles kumulativ risiko (Gunnestad, 2017, s. 50). Det er den kumulative risikoen som er viktig å oppdage ut fra konsekvensene som det gir (Masten & Powell, 2003). De fleste barn og unge har én til to risikofaktorer, og håndterer det på en hensiktsmessig måte. Dersom et barn har tre til fire risikofaktorer etter å ha trukket fra effektene av eventuelle beskyttelsesfaktorer, betegnes barnet som risikoutsatt, og ved fem eller flere risikofaktorer er barnet høyrisikoutsatt (Kvello, 2015, s. 248).

### 2.1.2 Beskyttelsesfaktorer

Ann Masten beskriver «*ordinary magic*» som søknen etter det ekstraordinære som gjorde de resiliente barna spesielle, til å avsløre makten i det ordinære (Masten, 2001, s. 235). Det handler om tanken om at mennesker er i stand til å mestre stor motgang, komme seg fra motgangen, og oppleve suksess i møte med motgang; kun med sine ordinære mestringsferdigheter som man innehar i kraft av å være menneske (Masten & Powell, 2003).

Gjelsvik (2007, s. 30) beskriver beskyttelsesfaktoren som en tredjevariabel som viser koblingen mellom en risikofaktor og et negativt utviklingsutfall. Beskyttelsesfaktorer er ifølge Ejernæs (2015, s. 55) en betegnelse for enkelte forhold som motvirker risikofaktorenes påvirkning. I følge Kvello (2008, s. 221), vil beskyttelsesfaktoren dempe risikoen for utviklingen av vansker i situasjoner der risikofaktorer er til stede. Det finnes dermed en enighet om at dersom en beskyttelsesfaktor skal virke beskyttende, må personen som opplever den ha være eller ha vært i risiko. Ogden (2015, s. 52) gir beskyttelsesfaktorene en nøytraliserende effekt mot risiko ved å beskrive beskyttelsesfaktorer som «*kjennetegn ved barn, ungdom og deres miljø som motvirker eller nøytraliserer den negative effekten av risikofaktorer*».

Etter bearbeiding av fra egen forskning, samt gjennomgang av tidligere forskning på feltet, har Gunnestad (2017) kommet frem til en oversikt over beskyttelsesfaktorer, inndelt i tre grupper; 1) nettverk – sosial støtte; 2) egenskaper og ferdigheter – barns egne ressurser; og 3) kulturell, samfunnsmessig og eksistensiell støtte – mening, verdier og tro.

1. Nettverk – sosial støtte: Nettverket utgjør de personene et barn har kontakt med regelmessig (for eksempel ukentlig eller månedlig). Det naturlige nettverket består av

familie – tanter, onkler, søskenbarn, besteforeldre, naboer, venner og organisasjoner man er med i. Dersom barnet har vanskelige hjemmeforhold eller er utsatt for hendelser som rusmisbruk, dødsfall eller sykdom, har noen innenfor det naturlige nettverket kunnet være tilgjengelig for barnet. Utenfor det naturlige nettverket ligger det profesjonelle nettverket, som innebærer sosialarbeidere, politi, skolepersonale og barnevernsansatte, som har ansvaret for å oppdage og hjelpe barna som ikke har et godt nok naturlig nettverk (Barnevernloven av 1992).

2. Egenskaper og ferdigheter – barns egne ressurser. Egenskaper handler om faktorer som er medfødt eller genetisk betinget. Dette innebærer blant annet fysisk og psykisk styrke, intelligens og temperament. Barn med lettere temperament, middels til høy intelligens og med god psykisk styrke klarer seg oftere godt enn barn som ikke innehar disse egenskapene. Ferdighetene handler om hva barnet er god til og hva det mestrer, alt fra sosiale og praktiske ferdigheter til teoretiske og sportslige ferdigheter.
3. Kulturell, samfunnsmessig og eksistensiell støtte – meninger, verdier og tro. Hva man tror på, hvilke verdier man har og hvordan man tenker om ulike ting.

Beskyttelsesfaktorer behøver ikke være synonymt med positive opplevelser eller relasjoner. Rutter (1985) beskriver tre forhold som er nødvendige å ta med seg; 1) beskyttelsesfaktorer kan i enkelte tilfeller vise seg som utfordringer eller ubehagelige situasjoner som bidrar til at barnet takler stress bedre i fremtiden, 2) følelsen av beskyttelse er ikke alltid tilstede, 3) beskyttelsesfaktoren kan være en kvalitet hos individet, som positivt selvbilde.

Individuelle beskyttelsesfaktorer kan være god sosial fungering, positivt selvbilde, godt sosialt fellesskap (Kvelling 2015). Det å være lette å like, å ha positive tanker om seg selv, troen på at de klarer å mestre oppgaver de får, positive psykologiske kjennetegn som intelligens over gjennomsnittet og mestring av skolearbeid og elevrollen er vesentlige beskyttelsesfaktorer hos individet (Ogden, 2015, s. 53).

Enkelte beskyttelsesfaktorer ser ut til å gå igjen hos mange, samtidig som at det er store individuelle forskjeller i hva som vil ha en beskyttende effekt for det enkelte barnet og i ulike situasjoner (Waaktaar et al., 2007, s. 124). Tiltak ment for å redusere risikofaktorer og fremme beskyttelsesfaktorer samtidig vil sannsynligvis ha bedre effekt enn tiltak som fokuserer på enkeltfaktorer (Waaktaar et al., s. 120–121).

## 2.2 Resiliens

*Resiliens* er en fornorsket form for det engelske fagbegrepet resilience, og kobler egenskaper/ferdigheter i barnet til egenskaper i miljøet (Borge, 2010, s. 12). Resiliens er et komplekst begrep som det ikke finnes tilsvarende ord for på norsk, men det finnes mange definisjoner av begrepet, der ordet motstandsdyktighet hyppig brukes (Kvello, 2008, s. 227). Resiliens utgjør ikke en teori, og er heller ikke det samme som positiv psykologi eller kompetanse (Rutter, 2012). Resiliens er ikke et målbart fenomen (Rutter, 2012; Schoon 2006), og kan ikke defineres som et absolutt personlighetstrekk (Rutter, 2007), men heller som en dynamisk og relativ utviklingsprosess (Klefbeck & Ogden, 2003; Rutter, 2012). Man kan være resilient under enkelte miljømessige forhold, men ikke i andre (Rutter, 2007), og kan vise resiliente resultater på noen områder, men ikke andre (Borge, 2010, s. 12). De som i dette prosjektet beskrives som resiliente barn, har vært resiliente i sine ulike livssituasjoner. Resiliens kan vise seg i ulike faser og i ulike situasjoner hos alle mennesker, selv om noen fra naturens side er mer resiliente enn andre. Personer er med andre ord ikke «universal-resiliente», men resiliente overfor visse risikofaktorer og mer eller mindre i de ulike livsfaser.

*Resilient* omtales i personlighetspsykologi, og dreier seg om resiliente og ikke-resiliente typer mennesker (Borge, 2010, s. 12). *Resilienshet* (resiliency) handler om prosessen der barnet utvikler en mer trygg og selvsikker personlighet fordi de opplever sosiale erfaringer som bekrefter og styrker barnets eksisterende gode egenskaper (Borge, 2010, s. 13).

Noen definerer resiliens som et fenomen der individer har et relativt positivt utfall, til tross for å ha vært utsatt for påkjenninger som forventes å medbringe alvorlige følgetilstander (Kaplan, 2005, s. 39; Rutter, 2007). Borge definerer begrepet som «*relativ motstand mot miljørelaterte påkjenninger, eller evnen til å komme seg gjennom alvorlig stress, traume eller problemer*» (Borge, 2007, s. 15). Masten og Powell (2003) beskriver resiliens som positive tilpasningsmønstre i møte med signifikant risiko eller motgang, mens Kvello (2015, s. 242) definerer resiliens som konsekvensene av individets beskyttelsesfaktorer. Det er relevant å påpeke skillet mellom «*generell kompetanse blant barn flest og spesifikk resiliens hos risikobarn*» (Borge, 2010, s. 39; Werner, 2005, s. 14). For å kunne benytte begrepet resiliens om et barns positive utvikling, foreligger det et krav om at barnet faktisk har vært i risiko.

Flere definerer resiliens på bakgrunn av barn som møter krav i barndommen, som å lykkes på skolen, ha venner og et sosialt nettverk, på en tilfredsstillende måte, til tross for at de møter signifikante utfordringer i livet (Goldstein & Brooks, 2005, s. 9). De resiliente barna er barn som er veltilpassede og som utvikler seg godt, på tross av utfordrende oppvekstvilkår eller andre risikofaktorer som skulle tilsi en negativ utvikling (Klefsbeck & Ogden, 2003). Barna utsettes for en «steeling effect» – barn utsatt for stress opplever enten fremtidig økt sårbarhet for den typen stress («sensitization effect») eller en fremtidig forminsknet sårbarhet for stresset («steeling effect») (Rutter, 2012, s. 337). Rutters tanker om «steeling effect» kan ses i sammenheng med utfordringsmodellen, som handler om at barnet utsettes for risiko, men overkommer den og kommer styrket ut av situasjonen (Borge, 2010).

Hvorfor forske på resiliens? Når lærere og andre voksne blir gjort klar over konseptet resiliens og hvordan mange barn utvikler resiliens i møte med vanskeligheter, kan man bli bedre på å oppdage hvilke forhold i nærmiljø eller i familien som er resiliensfremmende, og vektlegge disse (Ejrnæs, 2015, s. 56). Hvordan systemet rundt eleven reagerer, enten med applaus eller kritikk, er avgjørende for graden av resiliens de utvikler (Lassen, 2017, s. 136).

### 2.2.1 Tidligere forskning: Kauai-studien

Resiliensforskningen bygger på det faktum at det finnes en verdensomspennende heterogenitet i hvordan mennesker reagerer på ulike former for stress, traumer og vanskeligheter. Noen har bedre utfall enn andre, på tross av at man har tilsynelatende likt utgangspunkt (Rutter, 2012, s. 335). Kauai-undersøkelsen er en undersøkelse der Emmy Werner og Ruth Smith fulgte en hel kohort på 698 barn født på øya Kauai på Hawaii i 1955. Studien utforsker variasjonen av biologiske og psykososiale beskyttelsesfaktorer, risikofaktorer og livshendelser blant denne kohorten i et 40-årsperspektiv; datainnsamling da barna ble født, og da de var 1, 2, 10, 18, 32 og 40 år gamle. Disse aldre ble valgt da de gir et innblikk i livsfaser som er avgjørende for utvikling og identitet for deltakerne (Werner, 2005, s. 11).

Omtrent 30 prosent av barna i studien vokste opp under fattige kår. To tredjedeler av barna som hadde fire eller flere risikofaktorer ved to års alder, utviklet lære- eller atferdsvansker innen ti års alder, eller hadde et kriminelt rulleblad eller psykiske lidelser ved fylte 18 år (Werner, 2005). Én av tre av barn med fire eller flere risikofaktorer vokste opp til å bli

modne, omsorgsfulle voksne, som mestret skolen og det sosiale livet på en god måte, og hadde satt realistiske og gode mål for egne liv. Disse barna var risikoutsatte eller høyrisikoutsatte (Kvelling, 2015, s. 248), men denne risikoen var ikke utslagsgivende for dem ut fra deres personlighet/kompetanse/beskyttelsesfaktorer.

Kauai-undersøkelsen oppsummerte tre områder der beskyttelsesfaktorer så ut til å være relevante for barnas positive utvikling (Werner, 2005, s. 12). Det første dreier seg om beskyttelsesfaktorer innen *individet*, slik som positiv innstilling og godt humør. Det andre handler om beskyttelsesfaktorer innenfor *familien*, der barnet knytter en nær relasjon til en trygg voksen, gjerne en besteforelder, tanter og onkler eller eldre søsken. Det tredje er knyttet til beskyttelsesfaktorer i *samfunnet*, spesielt relasjoner til voksne eller andre viktige rollemodeller, som blant annet lærere (Werner, 2005, s. 12; Werner & Smith, 2001, s. 173).

### 2.2.2 Løvetannbarn versus løvetanneng

Da resiliensbegrepet dukket opp, kom illustrasjonen av fenomenet like etter – «løvetannbarna». Løvetannbarna var barn som lyktes på tross av sine utfordringer, gjerne i miljøer der negative utfall ikke bare var vanlig, men gjerne forventet. Dette begrepet har vært mye brukt og omtalt, men det ligger implisitt i begrepet at resiliensen eller motstandsdyktigheten ligger i barnet selv, i spesifikke egenskaper eller trekk ved barnet, som gjør at barnet mestrer og er resilient. Resiliens er ikke et personlighetstrekk hos et individ, men resiliens kan manifestere seg i individets oppførsel og livsmønster (Masten & Powell, 2003, s. 4).

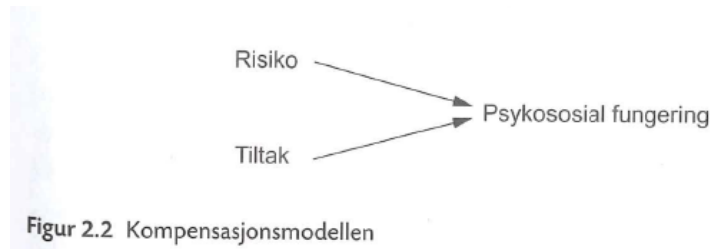
Borge (2007, s. 25) påpeker problematikken ved bruken av løvetannbarn-begrepet, og gjør et forsøk på å utvide illustrasjonen til å beskrive en løvetanneng – der mange faktorer spiller inn for å få løvetannen til å vokse. Metaforisk framstilt: vær, jordsmonn, beliggenhet, sprøytemidler, slåmaskiner og lignende, er alle faktorer som påvirker løvetannen. Miljøet rundt den preger veksten og utviklingen. På samme måte beskriver Borge at resiliens utvikles i takt med miljøet man befinner seg i. Barnet alene er ikke resilient i seg selv, men kan utvikle resiliens gjennom samspill med miljøet rundt, være det signifikante andre, vennskap med jevnaldrende, relasjonen til en lærer og så videre. Samspillet preger utviklingen av resiliens, ikke bare et personlighetstrekk eller en egenskap hos barnet selv (Rutter, 2007). I dag handler



resiliensbegrepet mer om at et barn har flere beskyttelsesfaktorer enn risikofaktorer, og kan derfor klare seg på tross av sine utfordringer (Ogden, 2015).

### 2.2.3 Tre modeller for forståelse av resiliens

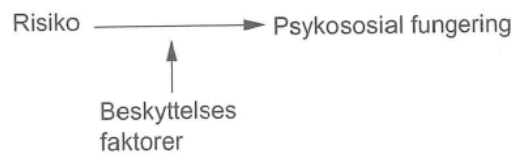
Det er vanlig å operere med tre ulike modeller for å forstå og forklare resiliens: kompensasjonsmodellen, utfordringsmodellen og immunitetsmodellen (Borge 2010, s. 43).



Figur 2.2 Kompensasjonsmodellen

Figur 1: Kompensasjonsmodellen (Borge, 2010, s. 43).

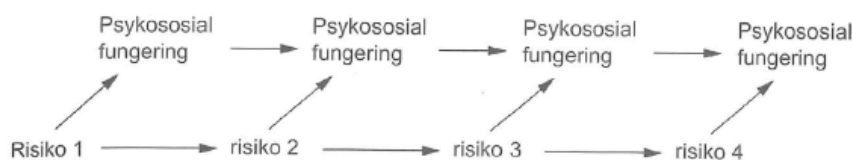
Gjennom kompensasjonsmodellen iverksetter man tiltak for å erstatte noe som mangler (Borge, 2010). Dette skal da føre til en positiv utvikling.



Figur 2.3 Beskyttelsesmodellen

Figur 2: Beskyttelsesmodellen (Borge, 2010, s.44).

Beskyttelsesmodellen dreier seg om at beskyttelsesfaktorene skal motvirke risikofaktorene (Schoon, 2006), og har dermed en indirekte virkning på barnets utfall (Borge, 2010)



Figur 2.4 Utfordringsmodellen

Figur 3: Utfordringsmodellen (Borge, 2010, s. 45).

Gjennom utfordringsmodellen utsettes man for risiko, men man takler disse på en god måte og kommer styrket ut på andre siden. Risikoeksponeringen må være utfordrende nok til å stimulere en respons, men ikke så høy at den blir overveldende (Schoon, 2006). Dette kan knyttes opp til Rutters tanker om hvordan utfordringer kan ha en «steeling effect» (Rutter, 2012, s. 337). Sannsynligvis virker disse prosessene sammen, gjennom ulike aktører som skole, naturlig nettverk og andre som er inne i bildet. Resiliensprosesser tar tid, og det er viktig at man ikke gir opp selv om resultatene ikke viser seg på kort sikt (Borge, 2010, s. 45)

#### 2.2.4 Posttraumatisk vekst

Posttraumatisk vekst kan beskrives som en positiv endring i en persons liv i etterkant av en traumatisk hendelse. Det kan oppstå av seg selv, eller mens personen går i terapi. Et kjennetegn er at personen som har gjennomgått traumet, anerkjenner påvirkningen traumet har hatt på personen. Å oppleve sosial støtte viser seg å være viktig for restitueringen etter et traume. Posttraumatisk vekst øker dersom personen opplever god sosial støtte fra familien og i nettverket ellers. De som har opplevd posttraumatisk vekst forteller om hvordan traumene har gitt dem noe, de har modnet, setter større pris på gode relasjoner og innser hva som er viktig i livet og tar denne lærdommen med seg videre (Kvello, 2015, s. 191–192).

### 2.3 Lærerens ansvar og relasjonskompetanse

I følge Krovetz (2016) er det vesentlig at noen på skolen har god kjennskap til eleven, samt en god relasjon til eleven. Videre har det vist seg viktig at læreren har høye forventninger til elevene og bistår dem i å nå disse forventningene. Å oppleve å bli hørt er potensielt det viktigste. Å mestre skolen er en viktig beskyttelsesfaktor for barns motstandsdyktighet. Barn som er utsatt for risiko, og samtidig opplever mestring i skolen har større sannsynlighet for å ha et positivt utfall på tross av sine utfordringer (Ogden, 2015). Dersom et barn i risiko har positiv og nær relasjon til læreren, kan denne relasjonen virke som en beskyttelsesfaktor – både for faglig utvikling og en generell positiv utvikling hos eleven (Drugli, 2012, s. 77).

Relasjonsansvaret ligger alltid hos læreren (Bergkastet & Andersen, 2016, s. 13). I det mellommenneskelige møtet mellom lærer og elev er partene likeverdige, mens i lærer–elevrelasjonen vil det alltid finnes en skjevhet i maktbalansen (Drugli, 2012, s. 49). Lærerens rolle hos barn som har vært eller er i risiko, er å være omsorgsfulle, trygge voksne, som støtter elevene og hjelper dem i situasjonene de står i (Goldman, 2005, s. 213). Bergkastet og

Andersen (2016, s. 12) beskriver hvordan elever kan ha en positiv utvikling dersom de opplever en god lærer–elev-relasjon preget av følsomhet, varme og emosjonell støtte. Ikke alle resiliente barn blir «oppdaget» av læreren, da de mestrer skolehverdagen så godt at de får ros for sin suksess i skolen (Goldman, 2005).

Det er vesentlig at lærerne i skolen har god relasjonskompetanse for å kunne skape gode relasjoner til sine elever. Lærerens relasjonskompetanse er nært knyttet til lærerens profesjonalitet, og krever at læreren er autentisk i kontakten med elevene (Drugli, 2012, s. 45). Elevers relasjonskompetanse og gode akademiske resultater har en høy korrelasjon (Spurkeland, 2012). Spurkeland og Lysebo (2016, s. 10) beskriver relasjonen mellom lærer og elev som en «kanal» som er åpen, delvis åpen eller lukket, der gjennomstrømmingen bestemmes av kanalens kvalitet og lærerens evne til å åpne tilgangen for den enkelte eleven. En god relasjon forenkler læreprosessen, da eleven vil være mer mottakelig. Motsatt kan kanalen stenges helt dersom relasjonen er dårlig mellom lærer og elev.

Tillit kan beskrives som en av de viktigste bærebjelkene i relasjonskompetansen, og er et sentralt kjennetegn på gode relasjoner (Drugli, 2012, s.49). Spurkeland og Lysebo (2016, s. 18) beskriver tilliten som en grunnmur for relasjonen, og tillit er alltid i bevegelse (Spurkeland, 2012, s. 43). Et tillitsforhold bygges over tid, og som lærer må tilliten i relasjonen på plass før man kan bruke relasjonen til å påvirke elevene på en god måte (Krane et. al., 2016b; Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 19). Videre skriver Spurkeland og Lysebo (ibid.) hvordan barn som har problemer med tillit fra sin fortid, kan ha vanskeligheter med å få tillit til lærere og andre voksne i skolen, og kan utfordre å undersøke om man er til å stole på. Dersom elever befinner seg i en situasjon som for dem oppleves traumatisk, og ikke opplever å bli møtt av den de har et tillitsforhold til, kan den tilliten som er bygd opp, rase ned, da eleven kan oppleve det som et tillitsbrudd (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 21).

#### 2.4 Human agency og self-efficacy

Albert Bandura er kjent for sin sosial-kognitive teori, hvor begreper som «human agency» og «self-efficacy» er fremtredende. Efficacy kan oversettes til mestringstro på norsk, som er det begrepet som benyttes videre i dette prosjektet. I hovedsak handler human agency om å være agenter i eget liv. Agency handler om intensjonelle handlinger (Bandura, 1997, s. 3), og

består av fire elementer: 1) intensjoner, 2) forestillinger om fremtiden, 3) selvregulering og 4) selvrefleksjon (Bandura, 1999).

Bandura beskriver hvordan mennesker både er et produkt av sine omgivelser, samtidig som de ved å delta aktivt i sitt miljø også er produsenter av sine miljø (Bandura, 2000, s. 75). Ved å kombinere disse to rollene opptrer man som agent i eget liv og kan gjennom dette forme sine egne liv. Valgene man tar styres i stor grad av menneskers personlige efficacy – mestringstro. Mestringstroen påvirker hvilke utfordringer man utsetter seg for, og hvor mye innsats man legger i oppgaver som ligger fremfor seg (Bandura, 2000, s. 75). Barn med mestringstro opplever en form for kontroll over eget liv, og mestringstro er i den forstand resiliensfremmende (Masten, 2014, s. 161).

Efficacy er heller ikke en handling eller et bestemt trekk, men evnen til å forstå hvilke egenskaper eller ferdigheter man skal benytte seg av for å fullføre en oppgave (Bandura, 1982, s. 122). Man handler ut fra sin mestringstro. Det er uvanlig å begi seg ut på oppgaver man vet at man ikke har evner til å mestre. Mestringstroen påvirker tankemønstre og følelsesmessige reaksjoner, samt relasjoner med miljøet man befinner seg i. Det er dermed vesentlig at den mestringstroen eller self-efficacy man har, reflekterer virkeligheten og ikke en feilaktig mestringstro (Bandura, 1982, s. 123).

## 3 Forskningsmetodisk tilnærming

I dette kapitlet gjør jeg rede for mine forskningsmetodiske valg, fra valg av informanter, utvikling av intervjuguide til bevissthet om min egen rolle i forskningen. Jeg beskriver hvordan analyseprosessen har foregått og hvilke kategorier jeg har dannet, og hvilke etiske refleksjoner jeg har tatt underveis i prosessen.

### 3.1 Valg av forskningsmetode

Valg av forskningsmetodisk tilnærming i forskningen avgjøres av prosjektets problemstilling og hva forskeren ønsker å oppnå med forskningen. I dette forskningsprosjektet er hovedmålet å undersøke hvilke erfaringer resiliente barn har med skolen og læreren. Det anses derfor som hensiktsmessig å benytte seg av et kvalitativt forskningsintervju for å samle inn datamateriale til dette prosjektet. *«Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv»* (Postholm, 2010, s. 17). Kvalitativ forskning karakteriseres ved at forskeren søker en forståelse av sosiale fenomener, og gir mye informasjon om få enheter (Thagaard, 2013, s. 17). Det handler om å få forståelse for informantens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvalitative studier er preget av en nærhet til de det forskes på. Man ønsker å finne mening og vurdere enkelttilfeller, noe som gjør kvalitativ forskning mindre egnet til å sammenligne ulike kasus (Kleven, 2011, s. 19). Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet dannes det nær kontakt mellom forskeren og informanten. Dette kan la forskeren få fylldig kunnskap om enkeltindividenes forståelse og refleksjon av sosiale fenomener, på bakgrunn av informantenes beskrivelser og refleksjoner (Thagaard, 2013, s. 12). Kvalitative forskningsmetoder gir en tilgang til å studere fenomener som ellers er vanskelig å undersøke (ibid.).

Man vil kunne få utdypende svar og gå utenfor intervjuguiden der det er nødvendig, og datamaterialet man får, vil være rikere og mer utfyllende enn ved bruk av for eksempel en survey innenfor kvantitativ forskningsmetode. Videre har jeg valgt en abduktiv tilnærming (Thagaard, 2013, s. 198), der jeg utarbeidet et teoretisk bakteppe og begrepsdefinisjoner som bakgrunn for å lage intervjuguiden, men der teorien ble utvidet og utviklet i møte med det innsamlede datamaterialet som gjenspeiles i at teori og empiri presenteres knyttet til kategoriene.

### 3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Dette forskningsprosjektet er basert på en fenomenologisk forankring. Ifølge Postholm (2010, s. 78) handler fenomenologisk forskning om å finne den underliggende, sentrale meningen i en opplevd erfaring. Fenomenologi i denne sammenheng dreier seg om informantenes subjektive opplevelser, og en søken og forståelse av *den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer* (Thagaard, 2013, s. 40). Deltakernes felles erfaringer danner grunnlaget for den generelle forståelsen for fenomenet som utvikles gjennom forskningen.

### 3.3 Utvalg

Antallet informanter man trenger bestemmes ut fra undersøkelsens formål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Det finnes ulike meninger om hvor mange informanter man burde intervjuer til et slikt prosjekt, alt fra 3 til 25 personer skisseres (Postholm, 2010, s. 43). Ved å benytte meg av intervju som forskningsmetode, ønsket jeg å finne en felles sentral opplevelse, som kan være kjernen i forskningsarbeidet. For å oppnå dette ønsket jeg å intervjuer voksne mennesker som har vært resiliente barn. Dette er en gruppe mennesker som kan være godt beskyttet gjennom personvern, noe som gjorde letingen etter informanter til en utfordring.

Gjennom et seminar i forbindelse med masteroppgaven høsten 2017, fikk jeg et tips fra en veileder om å kontakte Forandringsfabrikken. Forandringsfabrikkens formål er tydelig: «*Forandringsfabrikken er en nasjonal stiftelse som forandrer hjelpesystemene og skole gjennom samarbeid med barn og unge*» (Forandringsfabrikken, 2018). Barn og unge blir «proffer» innenfor skole, barnevern eller psykisk helse, fordi de er profesjonelle på de utfordringene de selv har stått i. Jeg kontaktet organisasjonen, og de kontaktet personer som kunne være aktuelle. I samråd med veileder valgte jeg å skaffe fem informanter, som alle ønsket å bidra for å kunne tilføye viktig kunnskap til dette forskningsfeltet. Underveis i transkriberingen oppdaget jeg at de to siste intervjuene ble bekreftende informasjon, og ikke ny informasjon. Metningspunktet vurderer jeg som i hovedsak nådd ved tre informanter (Thagaard, 2009).

Informantene er fem unge kvinner, som jeg har valgt å gi fiktive navn for å beskytte deres anonymitet. Navnene de har fått er: Agnes, Ingvild, Mia, Mona og Siri. De kommer fra ulike sosioøkonomiske bakgrunner, og er av både etnisk norsk opphav og av familier med

innvandrerbakgrunn. Alle fem er nå studenter i høyere utdanning, og ser ut til å mestre livene sine på en god måte. Fire av dem har valgt et fremtidig yrke innen barne- og ungdomsarbeid, der de selv forteller at de vil bruke sin erfaring til å hjelpe andre.

Gjennom min oppgave benytter jeg begrepet *informanter* for mine intervjupersoner. Diskusjonen om hvorvidt informantene heller skal kalles intervjupersoner er noe Kvale og Brinkmann (2015, s. 71) tar for seg gjennom sin metafor om gruvearbeideren og den reisende. Kvale og Brinkmann har gode poeng og jeg holder med dem i at kunnskapen som dannes i møte med den man intervjuer, og intervjueren, ikke er en ferdig kunnskap som ligger i informanten og skal hentes ut og benyttes av intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Men, for leseren og for enkelthetens skyld velger jeg å benytte begrepet informant, da det leses bedre og jeg opplever at det gir oppgaven en bedre flyt. Informanten er i denne oppgaven derfor en person jeg har intervjuet, samtidig som kunnskapen og datamaterialet som samles inn er et produkt av samtalen mellom informanten og intervjueren, i den samtalen som fant sted, med de spørsmålene og refleksjonene som oppsto der og da.

### 3.4 Utforming av intervjuguide

Jeg har valgt å benytte en semistrukturert intervjuguide. Dette har jeg valgt fordi jeg ønsket en relativt fri prosess, samtidig som noen føringer er lagt for hvilke tema innenfor resiliens som jeg ønsket at intervjuet skulle komme innom. Prosessen med å utforme intervjuguiden startet allerede på høstsemesteret, gjennom masterseminarer der vi øvde på å stille gode spørsmål rettet mot vårt valgte tema. Intervjuguiden er teoristyrkt, der prosessen mot de ferdige spørsmålene gikk videre ved å sette meg godt inn i teorien for å ha en solid forståelse bak spørsmålene jeg skulle stille informantene. For å kunne spørre om hvilke beskyttelsesfaktorer informantene hadde i sin barndom og skolegang, krevde det at jeg hadde en god forståelse av hva beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer var, og kunne formidle dette til informantene dersom de ikke visste hva det var fra før. Videre var min forforståelse og bakgrunn som lærer avgjørende for spørsmålsformuleringene, da de fleste hovedspørsmål dreier seg om relasjonen til læreren og medelevene til informantene.

Intervjuguiden består av innledningsspørsmål, hovedspørsmål, oppfølgingsspørsmål og prober. Hovedspørsmålene var basert på sentrale temaer i prosjektet, og oppfølgingsspørsmålene gav en mer detaljert fremstilling av det informanten forteller om

(Thagaard, 2013, s. 100). Oppfølgingsspørsmålene sto ikke i intervjuguiden, men var en umiddelbar respons fra meg på informantens fortelling. De fleste probene i intervjuene var i form av «ja...» eller «mhm» (nøytral fascilitering), der hensikten var å oppfordre informanten til å fortelle videre eller utdype (Thagaard, 2013, s. 100).

### 3.5 Gjennomføring av intervjuene

Jeg valgte å benytte meg av diktafon for å ta opp intervjuene, da dette lot meg fokusere på samtalen og intervjuets dynamikk. Videre fanger lydopptaket stemningen, intonasjonen og pauser, noe notater ikke gjør på samme måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Bruken av diktafon som datainnsamlingsverktøy stiller krav til forberedelse, som å passe på viktige detaljer, slik som å sørge for at batteriet er ladet, sjekke at opptak er slått på og lignende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

Samtlige av mine informanter er studenter i høyere utdanning. For at intervjuene skulle kunne gjennomføres, oppsøkte jeg dem i deres studiebyer. To møtte jeg på studiestedet, to på cafeer og en møtte jeg hjemme hos henne, etter hennes ønske av praktiske årsaker. Av gjenstander på bordet under intervjuene var det forfriskninger og samtykkeskjema, som ble signert ved ankomst. Intervjuenes varighet varierte mellom 26 og 43 minutter.

For å sikre informantens trygghet og åpenhet i intervjusituasjonen, var det vesentlig å begynne med å fortelle informanten om prosjektets mål og hensikt, og hvorfor denne informantens bidrag er viktig inn mot forskningsfeltet. Ved å fortelle hvorfor problemstillingen og temaet er viktig for meg personlig, oppfordret jeg informanten til å dele av sin kunnskap og erfaring for å utvide forskningsfeltet og gjøre fremtiden bedre for personer som står i samme situasjon som informanten gjorde som barn. Denne måten å ta regi over intervjusituasjonen er vesentlig for å skape en god kontakt med informanten (Thagaard, 2013, s. 109).

#### 3.5.1 utfordringer i intervjusituasjonen

Mine informanter er spredt utover Norge og er i ulike faser av livet. De to informantene jeg møtte på deres studiested, intervjuet jeg på grupperom der vi hadde ro til å gjennomføre intervjuet. Omgivelsene var nøytrale. To møtte jeg på cafeer. Dette gjorde intervjusituasjonen mer utfordrende, men likevel gjennomførbart. Jeg traff dem tidlig på formiddagen, slik at det



var ganske rolig rundt oss. Informantene bar ikke preg av at litt støy og andre mennesker rundt var forstyrrende. Den siste informanten traff jeg i hjemmet hennes. Å komme hjem til informanten kan være en fordel å unngå, men det var informantens eget ønske og hun virket komfortabel med det.

### 3.6 Transkribering

Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) beskriver transkripsjoner som «*svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjuamtaler*». I dette utsagnet ligger det en påstand om at det alltid vil være informasjon fra intervjuet som går tapt når datamaterialet går fra samtalen via et lydopptak til en skriftlig gjengivelse. Transkripsjonene danner grunnlaget for den begynnende analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207), og jeg anser det derfor som en styrke at jeg har transkribert intervjuene selv, slik at jeg som forsker på best mulig måte kan ivareta utvekslingen som har foregått mellom forskeren og intervjueren.

Jeg brukte prober aktivt underveis i intervjuene. Disse ordene og lydene har jeg valgt å ekskludere fra transkripsjonene, da de ikke bærer en funksjon utover å invitere til fordypning i samtalen, og transkripsjonene har en bedre leseflyt uten dem. Der småord og lyder som «eeh» og lignende ser ut til å ha en betydning, er det tatt med. Et eksempel på dette er dersom informant drar litt på svarene eller tenker seg godt om før hun svarer. Andre steder vil samme lyd være brukt som fyll midt i en samtale, der er det ikke inkludert i transkripsjonen. Pauser og følelsesuttrykk som latter er tatt med i transkripsjonen, da det beskriver stemningen og gir et bilde av hvordan informanten forholdt seg til spørsmålene. Enkelte av informantene snakker på dialekt. Jeg har valgt å transkribere alle intervjuene på bokmål, dels for å sikre anonymiseringen av informantene, dels for å gjøre arbeidet med analysen litt enklere. Transkripsjonene gav 46 sider tekst.

### 3.7 Dataanalyse

Det første steget i dataanalysen handler om å bli godt kjent med det innsamlede datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 158). Allerede i intervjusituasjonen begynte enkelte koder og kategorier å utkrystallisere seg. Videre begynte enkelte tema å være gjennomgående under transkripsjonen. Prosessen med å finne koder og kategorier foregikk i flere runder. Dataanalysen er i noen grad inspirert av Aksel Tjoras stegvis-induktive- metode, som baserer seg på en etappevis prosess fra rådata til konsepter (Tjora, 2017, s. 18). I dette

forskningsprosjektet er enkelte begrep og koder empiribasert, mens andre er teoribaserte. Transkripsjonene fra intervjuene ble gjennomgått for å finne koder, som så ble systematisert i kategorier (se eksempel i Vedlegg 4). Dette førte til elleve kategorier: Relasjoner, Hjelpesystem, Skole, Motivasjon, Venner, Fremtid, Mestring, Erfaring, Selvfølelse, Beskyttelsesfaktorer og Prestasjon. I neste runde ble kodene i de ulike kategoriene sammenlignet, og de elleve kategoriene ble slått sammen til tre; Relasjoner og Venner ble til «Å bli sett», Motivasjon, Mestring, Prestasjon og Skole ble til «Mestringsorientering», Fremtid, Erfaring, Selvfølelse og Hjelpesystem ble til «Fremtidshåp» og kategorier som falt utenfor problemstillingens grenser ble fjernet. Ved ny gjennomgang av transkripsjonene dukket en helt ny kategori opp – «Svik». Disse fire kategoriene – «Svik», «Mestringsorientering», «Å bli sett» og «Fremtidshåp» vil nå få hvert sitt kapittel, der de drøftes i lys av teori og empiri.

## 3.8 Refleksivitet

### 3.8.1 Forskerens forforståelse

Alle forskere har sin bakgrunn og historie som preger avgjørelser og beslutninger som tas. Kvalitativ forskning kan ikke være objektiv. Som grunnskolelærer har jeg med meg kunnskap og erfaring som andre ikke har, og dette bærer oppgaven preg av. Et av hovedmålene med kvalitativ forskning er å la forskeren oppnå en forståelse av sosiale fenomener, noe som gjør fortolkning til et viktig moment (Thagaard, 2013, s. 11). Forskeren spiller derfor en stor rolle, da hun blir et instrument inn i egen forskning. Forskerens forforståelse, bakgrunn og vitenskapelige tyngde og kompetanse vil være elementer som preger forskeren og hennes syn på datamaterialet som skal analyseres. Min erfaring fra skolen og kunnskap om lærerens betydning for elevene har i stor grad preget valget av tema for denne oppgaven, og oppgaven bærer preg av det.

### 3.8.2 Asymmetrisk maktforhold

Gjennom et semistrukturert intervju ønsket jeg en samtale med informanten, der stemningen var avslappet og informanten kunne føle seg trygg på å dele noe som er sårbart i deres liv. Gitt at dette er et forskningsprosjekt, vil samtalen likevel bære preg av et asymmetrisk maktforhold. Samtalen er en spesifikk profesjonell samtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Det er forskeren som leder an og stiller spørsmål, og gjennom det lede samtalen i den retningen forskeren ønsker. Forskeren har den faglige bakgrunnen og den vitenskapelige

kompetansen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52), og informanten sitter på den opplevde erfaringen av fenomenet som forskes på.

### 3.9 Etiske betraktninger

Som forsker var det spesielt viktig å vise hensyn til informantenes sterke historier, og sørge for at de føler seg respektert og ivaretatt når de utleverer sine historier. Enkelte spørsmål og oppfølgingsspørsmål var relativt personlige, og informantene utleverte nærgående opplysninger om forhold som har vært ekstremt vanskelige og utfordrende i deres liv. Det var vesentlig for meg som forsker å vise respekt for grensene informantene satte, slik at de ikke følte seg overtråkket og i etterkant kunne komme til å angre på informasjonen de gir fra seg (Thagaard, 2013, s. 119).

En side ved etikken bak all forskning dreier seg om å unngå å plagiere andres tekster (Thagaard, 2013, s. 24). Videre vil dette prosjektet ha noen etiske betraktninger som dreier seg om informantenes personvern og forskerens rolle inn i prosjektet. Det stilles strenge krav om datainnsamling, anonymisering og oppbevaring av det innsamlede datamaterialet underveis i prosessen, samt destruering av datamaterialet etter prosjektet er fullført. Denne studien er søkt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), og deres vurdering er at den er unntatt konsesjonsplikt (Vedlegg 1).

#### 3.9.1 Informert samtykke

Da mine informanter er funnet gjennom en interesseorganisasjon, var informantene klar over i forkant hva de skulle snakke om. I forkant av datainnsamlingen sendte jeg ut en forespørsel om deltakelse samt et informasjonsskriv (Vedlegg 2) der studien er beskrevet, og det står utfyllende om deres rett til å trekke seg til enhver tid. Informantene signerte dette da vi møttes til intervju.

#### 3.9.2 Konfidensialitet

Et viktig poeng i kvalitativ forskning er å sørge for at informantene anonymiseres, for å sikre deres person mot å kunne identifiseres gjennom den ferdige forskningsrapporten som publiseres ved forskningsprosjektets slutt. For å ha en konfidensialitet mellom informant og intervjuer, er det vesentlig at anonymiseringen tas på alvor og gjennomføres ordentlig. Dette kan bidra til at informanten forteller og føler seg trygg på at datamaterialet ikke misbrukes.

### 3.9.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter

Informantene skal ikke ta skade av å delta i forskningsprosjekter. Det er dermed viktig underveis i intervjuet, at forskeren ser an hvordan informanten reagerer på spørsmålene, og justerer deretter. Da resiliens er et sensitivt tema der informantene forteller om sin bakgrunn, som har opplevdes som vanskelig for dem, var det viktig underveis å vise stor respekt for deres historie og være varsom i måten spørsmålene ble stilt på.

### 3.10 Gyldighet, pålitelighet og overførbarhet

Kvalitativ forskning er ikke generaliserbart, og det var heller ikke min intensjon da jeg startet med dette prosjektet. Det jeg oppdaget underveis i intervjuene, er noen felles tema som jeg tror kan være overførbart til lærere og andre som jobber tett på barn og unge i risiko.

Kvalitativ forskning egner seg godt til å søke mening i fenomener, men ikke til å generalisere til en større populasjon på bakgrunn av det man finner i dataene. Dette skyldes at forskningen søker mening hos de få informantene som intervjues.

Studiens pålitelighet handler om hvorvidt forskningen er utført på en pålitelig måte som det kan festes tillit til (Thagaard, 2013). Det handler om studien er troverdig eller ikke. Dette ivaretar jeg gjennom forskningsmetodekapittelet og dets gjennomsiktighet. Jeg har forsøkt å beskrive i nøye detalj hvordan studien er gjennomført, slik at oppgaven er gjennomgående transparent og det skal være enkelt å forstå min fremgangsmåte. Studiens gyldighet handler om kvaliteten av tolkningen og konklusjonene forskeren ender opp med i sitt forskningsprosjekt. Mine tolkninger og konklusjoner er som tidligere nevnt preget av min forforståelse og bakgrunn, som tidligere nevnt. Studiens overførbarhet handler om hvorvidt konklusjonene i prosjektet er overførbare til andre i lignende situasjoner som mine informanter. Dette er ikke noe jeg kan uttale meg bastant om, men vil forhåpentligvis kunne være en pekepinn for andre lærere og kanskje ligner erfaringene og refleksjonene til andre resiliente.

## 4 Datapresentasjon og drøfting

Proessen med transkribering, koding og kategorisering kulminerte i fire hovedkategorier; «Å bli sett», «Mestringsorientering», «Fremtidshåp» og «Svik». Hver kategori vil i dette kapitlet få hver sitt underkapittel. Først presenteres kategorien, før utdrag fra datamaterialet følger. Videre vil datamaterialet tolkes og drøftes i lys av teori og empiri. De store linjene vil så oppsummeres i neste kapittel.

### 4.1 Å bli sett av lærer

Det jeg fikk høre aller mest fra alle mine informanter, var viktigheten og behovet for å bli sett av noen de så opp til eller stolte på. Enten opplevde informantene å bli sett av en voksen, eller så beskrev de hvordan det var å ikke bli sett da de burde blitt det. Denne kategorien presenterer deres erfaringer med å bli sett i skolen.

- (1) «*Hun..[læreren, min anmerk.] jeg følte at hun så meg da. Jeg var kanskje en elev som trengte noe ekstra. Og på en måte, jeg trengte en relasjon med henne mye mer enn mange andre elever. Og det har vært det som har vært i min oppvekst, at jeg ikke har hatt gode nok eller riktige voksne rundt meg. Så det har vært mange lærere som har påvirket meg i positiv retning da. Og flere av de har sett at jeg har vært sårbar, og så har de gjort ting som å prate med meg, enten før eller etter en time, eller snakke litt ekstra på foreldresamtale eller. De har fulgt meg opp mer, spurt om personlige ting. Og det har vært ganske viktig faktisk.*» (Agnes, 09.02.2018, s.4)
- (2) «*Men det var spesielt en lærer som jeg husker veldig, veldig godt. Hun var kontaktlæreren min, og hun pratet med meg og så meg, på en måte, i mye større grad enn de andre lærerne så meg, da. Og det tror jo jeg også betydde mye for meg på den tiden.*» (Mia, 12.02.2018, s. 5)
- (3) «*Hun [læreren, min anmerk.] var liksom sånn som på en måte tilrettela litt da, samtidig som hun dekket mine behov for å få snakke med henne imellom sånn i friminutt og sånn, så var hun også veldig sånn til å pushe meg ut med de andre barna. Så var hun veldig sånn til å støtte opp under da, og ikke var ... ja, mange lærere glemmer at de skal ta hånd om barna, de skal bare lære. Men hun var sånn 'Du må ha det bra på skolen først, og så kan du lære'.*» (Ingrid, 13.02.2018, s. 3)
- (4) «*Da var det kontaktlæreren som på en måte forsvant litt, men den faglæreren som så akkurat der og da at 'du hva er det med deg nå' liksom, tør å spørre de spørsmålene da.*» (Ingrid, 13.02.2018, s. 4)
- (5) «*Så det at hun [læreren, min anmerk.] på en måte var helt våken, holdte på si da, og fulgte med, det gjorde at man føler seg sett. Og at det er noen som bryr seg, liksom, mer enn at de bare skal lære deg fag, ja.*» (Ingrid, 13.02.2018, s. 4)

Et likhetstrekk for mine informanter er at de har vokst opp i dysfunksjonelle familier der barn har blitt utsatt for manglende omsorg. Det har ført til at barna har havnet under barnevernets

omsorg. Under oppveksten har informantenes kumulative risiko har vært høy (Gunnestad, 2017), som kan være skadelig på sikt. Flere av informantene beskriver manglende gode relasjoner med stabilitet og trygghet i hjemmet. Disse behovene opplevde flere at de ble møtt på av voksne i skolen, spesielt av lærere (1, 2, 4 og 5) (Masten, 2014, s. 226). Dette er helt i tråd med resiliensforskningen, som fremhever signifikante andre som viktige, da de fyller et behov som barnet ikke får fylt innen kjernefamilien. Dette stemmer også overens med den tidligste resiliensforskningen, helt tilbake til Werner og Smith (2005, s. 12). sin undersøkelse på Kauai, der et flertall av deltakerne pekte på rollemodeller som lærere som viktige for deres resiliente utvikling.

Relasjonen mellom lærer og elev kan være avgjørende – både for elevens trivsel og suksess på skolen (Frostad et al., 2014; Krane 2016a; 2016b; Spurkeland & Lysebo, 2016). Både Agnes, Mia og Ingrid (1, 2, 4 og 5) vektlegger sterkt at de opplevde å bli sett av en voksen, som grep tak i dem og viste omsorg for dem. Dette var enten knyttet til en vanskelig situasjon som oppsto, eller generelt la merke til at det enkelte barnet trengte tettere oppfølging enn andre elever. Dette er noe av det mest avgjørende i utviklingen av resiliens (Ogden, 2015). Lærerne disse tre beskriver, er alle i situasjoner der de går ut over sin arbeidsbeskrivelse, og fokuserer på barnet fremfor faget.

Informantene beskriver lærere som ser barnets behov og handler på de behovene. I sitt intervju beskriver Mia hvordan hun som barn ikke ble sosialisert sammen med andre barn, og derfor søkte til voksne for kontakt, da det var det eneste hun kjente til. Å ha en lærer og en trener som fokuserer på å sette Mia i situasjoner der hun må utfordre seg selv og lære seg å samhandle med andre på egen alder, kan bidra til å utruste Mia til å utvikle sin relasjonskompetanse, som er en stor styrke for hennes fremtid (Borge, 2007). Dette viser en side av skolens funksjon, nemlig å bygge opp Mias tilpasningsdyktighet og i fortsettelsen av det, hennes resiliente utvikling (Masten, 2014, s. 225).

Et utgangspunkt for å kunne lære er at de menneskelige grunnleggende behovene er dekket. Maslow (1943) beskriver i sin behovspyramide hvordan først og fremst de biologiske grunnleggende behovene må være dekket, men også behovet for trygghet og tilhørighet må være dekket. Schibbye (2012, s. 112). beskriver trygg tilknytning som at barnet opplever trygghet og tilhørighet, samt å ha et følelsesmessig bånd til den andre. Mia nevner hvordan en

lærer sier akkurat dette til henne (3) – først må man ha det bra, og så kan man lære.

Relasjonen mellom læreren og eleven er helt avgjørende for hvordan eleven presterer i skolen (Spurkeland & Lysebo, 2016). Det handler om hvordan vi som mennesker skaper muligheter og begrensninger til hverandre gjennom anerkjennelse. Ved å anerkjenne hverandre, og å stå ved anerkjennelsen, bringer man frem noe i hverandre, som ikke kommer frem dersom tryggheten mangler (Schibbye, 2012, s. 258). Dersom læreren tar jobben sin på alvor, og sørger for at elevene har det bra, vil de også ha muligheten til å kunne lære seg fagstoffet som skolen er arenaen for å lære. Den gode relasjonen forenkler læreprosessen, slik Spurkeland og Lysebo (2016) beskriver. For å være mottakelig for det budskapet læreren ønsker å formidle i undervisningen, krever det at elevene opplever at de er likt og at de opplever å være inkludert i både det sosiale og faglige fellesskapet (1, 2, 3 og 5).

## 4.2 Mestringsorientering

Informantene presterte godt på skolen av ulike årsaker, og av ulik motivasjon. Dette delkapitlet tar for seg informantenes motivasjon og mestringsorientering for å lykkes på skolen og hvorfor det gikk bra med dem.

- (6) «Skolen har jo vært viktig for meg, en måte for meg å bevise at jeg får det til da, at jeg ikke havner... at jeg klarer å bli en bra person, selv om jeg har vokst opp i barnevernet.» (Agnes, 09.02.2018, s. 3)
- (7) «Jeg har definitivt prestert bedre når jeg har hatt lærere som har på en måte brydd seg da, som har villet tenke på det. Ehm, og spesielt for meg som ikke har hatt to foreldre å vise karakterene mine til da, så har jo... at man kanskje gjør det litt for den læreren, nesten. Og en ting som kanskje læreren har spurt meg om, hva jeg vil gjøre videre da. Jeg har jo hatt ganske gode karakterer, og det har vært ganske byggende for meg. At de har snakka med meg om fremtidsplaner, hva jeg har lyst å gjøre.» (Agnes, 09.02.2018, s. 5)
- (8) «Når jeg ble eldre, på videregående, og litt på ungdomsskolen, var det ganske avgjørende for om jeg møtte opp eller ikke, hvordan relasjonen var med lærere. Fordi de ble veldig viktige for meg, enkelte lærere, og det gjorde at jeg møtte opp.» (Agnes, 09.02.2018, s. 7)
- (9) «Ja, de [lærerne, min anmerk.] har sørga for det. Og, det har også egentlig ... Ikke bare for skolegangen, men personlig, da. Det har betydd mye for meg som person. I hva skal man si, modningsprosess eller sosialiseringssprosess, da, de relasjonene jeg har hatt, fordi jeg har manglet voksenpersoner på andre arenaer i livet, og på samme måte som at trenere har vært viktig, så har skolen vært viktig da.» (Agnes, 09.02.2018, s. 8)
- (10) «Og det var da jeg ble mer opptatt av skole fordi jeg visste at han [ansatt på barnevernsinstitusjonen, min anmerk.] kunne hjelpe meg, da. Han var en mattelærer på en annen skole, og han fikk meg til å innse at det å mestre hadde veldig mye å si for videre.. på en måte for å få motivasjon til å kunne gjøre det bra på skolen.» (Mia, 12.02.2018, s. 4)

- (11) «Jeg synes det har vært veldig positivt [å mestre på skolen, min anmerk.]. Det er jo noe man klarer, da, som du sier. Det har på en måte gjort det lettere å være på skolen, og på barneskolen, selv om jeg kanskje ikke hadde så mange venner og sånn.» (Ingrid, 13.02.2018, s. 6)
- (12) «Men det har jo bare blitt positivt ut av det, jeg føler det har bare styrka da. Jeg blir enda mer strukturert og jeg vet på en måte hvordan jeg ikke vil ha det. For jeg vil ikke ha det sånn som mamma og pappa hadde det. Det er ikke aktuelt, liksom, da må man bare jobbe litt på, ja.» (Ingrid, 13.02.2018, s. 6)
- (13) «Jeg tenkte jo med meg selv at man ville bli tatt mer seriøst da om man hadde gode karakterer.» (Siri, 14.02.2018, s. 7)

Felles for alle mine informanter er at de nå er studenter i høyere utdanning. For å oppnå dette har de fullført sin skolegang på en tilfredsstillende måte. Agnes forteller om hvordan hennes relasjon til læreren enkelte ganger var avgjørende for om hun møtte opp på skolen eller ikke (8). Dette sier noe om lærerens påvirkning på sine elever (Krane et. al., 2016b). Dersom relasjonen mellom Agnes og læreren var det som fikk Agnes på skolen, kan det knyttes opp mot Agnes' mestringsorientering. Kanalen for læring åpnes gjennom relasjonen (Spurkeland & Lysebo, 2016), noe som gjorde Agnes mottakelig for å lære da hun først var kommet på skolen. På skolen arbeidet hun hardt for å lykkes, med god hjelp av sine lærere som ønsket at hun skulle lykkes og strakk seg langt for å oppnå det målet (7). Dette er en fin illustrasjon på hvordan relasjonen mellom lærer og elev kan påvirke elevenes akademiske utfall. Agnes har nå en lysende fremtid foran seg, med gode forutsetninger for en stabil jobb som kan gi henne en trygg fremtid. Det er mulig å anta at dette ikke ville skjedd dersom ikke relasjonen til læreren sørget for at Agnes kom seg på skolen (8).

Å gjøre det bra på skolen gjorde det lettere for Ingrid å være på skolen (10), til tross for at hun hadde utfordringer med det sosiale. Hennes faglige evner gav henne mestringsstro (Bandura, 2000), samtidig som lærerens innsats for å bedre hennes sosiale evner hjalp henne med å skape gode vennskap. Å få gode karakterer kombinert med lærere som oppfordret til prat om fremtidsplaner, har vært byggende for Agnes (7). Et barn uten foreldre som kan bygge opp og legge planer for fremtiden, kan ha ført til Agnes' ønske om å skape en bedre fremtid for seg selv. Å oppleve at noen har troen på at du kan lykkes, og oppleve at signifikante voksne bryr seg om deg, til tross for at man har hatt et utgangspunkt som ikke har vært optimalt, vektlegger Agnes (6). Skolen kan gi barn en mestringsarena, som er spesielt viktig dersom barnet mangler slike mestringsarenaer på andre områder i livene sine, slik resiliente barn ofte gjør.



En lærer–elev-relasjon bygget på tillit, har en forutsetning om at eleven opplever å bli likt (Krovetz, 2016). Dersom læreren har et prestasjonsfokus, kan eleven ende opp med å forsøke å prestere godt faglig, for å sikre seg lærerens godkjenning og dermed relasjon. Flere av informantene benyttet dette som mestringsorientering, der deres mål var at læreren skulle godta dem basert på deres faglige prestasjoner (6, 10 og 13).

En viktig beskyttelsesfaktor i skolesammenheng er at læreren har høye forventninger til elevene og stiller krav til dem (Ogden, 2015). Det kan være veldig motiverende å oppleve at noen man har tillit til, ha tro på at man kan mestre en utfordring eller en oppgave, noe som er helt i tråd med Banduras tanker om mestringstro (Bandura, 1982; 2000). Nettopp dette opplevde både Agnes og Mia (7 og 10), noe som kan ha påvirket dem videre til å jobbe hardt med å lykkes på skolen. På denne måten fikk Agnes og Mia muligheten til å være agenter i egne liv (Bandura, 2000). Lærerens utfordring er å finne balansen mellom utfordring og støtte i relasjonen med eleven. Her kommer Banduras self-efficacy og verbal overtalelse inn i bildet (Bandura, 1982). Dersom eleven mottar for mye støtte eller «scaffolding» kan det være enkelt for eleven å tro at hun ikke mestrer oppgaven på egen hånd. For lite hjelp kan gjøre eleven redd for å mislykkes (Masten, 2014, s. 229).

Utviklingen av beskyttelsesfaktorer skjer ikke bare gjennom at eleven har positive relasjoner og opplevelser. Rutter (1985) påpeker hvordan følelsen av beskyttelse ikke alltid er tilstede. Det kan tenkes at Ingrid (12) bruker sin egen opplevelse som beskyttelsesfaktor, og motiveres av et ønske om en bedre fremtid for seg selv. Hun bruker seg selv og sine erfaringer for å arbeide for at hennes liv ikke skal preges av de samme utfordringene som foreldrene hadde.

### 4.3 Fremtidshåp

For barn som har hatt en utfordrende barndom, kan det være lett å møte fremtiden med motløshet. Informantene hadde positive og optimistiske tanker for fremtiden, noe dette delkapitlet belyser. Kategorien fremtidshåp dreier seg i hovedsak om hva informantene tenker om veien videre, og hva slags tanker de gjorde seg om fremtiden, da de hadde det vanskelig.

(14) *«Ja, jeg er jo vokst opp i barnevernet. Og fra jeg var ti år, så har jeg vært i omsorg av barnevernet. Det har jeg jo negativ erfaring med. Og så kom jeg inn i*

*Forandringsfabrikken, og jobba med endringsarbeid, og fikk lyst å gjøre en forskjell da.»*  
(Agnes, 09.02.2018, s. 2)

- (15) «*Man tenker også at hvis man er flink på skolen vil man komme seg framover i livet.»* (Mia, 12.02.2018, s. 4)
- (16) «*Når det gjelder sosialt arbeid, så har jeg hatt så mange voksne mennesker i livet mitt som har gjort så mange feil, at jeg ønsker å rette dem eller gjøre det enda bedre. Og det er nok den største motivasjonen jeg har, å kunne hjelpe andre mennesker. Det er på en måte, andre folk ikke klarte det på meg da.»* (Mia, 12.02.2018, s. 8)
- (17) «*Jeg har definitivt prestert bedre når jeg har hatt lærere som har på en måte brydd seg da, som har villet tenkt på det. Ehm, og spesielt for meg som ikke har hatt to foreldre å vise karakterene mine til da, så har jo... at man kanskje gjør det litt for den læreren, nesten. Og en ting som kanskje læreren har spurt meg om, hva jeg vil gjøre videre da. Jeg har jo hatt ganske gode karakterer, og det har vært ganske byggende for meg. At de har snakka med meg om fremtidsplaner, hva jeg har lyst å gjøre.»* (Agnes, 09.02.2018, s. 5)

Å ha fremtidshåp og legge planer for fremtiden sørger for at man planlegger på lang sikt og kan bidra til å hindre depresjon (Antonovsky, 1987). Det kan virke som flere av informantene har et ønske om å skape en bedre fremtid for seg selv, enn hvordan deres fortid har vært. Det kan virke som at for eksempel Mia (16) opplever at hennes fortid ikke skal definere hennes fremtid. Min opplevelse av informantene var at de ikke bebreidet individene og instansene i deres liv som sviktet, men at de ønsket at andre kunne lære av deres erfaringer for å skape en bedre fremtid for seg selv, samt unngå de feilene som de selv har blitt utsatt for.

Forutsetningene for å ha framtidstro er at vanskene man har gjennomlevd er blitt så bearbeidet at man ikke opplever dem som meningsløs, det vil si 1) oppleve en sammenheng og mening, 2) at situasjonen oppfattes som påvirkbar og 3) at utfordringene oppleves som overkommelige (Antonovsky, 1987). Antonovsky regnes innenfor salutogenesen, som er en motsats til patogenesen. Det friske, muligheter og ressurser vektlegges. Kjernen i Antonovskys teori, de tre punktene skissert over, har klare sammenhenger med Banduras self-efficacy – med tro på å kunne mestre (punktene 2 og 3), og posttraumatisk vekst, der fundamentet er å begripe det man har vært igjennom av prøvelser og finne mening i dette i form av å oppleve å ha vokst på motgangen (punkt 1). Mine informanter berører flere ganger i løpet av intervjuene implisitt disse temaene, som bare delvis gjenspeiles i de gitte sitater over (14, 16 og 17).

Evnen til å planlegge fremtiden og tenke langsiktig krever at man har et håp om en fremtid fylt av suksess, der man oppnår sine mål og drømmer for sine liv. Både Agnes og Mia (14, 15

og 16) sier noe om hva de ønsker seg for sin egen fremtid, og hvordan de vil bruke sine egne erfaringer til gode for andre. Dette kan peke mot at informantene evner å se på sitt eget liv i et metaperspektiv – de viser en innsikt i hva som ble gjort feil i deres liv, eller på hvilke områder systemet og familien rundt sviktet dem (14 og 16). De bruker sine negative erfaringer på en positiv måte, både til det gode for seg selv og andre i lignende situasjoner (Antonovsky, 1987).

Det kan være lettere å se for seg en lykkelig og vellykket fremtid dersom man opplever at andre har tro på at man kan oppnå den fremtiden, slik både Antonovsky (1987) og forskning på posttraumatisk vekst understreker. Som Agnes (17) påpeker, har hun opplevd at lærere initierer til samtale om fremtid, og hvor hun ønsker at veien i livet skal gå. Å oppleve at voksne er interessert i livet, samt ha troen på at man kan lykkes, er vesentlig. De opplever at får til å skape et bedre liv for seg selv, og at noen ønsker å hjelpe dem å oppnå det målet.

#### 4.4 Svik

Et gjennomgående fellestrekk hos alle informantene mine, er at de har opplevd svik i livene sine, i ulik grad. Noen forteller om familie som svikter, om lærere som ikke melder fra om sin bekymring og det å bli avvist når de forsøker å si fra om at de har det vanskelig.

- (18) «I ettertid så har jeg snakka med noen av lærerne, og de har sagt at de tenkte jo alltid på det, de snakka jo om det innad med seg selv, men de sa ikke fra om noe.» (Mona, 09.02.2018, s. 6).
- (19) «Ja, ja.. Det var litt sånne ting da, så det var ikke direkte fysisk vold, som jeg tror gjorde henne [læreren, min anmerkning.] litt usikker da. Men hvert fall, etter jeg sendte henne melding så ignorerte hun meg, så hun svarte ikke mer og sånn. Så hun «ghostet» meg, hehe [ler litt].» (Mona, 09.02.2018, s. 7)
- (20) «Det har bare vært svikt på svikt på svikt gjennom hele oppveksten min Så jeg var jo veldig keen på at folk skulle lære om dette da. Jeg ville at folk skulle vite at det er bedre å si fra en gang for mye enn en gang for lite, ikke sant....» (Mona, 09.02.2018, s. 9)
- (21) «Selv om jeg har mista mye skolegang, så har jeg ikke hatt så mange tegn på at jeg har hatt det vanskelig, selv om jeg har opplevd mye vanskelig. Jeg tror barnevernet tenkte litt at de ikke trengte å hjelpe meg noe mer, litt sånn «hun er ressurssterk, hun klarer seg selv» og så fikk jeg bo alene. Men det var jo ikke bra. Jeg burde jo hatt noen rundt meg, når man er 16 ...» (Agnes, 09.02.2018, s. 3)
- (22) «Jeg har det veldig greit i dag, men jeg merker jo også en sånn irritasjon på at.. Eller, jeg vet ikke om akkurat lærere burde ha gjort det, men, eller jo egentlig, at ingen oppdaget hvor mange hull jeg har hatt da.» (Agnes, 09.02.2018, s. 7)

(23) «*Nei. Og det er også en del av tingene jeg har lært, er at man skal ikke alltid stole på mennesker som lover ting, for det er ikke sikkert at de holder det.*» (Mia, 12.02.2018, s. 10)

(24) «*Ja, det gav meg noe å dele den kunnskapen. For det var veldig viktig for meg at lærere.. de må skjønne at de kan si fra, fordi det kunne ...*» (Mona, 09.02.2018, s. 9)

Det finnes mange systemer som er skapt for å fange opp barn som i en eller annen variant ikke har tilfredsstillende utvikling, oppfølging og omsorg. For barn utsatt for risiko blir det spesielt sårbart dersom noen eller flere av disse systemene svikter. Noen elever i risiko er så tilpasningsdyktige at de fungerer helt utmerket i skolen, tilsynelatende uten å bære preg av sin situasjon. Dersom skolen ikke vet om forholdene rundt barnet, kan situasjonen i verste fall gå upåaktet hen, noe som kan føre til en økt belastning for barnet. Agnes (21) fungerte så godt at hun fikk bo for seg selv fra hun var 16 år. Da hadde ikke skolen oppdaget hullene i hennes faglige kompetanse. Hun innser i ettertid at hun hadde behov for mer oppfølging og hjelp i den tiden, enn hun fikk.

Mona (18) beskriver et potensielt vidt utbredt fenomen. Det dukker opp flere og flere historier der barn har vært utsatt for risiko, der lærerne har hatt en mistanke om at noe har vært galt, og gjerne diskutert det med sine kollegaer. Problemet oppstår når praten stopper på lærernes kontor, og en eventuell bekymringsmelding ikke kommer frem. Dette kan ha flere årsaker, blant annet læreres avventende holdning mot å melde bekymring, slik Mona nevner (24). Det kan hende lærere og andre voksne er redde for å melde bekymring dersom det ikke skulle være noe i veien, eller unngå problemer med foreldre, eller enkelte ganger problemer med egen ledelse på skolen. I noen av disse tilfellene kan det virke som lærerne balanserer mellom meldeplikten (jf. Barnevernlovens §6-4) og avvergeplikten (jf. Straffelovens § 196). Lærere er bundet av meldeplikten, som overgår taushetsplikten og sørger for at lærere er forpliktet til å melde fra til barnevernet dersom det er mistanke om omsorgssvikt eller andre forhold som kan skade barnet. I 2016 kom 12 prosent av alle bekymringsmeldinger fra skolen, der kun politiet (15 prosent) og barnevernet selv (14 prosent) har høyere meldeprosent (Statistisk sentralbyrå, 2017). Dersom Monas opplevelse gjenspeiler befolkningen, kan det finnes store mørketall. Avvergeplikten er spesielt relevant i skolen med tanke på eksempelvis overgrep eller misbruk, der avvergeplikten inntreffer dersom man holder det for sikkert at en kriminell handling vil bli eller er begått.

Som voksen må man tåle å stå i vanskelige situasjoner. Læreren er alltid den voksne, og den som skal bære ansvaret i møte med barnet (Bergkastet & Andersen, 2016). Da må man tåle å stå i det som kan være vanskelig og ubehagelig, og la barnet få oppleve at det blir hørt (Goldman, 2005, s. 213). Flere av informantene forteller om situasjoner der de har forsøkt å fortelle lærere og andre voksne om hvordan de har det hjemme, og de har opplevd å bli avvist eller oversett av den de stolte nok på til å fortelle det til, som Mona forteller (19). Dersom et barn opplever brutt tillit, kan det være vanskelig å bygge opp tillit til andre voksne senere (Spurkeland & Lysebo, 2016). Mona hadde en relasjon basert på tillit til denne læreren, og opplevde å ikke bli hørt da hun forsøkte å fortelle hva hun opplevde i hjemmet. Å bli avvist på denne måten kan gjøre noe med hvordan Mona har tillit til andre voksne i fremtiden, og hvordan hun stoler på andre i fremtidige relasjoner (Spurkeland & Lysebo, 2016). Det er spesielt i slike situasjoner barn opplever enten å bli eller ikke bli sett og forstått – altså når vi er som mest sårbare og nakne og forteller det skamfulle og vanskelige (Schibbye, 2012). Lærere må være bevisst sitt ansvar og stå i den rollen de har valgt å ta. For noen elever kan det være helt avgjørende for om de tør å stole på voksne i det hele tatt, potensielt for resten av livet.



## 5 Oppsummerende drøfting

Skolen er en mestringsarena for mange barn. Mange klarer seg godt, og har tilfredsstillende oppvekstvilkår. For å kunne diskutere en tilfredsstillende utvikling som er grunnet resiliens, må man være utsatt for risiko (Werner, 2005, s. 14). Samtlige informanter i dette prosjektet har vært utsatt for minst tre risikofaktorer, som fører til at de klassifiseres som risikoutsatte eller høyrisikoutsatte (Kvvello, 2015, s. 248). Denne oppgaven skisserer egenskaper eller trekk hos læreren eller andre tillitspersoner, som er vesentlige for risikoutsattes barns resiliente utvikling. Å bygge gode relasjoner som åpner for tillit mellom lærer og elev, fascilerer trivsel (Krane et al., 2016a), samt å bli anerkjent for sine personlige egenskaper fremfor sine faglige prestasjoner er viktige beskyttelsesfaktorer (Schoon, 2006). Disse tiltakene som er tidligere skissert, vil være av stor viktighet for risikoutsatte barn. De vil også være av stor nytte for andre elever. Alle elever trenger voksne å stole på, og de trenger å oppleve å bli sett. Å følge opp elever som har utfordringer gjennom tiltak som gagnar en hel klasse, kan være vel så relevant som tiltak rettet mot enkeltelever. Disse tiltakene vil sannsynligvis også ha en bedre effekt enn tiltak som fokuserer på individuelle risikofaktorer (Waaktaar et al., s. 120–121).

Risikofaktorene som er tilstede i mine informanters liv, befinner seg hovedsakelig på samfunnsnivå, familienivå og individnivå (Ejrnæs, 2015, s. 54). Det diskuteres hva som er den beste fremgangsmåten for å fremme en resilient utvikling hos risikoutsatte barn. Som lærer kan man som oftest ikke forandre elevens livssituasjon, men man kan ta enkelte grep som øker sannsynligheten for elevens resiliente utvikling ved å fremme beskyttelsesfaktorene som er til stede i elevens liv. Læreren kan gripe inn både på samfunnsnivå, ut fra tiltak som gjøres i skolen, og på individnivå, i relasjonen til barnet. Første steg kan eksempelvis være å identifisere beskyttelsesfaktorene i eleven, som positivt humør, høyt intelligent nivå eller andre egenskaper og trekk som læreren kan bidra til å fremme. Lassen (2017) sier noe om hvordan den resiliente utviklingen bestemmes ut fra om elevens prestasjoner møtes med applaus eller kritikk. Å oppleve at man er betydningsfull kan føre til en positiv sirkel for mestring, og skaper mestringstro (Antonovsky, 1987; Bandura, 2000; Schibbye, 2012). Ved å være bevisst på elevenes livsverden og hva som rører seg hos den enkelte, kan læreren tilegne seg kunnskap om hvilke elever som trenger et ekstra fokus, og følge opp dette hos de risikoutsatte barna.

Informantene beskriver en relasjon til læreren som er basert på tillit (1, 2, 3, 4 og 5). Første steg mot tillit er å bli møtt av et ønske om en relasjon, og eleven trenger å oppleve at hun blir likt og ivaretatt (Bergkastet & Andersen, 2016). Krane og kolleger (2016a) samt Krovetz (2016) påpeker viktigheten av den gode relasjonen mellom lærer og elev, og at elevene skal oppleve at læreren kjenner dem godt. Den gode læreren kjenner elevene godt nok til å kunne identifisere på dagsformen om noe er i veien. Gode, trygge relasjoner til læreren skaper trygghet, slik som hos Ingrid. Denne tryggheten kan som i hennes tilfelle skape trygghet til å utfolde seg i andre situasjoner, som blant annet i sosialiseringprosesser, slik Ingrid beskriver (3).

Da jeg satt i intervjuene, tok jeg meg selv i å lete etter informantenes «ordinary magic» (Masten, 2001). Hver av dem med sine vonde og utfordrende bakgrunner, men som klarte seg så bra som de gjorde. Hva var det med dem som var nøkkelen til deres mestring? Kan alle være resiliente? Har de gjennomgått posttraumatisk vekst? Hvorfor er det bare noen? Bærebjelker i deres liv – en lærer som så dem, som var villig til å gi det lille ekstra, som strakk seg for å hjelpe. Alle informantene nevner dette (1, 2, 3, 4 og 5). Et møte mellom barnets iboende egenskaper og ferdigheter, og effekten av nære relasjoner utenfor hjemmet? Ingen er universalresistente mot risiko og utfordringer man møter, men noen er mer resiliente enn andre. Lærere har stor makt i sitt yrke, og de har en enorm påvirkningskraft på sine elever, på godt og vondt. Derfor må man være mottakelig for både gode opplevelser hos barna, men også det som kan være smertefullt eller ubehagelig.

Datamaterialet presenterer et interessant paradoks som er vesentlig å påpeke. På den ene siden beskriver samtlige informanter at de opplevde å bli sett av en lærer eller annen voksen, noe de beskriver som vesentlig for deres positive utvikling (1-5). De hadde én eller flere relasjoner til trygge voksne, som de hadde tillit til og som hjalp dem til å oppleve mestringstro og fremtidshåp i egne liv. På den andre siden er svik et fremtredende tema, da informantene har opplevd å bli sveket av de samme personene de har valgt å sette sin tillit til, noe som kan skape alvorlige problemer for deres evne til å stole på andre i fremtiden (18, 20, 22 og 23) (Spurkeland & Lysebo, 2016; Schibbye, 2012). Dette paradokset reflekterer alvoret i den rollen en lærer kan spille – man kan være både den personen som bidrar til at en elev har en



positiv utvikling, eller den som kunne reddet en elev fra å droppe ut. Dette spennet lever læreren i hver dag, og det ansvaret den rollen har, trengs å tydeliggjøres ovenfor lærerne.

For et par år tilbake gikk prestasjonshysteriet i skolen rundt som en farsott i media. Kunnskapsskolen var i fokus, og den norske skolen skulle hevde seg i PISA-undersøkelsen, og vektlegge realfagene. Erfarne lærere med lang fartstid i skolen ble avskiltet grunnet manglende studiepoeng, til tross for deres lange erfaring og enorme realkompetanse i møte med elevene. Store krefter er i sving i skoleverket, og jo mer tid og krefter slike utenom-skole-ting som opptar lærerne, desto mindre tid står igjen til undervisning og elevene. Læreren har en enorm arbeidsmengde, i tillegg til alt som kan oppstå i et klasserom i løpet av en dag. Har Norge skapt en skole der lærerne ikke har tid til det gode møtet med elevene og de få minuttene med ikke-faglig prat? Disse møtene kan være nøkkelen til å forstå hvorfor elevene sliter, oppleves som umotivert, eller kvier seg for å gå hjem etter skolen. Læreren må ha rom i sin arbeidsdag til å ha disse gode møtene.

Det kan diskuteres hvorvidt informantenes positive utvikling skyldes seg om resiliens, eller om det handler om posttraumatisk vekst (Kvello, 2015). Begrepene grenser opp mot hverandre. Begge dreier seg om positiv utvikling til tross for vanskeligheter. Det som skiller dem, er at resiliens speiler risikofaktorer som har påvirket barnet over tid og utgjort en kumulativ risiko for negativ utvikling. Posttraumatisk vekst handler ofte om et enkelttraume. Informantene beskriver hva de har lært av egen fortid (6, 7 og 9), noe som peker mot Antonovskys tanker om fremtidshåp (1987), samtidig som de opplever å ha kommet styrket ut av sine erfaringer, som peker på posttraumatisk vekst. Resiliens står likevel sterkest – da disse personenes barndom har vært preget av omsorgssvikt, svik og andre vanskeligheter som burde ha ført til en negativ utvikling hos informantene.

Tre hovedpunkter oppsummerer mine funn. For det første finnes det minst én, som oftest flere nære *relasjoner* i informantens liv, som strekker seg utenfor kjernefamilien (Borge, 2010; Kvello, 2015; Rutter, 1985; Werner & Smith, 1982). Informantene nevner kontaktlærere, faglærere, fosterforeldre, trenere, rektorer og foreldres venner som helt nødvendige for at de har hatt en tilfredsstillende utvikling. Minst én person har sett barnet som strever, og gitt av seg selv for å skape en god relasjon til barnet, og den relasjonen har utgjort en enorm forskjell i barnets liv (1, 2 og 5).

For det andre opplevde jeg at informantene mine var preget av en overraskende sterk optimisme, som ikke nødvendigvis kan forventes hos mennesker med så vanskelige og traumatisk barndom som mine informanter har hatt. De har et *pågangsmot* og et framtidshåp som, beskrevet av Antonovsky (1987), gjorde sterkt inntrykk på meg, og som gav meg stor respekt for disse menneskene, som ikke bare har overkommet sine utfordringer, men som tar fatt på fremtiden med godt mot og med planer for livene sine, samt et ønske om å hjelpe andre som har stått i samme situasjon som de selv gjorde som barn (14 og 16).

For det tredje nevner informantene at *mestringen* på skolen og det å bli sett av en lærer har bidratt sterkt til deres faglige prestasjoner (7 og 10), noe som igjen har lagt grunnlaget for deres videre skolegang og karriere (Bandura, 1982). Å få oppleve en arena der man mestrer, opplever å kunne bidra og kan få gode opplevelser, som ikke knyttes sammen med utfordringene barna møter på hjemmebane, kan ha bidratt til å gi dem troen på seg selv og sine evner.

### 5.1 Studiens styrker og begrensninger

En styrke kan være at informantene har blitt voksne, og er forbi den fasen i livet der livssituasjonen er intens og utfordrende. Informantene er reflekterte, og evner godt å fortelle om sine erfaringer, på godt og vondt. De har et metaperspektiv på egne opplevelser og andres rolle i deres liv, og har gjort seg noen tanker om egen utvikling som de deler på en særdeles god og innsiktsfull måte.

En begrensning er at samtlige informanter er unge kvinner. Datamaterialet samlet fra disse kvinnene er således ikke overførbare til en populasjon, da de er relativt ensidige. Samtidig kan det diskuteres om datamaterialet ville vært like utfyllende og med dype svar dersom informantene hadde vært menn. Ofte viser det seg at kvinner er mer pratsomme, og mer villige til å snakke.

Én av informantene virket spesielt opptatt med å «svare riktig». Hun kom med ytringer som «jeg vet ikke hva du vil høre, jeg» og lignende som kan vise til at informanten fortalte det hun trodde jeg ville høre. Dette tror jeg dreide seg om hennes opplevelse av temaets viktighet, og at hennes historie skulle formidles på riktig måte, samtidig som det kan hende hun utelot enkelte ting dersom hun trodde det ikke passet inn i samtalen.

## 5.2 Veien videre

Resiliensforskningen er på ingen måte komplett, og dette fenomenet er enormt utbredt. Anerkjente forskere som Emmy Werner, Ruth Smith og Michael Rutter har gått i forveien og satt fokus på resiliens. Dersom jeg skulle utvidet dette prosjektet eller forsket videre, ville jeg kommet i kontakt med mannlige informanter tilsvarende de jeg har benyttet meg av i dette prosjektet. Videre hadde det vært interessant å intervju lærere, spesialpedagoger, sosiallærere og rektorer for å høre om deres erfaringer på dette feltet. Resiliens er sammensatt, komplisert og meget viktig å forstå viktigheten av, for barna som er utsatt for risiko.

En lærer fortalte meg en gang at vi ser det ikke, før vi tror det, angående barn i vansker. Læreren skal ikke lete etter problemer eller utfordringer hos sine elever, men hun må være årvåken, nær og en trygghet i relasjonen med elevene, slik at dersom behovet oppstår, er hun klar. Varm, trygg og beredt på å ta ansvaret i relasjonen for barna som trenger det.

## 6 Referanseliste

### 6.1 Artikler og bøker

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*. San Fransisco: Jossey-Bass
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017. Nasjonale resultater*. Hentet 08.03.2018 fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Ungdata-2017>
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 1982, Vol. 37 (2), s. 122–147. Hentet 06.04.2018 fra <http://psycnet.apa.org/fulltext/1982-25814-001.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 1999, (2), s. 21–41. Hentet 11.04.2018 fra <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999AJSP.pdf>
- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 2000, Vol. 9 (3), s. 75–78. Hentet 06.04.2018 fra <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=a0434ed1-004c-4ee4-b028-29aded87f89%40sessionmgr4008>
- Bergkastet, I. & Andersen, S. (2016). *Klasseledelse. Varme og tydelighet*. Oslo: Pedlex
- Borge, A. I. H. (2007). Introduksjon. I A. I. H. Borge (red.), *Resiliens i praksis. Teori og empiri i et norsk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Borge, A. I. H. (2010). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes trivsel og læring*. Oslo: Cappelen Damm
- Ejrnæs, M. (2015). Risiko, risikofaktorer og resiliens. I T. Erlandsen, N. R. Jensen, S. Langager & K. E. Petersen (red.), *Udsatte barn og unge – en grundbog* (s. 47–58). København: Hans Reitzels Forlag
- Forandringsfabrikken (2018) Om Forandringsfabrikken. Hentet 06.03.2018 fra <http://forandringsfabrikken.no/page/ideen>
- Gjelsvik, B. (2007). Forebygging og resiliens. I A. I. H. Borge (red.), *Resiliens i praksis. Teori og empiri i et norsk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

- Goldman, L. (2005). *Raising Our Children to Be Resilient. A Guide to Helping Children Cope with Trauma in Today's World*. New York: Brunner-Routledge
- Goldstein, S. & Brooks, R. B. (2005). Why Study Resilience? I S. Goldstein & R. B. Brooks (red.), *Handbook of Resilience in Children*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers
- Gunnestad, A. (2017). Resiliens – tidlig innsats for å bygge motstandskraft og mestringsevne hos barn i risiko. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Hausstätter, R. (2018). «Se meg som den jeg er» - relasjoner og elevidentitet i skolen. *Bedre Skole*, 2018, Vol. 13 (1), s. 28–31. Hentet 09.04.2018 fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2018/mars/se-meg-som-den-jeg-er--relasjoner-og-elevidentitet-i-skolen/>
- Kaplan, H. B. (2005) Understanding the Concept of Resilience. I S. Goldstein & R. B. Brooks (red.), *Handbook of Resilience in Children*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kleven, T. (2011). Forskning og forskningsresultater. I T. Kleven (red.), Hjordemaal, F. & Tveit, K., *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O. & Kim, H. S. (2016a). Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*, 2016 (3). Hentet 27.04.2018 fra <http://psykologisk.no/sp/2016/07/e11/>
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O. & Binder, P.-E. (2016b). They need to be recognized as a person in everyday life: Teachers' and helpers' experiences of teacher–student relationships in upper secondary school. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2016 (11). Hentet 28.04.2018 fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/qhw.v11.31634>
- Krovetz, M. (2016). Expecting all students and educators to use hearts and minds well. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 2016 (27.), (2016), s. 231–242. Hentet 04.01.18 fra

<https://search.proquest.com/eric/docview/1787155047/fulltextPDF/2291187A3D1E4726PQ/1?accountid=12870>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvvelo, Ø. (2008). Transaksjonsmodellen: mennesker og miljø utvikler hverandre. I Ø. Kvvelo (red.), *Oppvekst. Om barn og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Kvvelo, Ø. (2015). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Lassen, L. M. (2017). Inkludering ved å fokusere på elevers resiliens og «well-being». I S. Nilsen (red.), *Inkludering og mangfold: sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 1943, Vol. 50 (4), s. 370–396. Hentet 16.04.2018 fra <http://psycnet.apa.org/fulltext/1943-03751-001.pdf>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56 (3), s. 227–238. Hentet 08.01.18 fra <http://psycnet.apa.org/fulltext/2001-00465-004.html>
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary Magic. Resilience in Development*. New York: The Guilford Press
- Masten, A. S. & Powell, J. L. (2003). A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. I S.S. Luthar (red.), *Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge: Cambridge University Press
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the Fase of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatrik Disorder. *British Journal of Psychiatry*, (147.), (1985), s. 598–611. Hentet 08.01.18 fra <http://bjp.rcpsych.org/content/bjprcpsych/147/6/598.full.pdf>
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse & Neglect*, 2007 (31.), (2007), s. 205–209. Hentet 04.01.18 fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213407000452>
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, (24), (2012), s. 335–344. Hentet 08.01.18 fra

<https://search.proquest.com/docview/1001258980/fulltextPDF/EB37E9220F6843FBPQ/1?accountid=12870>

- Schibbye, A.-L. L. (2012). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Schoon, I. (2006). *Risk and Resilience: Adaptations in Changing Times*. Cambridge: Cambridge University Press
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Waaktaar, T., Torgersen, S. & Christie, H. J. (2007). Resiliens og intervensjon. I A. I. H. Borge, (red.), *Resiliens i praksis. Teori og empiri i et norsk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag
- Wendelborg, C. (2018). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2017/2018*. Hentet 16.04.2018 fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2017\\_18.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2017_18.pdf)
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable But Invincible. A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. New York: McGraw-Hill Book Company
- Werner, E. E. (2005). Resilience and recovery: Findings from the Kauai longitudinal study. *Research, Policy, and Practice in Children's Mental Health*, Summer 2005, Vol. 19 (1), s. 11–14. Hentet 05.03.2018 fra <https://www.pathwaysrtc.pdx.edu/pdf/fpS0504.pdf>

## 6.2 Offentlige dokumenter og lovverk

- Kunnskapsdepartementet (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet 08.03.2018 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28, 2015–2016). Hentet 18.04.2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Barne- og likestillingsdepartementet (1992). *Lov om barneverntjenester av 01.01.1992* nr. 15.

Hentet 09.01.18 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>

Justis- og beredskapsdepartementet (2015). *Lov om straff*. Hentet 16.04.2018 fra

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28>

Statistisk sentralbyrå (2017). *Fleire meldingar til barnevernet*. Hentet 16.04.2018 fra

<https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/fleire-meldingar-til-barnevernet>

Utdanningsdirektoratet (2006). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 19.03.2018 fra

[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)



# Vedlegg

## Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD



Øyvind Kvello

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 29.01.2018

Vår ref: 58082 /3 /AMS

Deres dato:

Deres ref:

### Tilråkning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 03.01.2018 for prosjektet:

58082	<i>Lærereens rolle som beskyttende faktor - sett fra det resiliente barnets perspektiv</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Øyvind Kvello</i>
Student	<i>Rebekka Falck</i>

#### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

#### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

#### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

#### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

#### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS  
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagre's gate 29  
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17  
Faks: +47-55 58 96 50

[nsd@nsd.no](mailto:nsd@nsd.no)  
[www.nsd.no](http://www.nsd.no)

Org.nr. 985 321 884

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10 / [anne-mette.somby@nsd.no](mailto:anne-mette.somby@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Rebekka Falck, [rebekka@stud.ntnu.no](mailto:rebekka@stud.ntnu.no)



#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Vi forstår det slik at informasjon om prosjektet vil gis gjennom bedrift, og at de som vil delta tar kontakt med deg. Vi har ingen innvendinger mot det.

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

#### TREDJEPERSONER

Personvernombudet forstår at du ikke har behov for å registrere opplysninger som gjør at tredjepersoner kan identifiseres. Vi har derfor endret dette punktet i meldeskjemaet.

#### SENSITIVE DATA

Vi har tatt høyde for at opplysningene kan være sensitive og relatert til helse i vid forstand. Vi har derfor lagt dette til i meldeskjemaet.

#### DATASIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du/dere behandler alle data i tråd med NTNU sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet.

#### PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Prosjektslutt er oppgitt til 15.05.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## *«Lærerens rolle som beskyttende faktor – sett fra det resiliente barnets perspektiv»*

### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er å undersøke hvordan læreren har, eller ikke har, bidratt til resiliente barns resiliente utvikling. Jeg ønsker å undersøke hvilken rolle læreren kan ha spilt for at barn som har vært i risiko, har klart seg tilfredsstillende. Problemstillingen for prosjektet er ”Hvilke erfaringer har resiliente barn med skolen/læreren?”. Prosjektet er en mastergradsstudie som gjennomføres ved NTNU.

Du forespørres om å delta gjennom Forandringsfabrikken, da en foreleser ved NTNU anbefalte meg å gå via Forandringsfabrikken for å få et utvalg av intervjupersoner som har vært barn i risiko.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Aktiv deltakelse fra intervjupersonen vil være intervju. Spørsmålene vil omhandle personens erfaringer med skolen, relasjonen til lærer(e), og refleksjoner rundt skoletiden nå som man er voksen. Opplysningene vil registreres som lydopptak.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De som har tilgang til personopplysninger er studenten (meg) og veileder, og personopplysninger og lydopptak oppbevares separat fra koblingsnøkkel for å ivareta konfidensialitet.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2018. Personopplysninger og opptak vil da slettes/destrueres.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Rebekka Falck, telefon +47 936 12 320, mail [rebekka@stud.ntnu.no](mailto:rebekka@stud.ntnu.no). Veileder er Øyvind Kvello, telefon 73559809.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Intervjuguide

## Del 1: Bakgrunnsspørsmål

*Dette prosjektet tar for seg hvordan lærere i skolen kan bidra (eller ikke bidra) til barn i risiko sin resiliente utvikling. Derfor vil jeg først spørre litt om hvilke forhold du vokste opp under, for å få en referanseramme rundt hovedspørsmålene.*

- Hvor mange søsken har du?
- Vokste du opp i storby, bygd, småby?
- Har du vokst opp med en forelder, begge foreldre eller andre?
- Har du søsken? Hvis ja, hvor mange?
- Hvor mange skoler har du gått på gjennom grunnskolen?
- Har du fullført videregående skole?
- Har du fullført høyere utdanning? I såfall, hva er din utdanning?
- Er du i jobb i dag? Hvis ja, hva jobber du med?
  - Livet i dag

## Del 2: Hovedspørsmål

*Resiliens vil bety barns motstandsdyktighet mot risiko, evnen til å komme seg etter et betydelig traume eller det å kunne ha et positivt utfall til tross for dårlige forutsetninger. Jeg vil med disse spørsmålene undersøke hvordan relasjonen du hadde til lærere, andre voksne og medelever, har påvirket din resiliente utvikling.*

1. Kan du si noe om hvordan du trivdes som elev i grunnskolen?
2. Kan du huske hvor mange lærere du har hatt gjennom grunnskolen?
3. Hvordan har forholdet ditt vært til de ulike lærerne dine?
4. Husker du noen spesifikke lærere spesielt godt? Hvorfor?
5. Kan du si noe om forholdet du har hatt til dine medelever?
6. Var det noen voksne i skolen, annet enn lærerne, som hadde spesiell betydning for deg?
7. Nå som du er voksen, hvilke tanker gjør du deg om skolens og lærerens påvirkning på din positive utvikling?
8. Hvordan tar du med deg dine erfaringer fra barndommen inn i livet ditt i dag?

9. Hvilke beskyttelsesfaktorer tror du var viktige for din resiliente utvikling som barn?

### **Del 3: Avsluttende spørsmål**

- Er det noe mer du ønsker å tilføye?
- Har jeg forstått deg riktig med tanke på at...?

## Vedlegg 4 Eksempel fra analyseprosessen – koding og kategorisering

Relasjoner	<p>I: Ja.. Du sa at skolen har vært viktig for deg. Er det det som du sa, at du mestrer eller er det relasjoner?</p> <p>IP: Det er relasjoner også.</p> <p>I: Ja, er det noen spesifikke, altså hvor mange lærere har du hatt hvis du har gått på sju skoler?</p> <p>IP: Det er jo mange da. Men det har vært flere lærere som har betydd mye for meg. I tredje og fjerde klasse hadde jeg en lærer som hadde litt ekstra kontakt med mora mi og meg, for vi hadde det jo litt vanskelig. Og.. <b>hun fulgte meg litt ekstra opp, og det hadde ganske mye å si da.</b></p>	Lærere som følger opp
Relasjoner	<p>(...) Så hun snakka med meg om det da. Og det var egentlig rektoren på den skolen også, hun snakket en del med meg. Og det hadde jeg en god opplevelse av. Men jeg fortalte jo ikke dem hvor ille det var. Men det fant de jo ut når mamma døde. Og da gikk jeg på den skolen i fire måneder til, og da var den læreren veldig viktig for meg.</p>	Voksne som bryr seg
Relasjoner	<p>I: Hva var det læreren gjorde som ble viktig for deg? Eller var det noe som ble gjort, eller var det den relasjonen dere hadde?</p> <p>IP: Hun.. <b>jeg følte at hun så meg da.</b> Jeg var kanskje en elev som trengte noe ekstra. Og på en måte, jeg trengte en relasjon med henne mye mer enn mange andre elever. Og det har vært det som har vært i min oppvekst, at jeg ikke har hatt gode nok eller riktige voksne rundt meg. Så det har vært mange lærere som har påvirket meg i positiv retning da. <b>Og flere av de har sett at jeg har vært sårbar, og så har de gjort ting som å prate med meg,</b> enten før eller etter en time, eller snakke litt ekstra på foreldresamtale eller. De har fulgt meg opp mer, spurt om personlige ting. Og det har vært ganske viktig faktisk.</p>	<p>Å bli sett</p> <p>Samtaler</p> <p>Oppfølging fra lærer</p>



## Figuroversikt

Figur 1: Kompensasjonsmodellen (Borge, 2010, s. 43).

Figur 2: Beskyttelsesmodellen (Borge, 2010, s. 44).

Figur 3: Utfordringsmodellen (Borge, 2010, s. 45).