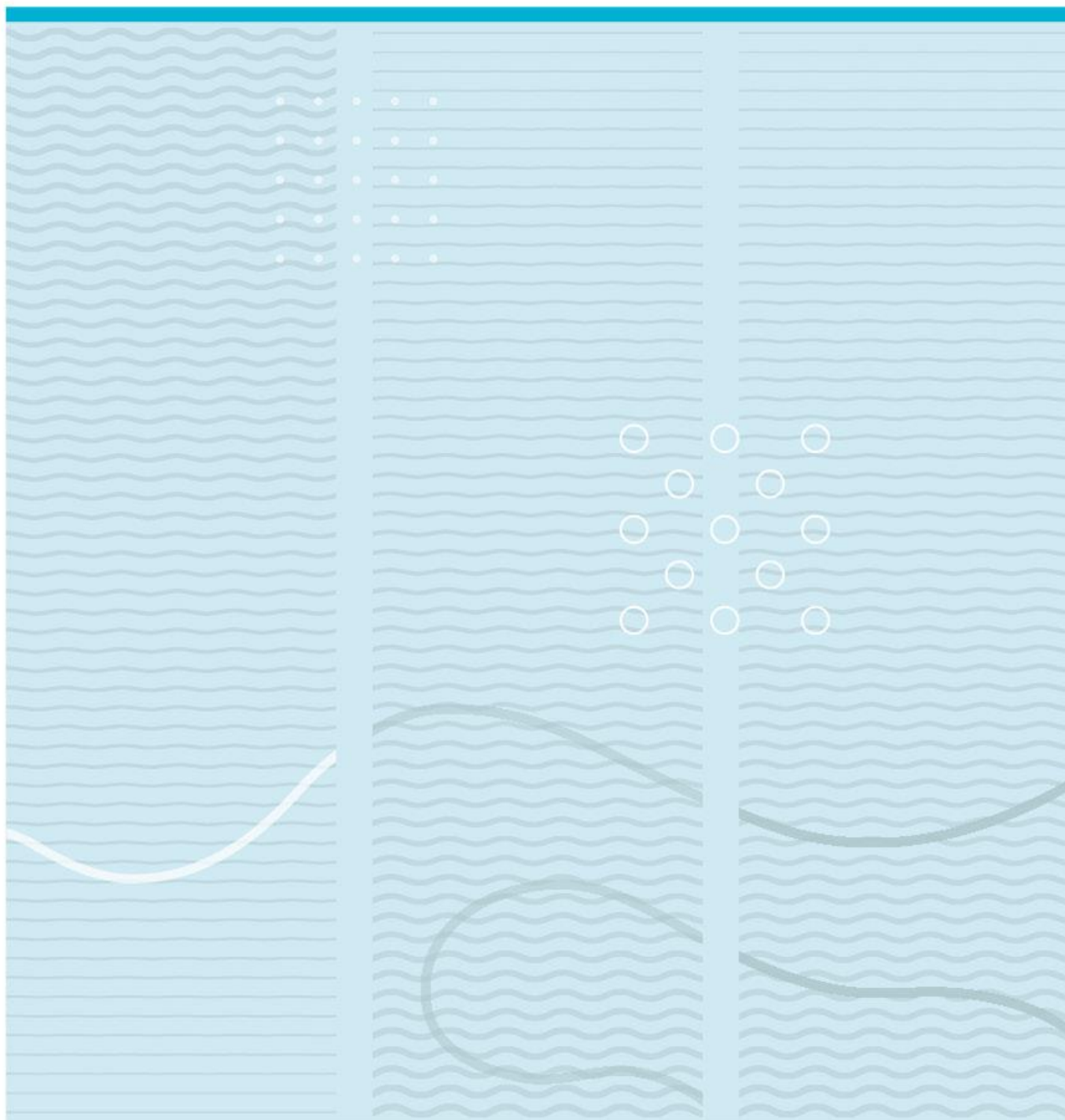


Camilla Skilbred Larsen

## Læreres tanker om livsmestring i skolen

En kvalitativ studie om tre lærere sin forståelse for det tverrfaglig tema livsmestring, og deres tanker om livsmestringsarbeidet i skolen.





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Camilla Skilbred Larsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

Temaet for denne studien er læreres forståelse og tanker om det tverrfaglige temaet livsmestring. Formålet med studien er å få innsikt i hvordan lærere opplever arbeidet med tematikken, og hvilke tanker de har om temaet etter at det ble et tverrfaglig tema i fagfornyelsen.

Problemstillingen for oppgaven er: «Hvordan forstår 3 lærere i barneskolen det tverrfaglige temaet livsmestring?». For å belyse denne problemstillingen, brukes det en kvalitativ forskningsmetode. Gjennom semistrukturerte intervjuer er det samlet inn tanker og refleksjoner fra 3 lærere på samme barneskole. For å analysere dataene er det anvendt tematisk analyse. Teorien i denne studien tar blant annet for seg hvordan et individualisert samfunn påvirker livsmestringsarbeidet, omtalt av blant annet Madsen (2020). Teorien belyser også hvordan lek kan være med på å styrke barns robusthet og fremme livsmestring, som beskrevet i boken til Lunde og Brodal (2022). Funnene blir deretter drøftet i lys av studiens teoretiske rammeverk.

Funnene indikerer at lærerne i studien synes livsmestring er et viktig tema som har et stort potensial i skolen. Derimot kan definisjonen i læreplan fremstå som stor og vag, og de opplever den som opp til hver enkelt lærer å tolke. Disse 3 lærerne har mye av den samme forståelsen rundt tema, blant annet at de fokuserer mye på relasjoner og mestringsopplevelser. De ettersøker mer kunnskap og mer fordeling av ansvar for å få til et godt livsmestringsarbeid i skolen. Jeg håper studien oppmuntrer til videre refleksjon rundt livsmestring i skolen.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Tema og aktualitet.....	6
1.2 Formål og problemstilling.....	7
1.3 Begrepsavklaring og avgrensning.....	8
1.4 Oppgavens oppbygning .....	9
<b>2 Teori</b> .....	<b>11</b>
2.1 Livsmestring i skolen .....	11
2.1.1 Begrepet livsmestring .....	11
2.1.2 Skolen som arena .....	12
2.1.3 Samfunnets påvirkning .....	12
2.1.4 Nok en ting å skulle mestre.....	14
2.1.5 Manglende kunnskap hos lærerne.....	15
2.2 Psykisk helse .....	17
2.3 Robuste barn .....	18
2.4 Relasjoner .....	20
2.5 Mestring .....	21
<b>3 Metode</b> .....	<b>23</b>
3.1 Kvalitativ metode.....	23
3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv – fenomenologi og hermeneutikk .....	24
3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	25
3.3.1 Utvalg av informanter .....	26
3.3.2 Forarbeid og gjennomføring av intervju .....	28
3.3.3 Forskerens rolle.....	30
3.4 Analyse .....	31
3.4.1 Tematisk analyse.....	31
3.4.2 Analysens ulike steg .....	31
3.5 Etiske betraktninger .....	33
3.6 Forskningens kvalitet .....	34
<b>4 Funn</b> .....	<b>36</b>
4.1 Lærernes tanker om livsmestring i skolen .....	36

4.1.1	Forståelse for begrepet .....	36
4.1.2	Skolen som arena .....	37
4.1.3	Stort ansvar, lite kunnskap .....	38
4.2	Lærerens tanker om å utvikle robuste barn .....	40
4.2.1	Å presse seg selv utover sin lyst .....	40
4.2.2	Psykisk uhelse er et økende problem .....	42
4.3	Lærernes tanker om deres praktiske fokusområder .....	43
4.3.1	Relasjonsbygging .....	43
4.3.2	Mestring .....	45
4.3.3	Medbestemmelse.....	46
4.4	Oppsummering av funn.....	47
<b>5</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>49</b>
5.1	Lærernes tanker om livsmestring i skolen .....	49
5.1.1	Forståelse av begrepet .....	49
5.1.2	Skolen som arena .....	50
5.1.3	Manglende kunnskap og stort ansvar .....	52
5.2	Lærernes tanker om å utvikle robuste barn .....	54
5.2.1	Psykisk helse .....	54
5.2.2	Styrke elevenes robusthet.....	56
5.3	Lærernes praktiske tilnærming .....	59
5.3.1	Relasjoner .....	59
5.3.2	Mestring .....	60
<b>6</b>	<b>Konklusjon .....</b>	<b>62</b>
	<b>Referanser .....</b>	<b>63</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>68</b>

# Forord

Denne mastergradsavhandlingen representerer avslutningen på min 5-årige lange utdanning for å bli grunnskolelærer for 1-7 trinn. Det har vært en lang og krevende prosess, men valget av tema har likevel gjort prosessen spennende, læringsrik og givende. Jeg tar med meg ny kunnskap og nye perspektiver rundt temaet livsmestring, og denne oppgaven har gjort meg mer nysgjerrig på tematikken. Jeg tror det vil berike min profesjonsutøvelse i fremtiden.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Stig Roar Wigestrands, for god støtte og inspirasjon på veien. Dine gode innspill og genuine ønske om å hjelpe meg har gitt meg motivasjonen jeg trengte for å klare dette. Jeg vil også rette en stor takk til alle informantene som stilte gledelig opp og delte sine tanker og refleksjoner med meg. Dere danner grunnmuren til studien, og det er jeg takknemlig for!

Nå skal bøker ryddes bort og livet nytes!

Tønsberg, mai 2023

Camilla Skilbred Larsen

# 1 Innledning

## 1.1 Tema og aktualitet

Da jeg startet på min grunnskolelærerutdanning i 2018 var fagfornyelsen et mye omdiskutert tema, da det nærmet seg tiden der den nye læreplanen skulle tre i kraft fra 2020. De tverrfaglige temaene var et nytt fenomen som skulle gå som en rød tråd gjennom alle fag og all undervisning.

«Folkehelse og livsmestring», og spesielt den delen som omtaler begrepet «livsmestring» fanget fort min oppmerksomhet. Det var et nytt begrep jeg aldri hadde hørt før, men det inneholdt elementer som straks fanget min personlige interesse. Det omhandlet mange av de temaene som var grunnen til at jeg ønsket å bli lærer i utgangspunktet. Dette innebærer blant annet ønsket om å bli en lærer som har fokus på hele eleven som et individ som skal takle utfordringer og alt livet har å by på. Jeg ønsker å være en del av en arena som er med på å bygge robuste og trygge barn, som opplever mestring, positive relasjoner og trivsel i skolen. Det er ikke bare viktige temaer ut ifra min egen interesse, nå var det også blitt lovpålagt for lærere å jobbe med gjennom de tverrfaglige temaene. Dessuten må mange av temaene under livsmestring, deriblant relasjoner, mestring og trivsel være til stede for at elevene skal henge med på det faglige og oppleve læring (Helsedirektoratet, 2015). Dette understreker viktigheten av livsmestring i skolen og alt det innebærer.

Etter flere år som vikar i skolen har også temaet vært aktualisert og snakket mye om blant kollegiet. Jeg hører stadig lærere som har jobbet lenge i skolen si at elevene har forandret seg de siste årene. De forteller at de opplever at barna tåler mindre, og er mindre rustet for skolen og livets utfordringer generelt. Med dette i bakhodet forsterket det valget jeg tok om at temaet livsmestring var noe jeg ville utforske i min masteroppgave.

I 2013 ble det bestemt at grunnopplæringens fag skulle vurderes opp mot fremtidige krav til kompetanse innenfor samfunns- og arbeidsliv. Utvalget som ble oppnevnt til dette oppdraget fikk navnet «Ludvigsen-utvalget», etter lederen Sten Ludvigsen. Dette utvalget hadde i oppgave å utrede hva elevene i fremtidens skole ville ha behov for å lære for å holde følge med samfunnsutviklingen. Samfunnet er i stadig endring og skolen må dermed holde følge slik at vi danner mennesker som er klare for å ta en del av det moderne samfunnet vi lever i. Dette krever at innholdet i skolen er relevant og oppdateres etter hvilke behov og kunnskap som trengs for å håndtere utfordringene som finnes i samfunnet. I utredningen «Fremtidens skole- fornyelse av fag og kompetanser» stilles det



spørsmål til hvilke kompetanser som er viktige for elevene for å kunne opptre som ansvarlige samfunnsborgere, hvilke endringer som må gjøres i skolen for å utvikle disse kompetansene og hva det kreves av de ulike aktørene i grunnopplæringen (NOU 2015: 8, s. 8).

Denne utredningen fra Ludvigsen-utvalget førte til at regjeringen kom med et forslag til tiltak gjennom stortingsmelding 28 «Fag-fordypning-forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet». Her beskrives det hvordan innholdet i skolen bør fornyes slik at Norge opprettholder en høy kvalitet i skolen, med kunnskap og kompetanse som trengs for å løse dagens og fremtidens samfunnsutfordringer. Opplæringen skal legge til rette for at elevene utvikler riktige verdier, kunnskaper og holdninger som har betydning for mellommenneskelige relasjoner og i samfunnet (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 6). På bakgrunn av dette trådte en ny læreplan i kraft fra høsten 2020. En av de store endringene er at den generelle delen av læreplanen blir erstattet med en ny overordnet del. Overordnet del fremhever tre tverrfaglige temaer «Bærekraftig utvikling», «Demokrati og medborgerskap», og «Folkehelse og livsmestring». Disse tverrfaglige temaene skal knyttes til alle fag og legges vekt på der det er relevant og hensiktsmessig (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Opplæringsloven beskriver hvilke rettigheter elevene har gjennom sin opplæring, og hva skolen plikter å gjennomføre. Ludvigsen-utvalgets anbefalinger har bakgrunn i opplæringsloven der det står at «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. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Det viser at skolens formål ikke kun er begrenset til det faglige, men at dannelse av hele mennesket er en del av dette oppdraget.

## **1.2 Formål og problemstilling**

På bakgrunn av temaets aktualitet og min interesse for temaet, skal jeg utforske tre lærere sine tanker og forståelse rundt livsmestring i skolen. Det innebærer hva de anser som viktig i arbeidet, hvilke opplevelser de har med temaet, og hvordan de overfører sin forståelse i praksis. Lærerne er de som er tette på elevene, og også de som har hovedansvaret for å følge opp plikten til å inkludere temaet i sin undervisning. Deres tanker og refleksjoner om livsmestring blir derfor virkelighetsnært og reflekterer hvordan det blir tatt i bruk i skolen.

Problemstillingen min blir følgende:

### ***Hvordan forstår 3 lærere i barneskolen det tverrfaglige temaet livsmestring?***

I tillegg til den overordnede problemstillingen, har jeg formulert 3 forskningsspørsmål som skal være med på å belyse problemstillingen.

1. Hva tenker lærerne om livsmestring i skolen?
2. Hva tenker lærerne spesifikt om å utvikle robuste barn?
3. Hvilken praktisk tilnærming har lærerne til livsmestring i skolen?

Målet er ikke å komme fram til en perfekt forståelse som står i likhet med hvordan overordnet del definerer begrepet. Formålet er heller at jeg som fremtidig lærer kan lære noe av deres tanker og refleksjoner, slik at jeg kan bygge på min kompetanse som forhåpentligvis kan ha betydning for mine fremtidige elever. Det kan også oppstå ny kunnskap og nye tanker og refleksjoner som andre som leser oppgaven og jobber med barn og unge også kan ha nytte av. Dette er et tverrfaglig tema som ikke har rukket å bli ordentlig integrert i skolen. Dermed er det relativt lite forskning på området, som omhandler lærernes egne tanker og opplevelser. Forhåpentligvis kan min studie være et bidrag til dette.

## **1.3 Begrepsavklaring og avgrensning**

I overordnet del av læreplanverket beskrives grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i norsk skole. I lys av opplæringsloven (1998) formidles opplæringsens verdier og prinsipper, hva som er skolens ansvar og hvordan opplæringen skal foregå. «Folkehelse og livsmestring» i overordnet del av læreplanen er i et kort utdrag definert slik: «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14).

Læreplanen inneholder tre tverrfaglige temaer som «tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13). I NOU 2015:8 beskriver Ludvigsen-utvalget den økte individualiseringen i samfunnet og tilgangen til informasjon, som grunner til at det bør rettes større fokus på kompetanse knyttet til å ta ansvarlige og

selvstendige livsvalg. I dette inngår at elevene skal utvikle en trygg identitet som klarer å ta ansvarlige valg ovenfor seg selv (NOU: 2015: 8, s. 50). Det kan forstås som at livsmestring er en viktig egenskap for barn og unge å bringe med seg inn i fremtidens samfunn, da det stiller økte krav til enkeltindivider. Det innebærer også å utvikle helsefremmede levevaner som fremmer en god psykisk og fysisk helse slik at man evner å ta vare på seg selv.

Det understrekes videre at livsmestring handler om å formidle en grunnleggende forståelse for hvilke faktorer som anses som viktig for å mestre eget liv, og hvordan man kan påvirke disse. Skolen skal gjennom sitt mandat gi elevene kunnskaper og ferdigheter som trengs for å kunne mestre livets medgang og motgang på best mulig måte. Overordnet del omtaler et mangfold av temaer slik som «fysisk og psykisk helse, mediebruk, rusmidler, seksualitet og kjønn, og forbruk og økonomi» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). I denne oppgaven vil jeg forholde meg mest til de mer psykologiske sidene slik som relasjoner og psykisk helse. Dette er i tråd med rapporten *Livsmestring i skolen* (LiS) utviklet av Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. Etter etterspørsel fra regjeringen utforsket de barn og unges behov for å mestre utfordringer i eget liv, og hvordan dette kan integreres i skolen ved å gi dem økt kunnskap og ferdigheter. I dette prosjektet blir livsmestring definert som:

” Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden.” (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017).

«Folkehelse og livsmestring» danner til sammen ett av de tverrfaglige temaene, men jeg skal i denne oppgaven kun legge vekt på livsmestring. Det finnes ikke noe tydelig skille mellom disse to begrepene. De vil derfor likevel berøre hverandre da de henger tett sammen, og ofte brukes synonymt i styringsdokumenter og annen øvrig litteratur.

## 1.4 Oppgavens oppbygning

Kapittel 1 redegjør for studiens tema og problemstilling, samt begrepsavklaringer og avgrensinger. I kapittel 2 blir studiens teoretiske rammeverk presentert. Dette inkluderer relevant forskning og litteratur som er med på å belyse temaet, og som hjelper meg med å tolke og forstå analysearbeidet. I kapittel 3 beskrives den metodiske rammen for studien. Deriblant valg av metode, beskrivelse av analyseprosessen og etiske betraktninger jeg må ta hensyn til. Kapittel 4 legger frem studiens funn

med bakgrunn i intervjuene. Kapittel 5 drøfter jeg sentrale funn i lys av relevant forskning. Til slutt er det lagt ved vedlegg om informert samtykke (Vedlegg 1), intervjuguide (Vedlegg 2) og godkjenning fra NSD (Vedlegg 3). Avslutningsvis i kapittel 6 samler jeg trådene og gir en konklusjon på studiens problemstilling.

## 2 Teori

### 2.1 Livsmestring i skolen

#### 2.1.1 Begrepet livsmestring

«Å leve er som å ferdes i et landskap med lett eller ulendt terreng, lyse eller mørke steder, uansett med skjulte overraskelser. I dette landskapet ferdes vi på små og store ekspedisjoner, hele tiden i samarbeid og samspill med andre. Vi kan ikke bevege oss fullstendig på egen hånd, like lite som vi kan befinne oss på solsiden alltid...» (Næss, 2005, s. 10).

Livet vil ta oss gjennom små og store utfordringer. Hvordan vi forholder oss til disse utfordringene, har betydning for livskvaliteten vår. Arne Næss (2005) beskriver det å mestre livet som en kunst, og ordet livskunstner blir brukt om mennesker som håndterer livets utfordringer gjennom å mestre eget følelsesliv (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 45). For å kunne forstå og påvirke det som har betydning for egen livsmestring, trengs det ferdigheter som Verdens helseorganisasjon kaller «life skills». Disse ferdighetene omhandler blant annet kommunikasjon og relasjonskompetanse, kritisk tenkning, problemløsning og handlingskompetanse (WHO, 2003, s. 3). Mestring er et stort begrep som på engelsk oversettes til mastery og coping. Mastery handler om å besitte bestemte ferdigheter, mens coping brukes som et begrep om å håndtere større utfordringer i livet.

Under et foredrag stiller Magne Raundalen seg kritisk til bruken av begrepene og mener at mestring handler i stor grad om alt som kan måles og presteres. Begrepet «cope» burde oversettes til hvordan man håndterer å stå i vanskeligheter. Han mener begrepet mestring er et oppbrukt begrep som innebærer større grad av vellykkethet, mer enn å håndtere å stå i vanskeligheter (M. Raundalen, personlig kommunikasjon, 31. august 2022). Lederen av Ludvigsen-utvalget, Sten Ludvigsen er en av de som står bak gjennomslaget for at livsmestring ble ett begrep i den nye læreplanen. Han stilte opp til intervju for å samtale med min universitets-klasse om livsmestring i fagfornyelsen. Han forteller at innføringen av det tverrfaglige temaet har utviklet seg på en annerledes måte gjennom de mange stegene før det ble en del av læreplan, enn det hovedintensjonen i utgangspunktet var. Han mener livsmestring i skolen gir gode og unike muligheter for lærere, med muligheter for lokale tilpasninger. Hvordan begrepet skal operasjonaliseres må gjøres relevant, og kobles direkte til fagene. Det må knyttes til skolens mandat, og handler også om å mestre fagene, ikke bare livet.

Derimot mener han det kunne vært tydeligere beskrevet hvordan det er tiltenkt i skolen og hva som forventes av lærerne (S. Ludvigsen, personlig kommunikasjon, 11. november 2022).

### 2.1.2 Skolen som arena

Skolen har et utdanningsoppdrag og danningsoppdrag som er gjensidig avhengig av hverandre. Opplæringsloven beskriver hvordan opplæringen skal bidra til at elevene tar gode valg i livet, og gi alle elever et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innen utdanning, arbeids- og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2017a). De tverrfaglige temaene skal gi elevene kompetanse til å bli aktive samfunnsdeltakere som kan ta selvstendige valg. De tverrfaglige temaene går utenfor klasserommets fire vegger, og krever engasjement fra både enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet og nasjonalt. Det er en del av skolens danningsoppdrag, og skolen anses derfor som en sentral arena for gjennomføring av tiltak og utvikling av en helhetlig tilnærming til livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

Skolen blir sett på som en viktig omsorgsgiver for elevene, og det stilles store krav til å ta vare på enkeltindividet på en mer omfattende måte nå enn tidligere. Dette gjør skolen til en arena som har stor påvirkning på elevenes læring, utvikling og danning. Skolen skal ivareta «hele» eleven, der deres kompetanse utvikles slik at de klarer å ivareta egen helse også i dagliglivet utenfor skolen. Dette krever et godt stykke systematisk og langsiktig arbeid i pedagogisk praksis der elevene lærer om livsmestring, men også erfarer livsmestring i skolehverdagen gjennom trygge relasjoner, mestringsopplevelser og utfordringer. Lærere må legge til rette for at livsmestring integreres i undervisningen og samtidig fremmer et læringsmiljø som ivaretar elevens fysiske og psykiske helse med aktiv deltakelse fra elever og andre aktører (Dadaczynski et al., 2020).

### 2.1.3 Samfunnets påvirkning

Forebyggingstiltak rettet mot hele befolkningen har som mål å forbedre livet for alle. Ifølge forskerne Kathrine Frolich og Louise Potvin, kan sårbare mennesker i samfunnet ha begrenset evne til å dra nytte av befolkningsrettede intervensjoner på en positiv måte. Individer med sterke ressurser vil trolig dra størst nytte av slike tiltak. En faktor som også kan påvirke, er i hvilken grad forebyggingstiltakene krever noe av mottakerne. Når det gjelder livsmestring i skolen, kan det antas at det primært er ressurssterke elever med høy grad av selvregulering som vil dra størst nytte av

dette. Dette skyldes blant annet at undervisningssituasjonen krever betydelig egeninnsats fra elevene. Imidlertid er det en risiko for at slike tiltak kan forsterke ulikheter mellom elevene. Det er nødvendig med målrettet innsats mot sårbare grupper i samfunnet for å unngå forsterkningen av ulikheter som ofte følger med folkehelsearbeidet (Frohlich & Potvin, 2008).

Madsen (2020) hevder at skolen reflekterer et stadig mer individualisert samfunn, og at ansvaret for å lykkes i livet ligger på enkeltindividene, heller enn på politiske løsninger på samfunnsnivå. Han stiller spørsmål ved hvordan livsmestring kan læres og om det i det hele tatt kan måles hvordan man klarer seg i livet (Madsen, 2020, s. 75). Samnøy og Tjomsland (2021) deler synet om at oppmerksomheten nå i større grad rettes mot individet framfor samfunnet. Det kan gi inntrykk av større frihet og handlingsrom for den enkelte, men samtidig skjuler den vår faktiske avhengighet av andre. Risikoen øker for at enkeltpersoner pålegges ansvar for problemer som hører til på systemnivå, som kan føre til følelsen av ensomhet og utenforskap når man møter livets vanskeligheter. En del av denne tendensen er ideen om at det gode liv først og fremst er knyttet til individuelle ferdigheter. Dette bringer oss til begrepet "livsmestring", et nytt ord som stammer fra begrepet "mestring". Mestring er et velkjent begrep som ofte brukes i skolen for å fremheve muligheter på spesifikke områder som gangetabellen og rettskriving. Slike spesifikke mestringsopplevelser er imidlertid helt annerledes enn en total mestring av hele livet (Tjomsland & Samnøy, 2021, s. 21).

Videre mener Samnøy og Tjomsland at selv om teoretisk kunnskap og "folkeopplysning" kan være viktige faktorer for at elevene tar ansvarlige valg og mestrer livene sine, er det også grunn til å stille spørsmål ved om dette virkelig er den mest avgjørende faktoren. Mange irrasjonelle valg tas hver dag på tross av bedre viten, og det kan være andre faktorer som påvirker elevens livsvalg, som deres relasjoner i familier og nærmiljø, interesser og sosioøkonomiske status. Selv om livsmestring er blitt introdusert som et tema i skolen for å hjelpe elevene å bli mer robuste og håndtere ubehag og problemer de måtte møte, er det viktig å huske på at dette ikke er en automatisk løsning på utfordringene de står overfor. Det kan derfor være hensiktsmessig for et profesjonsfelleskap å undersøke hvilke oppfatninger som er knyttet til målsetting med og forventning til temaet (Tjomsland & Samnøy, 2021, s. 21).

Det er utfordrende å undervise i en trygg identitet og følelshåndtering, da disse faktorene formes av samspillet med omgivelsene og rollemodellens håndtering av følelser og relasjoner. Skolemiljøet, i tillegg til erfaringer fra hjemmet og andre miljøer, spiller derfor en viktig rolle i

elevenes identitetsutvikling og følelshåndtering gjennom barne- og ungdomstiden.

Kunnskapsformidling har sine begrensninger, og det kan være mer hensiktsmessig å utforske skolens muligheter for å legge til rette for elevens utvikling og livsmestring (Tjomsland & Samnøy, 2021, s. 22).

#### 2.1.4 Nok en ting å skulle mestre

Prestasjonspress har vært et tema i akademiske debatter i lang tid, der ulike aktører med ulike perspektiver og blikk har forsøkt å svare på det vedvarende spørsmålet om grunnen til denne utviklingen. Det er bemerkelsesverdig at barn og unge som tilhører den mye omtalte «generasjon prestasjon» opplever et høyere prestasjonspress enn tidligere generasjoner, også er mer plaget med stress. I et forsøk på løse dette oppfordres barn og unge til å senke prestasjonslista, og å være fornøyd med seg selv slik de er. Ulike strategier som lærer elevene i å håndtere stress som følger med presset kan være et bidrag som er ment for å ruste de unge til å klare å ta et individuelt ansvar for prestasjonspresset (Uthus, 2020, s. 24).

Dersom oppmerksomheten begrenses til hvordan barn og unge kan hjelpe seg selv, kan det hende man overser viktige nyanser som ligger bak dette presset, hvor det kommer fra og hvordan man kan motvirke det. Av den grunn er det hensiktsmessig å løfte blikket og se på prestasjonspresset i lys av det kapital- og konkurransebaserte samfunnet barna våre vokser opp i. Med et slikt blikk kan man forstå prestasjonspresset som en kollektiv utfordring som krever et kollektivt ansvar. Hvis elevene utsettes for prestasjonspress i de arenaene de oppholder seg, vil det være fornuftig av myndighetene å ta ansvar for å dempe prestasjonspresset på de ulike arenaene, heller enn å legge et individuelt ansvar på elevene (Uthus, 2020, s. 24). Samtidig mener Uthus at om myndighetene tar ansvar for å dempe prestasjonspresset på de ulike arenaene, så har barn og unge likevel godt av å lære seg å ta grep om egne liv som fremmer økt livsmestring. Alle mennesker lever livet på godt og vondt, og antagelig ville barn og unge likevel tjent på å lære seg å håndtere utfordringer på et individuelt plan (Uthus, 2020, s. 25).

Norske elever har i dag rett til å ta del i avgjørelser som gjelder deres læring, vurdering av eget arbeid, faglig og sosiale utvikling. Dette skal gjelde i alle fag og all opplæring, og er beskrevet i opplæringsloven og læreplan. De skal oppleve at de blir lyttet til og at de har en innflytelse i det som angår dem (Utdanningsdirektoratet, 2017b).



Cirka 100 000 barn har signert oppropet om å inkludere psykisk helse og livsmestring i skolen. Det er viktig å erkjenne at barn og unge ikke alltid vet hva som er best for dem, og det samme gjelder også voksne. Selvbestemmelsesretorikken bygger på en bestemt problematisk empirisk premiss om at vi vet hva som er best for oss selv. Filosofen Lars Johan Møller har utfordret den vanlige antagelsen om at vi alltid vet hva som er best for oss selv. Han knytter denne troen på selvbestemmelse til individualismens fremgang, hvor individer alltid kan velge selv og dermed også er ansvarlig for egne handlinger (Madsen, 2020, s. 146)

Det er mulig å spekulere i om stress og press i livet til unge mennesker skyldes forventningen om at også barn og unge skal være frie og ansvarlige i sine egne liv. Vår tendens til å akseptere den liberale individualismen gjør at vi ikke kan forestille oss noen annen samfunnsmedisin enn stress- og livsmestringskurs, som også er det barn og unge ønsker å ha på timeplanen. Men i virkeligheten representerer denne løsningen bare mer av det samme, siden økt invalidisering og ansvarliggjøring er de samfunnsmessige drivkreftene som har ført oss til dette problemet. Psykolog Roy Baumeister mener at for mye ansvar legges på enkeltindividet, og det kan ikke nødvendigvis føre til et positivt utfall. Han sier: "Det er vanskelig å ha store forhåpninger til dette eksperimentet. Kanskje ber vi enkeltindivider om å gjøre for mye?" Ved å inkludere folkehelse og livsmestring i den norske skolen, ber vi i praksis barn og unge om å gjøre enda mer (Madsen, 2020, s. 147).

### 2.1.5 Manglende kunnskap hos lærerne

Livsmestring i skolen skal bidra til å lære elevene å håndtere medgang og motgang, og praktiske og personlige utfordringer på best mulig måte. Å ta opp dype temaer som livsmestring krever at læreren er våken og trygg nok til å sette temaet på dagsorden i de rette øyeblikkene. Dessverre opplever mange lærere en stadig økende arbeidsmengde med krav til måloppnåelse og byråkrati. Mange opplever det vanskelig å ta på seg oppgaven med å bidra til at barn og unge skal mestre livene sine, og mange uttrykker at de ikke føler seg kompetente nok for dette oppdraget. Til tross for dette er det et oppdrag som allerede ligger til lærerens ansvar, ifølge skolens formålsparagraf. Læreren er i en unik posisjon til å legge merke til psykiske problemer hos elevene gjennom sin daglige nærkontakt med dem. Likevel kvier mange lærere seg for å involvere seg på grunn av en følelse av å ikke være nok kompetente til å håndtere psykiske utfordringer (Helleve & Almås, 2021, s. 61).

Holte og Halstensen (2020) sammenlikner lærernes undervisning i livsmestring som å navigere i et tåkete landskap uten kart eller kompass. Det kan være utfordrende når kompetansemålene i læreplanen er vage og vanskelige å evaluere, samtidig som det finnes begrensede verktøy eller tilpassede læremidler tilgjengelig. Det er heller ingen standardkompetanse som tilbys i lærerutdanningen. Dermed blir det opp til den enkelte lærer å basere seg på egne kunnskaper, holdninger og ferdigheter (Holte & Halstensen, 2020).

WHO har utarbeidet en rapport kalt «Skills for health» (WHO, 2003), der de presenterer flere anbefalinger for en vellykket livsmestringsundervisning i skolen. De viser til at undervisningen bør inneholde en balanse av kunnskap, holdninger, og ferdigheter framfor å presentere ren informasjon. Lærerne bør dessuten ha nødvendig kunnskap og kompetanse når det gjelder metode og innhold i de ulike temaene innenfor livsmestring. Lærerne bør også oppleve at det er avsatt tid til å jobbe med disse temaene i fagene, og ha kjennskap til kompetansemål i andre fag utenfor deres ansvar slik at sammenhengen blir større. For å få til dette forutsetter det samarbeid og en systematisk tilnærming i planlegging lærerne imellom, for å lette arbeidet med å jobbe med det i enkeltfag og på tvers av fag (Tjomsland et al., 2021, 25).

Lærerprofesjonens etiske plattform oppfordrer lærere til å «arbeide for å være faglig og pedagogisk oppdatert» (Utdanningsforbundet, 2012). Faglig kunnskap og etisk refleksjon kan være med på å forebygge at skoler ukritisk tar imot alt som tilbys av enkle løsninger når livsmestring settes inn i skolen. I arbeidet med livsmestring er det viktig at lærere «erkjenner grensene for egen faglighet». Det er viktig å ikke la seg bli fristet til eller la seg presse til å «leke psykolog». Det er ikke lærerens oppgave å være hobbypsykologer for hele klasser, og en bør være skeptisk til tiltak som kan minne om psykologtimer. Det er nødvendig å diskutere hvordan man bør håndtere forslag av tiltak for å fremme livsmestring, og det er viktig at lærere og ledere tar felles ansvar for å stå imot press fra aktører som ønsker å utnytte barn og elever for egne mål. Å lytte til profesjonens stemme er viktig, og det er avgjørende at lærere ikke pålegges noe de ikke kan stå inne for faglig og etisk (Andersen et al., 2020).

Psykologspesialist Stig Torsteinson mener at når målet er å fremme livsmestring i barn og ungdom, er det viktig at de voksne starter med seg selv. Skolehverdagen er blant annet preget av konfliktfylte øyeblikk med utrygge elever. Lærerne trenger først og fremst kunnskap og veiledning i hvordan man håndterer de små øyeblikkene i skolehverdagen. Det er nettopp i disse øyeblikkene elevene kan få hjelp til å utvikle selvtillit, evne til å takle utfordringer, stå i vanskelige situasjoner og valg, samt

tiltro til at andre kan være til hjelp. Skolehverdagen er full av slike muligheter, men utnyttelse av dem krever høy relasjonsbevissthet hos lærerne. For å støtte lærerne i sin relasjonelle kompetanse, er det nødvendig med et støttende system rundt dem bestående av både rektorer og det øvrige skolesystemet (Torsteinson, 2018, s. 9).

## 2.2 Psykisk helse

Verdens helseorganisasjon definerer god psykisk helse som: «En tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og har mulighet til å bidra overfor andre og i samfunnet» (Nes & Clench-Aas, 2011).

Siden Ungdata begynte å kartlegge selvrapporterte psykiske plager blant norske tenåringer i 2010, har omfanget økt hvert år. Det indikerer at stadig flere unge sliter med psykiske utfordringer i hverdagen. Manglende evne til å mestre de utfordringene livet har å by på, er også økende. Årsaken til denne økningen er imidlertid ikke klar. Noen mener det skyldes økt press i skolen, mens andre vektlegger økt kroppspress på grunn av sosiale medier. Endringer i hvordan ungdom rapporterer helseplagene kan også spille en avgjørende rolle. Noen forskere mener økt åpenhet om psykisk helse de senere årene kan gjøre det enklere for ungdom å gjenkjenne følelsene sine (Ungdata, 2020).

Psykisk helse og et godt psykososialt miljø blir løftet fram i NOU: 2015:8 «Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser». I denne utredningen som la grunnlaget for fagfornyelsen, fremhever Ludvigsen-utvalget viktigheten av å tilegne barn og unge kunnskap om psykisk helse (NOU: 2015: 8). Selv om skolens styringsdokumenter har bestemt at lærerne skal arbeide for å fremme kunnskap om psykisk helse, gir dette ingen garanti for at slikt arbeid faktisk blir praktisert. Dette støttes av NIFU-rapporten, der lærerne uttrykker ønske om å jobbe for å forbedre elevenes psykiske helse, men at dette i stor grad ikke blir praktisert på grunn av manglende tid og ressurser i skolen (Holen & Waagene, 2014).

På tross av at det tverrfaglig tema folkehelse og livsmestring skal innføres i skolen, er kunnskap om psykisk helse og hvordan lærerne skal ta det inn i undervisning og formidle dette til elevene svært begrenset. Nasjonale studier indikerer at lærerne ønsker mer kunnskap og tiltak rettet mot elever med psykiske utfordringer, og hvordan de kan støtte disse elevene. Dette forsterker lærernes opplevelse av manglende kunnskap om psykisk helse i lærerutdanningen. Dersom lærerne har

begrenset kompetanse på dette området, kan det oppstå en avstand mellom utdanningspolitiske føringer og lærernes kompetanse til å arbeide med dette. En vellykket implementering av dette temaet krever at skoler og lærere har god og nok kunnskap, ettersom dette har en omfattende innvirkning på menneskers livskvalitet (Klomsten, 2022, s. 271).

Medisineren Bruce Charlton stiller seg kritisk til effekten av ulike forebyggingstiltak. Hans bekymring for økt medikalisering får implikasjoner også for folkehelse og livsmestring i skolen, og det beslektede fenomenet psykologisering kan ikke overses. Et sentralt spørsmål er om elever som får undervisning i folkehelse og livsmestring vil øke eller redusere belastningen på fastleger og psykologer under og etter skoletiden. Det offisielle synet er at elever vil være mindre tilbøyelige til å søke hjelp fordi de får systematisk opplæring i å utvikle psykologisk motstandsdyktighet og mestringsstrategier som gjør dem mer robuste. På den annen side mener skeptikere at undervisning i psykisk helse kan føre til økt belastning fordi elevene kan bli mer bevisste på psykiske lidelser og dermed lettere tolke indre og ytre signaler ut fra et psykiatrisk diagnosespråk (Charlton, 1995).

Madsen (2020) skriver at det kan være enkelt å undervurdere hvordan diagnostiske kategorier innenfor psykisk helse ikke bare er beskrivelser av symptomer, men også kan fungere som fortolkende rammeverk som barn og unge kan bruke for å forstå seg selv og verden rundt dem. Mennesker har alltid brukt tilgjengelig språk for å forstå sitt indre liv, og når samfunnet blir en "diagnosekultur", vil dette uunngåelig påvirke selvforståelsen på både positive og negative måter. Det er mulig å forestille seg både positive og negative utfall, men det er viktig å anerkjenne at innføringen av forebyggende tiltak innenfor folkehelse og livsmestring ikke kommer uten potensielle uønskede konsekvenser (Madsen, 2020, s. 40).

## **2.3 Robuste barn**

Robusthet handler om at barn opplever å ha tro på seg selv og sine ressurser, og lærer å sette seg mål og takle både oppturer og nedturer. Det handler også om å ha motstandskraft, kunne tåle påkjenninger, stå opp for seg selv og si fra når det er nødvendig, samtidig som man er bevisst på sine egne følelser og sårbarhet. I dagens samfunn er det økt press på barn og unge, der man blir oppfordret til å skulle klare seg selv og finne sin egen vei. Det er viktig å hjelpe barna med å utvikle en indre tro på seg selv og sin verdi.

Ifølge professor og tidligere forskningsleder Per Schultz Jørgensen, er karakterdannelse og robusthet viktigere enn noensinne fordi dagens barn utsettes for mange påvirkninger fra samfunnet, og trenger mot til å si nei og å stå opp for sine egne meninger. Karakterdannelse innebærer å gjøre barna robuste, slik at de kan si nei til noe og samtidig tåle å få et nei selv. Det handler også om å lære dem selvstendighet og å ta ansvar. Å styrke barnas robusthet betyr å gi dem en indre tro på sin egen identitet og verdi. Jørgensen påpeker at fire faktorer er med på å styrke et barns robusthet: å sette og holde på normer og rammer, involvere barna og gi dem eierskap, fokusere på prosessen mer enn resultatet, og å være nærværende og delta i prosessen med barna og anerkjenne følelsene deres (Storvik, 2018).

En hjerne i utvikling har et medfødt behov for å leke. Leken har stor betydning for å utvikle indre motivasjon, lære å ta beslutninger, løse problemer, utøve selvkontroll, følge regler, regulere følelser, etablere relasjoner og samarbeid, og oppleve glede. Leken er med på å utvikle robuste barn med en god psykisk helse og motstandsdyktighet overfor livets utfordringer og vanskelige erfaringer (Lunde & Brodal, 2022, s. 10).

FN's barnekonvensjon beskriver lekens betydning slik:

Lek er essensielt for barns helse og velvære og stimulerer til utviklingen av kreativitet, selvtillit og mestringstro, så vel som fysisk, sosial, kognitiv og emosjonell dyktighet. Forskning viser at leken spiller en viktig rolle i hjernens utvikling, særlig i de første leveårene. Lek stimulerer barnets evne til å forhandle, gjenvinne emosjonell balanse, løse konflikter og ta avgjørelser. Gjennom deltagelse i lek utforsker og erfarer barna verden rundt seg og eksperimenterer med ideer, roller, erfaringer og dermed lærer de å forstå og danne sin egen sosiale posisjon i verden (Barnekonvensjonen, 2013, s. 4).

Det er bekymring rundt om økt læringspress i tidlig alder kan føre til større skolefravall og psykiske lidelser blant barn og unge. Det er stadig rapporter om hvordan økt prestasjonspress og læringskrav kan være belastende og føre til psykiske helseproblemer. Mange barn gruer seg til å gå på skolen, og det negative stresset ser ut til å ha blitt en del av hverdagen for mange norske skoleelever. Manglende mestring i skolen kan føre til at mange faller utenfor arbeidslivet og ender opp med psykiske helseproblemer, og dette er en utvikling som krever tverrfaglig forståelse. Motivasjon for læring avhenger av at det som læres gir mening for individet, og hvis undervisningen svekker troen på egen mestring og skaper forventninger om ubehag eller sosialt nederlag, er det ikke overraskende

at skolen blir noe man prøver å unngå. Barneårene er avgjørende for en persons muligheter til senere å mestre livet, og redusert tid til egenmotivert lek kan være en faktor i økende psykiske helseproblemer blant barn og unge. Lek gir barn muligheten til å utforske verden og seg selv, lære om sine grenser, gleder og bearbeide emosjonelle konflikter (Lunde & Brodal, 2022, s. 11).

En rådgiver ved et amerikansk universitet beskriver at studentene er engstelige for å gjøre feil og unngår å ta risiko, da de tror at feil er farlig og et tegn på å ha mislyktes. De legger større vekt på ytre mål og suksess fremfor læring og personlig utvikling. Det er viktig å normalisere feil og å lære fra egne erfaringer. Psykolog Peter Gray mener motstandsdyktigheten blant barn og unge er blitt mindre. Han hevder de ikke er tildelt muligheten til å lære hvordan de kan løse problemene sine. Barn opplever ikke nok vanskeligheter grunnet voksnes behov for beskyttelse. De vil derfor heller ikke erfare nederlag og negative kommentarer, for deretter å lære seg å komme ut av disse vanskelighetene på egen hånd (Lunde & Brodal, 2022, s. 27). Lek har betydning for å utvikle indre motivasjon, utøve selvkontroll, løse problemer og komme overens med andre. Grunnet redusert tid til lek vil også de helsefremmede effektene av lek bli redusert. Lek kan være med på å fremme en god psykisk helse og motstandsdyktighet for livets utfordringer (Lunde & Brodal, 2022, s. 28).

## 2.4 Relasjoner

All undervisning og pedagogisk virksomhet i skolen har en relasjonell dimensjon som er avgjørende for elevenes sosiale utvikling og fungering. Studier viser at en positiv relasjon mellom lærer og elev har sterk innvirkning på elevenes konsentrasjon, interesse for skolearbeid og trivsel. Det å oppleve en god relasjon til læreren kan også ha en positiv effekt på elevenes psykiske helse. For noen elever kan læreren være en av få betydningsfulle personer i deres liv som kan hjelpe dem med å mestre utfordringer i hverdagen og ha en positiv innvirkning i deres liv. Læreren kan dermed spille en viktig rolle i å gi elevene motivasjon og styrke til å mestre livet på godt og vondt (Moen, 2020, s. 49). Ved å håndtere relasjoner i eget liv på en god måte, vil eleven kunne mestre medgang og motgang i sine omgivelser. Relasjonskompetanse vil hjelpe eleven til å utvikle relasjonell resiliens, også kalt robusthet, i sitt forhold til andre og beherske det å etablere og bevare vennskap. Elevens psykiske helse påvirkes sterkt av den relasjonelle konteksten eleven befinner seg i (Spurkeland & Lysebo, 2021, s. 14).

Sælebakke mener gjennom sin erfaring er at mange av de psykiske lidelsene som ses i dag skyldes relasjonsproblemer. Dette kan føre til negative følelser slik som usikkerhet ovenfor andre, angst, depresjon, ensomhet og tomhet. Erfaringer fra skoler viser at barns utvikling ivaretas på best mulig

måte i relasjoner preget av respekt, likeverd, interesse, anerkjennelse og empati. For å få til dette må lærere utdannes til å skape gode relasjoner med elevene. Utfordringen ligger i å få læreren til å forstå at læreren selv må tilføre relasjonen det som mangler, for eksempel respekt og åpenhet. Hvis læreren er i stand til å møte eleven med de kvalitetene hun savner fra elevens side, kan negative relasjoner endres. Elevenes sosiale og emosjonelle utvikling, må derfor ses i sammenheng med relasjonen mellom lærer og elev. Når en elev utfordrer læreren, er det læreren som har hovedansvaret for kvaliteten i relasjonen. Læreren må derfor være åpen for selvrefleksjon og ta ansvar for egne reaksjonsmønstre for å kunne hjelpe eleven best mulig og styrke kvaliteten på relasjonen (Sælebakke, 2020, s. 65-66).

Ifølge psykolog Anne Linder er relasjonskompetanse grunnlaget for livsmestring. Styrking av elevens livsmestring og trening av lærerens relasjonskompetanse kan betraktes som to sider av samme sak. Det er vanskelig å jobbe med relasjonsarbeid uten å forstå begrepet i et livsmestringsperspektiv, og det er like vanskelig å jobbe med livsmestring uten å trekke inn betydningen av gode relasjoner. Å mestre livet er å mestre skolen, og å mestre skolen er å mestre livet. Grunnlaget for livsmestring bygger på selvværd og selvfølelse, og det å føle seg bra nok som den man er, uavhengig av prestasjoner. Trygg selvfølelse skapes blant annet gjennom trygg tilknytning og gode samspill. Det handler både om å få hjelp til å bli kjent med og forholde seg til seg selv, lære seg å håndtere og regulere egne følelser og reaksjoner, å forholde seg til andre, mestre samspillet, føle seg inkludert og som en del av fellesskapet (Sælebakke, 2018, s. 27).

## 2.5 Mestring

Albert Bandura regnes som opphavsfaren til den sosialkognitive teorien. Teorien ser på alle mennesker med et indre potensial og motivasjon til å være aktører i eget liv, som både former og blir formet av miljøet rundt seg (Bandura, 1997, s. 3). Dette betegner Bandura som «human agency», som Skaalvik og Skaalvik (2013) på norsk oversetter til «agent i eget liv». I rollen som aktør i eget liv handler man intensjonelt og målbevisst, og har dermed en bevisst innflytelse til å styre over eget liv. Dette samsvarer med Skaalvik og Skaalvik sin forståelse, at for å være agent i eget liv kreves det en viss grad av selvregulering. Selvregulering vil si at man setter seg et mål og jobber mot målet gjennom å vurdere, innhente kunnskaper og ferdigheter, planlegge og reflektere rundt prosessen. Ved å være selvregulerte mennesker og aktører i eget liv, er vi med på å gi livet retning og mening, som igjen kan føre til bedre helse da vi har en viss kontroll over eget liv og helse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 54). Det ligger i menneskets natur å ville ta gode valg for å leve et så

godt liv som mulig om omstendighetene tillater det. Skolen bør derfor støtte denne iboende motivasjonen som ligger hos alle elevene, for å åpne mulighetene til livsmestring og en styrket psykisk helse (Uthus, 2022, s. 33).

For at vi skal kunne utøve «human agency», er «self-efficacy», oversatt til mestringsforventninger, en viktig forutsetning. Bandura forklarer at disse forventningene om mestring er spesifikke for oppgaver og utfordringer vi står overfor, og det handler om vår tro på om vi kan mestre dem eller ikke. Manglende tro på egen mestringsevne kan føre til at vi unngår å prøve, reduserer innsatsen eller gir opp. Derimot kan en positiv mestringsforventning føre til økt engasjement, innsats og utholdenhet. Mestringsforventninger påvirker hvordan vi føler, tenker, motiverer oss selv, tar valg og handler. Elever som får erfaringer med mestring i læringsaktiviteter på skolen, kan lettere utvikle aktørskap i eget liv og god psykisk helse (Bandura, 1997, s. 3).



## 3 Metode

I dette kapittelet redegjøres det for den metodiske rammen for studien. Jeg bruker kvalitativ metode, og gjennomfører individuelle semistrukturerte intervjuer. Gjennom et fenomenologisk perspektiv, forsøker jeg å finne ut av lærernes subjektive forståelse og tanker rundt det tverrfaglige temaet livsmestring i skolen.

Målet i studien er få innsikt i lærernes forståelse og tanker rundt et spesifikt tema. Dette er subjektive tanker som kun de sitter inne med, og som ikke nødvendigvis samsvarer med teorien. Det ble da naturlig å benytte meg av Tjora (2021) sin stegvis-deduktive induktive metode (SDI). Denne bygger på en genuin nysgjerrighet, der målet er å oppnå en større forståelse, framfor å bekrefte eller avkrefte at teorien stemmer. På den måten jobber man seg fra empiri mot teori, med en åpen tilnærming (Tjora, 2021, s. 20).

### 3.1 Kvalitativ metode

Innenfor forskning skiller det hovedsakelig mellom kvantitativ og kvalitativ forskning. I kvalitativ forskning har forskeren et mål om å forstå kompleksiteten på området som studeres, og samtidig et ønske om å forstå «den andre». Formålet er å få tak i lærernes tanker om det tverrfaglige temaet «livsmestring», der deres subjektive tanker og erfaringer er det essensielle. Jeg søker innsikt i lærernes forståelse fra deres egen synsvinkel, og forsøker å møte disse med en åpen tilnærming. Forskerens rolle blir da å innta en fortolkende rolle som er helt vesentlig for å søke en dypere mening og forståelse ved alt som sies (Postholm, 2010, s. 32). Siden jeg undersøker lærernes perspektiver rundt tema livsmestring og hva de vektlegger i sin forståelse og praksis, er det naturlig å velge en slik metodisk tilnærming.

Sannsynligvis gir dette meg mer dyptgående informasjon om det spesifikke tema jeg forsker på gjennom nær kontakt med informanten, fremfor en kvantitativ tilnærming i form av for eksempel ett spørreskjema. Hadde min intensjon i denne studien vært å finne forklaring på ulike fenomen, framfor forståelse, ville det vært mer naturlig å velge en kvantitativ tilnærming (Tjora, 2021, s. 35).

## 3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv – fenomenologi og hermeneutikk

Edmund Husserl (1859-1938) regnes som fenomenologiens grunnlegger. Den filosofiske retningen kan dateres helt tilbake til 1600-tallet. Fenomenologi betyr læren om tolkning. Filosofien utarbeider et syn på kunnskap gjennom hva det vil si å være et menneske med en bevissthet (Nyeng, 2012, s. 33). Et begrep innen fenomenologien blir da sentralt, nemlig intensjonalitet. Det vil si at alle menneskers bevissthet er rettet mot noe bestemt, og som kun kan forstås ved å tolke fenomenet. Skal man forholde seg til en fenomenologisk tilnærming må man akseptere erfaringer og fenomener uten noen forsøk på å endre eller justere (Kvarv, 2021, s. 97). For å få til dette bør man forsøke å gå inn med blanke ark og et åpent sinn, med så få fordommer og forutbestemte meninger som mulig. Denne filosofiske retningens hensikt er å beskrive fenomener slik de faktisk utfolder seg.

Formålet med min forskning er å fange den enkelte lærer sin subjektive forståelse og mening rundt at livsmestring er blitt et tverrfaglig tema i skolen. For å få tak i disse tankene, tilnærmet jeg meg gjennom en fenomenologisk inngang slik at alle utsagnene ble forsøkt mottatt med et åpent og nøytralt sinn. De svarene jeg får fra informantene, er det materialet jeg faktisk bruker og bygger videre på, på en induktiv måte. Det krever at min egen forforståelse og meninger legges til side, slik at informantenes utsagn er i fokus. Informantenes virkelighet er det jeg skal forholde meg til, og min beskrivelse av deres utsagn er det som er sannheten fra deres perspektiv.

Samtidig er det viktig å være klar over at jeg som forsker er et menneske som naturligvis er påvirket av mine eksisterende tanker, holdninger og meninger. Jeg merket flere ganger under intervjuene at det er vanskelig å holde seg helt følelsesmessig nøytral, da det ofte dukker opp utsagn jeg blir overrasket over, stusser over, eller er enig i.

Hermeneutikk ble i utgangspunktet brukt for å tolke tekster (Kvarv, 2021, s. 84). Filosofien søker etter forståelse, men man er samtidig klar over at man kan misforstå. Derfor bør man gjennom hermeneutisk fortolkningsarbeid søke hjelp for å forstå ting som er uklart. På denne måten dypdykker man inn i datamaterialet, og større sammenhenger og forståelse kan avdekkes. Hovedbudskapet til hermeneutikken er å oppnå forståelse gjennom tolkning. Dette kan derimot ikke skje uten at forskeren har med seg en viss grad av forforståelse. Når vi studerer virkeligheten må vi godta at vi ikke kan stille oss utenfor oss selv. Vi kan ikke ta avstand til oss selv som historiske vesener, som handler uten noen form for forutsetninger. Ut ifra vår egen forforståelse gjør vi oss opp en midlertidig tolkning av materialet vi har framfor oss. Når vi går dypere inn i materialet vil

denne tolkningen veilede oss, og kan deretter enten styrkes eller svekkes, og dermed gi rom for å justere tolkningen (Kvarv, 2021, s. 94).

I hermeneutikken er mennesket i fokus, men for å kunne tolke handlinger vi mennesker gjør spiller konteksten en viktig rolle. Vi snakker om den hermeneutiske sirkel, der man stadig går frem og tilbake mellom del og helhet. Disse kan ikke forstås separat, men må ses på i sammenheng for å forstå det i et større perspektiv og skape en dypere mening (Kvarv, 2021, s. 86). Dette vil bli sentralt i arbeidet med det innhentede datamateriale og teorien jeg anvender. Under arbeidet vil ny teori og kunnskap oppdages, og datamateriale og teorien må dermed hele tiden veksles mellom, bli sett på med nye øyne og justeres underveis. Dette gjelder også de separate intervjuene så må ses på som hver sin del, men også som helhet. Hver enkelt informant bringer med seg sine unike refleksjoner, men ved å se på alle intervjuene i sin helhet vil det gi en bredere forståelse og sammenheng. Dette gjelder også motsatt vei.

Med utgangspunkt i den fenomenologiske filosofien forsøker jeg å ha en tilnærming med minst mulig fordommer og meninger. Målet er et åpent sinn, og min forutinntatte forståelse bør ikke fargelegge informantenes virkelighet. På en annen side er hermeneutikken opptatt av at vi er historiske vesener som ikke har mulighet til å holde total avstand fra seg selv. Det vil alltid være en viss grad av forutsetninger som er med inn i tolkningsarbeidet av datamaterialet. Vår forforståelse vil alltid være en del av oss. Det viktige i dette arbeidet blir da å være bevisst sin egen forståelse, uten at det skal ta for mye oppmerksomhet og ha for mye innvirkning på forskningen. Det kan være nyttig å ha begge filosofiene med i tankene under mitt forskningsarbeid, da begge er relevante. Jeg tar med meg videre det sentrale fra begge filosofiene, men vil ha mest fokus på fenomenologien. Hermeneutikken vil hjelpe meg hovedsakelig i analyse og tolkningsarbeidet.

### **3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet**

Ulike former for intervju er den mest brukte metoden innenfor kvalitativ forskning, for å tilegne seg informasjon om et annet menneske sine opplevelser, tanker, livserfaringer og meninger sett fra den verden de lever i (Tjora, 2021, s. 127). Gjennom en profesjonell samtale mellom intervjueren og intervjupersonen dannes det kunnskap som ikke ville kommet frem om man ikke hadde initiert til en samtale. I interaksjonen deler man ulike synspunkter seg imellom, gjerne om et tema som engasjerer begge parter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). I tråd med den fenomenologiske filosofien er intervju et nyttig verktøy å bruke for å komme tett inn på intervjupersonens tanker og

livsverden. Med tanke på at mitt formål er å anskaffe ny innsikt i hvordan lærerne tenker og forstår et fenomen, framfor for eksempel å observere handlinger de gjør i klasserommet, ser jeg intervju som den mest hensiktsmessige forskningsmetoden å bruke.

Strukturert, halvstrukturert og ustrukturert intervju er alle ulike former for intervju. Den mest vanlige formen er semistrukturert intervju, som Tjora (2021) også kaller for dybdeintervju. Jeg valgte å bruke individuelle semistrukturerte intervju i mitt forskningsprosjekt. Jeg ville ikke være fastlåst i spørsmålene og potensielt få begrensende og ensidige svar, som er faren ved et strukturert intervju. Jeg hadde en viss anelse om hvilken retning jeg ville gå og hvilke temaer jeg ville innom, og ustrukturert intervju er dermed uaktuelt ettersom det kan gå i en retning som potensielt hadde vært lite hensiktsmessig for min oppgave. Semistrukturert intervju passet derfor mitt formål ettersom jeg hadde en delvis plan og en viss kontroll, som samtidig var åpen for endring underveis. Hensikten med denne typen intervju er å forsøke å skape en forholdsmessig fri samtale rundt et bestemt tema som forskeren har forberedt. For å få til dette er det gunstig å bruke åpne spørsmål som inviterer informanten til å føle at han eller hun kan gå i dybden i de ulike delene de har mer de ønsker å fortelle og utdype. Jeg har også mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål som bidrar til videre refleksjon, og tolke det som allerede er sagt med andre ord. Det vil også gi mulighet for digresjoner, som tillater informanten å gå utenfor det spesifikke intervju spørsmålet. Det kan likevel ha relevans for forskeren, men som forskeren kanskje ikke hadde tenkt over på forhånd (Tjora, 2021, s. 128).

### 3.3.1 Utvalg av informanter

Før selve intervjusituasjonen er man nødt til å tenke gjennom hvilke personer som egner seg best for å besvare problemstillingen som skal utforskes. Utvalget representerer de som forskeren innhenter sin empiri fra. I tråd med kvalitative studier som bygger på et strategisk utvalg, bør forskeren tenke nøye gjennom på forhånd hvilket utvalg som er strategisk i forhold til sin forskning (Thagaard, 2013, s. 60). Med det sagt, trengte jeg informanter som representerte «den helt vanlige» læreren i barneskolen, som hadde kunnskap om livsmestring, som i utgangspunktet er alle lærere i skolen med tanke på at det er et tverrfaglig tema i læreplan. Så godt det lot seg gjøre anskaffet jeg informanter som fordelte seg over ulike trinn i barneskolen, i et forsøk på å skape en viss grad av variasjon i utvalget. Med samme begrunnelse ønsket jeg både menn og kvinner, i ulike aldersgrupper og med ulik erfaring og tid i skolen. Grunnen til at jeg tenkte at variasjon kunne være

relevant i den grad det lot seg gjøre, er for å øke muligheten for å få opplysninger som hadde ulike perspektiv, og som tok ulike veier utenfor de forberedte spørsmålene.

For å få tak i lærerinformantene valgte jeg å ta direkte kontakt med den enkelte lærer, gjennom en skole jeg har en relasjon til. Thagaard (2013) beskriver dette som et tilgjengelighetsutvalg, der man velger personer som er lett tilgjengelig for en, og som har de egenskapene som er relevante for forskningen (Thagaard, 2013, s. 61). Denne innhenting av informanter ble gjort muntlig ved at jeg tok kontakt med den enkelte lærer i spisepausen eller gangen utenfor lærerværelset, der jeg i korte trekk presenterte for dem at jeg var i gang med min masteroppgave som skulle handle om tema livsmestring. Jeg spurte om de hadde mulighet til å stille opp til et intervju, og det viste seg at denne rekrutteringen ble enklere enn forventet. Alle viste interesse for temaet jeg hadde valgt, og svarte med en gang at dette var noe de gjerne ville delta i. Grunnen til denne positiviteten kan være at det er et aktuelt tema som de fleste lærere synes er viktig i skolen, og som de gjerne har mange tanker rundt. Det kan tenkes at ved å henvende meg direkte og muntlig gjorde rekrutteringsjobben enklere, enn hvis jeg for eksempel hadde sendt en upersonlig e-post som fort hadde blitt borte blant haugen av andre e-post.

På en annen side kan det være vanskeligere for lærerne å si nei til å delta ved å bli henvendt til så direkte. På bakgrunn av dette kunne en henvendelse på for eksempel epost gjort det lettere for informanter som egentlig ikke hadde lyst til å delta, å si nei. Selv om jeg opplevde informantene positive til å delta, trenger det ikke nødvendigvis å faktisk være slik. Det kan også ha noe med at jeg henvendte meg så direkte, at de ikke følte de hadde noe annet valg enn å være positive til det og stille opp. I ettertid har jeg også fundert på om at utvalget ble valgt av meg hadde noe å si for resultatet. Jeg kunne henvendt meg til en rektor og fått et utvalg servert, men da kunne jeg risikert å få «ekstra flinke» lærere. De ville kanskje følt at de ble valgt av rektor for en grunn, og at de derfor måtte gi svar som levde opp til forventningene. På en annen side kunne «ekstra flinke lærere» være ekstra flinke til å svare utfyllende og gi mer utdypende informasjon. Jeg konkluderte med at måten jeg valgte å gjøre det på, var det mest hensiktsmessige med tanke på at jeg ville ha tak i ærlige refleksjoner fra «den helt vanlige» læreren i skolen.

Antallet på intervjupersoner er et spørsmål man må forholde seg til i forkant av innhenting av informanter. Dette avhenger av hva som er formålet med undersøkelsen, og hva man ønsker å finne ut av. I mindre forskningsprosjekter kan et fåtall intervjupersoner være mer hensiktsmessig med tanke på at man heller kan gå mer i dybden i analysearbeidet. Om intervjupersonene blir for mange

kan det føre til at man går i overflaten av svarene man får, og dermed går glipp av viktig informasjon og mister sammenhengen. Til slutt vil man også nå et metningspunkt, der flere svar ikke nødvendigvis vil tilføye mer informasjon utover det som allerede er gitt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Jeg landet omsider på et utvalg bestående av totalt 3 lærere, der to av dem er kvinner og en mann. Jeg har valgt å gi de fiktive navn for å først og fremst beskytte deres anonymitet, men samtidig bevare det menneskelige uttrykket de får ved å bli omtalt ved navn framfor for eksempel ett tall.

Anna har en bachelor fra Norges idrettshøyskole og ble ferdig utdannet lektor for 8 år siden. Hun har rukket å få erfaring fra ungdomsskole i en annen kommune, men jobber nå i barneskolen som kontaktlærer på 4.trinn. Mette er adjunkt og har vært i yrket i 5 år. Hun er kontaktlærer på 2.trinn. Tom er også utdannet adjunkt og har vært i yrket i 20 år. Han har vært en kort tur innom ungdomsskolen i starten av sin arbeidskarriere, men fant fort ut at han trives best på barneskolen. I dag er han kontaktlærer på 6.trinn, og har en rik erfaring i bagasjen. Disse tre informantene har til sammen gitt meg mangfoldige refleksjoner som danner grunnlaget for besvarelsen av problemstillingen.

### 3.3.2 Forarbeid og gjennomføring av intervju

I tråd med Tjora (2021) sin definisjon av semistrukturerte intervju, utformet jeg en intervjuguide med åpne spørsmål som ville være med å belyse problemstillingen min. Intervjuspørsmålene går som en rød tråd ut fra problemstillingen og er utformet slik at alle relevante emner innenfor problemstillingen blir berørt. Fokuset har vært på å formulere spørsmålene slik at de åpner for refleksjon knyttet til egen forståelse og tanker om det tverrfaglige temaet. For å få kunnskap om temaet jeg skulle forske på leste jeg litteratur og andre masteroppgaver som omhandlet temaet i forkant. Dette anså jeg som nødvendig for å få en oversikt over aktuell kunnskap på feltet. Jeg startet med utforming tidlig, slik at jeg hadde tid til å revidere den. Ved å ha spørsmålene i bakhodet ubevisst hver dag over tid, kom det stadig opp nye formuleringer jeg ville ha med, men også fjerne spørsmål som ikke var like relevante lenger etter litt refleksjon. Ved hjelp av veileder ble antall spørsmål nedjustert og mer tilspisset mot problemstillingen.

Som en del av forarbeidet ble jeg anbefalt av veileder å gjennomføre ett pilot intervju som en del av kvalitetssikringen. Intensjonen med dette er å trene på blant annet hvordan man stiller spørsmålene, om man ubevisst stiller for ledende spørsmål, og hvordan man skal forholde seg til informanten og

de svarene man får (Postholm, 2010, s. 82). Pilot intervjuet ble gjennomført på en medstudent som også har erfaring som lærer i skolen, slik at det i stor grad reflekterte virkeligheten i de senere planlagte intervjuene. Med dette fikk jeg testet ut om spørsmålene hadde sammenheng, og samsvarte med problemstillingen. I ettertid oppdaget jeg at det var fint å erfare hvordan en intervjusituasjon kan utvikle seg, og jeg ble mer trygg i min rolle som intervjuer. Det ble ikke foretatt noen store endringer i intervjuguiden i etterkant, men det var likevel nyttig i form av at jeg nå følte meg klar for å sette i gang med intervjuene.

I tråd med Tjora (2021) sine anbefalinger, lot jeg informantene velge tid og sted for intervjuene. En slik liten detalj er med på å skape trygge rammer for informantene, slik at de føler seg komfortable i en situasjon som for mange er ny og fremmed (Tjora, 2021, s. 137). Alle intervjuene ble gjennomført på deres arbeidsplass, i et rom der det ikke var noen risiko for å bli forstyrret eller overhørt av kollegaer. Alle intervjuene fant sted på ulike dager, noe som var til stor fordel for å sikre at jeg var pålogget, og klar nok i hodet til å stille relevante oppfølgingsspørsmål. Informantene hadde på forhånd fått tilsendt informasjonsskriv om prosjektet slik at de hadde tid til å sette seg inn i situasjonen, og komme med eventuelle spørsmål tilknyttet dette. Før selve intervjuet startet gjennomgikk jeg de viktigste punktene i informasjonsskrivet for å sikre at de har forstått det som står, og informantene signerte deretter på samtykkeskjema (Vedlegg 1) i henhold til plikten jeg har til å innhente samtykke fra deltakerne.

Før jeg satte i gang med selve intervju spørsmålene, var jeg opptatt av å bruke god tid til å skape en avslappet og trygg atmosfære. Jeg var tydelig på at jeg ikke var ute etter riktige eller gale svar, men var kun ute etter deres ærlige tanker og refleksjoner. Thagaard (2013) anbefaler at man som intervjuer skal ha en balansert rolle som verken er for passiv eller for aktiv deltakende (Thagaard, 2013, s. 106). Jeg informerte også om at siden jeg er forsker, kommer jeg ikke til å gi overdrevet mye respons til svarene de gir, for å unngå at jeg leder dem i en bestemt retning. Da forstår informantene at det er grunnen til en begrenset muntlig respons, uten at de blir usikre på hvorfor. Samtidig ønsket jeg vise at jeg var interessert og satt pris på de refleksjonene de kom med, og ved å gi respons i balanserte mengder bidro det til å gi dypere refleksjoner om enkelte temaer.

Intervjuet startet med uformelle spørsmål som omhandlet mer generelle spørsmål slik som utdanning og erfaring fra skolen. Både fordi det er relevant for meg, men også for å varme opp til hovedspørsmålene. For å forhindre at jeg glemte å spørre de oppfølgingsspørsmålene jeg hadde tenkt ut på forhånd, hadde jeg med et notat med mulige oppfølgingsspørsmål jeg kunne stille om jeg

følte jeg ikke fikk nok utdypende svar. Dette var med på å styrke svarene jeg fikk, og ga informantene mulighet til å reflektere enda mer over det de allerede hadde vært inne på. Til slutt spurte jeg om det var noe mer de ville tilføye eller utdype, som de føler de ikke fikk uttrykt godt nok.

### 3.3.3 Forskerens rolle

En del av studiens kvalitetssikring handler om å reflektere rundt sin egen rolle som forsker. Som intervjuer i kvalitativ forskning er man selv det viktigste redskapet når det kommer til innhenting av informasjon og kunnskap. Forskningsintervju kan ikke betraktes som en fullstendig fri og åpen dialog mellom likestilte parter, som bærer preg av konsensus og empati. Det fenomenologiske intervjuet rundt informantens livsverden kan oppfattes som en harmonisk affære, men det bærer likevel et sterkt preg av å være en profesjonell samtale med et tydelig asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og informanten. Dette påvirkes av mange elementer. Blant annet er det forskeren som har privilegiet å definere intervjusituasjonen i form av å bestemme tema, hvilke spørsmål jeg ønsker å bygge videre på, og er den som avgjør når samtalen er ferdig. På tross av at informanten til en viss grad får muligheten gjennom et semistrukturert intervju å fortelle om ting som ikke han eller hun nødvendigvis blir direkte spurt om, er det likevel forskeren som har posisjonen til å stille spørsmål som informanten er nærmest pålagt å svare på. Som en del av forberedelsene til forskningen besitter forskeren gjerne mer vitenskapelig kunnskap enn informanten, som også gir makt i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51-52). For å forsøke å balansere maktforholdet bør man legge til rette for at informanten føler seg trygg nok til å kunne fortelle om temaer og andre elementer som går utenfor spørsmålene. Her kommer også viktigheten av at forskeren i forkant av intervjuet legger til rette for et trygt og avslappet miljø, som nevnt tidligere.

I tolkningsprosessen har forskeren monopol på å tolke det materiale som er lagt frem av informanten. Ved å ha denne makten kan man i utgangspunktet tolke og innrapportere utsagnene til informanten ut ifra sin egen tolkning. Ettersom man har dette privilegiet, er det viktig å reflektere over sin egen rolle og forforståelse. Samtidig er det viktig å huske på at målet er ikke å være nøytral, da kvalitativ forskning bygger på en fortolkningstradisjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). I forkant av intervjuet innhentet jeg en viss oversikt og kunnskap om tema, og det er naturligvis også et tema jeg engasjerer meg i. Det er ikke til å unngå at man vil alltid bringe med seg en viss forforståelse. En del av min forforståelse har blant annet innebar at lærere synes livsmestring i skolen er et stort og viktig prosjekt, men at de ikke har nok tid og kunnskap til å gjennomføre det på



den måten de skulle ønske. Slike tanker i forkant vil naturligvis ha en viss innvirkning på studiens helhet. Ved å være seg selv bevisst og stadig reflektere over ulike forhold som påvirker studiens kvalitet, kan bidra til at sin egen forforståelse, meninger og fordommer ikke har en uheldig innvirkning.

### 3.4 Analyse

Dette delkapittelet vil presentere hvordan analyseprosessen foregikk. Etter datainnsamlingen ble det raskt klart at noen temaer var mer interessante å gå videre inn på enn andre. Problemstillingen slik den i utgangspunktet var tiltenkt, ble endret ut ifra det som dukket opp i datamaterialet. Den originale problemstillingen spisset seg inn på hvordan lærerne forstår begrepet ut ifra definisjonen i læreplan. Det viste seg at lærerne hadde flere og mer interessante tanker om deres forståelse av temaet livsmestring i skolen, og jeg valgte derfor å endre retning i problemstillingen. For å få en klarhet og oversikt over det som var samlet inn, var det hensiktsmessig å sortere dataene gjennom en tematisk analyse.

#### 3.4.1 Tematisk analyse

I dette forskningsprosjektet ble tematisk analysemodell benyttet. I tematisk analyse ser man etter svar i dataene med fellestrekk gjennom koding, og sorterer de deretter i temaer. Temaer forstås som en gruppering av data med betydelige fellestrekk. Under intervjuene var det flere temaer som ble bemerket og som gjentok seg gjennom alle intervjuene. Målet er å sortere disse temaene, også kalt kategoriene, slik at det hjelper oss med å svare på forskningsspørsmålene. Tematisk analyse anses som en fleksibel analysemetode, med muligheter for blant annet å tilpasse metode og problemstilling. Jeg anså det som hensiktsmessig ettersom jeg har begrenset med tidligere erfaring med kvalitativ forskning (Johannessen et al., 2018, s. 279).

#### 3.4.2 Analysens ulike steg

Etter endt intervju omsettes det muntlige materialet til skriftlig form. I en transkripsjon blir den fysiske samtalen mellom to mennesker abstrahert i skriftlig form, og man kan nå betrakte dette som de grunnleggende dataene i et forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Under transkripsjonen vil man risikere at ulike språklige elementer går tapt, som kan ha en innvirkning på hvordan leseren oppfatter det skriftlige materialet. I transkripsjonsprosessen kan det være

utfordrende å gjengi ulike typer språklige budskap slik som ironi, stemmeleie, kroppsspråk og gester. Det finnes ingen fasit på hva man velger å ha med i en slik transkripsjon, men det essensielle er å være tydelig på hvordan man som forsker har valgt å gjøre det. Jeg valgte å transkribere mitt eget materiale da jeg anså det som mest hensiktsmessig ettersom det ga meg nærhet til egen empiri. I tråd med anbefaling fra Brinkmann & Tanggaard (2012, s. 34), valgte jeg å transkribere materiale samme dag eller neste dag. Dette var fordelaktig med tanke på at jeg da hadde intervjusamtalen ferskt i minne, og det var enklere å gjenoppleve intervjusituasjonen. Dette bidro også til at jeg husket samtalen bedre ved at jeg gjennomgikk den flere ganger i hodet, og det vil gjøre det enklere for meg videre i analyseprosessen. Prosessen foregikk ved at jeg lyttet til en kort sekvens av lydopptaket, for deretter å transkribere det skriftlig. Det hendte jeg måtte spole tilbake flere ganger for å huske hva som ble sagt. Det var en tidkrevende prosess som krevde full konsentrasjon. Jeg kunne valgt å stille lydopptaket på lav hastighet for å få bedre tid til å transkribere, men jeg tenkte at jeg da ville risikere å få et kunstig stemmeleie som ikke stemte med realiteten, og som ikke fikk med toneleie og andre språklige elementer tydelig nok. Jeg spolte tilbake flere ganger for å forsikre meg om at alt ble med, for å øke påliteligheten. Etter endt transkripsjon ble alle lydopptakene slettet som avtalt.

Det neste steget i tematisk analyse er koding. Viktige elementer i dataene skal uthentes og fremheves, slik at det skapes en oversikt og gjøres klart for den påfølgende kategoriseringsfasen. Ett eller flere stikkord som kan beskrive et utsnitt av teksten, kalles koder. En kode er en forkortelse av et segment for å klassifisere ordene, og kan angi for eksempel et tema som avsnittet eller setningen handler om (Grønmo, 2016, s. 267). Datamaterialet ble gjennomgått gjentatte ganger for å sikre at ingenting ble oversett. Ved å gjennomgå flere ganger vil man med sannsynlighet finne flere interessante fenomener man har oversett tidligere, noe som stemte i mitt tilfelle. For å markere det jeg anså som viktige koder, brukte jeg Word sitt markeringsverktøy med ulike fargekoder. Dette hjalp meg med å holde oversikt over de ulike kodene på en visuell måte. For å forsøke å hente ut de viktige detaljene i teksten, prøvde jeg å legge fokus på å markere ord og setninger som utgjorde sammenhenger og unngikk å markere for mye (Johannessen et al., 2018, s. 287).

Det neste steget er kategorisering, der kodene settes inn i overordnede temaer. Under kodingen er man opptatt av detaljene i datamaterialet, mens nå skal disse settes sammen i en større og mer overordnet helhet (Johannessen et al., 2018, s. 294). Data med viktige fellestrekk skal samles under hver sin kategori, også kalt temaer. Ifølge Johannessen et.al (2018) er det ideelle i en masteroppgave å ha mellom tre og fem kategorier. Etter flere nøye gjennomganger av kodene og

mye tid, endte jeg til slutt med tre hovedkategorier. Grønmo mener figurer og tabeller er viktige redskaper for å synliggjøre sammenhenger og mønstre i kvalitative data (Grønmo, 2016, s. 286). Neste steg ble derfor å lage en tabell for å få oversikt over hvilke utsagn fra informantene som tilhørte hvilken kategori. I dette arbeidet var jeg nøye og tok meg god tid, fordi jeg visste at ved å gjøre et grundig arbeid i denne fasen ville det lage et godt grunnlag som ville hjelpe meg å holde oversikt videre i studien.

Det avsluttende steget i tematisk analyse er å rapportere dataene, hvilket betyr å fylle innhold til temaene. Under dette steget vil man ofte oppdage nye mønstre og sammenhenger i dataene, og man oppdager også hva som ikke lenger er like relevant for oppgaven (Johannessen et al., 2018, s. 301). Det ble tydeligere hvilke kategorier som egnet seg best for å besvare problemstillingen. Mye materiale som var interessant, men som likevel ikke passet til studiens formål ble tatt bort.

### **3.5 Etiske betraktninger**

Som forsker har jeg et etisk ansvar som må opprettholdes gjennom hele forskningsprosessen, fra start til slutt. De etiske retningslinjene må alltid være i bakhodet slik at man hele tiden er klar over hvordan valgene man tar kan påvirke deltakerne i studien. Ved å stille etiske spørsmål bidrar man til å styrke studiens kvalitet (Postholm, 2010, s. 145).

I kvalitative forskningsintervju foregår det en nær kontakt mellom forsker og informanter. Forskeren forplikter seg til å ta ansvar for at ingen av deltakerne kan identifiseres i etterkant, og at all informasjon som kan bidra til å spore tilbake til deltakeren må destrueres. I forkant av intervjuene søkte jeg mitt prosjekt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) (vedlegg). Jeg ønsket å benytte meg av lydopptaker under intervjuene, og prosjektet ble derfor meldepliktig. I etterarbeidet av materiale sørget jeg for å følge de etiske retningslinjene som omhandler at informantene ikke på noen som helst måte skal kunne identifiseres. Jeg valgte derfor å anonymisere informantene ved å gi dem fiktive navn, og ingen navn på skole eller kommune blir nevnt.

I tillegg ble det innhentet fritt informert samtykke fra deltakerne gjennom et informasjonsskriv og samtykkeskjema (Vedlegg 1) med NSD sin mal, som måtte underskrives. Fritt og informert samtykke er et av de viktigste forskningsetiske prinsippene og handler om at samtykke som blir innhentet i forkant baserer seg på frivillighet og at deltakeren skal være forstått med hva det innebærer å delta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). I dette skrevet var studiens formål formulert,

og hvordan dataene skulle bli samlet inn. Det stod også tydelig beskrevet at det var helt frivillig å delta, og at informantene når som helst kunne trekke seg fra studien uten begrunnelse.

Et annet viktig etisk prinsipp for en forsvarlig forskningspraksis er kravet om konfidensialitet. Forskeren er den som skal sørge for at all data som samles inn blir anonymisert, og at personene som deltar ikke skal komme til skade ved at informasjon blir delt (Thagaard, 2013, s. 25). For å sikre dette ble ingen identifiserbare personopplysninger lagret digitalt, og som tidligere nevnt fikk de fiktive navn for å beholde anonymiteten. Lydopptaket ble gjort med diktafon appen til Universitetet i Oslo, som deretter lagret dataene på en sikker måte i nettskjema. Deretter ble datamaterialet transkribert like etterpå, og lydopptaket ble følgelig slettet. Det transkriberte materiale var nå lagret på egen datamaskin der deltakerne var fullstendig anonymisert.

### **3.6 Forskningens kvalitet**

I et forskningsprosjekt stilles det sterke krav til forskningens validitet og reliabilitet. I denne fenomenologiske studien er kvaliteten en konsekvens av forskerens evne til å behandle og tolke datamaterialet. Forskeren har derfor en viktig rolle for å sikre god kvalitet på studien. Reliabilitet handler om at forskeren må nøye kunne vise til hvordan dataene er blitt behandlet og at resultatene er pålitelige. I utgangspunktet er kriteriet til reliabilitet at resultatene kan gjentas av en annen forsker og få samme resultat, men i kvalitative intervju står ikke dette i samsvar med logikken. I et fenomenologisk perspektiv vil det være en fordel om resultatene gir ulike svar, og dermed en bredere forståelse for temaet det forskes på. Dessuten er det nærmest umulig at informanten sier nøyaktig det samme, både på grunn av hukommelse og at informanten allerede har fått innsikt i tema i det første intervjuet. Det som blir viktig i forhold til reliabilitet i analysefasen er hvor godt analysen forsvarer fortolkninger. Funnene vil aldri være fullstendig objektive og frie for forutinntatte meninger og holdninger fra forskerens side (Postholm, 2010, s.169).

Validitet handler blant annet om den valgte metoden er den mest velegnede for det som undersøkes. Ved å stille spørsmålet «Måler du det du tror du måler?», vil vi få svar på om metoden som anvendes faktisk undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Fortolkningene av informantenes utsagn bør være nøye dokumentert og logisk konsekvent for at validiteten, også kalt troverdigheten, skal være til stede. Informantene kan også påvirke validiteten i form av at de kan være pålitelige eller upålitelige informanter, som kan komme med sanne eller usanne utsagn. Forskeren skal alltid streve etter å levere fram sannsynlig eller troverdig kunnskap.

Dette avhenger av at forskningen er lagt fram slik at leseren kan følge med gjennom hele forskningsprosessen (Postholm, 2010, s. 170).

I denne studien er kvaliteten styrket ved at jeg blant annet i intervjusituasjonen valgte å stille åpne spørsmål som ikke ledet informantene til et bestemt svar. Jeg er ute etter informantens egne synspunkter og meninger om et fenomen, og valget om å utføre intervju som metode styrker validiteten på forskningen. Jeg var nøye på å forsikre informantene om at alt de sier blir behandlet konfidensielt, slik at de føler seg trygge på at de kan si alt de tenker på uten at de vil få noen konsekvenser for dem. Det kan ha bidratt til at informantenes utsagn bar preg av pålitelighet og deres egne sanne meninger.

I fortolkningsprosessen i analysefasen forsøker jeg å beskrive grundig hvilke valg som er tatt underveis, og som har ført til at jeg har kommet fram til resultatene. Jeg legger frem sitater fra informantene, slik at det kommer tydelig frem hva som er deres egne ord. Det vil komme tydelig frem hva som er informantenes egne utsagn, og hva som er mine tolkninger.

## 4 Funn

Hensikten med dette kapittelet er å fremstille de funnene som er gjort gjennom analysearbeidet av datamaterialet. Gjennom tematisk analyse har jeg gått nøye gjennom materialet for å konkretisere de viktigste funnene, og det endte med tre hovedkategorier:

- A) Lærernes tanker om livsmestring i skolen
- B) Lærerens tanker om å utvikle robuste barn
- C) Lærernes tanker om sine praktiske fokusområder innenfor livsmestring.

Disse er følgelig delt inn i flere underkategorier, og henger sammen med de tre forskningsspørsmålene presentert innledningsvis:

1. Hva tenker lærerne om livsmestring i skolen?
2. Hva tenker lærerne spesifikt om å utvikle robuste barn?
3. Hvilken praktisk tilnærming har lærerne til tema livsmestring i skolen?

De viktigste funnene blir oppsummert i 4.4, og tas videre med inn i drøftingen i kapittel 5.

### 4.1 Lærernes tanker om livsmestring i skolen

Denne delen av analysearbeidet tar for seg første forskningsspørsmål som omhandler «Hva tenker lærerne om livsmestring i skolen?». Lærerne har mange tanker om dette. Jeg har valgt å begrense det til det jeg opplever lærerne uttrykker tydeligst under intervjuene.

#### 4.1.1 Forståelse for begrepet

Alle intervjuene begynner med spørsmål om hvordan de forstår begrepet «livsmestring» ut ifra definisjonen i læreplanen. Alle er enige i at det er et stort begrep som omfavner mye. To av informantene synes definisjonen er noe vag, og at det kan være vanskelig å forstå hva man som lærer skal gjøre helt konkret. Anna svarer blant annet:

Jeg husker jo ikke hele for den er jo ganske lang, men det første jeg tenker er at det er ganske vidt og ganske mye som omfavner den definisjonen. Det er helt klart opp til min egen tolkning. Det er ikke noe tydelig eller konkret vei vi skal gå innenfor definisjonen eller noe føler jeg da.

Anna forteller at slik definisjonen beskrives i læreplan, er det mye opp til hennes egen tolkning, og at den ikke gir særlig mye informasjon om hva som forventes at læreren skal gjøre. Mette er enig i at begrepet rommer mye og at det er opp til hver enkelt lærer å tolke. Hun uttrykker også at hun ikke blir så mye klokere av å lese definisjonen, men heller sitter igjen med flere spørsmål enn svar.

Når man ser på det som et helhetlig begrep så kan det romme veldig veldig mye. For hva innebærer livsmestring egentlig? Det kan være innenfor alle typer områder så det spørres jo hvilken vinkling man vil gå, hvor tolker jeg at livsmestring vil være?

Tom på sin side uttrykker at han synes definisjonen er tydelig og enkel å forstå. Han skjønner hva han skal gjøre, og hva som kreves av han som lærer for å praktisere dette i skolen. De tre lærerne er altså ikke enstemmig i sine tanker om læreplanens definisjon av begrepet livsmestring. En ting de alle er enige om er at tema livsmestring er et veldig viktig tema i skolen som bør settes mye fokus og tid på. De uttrykker alle at det er et av de viktigste temaene i skolen, og grunnmuren i alt vi gjør. De er glade for at det har kommet inn som et tverrfaglig tema slik at man kan rettferdiggjøre bruken av tiden, mer enn de kanskje har gjort tidligere. De er enige i at mange av temaene som inngår i begrepet, utøves som en naturlig del av lærerrollen. Livsmestring er ikke noe nytt, selv om selve begrepet er nytt er det noe de alltid har jobbet med i skolen i ulik grad og form.

#### 4.1.2 Skolen som arena

Under temaet som omhandler skolen som en arena for arbeid med livsmestring kommer det tydelig frem fra alle lærerne at de mener skolen er den aller viktigste arenaen for å arbeide med dette. Det er her elevene oppholder seg mesteparten av tiden, og det er den største sosiale møteplassen for elevene. Mette sier det slik:

Her er det satt sammen barn som ikke har ønska selv å komme sammen. Vi har blitt satt sammen på en skole av et samfunn, fordi samfunnet har bestemt at vi skal gå på skole, så det er jo litt sånn samfunnet er også. Senere så skal du ut i en jobb og da kommer du kanskje sammen med noen du ikke har ønska selv å komme sammen med, og det er jo litt gangen i livet.

Videre forteller de at skolen er en viktig arena fordi det er her fremtidens samfunnsborgere skapes, og at skolen har en gylden mulighet til å favne om de fleste. Mange elever opplever skolen som et

trygt sted å være med forutsigbarhet og regler. Det er ikke alle elever som opplever dette hjemme, og skolen blir da et sted de opplever trygghet og mestring, som de mener er et viktig grunnlag som bør være til stede for å oppleve livsmestring. Skolen er en institusjon der elevene kommer borti mange flere situasjoner enn for eksempel hjemme, og det vil skape mange ulike situasjoner som reflekterer slik samfunnet er. Skolen blir da et minisamfunn med trygge rammer der de lærer seg ulike aspekter ved livsmestring, som igjen er med på å reflektere over på hvordan samfunnet ellers er bygget opp. Livsmestring i skolen innebærer blant annet at elevene må lære å tilpasse seg ulike roller. Tom beskriver dette slik:

Det er jo å skaffe seg verktøy som gjør at du takler både være sammen med andre, og mange forskjellige folk, så du kan gå inn i mange forskjellige roller rett og slett. Og det å kunne sørge for seg selv, i mange forskjellige roller.

Skolen er en arena som utfordrer elevene til å tilpasse seg slik samfunnet er bygget opp. Her får elevene hver dag trening i å omgås andre mennesker som de ikke nødvendigvis er bestevenner med. De er nødt til å gå ut og inn av roller, lære seg å respektere, tolerere og kommunisere med andre mennesker. Denne treningen på å tilpasse seg og klare å omgås andre mennesker på en grei måte, får de ikke like mye trening i andre steder enn nettopp på skolen, mener Tom.

En faktor som trekkes fram under samtalen om arbeid med livsmestring i skolen, er dette med tid. Alle lærerne mener de har en kjempeviktig jobb i arbeidet med livsmestring, men de føler tiden begrenser dem i en hektisk skolehverdag. Med faglig press og pensum som skal gjennomgås, er det ofte lite tid til overs å sette av til å jobbe med livsmestring på et mer konkret nivå. Mette forteller blant annet at hun skulle ønske hun hadde mer tid til å gjøre jobben godt og grundig nok som hun har lyst til å gjøre. Hun understreker at selv om livsmestring er et tverrfaglig tema som skal inn i alle fag, opplever hun at det ikke er like enkelt å implementere i alle fag. Dessuten er det noen temaer som er vanskeligere å implementere naturlig inn i fagene, men som er viktig å lære og snakke med elevene om. Da kreves det tid som kan settes av til å jobbe med det på et dypere nivå.

#### 4.1.3 Stort ansvar, lite kunnskap

I analysearbeidet kommer det tydelig fram at lærerne føler de sitter med et enormt stort ansvar i forhold til hvilken kompetanse de har som lærere gjennom sin utdanning. På forhånd var jeg ikke forberedt på at lærerne kom til å snakke så mye om dette, som de gjorde. Dette var noe som



overrasket meg, men jeg synes det er viktig å få frem denne siden av arbeidet med livsmestring også. Som nevnt tidligere er alle lærerne enstemmig i at livsmestring i skolen er viktig og at det hører hjemme i skolen, men samtidig var de opptatt av å formidle at dette ikke er noe de har kompetanse til å utføre på en god nok måte slik det forventes fra flere hold.

Ettersom alle lærerne jeg intervjuet jobber på samme skole, har de samme erfaring med innføring av de tverrfaglige temaene. Dette foregikk under avsatt møtetid på starten av skoleåret når den nye læreplanen skulle iverksettes. Her ble de satt i grupper på tvers av trinn, der de skulle se på noen videoer fra udir og reflektere rundt noen tilhørende spørsmål. Deretter forventes det at de skal trekke dette inn i sin egen undervisning, men det viste seg at denne overføringsbiten ble en vanskelig jobb ut ifra det lille grunnlaget de hadde fått. Mette tematiserer det ved følgende utsagn:

Det blir på en måte bare satt over i skolen, værsgod nå er det deres ansvar. Det kjenner jeg at tynger litt på skuldrene. Okei det er faktisk mitt ansvar at du skal klare deg resten av livet, er det det de mener at skolen skal gjøre? For sånn kan det jo tolkes fra noen.

Jeg synes det er veldig lett for dem som sitter høyere opp og tenke at vi bare legger det inn i skolen. At det er mye som skal inn i skolen, så ordner alt seg. Da har de løst det. Da har vi vært flinke og løst det. Også føler jeg at vi blir stående uten å ha nok kompetanse om det, og at vi blir stående og får skylden for ting.

Denne følelsen av å føle seg alene om ansvaret for å lære elevene til å mestre eget liv deles blant alle tre lærerne. Tom uttaler at:

Vi begynner jo å lure på hvor mye vi skal ha ansvar for. Altså det jeg tar inn ifht livsmestring og psykisk helse, jeg er ikke utdanna i det, jeg har ingen grunnlag ting å gjøre det jeg gjør. Kan godt si vi har vært på noen kurs, men er det nok? Så jeg synes det er kjempeskummelt når jeg leser en del av de her temaene som hvordan vi skal forholde oss til elever som har det veldig vanskelig, ifht sykdommer og livsmestring generelt. Det er kjempeskummelt. Og vi blir nesten litt forbanna på at det her er noe den norske staten skal kreve at vi skal ta oss av.

Ut ifra lærerne sine uttalelser er det tydelig at dette er et tema som opprører og skaper sterke følelser. De føler de har blitt puttet på et livsviktig ansvar som kan være med på å avgjøre skjebnen til elevenes liv, men med en kompetanse som ikke passer sammen med dette store og viktige ansvaret. Uansett hvor mye lærerne har lyst til å se elevene lykkes med sitt eget liv, kjenner de sin

egen begrensning i sin kompetanse og forstår at dette er for mye for dem å klare alene. Som Tom sier med egne ord, gjør det dem forbanna at høyere hold legger dette over på lærerne og tenker at nå er dette samfunnsproblemet løst. Det skaper fortvilelse blant lærere som så gjerne vil gjøre mer, men som verken har tid eller kunnskap til å kunne utføre denne jobben godt nok.

Lærerne forteller at de har fått en grunnkompetanse gjennom sin utdanning blant annet i forhold til relasjonsbygging, og noe kunnskap gjennom felles arbeid på skolen ved innføringen av læreplan. Utover dette har det vært stille og lite påfyll. Mette sier at:

Vi hadde den opplæringa i 2019, og etter det så har det ikke vært noe mer. Så da er det sånn at nå står du på dine egne bein, nå skal du gjennomføre det. Så det å få noe faglig påfyll til disse temaene, er skolene på rett spor? Gjør vi det vi egentlig burde? Er vi på rett vei? Det er jo noe vi kunne trengt, fra noen som faktisk står bak lærerplanen, og vet hva de skriver og vet hvilken retning de vil at vi skal gå, at vi ikke skal tolke det en helt annen retning enn det de egentlig mener.

Alle tre lærerne deler samme tanker om at de gjerne skulle fått mer faglig påfyll og hjelp til å vite om de er på rett spor i jobben med å lære elevene å mestre egne liv. De savner en forståelse fra høyere hold om at de er utdannet lærere, og ikke for eksempel psykologer. Under spørsmål om de får hjelp fra andre instanser i skolen, svarer de at den hjelpen kommer først når noen virkelig trenger det. De skulle gjerne hatt flere miljøterapeuter, helsesøstre og andre fagfolk som hadde vært mer til stede i alle trinn og jobbet mer forebyggende. Slik kunne ansvaret blitt mer fordelt.

## **4.2 Lærerens tanker om å utvikle robuste barn**

Denne kategorien tilhører det andre forskningsspørsmålet: «Hva tenker lærerne spesifikt om å utvikle robuste barn?». Informantene har mange tanker om hvordan den psykiske helsen deres kan styrkes, ved å bygge opp elevene til å bli robuste barn som tåler å møte motstand.

### **4.2.1 Å presse seg selv utover sin lyst**

Det å bygge opp robuste barn som tåler livets utfordringer blir trukket fram flere ganger av alle lærerne. De trekker det frem som et av de viktigste elementene som bør være til stede for å mestre eget liv på en god måte. De opplever at elevene ikke får nok utfordringer generelt i livet, og når de

da blir satt krav til og utfordret på skolen så blir det vanskelig for mange elever. De vet ikke hvordan de skal møte motstand, og gir lett opp. Mette sier at: «Det handler om å tåle å stå i ting. At ikke de skal gi seg med en gang. Og bygge opp den psykiske helsen dem litt sånn at de klarer det». Dette trener hun elevene på mye gjennom blant annet lek, rollespill, samtaler og andre varierte måter. Hun mener at å utvikle ungene til å bli robuste barn som vet at livet ikke alltid går på skinner, men som får verktøy til å håndtere problemer som dukker opp, er med på å styrke deres psykiske helse. Da vil de oppleve mestring, som fører til at neste gang de møter et problem har de større tro på at de klarer å løse det. Hun mener det henger tett sammen med livsmestring.

Tom bygger videre på Mette sin tanker om at barn skjermes mer og mer, og trenger å bli utfordra for å styrke deres psykiske helse. Han mener det er viktig at barn blir satt krav til, men føler seg motarbeida av resten av samfunnet og hjemmet som til stadighet prøver å skjerme barn for alt som kan oppleves ubehagelig. Han uttrykker sin bekymring slik:

Du skal helst ikke sette noen krav som gjør at barn må gå utover sin lyst. Altså sånn «jeg har ikke lyst», okei da skal du slippe. Og det er jo noe du må ta med når vi snakker om livsmestring. Det der med at foreldre sier at du skal gjøre så godt du kan, nei du skal ikke gjøre så godt du kan, du skal gjøre bedre enn så godt du kan. Det er veldig få barn som veit hvor sin grense er, de har aldri pressa seg selv så høyt at de vet hvor grensa er. Hvor godt de kan har blitt mye mer hvor godt du vil.

Hans jobb som lærer blir utfordret ved at elevene ikke blir satt krav til og utfordret hjemme og ellers i samfunnet. Elevene kommer fra ulike hjem med ulike forutsetninger. Det er tydelig hvilke elever som kommer fra hjem som ikke setter krav til barna sine. Møte med skolen blir ekstra utfordrende for de å håndtere, med alle krav og utfordringer som venter dem. Han mener dagens barn blir pakket inn i bomull og skjermet for alt som er ubehagelig og at det er sterkt bekymringsfullt med tanke på det livet som møter dem i fremtiden. De blir ikke godt nok forberedt på livets utfordringer, fordi samfunnet og voksne er altfor opptatt av å beskytte barn mot alt. Den store oppgaven med å lære elevene om livsmestring, blir dermed en større og vanskeligere oppgave når resten av samfunnet drar i en annen retning enn skolen.

## 4.2.2 Psykisk uhelse er et økende problem

Tema psykisk helse dukker flere ganger opp i samtale om livsmestring. Alle lærerne har bemerket seg at det de siste årene har blitt mer fokus på den psykiske helsen til barn og unge, og at dette kan være en av grunnene til at livsmestring nylig er blitt et tverrfaglig tema. Mette og Anna som jobber på lavere trinn, refererer til mediene som til stadighet tar opp at det psykiske helsen til barn og unge blir verre. Tom som jobber på høyere trinn og har jobbet mange år i skolen sier at problemene de nå ser i 6. og 7.trinn, var problemer de tidligere så på som ungdomsskole-problemer. Han har derfor selv erfart at det mediene forteller om at flere unge sliter, stemmer. Samtidig legger han til at han har reflektert over om det kan ha en sammenheng med at samfunnet generelt har mer fokus på det nå enn tidligere. Dette uttaler han slik:

Det var vel en skole som hadde 6 selvmord ila ett år «...» kommer det fram nå fordi vi virkelig har fokus på psykisk helse, eller er det fordi at fokuset på psykisk helse er så stort i sosiale medier uten at det virkelig blir tatt seriøst. Vi som står utenfor får en følelse av at de her influenserne, denne poppisen med at jeg har det fælt, altså det å trekke seg selv ned og skal bli løfta opp av de rundt seg, Det er det inntrykket vi voksne har som på en måte ikke er i miljøet selv. Ehm så det er vanskelig å si, vet vi mer nå, de seks som døde, har det blitt satt tema på for 20 år siden?

Han uttrykker i dette avsnittet at han er usikker på om problemer med psykisk helse er blitt mer utbredt, eller om det skyldes at det snakkes mer om og derfor fremstår slik. Det han er sikker på er at sosiale medier er en bidragsyter som påvirker unge til å tro at det er populært å ha ulike problemer og skrekker. Han sier det slik:

Det har blitt litt poppis, altså når jeg ser mine elever, det er så populært å ha diverse skrekker. De skal ha sceneskrek, skrek for å stå der, og ballskrek og det er så mange skrekker. Også får de så innmari mye oppmerksomhet på det, det er sånn kom her så skal du ja... Men jeg kan ikke nok om det, men jeg tror det er en kombinasjon.

Han har bemerket seg en endring i elevene sine, og tror at det kan ha noe å gjøre med at de lettere blir påvirket av andre de ser i sosiale medier, fordi det er populært å slite med noe og på den måten få oppmerksomhet. Han forteller videre at elevene ikke er vant til å ha en dårlig dag, og hvis de får motstand så rakner verden for dem, og de har ikke redskaper til å plukke seg selv opp igjen. De forventer da at andre rundt dem skal hjelpe dem, spille dem gode og plukke de opp igjen.

Mette deler samme tanker, og legger også til at hun føler seg usikker på om sin rolle som lærer kan hjelpe elevene med tanke på den manglende kunnskapen de har om psykisk helse som lærere. Hun uttrykker sin bekymring: «For de elevene som kanskje strever allerede i småskolen med den psykiske helsa så vet jeg jo ikke om vi gjør det bedre eller om vi gjør det verre ved å ha mer fokus på det. Jeg har jo ikke kunnskapen egentlig». Nok en gang tas manglende kunnskap fram som en faktor som gjør dem usikre på om de er egnet til å ta for seg disse problemene. Hun utdyper det med at hun ikke har noe grunnlag til å vite om det hun gjør vil gjøre det bedre eller verre, fordi problemer med den psykiske helsen er ikke noe som utløses her og nå, men kanskje noen år frem i tid. Hun legger til at en annen faktor kan være det stadig økende presset i skolen, som elevene også kan føle på. Selv om det ikke er karakterer i barneskolen, mener hun at elevene likevel føler på at lærerne hele tiden ubevisst forventer noe av dem, og at dette skaper et press som mange elever har problemer med å håndtere.

### **4.3 Lærernes tanker om deres praktiske fokusområder**

Denne delen av analysen knyttes til det tredje forskningsspørsmålet «Hvilken praktisk tilnærming har lærerne til temaet livsmestring i skolen?». Arbeid med livsmestring i skolen rommer mye, men jeg skal nå ta for meg det lærerne plukker ut som det viktigste de gjør i sitt arbeid. Jeg skal ta for meg hva de sier de gjør i sin klasse på et mer spesifikt nivå, og hvorfor de mener dette er viktig i arbeidet med livsmestring.

#### **4.3.1 Relasjonsbygging**

Det å bygge relasjoner mellom elevene og styrke klassemiljøet blir trukket fram flere ganger i alle intervjuene. Det er et av temaene alle informantene mener henger tett sammen med å mestre eget liv. Dette er et tema de føler de mestrer som lærere ettersom det er noe som har mye fokus i utdannelsen, og som de selv har erfart er helt avgjørende for at elevene skal trives både sosialt og faglig. De har mye fokus på at alle elevene skal føle at de er en del av et fellesskap. Er det noen som strever med å bygge eller opprettholde relasjoner til andre mennesker, er det stor fare for at de faller på utsiden av fellesskapet, og dette kan overføres til deres liv utenfor klasserommet. De mener at om man ikke har trygge og nære relasjoner rundt seg, kan man risikere å oppleve å ikke mestre livet. Denne egenskapen må trenes på, og lærerne mener derfor at skolen har en viktig oppgave i å

lære elevene å fungere sammen og tolerer alle mennesker med sine ulikheter. Mette tematiserer dette ved å si:

Med livsmestring tenker jeg at det handler om alt fra helt ned til hvordan du oppfører deg i et klasserom sammen med andre, helt til hvordan du takler motstand. Det er mange forskjellige nivåer her, og hvordan du takler å være sammen med andre, det gjør vi hver eneste dag og hver eneste time.

I forlengelse av dette, utdyper hun videre:

Det å være en gruppe, det å klare å samarbeide i en gruppe, det å tolerere andre mennesker som du kanskje ikke er bestevenner med, som du kanskje ikke kommer så godt overens med, at vi faktisk må tolerere de menneskene vi har rundt oss i samfunnet.

Hun utdyper viktigheten av å klare å tilpasse seg og tolerer alle mennesker i samfunnet. Dette øver hun på i sin klasse ved å jobbe mye i grupper og ha samtaler med elevene om hvordan man skal oppføre seg mot hverandre. Anna deler disse tankene, og forteller at hun i sin klasse har mye fokus på det sosiale ved å legge til rette for aktiviteter og samarbeidsoppgaver mellom elevene. Hun mener dette er med på å bidra til et sterkere samhold i klassen ved at de må snakke med hverandre, og at de er avhengig av hverandre for å klare ulike aktiviteter og oppgaver.

Tom tematiserer også viktigheten av å ha fokus på relasjoner i sin klasse:

Får du en klasse til å fungere sosialt så kommer det til å skje de mest fantastiske ting i klasserommet. Ikke bare faglig, men de endrer helt innstilling til hverandre. De viser på en måte en helt annen side av seg selv mtp omsorg, selvkontroll og alt det der vi ser på ifht SMART-egenskaper.

Han forteller videre at han har en klasse som nylig har vist to vidt forskjellige sider av seg selv. Klassen hadde et dårlig miljø med mange svake relasjoner, der elevene kommenterte på hverandre og overførte sine egne problemer over på andre. Med noen tiltak satt i gang av læreren har de nå funnet tilbake til et miljø der humøret og lysten til å lære stiger og gjengene er løst opp. Dette fikk de til ved å lage felles klasseregler om ting de synes var vanskelig. Slik som at det ikke var noen begrensning i hvor mange som kunne være med i lek og at det er slutt på å kommentere negativt på

andre. Det ble også lagt mye fokus i å styrke en og en elev, slik at deres egne usikkerheter ikke ble overført til andre. Videre forteller Tom at han også har mye fokus på å styrke sin egen relasjon til elevene. Han legger frem at å møte de med øyekontakt på morgenen, snakke med de om andre ting enn skole, prøve å huske hva de har fortalt og hva de gjorde dagen før, er viktig for at elevene skal føle seg sett og hørt og dermed bidrar det til å styrke relasjonen til læreren.

#### 4.3.2 Mestring

Noe av det lærerne uttrykte var et viktig element innenfor hvordan de praktiserer livsmestring i skolen, handler om å legge opp til mestringsopplevelser blant elevene og styrke mestringsforventningene elevene har til seg selv. Anna forteller at hun forsøker så godt hun kan å være bevisst på dette hver eneste dag, ved å legge opp utfordringer som hun vet at elevene vil mestre. Hun presiserer at de må ha noe å strekke seg etter, slik at det ikke blir kjedelig. I matematikktimene gjør hun dette ved å først legge lista lavt, slik at alle er med fra starten. Deretter økes utfordringene etter hver enkelt elev sitt nivå. Dette er enklere å få til i matematikktimene, men i andre fag er det ikke alltid like enkelt. Hun avslutter med å presisere viktigheten av mestringsopplevelser, og at de som ikke opplever dette kan ende med å få en negativ holdning til alt som har med utfordringer å gjøre, også generelt i livet, ikke bare i skolesammenheng. De kan føle seg dumme og at de fortere gir opp.

Anna er også opptatt av at alle elevene skal være igjennom minst en aktivitet, idrett eller øvelse i kroppsøving som de mestrer, minst en gang i løpet av et halvår. Utfordringen hun har møtt på ved dette er at man ofte bytter klasse som lærer etter kort tid, og man rekker ikke alltid å bli godt nok kjent med elevene til å vite hvilke aktiviteter hver enkelt elev liker og mestrer.

Mette støtter det Anna sier ved at mestringsopplevelser må være til stede hver eneste dag, i en eller annen form, enten det er faglig, leksammenheng, sosialt eller andre ting. Hun referer til seg selv der hun sier at når hun ikke opplever mestring i løpet av en dag så føler hun seg lei seg, trist og at hun ikke får til noen ting. Hun er derfor helt sikker på at dette er noe elevene også risikerer å føle på. Hun mener at jo mer man mestrer i hverdagen, jo bedre føler du deg og jo bedre psykisk helse vil man også få. Dette tar hun med seg inn i arbeidet med livsmestring blant sine elever.

Konstant tilrettelegging er noe Tom har erfart at må være til stede for å legge opp til mestringsopplevelser blant sine elever. Med tilrettelegging mener han at læreren må hele tiden være

til stede og årvåken, for å klare å følge opp hver elev. Ved å tilrettelegge for elevene, legges det opp til at elevene kan oppleve å få til noe, nå et mål og bevise for seg selv at de kan noe. Han beskriver det videre slik:

Å hele tiden å balansere det med at de må også pushe seg selv i det, at det ikke skal bli for lett. Altså hvis du får et barn som blir for mye fornøyd så legges dine egne krav til deg selv lenger og lenger ned, fordi at de selv er dem som skal hele tiden justere hva de er fornøyd med. Da er det veldig lett å gjøre dem fornøyd også er det vanskelig å få dem videre.

Det er altså lærerens oppgave å tilrettelegge for at elevene skal strekke seg lenger og lenger etter hvert som de opplever mestring. Dette er ikke noe man kan forvente at elevene skal klare selv, da deres egne krav til seg selv vil bli mindre om de ikke får nok utfordringer. Det er heller ikke alle elever som har nok indre motivasjon til å gidde å utfordre seg selv på egenhånd. Mange sier seg fornøyd så fort de klarer en utfordring de har fått tildelt, og trenger derfor hjelp til å strekke seg enda et steg videre.

### 4.3.3 Medbestemmelse

En annen praktisk tilnærming lærerne bruker for å gi elevene sine ferdigheter innenfor livsmestring er gi elevene mulighet til å være med å bestemme i valgene som tas i løpet av skoledagen. Anna mener at for å kunne ta valg er du nødt til å ha en viss medbestemmelse. Dette forklarer hun ved å si:

Hvis man skal kunne ta valg så er du nødt til å ha en viss medbestemmelse kan du si. Så det at de skal få lov til å være med å ta valg og avgjørelser som er det rette for dem, og det å at det er lov å ta feil avgjørelser også for det er det mye læring i. Bare det at de får valget mellom ulike oppgaver, bare det å finne seg en bok på biblioteket som har med dine interesser, bare det å få det ansvaret der, det er ikke alle som klarer det.

Anna trekker frem medbestemmelse som et viktig element for at elevene skal lære seg å ta avgjørelser som er de riktige for sitt eget liv. I en mangfoldig skole der ingen elever er like vil medbestemmelse der elevene stilles krav til å velge ut ifra noen bestemte valgmuligheter, komme elevene til gode. Elevene føler de har en betydningsfull stemme og at deres mening er viktig. I en klasse med 20 ulike elever er det klart at ingen avgjørelser er det beste for alle når det kommer til



for eksempel ulike læringsstrategier og andre ting som har innvirkning på hvordan elevene lærer best. Elevene bør få være med på å ta valg og avgjørelser som er det rette for dem, og at det samtidig er mye læring i å innimellom ta feil avgjørelser. Det kan gjøres så enkelt som at de får valget mellom ulike oppgaver, eller finne seg en bok på biblioteket ut ifra sine interesser. Det ansvaret er det ikke alle som mestrer. Slike små valg i hverdagen er med på å øve dem på å ta ansvarlige valg ovenfor seg selv, og få en viss medbestemmelse over eget liv. Ved å ta feil avgjørelser følger det med en læring om at de må stå i valget sitt, og det utfordrer dem ved å tenke annerledes neste gang de står i en liknende situasjon.

Tom har lagt spesielt merke til at elevene tilnærmer seg lærere mye tydeligere nå enn før. Han tror dette kan ha noe med at elevene som vokser opp i dag har en større og viktigere stemme i samfunnet nå enn tidligere. Det er ikke lenger en like stor avstand og et like tydelig skille mellom barn og voksen. Elevene kommer fra hjem og et samfunn som i mye større grad nå enn før har lært dem at deres stemme betyr noe, og at man skal stå opp for seg selv og sine meninger. Dette fører til at elevene har større forventninger om å ta del i avgjørelser som blir tatt i skolen, fordi det angår deres hverdagsliv. Når læreren kommer med bestemte krav og avgjørelser om hvordan læringsarbeidet skal foregå, oppstår det oftere situasjoner der elevene kommer med innvendinger om hvordan de heller vil at ting skal gjøres. De krever en viss medbestemmelse. Han er usikker på om dette drar i positiv eller negativ retning.

#### **4.4 Oppsummering av funn**

Ovenfor er studiens funn presentert gjennom tre hovedkategorier. Det fremkommer i funnene at lærerne er positive til at livsmestring har fått et større fokus, og er tydeligere i skolens mandat etter at det ble et tverrfaglig tema i læreplan. De er enige om at skolen er en viktig arena med et stort potensial for å lære elevene til å mestre egne liv. Samtidig kommer det frem sterke følelser og meninger om at det legges et altfor stort ansvar og forventinger på læreren alene. Lærerne uttrykker at de føler det ligger utenfor deres utdanningsgrunnlag, der de ikke besitter nok kompetanse for å bære et slikt ansvar, og å gjøre jobben godt nok slik det forventes av dem. Dette tynger på lærerne, og fører til frustrasjon og usikkerhet om de i det hele tatt er på riktig vei og har forstått livsmestringsbegrepet riktig.

Lærerne er enige i at livsmestring er noe av det viktigste vi kan lære elevene, for at de skal klare å takle livets utfordringer på godt og vondt. Lærerne mener også at behovet for livsmestring er blitt

enda viktigere nå enn før, da de ser et økende antall elever med dårlig psykisk helse og andre generelle utfordringer. For å forsøke å forebygge denne utviklingen, tror de det er viktig å bygge elevene til å bli robuste barn som tåler å møte utfordringer og som ikke gir opp så lett.

Viktige praktiske fokusområder innenfor livsmestring som kom tydelig fram fra alle tre lærerne innebærer viktigheten av å klare å dyrke relasjoner både elevene imellom, og til læreren. Det er viktig at elevene føler de mestrer å forholde seg til andre mennesker, slik at de ikke faller utenfor det sosiale i skolen og potensielt senere i livet. Videre vektlegges viktigheten av at alle elever må oppleve mestring hver eneste dag. Det må legges opp til utfordringer som elevene mestrer, og lære seg å presse seg selv videre for å oppnå nye mestringsopplevelser. Dette er med på å styrke deres egen psykiske helse, og gjøre dem mer robuste når de møter motstand.

## 5 Drøfting

I følgende kapittel skal jeg tolke, stille spørsmål og drøfte funnene opp mot de ulike teoretiske perspektivene som ble presentert i kapittel 2. For å sikre at problemstillingen med de følgende forskningsspørsmålene blir belyst, velger jeg å dele drøftingskapitlet inn i de tre hovedkategoriene, slik det også ble gjort under «Funn» for å sikre en ryddig framstilling. Disse tre kategoriene er igjen delt inn i underkategorier ut ifra de funnene fra informantene som er interessante å drøfte nærmere. Sidetall fremkommer i teorikapitlet, og blir ikke gjentatt i drøftingskapitlet. Problemstillingen gjengis her:

*Hvordan forstår tre lærere i barneskolen det tverrfaglige tema livsmestring?*

### 5.1 Lærernes tanker om livsmestring i skolen

#### 5.1.1 Forståelse av begrepet

Med fagfornyelsenes inntreden ble lærerne pålagt å inkludere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring inn i alle fag. Lærere skal legge til rette for at livsmestring integreres i undervisningen og samtidig fremme et læringsmiljø som ivaretar elevens fysiske og psykiske helse med aktiv deltakelse fra elever og andre aktører (Dadaczynski et al., 2020). Hvordan lærerne tolker definisjonen av begrepet, og hvordan de forholder seg til tematikken kan spille en viktig rolle i hvordan det velges å inkludere livsmestring inn i sin profesjonsutøvelse. Som det kommer frem i denne studien, synes to av lærerne at definisjonen i læreplanverket er stor og vag, og at det legges opp til mye individuell tolkning for hver enkelt lærer. De synes ikke at den forklarer konkret hva elevene skal lære innenfor livsmestring, eller hvordan elevene skal lære om dette. Samtidig trekker de frem flere ulike perspektiver på livsmestring som de inkluderer i sin undervisning, og som de har praktisert før den nye lærerplanen kom i bruk. De trekker fram blant annet relasjoner og mestringsopplevelser som noe av det essensielle i livsmestringsbegrepet, noe som samsvarer med det teorien sier om at gjennom et godt stykke systematisk og langsiktig arbeid i pedagogisk praksis skal elevene lære om livsmestring, men også erfarer livsmestring i skolehverdagen gjennom trygge relasjoner, mestringsopplevelser og utfordringer (Dadaczynski et al., 2020; WHO, 2003). Lærerne fremstår som usikre i sin tolkning av livsmestring, samtidig som det viser seg gjennom samtalen at de besitter mye av den samme tolkningen som fagfornyelsen legger opp til. Dette kan tolkes som at definisjonen slik den er beskrevet i fagfornyelsen kan fremstå som stor og fremmed for lærerne når

de leser den, mens i realiteten inneholder den mye av den kunnskapen og ferdighetene som lærerne allerede ubevisst besitter.

Samtidig som de uttrykker at de synes definisjonen er vag og vanskelig å tolke, forteller de også at de alltid har jobbet med livsmestring og at det ikke er noe nytt i skolen. Det kan tyde på at de likevel forstår mye av det som står definisjonen, da de kommer frem til at det er noe de allerede har jobbet med i lang tid før det ble et nytt begrep i skolen. Kanskje er det formuleringene og selve begrepet som gjør dem usikre? Det samsvarer med kritikken mot begrepet som Raundalen beskriver som et villedende begrep med preg av vellykkethet. Lederen av Ludvigsen-utvalget deler samme oppfatning og mener videre at det kunne vært tydeligere beskrevet hvordan det er tiltenkt i skolen og hva som forventes av lærerne.

Læreren Tom uttrykker at han synes definisjonen er tydelig og enkel å forstå. Han skjønner hva han skal gjøre, og hva som kreves for å praktisere dette i skolen. Dette kan tyde på at hver enkelt lærer tolker begrepet forskjellig. Ingen lærere er like, og alle kommer med en bagasje med ulike erfaringer, kunnskaper og interesser. Alle tre lærerne har fått samme innføring i læreplanen gjennom fellestid på den samme skolen, men de har likevel ulike tanker og tolkninger av begrepet. Læreren som synes definisjonen er tydelig og konkret, har lenger erfaring i skolen enn de andre. Det kan gjøre han tryggere og sikrere i valgene sine. De ulike tolkningene kan føre til at hver eneste klasse lærer om livsmestring på svært ulike måter, ut ifra hvordan den enkelte lærer velger å tolke definisjonen. Det står i samsvar med det Ludvigsens intensjon var før implementeringen, at livsmestring i skolen skal gi gode og unike muligheter for lærere, med muligheter for lokale tilpasninger. Kanskje er det meningen at læreplanen ikke skal gi for konkrete føringer for hva og hvordan livsmestring skal utføres, nettopp for å vise tillit til at hver enkelt lærer kan bruke sin metodefrihet til å gjøre lokale tilpasninger til sin unike klasse.

### 5.1.2 Skolen som arena

Skolens utdanningsoppdrag og danningsoppdrag er gjensidig avhengig av hverandre og er beskrevet i opplæringsloven, der skolen skal bidra til at elevene tar gode valg i livet og gi alle elever et godt grunnlag for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv. Dette skal blant annet legges til rette for gjennom de tverrfaglige temaene (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Det er enighet blant alle lærerne at skolen er en viktig arena for livsmestring, da det for de aller fleste elevene er den største sosiale møteplassen, og her de tilbringer mye tid. Lærerne beskriver

skolen som et minisamfunn bestående av ulike mennesker som skal lære å fungere sammen, som er viktig å mestre i andre situasjoner senere i livet. De er klar over sin viktige rolle i å utvikle selvstendige samfunnsborgere og de uttrykker at dette er et ansvar de tar på alvor. Dette synet kan være positivt i arbeidet med livsmestring i skolen.

Derimot uttrykker lærerne sin bekymring for at tiden som legges inn i arbeidet med livsmestring gjerne skulle vært større for at de skulle følt at de hadde gjort arbeidet godt nok. Dette beskrives også av WHO som hevder at lærerne bør oppleve at det er avsatt tid til å jobbe med tema livsmestring i fagene, for å få til en vellykket livsmestringsundervisning i skolen som er balansert av kunnskaper, holdninger og ferdigheter (WHO, 2003). Samtidig som det stilles store faglig krav til elevene, og større arbeidsmengde og mer byråkrati for lærerne, stilles det også et større krav til å ta vare på enkeltindividet på en mer omfattende måte nå enn tidligere. Skolen skal ivareta «hele eleven» (Dadaczynski et al., 2020). Det kan gjøre det enda mer utfordrende for lærerne, da de uttrykker at tiden ikke strekker til for å både følge opp enkeltindividet godt nok faglig, men også innenfor livsmestringsperspektivet. Kan deres oppfatning om at livsmestring er et viktig og krevende område for elevene å mestre, kollidere med tidspresset i skolen og føre til at lærerne sitter igjen med en følelse av å ikke få gjort jobben grundig og godt nok slik de ønsker? Mer tid til livsmestringsarbeid ville kanskje lettet skuldrene til lærerne og gitt dem en følelse av å mestre dette arbeidet bedre. Samtidig er realiteten slik at det tverrfaglige temaet er ment å gå som en rød tråd gjennom fagene, og det kan derfor tenkes at lærerne allerede ubevisst gjør mye av livsmestringsarbeidet gjennom fagene de underviser.

På en annen side trenger det kanskje ikke nødvendigvis være avsatt tid til opplæring innenfor livsmestring for at elevene skal lære seg gode ferdigheter? Den beste måten å få gode holdninger og ferdigheter innenfor livsmestring, er ikke å få presentert ren informasjon om tema (Tjomsland et al., 2021). Gjennom erfaringer som kommer naturlig inn i skolehverdagen, slik som Tom blant annet nevner gjennom å gå inn og ut av ulike roller, tilpasse seg, tolerer, kommunisere med andre er noe elevene erfarer hver eneste dag. Dette er ikke noe som nødvendigvis krever avsatt tid fra lærerens side. Det er kanskje i disse små situasjonene som oppstår hver dag at elevene lærer seg gode livsmestringsferdigheter. Følgelig vil skolen være en utfordrende arena der elevene opplever nedturer og motgang ikke bare faglig, men også i lek i friminutt og i andre sosiale settinger. Slike situasjoner skaper læringsmuligheter for elevene til å overkomme utfordringer og utvikle evnen til å hente seg selv opp igjen fra vanskelige hverdagsutfordringer. Ofte er dette noe elevene etter hvert

klarer å løse på egen hånd, men elevene må likevel oppleve at læreren er til stede, og viser støtte om det er utfordrende situasjoner eleven ikke klarer å løse alene.

### 5.1.3 Manglende kunnskap og stort ansvar

Formålsparagrafen sier noe om lærernes ansvar for å legge til rette for at barn og unge mestrer livene sine. De skal blant annet bidra til å lære elevene å håndtere medgang og motgang, og praktiske og personlige utfordringer på best mulig måte (Helleve & Almås, 2021). Under intervjuene kommer alle lærernes frustrasjon og bekymring tydelig fram rundt det store ansvaret de har blitt gitt, uten at de føler de har den nødvendige kompetansen som kreves for å utføre dette store oppdraget godt nok. Det viser seg i tidligere forskning at dette er en felles tanke mange lærere i landet deler. De kvier seg for å involvere seg for mye, med begrunnelsen at de føler de ikke har nok kompetanse til å håndtere blant annet psykiske utfordringer som elevene står i (Helleve & Almås, 2021). Mette uttrykker under intervjuet sin frustrasjon ved å fortelle at hun føler at det forventes fra myndighetene at det er lærerens ansvar at eleven skal få god nok opplæring i livsmestring i skolen, for å klare seg resten av livet. Det setter lærerne i en posisjon der de føler det er de som får skylden om de mislykkes i dette oppdraget. Hennes tanker deles av de andre, der de uttrykker at de blir oppgitt over det store ansvaret de har blitt gitt uten at de føler de har noe kunnskapsgrunnlag til å gjøre det de gjør. Kanskje er det ikke ansvaret for livsmestrings-opplæring de er frustrert over, men totalen av alt de til sammen har ansvar for? Det er ingen hemmelighet at lærere i skolen pålegges mange ulike roller, oppgaver og ansvar. Kanskje er det følelsen av at det er nok en ting de har ansvar for som er problemet, og ikke selve tema livsmestring som skaper denne frustrasjonen hos lærerne? Dette støttes av uttalelser blant alle lærerne om at livsmestring er et viktig tema som hører hjemme i skolen.

Det kan være utfordrende å lære elevene om livsmestring når kompetansemålene i læreplanen oppleves som vage, samtidig som det finnes begrensede verktøy eller tilpassede læremidler tilgjengelig. Det er heller ingen standardkompetanse som tilbys i lærerutdanningen, og dermed blir det opp til den enkelte lærer å basere seg på egne kunnskaper, holdninger og ferdigheter (Holte & Halstensen, 2020). Ved at hver enkelt lærer må basere seg på egne kunnskaper og ferdigheter, kan det føre til at lærerne synes det blir enda vanskeligere og skumlere å skulle involvere seg i psykiske utfordringer, ettersom det da er ligger et større ansvar på den enkelte lærer å gjøre det på den «riktige» måten. De risikerer da å håndtere ulike utfordringer på en uheldig måte, ettersom de baserer seg på egne erfaringer og ferdigheter, noe som naturligvis vil variere hos hver

enkelt lærer. På en annen side, kan tydeligere kompetansemål føre til frustrasjon om «enda mer vi pålegges å gjøre»? Kanskje ville det igjen ført til en følelse av mindre tillit til at lærerne klarer å håndtere dette på egenhånd. Lærerne bryr seg om elevene sine og det ligger et underliggende ønske om å ville hjelpe eleven på riktig vei. Kanskje mange lærere heller lar være å hjelpe med det de kan i frykt for å trække feil? Områder innenfor psykisk helse kan oppleves som et fremmed landskap for mange, og kanskje spesielt om man ikke har noen personlige erfaringer med det. Men kanskje det er en fordel, ved at man møter de ulike problemene elevene har med et åpent sinn? Kanskje finnes det ingen fasit på hvordan man skal hjelpe hver enkelt elev da alle elever er ulike, og derfor bør møtes på ulike måter.

Kanskje bunner lærernes frustrasjon under intervjuene i følelsen av lite kunnskap, i kombinasjon av en følelse av å sitte med ansvaret nærmest alene? De deler tankene om at politikere og de som bestemmer hva som skal inn i skolen, tenker at et samfunnsproblem er løst ved at det nå er lagt inn skolens læreplan. Da har de gjort jobben sin ved å plassere ansvaret i skolen, og nå er det lærerne som står igjen med den store jobben. For å få til en vellykket opplæring i de tverrfaglig temaene kreves engasjement fra enkeltmennesker og fellesskap i lokalsamfunn og nasjonalt (Tjomsland & Viig, 2020). Dette stemmer ikke med hvordan det faktisk er i dagens skole, ifølge informantene. Lærerne uttrykker at de står alene med et stort ansvar, der det er begrenset med hjelp å få fra andre instanser som kan bistå lærerne med mer kompetanse. De savner et bedre tverrfaglig samarbeid i skolen, bestående av blant annet flere miljøarbeidere og helsesøstre som er til stede og jobber forebyggende sammen med lærerne. Informantene opplever at hjelpen kommer først når det virkelig trengs, fremfor å jobbe i forkant før ting har rukket å utvikle seg. Samtidig uttrykker Tom en bekymring for at samfunnet trekker i en annen retning enn det de prøver å få til i skolen. Han henviser blant annet til foreldre, men også sosiale medier som han merker har en stor påvirkning på elevene. Det kan tenkes at oppdraget om å lære elevene gode ferdigheter innenfor livsmestring blir betydelig mer utfordrende når samfunnet utenfor skolen som elevene ellers er en del av, drar i en annen retning enn det skolen forsøker.

Psykologspesialist Stig Torsteinson mener at når målet er å fremme livsmestring hos barn og ungdom, er det viktig at de voksne starter med seg selv (Torsteinson, 2018). Samtidig formes elevenes identitet og følelshåndtering av samspillet med omgivelsene og rollemodellens håndtering av følelser og relasjoner. Læreren tilbringer mye tid og har nær kontakt med elevene sine hver dag, og mange elever ser opp til læreren som en rollemodell (Tjomsland & Samnøy, 2021). På dette grunnlaget kan man stille spørsmål til hvilket utgangspunkt lærerne egentlig har

selv? Lærerne er sine egne individer med egne menneskelige utfordringer, hvilket grunnlag har da lærerne til å lære bort livsmestring om de ikke nødvendigvis mestrer dette selv? En lærer med egne psykiske utfordringer har kanskje lettere for å relatere til elever som opplever noe av det samme. Medfører det da en risiko for at læreren møter eleven med løsninger som læreren selv har erfaringer med? Er det en fare for at læreren overfører sine tanker og ideer på elevene, som kanskje hadde trengt å bli møtt med et mer åpent og nøytralt sinn? Lærere ønsker naturligvis å hjelpe elevene sine og skape relasjon til dem. Kanskje er det da lett å tenke at det som var løsningen for meg, også er den rette løsningen for deg. Lærernes evner til å formidle kunnskaper og ferdigheter innenfor livsmestring grunner ikke bare i den profesjonelle kompetansen de har fått gjennom utdanningen. Kanskje er det en kombinasjon av profesjonell kunnskap og personlige ferdigheter som danner grunnlaget for hvordan hver enkelt lærer utfører oppdraget med å lære elevene om livsmestring.

## **5.2 Lærernes tanker om å utvikle robuste barn**

### **5.2.1 Psykisk helse**

Ifølge tallene til Ungdata har psykiske plager blant barn og unge økt i omfang de seneste årene. Dette er noe lærerne også har bemerket, der de forteller at det som tidligere var ungdomsskoleproblemer har nå blitt problemer de ser allerede i 6. og 7. trinn. De har også alle bemerket seg at det er et større fokus på psykisk helse generelt i samfunnet og i skolen, nå enn tidligere. Tom virker ganske sikker på at det kan ha noe med det økte fokuset på psykiske helseproblemer i sosiale medier, som er et sted elevene på mellomtrinnet tilbringer mye tid. Dette stemmer overens med det mange forskere mener om at det er mye kroppspress i sosiale medier, som kan ha en negativ påvirkning på norske elever (Ungdata, 2020).

Forskning viser også at den økte åpenheten om psykisk helse kan gjøre det enklere for barn og unge å gjenkjenne følelsene sine (Ungdata, 2020). Dette samsvarer med det Madsen (2020) skriver om at diagnostiske kategorier innenfor psykisk helse ikke bare beskriver symptomer, men også kan fungere som fortolkende rammeverk som barn bruker for å forstå seg selv. Mennesker har alltid brukt sitt tilgjengelige språk for å forstå sitt indre liv. Han mener vi bør være oppmerksomme på at forebyggende tiltak innenfor livsmestring, ikke nødvendigvis kommer uten uønskede konsekvenser. Dette samsvarer med det lærerne uttrykker i sin bekymring innen arbeid med livsmestring i skolen, og da spesielt innenfor psykisk helse. Mette er spesielt bekymret for om hun er med på å gjøre det bedre eller verre ved å ha mer fokus på det. Hun utdyper det med at psykiske helseproblemer ofte



ikke er noe som kan løses her og nå, men det tar tid før man ser resultatet av det. Om teorien om at økt åpenhet og fokus på psykisk helse bidrar til at flere diagnostiserer seg selv stemmer, er kanskje lærernes tanker og bekymringer noe vi bør ta på alvor? Lærerne er tett på elevene hver dag og observerer endringer hos dem, og når deres erfaringer sammenfaller så tett med teorien kan det kanskje være en sammenheng? Kan sammenhengen være at elevene bruker mye tid på sosiale medier der deres forbilder snakker åpent om sine utfordringer? Barn og unge vil gjerne relatere og være lik alle andre, kan det være en sammenheng? Kanskje er det nettopp derfor vi bør snakke med elevene om psykisk helse, slik at vi kan guide dem på riktig vei i all informasjon som finnes. Læreren har en unik mulighet til å være en nøytral motpart. Kanskje bør fokuset ligge på hva som er normalt, heller enn å fokusere på hva som er unormalt?

Læreren Mette tror også at en annen faktor for økt psykisk uhelse kan være det stadig økende presset på elevene i skolen. Selv om det ikke er karakterpress på barneskolen, mener hun at elevene likevel føler at læreren konstant forventer noe av dem, og at det skaper et press som mange elever har problemer med å håndtere. De akademiske debattene om prestasjonspress i skolen, støtter denne antakelsen. Elevene som vokser opp i dag tilhører den omtalte «generasjon prestasjon», der barn og unge opplever stadig mer press og stress på ulike arenaer i livet. I et forsøk på å dempe dette prestasjonspresset oppfordres barn og unge til å senke prestasjonslista og bruke ulike strategier for å senke stress, og dermed ta et individuelt ansvar for prestasjonspresset. Er det tverrfaglige temaet livsmestring nok et bidrag for å forsøke å hjelpe elevene med dette? Uthus mener vi bør være obs på at om oppmerksomheten begrenses til hvordan barn og unge kan hjelpe seg selv, så er det en fare for at vi overser hva som ligger bak dette presset, hvor det kommer fra og hvordan man kan motvirke det. Hun mener vi må rette blikket mot det kapital- og konkurransebaserte samfunnet elevene vokser opp i. Det er et kollektivt problem som krever et kollektivt ansvar, heller enn et individuelt ansvar (Uthus, 2020, s. 24). Skolen reflekterer et stadig mer individualisert samfunn, der det ligger et større ansvar på enkeltindividet framfor politiske løsninger på samfunnsnivå (Madsen, 2020). Problemer på systemnivå legges i større grad over på enkeltindividet. Risikoen er at dette kan føre til ensomhet og utenforskap, ettersom vår avhengighet av andre dyttes til side. Med dette i bakhodet kan det kanskje være lurt som lærer å knytte fokuset i livsmestringsarbeidet til hvordan man kan styrke relasjoner og være inkludert i et fellesskap? Mye av fokuset i livsmestring er å styrke hver enkelt, slik at de kan håndtere utfordringer i livet. Kanskje fokuset bør bli mindre på hvordan hver enkelt elev skal prestere best mulig på alle områder i skolen? Skolen kan ha en unik mulighet til å være en motpart til et individualisert samfunn, ved å legge fokus relasjoner og fellesskap framfor hvordan man skal klare seg best mulig på egenhånd.

Det kan dermed tenkes at innføringen av folkehelse og livsmestring i skolen, er et forsøk fra myndighetenes side å rette opp i et samfunnsproblem som de selv har skapt. Det økende individualiserte samfunn legger et stort ansvar på enkeltindividet om å lykkes, og ta ansvar for eget liv. Samtidig opptar sosiale medier en stor del av elevenes hverdag, med dens store påvirkningskraft den har på elevene i form av kroppspress og psykisk uhelse. Dette er noe lærerne ser, og Tom forteller at det er blitt mer populært å ha ulike problemer og «skrekker». Dette samfunnet er realiteten som elevene vokser opp i, som barn og unge ikke selv har valgt. Likevel pålegges de et press om å ta ansvar over eget liv for å lykkes. Blir livsmestring i skolen enda et bidrag til dette presset? Som tidligere nevnt forteller lærerne at de sitter med en følelse av at myndighetene pålegger skolen oppgaver, og tenker at problemet dermed er løst. Kan grunnen til at lærerne sier det slik, være fordi de er slitne og lei av stadig nye læreplaner og pålegg? Og hva gjør i så fall det med deres evner til å være gode ledere for barna? Kanskje kan politikernes iver etter å komme med nye forslag virke mot sin hensikt. Kanskje er livsmestring nok et ting samfunnet fraskriver seg ansvaret for ved å legge det over på skolen, heller enn å se på årsaken til hvorfor dette i det hele tatt er blitt et tverrfaglig tema som er nødvendig å ha i skolen?

Det kan føre til en ond spiral der enkeltindividet utsettes for et større individuelt ansvar, og samtidig oppfordres til å klare å løse ulike utfordringer på egen hånd. Risikoen er at enkeltindividet pålegges ansvar for problemer som ligger på systemnivå, og man bør derfor ikke undervurdere de negative konsekvensene dette kan medføre slik som utenforskap og ensomhet som nettopp er det motsatte av hensikten med livsmestring i skolen.

### 5.2.2 Styrke elevenes robusthet

Robusthet er viktig fordi dagens barn utsettes for mange påvirkninger fra samfunnet, og trenger mot til å si nei og å stå opp for sine egne meninger. Samtidig handler det også om å lære dem selvstendighet, ta ansvar, håndtere utfordringer og tåle påkjenninger. Å styrke barnas robusthet betyr å gi dem en indre tro på sin egen identitet og verdi (Storvik, 2018). Ved å se nærmere på formuleringene som beskriver livsmestring, handler det mye om hvordan vi voksne skal «gi» og «lære» barna våre alle disse ferdighetene. Har vi med oss en mental tilstand hvor vi intuitivt tror at det er vi voksne som skal gi barna noe og hjelpe de? Kanskje er dette noe barn klarer på egenhånd? Ifølge Lunde og Brodal (2022) er dette noe barna kan klare å utvikle på egenhånd gjennom lek. Gjennom lek lærer de blant annet å utforske verden og seg selv, sette grenser, løse konflikter,

etablere relasjoner og samarbeid. Kanskje er fokuset for mye på hvordan vi voksne skal gi og lære barna livsmestring? Det virker fornuftig å tenke at barna egentlig får til mye av dette selv så lenge vi gir dem tid og rom til dette, blant annet gjennom lek.

Robusthet er også noe alle lærerne trekker fram som et av fokusområdene de har i sin klasse, og som de anser som noe av det viktigste i arbeidet med livsmestring. Derimot opplever de at elevene ikke får nok utfordringer i livet generelt, og når de blir satt krav til og utfordret på skolen blir det vanskelig for mange elever. De vet ikke hvordan de skal håndtere motstand og gir lett opp. Lærerne opplever et samfunn som er mer opptatt av å skjerme barn for alt som oppleves ubehagelig, og at deres jobb dermed blir vanskeligere. Det er bekymringsfullt med tanke på livet som møter dem og at de ikke er godt nok forberedt på alle utfordringer de vil møte på. Når lærerne nevner «samfunnet» mener de da alt annet utenfor skolen, eller mer spesifikt foreldrene/hjemmet? Det kan tyde på at de mener hjemmet ettersom de sier at det er tydelig hvilke elever som blir satt krav til hjemme og ikke. Tom nevner at han de siste årene har sett en tendens til at foreldrene er opptatt av å gjøre det mest mulig behagelig for å unngå å skape vonde følelser hos barna. Samtidig nevner flere av lærerne sosiale medier som en bidragsyter til dårlig påvirkning på elevene. Kanskje er det begge deler de mener når de sier at samfunnet drar i en annen retning?

Tom beskriver at elevene har en tendens til å unngå å presse seg selv utover sin lyst. Elevene får beskjed fra andre om at de skal gjøre så godt de kan, men så godt de kan handler egentlig mer om hvor godt de vil, beskriver læreren. Han mener at elevene ikke er vant til å bli pressa utover sin lyst, og dermed vet de ikke hvor sin grense går. Når elevene gir fort opp fordi de ikke er vant til å presse seg selv, kan det tenkes at dette kan overføres negativt til andre utfordringer i livet. Det kan bli en negativ sirkel ved at når elevene unngår å utfordre seg selv, vil de heller ikke oppleve mestring. Da kan elevene risikere å redusere mestringsforventningene til andre ting senere i livet. Filosofen Lars Johan Materstvedt har utfordret den vanlige antagelsen om at vi alltid vet hva som er best for oss selv. Norske elever sier selv at de ønsker psykisk helse og livsmestring i skolen, men samtidig er det viktig å erkjenne at barn og unge ikke alltid vet hva som er best for dem (Madsen, 2020). Dette kan kobles til det Tom sier om at barn ikke alltid vet sitt eget beste, og at de har godt av å presse seg selv og gjøre mer enn de tror de klarer.

En annen praktisk tilnærming læreren Anna nevner at hun bruker for å gi elevene sine ferdigheter innenfor livsmestring, er å gi elevene mulighet til å være med å bestemme i valgene som tas i løpet av skoledagen. Læreren mener at for å kunne ta valg som er riktig for ditt liv, er du nødt til å

ha en viss medbestemmelse. Skal vi se til litteraturen som sier at barn ikke alltid vet hva som er best for seg selv, er det mulig å anta at medbestemmelse ikke nødvendigvis fører til at elevene tar valg som er det rette for dem selv. Samtidig som den ene læreren mener at elevene bør få være med å bestemme, stiller en annen lærer seg kritisk til denne utviklingen. Læreren Tom mener elevene har fått en for sterk stemme og mer makt enn før, og det kan tolkes som at han synes dette er en negativ utvikling. Elevene stiller større krav til arbeidet som skjer i skolen, og forventer at deres mening blir hørt. Læreren negative holdning til at elevene skal få være med å bestemme, kan dra i motsatt retning av målet til livsmestring som blant annet innebærer at elevene skal lære å ta selvstendige og ansvarlige valg for egne liv. Kanskje kan elevene få medbestemmelse innenfor visse rammer, som en klok voksen forstår hva skal være? Kanskje trenger det ikke være enten eller. Elevene kan få en viss grad av medbestemmelse, uten at læreren nødvendigvis føler at det er elevene som styrer skuta.

Lek har stor betydning for å utvikle indre motivasjon, lære å ta beslutninger, løse problemer, utøve selvkontroll, følge regler, regulere følelser, etablere relasjoner og samarbeid, og oppleve glede. Lek er med på å utvikle robuste barn med en god psykisk helse og motstandsdyktighet overfor livets utfordringer, og kan derfor være et viktig verktøy når det kommer til utvikling av livsmestring (Lunde & Brodal, 2022). Samtidig rapporterer lærerne i studien et stadig større læringspress og prestasjonspress i skolen. Elevene har en følelse av at læreren alltid forventer noe av dem, og de er redde for å gjøre feil. Dette støttes av forskningen som viser at prestasjonspresset i skolen og andre arenaer stadig øker, og fører til stress blant barn og unge (Uthus, 2020).

Lærerne rapporterer at lite tid er et faktum i skolen i dag, grunnet de mange tingene som er lagt inn i skolen. I intervjuene var det ingen av lærerne som nevnte lek under samtalen om hva de mener inngår i livsmestring og hvordan de jobber med dette i sin klasse. Det kan tenkes at de har noe med det økte læringspresset i skolen, som både elevene og lærerne føler på. De forteller også at det er lite tid til å gjøre andre ting som går utenfor ren undervisning, og det er grunn til å tro at den frie leken dermed er forbeholdt friminuttene. Dette kan være bekymringsverdig med tanke på de gyllene mulighetene som ligger i lek i forhold til utviklingen av livsmestring. Barna utvikler gode ferdighetene gjennom lek, som blant annet å løse problemer, utvikle selvkontroll, regulere følelser og oppleve glede (Lunde & Brodal, 2022). Kan det tenkes at myndighetenes avgjørelse om å legge livsmestring i skolen er et forsøk på rette opp i en feil de selv har gjort? Ved å pålegge skolen og lærerne mer ansvar, flere arbeidsoppgaver og kompetansemål som skal gås igjennom og dokumenteres, gir det lærerne mindre tid og frihet til å blant annet lek, som vi vet er viktig for barns livsmestringsutvikling. Leken som for øvrig i utgangspunktet var tiltenkt at skulle få stor plass for

førsteklassingene i skolen, kan se ut til å ha forsvunnet og blitt tatt bort ifra barna. Kanskje er livsmestring i skolen en konsekvens av en reform som sviktet. Det økte presset og stresset som barn og unge føler på kan også tenkes å være en konsekvens av mindre lek i skolen. Kanskje er det politikerne som har lagt til rette for at barn har blitt som de har blitt. Det er i hvert fall sikkert at risikoen øker for at enkeltpersoner, slik som barn og lærere, pålegges ansvar for problemer som hører til på systemnivå.

## 5.3 Lærernes praktiske tilnærming

Ulike tolkninger og tanker rundt definisjonen av livsmestrings-begrepet, kan ha noe å si på hvordan lærerne praktiserer livsmestring i sin klasse og hva de velger å fokusere på. I denne studien hadde lærerne likevel mange av de samme perspektivene på livsmestring, der blant annet relasjoner og mestring var noe som flere ganger kom tydelig fram som noe de anså som viktige fokusområder i deres klasserom.

### 5.3.1 Relasjoner

Relasjonskompetanse er et av de viktigste elementene lærerne mener må være til stede for at elevene skal oppleve å mestre livet. De har alle mye fokus i sin klasse på at alle skal føle at de er en del av fellesskapet, og mener at om noen elever strever med dette er det stor fare for at de detter på siden av fellesskapet ellers i livet også. De er derfor fullstendig klar over den viktige oppgaven de har med å legge til rette for at dette er noe elevene må trene på og oppleve å mestre. Dette samsvarer med litteraturen som forteller at relasjonskompetanse er grunnlaget for livsmestring, og kan betraktes som to sider av samme sak (Sælebakke, 2018). Det at lærerne deler disse erfaringene er positivt for livsmestrings-arbeidet i skolen.

Det er læreren som har hovedansvaret for kvaliteten i lærer-elev relasjonen (Sælebakke, 2020). Funnene peker på at dette er noe lærerne er klar over, der de blant annet nevner at de hver dag legger til rette for at elevene skal føle seg sett og hørt, vise interesse for eleven, snakke med dem og følge opp deres interesser og ting som ikke nødvendigvis handler om skole. Kvaliteten på lærer-elev relasjon ivaretas gjennom lærerens måte å forholde seg til eleven. Eleven styrker sin relasjonskompetanse ved at lærerens væremåte overføres indirekte til eleven ved å være en positiv rollemodell i relasjonen.

Videre forteller de at de tar ansvar for å utvikle relasjonen elevene imellom ved blant annet å jobbe mye i grupper, samarbeidsoppgaver, felles aktiviteter og ha jevnlig samtaler med elevene om hvordan man skal oppføre seg mot hverandre. Slike aktiviteter daglig, opplever lærerne bidrar til et sterkere samhold i klassen, fordi de er nødt til å snakke med hverandre og er avhengig av hverandre for å klare å utføre ulike oppgaver og aktiviteter. Dette er med på å bygge opp elevenes selvværd og selvfølelse som er grunnlaget for livsmestring. Gjennom gode samspill lærer elevene å forholde seg til andre, og de vil føle seg inkludert og som en del av fellesskapet (Sælebakke, 2018). Lærernes fokus på relasjonskompetanse både blant elevene og mellom elev og lærer kan derfor være svært positivt for livsmestringsarbeidet i skolen.

Mange av de psykiske utfordringene som ses i dag kan skyldes relasjonsproblemer. Det kan føre til følelser slik som usikkerhet ovenfor andre, angst, depresjon og ensomhet (Sælebakke, 2020). Å mestre relasjoner er en av de viktigste faktorene for å forebygge psykiske utfordringer (Spurkeland & Lysebo, 2021). Lærerne uttrykker under intervjuene at de synes psykisk helse er et skummelt og vanskelig tema å forholde seg til, og de er usikre på hvordan de som lærere skal være med på å forebygge psykisk uhelse blant elevene. Det kan likevel tyde på at lærerne ubevisst jobber forebyggede mot dette hver eneste dag. Relasjonskompetanse er noe alle lærerne anså som viktig og la mye tid og vekt på, og det får derfor en dobbel positiv effekt ved at det også er med på å styrke elevenes psykiske helse.

### 5.3.2 Mestring

En annen viktig faktor lærerne vektlegger i arbeidet med livsmestring er å gi elevene mestringsopplevelser, og dermed bygge opp mestringsforventninger hos elevene. Bandura sin definisjon av mestringsforventninger handler om vår egen tro på om vi klarer å mestre en oppgave eller utfordring vi står ovenfor. I lys av Banduras teori må alle elever oppleve mestring i læringsaktiviteter i skolen, da det fører til at elevene føler et aktørskap i eget liv og god psykisk helse (Bandura, 1997). Uttalelser fra læreren Anna viser at hun forsøker å ta hensyn til dette hver dag ved å tilrettelegge utfordringer som hun vet elevene vil mestre. Hun presiserer at det er viktig at elevene har noe å strekke seg etter. Dette støttes av utsagn fra Tom som sier at det er viktig at elevene utfordrer seg selv, og at oppgavene ikke bør være for lette. Han mener at om elevene blir for mye fornøyd med seg selv, så settes kravene til deg selv lenger og lenger ned og det blir vanskelig å få eleven videre. Kan det tenkes at dette kan overføres til mestring i andre ting i livet? Vil elevene med lave krav til seg selv klare seg dårligere i livet enn de med høye krav til seg selv?

Kanskje er det ikke nødvendig med høye krav så lenge eleven er fornøyd med seg selv. Med tanke på det store prestasjonspresset mange elever føler i dag er det kanskje nok med at eleven er fornøyd med seg selv, helt uavhengig av hvilke krav de stiller til seg selv?

I lys av Banduras teori (1997) er det viktig at elevene opplever mestringsopplevelser her og nå, for å kunne leve gode og meningsfulle liv i fremtiden. Det tyder på at lærerne deler denne tanken ved å presisere at om elevene ikke opplever mestring, kan den ende med at de får en negativ holdning til andre utfordringer generelt i livet. Det kan svekke selvfølelsen og gjøre at de gir lettere opp. Mette refererer til seg selv ved at når hun selv ikke opplever mestring i løpet av en dag føler hun seg lei seg gir lettere opp. Det kan derfor tenkes at det også gjelder elevene.

Mestringsopplevelser påvirker hvordan vi føler, tenker, motiverer oss selv, handler og tar valg (Uthus, 2022). En forutsetning for å kunne legge opp oppgaver som fører til mestring hos elevene, er at læreren kjenner elevene godt nok til å vite hva de mestrer og hva de eventuelt ikke mestrer like godt. Anna nevner at dette kan være en utfordring i skolen, da man ofte bytter klasse etter skoleåret, og dermed ikke har rukket å bli godt kjent med alle elevene. Konsekvensene av at elevene ikke opplever mestring ofte nok til å utvikle mestringsforventninger er derfor store. Det fremhever viktigheten av en lærer som kjenner elevene sine, og har en god nok relasjon til å vite hvordan man skal tilrettelegge for å gi hver enkelt elev mestringsopplevelser hver dag.

## 6 Konklusjon

I dette avsluttende kapittelet skal jeg presentere et svar på studiens problemstilling. Hensikten med denne studien er å finne ut læreres tanker og forståelse rundt temaet livsmestring i skolen.

Problemstillingen er:

### *Hvordan forstår 3 lærere i barneskolen det tverrfaglige temaet livsmestring?*

Det viser seg at lærerne i denne studien synes at temaet livsmestring er et viktig tema som hører hjemme i skolen. Definisjonen i læreplanen oppleves av noen som vag og vanskelig å forstå, mens for andre er den tydelig og konkret. Likevel er det enighet i mye av innholdet, og lærerne har fokus på mye av det samme i sin undervisning. Det innebærer blant annet viktigheten av relasjoner, mestringsopplevelser og psykisk helse. De tar sitt mandat på alvor, og med dette medfølger det en følelse av å ikke ha nok kunnskap rundt alle områdene ved livsmestring, og spesielt rundt temaet psykisk helse. Lærerne i studien opplever at de sitter med et stort ansvar som noen ganger kan føles ensomt. De synes det er utfordrende å implementere temaet i skolehverdagen med tanke på at de opplever at det er lite tid og ressurser, og at deres kompetanse ikke er tilstrekkelig for å gjøre den store og viktige jobben godt nok slik de ønsker. De uttrykker blant annet at de savner oppfølging på om de har tolket deres oppgave riktig og om arbeidet gjøres slik det er forventet av dem.

Studiens funn viser til tre lærere sine tanker og forståelse rundt temaet livsmestring, basert på deres holdninger, verdier og erfaringer. Dette er tanker som ikke nødvendigvis deles av alle lærere i landet, men det kan tenkes at det er flere lærere som deler mange av de samme tankene rundt livsmestring i skolen. Det kan være et behov for å systematisere det tverrfaglige temaet i skolen i større grad, slik at lærere får en større felles forståelse og trygghet rundt temaet. Videre kunne det vært interessant å se nærmere på om formuleringer i litteraturen omtaler temaet som noe som skal læres bort til barna. Det kunne vært interessant og gått nærmere inn på hvordan formuleringene kan ha en innvirkning på hvordan vi voksne intuitivt forstår livsmestring som noe som skal gis til barna, framfor noe barna kanskje klarer mye på egenhånd blant annet gjennom lek.



## Referanser

Andersen, M., Fjørtoft, B., & Østrem, S. (2020, oktober 28). *Livsmestring, livsglede og lek*.

Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/lek-livsmestring-laererprofesjonens-etiske-rad/livsmestring-livsglede-og-lek/259459>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. W.H Freeman and Company.

Barnekonvensjonen. (2013). *Konvensjon om barns rettigheter* (17. april 2013). Regjeringen.

[https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17\\_en\\_nor.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17_en_nor.pdf)

Bjørndal, K. E. W., & Bergan, V. (2020). Livsmestring- hva kan det romme? I K. E. W. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 45–57). Universitetsforlaget.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.). (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17–45). Gyldendal akademisk.

Charlton, B. G. (1995). A Critique of Geoffrey Rose's 'Population Strategy' for Preventive Medicine. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 88(11), 607–610.

<https://doi.org/10.1177/014107689508801102>

Dadaczynski, K., Jensen, B. B., Viig, N. G., Sormunen, M., von, S. J., Kuchma, V., & Vilaça, T.

(2020). Health, well-being and education: Building a sustainable future. The Moscow statement on Health Promoting Schools. *Health Education*, 120(1), 11–19.

<https://doi.org/10.1108/HE-12-2019-0058>

Frohlich, K. L., & Potvin, L. (2008). Transcending the known in public health practice: The inequality paradox: the population approach and vulnerable populations. *American Journal of Public Health*, 98(2), 216–221. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2007.114777>

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.

- Helleve, I., & Almås, A. G. (2021). Klasserommet som møteplass i en digital tid. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig, & G. K. Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen: I fag, på tvers av fag, og som en helhetlig tilnærming* (s. 51–68). Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/\\_/attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_/attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf)
- Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. (Nr. 9). NIFU.
- Holte, A., & Halstensen, K. (2020). *Psykisk helse i skolen – bare symbolpolitikk?* Psykologisk.no. <https://psykologisk.no/2020/09/psykisk-helse-i-skolen-bare-symbolpolitikk/>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Klomsten, A. T. (2022). Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen: Muligheter og utfordringer. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen- utdanning til å mestre egne liv* (2. utg., s. 246–272). Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori- tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus.
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. (2017). *Livsmestring i skolen: For flere små og store seiere i hverdagen*. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Lunde, C., & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv: Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* Spartacus.

- Meld. St. 28 (2015–2016). (2015). *Fag – Fordypning – Forståelse—En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Moen, T. (2020). Gode lærer-elev relasjoner: En tilnærming til temaet livsmestring i skolen? I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Cappelen Damm.
- Nes, R. B., & Clench-Aas, J. (2011). *Psykisk helse i Norge* (Nr. 2). Folkehelseinstituttet.
- NOU: 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nu201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Næss, A. (2005). *Livsfilosofi: Et personlig bidrag om følelser og fornuft*. Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Formålet med opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J., & Lysebo, M. O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Storvik, L. F. (2018). *Slik gjør du barna robuste*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/forste-steg-relasjoner/slik-gjor-du-barna-robuste/119328>
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen: Et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Sælebakke, A. (2020). Livsmestring i et relasjonelt perspektiv. I K. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 60–77). Universitetsforlaget.

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjomsland, H. E., & Samnøy, S. (2021). Folkehelse og livsmestring- behovet for en realistisk tilnærming til tema. *Bedre skole, 1*, 20–23.
- Tjomsland, H. E., & Viig, N. G. (2020). Skole og folkehelse. I E. Å. Skille, I. B. Vedøy, & K. R. Skulberg (Red.), *Folkehelse: En tverrfaglig grunnbok* (s. 91–109). Cappelen Damm akademisk.
- Tjomsland, H. E., Viig, N. G., & Resaland, G. K. (Red.). (2021). *Folkehelse og livsmestring i skolen: I fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Torsteinson, S. (2018). Livsmestring hos barn og ungdom: Vi voksne må starte med å se på oss selv. *Bedre skole, 1*, 9.
- Ungdata. (2020, januar 23). *Stress, press og psykiske plager blant unge*. Ungdata.  
<https://www.ungdata.no/stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Om overordnet del*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del: Demokrati og medvirkning*.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017c). *Overordnet del: Tverrfaglige temaer*.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Utdanningsforbundet.
- Uthus, M. (2020). Prestasjonspresset- et individuelt eller kollektivt ansvar? I C. Fikse & A. Myskja (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Cappelen Damm akademisk.

Uthus, M. (2022). Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv. I *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (2. utg., s. 13–43). Gyldendal.

WHO. (2003). *Skills for Health. Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School* (Document 9; The World Health Organization's information series on school health).

<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Informasjon og samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *”Livsmestring i skolen”*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å forsøke å øke forståelsen for livsmestring i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

I mitt siste år på grunnskolelærer utdanningen skal jeg skrive en masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk. Jeg skal skrive om tema «livsmestring», der formålet er å øke kunnskapen om hvordan lærere forstår livsmestring som et tverrfaglig tema. Min problemstilling er «Hvordan forstår barneskolelærere temaet livsmestring som et tverrfaglig tema?». For å forsøke å finne svar på dette skal jeg intervju tre lærere.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sør-Øst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget til dette prosjektet er tilfeldig plukket ut ved en skole. Jeg skal spørre tre tilfeldige lærere om de ønsker å delta i denne studien. Det er ikke relevant hvilke fag/utdanning læreren har, ettersom det er ett tverrfaglig tema jeg skal undersøke. Jeg har selv tatt initiativ til å spørre lærere ved en barneskole.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil innhente data ved hjelp av tre individuelle semistrukturerte intervjuer. Intervjuet vil bli tatt opp ved hjelp av en godkjent opptaksapp. Deretter skal intervjuene transkriberes. Intervjuet vil ta mellom 30-60 minutter. Spørsmålene omhandler temaet «livsmestring», der jeg skal forsøke å finne svar på blant annet lærerens forståelse av begrepet, både hva de tenker om temaet og deres praktiske tilnærming.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil ikke bli samlet inn personopplysninger i dette prosjektet. Det vil kun være meg som student som har tilgang til lydopptakene. Min veileder Stig Roar Wigestrands ved Universitetet i Sørøst-Norge, vil ha tilgang til transkriberte datamateriale. Deltakeren vil ikke kunne bli gjenkjent i en eventuell publikasjon. Lydopptaket slettes straks etter transkribering.

## **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31.mai 2023. Lydopptak vil være slettet innen denne datoen. I masteroppgaven vil informantene være fullstendig anonymisert uten noen mulighet for å kunne spores tilbake.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

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

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

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

- Universitetet i Sørøst- Norge ved Stig Roar Wigestrands. E-post: [stig.r.wigestrands@usn.no](mailto:stig.r.wigestrands@usn.no)

- Student: Camilla Skilbred Larsen. E-post: [camilla.larsen6896@gmail.com](mailto:camilla.larsen6896@gmail.com)
- Vårt personvernombud: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Universitetet i Sørøst-Norge  
Stig Roar Wigestrånd

Camilla Skilbred Larsen (student)

-----  
-

Samtykkeerklering

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til  stille spørsmål. Jeg samtykker til:

 delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 2: Intervjuguide

Blå: Intervjuspørsmål Oransje: Mulige oppfølgingsspørsmål

	Intervjuspørsmål
Oppstart	Forteller først kort om samtykkeskjema og formål med intervjuet <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utdanning</li> <li>- Erfaring i skolen</li> <li>- Klassestrinn</li> </ul>
Hva tenker lærerne om livsmestring i skolen?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hva tenker du om definisjonen av livsmestring i læreplan?</li> <li>2. Hva legger du i begrepet livsmestring?</li> <li>3. Hvorfor tror du livsmestring er blitt et tverrfaglig tema i fagfornyelsen?</li> <li>4. Har dere jobbet med de tverrfaglige temaene i fellesskap på skolen?           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilket fokus hadde livsmestring</li> <li>- Prioritert?</li> <li>- Nok kunnskap?</li> <li>- Ansvar selv?</li> </ul> </li> <li>5. Hvordan ser du på skolen som en arena for arbeid med livsmestring?           <ul style="list-style-type: none"> <li>- utfordringer/ negative konsekvenser</li> <li>- Samarbeid med andre instanser</li> <li>- Ulikt andre skoler du har jobbet på?</li> <li>- Hvor stor plass tar tvr. temaene vs fagene, eks i fellestid</li> </ul> </li> <li>6. Hva tenker du om det ansvaret du har som lærer for å lære elevene i de ulike aspektene ved livsmestring?           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Føler du det går utenfor din lærerkompetanse, eller tenker du det er en naturlig del av lærerrollen?</li> </ul> </li> </ol>
Hvilken praktisk tilnærming har lærerne til livsmestring i skolen?	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Er tema livsmestring noe du er bevisst på i planleggingen av undervisning?           <ul style="list-style-type: none"> <li>Evt. hvordan?</li> </ul> </li> <li>8. Gjør du i din klasse for å inkludere livsmestring?           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ubevisst?</li> <li>- Endret seg etter fagfornyelsen?</li> </ul> </li> </ol>
Avslutning	<p>(Spørsmål blir stilt om informant ikke har nevnt noe om det tidligere).</p> <p>Hvordan tenker du mestringsopplevelser kan henge sammen med livsmestring?</p> <p>Hvordan tenker du relasjoner kan henge sammen med livsmestring?</p> <p>Hvordan tenker du psykisk helse kan henge sammen med livsmestring?</p> <p>Noe du vil utdype?</p> <p>Noe du vil si som jeg ikke har spurt om?</p>

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

### Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

434787

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

16.11.2022

**Prosjekttittel**

Livsmestring i skolen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap /  
Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Stig Roar Wigestrands

**Student**

Camilla Skilbred Larsen

**Prosjektperiode**

21.11.2022 - 31.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2023.

**Kommentar**

OM VURDERINGEN Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG** Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET** Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2023.

**LOVLIG GRUNNLAG** Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET** Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Markus Celiussen. Lykke til med prosjektet!