



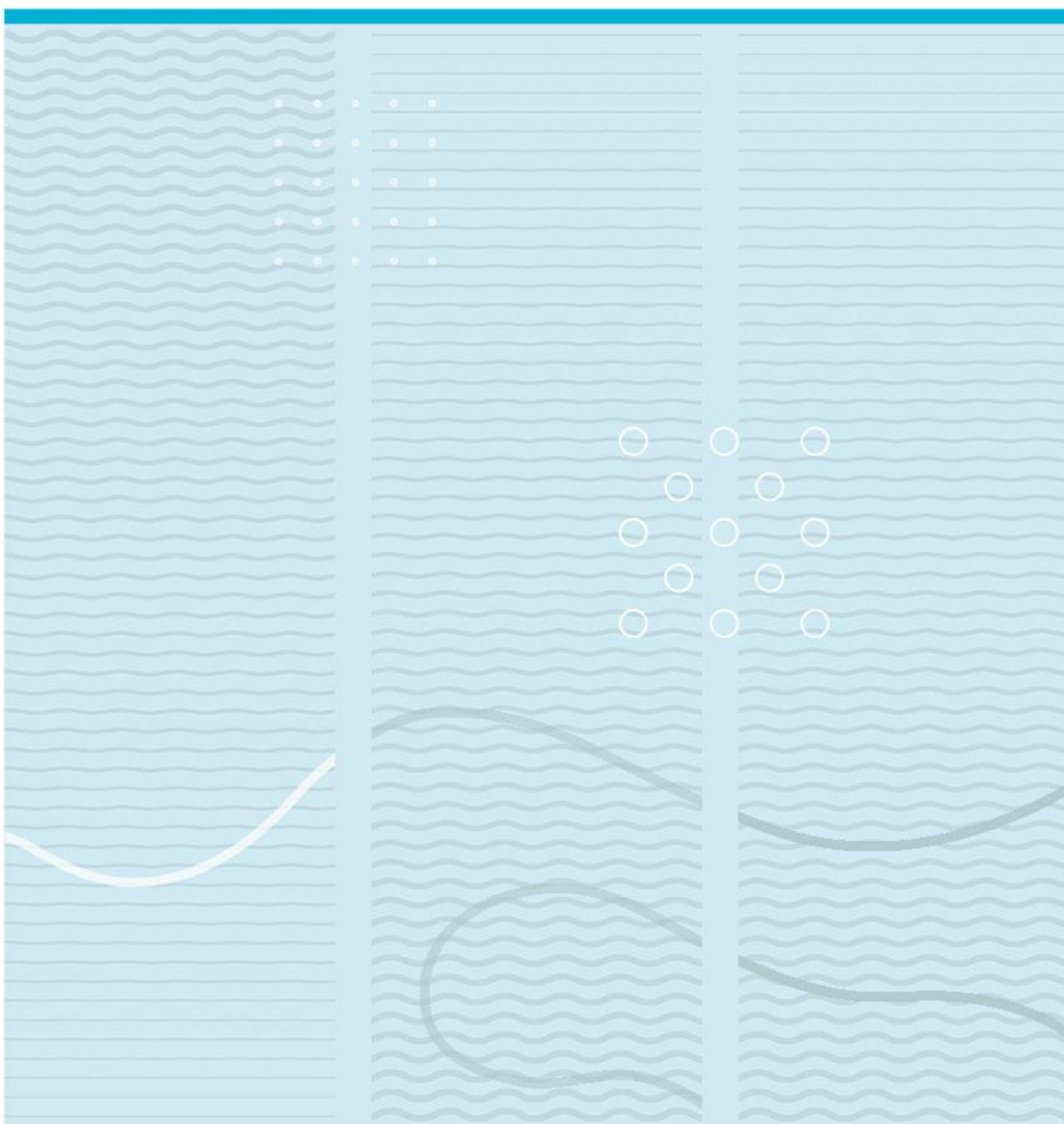
Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk

Mastergrads avhandling
Studieprogram: Profesjonsrettet pedagogikk masterfordypning
med begynneropplæring -MG1PP4
Vår 2023

Naomi-Eloi Gast Sandersen

Livsmestring i begynneropplæringa, hvor langt har vi kommet?

En kvalitativ forskning på livsmestring i norske andreklasser.



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Naomi-Eloi Gast Sandersen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

I 2020 kom det et nytt læreplanverk med en overordnet del hvor det ble innført tre overordnede tverrfaglige temaer. Et av disse temaene er *folkehelse og livsmestring*, som skal være med på å "(...) gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg." (Kunnskapsdepartementet, 2017). I skolens praksis har det blitt innført tema-måneder, -uker og -dager hvor dette temaet har blitt tatt hånd om. Litteraturen belyser ulike muligheter for arbeidet med det tverrfaglige temaet gjennom et flerfaglig arbeid, tverrfaglig undervisning og en helhetlig tilnærming (Viig et al., 2021). Når det gjelder arbeidet i begynneropplæringa (2.trinn) finnes det lite tidligere forskning som belyser praksisen til lærerne i arbeidet med livsmestring på skolen. Tema for denne studien er praktisering av livsmestring i begynneropplæringa. Formålet for studien er å belyse hvor langt skolene har kommet i arbeidet med *folkehelse og livsmestring* i begynneropplæringa. Problemstillingen er: *På hvilke måter arbeider lærerne i begynneropplæringa med temaet livsmestring som tverrfaglig tema i den norske skolen?*

For å svare på problemstillinga har det blitt brukt kvalitativ forskning. Empirien er innhentet gjennom semistrukturert intervju av et utvalg på fem lærere som jobber i begynneropplæringen. Det er utarbeidet tre forskningsspørsmål som er med på å belyse problemstillingen og som tar utgangspunkt for temaene i intervjuguiden. Forskningsspørsmålene er også med på å strukturere funn og drøftingen i studien. Forskningsspørsmålene er: *Hvordan tolker 2. klasselærere «livsmestring» i skolen, og hva vektlegger de i dette begrepet? Hvilke verktøy bruker lærerne for å undervise eller belyse om livsmestring i skolen? Hva ønsker lærerne som en videre utvikling i fremtiden?* Drøftingen av analysen er gjort i lys av i teorien til Antonovsky (2012) om opplevelsen av sammenheng og salutogenese, Frankls (2019) teori om logoterapi og læren om mening, og Banduras (1994) teori om mestringsforventning.

Funnene i viser at lærernes tolkning av livsmestring henger sammen med Læreplanverkets (Kunnskapsdepartementet, 2017) definisjon av *folkehelse og livsmestring*. Lærerne ser på eleven som et aktivt individ i eget liv. De trekker frem livsmestring om å ruste elevene til å håndtere livet med mot- og medgang, styrke elevene til å ta gode valg og å finne mening med det man møter på i livet. Verktøy som lærerne bruker på skolen, er en felles forståelse og et felles arbeid om det tverrfaglige temaet. Skolene bruker ulike utarbeidet programmer i satte timer på timeplanen, og noen av lærerne arbeider flerfaglig med temaet. Lærerne arbeider også uformelt gjennom å veilede elevene til å ta egne gode valg, reflektere over eget liv og gi dem ressurser eller verktøy som de selv kan ta i bruk senere i livets med- og motgang.

Innholdsfortegnelse

INNHALDSFORTEGNELSE	3
1 INNLEDNING.....	7
1.1 BAKGRUNN	7
1.2 BEGREPSAVKLARING.....	7
1.2.1 <i>Livsmestring</i>	7
1.2.2 <i>Folkehelse</i>	9
1.2.3 <i>Begynneropplæring</i>	10
1.3 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING	12
1.4 DISPOSISJON	13
2 TIDLIGERE FORSKNING	14
3 TEORI.....	16
3.1 HVA INNEHOLDER LIVSMESTRING?	16
3.2 OPPLEVELSEN AV SAMMENHENG	18
3.3 LÆREN OM MENING	19
3.4 «SELF-EFFICACY-BELIEF».....	21
3.5 BAKGRUNNEN FOR INNFØRINGEN AV TEMAET I SKOLEN	23
3.6 LIVSMESTRENDE KOMPETANSEUTVIKLING	24
3.7 ARBEIDET MED DET TVERRFAGLIGE TEMAET	25
3.7.1 <i>Flerfaglig arbeid</i>	26
3.7.2 <i>Tverrfaglig undervisning</i>	26
3.7.3 <i>En helhetlig tilnærming</i>	27
3.8 TRE DIMENSJONER OM LÆRERNES ARBEID	28
3.8.1 <i>Kvalifisering</i>	28
3.8.2 <i>Sosialisering</i>	28
3.8.3 <i>Subjektivisering</i>	29
3.8.4 <i>De tre dimensjonene i sammensetting</i>	29
4 METODE	31
4.1 FORSKNINGSDESIGN.....	31
4.1.1 <i>Kvalitativ studie</i>	31
4.1.2 <i>Hermeneutikk</i>	32
4.1.3 <i>Fenomenologi</i>	32
4.1.4 <i>Semistrukturert intervju</i>	33
4.2 FORARBEID.....	34
4.2.1 <i>Intervjuguide</i>	34
4.2.2 <i>Pilotintervju</i>	34

4.2.3	Utvalg.....	34
4.3	GJENNOMFØRLIG AV DATAINNSAMLING	36
4.4	FORSKNINGSETIKK	36
4.5	ANALYSE.....	37
4.5.1	Transkribering.....	37
4.5.2	Naiv lesing.....	37
4.5.3	Strukturell analyse	38
4.6	FORSKNINGSKVALITET.....	39
4.6.1	Reliabilitet.....	39
4.6.2	Validitet.....	40
5	FUNN.....	41
5.1	LÆRERENS TOLKNING	41
	Ida	41
	Ronja	41
	Lotta	42
	Marikken	42
5.2	ARBEIDET MED LIVSMESTRING.....	43
5.2.1	Katthult skole	43
5.2.2	Mattisborgen skole	44
5.2.3	Bråkemakergata skole	45
5.2.4	Junibakken skole	46
5.3	FREMTIDENS ARBEID MED LIVSMESTRING	48
5.3.1	Idas ønske om fremtiden.....	48
5.3.2	Ronjas ønske om fremtiden	49
5.3.3	Lottas ønske om fremtiden	50
5.3.4	Marikkens ønske om fremtiden	51
6	DRØFTING AV FUNN.....	53
6.1	HVORDAN TOLKER 2. KLASSELÆRERE «LIVSMESTRING» I SKOLEN, OG HVA VEKTLIGGER DE I DETTE BEGREPET?.....	53
6.2	HVILKE VERKTØY BRUKER LÆRERNE FOR Å UNDERVISE ELLER BELYSE OM LIVSMESTRING I SKOLEN?	54
6.2.1	Motarbeid for å oppdra elever som persilleblader	54
6.2.2	Utvikling av selvstendig håndtering.....	55
6.2.3	Elevenes ansvarlighet gjennom valg.....	57
6.2.4	Det handler ikke om hvordan man har det, men hvordan man tar det	58
6.3	HVA ØNSKER LÆRERNE SOM EN VIDERE UTVIKLING I FREMTIDEN?.....	60
6.3.1	Ønske om mer kompetanse	60
6.3.2	Et res gjennom fagene	61
6.3.3	Det krever et helt samfunn å oppdra et barn.....	62

6.3.4	<i>Et tverrfaglig samarbeid</i>	63
7	AVSLUTNING	65
	LITTERATUR	67
	VEDLEGG 1- INFORMASJONSSKRIV MED SAMTYKKESKJEMA	71
	VEDLEGG 2- INTERVJUGUIDE TIL INFORMANTEN	74
	VEDLEGG 3- INTERVJUGUIDE TIL FORSKER	76
	VEDLEGG 4- RETNINGSLINJER FOR BRUK AV PRIVATE ENHETER TIL BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER I STUDENT- OG FORSKERPROSJEKTER VED USN	78
	VEDLEGG 5- GODKJENNING AV NSD	80

Forord

I 2017 startet jeg mine studieår på Grunnskolelærerutdanningen 1-7, og valgte å ta et friår etter fjerde semester. Etter seks år avslutter jeg lektorutdannelsen på Universitetet i Sørøst-Norge, hvorav seks semestre er gjort på OsloMet. Beviset for dette er en masteravhandling som setter fokuset på læreres arbeid i elevenes livsmestring.

Det har vært både med- og motgang i utdannelsen. For at jeg skulle håndtere dette har det vært mange personer som har støttet meg gjennom denne perioden. Jeg vil uttrykke min takknemlighet til min mor og far, som har støttet meg og har hatt troa på at jeg fikk dette til. Takk til nær familie og venner, som har heiet på meg og inspirert meg. Takk til informantene i prosjektet, som har bidratt til datamateriale for forskningsprosjektet. Til slutt vil jeg takke lærere og professorer ved universitetene (OsloMet og USN), og ikke minst min veileder Michael Weiss. Dere har løftet opp temaer som har vært inspirerende og motiverende, og utfordret min utvikling på best mulig måte.

Tusen hjertelig takk!

Gjennom utdannelsen og masterprosjektet har motivasjonen og inspirasjonen min spesielt vært drevet av ett ordtak av Astrid Lindgren:

"Det har jeg aldri prøvd før, så det tror jeg sikkert at jeg kan klare!"

-Astrid Lindgren

Vestfossen, 25. Mai 2023

Naomi-Eloi Gast Sandersen

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Etter at Læreplanverket 2020 kom med sine tverrfaglige overordnede temaer, ble det en stor innføring av tre temaer. Et av disse var *folkehelse og livsmestring*. Nå er året 2023, og hvor langt har skolene egentlig kommet i arbeidet med innføringen av livsmestring på småskoletrinnene? Hvordan jobber lærerne med dette temaet i skolen, og hvilke fordeler og ulemper har det?

Tidligere i lærerstudiet hadde vi et foredrag med Gro Dahle og Svein Nyhus om deres bøker og inngang til det «tabubelagte» i barns liv. Etter dette fikk jeg en interesse om at dette er noe vi må snakke mer om i skolen. Forfatterne hadde selv besøkt en barneskole og lest en bok for elevene. Etterpå kom det en elev og sa: «Hvordan visste du det, at jeg hadde det sånn?». Eleven trodde kanskje at boken handlet om han selv, fordi han kunne sette seg selv inn i samme historie som boken. En måte er å ha forfattere som belyser om livsmestring til elevene gjennom bøker, en annen måte er det hverdagslige arbeidet lærerne gjør med elevene i skolehverdagen.

Min interesse og drivkraft for denne forskningen var å få et innblikk i hva lærerne i begynneropplæringen (1.-4.trinn) gjør for å at det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* blir dekt. Gjennom å forske på dette temaet kan lærerne være med på å gi sin stemme om hvordan de opplever arbeidet. Det er også med på å utvikle forskningsområdet når det gjelder livsmestring på småtrinnene i skolen og kan være nyttig for fremtidens arbeid i skolen.

1.2 Begrepsavklaring

1.2.1 Livsmestring

I 2020 ble det satt i gang et nytt læreplanverk som skulle være med på et verdiløfte i den norske skolen. Verdiløftet handlet om at det skulle bli mer formålsoverordnet og mindre målstyrt i skolen. I lyset av fagfornyelsen og opplæringsloven har det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kommet inn som en av tre prioriterte temaer i skolen. «Temaene omtales som overordnede prinsipper for læring, utvikling og dannelse i den nye «Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen» i fagfornyelsen» (Danielsen, 2021, s.14).

Vi lever i en verden med stadig endring, sosialt, politisk og teknologisk, med andre ord er samfunnet fullt av utfordringer som danner utgangspunktet for introduksjonen av de tverrfaglige temaene. Temaene skal være med på å gi elevene kompetanse og kunnskap for at de kan ta selvstendige valg og bli aktive samfunnsborgere (Viig et al., 2021). Et viktig forarbeid for Læreplanverket 2020 (LK20) er Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Regjeringen foreslår her å fornye fagene i skolen med dybdelæring og et bredere dannelsessoppdrag i skolehverdagen (Meld. St. 28 (2015–2016)).

I 2013 besluttet regjeringen å danne et utvalg som skulle se på innholdet i skolen, og om det faktisk var med på å dekke ferdigheter og kompetanse som elevene kommer til å trenge i framtidens samfunn- og arbeidsliv (Madsen, 2020). Utvalget ble ledet av professor i pedagogikk Sten Ludvigsen. Sluttrapporten NOU2015:8, *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*, ble lagt frem i 2015. I rapporten kan vi lese om hvordan samfunnsutviklingen stiller krav til elevene og nyere læringsforskning som handler om å vise mer interesse for hva som bidrar til læring, legge mer vekt på elevenes kompetanse sosialt og emosjonelt fremfor innholdet i hva elevene skal lære (Madsen, 2020; Ringereide & Thorkildsen, 2019). Ludvigsen-utvalget regnes som et viktig støttedokument for utarbeidelsen av Stortingsmelding. 28, som ble lansert i 2016. Regjeringen foreslo tre tverrfaglige temaer som ville prege samfunnsutviklingen, og deriblant *folkehelse og livsmestring* som er hentet direkte fra Ludvigsen-utvalgets anbefaling (Madsen, 2020).

Læreplanverket 2020 forklarer at livsmestring handler om «(..) å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Temaet skal være med på å bidra at elevene kan lære seg på best mulig måte å håndtere motgang og medgang i livet, både personlige og praktiske utfordringer som de møter på.

Norge er en del av en verden, og det er ikke bare utviklingen i Norge som har satt livsmestring som et aktuelt tema i skolen. Globaliseringen gjør at skolepolitikkerne må rette blikket utover landegrensene og tilpasse skolens oppgaver etter de internasjonale føringene. Hva som bør vektlegges i fremtidens skole, har OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) laget en erklæring på. OECD er en internasjonal organisasjon, som jobber for å utforme politikk som fremmer velstand, likhet, muligheter og velferd for alle mennesker (OECD, 2023). I DeSeCo-erklæringen (2016) er det tre grunnleggende kompetanser, som ansees som grunnlag for å lykkes som morgendagens samfunnsborger. Den første handler om evnen til å samarbeide med andre i ulike og sammensatte kontekster. Den andre omhandler kompetanse til å arbeide selvstendig, ta egne valg og

ha en plan for livet sitt. Den tredje handler om å kunne anvende verktøy som samfunnet benytter seg av, og som man bør kunne håndtere for å orientere seg og fungere i samfunnet- i samhandling med andre (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Vi kan se at de to første punktene gjenspeiles i det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*.

For Helsedirektoratet handler livsmestring om det å forstå og ha mulighet til å påvirke avgjørende faktorer for mestring av eget liv (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 11). På en annen måte kan vi si at det handler om å håndtere livet med dens møter på oppturer og nedturer.

I rapporten fra WHO «Skills for Health» (WHO, 2003), blir det vektlagt noen anbefalinger for arbeidet med folkehelse og livsmestring i skolen. Disse handler om å ha en balanse av kunnskap, holdninger og ferdigheter i undervisningen. At en effektiv undervisning bruker varierende metoder for deltakende læring, tar opp sosialt press og modellerer ferdigheter. Undervisningen må være basert på reelle behov i målgruppen. Det er også essensielt at læreren må ha en nødvendig kunnskap og kompetanse når det gjelder innhold og metode av undervisningen (Viig et al., 2021).

1.2.2 Folkehelse

Det tverrfaglige temaet i LK20 handler også om folkehelse, og for å forstå hvorfor det ikke bare heter «livsmestring» må vi se på betydningen av folkehelse.

I følge Folkehelseloven (2011) handler folkehelse om «befolkningens helsetilstand og hvordan helsen fordeler seg i en befolkning». Dette innebærer levevaner, dødelighet og sykkelighet, helserisiko og beskyttelsesfaktorer for helse i forskjellige befolkningsgrupper (Vedøy & Skulberg, 2020). Folkehelse er ikke bare summen av individenes helse, men det handler også om ulikheter av helse mellom ulike grupper i befolkningen (Pellmer et al., 2012; Vedøy & Skulberg, 2020).

Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer helse som «A state of complete physical, social and mental well-being, and not merely the absence of disease or infirmity.». Det handler om det fysiske, psykiske og sosiale-velværet, og ikke bare fravær av fysisk svekkelse eller sykdom. Koritzinsky (2021) påpeker at denne definisjonen tar for seg et «fullstendig velvære», og derfor har blitt omdiskutert. «Fullstendig velvære» kan for et enkelt individ forstås som en lykketilstand som er urealistisk å oppnå. Enten om det er fysisk, psykisk og/eller sosialt, ville de fleste menneskers

livssituasjoner blitt ansett som syke. Gjennom at begrepet trekker frem et sosialt velvære blir samfunnets forhold og velferdspolitikken mer helserelevant (Koritzinsky, 2021).

Hvis vi ser på Den overordnede delen (2017) i LK20, kan vi se at et samfunn som legger til rette for at den enkelte skal ta gode helsevalg, har en stor betydning for folkehelsen. I folkehelse og livsmestring finner vi temaer som fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, mediebruk og økonomi. Det handler også om å ha verdivalg, betydning av å ha en mening i livet, sette grenser og respektere andre, relasjoner til andre mennesker og å kunne håndtere tanker. Her kan vi se sammenheng med Folkehelselove og dens innhold. Skolen har en oppgave gjennom å legge til rette for gode helsevalg for hver enkelt elev, noe som bygger på sosiale forhold som vi kjenner igjen fra WHO sin begrepsforklaring. I LK20 er det ikke snakk om et fullstendig eller absolutt velvære, men en tilrettelegging for hvordan man som menneske skal takle mot- og medgang i livet.

Ordet *helse* kommer opprinnelig fra det norrøne ordet «heilsa» som betyr fullstendig, hel, helt frisk, og det handler om en sunnhetstilstand, sunnhet og kraft ("Helse," u.å). Helse på latin er *salus* og omhandler det som er godt for kropp, sjel og ånd (Schei, 2009). *Salus* er forbundet med dannelsingsdimensjonen og LK20 beskrivelse av folkehelse og livsmestring som trekker frem meningsskaping og verdier. Det handler både om å fremme fysisk- og psykiskhelse samt åndelige og sosiale dimensjoner. Her er det salutogene perspektivet til Antonovsky sentralt, det som omhandler faktorer som er med på å påvirke helsen vår i de livssituasjonene vi møter på. Dette skal jeg se nærmere på i teoridelen.

1.2.3 Begynneropplæring

I 2003 kom Kvalitetsutvalget med en forsterkning av kvaliteten i grunnopplæringen for alle. Her kom det frem at begynneropplæringen først og fremst skulle handle om de grunnleggende ferdighetene som lesing, skriving og regning, samt tallforståelse (NOU 2003:16, 2003). Etter dette har grunnskoleutdanningen blitt reformulert flere ganger. I St.meld. nr.11 2008-2009 , rammeplan for grunnskolelærerutdanningen 1-7, understrekes det at undervisningen skal legge vekt på begynneropplæring og normalt minst fire undervisningsfag (Hoff-Jenssen et al., 2020; St.meld. nr.11 2008-2009). Her kan man se at kompetansen i begynneropplæringa er like viktig som lærerens kompetanse i undervisningsfag. I LK20 er begynneropplæring verken nevnt i Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) eller i Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998a). I NOU 2019:3 blir det foreslått om å «innføre en plikt om at hver grunnskole skal ha minst én lærerspesialist i

begynneropplæring på 1.-4. trinn.» (NOU 2019:3, 2019), men det kommer ikke frem om hva denne lærerspesialisten har som kjerneoppgaver. I de overnevnte dokumentene kan vi se at det handler om lærens kompetanse og ferdigheter knyttet til begynneropplæring. Det er ingen klare definisjoner om begrepet eller fenomenet (Hoff-Jenssen et al., 2020).

Ser vi på forskningslitteraturen innenfor norskfaget vil jeg trekke frem Bjerke og Johansen (2017). Her trekker de fram begynneropplæringa til det som foregår ved skolestart og i første klasse. Det handler ikke kun om norskfaget, men knytter også betegnelsen til alle fag. Det handler om «å se at elevene er forskjellige»(Bjerke & Johansen, 2017), løfte frem det elevene kan og hjelpe til å finne frem til det, og bygge selvtilliten og motivasjon. Dette som omhandler selvtillit og motivasjon bygger videre på at elevene skal kjenne på mestring. Gjennom lese- og skriveopplæringen finnes det mange opp- og nedture for elevene. Her har læreren et ansvar å utvikle elevene som mennesker gjennom å tilpasse opplæringen og gi elevene positive opplevelser (Bjerke & Johansen, 2017).

Palm et al. (2018) trekker frem begynneropplæring som en tverrfaglighet og trekker frem hele eleven for å legge til rette for god læring på tvers av temaer og fag (Hoff-Jenssen et al., 2020). Begynneropplæringen handler om overgangen fra barnehage til skole, og de første fire årene på skolen (Palm et al., 2018). I antologien brukes begynneropplæring om det som barna møter på i læringsmiljø, undervisning og aktiviteter i alle fag de første to årene, men også om samfunnsmessige og politiske sammenheng mellom barnet og skolen. Det kommer ikke en egen definisjon av begrepet begynneropplæring, men flere av forfatterne bidrar til hvordan man kan legge til rette for en tverrfaglighet i begynneropplæringen. Her handler det om hvordan man praktiserer begynneropplæring og ikke hva begrepet faktisk innebærer.

Haug (2006a) skriver at det ikke finnes noen klar term for begynneropplæring, men innholdet handler om de tre-fire første årene på skolen. Det handler om skolestarten, den første lese- og skriveopplæringa, den første opplæringa i matematikk og engelsk. Det er viktig å være opptatt av begynneropplæringen de første årene, fordi dette er viktig for den faglige og personlige utviklingen til elevene. Haug (2006) påpeker at internasjonale undersøkelser på norske elever ikke har hatt gode nok resultater. Kvaliteten på undersøkelsene er også avhengig av begynneropplæringa, det er her grunnlaget for elevene ligger. Det finnes mange komponenter som læreren bruker mye på ut over det fagspesifikke. Haug (2006b) identifiserte disse som: disiplinering og fellesskap, rutiner, og forstyrrelser og avbrudd. Dette handler om det å lære seg til å bli elev, forstå og lære seg regler og rutiner, lære seg å holde ro, vente på tur og stå i kø, og om å lære seg lekens former i skolekonteksten.

Begynneropplæringen handler med andre ord om hvordan barnet skal innføres i sin nye rolle som elev på skolen, med faglige og personlig utvikling. Ifølge Haug (2006a) finnes det mye litteratur om hvordan begynneropplæringen bør være generelt og i andre fag, men det finnes ikke nok forskning på hvordan begynneropplæringen er i skolen. Palm et al. (2018) hevder også at det kreves mer forskning på begynneropplæring, og at det kan være med på å opplyse om hvordan elevene kan trives og kjenne på motivasjon i læringssituasjoner.

I en empirisk forskning av Hoff-Jenssen et al. (2020) har de tatt for seg lærerens perspektiv på begrepet begynneropplæring. Her kommer de fram til at det finnes en smal og en vid forståelse av fenomenet. Den smale forståelsen handler om å knytte begynneropplæring til et eller flere spesifikke fag. Det er tett knyttet opp mot kompetansemålene i faget, men med fokus på de grunnleggende ferdighetene. Med andre ord er en smal begynneropplæring i hovedsak være det samme som opplæring i lesing, skriving og regning. Den vide forståelsen av begynneropplæring omhandler faguavhengige momenter. For eksempel kan man bruke begynneropplæring i lesing i alle fag, fordi det er nødvendig for å kunne lese i alle fag (Hoff-Jenssen et al., 2020). En av informantene i forskningen til Hoff-Jensen trekker frem det å lære seg å gå på skolen, og å være en elev, med alt det som kommer med. Dette er en side av det å starte på skolen som ikke inneholder det fagspesifikke. Det handler om å fungere som et samfunn i klassen, hvordan man oppfører seg, hvordan vi er med hverandre, vente på tur, sitte i ro og så videre. Det handler om hvordan vi er og oppfører oss som menneske som skal fungere i en gruppe med flere. Å ha en vid forståelse av begynneropplæringen gir en forutsetning for en smal begynneropplæring, det er et grunnlag for å skape et klassemiljø som er trygt og godt. Haug (2006b) trekker også frem at det både er en utvikling i det faglige og det sosiale i begynneropplæringen.

1.3 Problemstilling og avgrensning

Nå er året 2023, tre år etter at LK20 ble det nye i skolene, og min nysgjerrighet ligger i hvor langt lærer på småskolen har kommet med innføringen av folkehelse og livsmestring. Formålet er å oppdatere forskningsområdet på hvor lang skolene har kommet med arbeidet i *folkehelse og livsmestring* i 1.-2. trinn. Valget for en passende problemstilling ble som følge:

På hvilke måter arbeider lærerne i begynneropplæringa med temaet livsmestring som tverrfaglig tema i den norske skolen?

For å kunne belyse denne problemstillinga, valgte jeg å utarbeide tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan tolker 2. klasselærere «livsmestring» i skolen, og hva vektlegger de i dette begrepet?
2. Hvilke verktøy bruker lærerne for å undervise eller belyse om livsmestring i skolen?
3. Hva ønsker lærerne som en videre utvikling i fremtiden?

Denne masteroppgaven har nødvendige avgrensinger på bakgrunn av oppgavens omfang og formålet med oppgaven. Jeg har valgt å spisse problemstillingen etter som jeg på denne måten kommer nærmere på lærerens tolkning og handlinger gjennom semistrukturert intervju. Teorien har jeg valgt på bakgrunn av sosial læringsteori, og har valgt å finne teori som kan ha en tilnærming til funnene i empirien.

1.4 Disposisjon

Masteroppgaven er bygd opp av syv kapitler, hvor hver del har sin funksjon. Det første kapitlet er innledning til oppgaven. Her kommer det frem bakgrunn for valgt tema for forskningen og begrepsforklaring som er med på å gi forståelse av nødvendige begrep knyttet til temaet. Videre er det belyst problemstilling til oppgaven, avgrensning og disposisjon. I kapittel to belyses tidligere forskning på temaet, for å bevise at min forskning er nødvendig for en videre utvikling. Kapittel tre er teorikapitlet hvor det belyses om begrepet livsmestring, teorier av Antonovsky, Frankl, og Bandura. Samt kommer det frem hvordan man kan arbeide med det tverrfaglige temaet i skolen, og lærerens arbeid med elevene. I kapittel fire blir det metodiske arbeidet med forskningen gjennomgått, samt valg underveis i prosessen og selve forskningsprosessen. I det femte kapitlet blir funnene av empirien belyst, og sortert i kategorier som har blitt gjort gjennom analyseringen. I kapittel seks er teori og empiri knyttet sammen til en drøfting hvor forskningsspørsmålene står i fokus. Det siste og syvende kapitlet er forskningens avslutning. Her trekkes det frem hovedpunktene av forskningen og en konklusjon i lys av problemstillingen.

2 Tidligere forskning

For å finne tidligere forskning har jeg brukt *Oria*¹ som er universitetsbibliotekets søkemotor. Et søk i *Oria* med søkeordene «*livsmestring begynneropplæring*», får jeg et treff på tre bøker: «Den gode starten: praktisk læring 1.4.klasse» av Hernes og Larsen (2013). Boken omhandler den gode starten, og om hvordan en fremmer læring og utvikling hos de yngste elevene. «*Picturebooks in the classroom : perspectives on life skills, sustainable development and democracy & citizenship*» av Tørnby (2020). Denne boken handler om hvordan bildebøker i klasserommet brukes som ressurs i de tverrfaglige temaene. «*Spesialpedagogikk*» av Befring (2019b). Denne boken har et kapittel som tar for seg forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring (Befring, 2019a). Vi kan se at disse treffene handler mye om *hvordan* man bruke ulike momenter for å fremme livsmestring i skolen, men de sier ikke noe om hvor langt vi har kommet i dag.

Derfor måtte jeg benyttet meg av arkivet til USN «USN Open Archive»² og andre søkeord, som «tverrfaglig tema livsmestring», i *Oria* for å finne tidligere forskning på livsmestring i begynneropplæringen. De forskningene jeg fant, som er aktuelle for mitt tema, var masteravhandlingene til Åkvik (2019) og Hovland (2022).

Åkvik (2021) sin forskning tar for seg hvordan livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen blir iverksatt. Oppfattelsen av begrepet er utydelig for informantene, og de kommer til uttrykk at de har vanskelig å få tak på hva begrepet egentlig betyr. Temaet om psykisk helse har tidligere vært tabubelagt, og det er derfor utfordrende å arbeide med dette temaet i skolen. Samtidig gir dette arbeidet frisk pust og legger til rette for godt forebyggende helsearbeid. Informantene ytrer et ønske om økt kompetanse på området, lederne er sentrale ressurser i arbeidet. Åkvik trekker en sammenheng mellom organisasjonen i opplæringen og forberedelsen hos informantene. Informantene i forskningen peker frem tid, rom, oppfølging og støtte fra ledelsen, for at det kan skape en felles forståelse og visjon for arbeidet. Åkvik trekker frem sentrale problemstillinger i forskningen. Informantene i denne forskningen jobber på ungdomsskolen. Denne forskningen er aktuell for temaet om det tverrfaglige folkehelse og livsmestring, men målgruppen blir ikke det samme.

Hovland (2022) sin forskning har til hensikt å belyse faktorer som fremstår som sentrale i arbeidet med livsmestring, og hva som er lærernes mandat innen den psykiske helsen i skolen (Hovland,2022).

¹ <https://bibliotek.usn.no/>

² <https://openarchive.usn.no/usn-xmloi/>

Den kvalitative studien har innhentet data gjennom et fokusgruppeintervju med fem informanter som jobber på den samme skolen. Informantene jobber både på småtrinnet og mellomtrinnet, samt er rektor en av informantene. Resultatene av forskningen viser at lærerrollens omsorgsaspect er svært viktig og forebyggende for elevers psykiske helse. Hovland peker også på forholdet mellom å ivareta elevenes behov på den ene siden og tidspresset, kompetansen og ressursene på den andre siden. Forskeren konkluderer med at samfunnsdebatten ikke lengre handler om psykisk helse, men hvordan psykisk helse skal være en del av lærerens mandat (Hovland,2022).

Jeg fant også flere forskninger som hadde den samme tematikken med livsmestring, men det var enten knyttet til spesifikke fag og/eller knyttet til aldersgruppen fra mellomtrinnet til videregående skole. I disse studiene kunne man likevel finne at det var ettertraktet mer forskning på *hva* som foregår ute i skolene, og ikke bare hvordan man kan bruke livsmestring i skolen. Dette ser vi også i litteraturen og forskningen for å definere begrepet «*begynneropplæring*».

3 Teori

3.1 Hva inneholder livsmestring?

Hvis vi deler ordet livsmestring i to og fokuserer på ordet *mestring*, kan vi se på hva som ligger i betydningen av dette ordet. På engelsk kaller man det for *mastery* og *coping*. *Mastery* ("Mastery," u.å) handler om å ha kontroll på spesifikke ferdigheter, mens *coping* ("Coping," u.å) handler om å klare større utfordringer som går utenfor det som er rene rutiner. For eksempel det å mestre (*mastery*) en matteoppgave, handler om at man har ferdigheter til å klare oppgavene. Bjørndal og Bergan (2020b) trekker frem mestring som noe man som menneske opplever å makte, får til og ha kontroll eller beherske utfordringer i sitt eget liv. Det engelske ordet *coping*, betyr å kunne håndtere uforventede situasjoner som skaper stress i livet som kan være akutte eller vedvarende (Bjørndal & Bergan, 2020b; Lazarus & Folkman, 1984). Et eksempel på mestring (*coping*) kan være å håndtere situasjoner hvor man føler seg truet eller utstøtt, møter på krevende og utfordrende situasjoner eller opplever traumer.

Psykologiprofessor Frode Svartdal (2018) sin definisjon av mestring, hentet fra *Store norske leksikon*, går som følger:

«Mestring er et mye brukt begrep i moderne psykologi som generelt viser til det at en person håndterer oppgaver og utfordringer som vedkommende møter i livsløpet. Det kan dreie seg om konkrete oppgaver som krever kompetanse og ferdigheter (for eksempel klare en eksamen) eller mer omfattende utfordringer (håndtere skilsmisse, alvorlig sykdom, vedvarende stress).»

Her kan vi se at Svartdal definerer mestring som et mer primært samlebegrep om ulike oppgaver og utfordringer man møter på i livet, og som kan mer eller mindre håndteres adekvat. Livsmestring i skolen kan derfor tolkes som en *universalferdighet* som læres gjennom undervisning, og som gjør at man senere er ferdig rustet for livet. Madsen (2020, s. 12) trekker også frem Svartdals definisjon på livsmestring, og hevder at synet på livsmestring som en universalferdighet virker som et nyinnført konstrukt. Dette fordi Svartdal ramser opp egenskaper for å kunne mestre livet og lykkes, men det er ikke alltid det lar seg læres bort og dyrkes frem hos barn og unge gjennom livsmestringsemne i skolen. Madsen mener at Svartdals definisjon gir en insisterende sum på egenskaper som kan hjelpe til et lykkelig og godt liv, men det er ikke like opplagt selv om lovnadene virker slik.

I Svartdals definisjon kan vi finne ulike begreper som er knyttet til innholdet av mestring. Vi finner begrepene som *resiliens*, *mestringstro*, *selvregulering*, *attribusjon og kontroll*, og *tæl og tankesett*.

Madsen trekker frem disse begrepene som kommer frem i definisjonene og forklarer dem slik: Resiliens er knyttet til utfordringer og kriser, der en persons optimisme, tro på egen kapabilitet, selvbilde og sosial støtte er med på å påvirkes positivt. Mens negativ tenking og grubling har en negativ innvirkning på å mestre. Mestringstro handler om troen på egne evner og ressurser som viktige i ulike situasjoner. Selvregulering som blir trukket frem i det som handler om personens regulering av atferd, emosjoner og tanker knyttet til et mål. Attribusjon og kontroll kommer også frem gjennom at mestring ofte angår om vi skylder på en god eller dårlig presentasjon av våre evner eller noe ved situasjonen. Til slutt kommer Svartdal innom det som handler om karakteristikken tæl, eller viljestyrken, og det tilhørende fastsatte tankesettet. Dette kommer gjennom personer som fortolker et dårlig resultat fatalistisk eller opererer med mer dynamiske forklaringer. Disse lærende tankesettene er med på å øke sjansen for at personen forsøker igjen (Madsen, 2020). Ifølge Madsen (2020) er disse begrepene noen av de fremste psykologiske honnørord. De kommer fra «(..) psykologiske forskningstradisjoner og er mindre formalistiske enn livsmestring, som foreskrives i fagfornyelsen.» skriver Madsen (2020, s. 12). Alle disse begrepene inneholder å klare seg godt i livet og å klare å oppnå målene sine. Summen av disse skal læres bort og dyrkes frem som en individuell kapasitet hos elevene i et tverrfaglig livsmestringsemne i skolen. Med andre ord mener Madsen at Svartdals definisjon på mestring kan være utfordrende for elever å lære og fremdyrke i skolen.

Svartdal skiller tydelig på problemfokusert mestring og emosjonsfokusert mestring. Dette er måter et individ møter ulike stressende situasjoner på og kalles mestringsstrategier (Bjørndal & Bergan, 2020b).

Problemfokusert mestring handler om at en person konfronterer direkte eller søker å endre en stressende situasjon gjennom problemløsning eller aktiv handling (Bjørndal & Bergan, 2020b). Det er ofte individet som søker informasjon og støtte utenfra for å mestre situasjonen. I følge Bjørndal og Bergan (2020b) finnes det bred enighet i forskningen om at aktive former for mestring bidrar positivt til barn og unges utvikling og er med på å redusere symptomer på mentale og psykiske helseproblemer (Bjørndal & Bergan, 2020b).

Emosjonsfokusert mestring handler om at handlingen blir tematisert gjennom handlingsvalgene personen tar for å bearbeide emosjonelle reaksjoner i møte med stressende situasjoner. Det kan være å avlede seg selv, unngå konfrontasjoner eller lufte ut følelsene sine. Unnvikende mestringsstrategier er assosiert med risiko for psykiske og mentale helseproblemer hos barn og unge. Strategiene innebefatter flukt, sosial tilbaketrekking, fornektelse, irrasjonell virkelighetsoppfatning, skyld og

selvkritikk i forhold til situasjonen som er stressende eller oppfattes som truende. Etter som barn og unges kognitive funksjoner utvides, øker evnen til å regulere og håndtere sine egne følelser (Bjørndal & Bergan, 2020b, s. 51). Bjørndal og Bergan (2020b) trekker frem at det likevel blir rapportert om flere ungdommer og unge voksne som har økende psykiske helseplager etter økende alder. De stiller spørsmål om dette kanskje kan ha sammenheng med at barn og unge i dag har et økende press på å prestere og være vellykkede på skolen og på fritiden.

3.2 Opplevelsen av sammenheng

I 1970 utviklet den medisinske sosiologen Aaron Antonovsky begrepet «opplevelse av sammenheng» og salutogenese (engelsk: Sence of Coherence). Dette handler om faktorer som er med på å påvirke god helse, til tross for utfordringer og stressende situasjoner i livet. Etter en undersøkelse om tilpasning til overgangsalderen blant kvinner som hadde overlevd konsentrasjonsleir, fant Antonovsky tre fellestrekk blant disse kvinnene som hadde god helse (Antonovsky, 2012; Haukeland, 2020). Antonovsky utviklet teorien om salutogenese som er det motsatte av patogenese, som handler om at sykdom er forårsaket av bakterieteorien (Antonovsky, 2012, s. 29). Det salutogene perspektivet handler om faktorer som er med på å fremme helsen. Med andre ord handler det om hva som fungerer for at et menneske skal fungere godt fysisk og psykisk. Antonovsky er overbevist over at opplevelsen av sammenheng (OAS) er avgjørende for at en person skal kunne holde seg stabilt mellom helse og uhelse. Det er disse tre fellestrekkene som ble funnet hos kvinnene i undersøkelsen, og som er tre kjernekomponenter til oppveesen av sammenheng (Antonovsky, 2012, s. 38-39). Disse tre kaller Antonovsky for begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet.

Begripelighet handler om hvordan man opplever stimuli som man blir utsatt for i det ytre miljøet og i det indre (kognitivt), som strukturert, i sammenheng og som klar informasjon versus for støy (Antonovsky, 2012, s. 39-40). Personer som forventer at stimuli som møtes i fremtiden eller møter noe overraskende og uforventet, kan klare å plassere dette i sammenheng og forklares. Som Antonovsky skriver som et viktig poeng, så er det ikke slik at det er noe stimulansens ønskelighet (Antonovsky, 2012, s. 40). Hendelsene som disse kvinnene hadde gått gjennom, krig, forfølgelse osv. kunne settes inn i en forståelig sammenheng, og følgene av opplevelsene var til å holde ut.

Håndterbarhet er det andre komponenten, og handler om hvordan man opplever at man har tilstrekkelig med ressurser til rådighet for å kunne klare den situasjonen man kommer opp i (Antonovsky, 2012, s. 40). Antonovsky trekker frem «til rådighet» og forklarer det som ressurser som man har kontroll over, eller styres av en legitim annen. Dette kan være en venn, kollega, Gud, legen,

lærer, -en som man kan stole på og ha tillit til (Antonovsky, 2012, s. 40). Å ha opplevelsen av håndterbarhet handler om å ikke føle seg som et offer for omstendighetene eller føle at man er urettferdig behandlet. På en annen side kan man takle livet når det går i motbakke gjennom å bearbeide sorgen og komme seg videre (Antonovsky, 2012, s. 40).

Meningsfullhet er den tredje komponenten som inkluderer hvordan vi opplever det meningsfullt å anstrenge seg for sin egen helse. Med andre ord så handler det om den kognitive aksepten ved opplevelse av sammenheng og betydningen av å være en del av prosessene som påvirker sitt eget liv i de daglige erfaringene (Antonovsky, 2012, s. 41). Meningsfullhet var et uttrykk Antonovsky brukte for motivasjonselement. Da Antonovsky studerte undersøkelsene nærmere kunne han se at det handlet om viktige områder i kvinnes liv som de var involvert i og som gav dem mening følelsesmessig og ikke bare kognitivt. Antonovsky trekker frem at han først etter arbeidet med sin første bok hadde kommet over Viktor Frankls, som har utviklet logoterapi (engelsk: Logotherapy), og dette påvirket betegnelsen av denne komponenten. Vi kan si at meningskomponenten handler om i hvilken grad man forstår livet rent følelsesmessig, at det er verdt å bruke krefter på noen av tilværelsens problemer og krav, at det er verdt engasjement og innsats, at det er utfordringer man tar på strak arm og ikke noe man skyver under teppet og vil helst unngå (Antonovsky, 2012, s. 41). Dette betyr at en person som opplever situasjoner som er alvorlige, er villig til å ta utfordringen og er fast bestemt på å finne en mening i den, og gjør det beste for å komme seg gjennom på en ordentlig måte (Antonovsky, 2012, s. 41).

Opplevelsen av sammenheng kan oppsummeres som en innstilling hvert menneske tar som er med på å uttrykke tilliten gjennom varighet og dynamisk følelse,(1) til at opplevelser vi kommer i, indre eller ytre miljø, oppleves som oversiktlig og forståelig, (2) man opplever tilstrekkelighet ressurser hos en selv eller andre for å takle situasjonen, og (3) opplevelsen av at å engasjere seg i utfordringene har en verdi og mening (Antonovsky, 2012, s. 41; ROPP Midt-Norge & Conradsen, 2020).

3.3 Læren om mening

Logoterapi er utviklet av den østeriske psykiateren Viktor Frankl som i 1942 ble sendt i konsentrasjonsleir sammen med familien sin. Livet i leiren har vært med på å utvikle teorien om logoterapi, etter som han opplevde at det ikke handler om hvordan man har det, men hvordan man tar det (Frankl, 2019, s. 17). Frankl mener at man kan ta bort alt et menneske eier, men ikke friheten til å kunne velge hvordan man forholder seg til situasjonen. Med andre ord handler det om å finne en mening å leve for å holde seg i live. Lidelsen i en situasjon er uunngåelig, og Frankl mener at lidelsen

i seg selv kan være meningsfull etter som den gir mulighet for vekts. Den primære drivkraften i mennesket, mener Frankl, er å finne en mening. Mennesket selv må og kan selv realisere mening, fordi den er enestående og spesiell for akkurat det mennesket. Det er bare da meningen kan få en betydning som er med på å tilfredsstille dets vilje til mening. Frankl har tre grunnleggende prinsipper i logoterapi; *viljens frihet*, *viljen til mening* og *mening med livet*.

Viljens frihet handler om menneskers evne til selvdistansering, evnen til å kunne analysere seg selv gjennom muligheten til å akseptere, se, visualisere og regulere seg selv. Mellom stimuli og respons finnes et mellomrom hvor man har mulighet til å velge responsen (egen oversettelse) (Wisdon for life, 2017). Frankl hevder at vi kan bli fratatt det meste i livet, men ikke friheten til å velge din respons (Frankl, 2019, s. 17). Som menneske blir vi påvirket av innsikt, arv og miljø, men vi blir ikke styrt av disse. Vi er frie til å velge om det har noe påvirkning på oss, med andre ord er vi selv ansvarlige for vår eksistens. Logoterapien er med på å bevisstgjøre mennesket for sin egen ansvarlighet (Frankl, 2019, s. 167).

Viljen til mening handler om den primære drivkraften som Frankl mener er søken etter mening. Mening er ikke noe som viser seg frem i et menneskes eksistens, men noe som møter på vår eksistens (Frankl, 2019, s. 155). Med dette mener Frankl at meningen som skal bli realisert ikke handler om jeg-et eller projeksjon av dets forestillinger, for da ville den mistet sin karakter som krevende og utfordrende. Det handler om å oppdage en mening i menneskets helhet og ikke kan finnes opp i oss selv. Frankls mener at verdier i livet er med på å trekke en, i dette legger han at vi alltid har en frihet til å velge å motta eller avslå et tilbud, det vil si å realisere en mulighet for mening eller avså den (Frankl, 2019, s. 155-156). Vi kan si det som at meningen i seg selv ikke fører til lykke eller suksess i livet, men at dette kan være resultatene av mening.

Mening med livet har ikke noen generelt svar, fordi det varierer fra menneske til menneske, fra dag til dag og fra time til time. Det finnes ikke noe allmennhet for mening med livet, men den spesielle meningen ligger i menneskets øyeblikk (Frankl, 2019, s. 165). Alle mennesker har hver sitt «(...) særskilte kall til å ta opp en konkret oppgave som kreves å bli fullført.» (Frankl, 2019, s. 166). Med andre ord har mennesker oppgaver i livet og ved å svare livet med mening, tar man ansvar for sitt eget liv. Logoterapien ser på ansvarligheten som selve menneskelivets vesen.

To sentrale teknikker eller metoder som blir brukt i logoterapien er *de-refleksjon* som handler om at selvpptattheten tar over. De-refleksjon er ikke mulig hvis ikke personen reorienterer seg i måten å se på seg selv gjennom sitt kall i livet (Frankl, 2019, s. 189). Det handler om å få et nytt syn på et ønske man har eller en intensjon, og hvor man har oppmerksomheten. Hvis man kun har fokus på sin egen tilfredsstillelse, vil dette bli resultatet av perspektivskiftet (Frankl, 2019, s. 22). Frykten er med på å fremkalle det man er redd for, og intensjonen umuliggjør det en ønsker. Dette er grunnlaget for den andre teknikken som blir brukt i logoterapi.

Paradoksal intensjon handler om at jo sterkere man frykter symptomer, jo mer opptatt er man for å inngå dem, desto større risiko er det at symptomene inntreffer. Fremgangsmåten av å komme seg ut av ulike situasjoner handler om å snu på personenes holdning, fra frykt til et paradoksalt ønske. På denne måten bruker man personens humoristiske sans gjennom å stille seg på avstand av seg selv (Frankl, 2019, s. 183) For eksempel kan man se en situasjon på en humoristisk måte, den som ler av seg selv, kan være på vei til en selvbehandling og en selvbefrielse. Frankl trekker frem et eksempel om en gutt med talevansker, ekstrem stamming. Guttene kunne ikke huske å aldri stamme i hele sitt liv. Da gutten var tolv år hadde han sneket seg på trikken, og tenkte å slippe unna med sympati av billettkonduktøren. Men i det han prøvde å stamme, fikk han det ikke til. Guttene hadde ubevist praktisert den paradoksale intensjon. Paradoksal intensjon er ikke bare en effektiv av monosymptomatiske tilfeller, men kan lindre alvorlige og langvarige tvangsnevroses. Det er et verktøy som kan være med på å behandle blant annet frykt, og er en terapeutisk kortidsplan (Frankl, 2019).

Lykken bør ikke søkes i en selv, det kan man bli ulykkelig av. I følge Frankl er lykke et biprodukt av et liv som leves i mening (Frankl, 2019, s. 22). Det er nemlig gjennom søken etter lykke og selvpptatthet hvor problemene oppstår. I boken «Livet er mening» (2019), i slutten av del 1 om erfaringene Victor Frankl gjorde seg i konsentrasjonsleiren, skriver han «Det var heller ikke lykken vi var opptatt av. Det som holdt oss oppe, det som kunne gi mening til våre lidelser, våre ofre og døden selv, det var ikke lykke.» Med dette mener Frankls at det ikke er noen endelig lykke i jakten på lykken, men at gjennom å leve livet med mening kan føre til lykke som et biprodukt.

3.4 «Self-efficacy-belief»

Den kanadiske psykologen Albert Bandura utviklet teorien om mestringsforventning eller «self-efficacy». Det handler om troen på seg selv og forventningen om egen mestring i utførelsen av en oppgave (Bandura, 1994). Ens egne forventninger til mestring påvirkes gjennom motivasjon, atferd

og tankemønster (Bandura, 1994; Johansen et al., 2020). Det er derfor en stor betydning å ha tro på egen mestring etter som det påvirker de valgene man gjør i livet. Man er avhengig av å ha tro på mestring for å opprettholde utholdenheten og innsatsen som man trenger for å mestre oppgaver eller nå målene sine. Med andre ord er mestringsforventning et viktig vektøy i livet og henger sammen med handlekraften til individet (Danielsen & Tjomsland, 2013). Bandura (1997) beskriver det slik: «beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (Bandura, 1997, s. 3). Det handler ikke om man har kompetanse nok, men heller om den handlekraften som trengs for å mestre oppgavene. Gjennom å etablere og å bygge opp en god mestringsforventning, vil det å oppleve nedturen enklere forklares med andre faktorer enn sin egen kompetanse og innsats. (Bandura, 1982, 1997; Johansen et al., 2020; Skaalvik et al., 2021)

Mestringsforventning formes gjennom fire hovedkilder av menneskers tolkning av informasjon. (1) autentiske mestringsforventninger, (2) verbal overtakelse, (3) fysiologiske og emosjonelle reaksjoner og (4) observasjonslæring (Bandura, 1982, 1997; Johansen et al., 2020; Skaalvik et al., 2021). Den første hovedkilden som også er den viktigste, *autentiske mestringsforventninger*, handler om at tidligere erfaringer av gitte oppgaver som har vært vellykkethet er med på å øke forventningene til å mestre linkende oppgaver senere (Bandura, 1982, 1997; Johansen et al., 2020; Skaalvik et al., 2021). Erfaringer fra å mislykkes er med på å svekke forventninger om mestring. I begynnelsen av læringsprosessen er erfaringen med å mislykkes veldig uheldig, det er med på å svekke forventningen om at vi kan klare slike oppgaver (Bandura, 1986). På en annen side vil gjentagende erfaring med å lykkes med oppgaver i startfasen av en læringsprosess, styrke forventningen av mestring. Hvis man da etter dette opplever å mislykkes ved enkelte oppgaver, vil det ha en mindre betydning for forventningen av mestring (Skaalvik et al., 2021).

Den andre kilden er *verbal overtalelse* som handler om å styrke mestringstroen på egne ferdigheter. Verbal overtalelse er med på å styrke individets selvtillit og kan bidra til høyere ytelse av innsats. Økt innsats som fører til positive erfaringer og mestring, er med på at verbal overtalelse lykkes. Det er viktig å unngå verbal overtalelse i situasjoner som er urealistisk å forvente mestring, og der ikke innsats gir resultater (Bandura, 1982; Johansen et al., 2020). Med andre ord handler det om å oppmuntre på en overbevisende måte om beherskelse av en oppgave. Overtalelse er noe både lærere og foresatte ofte benytter for å påvirke mestringsstrua (Bandura, 1986). Det kan ofte oppfattes som et signal om hvordan andre vurderer deg. Gjennom disse signalene som gis vurderer læreren eleven på en positiv måte og har tro på mulighetene til eleven (Skaalvik et al., 2021). Bandura advarer mot at overtalelse og oppmuntring kan bidra til økt innsats i øyeblikket. Gjennom å erfare

mestringsforventning av innsatsen, vil dette styrke elevenes tro på mestring. Hvis eleven ikke oppnår mestring, kan dette bryte ned tillitten til foresattes eller lærerens vurdering. Det er derfor viktig at man ikke skaper urealistiske forventninger gjennom oppmuntring og overtalelse (Bandura, 1982, 1997; Johansen et al., 2020; Skaalvik et al., 2021).

Den tredje kilden som er med på å påvirke mestring er *fysiologiske og emosjonelle reaksjoner*. Det handler om reaksjoner vi får når vi er i en situasjon eller før situasjonen oppstår. Dette kan for eksempel være å rødme, få høyere puls, svetting, skjelving og hjertebank (Johansen et al., 2020). Det finnes både negative og positive reaksjoner. De negative reaksjonene påvirker ofte individets egen forventning til mestring. Svetting, skjelving og hjertebank kan være eksempler på negative reaksjoner og oppfattes derfor ofte som tegn på å ikke mestre en situasjon. Hvis man har en positiv innstilling og en overbevisende mestringsstro kan dette hjelpe individet med å unngå tanker som er destruktive og kunne beherske fysiologiske reaksjoner (Bandura, 1994). Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner kan influere på både direkte og indirekte på handlinger gjennom å påvirke retning og kvaliteten på måten å tenke på. For eksempel kan en elev som har trua på å beherske truende og vanskelige situasjoner, ikke ha fryktsomme tanker. Det motsatte er om en elev ikke har trua på å beherske slike situasjoner, oppfatte seg selv som sårbar og kan tolke omstendighetene som farlig (Bandura, 1982, 1997; Johansen et al., 2020; Skaalvik et al., 2021).

Den fjerde og siste påvirkningskilden, *observasjonslæring* eller *modellering*, handler om å observere andre menneskers mestring av oppgaver, og sammenlikne seg selv med dette. Andres prestasjoner kan ha effekt på egen forventning om mestring. For at observasjonslæring skal være med på å styrke mestringsforventningen må man observere personer som er mest lik en selv (Bandura, 1994; Johansen et al., 2020). Det krever i tillegg fire delprosesser for at personen skal styrke troen på egen mestring. De fire prosessene er oppmerksomhet, motivasjon, repetisjon og hukommelse. Først må oppmerksomheten rettes mot den som skal bli observert. Deretter må personen ha motivasjon for å lære og prestere det som blir observert. For at personen skal huske det som skal repeteres må det til en repetisjon gjennom hukommelsen (Bandura, 1982, 1994, 1997; Johansen et al., 2020; Skaalvik et al., 2021).

3.5 Bakgrunnen for innføringen av temaet i skolen

«Grunnen til at mange har ønsket å innføre folkehelse og livsmestring som tema, kan forbindes med en økning i selvrapporterte psykiske helseplager hos ungdom» (Danielsen, 2021, s. 15).

Innføringen av temaet henger sammen med at Folkehelseinstituttet så skolen som en arena for forebygging og helsefremming. Skolen har en rekke oppgaver til felles med folkehelsearbeidet som handler om å fremme befolkningens helse som er forankret i folkehelseloven (Folkehelseloven 2012). Den psykiske helsen ble et område som ble prioritert i tillegg til den fysiske helsen i folkehelsearbeidet gjennom Folkehelsemeldingen Meld.St.34(2012-2013) . Folkehelsemeldinga fokuserte spesielt på skolen og pekte på skolerelaterte risikofaktorer for å utvikle psykiske vansker. I kapittel 9A (Opplæringslova, 1998b) av opplæringsloven står det at elevene har rett på et trygt og godt skolemiljø som skal være med på å fremme helse, trivsel og læring. Intensjonen til kapittel 9A er å sette elevenes menneskerettighet i realiteten. Etter som barn og unge har fått behov for å få praktisk kunnskap og ferdigheter for å mestre sitt eget liv, ser de ikke noen grunn til at skolen ikke skal være en sentral arena for opplæring i dette (Bjørndal & Bergan, 2020b). Det er på skolen det er tendenser til økende prestasjonspress og stress, psykiske helseplager, mobbing og konflikter. Disse utfordringene som de møter på kan være vanskelige å håndtere på egenhånd og et ønske om nødvendig kompetanse (Landsrådet for Norges barne-og ungdomsorganisasjoner, 2017).

3.6 Livsmestrende kompetanseutvikling

Opplevelsen av mestring bidrar til effektiv læring gjennom å knytte positive følelser både i læringsprosesser og til de ferdighetene og kunnskapen som det er snakk om. Mestring gir grunnlag for læringsmotivasjon og pågangsmot. Albert Bandura setter mestring som en sentral faktor i begrepet "self-efficacy-belief". Begrepet inneholder betydningen av å utvikle tiltro til seg selv, og egne muligheter får å oppnå sine mål, skriver Befring og refererer videre til Banduras litteratur (Befring, 2019a, s. 180).

Livsmestrende kompetanse som forebyggende strategi innebærer å styrke barns livsdyktighet på bred front. Dette gir økte muligheter til å motstå innflytelsen av risikofaktorer, og gir grunnlag til å mestre personlige påkjenninger, og å motstå å ta valg som kan føre gale veier. Livsmestringskompetanse vil gjøre at barna er beredt til å møte på uunngåelige negative påvirkninger, sorgopplevelser og andre mørke tanker. Det handler også om å komme i situasjoner som er ubehagelige, men som kan kontrolleres i noen grad, som konflikter og uvennskap. For barn som blir rammet av store og hyppige krenkelser i skolen, trenger de kompetanse til å kunne håndtere dette og er avhengig av en trygg skolekvalitet.

Livsmestrende kompetanseutvikling gir elevene styrke i livsdyktighet, med tiltro og tillit til seg selv og øker forutsetninger til å bruke personlige ressurser på formålstjenlige måter, skriver Befring (2019a). Med dette innebærer det en selvregulerende kompetanse, selvdisiplin og selvbeskyttende forutsetninger. Vi kan trekke frem begrepet "Life Skills", som WHO (2020) beskrev som evnen til å skape ro og likevekt i sinnet ved å få kontroll over følelser, og skape en kognitiv avstand til personlige påkjenninger (Befring, 2019a).

3.7 Arbeidet med det tverrfaglige temaet

For at elevene skal få en helhetlig forståelse av lærestoffet er tverrfaglig undervisning en måte å arbeide på (Ringereide & Thorkildsen, 2019; Viig et al., 2021). Gjennom denne måten å arbeide på, får elevene en opp trening i å betrakte fagstoff fra ulike vinkler og mulighet til å opparbeide seg evnen til å forstå sammenhenger på tvers av fagene og mellom fagene (Kelly Cassidy et al., 2018). Folkehelse og livsmestring er som tidligere nevnt et tverrfaglig tema, og det finnes ulike måter å jobbe med tverrfaglige temaer. Det kan arbeides gjennom de enkelte fagene, i samarbeid mellom flere fag eller i tverrfaglige opplegg der ordinær timeplan oppløses. Andre måter å jobbe tverrfaglig på kan inngås i skolens helhetlige arbeid (Ringereide & Thorkildsen, 2019), dette innebærer at alle fagene er med og at alle lærerne bør inkluderes i arbeidet (Viig et al., 2021).

I beskrivelsen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, i den overordnede delen, beskrives også andre temaer som kan inngås tverrfaglig inn i de andre fagene. Temaet er integrert inn i læreplanene for fagene der det er en naturlig del av kompetansen i faget. Dette kan vi for eksempel se i kompetansemålene for norsk etter 2.trinn: «lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger i samtaler» (Pedlex, 2019). Gjennom dette kompetansemålet får eleven blant annet øve på å ta selvstendige valg, mellommenneskelig relasjon til medelever og respektere andre gjennom å lytte. Samt øvelse gjennom å forstå tankene og atferdens påvirkning, gjennom kommunikasjon. Fagene er derfor sentrale for arbeidet med de tverrfaglige temaene og bør undervises gjennom fagenes premisser (Viig et al., 2021; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Viig et al. skriver at nyere studier bekrefter anbefalingene fra WHO, og at lærerne må ha opplevd dedikert tid til å arbeide med temaet på vers og i fagene. Alle lærerne bør lese seg opp og gjøre seg kjent med kompetansemålene for de andre fagene, for å kunne finne temaer som arbeides med i flere fag. På denne måten unngår man at undervisningen blir oppstykket, og ansvaret for temaet blir ikke plassert i et spesifikt fag eller av noen bestemte lærere. Det forutsetter også samarbeid og muligheten

for å lette arbeidet med det tverrfaglige temaet over i en lenger periode, samt i flere fag eller på tvers av fag (Viig et al., 2021; WHO, 2020).

3.7.1 Flerfaglig arbeid

Flerfaglig arbeid handler om å arbeide med samme tema i ulike fag, og samtidig holde fagene adskilt. For eksempel å jobbe med problemstillinger som krever ferdighet og kunnskaper fra flere fag (Koritzinsky, 2021; St.meld.nr.28 2015-2016). I fagplanen har hvert fag en beskrivelse av kjerneelementene og hva som er det sentrale i faget. Det utfordres å gjøre de tverrfaglige temaene tydelig i fagene sammen med kompetansemålene og på tvers av fagområdet (Kunnskapsdepartementet, 2017; Viig et al., 2021). En måte å gjøre dette på er å ta for seg et tverrfaglig tema og finne ut i de ulike fagene hva som kan inngå i dette tema. Som tidligere nevnt kan man bruke kompetansemålene fra norsk om det å lytte og samtale, for å belyse påvirkning mellom tanker, atferd og samhandling med andre gjennom kommunikasjon. Temaet kommunikasjon kan vi også knytte opp til andre fag som samfunnsfag om hvordan det påvirkes å være i en gruppe, og faget KRLE kan knyttes til moral og etikk. Dette er bare noen eksempler som Viig et al. belyser, og henviser til psykolog Erik Nygaard som har gitt et eksempel på et «flerfaglig parallell tilnærming» innenfor temaet psykisk helse, relasjon og identitet i Utdanningsdirektoratets kompetansepakker for fagfornyelsen av LK20 (Viig et al., 2021). En annen måte å jobbe med temaet på enn «flerfaglig parallell tilnærming», kan være å ta utgangspunktet i et fag. Det kan være lurt å se på kjerneelementene for faget og se hvilke tverrfaglige temaer som kan knyttes opp til undervisningen.

3.7.2 Tverrfaglig undervisning

Fag som integreres og glir i hverandre i større eller mindre grad kalles for tverrfaglig undervisning (Viig et al., 2021). LK20 har et viktig prinsipp som handler om at elevene skal få rom til å gå i dybden i fagene, utvikle evnen til å reflektere og tenke kritisk og se sammenheng mellom fagområdene (Koritzinsky, 2021). Dybdelæring handler om at elevene utvikler en forståelse av begreper og deres sammenheng innenfor et fagområde, men også mellom fagområdene (St.meld.nr.28 2015-2016). For å kunne se flere sider av et komplekst tema på en gang og være med på å øke forståelsen både i enkelhet og helhet, kan tverrfaglig undervisning være med på dette. Et samspill mellom kunnskap, ferdighetsutvikling og handlingsorientering handler om kompetanseutvikling rundt de tverrfaglige temaene (Haugseth & Husjord, 2020). Arbeid med tverrfaglig tema kan foregå som tema- eller prosjektarbeid med metoder og prosedyrer fra ulike fag som er elevaktive, undersøkende og

problembaserte. Når et tverrfaglig arbeid tar utgangspunkt i et aktuelt tema fremfor et skolefag, gir det størst integrering mellomfagene (Bolstad, 2019). Bolstad (2019) trekker også frem at gode tverrfaglige temaer oppleves som mer relevante for elevene og skaper engasjement både følelsesmessig og kognitivt. Gjennom utfordringer og dilemmaer får elevene innsikt i temaene, de utvikler en forståelse for hvordan kunnskap og samarbeid kan være nyttig for å finne løsninger. Elevene husker og forstår temaer og problemstillinger bedre når det har vært med på å engasjere dem (Bolstad, 2019). Et tverrfaglig prosjektarbeid kan være med på å gi elevene en dypere forståelse for de mange sammenhengene i samfunnet vårt. Det kan handle om påvirkning av politikk, økonomi og levekår, mellom individ og samfunn, og mellom samfunnsutvikling og natur (Koritzinsky, 2021). Det tverrfaglige arbeidet er også med på å gi en bedre sammenheng av læreplanverket (St.meld.nr.28 2015-2016).

3.7.3 En helhetlig tilnærming

Skolen har i de siste årene fått større ansvar for store deler av elevenes hverdag. Skolereformene har lagt mere opp til dette, som har gjort skolen sentral for omsorg og ansvar for å ta vare på enkeltelever på en mer omfattende måte. Det kan derfor oppfattes at skolen er et dynamisk system hvor det er stor påvirkning på elevenes utvikling, læring og dannelse (Viig et al., 2021). Det kan være hensiktsmessig å ha en helhetlig tilnærming til opplæringen for å ivareta «hele» eleven, skriver Viig et al. (2021). Det er da eleven utvikler kompetanser og disposisjon til å kunne ta vare på egen og andres helse, ikke bare i klasserommene, men også utenfor skolen i dagliglivet (Viig et al., 2021). Det krever et langsiktig og systematisk arbeid for å utvikle læringsmiljøet og pedagogisk praksis. Her skal ikke elevene bare lære om folkehelse og livsmestring, men praktisere det og få erfaring i skolehverdagen der hvor det er trygt. Der det finnes trygge relasjoner mellom elev-lærer og elev-elev, blir elevene utfordret og opplever mestring (Nordahl, 2010; Wangberg, 2020). Dette er et eksempel på en helsefremmende skole gjennom en helhetlig tilnærming. Når det gjelder skoleledere og lærere i den helsefremmede skolen, integreres folkehelse og livsmestring i undervisningspraksis. Det er også viktig at læringsmiljøet blir utviklet for å ivareta elevenes fysiske og psykiske helse og tilrettelegger for at elever, foreldre og andre aktører er aktive i deltakelsen (Johansen et al., 2020; Nordahl, 2010; Wangberg, 2020).

3.8 Tre dimensjoner om lærernes arbeid

Biesta (2014) hevder at skolens formål er knyttet til tre dimensjoner: kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Det er en pågående utfordring for lærere og lærerprofesjonene som handler om å finne en balanse mellom disse (Danielsen, 2021). Gjennom disse tre dimensjonene kan vi undersøke skolens praksiser og formål gjennom nye prinsipper (Danielsen ref. i Biesta, 2009). Disse tre momentene er med på å sette i stand barn og unges håndtering av livet, og er sentralt for arbeidet med folkehelse og livsmestring. DeSeCo-erklæringen har også tre grunnleggende satsningsområder som er overlappende med kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Dette er selvstendighet, samarbeidsevne og verktøy for kvalifisering (DeSeCo, 2016; Ringereide & Thorkildsen, 2019).

3.8.1 Kvalifisering

Kvalifisering er en viktig dimensjon i elevens livsmestring og handler om å tilegne seg nødvendig kunnskap, ferdigheter, verdier og evner (Biesta, 2014; Ringereide & Thorkildsen, 2019). Med andre ord handler det om å kvalifisere seg som samfunnsborger, hvor man kan lære seg å orientere seg og kunne bli en aktiv samfunnsborger (Ringereide & Thorkildsen, 2019). For å sette det inn i en kontekst, kan vi si at kvalifiseringen er med på å gi verktøy for at elevene kan finne en mening med å *gjøre* noe for å bidra til økonomisk samfunnsvekst (Danielsen, 2021). Danielsen refererer til Biesta sin inkludering av å introdusere elevene for kulturen, den vestlige sivilisasjonen og utdanning gjennom *life skills* i kvalifiseringsdimensjonen. Det inngår beskyttelsesfaktorer og livsferdigheter, disse finner vi i kompetansemålene som er knyttet til livsmestring (Danielsen, 2021). Kvalifiseringen er ikke det eneste som er lærerens arbeid med elevenes livsmestring, og det er viktig at den blir sett i sammenheng med de andre dimensjonene.

3.8.2 Sosialisering

Sosialisering er en annen dimensjon til lærerens arbeid, og som også er en av skolens hovedfunksjoner. Elevene blir sosialisert i utdanningen og inn i tradisjoner og handle- og væremåter som allerede eksisterer (Biesta, 2014). Sosialisering handler om å bli en del av verdifelleskapet og oppnå kompetanse som er samfunnsmessige (Aasen, 1987 ref. i Danielsen, 2021). Sosialiseringen skal lære elevene rutiner og autoriteter, samspill med andre, tilegne seg ferdigheter og kunnskap og mestre ulike strukturer i situasjoner. Gjennom sosialiseringen utvikler elevene en tredelt kompetanse som inneholde psykisk kompetanse, sosial kompetanse og kulturell kompetanse (Kvelling, 2020 ref. i Danielsen, 2021). Vi kan også si at sosialisering kan minne om kommunikativ læring, som handler

om å forstå andres tanker, følelser, verdier og intensjoner, og læres gjennom dialog med andre. Dette kan vi koble til LK20 Overordnet del kap. 2.1 (Kunnskapsdepartementet, 2017) som omhandler sosial læring og utvikling. Her finner vi hvordan skolen skal være en støtte for elevenes sosiale læring og utvikling gjennom fagene og skolehverdagen.

3.8.3 Subjektivering

Den tredje dimensjonen Biesta mener gir mulighet til å undersøke skolens praksis er subjektivering. Subjektivering handler om individet, om det å bli et subjekt og skape mening av erfaringene sine. Vi kan knytte dette til livsmestringsbegrepet som handler om danning og det å oppleve at livet er meningsfylt (Danielsen, 2021). Vi kan finne *mening* i noen av kompetansemålene. Det salutogene perspektivet, er det som omhandler å kartlegge faktorer som bidrar til helsens opprinnelse eller hvordan mennesket kan klare seg (Bjørndal & Bergan, 2020a), og mening i livet er sentralt her. Subjektivering kan sees som en frigjørende læring (Heldal & Sætra, 2020 ref. i Danielsen, 2021), og er det motsatte av sosialisering. Biesta (2014) forklarer at subjektivering handler om frigjøring og frihet, og ansvaret som medfører dette. Dette som omhandler frihet kan vi også finne igjen i Overordnet del- verdier og prinsipper: «Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Vi kan derfor knytte subjektivering sammen med dannelsingsprosessen (Danielsen, 2021).

3.8.4 De tre dimensjonene i sammensetting

Kvalifisering, sosialisering og subjektivering er alle med på å påvirke det lærerne gjør i skolen, hevder Biesta (Biesta, 2009; Biesta, 2014; Danielsen, 2021). Disse dimensjonene er sjeldent adskilt fra hverandre, som betyr at når lærere jobber med kvalifisering påvirker de også de to andre dimensjonene sosialisering og subjektivering. Danielsen legger frem eksempel på dette; når en lærer engasjerer seg i sosialisering, så påvirker det også tilknytningen til kompetansemålene. Gjennom dette kan sosialisering kobles med kvalifisering, som også vil ha betydning for subjektivering (Danielsen, 2021). Denne overlappingen kan åpne opp for synergieffekter. Dette handler om hvordan undervisning i bestemte yrkesfaglige ferdigheter, samt sosialisering elevene for bestemte arbeidsområder. Samt kan det også oppstå konflikter mellom de ulike dimensjonene gjennom et konstant press om testing og eksamener. Dette kan øke prestasjonene på kvalifiseringsområdet,

samtidig ha en negativ virkning på subjektiveringsområdet. Særlig hvis elevene sitter igjen med at konkurranse er bedre enn samarbeid (Danielsen, 2021; Biesta (2014)).

Livsmestring kan være med på å overlape disse tre dimensjonene, fordi det kan betraktes som skolens overordnede samfunnsoppdrag, skriver Danielsen. Gjennom et bestemt kompetansemål eller kjerneelement, kan lærerne balansere undervisningen mellom dimensjonene.

4 Metode

I dette kapitlet skal det redegjøres for hvilke metoder og vurderinger som har blitt brukt for å kunne belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene, om hvordan lærere i begynneropplæringa arbeider med det tverrfaglige temaet livsmestring. Forskningsdesignet er med på å vise studiens vitenskapsteoretiske perspektiv og en kvalitativ tilnærming. Det vitenskapelige synet som presenteres er hermeneutikk og fenomenologi. Den kvalitative tilnærmingen består av semistrukturert intervju som metode. Etterfulgt belyses forarbeid, gjennomføring av datamateriell, forskningsetikk og analyse. Avslutningsvis trekker jeg frem reliabilitet og validitet for forskningen.

4.1 Forskningsdesign

Hvis du skal utforske om et kart stemmer overens med landskapet, må man bevege seg i landskapet for å kunne utfylle kunnskapen om kartet. Med andre ord så forsker man for å skaffe seg ny informasjon på en oversiktlig måte som er med på å belyse og besvare spørsmål (Nyeng, 2012, s. 58). Mitt "kart" i denne forskningen handler om det tverrfaglige temaet i LK20, folkehelse og livsmestring, og landskapet er den norske skolen. Jeg hadde en interesse i å sjekke statusen på hvordan lærerne i begynneropplæringa arbeider med livsmestring. I tillegg ville jeg vite mer om hvordan skolen og lærerne oppfatter det tverrfaglige temaet livsmestring, og hvilke verktøy de bruker. Samt ønsket jeg å høre med lærerne hva de ønsket for utviklingen i arbeidet med livsmestring i skolen. For å finne ut av dette måtte jeg reise ut til skolene for å ha en samtale med aktuelle lærere, samt observere dem. Observasjonene er ikke brukt i forskningen, men var en metode for meg som forsker å ha et åpent sinn hvis det skulle være noe som vekket min interesse og som kunne ha betydning for forskningen.

Når man har funnet ut av hva man vil forske på, må man finne ut av hvordan det skal gjøres. En problemstilling er avgjørende for hvilken forskningsmetode som bør brukes (Blikstad-Balas & Pedersen Dalland, 2021, s. 24). Problemstillingen min handler om lærernes arbeid av livsmestring i skolen, så her egnet det seg med en kvalitativ forskningsmetode.

4.1.1 Kvalitativ studie

Den kvalitative metoden er med på å belyse oppfatninger av virkeligheten, og hvordan det er å være menneske i en bestemt situasjon (Nyeng, 2012, s. 72). Denne metoden karakteres som mer fleksibel og gir rom for kreativitet og improvisasjon (Befring, 2015, s. 109). I motsetning til kvantitativ forskning som er ute etter et spesifikt svar eller måling, og som bruker instrumenter til å analysere

dataen (Frønes & Pettersen, 2021). Den kvalitative metoden gir rom for at uventede hendelser eller situasjoner kan dukke opp og kunne ha en påvirkning i studien. Forskningsdataen vil være bygget på ulike former for selvrappport, og krever innsamling, analyse og tolkning (Befring, 2015). Den kvalitative forskningen er forankret i en fenomenologisk hermeneutisk tradisjon.

4.1.2 Hermeneutikk

En hermeneutisk metode handler om fortolkningskunst og fortolkningslære. Vi kan si at det er et regnskap for å tolke og forstå datamateriale i tekstform (Befring, 2015; Lindseth & Norberg, 2022). Den hermeneutiske metoden ble opprinnelig bygd av Hans-Georg Gadamer's teorier om dokumentanalyse. Gadamer forklarte innsiktsfremmende tolkning som en interaktiv eller sirkulær prosess. Det handler om veksling mellom en forut-forståelse og innhenting av ny erfaring (Befring, 2015). I denne prosessen er forforståelse et viktig begrep og handler om faglig innsikt og fordommer. Uansett hvilken forforståelse man har, gir det et utgangspunkt for nye erfaringer og innsikt for å utvikle en helhetlig forståelse (Befring, 2015). For å kunne diskutere noe meningsfullt, må man ha en felles forståelse av fenomenet. Det trengs kjennskap til begrepene og en definisjon som er, stort sett, lik for verden (Lindseth & Norberg, 2022). Å ha kjennskap til fenomenet eller en forforståelse handler om å ha erfaringer som har meningsinnhold. Erfaringene er bygd på historier som er med på å uttrykke opplevelsene våre. I denne forskningen er datamaterialet intervju som har blitt tatt opp og deretter transkribert. Som forsker en min oppgave å forstå opplevelsen til informanten gjennom å tolke erfaringene og analysere dem. På en annen måte kan vi si at hermeneutikken handler om menneskets intensjoner med å forstå meningen med livet.

4.1.3 Fenomenologi

Edmund Husserl var en tsjekkisk-tysk filosof som utviklet den fenomenologiske tankeretningen. Husserl arbeidet tidligere med naturvitenskap og matematikk, men etter at han mistet troen på den deduktive tenkemåten engasjerte han seg i filosofi og psykologiske studier (Befring, 2015). Omkring 1900 la han frem det første forsøket på filosofien sin, fenomenologi. Han jobbet med dette videre i livet og utviklet en deskriptiv fenomenologi, hvor det tok utgangspunkt i å beskrive hvordan fenomenene rundt og i oss fremtrer. Med andre ord handlet dette om bevisstheten til menneskets indre verden (Befring, 2015; Lindseth & Norberg, 2022). Denne fenomenologien ble videreført av den franske filosofen Paul Ricoeur, som strebet etter å kunne forstå selvet og la vekt på opplevelsen til menneskene. Dette gav et grunnlag for beskrivelser og tolkninger av menneskers handlinger. Fenomenologi har hatt stor innflytelse for utviklingen av kvalitative forskningsmetoder og gitt

empirisk forskning fokus på subjektivest indre opplevelse (Befring, 2015; Lindseth & Norberg, 2022).

Fenomenologi handler om hvordan vi som forskere tolker det som forskes på gjennom sansene våre. Når informanten uttrykker deres opplevelse og erfaring, ønsker man å forstå handlingene og holdningene (Lindseth & Norberg, 2022). Vi ønsker å forstå hva som ligger bak svarene til informanten. Det handler om å utforske og beskrive mennesket, deres erfaringer og oppfattelse av et fenomen. Her kan nøkkelordet *mening* være med på å forstå fenomenologi. Forskeren forsøker å finne meningen i et fenomen gjennom informantens øyne (Lindseth & Norberg, 2022). I fenomenologiske studier er informantens oppfattelse av virkeligheten det som er utgangspunktet for studien (Befring, 2015). Slik informanten opplever sin livsverden er grunnlaget for deres meninger, handlinger og oppfattelser. Derfor er det å få innsikt i informantens mening eller forståelse i sine handlinger med på å begrunne hva de gjør i de ulike situasjonene. I denne studien ønsket jeg å finne meningen som lå bak svarene til informantene, og deres erfaring som gav en dypere forståelse av den subjektive opplevelsen av å undervise eller formidle livsmestring for elever på småtrinnet.

4.1.4 Semistrukturert intervju

Valget for typen intervju falt på semistrukturert samtale for å komme nærmere tankene, holdningene og erfaringene til lærerne. Samtidig som man kan få mer detaljert informasjon om hvorfor og hvordan lærerne gjør som dem gjør (Svenkerud, 2021, s. 91). I den semistrukturerte samtalen la jeg vekt på noen hovedspørsmål som ikke lot seg styre av en bestemt rekkefølge, men som var avhengig av hvordan det falt seg naturlig å stille disse spørsmålene. På denne måten, å besvare problemstillingen min på, kunne jeg være fleksibel, spontan og det gav tilpasning for interaksjonen mellom informant og forsker (Svenkerud, 2021). Jeg hadde planlagt noen temaer og spørsmål jeg kunne stille for å få svar på forskningsspørsmålene. Disse var med på å gi en fleksibilitet, åpenhet og induktivitet mellom meg som intervjuer og informanten. I motsetning til et strukturert intervju som har en fast rekkefølge på spørsmålene som begrenser for andre innspill og hvor det er interessant å komme dypere på det som vekker interesse. Jeg valgte et individuelt intervju fremfor et fokusgruppeintervju for å unngå påvirkning av andre informanter, med tanke på perspektiver og tolkninger av tematikken. Et unntak hendte etter som en av informantene satt med en kollega, som ikke kunne unnlate seg komme med innspill. Dette hadde ikke noen negative påvirkninger til samtalen, etter som den utvalgte informanten ikke lot seg påvirke av innspillene til kollegaen. Jeg ser heller på dette som nyttig innspill i forskningen og som informasjon som kan være med på å utfylle den utvalgte informantens svar på intervjuet.

4.2 Forarbeid

4.2.1 Intervjuguide

I gjennomføringen av et semistrukturert intervju har man gjerne med seg en utarbeidet intervjuguide, som er med på å legge føringer for ulike temaer for samtalen. Rekkefølgen på spørsmålene og formuleringene har en åpen tilnærming (Svenkerud, 2021). Intervjuguiden er basert på spørsmål som kunne være med på å dekke forskningsspørsmålene og problemstillingen for studien. Det første utkastet av intervjuguiden hadde detaljerte spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Etter et utført pilotintervju, ble flere spørsmål strøket og omformulert for å skape et samtalelignende intervju. Samt ble det laget en separat intervjuguide til informanten (vedlegg 2) og en til meg som forsker (vedlegg 3). Forskjellen på disse to var noen stikkord og oppfølgingsspørsmål som kunne være til hjelp under samtalen for forskeren. Det var viktig for meg at samtalen startet med noen oppvarmingsspørsmål som var uformelle og som var med på å skape trygghet for informanten og forsker (Tjora, 2021). Dette var spørsmål som ikke krevde mye refleksjon, og som var med på å representere informanten og forskeren. Intervjuguiden inneholdt refleksjonsspørsmål eller temaer som var med på å invitere informanten til å kunne fortelle mer utdypende. Oppfølgingsspørsmål ble brukt hvis det var noe jeg ønsket å høre mer om eller det var uklarheter (Tjora, 2021). Som en avslutning på intervjuet passet jeg på å ha avrundingspørsmål som var med på å gi informanten mulighet til å gi tilbakemeldinger eller fortelle videre om forskningen eller innspill. Etterhvert som jeg gjennomførte flere intervjuer, ble jeg mer uavhengig av intervjuguiden som gjorde intervjuet mer samtalelignende som var ønsket.

4.2.2 Pilotintervju

Etter som jeg ikke har tidligere erfaring med intervju som metode, gjennomførte jeg et pilotintervju på noen kolleger. Dette intervjuet gav meg mulighet til å teste ut første utkastet på intervjuguiden, og gav muligheter til forbedring. Opplevelsen av pilotintervjuet var noe kunstig, som gjør at intervjuguiden og min innstilling til intervjuet måtte endres. Jeg undersøkte mer om hvordan man formulerer spørsmålene, og fikk veiledning på hvordan man kan bygge opp og gå frem for å kunne få mest mulig utfyllende svar på forskningsspørsmålene. Det utførte intervjuet er likevel med på å kunne svare på problemstillingen og jeg har derfor valgt å ta dette med i de utvalgte intervjuene.

4.2.3 Utvalg

Et utvalg er utsnittet av en populasjon, som det skal samles data fra. Det finnes to hovedmetoder for å finne informanter på, tilfeldig utvalg og formålstjenlig utvalg. Her har jeg valgt å bruke formålstjenlig utvalg, som handler om å velge ut personer som har gitte kvalifikasjoner for å kunne

besvare problemstillingen (Befring, 2015). Tilfeldigvis faller utvalget også under bekvemmelighetsutvalg, som handler om å velge ut noen bekjente som for eksempel nærskolen, kolleger, tidligere kolleger eller andre bekjente. Å bruke bekjente som utvalg, kan være med på å påvirke dataene etter som de kjenner til meg og er positive til prosjektet mitt (Befring, 2015; Thagaard, 2009). Det finnes en forskjell på bekvemmelighetsutvalg og formålstjenlig, og det er visse kriterier til informantene. Etter som de utvalgte informantene, som jeg kjente til fra før, hadde de kvalifikasjonene jeg lette etter ser jeg at det er flere kvalifikasjoner som skal til for å kalle utvalget for et formålstjenlig utvalg. Altså er utvalget et bekvemmelighetsutvalg.

Som tidligere nevnt var jeg på søken etter lærere som jobbet i begynneropplæringen, og som hadde erfaring med livsmestring i småskolen. I en kvalitativ studie er det viktig at man velger informanter som kan være med på å gi svar på problemstillingen. Utvelgingsprosessen var noe utfordrende, da jeg sendte en mail til rektorer i ulike kommuner og beskrev kvalifikasjonene for informantene. Noen av rektorene hadde ikke kapasitet til å delta, noen sendte videre til aktuelle lærer, men fikk avslag. Derfor tok jeg direkte kontakt med noen bekjente lærere gjennom tidligere praksisskoler. Jeg har tatt kontakt på e-post og sendt med informasjonsskriv som skulle gi mer informasjon om forskningen og informantenes rettigheter (se vedlegg 4). Av de lærerne som har vist interesse, sendte jeg en intervjuguide (vedlegg 2), slik at de kunne forberede seg til temaene og hovedspørsmålene som kom.

Utvalget landet på fem kvinnelige lærere i fire ulike kommuner. Arbeidserfaringen i skolen strekker seg fra 6 til 29 år. Fire av fem jobbet på 2. trinn og den femte informanten hadde tidligere jobbet i småskolen, men jobbet nå som miljøarbeider. I og med at utvalget er homogent, kan dette ha virkninger på resultatene. I tabellen nedenfor er det en presentasjon av informantene med fiktive navn, fiktivt skolenavn, utdanning, erfaring i skolen og undervisningsfag. Informasjonen kan ha en påvirkning til informantenes svar i samtalen, men det er ikke noe jeg legger vekt på.

Presentasjon av informanter:

Informant	Skole	Utdanning	Antall år i skolen	Undervisningsfag
Ronja	Mattisborgen skole	Adjunkt, allmennlærer 1-10. Matte, norsk og norsk fordypning, engelsk og samfunnsfag.	12	Alle fag
Ida	Katthult skole	Allmennlærer, videreutdanning i psykisk helse.	16	Miljølærer, og vikar.
Lotta	Bråkemakergata skole	Lærerutdanning 4 år, videreutdanning i engelsk, og sosialpedagogikk.	25	Alle fag

Annika (Kollega til Lotta)	Bråkemakergata skole	Lektor med tilleggsutdanning	6	Alle fag
Marikken	Junibakken skole	Lærerutdanning	29	Norsk, matte, engelsk, kunst og håndverk. Samt klassens time

Tabell 1: Presentasjon av informanter

4.3 Gjennomførlig av datainnsamling

Datainnsamlingen foregikk gjennom semistrukturert intervju og observasjon. På forhånd fikk informantene informasjonsskrivet med samtykkeerklæring (se vedlegg 1) som formidlet formålet med studien og hva det innebar å delta i studien (Tjora, 2021). Etter bekreftelse på at de utvalgte ville være med på studien, sendte jeg intervjuguiden for at informantene kunne forberede seg til intervjuet. Det var forskjell på forberedelse av informantene da jeg møtte dem. Noen hadde så vidt lest igjennom spørsmålene og noen hadde forberedt seg godt. Dette kan påvirke kvaliteten på intervjuet.

Intervjuene ble gjennomført etter avtale for mulighet av informanten. Tre intervjuer ble gjennomført før eller etter undervisningen på skolen og et over på Teams. De fysiske oppmøtene gav mulighet til at jeg kunne være med på å observere læreren, hvis det kunne være med på å utfylle studien. Intervjuet som ble utført gjennom Teams, gav noen utfordringer til tilkobling og den fysiske tilstedeværelsen. Muligheten for å kunne utrykke seg med kroppsspråket forsvant og samtaleaspekten for gode samtale forsvinner (Tjora, 2021). Det opplevdes ikke på den samme måten som de fysiske intervjuene. Samtidig var det mer rett på sak og tiden på intervjuet var noe kortere. For informanten som utførte samtalen på Teams, fikk hun ikke svart på alle de tenkte spørsmålene, derfor valgte jeg å sende hun en mail i etterkant. Dette kan påvirke svarene i forhold til om hun hadde svart muntlig i fysisk samtale. Intervjuene varte fra 33 til 42 minutter, og ble tatt opp med privat mobiltelefon i retningslinjene til universitetet (vedlegg 4).

4.4 Forskningsetikk

Når det gjelder forskning i humaniora og samfunnsvitenskap, som denne forskningen, handler det ofte om fortolkning av data. Det finnes ikke bare et riktig svar på utførelsen eller valg av teori, verdier og tolkninger (Tjora, 2021). Det er derfor etiske overveielser som må tas hensyn til i studier som denne. I min studie var det viktig å presisere at intervjuet og observasjonen var frivillig, og at de hadde rett til å trekke seg uten at det skulle ha noe påvirkning til forholdet mellom informant og forsker, eller til forskningen. Fordi studien inngår personopplysninger måtte jeg melde inn

forskningsprosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD) (nåværende navn: *Sikt*), som vurderte den planlagte datainnsamlingen og gav tilbakemelding på om det var tilfreds med etiske retningslinjene som er satt (Tjora, 2021). På denne måten blir forskningen sikret for pålitelighet og forsvarlighet. Jeg som forsker har ansvar for at datamaterialet blir behandlet og innhentet med gode intensjoner på personnivå, institusjonsnivå og samfunnsnivå. Samt at jeg har gode handlinger, refleksjoner og konsekvenser for ansvarligheten (Befring, 2015). Hvis jeg i studien ikke overholder dette blir den sett på som uetisk. Dataen som er innhentet er anonymisert med fiktivt navn for både informant og skole. På denne måten er det med på å hindre skadeliggjøring og misbruk av de personlige opplysningene som er gitt. Dette er også med på å hindre oppsporing av informantene (Befring, 2015; Tjora, 2021).

4.5 Analyse

4.5.1 Transkribering

For å analysere samtalene transkriberte jeg etter lydopptakene jeg hadde gjort i kort tid etter selvet intervjuet. For å styrke påliteligheten for datamaterialet, velger jeg å skrive om hvordan jeg har utført transkripsjonene (Kvale et al., 2015). For å få oversikt over datamaterialet og skape en struktur, bruker man transkripsjon som en prosess for å gjøre det muntlige om til tekstform (Kvale et al., 2015). Utfordringen med å transkribere kan være at man ikke alltid vet hva som er hensiktsmessig for videre analyse (Tjora, 2021). Derfor var det viktig for meg at jeg hadde med alle detaljer fra samtalen for eksempel pauser og gjentakelser av ord. Dette kan vise en usikkerhet hos informanten eller en mindre forberedt informant som sliter med å ordlegge seg (Tjora, 2021). Da jeg transkriberte skrev jeg på bokmål for å hindre identifisering av informantene. Transkripsjonen har et utseende som et manus, hvor det er ny linje for hver replikk av informant og forsker. På denne måten har man kontroll på hva de ulike deltakerne bidrar med i samtalen. Det var tidkrevende å transkribere, men med en positiv innstilling og tålmodighet endte jeg med fire transkriberte intervjuer som datamateriale.

4.5.2 Naiv lesing

For å analysere samtalene brukte jeg naiv lesing. Den transkriberte samtalen ble lest flere ganger gjennom for å forstå tekstens helhet (Lindseth & Norberg, 2022). Når dette ble gjort var det viktig å ha et åpent sinn og legge bort alle forventninger til funn. Det som vekket noe i meg, eller berørte meg, markerte jeg og la inn i et skjema for å sortere sitatene. Gjennom en naiv lesing prøver man å veksle mellom en fenomenologisk holdning og en naturlig holdning til teksten. Det er viktig at gjennomlesingen og tolkningen av teksten skjer på en naiv måte, altså gjennom et fenomenologisk

språk (Lindseth & Norberg, 2022).

4.5.3 Strukturell analyse

Den metodiske tolkningen jeg har valgt å bruke er strukturell analyse basert på temaer. En temastrukturert analyse er en måte å lete etter og formulere temaer som er i teksten (Lindseth & Norberg, 2022). Temaene som velges ut må ha en mening i enten deler eller hele teksten. Gjennom temaene formidles erfaringene til informanten, og for at den ikke skal bli abstrakt må det forklares. Jeg valgte å beskrive dem på en måte som gjorde at meningen kom frem. En metode som Lindseth og Norberg (2022) trekker frem for å finne meningen er å stille spørsmål til teksten og samle de delene som gir svar. Jeg leste gjennom hele teksten og markerte det som traff meg i forhold til forskningsspørsmålene til studien. Dette kunne være deler av setninger, hele setninger eller et helt avsnitt (Lindseth & Norberg, 2022). Hvis det var andre ting i teksten som traff meg, tok jeg det likevel med for å se om jeg kunne få bruk for det i tolkningen. Etter at alle meningene var samlet, leste jeg over og reflekterte med et naivt syn. Deretter kondenserte jeg funnene, som vil si å ta meningene ut av kontekst og oppsummere funnene med hverdagslig språk. Etter at dette var gjort fant jeg likheter og forskjeller, og sorterte dem i sub-temaer som videre blir sortert i hovedtemaer. Hovedtemaene har videre betydning for å kunne belyse forskningens problemstilling og forskningsspørsmål. Alt dette settes inn i en tabell som gir struktur og oversikt for videre tolkning. Tabellen nedenfor er et utdrag fra sorteringen av den strukturelle analysen.

Sitat	Kondensering	Sub-tema	Hovedtema
For det er det som er viktig på denne skolen, det er at vi forsøker å ha en lik holdning til hvordan vi ønsker at barna skal være mot hverandre, hvordan de reagerer overfor ulike ting som skjer ute blant annet sånn inspeksjonssystemet vårt.	Fokuset på skolen er å ha en felles forståelse og praktisering for hvordan elevene skal bli oppdratt, og hvordan man reagerer på ulike hendelser.	Skolens tolkning eller fokus	Tolkning
Vi hadde også en veldig klar formening om at vi må, vi må være like i måten vi prater med barn på selv om vi har ulike som personer. Så måtte vi ha noen like felles trekk, og ha like regler. Så vi brukte mye tid på å skape de, det regelverket og hvordan vi ønsker å ha det i gangene på skolen, at elevene blir trent opp til å gå rolig, være rolige og alt mulig sånn.	Har brukt mye tid på å skape regler på skolen, blant elevene.	Arbeidet med elevene	Arbeid med livsmestring
så tenker jeg livsmestring for oss i dag knyttet opp mot fagfornyelsen, vi har jo vi har jo diskutert mye i lærerkollegiet. Vi har blitt enige om å bruke dette her planleggingsverktøyet i til ud. Vi er ikke gode nok vil, jeg påstå, til å bruke det planleggingsverktøyet under planlegging eller gjennomføring. Det er litt tungvint, for på en måte så er det og veldig fint, fordi at det setter jo ord på veldig mange altså setter ord på de målene og verktøyene du kan bruke underveis i under et tema da.	Verktøy som er ment for å gjøre planleggingen lettere, men som oppleves tungvint.	Verktøy	Arbeid med livsmestring

Tabell 2: Utdrag fra analyse

Etter at den strukturelle analysen var gjort, møtte jeg på en utfordring. For nå satt jeg igjen med fire tabeller med data som nå skulle skrives til tekstform og som skulle belyse forskningsspørsmålene, men jeg visste ikke hva jeg satt igjen med. Lindseth og Norberg (2022) trekker frem at de funnene man har må gi en validitet til forskningen, som vil si at funnene kan svare forskningsspørsmålene. Hvis ikke funnene oppfyller validitet, må prosessen gjentas gjennom naiv lesing helt til funnene er valide (Blikstad-Balas & Pedersen Dalland, 2021; Lindseth & Norberg, 2022). Etter som jeg ikke hadde forstått funnene i lys av studien, prøvde jeg analysemetoden på en mer analog måte. Derfor skrev jeg ut alle intervjuene på papir, leste gjennom, markerte og kommenterte meninger i teksten som kunne være med på å svare på studien. Gjennom å gjenta prosessen med et naivt blikk, kunne jeg finne tre kategorier som kunne være med på å avdekke forskningsspørsmålene.

4.6 Forskningskvalitet

4.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitativ forskning handler om påliteligheten og troverdigheten forskningen har, og gir uttrykk for nøyaktigheten og stabiliteten av datainnsamlingen (Befring, 2015; Frønes & Pettersen, 2021; Nyeng, 2012). Når en forskning er pålitelig skal den synlig rapporteres, slik at forskningen kan utføres på samme vis av andre på et annet tidspunkt. Reliabilitet kan også være noe utfordrende når det gjelder samfunnsfaglige fenomen som er en kontinuerlig endring. Målinger som kan være med på å svekke denne studien, er det subjektive skjønnet av informanter som kan ligge til grunnlag til dataen (Befring, 2015). Livsmestring er et fenomen hvor informantene har variert erfaring og tolkning. For å styrke reliabiliteten i min forskning har jeg benyttet meg av gjennomføring av pilotintervju, som tidligere nevnt. Samt er det en styrke i det metodologiske valget, etter som det semistrukturerte intervjuet ble utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte. Som forsker kan man ha en negativ påvirkning til resultatene, fordi man allerede har en forforståelse om det som skal forskes på (Tjora, 2021). En annen måte å styrke studiens reliabilitet på er den detaljerte beskrivelsen av de valgene jeg har tatt gjennom forskningsstrategien, gjennomføringen av intervjuer og arbeidet med analysen for å belyse fremgangsmåten i prosessen av studien. Gjennom å påpeke faktorer og utfordringer som kan påvirke forskningen har jeg gjort forskningen transparent (Blikstad-Balas & Pedersen Dalland, 2021).

4.6.2 Validitet

Validitet i kvalitativ forskning handler om gyldighet og relevans. Det handler med andre ord om forskningen faktisk gir svar på problemstillingen, og om metoden har vært fungerende (Frønes & Pettersen, 2021; Nyeng, 2012). Validitet er tolkningene av måleresultatet, og bevis som er med å støtte resultatene (Blikstad-Balas & Pedersen Dalland, 2021). I min studie har jeg styrket validiteten gjennom å redegjøre og tydeliggjøre de valgene som har blitt tatt. De tolkningene som har vært gjort av resultatene har blitt satt sammen av relevant teori og det innsamlede datamaterialet. Metoden som har vært brukt, semistrukturert intervju, har gitt datamaterialet som belyse læreres tanker og erfaringer som ligger til grunnlag for forskningsspørsmålene. Med andre ord kan vi si at valget av metode styrker validiteten, fordi den støtter forskningen for å finne svar på problemstillingen.

Når det gjelder utvalget av informanter, har det blitt brukt fem lærere i 4 ulike kommuner. Dette resulterer i at utvalget er lite generaliserbart for en større populasjon, fordi vi ser på få «enheter», og kan ikke si at forskningen gjelder for alle eller en hel populasjon. De utvalgte informantene vil likevel gi nøyaktighet i beskrivelsene sine om temaet *livsmestring i småskolen*, som forskes på. Konklusjonene i undersøkelsen er derfor ikke generaliserbar, men er gyldige i forhold til temaet *livsmestring i småskolen*.

5 Funn

I dette kapittelet vil det empiriske materialet bli presentert og analysert. Formålet med forskningen er å finne ut av hvordan lærere på småtrinnet jobber med livsmestring i skolen. Som forsker skal jeg forsøke å svare på spørsmålene:

1. *Hvordan tolker 2. klasselærere «livsmestring» i skolen, og hva vektlegger de i dette begrepet?*
2. *Hvilke verktøy bruker lærerne for å undervise eller belyse om livsmestring i skolen?*
3. *Hva ønsker lærerne som en videre utvikling i fremtiden?*

For å svare på forskningsspørsmålene har jeg funnet tre kategorier: *Lærerens tolkning, arbeidet med livsmestring og fremtidens arbeid med livsmestring*. Hovedkategoriene vil bli presentert og det vil bli brukt utdrag fra samtalene for å underbygge analysen. Utdragene er valgt i lys av temaet i studien og relevant teori. Analysen er bygd opp med en prestasjon med hver av informantene og deretter en konklusjon av hvert tema.

5.1 Lærerens tolkning

For å sette meg inn i hvordan lærerne jobbet med livsmestring i skolen, var det viktig å vite hvordan de tolket begrepet livsmestring og hva de la i dette. Alle informantene har en grunnleggende forståelse av livsmestring som samsvarer med Læreplanverket 2020, «(...) å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg.» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Ida tolker livsmestring som en måte å ruste elevene til å takle vanskeligheter i livet og bli robuste. Det handler om at elevene ikke må henge seg opp i små kommentarer fra andre og å gjøre elevene bevisste på egen måte å håndtere situasjonen på. Ida trekker også frem at elevene må tåle motgang og å gjøre dem bevisste på at ikke det er noen som «(...) seiler gjennom på rosa skyer og alt er grei.» På Katthult skole har de også en standard som legger til grunnlag for dannelsen av elevenes livsmestring, og som Idas tolkning er preget av. Hun påpeker tolkningen sin med å si: «Så tenker jeg at vi ikke kan oppdra sånne persilleblader som ikke tåler noe heller, fordi at andre får masse motgang i livet.»

Ronja tolker livsmestring som det å mestre mot- og medgang, og det å akseptere at mennesker er ulike med deres styrker og svakheter. For Ronja handler livsmestring om hvordan man er som et menneske, og hvordan man handler og håndterer livet. Hun forklare det som at man «(...) klarer å jobbe med ting selv om det er vanskelig, eller liksom klarer å omgås mennesker selv om man er

forskjellig.» Hun vektlegger samhandling med andre mennesker, og det å kunne klare å omgås mennesker og deres ulikheter. Det handler om sosiale ferdigheter og sosial kompetanse. Her ser vi at det både handler om det psykiske, elevene som enkelt individer, og fysiske, det som foregår rundt oss.

Lotta tolker livsmestring som det å være «(...) klok over sitt eget liv og det også kunne klare å ta gode valg i forhold til seg selv, i forhold til sine medmennesker rundt seg.» Hun tolker livsmestring som det å være et individ med sine valg og viljer, i samhandling med medmennesker og samfunnet. Det handler om hvordan man håndterer situasjoner som er utfordrende eller til stor glede. Lotta påpeker også at livsmestring handler om å legge ord på følelser, men det hun legger mest vekt på er hvordan man oppfører seg. Hun er opptatt av at man kan ta dårlige valg i livet: «(...) det er jo dette med livsmestring handler jo om at vi kan ta dårlige valg. Men så må vi jo bare ordne opp (...)». Man må reflektere over det man har gjort, slik at man skaper erfaringer og mening med dårlige handlinger.

Marikken sin tolkning av livsmestring skiller seg noe ut, da hun ser det som en måte å forholde seg til livet på. Hun uttrykker «at man skal kunne klare å leve livet, klare å forholde seg til livet på en god måte. At man klarer å takle vanskelige ting.» Det kan se ut som at livsmestring for Marikken er en type innstilling eller holdning til livet. De handler om en meningsfullhet i livet, og på hvilken måte man velger å la det påvirke livet. Da jeg spurte Marikken om det uformelle arbeidet i skolen og det sosiale samspillet, tolket hun ikke dette som livsmestring: «(...) så ville jeg kanskje ikke at det er akkurat livsmestring da.» Hun la heller vekt på at det sosiale og det uformelle arbeidet handlet om inkluderende undervisning, og heller er en positiv faktor for et videre livsmestringsbegrep. Dette er noe som kommer tydeligere frem under arbeidet med livsmestring.

Mange av informantene trekker frem dette med å ruste elevene til å takle motgang og at livet ikke nødvendigvis er å være lykkelig hele tiden. Lærerne tolker livsmestring på den måten at det først handler om hvordan eleven er som individ, og hvordan livsmestring er med på å styrke elevene til å ta valg som har god betydning for eleven selv og for samfunnet og medmennesker. Det handler om å gi elevene mulighet til å håndtere livet, og ruste dem til å forstå at det er helt vanlig at livet ikke går på skinner. Alle informantene går i samme retning av tolkning, men likevel kan vi se at Marikken ser livsmestring som en holdning *til* livet og de andre informantene tolker livsmestring som en aktiv handling *i* livet.

5.2 Arbeidet med livsmestring

Når det gjelder arbeidet med livsmestring på skolene som helhet og i 2.klassene, finner vi både likheter og forskjeller. Det er arbeid som inngår hele skolen, arbeid kun i klassene, formelt og uformelt arbeid og tverrprofesjonelt samarbeid.

5.2.1 Katthult skole

På Katthult skole, der Ida jobber, har de utviklet en standard i samarbeid med ungdomsskolen, som legger grunnlaget for arbeidet med livsmestring. De har valgt å samarbeide med Lønneberg ungdomsskole slik at elevene som går ut av barneskolen, allerede er kjent med hvilke standard det er på ungdomsskolen. Katthult-standarder har fire fokusområder: ansvar, mot, respekt og omsorg. Disse områdene har skolen et felles fokus på, og har et tema hver måned som de jobber med. Hver måned når det er et nytt tema, samles alle elevene i skolegården med musikk som en markering. Deretter går hver klasse hvert til seg og jobber en times tid med temaet, samt ut over måneden. Ida, som er miljøarbeider på skolen, har som oppgave å finne forslag til hvordan lærerne kan jobbe med klassen. Dette er sanger, bøker og andre aktiviteter, og lærerne må selv plukke ut hva som passer for deres trinn. Skolen har også hatt felles prosjekter i forbindelse med verdensdagen for psykisk helse. Her skulle de lage en regnbue hvor hvert trinn fikk hver sin farge på papiret. Der skulle de skrive hva de kunne gjøre godt for andre. Denne ble plassert i en glassgang, som gjorde at det var enkelt å se det felles prosjektet skolen hadde jobbet med.

Når det gjelder arbeidet på klassenivå forteller Ida at hun opplever at temaene jobbes godt med på 2.trinn, men at det er noen samarbeidsutfordringer på 3.trinn som gjør at det ikke fungerer like bra. Ida forteller at hun pleier å være vikar i noen klasser, og at hun da jobber med livsmestring på en uformell måte. Dette gjør hun gjennom å ha friminutts-tommel etter friminuttet, her kan elevene fortelle hvordan man har hatt det i friminuttet og hvordan man har vært mot andre. Andre måter Ida jobber på er å ta tak i konflikter når de er der, og passe på at elevene prater til hverandre på en hyggelig måte. Hun ser også viktigheten i at elevene har et positivt fokus og forteller en hendelse fra akebakken:

«(imiterer en elev) «Å, nå har jeg vondt der og vondt der.». Kom for hver tur og hadde vondt et nytt sted, så jeg sa jo «Men er noen sted som du ikke har vondt da?» «Ja, hadde ikke vondt i nakken.», «Nei, men så fint da.». Det er jo liksom, det er noe med det fokuset hvor det er hen.»

Da jeg spurte Ida om hvordan de jobber på klassenivå sa hun «Vi prøver å bruke den som vi får **lov** (legger trykk på ordet) til å bruke sånn type klassens time. Det blir jo ofte litt sånn, at man gjør det man selv vil.». Dette viser at det er tilrettelagt for at klassene skal kunne jobbe med temaene som skolen har fokus på. Hun nevner at før LK20 kom hadde de en time som kalles «Timen Livet», men som har falt bort etter som stillingen hennes som miljøarbeider ikke er like stor som den forrige miljølæreren.

5.2.2 Mattisborgen skole

Mattisborgen skole, der Ronja jobber, er en PALS-skole som bruker en innsatsmodell med forebyggingstiltak for å ha positiv oppmerksomhet mot alle elevene på skolen. Gjennom dette opplegget har de tre PALS-mål i uka på ukeplanen og som de snakker om i klassene. Skolen har også et stort fokus på samarbeidslæring gjennom «Kegan» som handler om kooperativ læring og en metode for gruppelæring.

I klassen til Ronja, jobber de hver dag med livsmestring gjennom det uformelle. Det handler blant annet om å bruke tid på konfliktløsning, hvor Ronja ønsker at elevene selv finner løsninger og at ikke læreren nødvendigvis kommer med riktig svar eller må fortelle hvordan det burde løses. Ronja trekker frem et eksempel på hvordan man som lærer kan gå frem: «Ok, hvordan kunne det gjort dette annerledes, hva kunne vi på en måte gjort for at det ikke skulle bli sånn som det her?». For Ronja er det viktig at elevene får mulighet til å reflektere om hvordan de kommuniserer med hverandre og hvordan de blir oppfattet av andre barn. De jobber mye med dette om å akseptere at man kan være uenige.

For at elevene på 2.trinn skal kunne ha noen å leke med, har de tiltak med lekegrupper i friminuttene. Da går de gjennom en «Tips plakate» som hjelper elevene til å bli bevisste på forventninger man har til hverandre når man skal leke sammen. Ronja opplever at tiltaket fungerer fint, men at det kreves at man snakker sammen både før og etter friminutt. Et annet tiltak de har er et trafikklys på veggen. Her kan elevene sette bilde av seg selv på det område som passer etter friminuttet. Grønn hvis det har vært fint, gul hvis det har skjedd noe, men ordnet opp i det, og rød hvis det har skjedd noe og trenger å snakke med en voksen. Dette er en måte å sjekke statusen på hvordan det går med klassen. Tiltaket om trafikklyset i klasserommet kan også tolkes som en måte å gi forventninger til elevene når det gjelder konflikthåndtering og selvstendighet.

I tillegg til disse tiltakene har klassen en fast time i uka med navnet «Livsmestring». Til denne timen har de et program som heter «Steg for steg». Programmet har A3 bilder av ulike situasjoner i ulike temaer innenfor livsmestring. Bakpå disse plakatene er det noen diskusjonsspørsmål og forslag til samtale med elevene. Ronja opplever at programmet fungerer greit, men at bildene er «veldig gamle, da det er et eldre opplegg», men at de ikke kan finne et tilsvarende oppdatert opplegg. Elevene forstår det og synes det er spennende å snakke om. Sammen med dette programmet legger lærerne til rette for temaer som kan være aktuelle for elevene eller temaer det er behov for å snakke om. I klassen til Ronja har de også klassens time som de bruker til dette. Hvis det skulle oppstå en situasjon i en mattetime for eksempel, så legger Ronja faget til side og fokuserer heller på å løse situasjonen. Gjennom arbeidet med elevene fokuserer Ronja på det å skape selvfølelse hos elevene, slik at de i situasjoner kan kommunisere om noe de ikke liker og tørre å si ifra. Ronja forteller:

«For man må prøve å bruke tid på det og prøve liksom stille spørsmål liksom «Ok, hvordan kunne gjort dette annerledes, hva kunne vi på en måte gjort for at det ikke skulle bli sånn som det her?». At ikke det bare er sånn løper av gårde og sier til en voksen, og så må det hele tiden være jeg som ordner opp i alt. Men at det i hvert fall liksom klarer å på en måte si ting tilbake da.»

5.2.3 Bråkemakergata skole

På Bråkemakergata skole føler Lotta et manglende felles arbeid med livsmestring for hele skolen. Hun forteller «(...) vi er jo under konstruksjon vil jeg si, fordi de veit ikke helt hvordan de skal oppfatte dette her enda.». Skolen har brukt URID sitt planleggingsverktøy for å planlegge timer til å knytte inn tverrfaglig temaer, men har opplevd dette som tungvint og har gått noe bort ifra det. Lotta forteller at de da heller har brukt årsplaner og fagplaner. Da skolen skulle jobbe med folkehelse og livsmestring, ble det satt inn på årsplanen over seks uker. Måten å jobbe med livsmestring på er forskjellig, men hun sier at «vi som er litt gamle lærere, mener at det bakes inn i alle temaer vi har uansett hele tiden.». Det kan virke som at skolen ikke har kommet inn i noen konkret plan for hvordan de skal jobbe med det tverrfaglige temaet på det formelle planet. Når det gjelder det uformelle på skolen forteller Lotta at de har et forsterket inspeksjonssystem, der de voksne har gulevester og skal være tilgjengelige for elevene når de er ute. Lærerne på skolen jobber med å ha en felles forståelse om livsmestring, slik at det ikke bli forskjell på behandling av elevene.

Når det gjelder arbeidet i klassen til Lotta, så har de jobbet seks uker med livsmestring som tema. Da har de blant annet jobbet i alle fag og tilpasset leselekser, engelskfag, norskfaget og kunst og håndverk

mot temaet livsmestring. På timeplanen har de et fag som heter tema, og her legger de til rette for å snakke om ulike undertemaer i livsmestring. Dette er temaer som følelser, hvordan få hjelp hvis man har det vanskelig, og mitt valg. Da har Lotta brukt et opplegg som heter «Mitt valg». I tillegg til dette har de hatt besøk av helsesykepleier som har tatt med seg opplegg om røde og grønne tanker, og om overgrep mot barn. Gjennom de seks ukene bakes livsmestring inn i alle fag og blir et stort fokus den perioden. Lotta forklarer arbeide slik: «det flyter over i det vi uansett driver med, for det kan vi jo det.».

Da jeg spurte Lotta om de kun har fokus på livsmestring de seks ukene, forklarer hun at de kontinuerlig jobber med livsmestring gjennom året. Dette gjør de gjennom samarbeid, vennskap, konfliktløsninger og å bruke det fellesspråket de har lært, i praksis. Lotta trekker også frem arbeidet med klasseregler og bevisstgjøring av hvilke forventninger lærerne har til klassen: «(...) alt handler om å være et lite minisamfunn i samfunnet.» Hun påpeker også i arbeidet med elevene at det er viktig at elevene utvikler trygghet og en selvtillit for å kunne uttrykke seg. Det er viktig for Lotta at elevene har et fellesspråk, som for eksempel «stop-regel» som de bruker på skolen. I tillegg snakker Lotta mye om det å ta valg i livet, og å ordne opp i konflikter og snakke sammen etter hvert friminutt. På den måten får hun ryddet vekk konflikter slik at ingen elever havner under radaren, Lotta uttrykker «At jeg har full oversikt over hva som foregår i elevgruppa mi og det er viktig for meg.».

5.2.4 Junibakken skole

På Junibakken skole, i klassen til Marikken, jobber de formelt for at elevene kan utvikle verktøy som er med på å styrke psyken, gjøre seg bevisst på at det finnes mennesker som hjelper og som du kan dele og søke råd hos. Lærerne på skolen jobber hele tiden med å utvikle trygghet på skolen, ifølge Marikken: «jobber med hele tiden uten at det er veldig sånn konkret i et opplegg». Da jeg spurte om Marikken kunne utdype litt mer om livsmestring svarte hun: «(...) at man ikke tror at livet bare er lett da, men at man har redskaper til å liksom komme seg gjennom de vanskelige tingene og helst på å komme styrket ut av det da.» Jeg ble nysgjerrig på at hun nevnte redskaper, og spurte hva hun la i det:

«Ja, hva legger jeg i redskaper når jeg bare slenger det ut? Nei, det kan kanskje vær det er flere ting da. Tenker da kanskje redskaper...(stopper) altså det kan være noe både dens egen psykiske styrke, altså hva man har av styrke til å takle ting. Det kan jo være (tenker seg litt om) råd fra andre at man har andre, man snakker med, som gjør at man kan takle situasjoner. At man får drøftet ting som gjør at «OK, nei dette skal jeg klare.» Redskaper... nei jeg tenker

jo at det går veldig mye på hvordan man selv har, altså ikke knagger, men selv er utrustet da til å på en måte tenke positivt eller jobbe seg strukturert gjennom ting til å søke hjelp hvis det faktisk er så ille at man trenger hjelp. Om det være seg av en økonom, fordi det er noe penger. Eller en psykolog, fordi du sliter med et eller annet. Eller familie, fordi at de er de nærmeste som kjenner deg.»

Her ser vi at «redskapene» som Marikken prøver å sette ord på er det jeg tidligere har kalt for verktøy. Disse verktøyene handler om noe annet enn verktøy i situasjoner som elevene står i, men heller om den kognitive innstillingen.

I klassen til Marikken har de klassens time en gang i uka, hvor de bruker et undervisningsopplegg med navn «Zippy- voksne for barn» som er for 1. til 4. trinn. I dette opplegget er det fire moduler, fire forskjellige tema, som lærerne bruker i disse timene. Det er fortellinger som skaper samtale rundt temaet, lapper som man trekk for å snakke om forskjeller, og plakater. Det gir også konkrete råd eller teknikker, for eksempel å telle til ti eller gå bort fra situasjoner og tenke seg om og komme tilbake. Disse rådene blir også brukt utenom opplegget, og kan være til veiledning for lærere: «Men så tenker jeg jo, hvis det passer å liksom komme innom at vi har jo på en måte mye av dette som veldig uformelt når vi trenger det også.» Dette opplegget har blitt brukt i flere år på skolen, og elevene liker det.

Da jeg spurte Marikken om det uformelle arbeidet med elevene og trekker frem friminuttene som eksempel, sier hun:

«Ja, men så ville jeg kanskje ikke at det er akkurat livsmestring da. (...) Hvis du tenker at det å ha lekepar og lekegrupper? Og å snakke om hvordan man skal være sammen ute for at alle skal ha det bra før man går ut, at de skal være sammen for å fungere godt i en gruppe. Sånn at alle skal mestre å leke, fordi det ikke er for mange barn eller, ja, så gjør vi jo det. Også kan man snakke om ting når man kommer inn eller ha logg når man kommer inn. (...) Jeg vet ikke om jeg vil kalle det livsmestring igjen.»

Marikken ser heller på de sosiale ferdighetene og samspill som inkluderende undervisning, og heller som en metode for å mestre livet. Selv om ikke Marikken kommer på noe helt konkrete uformelle metoder å fremme livsmestring på, legger hun til:

«Jeg tror det er veldig mange ting vi egentlig gjør og som kanskje ikke jeg husker nå som på en måte er viktig for barnas liv. Vi ønsker jo å trygge dem og å backe dem opp og gi de tilbakemeldinger som gjør at de kan utvikle seg videre.»

Litt senere i samtalen trekker hun frem at det er mye lærerne gjør, for at undervisningen skal fungere, og at relasjonen mellom lærer-elev har mye med livsmestring å gjøre. Så kommer hun på:

«Vi gjør veldig mye uformelt når det gjelder det med livsmestring. Måten vi trøster barna på: «Jeg ser at du slo deg og jeg skjønner at det er vondt, men det er en sånn vondt du må ha. Det hjelper ikke å gå til helsesøster for det blør ikke, så du kan ikke få plaster. Det er ingenting som er brukket her. Så nå gjør det litt vondt og så går det over.»»

På denne måten jobber Marikken for at elevene skal bli bevisste på at det ikke er farlig å ha vondt, og at man må takle å stå i det. Det kommer tydelig frem hvilken holdning til situasjonene man har.

Her ser vi at det felles arbeidet med livsmestring på skolene kommer tydeligere frem i tre av samtalenene. Dette skyldes en mangel av fellesforståelse på skolen av livsmestring, og et mer samlende arbeid for alle elevene. På klassenivå arbeider 2.klasselærerne kontinuerlig på en uformell måte gjennom konflikthåndtering, måten å takle motgang og gjennom krav til elevene. Alle klassene har tilrettelagte timer hvor de kan jobbe med livsmestring gjennom ulike programmer. Disse programmene er med på å skape samtaler rundt ulike satte situasjoner og temaer. I forbindelse med tilrettelagt tid til arbeid med livsmestring, skiller Bråkemakergata skole seg ut etter som de har avsatt seks uker til å jobbe med livsmestring i alle fag. De andre tre skolene arbeider jevnt ut over ukene og månedene.

5.3 Fremtidens arbeid med livsmestring

Skolene er stadig i utvikling, og her ser man tydelig hvordan skolene har jobbet med livsmestring på 2.trinn og på skolen som helhet. I samtalen utfordret jeg lærerne til å tenke gjennom andre måter å arbeide med livsmestring. Samt stilte jeg spørsmålet: «Hvis du hadde et ønske for fremtidens utvikling med dette tverrfaglige temaet, hva ville det vært?»

5.3.1 Idas ønske om fremtiden

På Katthult skole uttrykte Ida: «Da må det bli det at man kanskje får kvalitetssikret at alle jobber med det, for det får man jo ikke gjort. At alle er bevisst på det.». For Ida som lager oppleggene og legger tid og krefter på å lage en ressursbank for lærerne, virker det som at hun ikke føler like stort engasjement hos alle lærerne. Hun kommer også med et eksempel på en hendelse:

«Også får lærerne en sånn A4 til hvert klasserom som de kan henge opp, som liksom skal minne dem litt på det i hverdagen da. Veldig usikker på om alle, for jeg ser det er flere. Jeg legger...,

for vi har sånn trinnhyller, og det er noen som ligger igjen og nå er vi jo ikke akkurat kommet på 1. februar lenger, nå er vi på syvende.»

Lærerne på Katthult har pedagogisk utviklingstid en gang i uken, og Ida har et ønske om at det kan bli et større fokus på arbeidet med livsmestring disse timene. Tidligere hadde hun foreslått for ledelsen å teste ut noen materialer som de hadde fått i forbindelse med verdensdagen for psykisk helse:

«Og da sa jeg til ledelsen at «Dette her hadde vært kult å ta på tirsdagstid.» liksom, men det hadde vi ikke tid til. (...) blir litt sånn nedprioritert blant oss. Men det er veldig viktig at alle voksne også har det bra tenker jeg.»

Dette viser at ledelsen ikke prioriterer at lærerne skal skape en fellesforståelse om det helhetlige skolearbeidet om livsmestring, men heller styrer det til lærerne selv. Ida skulle ønske at lærerne hadde jobbet sammen på tvers av trinn: «For da tror jeg også det hadde spredd seg litt mer ut til barna og at de hadde blitt litt mer bevisst på det også.»

5.3.2 Ronjas ønske om fremtiden

På Mattisborg skole uttrykte Ronja om hvordan arbeidet med elevenes selvfølelse og selvtillit vil bli en større del av skolen:

«(...) jeg ser jo liksom at det er mange unge som strever når ting blir vanskelig, som strever med selvfølelse, som synes det er vanskelig å møte på motgang da. Jeg tror det kommer til å være mer fokus på det eller burde det hvert fall være. (...) det med selvfølelse og selvtillit tror jeg var liksom at det kommer til å være en greie framover også, fordi på grunn av sosiale medier og sammenligning og altså generasjon prestasjon og i det hele tatt.»

Ronja legger også til at de ønsker flere yrkesgrupper inn i skolen, og forteller at de til neste skoleår har fått et tiltak med en sosiallærer som vil jobbe på skolen 50%. Om yrkesgrupper uttrykker hun:

«Miljøterapeuter, sosiallærere, helsearbeidere som har større kompetanse på området. Fordi vi har jo fått tildelt dette området som vi egentlig ikke har noe kompetanse på. Det er jo bare fordi man har erfart ting gjennom et yrkesliv liksom.»

Hun ser viktigheten i å kunne ha et mer tverrfaglig profesjonsarbeid for å rådføre seg med andre som sitter på mer kunnskap på områder hvor lærerne ikke strekker til. Skolen hadde en miljøarbeider tidligere, men sluttet etter som ikke budsjettet tillot det. Det skal sies at skolen også har hatt to helsesykepleiere tilgjengelig på skolen, som har hatt stor betydning til samtaler med elever som strever.

Om fellesskapet og ledelsens prioritering av lærernes arbeid med livsmestring, uttrykker Ronja: «Ja, prioriterer det absolutt. Ja og så er det noen ting de ikke har råd og makt over egentlig. Altså såne ting som kommer fra kommunen da, som vi liksom må prioritere.». Hun viser at selv om ikke ledelsen alltid vektlegger livsmestring, så arbeides det med andre viktige ting som er med på å utvikle kompetansen til lærerne. Likevel skulle hun ønske at det fantes mer tid til både lærernes felles arbeid og arbeidet på småskolen. Om tid til livsmestring på timeplanen sa hun:

«(...) det med tid da, til ja, ikke sant det er jo fag altså læreplanen som mål. (...) du dekker områder som du kanskje ikke dekker det før, i fjerde klasse før. Så det er jo liksom et res faglig da. Så liksom litt sånn brems av og til man tar seg av frihet til selv da, men at det kunne av og til være litt sånn kanskje målene i første og andre klasse ikke nødvendigvis alltid bør være så høye som faglig. For det gjør at man blir litt stressa som lærer, selv om man vet at «OK det viktigste er at man har det bra på skolen.»»

Ønsket til Ronja for fremtidens arbeid handler om å legge mer til rette for at elevene fremdeles er barn, og ikke haste gjennom fag. For når elevene starter i første klasse med å haste seg gjennom kartlegginger og tester, så gir det et dårlig grunnlag for resten av skolegangen. «Du føler som lærer at du prøver å bremse, men du likevel blir liksom pushet fremover. Det er litt mer sånn tid i hverdagen, kunne vært fint.»

5.3.3 Lottas ønske om fremtiden

På Bråkemakergata skole, uttrykker Lotta en mangel på en fellesforståelse og et felles arbeid med livsmestring på en helhetlig måte i skolen:

«(...) det føles ikke alltid meningsfylt for oss. Fordi at som lærer så er det jo egentlig opptatt av å skape gode opplegg for elevene ikke sant, gode helhetlige opplegg. Også føler jeg noen ganger det at når vi skal jobbe med det på et litt mer overordnet nivå, så klarer man ikke helt å dra det ned der hvor det føles matnyttig. Så jeg savner en metodikk som det kanskje liksom hadde føltes mer matnyttig for læreren, at du tenker etter at vi har jobbet med det så er det sånn «Å fy søren dette var en *revolution* (engelsk for revolusjon)» altså.»

Lærerne pleier å ha en kickoff på fellestimene, for å forberede lærerne på temaet som skal strekke seg gjennom seks uker. Her kunne Ida tenke seg at lærerne kunne jobbet med konkrete

arbeidsmetoder og undervisningsopplegg til klassene. På samme måte som de har jobbet med andre tverrfaglige arbeid og temaer:

«Vi har jo klart å lage type leseplaner i norsk, at det noe sånn som bøkene hvor vi vet hvilke forfattere vi skal jobbe med på ulike trinn. Sånn at det blir en helhetlig tankegang for hele skolen. Jeg skulle ønske at det ble litt sånn med folkehelse og livsmestring også, at vi klarte å lage «det er det dere jobber med på første trinn, andre trinn, tredje trinn, fjerde trinn».»

Til den helhetlige tankegangen ønsker Lotta også å ha felles oppstart og avslutninger med hele skolen, og at lederne også engasjerer seg i dette arbeidet. I tillegg ønsker Lotta at ledelsen også er involvert i dette arbeidet, men opplever at de ikke er det:

«(...) eller at de er der borte (peker ut av vinduet på enden av bygget). Og jeg tror de har lyst til å være det, så det er ikke kritisk på noe som helst vis. Jeg bare, jeg bare den der litt sånn samlende. At vi som lærerkolleger også går inn i det med et sånt samlende perspektiv. «Nå er det det vi skal»»

Annika, som er kollegaen til Lotta, bryter inn i samtalen og legger til at det er varslet om en endring neste skoleår i forbindelsen med folkehelse og livsmestring. Denne endringen skal gi en bedre felles forståelse på de tverrfaglige temaene og et felles arbeid på skolen. Dette viser at skolen allerede er i gang med Idas ønsker om utviklingen av arbeidet med livsmestring.

En annen ting Lotta ønsker for fremtidens arbeid er samarbeidet med foresatte om elevenes oppdragelse og danning: «(...) det hjelper veldig lite å skulle prøve å lage gode samfunnsborgere av barna, hvis du har foresatte som sitter hjemme og sier at «Det driter jeg, fordi at det gjelder ikke meg».» Samarbeidet med de foresatte og det å skape en felles forståelse om hva det vil si å skape fremtidige samfunnsborgere, ser Lotta som en viktig utvikling i arbeidet med livsmestring.

5.3.4 Marikkens ønske om fremtiden

På Junibakken skole skulle Marikken ønske flere undervisningsmaterialer til skolen som både er med på å støtte lærerens arbeid med elevene og samarbeidet med de foresatte. For lærerne ønsker hun en god fagbok eller teoribok til lærerne. Det kan virke som at lærerne ikke føler at de har nok kompetanse om livsmestring i skolen, og derfor trenger støtte. Hun ønsker også et utarbeidet opplegg for elevene: «Et hefte til elevene med forskjellige oppgaver, eller kapitler om livsmestring i naturfagsbøkene.» og «Et fornuftig nettsted der man kan finne sanger, videoer, oppgaver, leker osv. Helst knyttet til et

forlag.». Til tross for at Junibakken skole bruker undervisningsprogrammet «Zippy», ønsker Marikken flere programmer som likner.

Når det gjelder utviklingen av samarbeidet med de foresatte kunne Marikken ønsket et opplegg som de kan bruke på foreldremøter. Noe som er forskningsbasert som gir bakgrunn og informasjon, samt bygger opp med caser og samtale spørsmål for de foresatte. I samtalen uttrykke Marikken:

«Men jeg tenker jo at vi må på et eller annet vis, en eller annen for måte, fortalt foreldre å snu litt den trenden. At de fjerner alt det vonde for barna og herde barna er rett og slett. Presse dem opp for å ikke bli sure og sinte og lei seg når det er vanskelige ting eller konflikter.»

Marikken vektlegger dette samarbeidet om å skape robuste barn, som fremtidens samfunnsborgere, også krever en innsatts av de foresatte: «Foreldre må nok våkne litt opp og bli mer bevisst at det er faktisk kjempeviktig at barn blir mer robuste, at de herdes litt.»

6 Drøfting av funn

I denne studien var formålet å belyse hvordan lærere i begynneropplæringa arbeider med livsmestring i skolen, hvordan det oppleves og kan være med på å utvikle et fremtidig arbeid. I dette kapittelet tar jeg for meg hvert av forskningsspørsmålene for å drøfte funnene i lys av teorien i kapittel 2.

6.1 Hvordan tolker 2. klasselærere «livsmestring» i skolen, og hva vektlegger de i dette begrepet?

Når det handler om lærernes tolkning av livsmestring, kan vi se likheter med lærernes tolkning og hvordan LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) fremstiller *folkehelse og livsmestring*. Ida trekker frem om det å bli bevisst på egne håndteringer i ulike situasjoner, og viser til at skolen har tilrettelagt for at elevene skal ta gode valg gjennom den standarden som brukes i skolen. For Ida skal hun ikke «(...) oppdra sånne persilleblader som ikke tåler noe (...)» (Ida). Ronja trekker frem mestring av mot- og medgang i tolkningen og hvordan man er som medmenneske med sosiale ferdigheter og kompetanse. For Ronja er det viktig at elevene «(...) klarer å jobbe med ting selv om det er vanskelig (...)» (Ronja). Lotta trekker frem gode valg i forhold til seg selv og medmennesker. I tolkningen hennes finner vi også håndtering av situasjoner og personlige utfordringer, «(...) vi kan ta dårlige valg. Men så må vi jo bare ordne opp (...)» (Lotta). Marikken stikker seg litt ut av tolkningen av livsmestring, men trekker også frem likheter med LK20. Her finner vi håndtering av livet, og verdivalg og betydning av mening i livet. Gjennom likhetene til LK20 og lærernes tolkning, ser vi at lærerne vektlegger forskjellige områder i det overordnede tema *folkehelse og livsmestring*.

For å trekke linjer mellom Svartdal (2018) og lærernes tolkning, ser vi at lærere tolker livsmestring som en universalferdighet, som skal læres gjennom undervisning for at elevene blir rustet for livet. Marikken trekker frem en rekke egenskaper som man må klare for at man kan komme til et lykkelig og godt liv, noe som også Madsen (2020) trekker frem i fremstillingen av Svartdals tolkning. I forhold til de andre lærerne trekker både Ronja, Lotta og Ida frem eleven med sine handlinger som en aktør. De legger alle vekt på at det er ulike ferdigheter elevene må lære seg, for at livet skal bli lettere å leve.

Håndterbarhet er noe som kommer tydelig frem i tolkningene. Gjennom å være bevisst på egne handlinger, håndtering av livet og håndtere situasjoner, kan vi trekke frem Antonovskys begrep om «opplevelsen av sammenheng». Håndterbarhet er en av komponentene til å oppleve sammenheng. I lærernes tolkning ser vi at elevene har ressurser som er med på å gi elevene mulighet til å håndtere

situasjoner de står i. Ressursene finner vi i lærernes arbeid av livsmestring med elevene, som jeg kommer nærmere inn på senere. Lærerne gir elevene ressurser for at de skal kunne håndtere at livet går i motbakke og kunne komme seg gjennom ulike situasjoner.

I lærernes tolkning finner vi elevens mulighet til de-refleksjon. Frankl (2019) brukte denne metoden i logoterapien for at pasientene skulle reflektere over seg selv og måten man ser på seg selv. Dette finner vi gjennom lærernes tolkning om at elevene må være bevisste på egen væremåte og å være «(...) klok over sitt eget liv (...)» (Lotta). Dette handler også om *viljens frihet*, altså evnen til å kunne analysere seg selv. Selvdistansering er med på å gi elevene mulighet til å akseptere, visualiser, og å se og regulere seg selv. I likhet med Svartdals tolkning ville dette handlet om selvregulering.

Når vi ser på Marikkens tolkning av livsmestring, ser vi at den legger mer vekt på holdningen *til* livet. Dette kan sees i lys av Antonovskys begrep om begripelighet, om hvordan vi som mennesker opplever stimuli som klar informasjon og klare å kunne sette det inn i en sammenheng. I tolkningen forklarer Marikken: «(...) klare å forholde seg til livet på en god måte. At man klarer å takle vanskelige ting.» På denne måten forklarer Marikken hvordan man som menneske skal motta det som kommer på i livet. Måten å forholde seg til situasjoner på kan vi se i lys av den andre metoden Frankls (2019) bruker i logoterapien, paradoksal intensjon. Hvordan man klarer å komme seg ut av ulike situasjoner, kan handle om å snu personens holdning. Når Marikken trekker frem om å kunne forholde seg til situasjoner, handler det om personens holdning. For å klare en situasjon, så kan det å endre holdningen være en fremgangsmåte.

6.2 Hvilke verktøy bruker lærerne for å undervise eller belyse om livsmestring i skolen?

I skolene finnes det mange måter å arbeide med *folkehelse og livsmestring*. Erfaringen og tilretteleggingen for dette er ulikt i de utvalgte skolene. For å se på hvordan lærerne arbeider med livsmestring i skolen, har jeg valgt å ta for meg hver skole og drøfte dette opp mot teorien.

6.2.1 Motarbeid for å oppdra elever som persilleblader

På Katthult skole har de en helhetlig tilnærming til *folkehelse og livsmestring*. Dette ser vi gjennom at skolen har et system som er med på å påvirke elevenes læring, utvikling og danning (Viig et al., 2021). Katthult-standarden er for hele skolen og er med på å arbeide med hele eleven. Arbeidet gjør de gjennom de satte timene på timeplanen og å praktisere gjennom aktiviteter, bøker og sanger. Elevene får også erfaring når de jobber med felles prosjekter eller samhandler ute i friminuttene. Det

helhetlige arbeidet på Katthult er med på å trygge relasjonene mellom lærer-elev og elev-elev (Nordahl, 2010; Wangberg, 2020).

Når vi ser på arbeidet med de fire fokusområdene og verktøy som sang, bøker og aktiviteter, er dette med på å gi elevene ressurser som kan være til hjelp når elevene skal håndtere situasjoner. Ressursene på Katthult kan også være lærerne, andre elever og miljølærer, som Ida er (Antonovsky, 2012). Når Ida er vikar og jobber i klassene bruker hun emosjonsfokusert mestring (Antonovsky, 2012) gjennom friminutts-tommel for at elevene kan luften følelsene sine. Gjennom denne måten å få frem elevenes stemme på, kan vi se at det elevene har gjort i friminuttet mot andre kan være meningsfullt. Enten for en selv som individ eller som en rollemodell for de andre medelevene gjennom observasjonslæring (Bandura, 1994; Johansen et al., 2020). Elevene kan på denne måten vise og bruke sin frie vilje til å analysere seg selv gjennom handlinger. Det å bruke krefter og engasjement på å løse konflikter kan også være med på å skape meningsfullhet (Antonovsky, 2012). Et eksempel på dette er en hendelse som Ida forteller:

«Her en dag det var faktisk ganske søtt. Det var en som hadde hatt det bra i friminuttet, også spurte jeg «Hvorfor?». Nei, fordi at han falt og slo seg på halebeinet, og da var det en venn som fulgte ham til en voksen. Likevel så hadde han hatt det bra i friminuttet, men det var fordi jeg fikk hjelp.»

Etter som Ida ser viktigheten i å ikke danne «persilleblader som ikke tåler noe», er dette viktig for å bygge mestringstroa til elevene. Teorien om mestringsforventningen til Bandura påvirkes gjennom motivasjonen som lærerne gir elevene gjennom verbale overtalelser (Bandura, 1982; Johansen et al., 2020). Når Ida nevner hendelsen i akebakken, ser vi praktiseringen av en paradoksal intensjon (Frankl, 2019). ««Men er det noe sted som du ikke har vondt da?» «Ja, hadde ikke vondt i nakken.», «Nei, men så fint da.»». (Ida). Gjennom å snu holdningen til eleven med vondt over alt gir Ida gutten et verktøy, som han kan bruke i situasjonene man kommer opp i senere i livet. Gjennom den positive innstillingen og en overbevisning på at ikke alt er dum, gjør at guttens mestringstro for å ake enda en tur, styrkes.

6.2.2 Utvikling av selvstendig håndtering

Gjennom arbeidet på Mattisborgen skole kan vi se at de jobber med en helhetlig tilnærming gjennom en innsatsmodell for skolen. Skolen har et fokus på samarbeid og samhandling med hverandre. Det arbeides mye på sosialisering gjennom det kooperative læringsmetodene, hvor elevene øver på å bli

en del av verdifelleskapet og oppnår kompetanse som er samfunnsmessige (Aasen, 1987 ref. i Danielsen, 2021). Dette gir elevene en meningsfullhet og en opplevelse av at prosessen er med på å påvirke elevenes egne liv i hverdagen (Antonovsky, 2012).

Ronjas arbeid i klassen med konflikthandtering, kan vi koble opp til problemfokustert mestring (Bjørndal & Bergan, 2020b). Når en konflikt dukker opp, forsøker Ronja å veilede elevene til selv å finne en løsning på problemet. «Prøve liksom stille spørsmål liksom «Ok, hvordan kunne vi gjort dette annerledes, hva kunne vi på en måte gjort for at det ikke skulle bli sånn som det her?»» (Ronja). Ved hjelp av de-refleksjon utvikler elevene håndterbarhet. På denne måten reduserer man risikoen for mentale og psykiske plager (Bjørndal og Bergan, 2020b). Dette ser vi når Ronja forklarer at elevene må lære seg å løse konfliktene selv, istedenfor å løpe til læreren som kan gi riktig svar eller løse konflikten for dem. Hvis dette er et tilfelle, at elevene løper til lærer, så vil elevene lære at det alltid er en annen som kan løse problemene og ikke bli selvstendige og ansvarlig for egne handlinger (Frankl, 2019). På en annen måte kan vi se dette i lys av Frankl og meningen i livet. Meningen med å finne løsninger i utfordringer og konflikter, handler i bunn og grunn om at elevene i fremtiden skal kunne håndtere når de kommer i konflikter. Da er det ikke sikkert at det står en lærer eller andre som kan hjelpe eller gi et svar.

Tiltakene som Ronja nevner om lekegrupper og trafikklys, gir en forventning til at elevene selv må løse konflikter. Gjennom å snakke om reglene i lekegruppene gir elevene mulighet til mestringsforventning (Bandura, 1994). Det bygges opp en forventning av læreren gjennom verbal overtalelse om at elevene selv må være ansvarlige for deres handlinger. På denne måten bygger læreren opp mestringsstroa til elevene, til at de kan selv løse konflikter og kunne samhandle med hverandre. Trafikklysene gir en status på elevenes ferdighet av konflikthåndtering. På denne måten kan læreren kartlegge og veilede elevene til å kunne være selvstendige i konflikter. Her er også mestringsforventning med på å påvirke elevene. Læreren sier ikke at hun forventer at de skal klare å løse konfliktene, men gjennom tre ulike nivåer ser elevene at de har noe å strekke seg ut til. Vi kan se at dette handler om det Svartdal sier om emosjonsfokustert mestring, fordi elevene har mulighet til å kunne uttrykke det de har opplevd i friminuttet eller viser at de har unnveket en situasjon. På en annen side kan vi spørre om forventningene fra lærerens side er med på å øke presset på å være vellykket med konflikthåndtering. Her advarer Bandura (1986) om at man ikke må gi elevene urealistiske forventninger, for dette kan bryte tilliten mellom lærer og elev. Derfor kan det være viktig at man som lærer tar hensyn til elevenes manglende erfaring og ferdigheter. Gjennom de tre nivåene

på trafikklyset, kan læreren selv vurdere hvor mye som er forventet av en elev i begynneropplæringa skal kunne klare på egenhånd.

I de fastsatte timene i uka arbeider elevene gjennom programmet «Steg for steg». Opplegget er bygd på bilder av ulike situasjoner og spørsmål hvor læreren legger opp til diskurser. På denne måten arbeider elevene med observasjonslæring eller modell læring (Bandura, 1994; Johansen et al., 2020). Bildene illustrerer situasjoner som barna selv kan kjenne seg igjen i. På denne måten kan elevenes mestringstro bli styrket gjennom å observere andre på sin egen alder. Bandura trekker frem at observasjonslæring krever oppmerksomhet, motivasjon, repetisjon og hukommelse (Bandura, 1982, 1994, 1997; Johansen et al.,2020; Skaalvik et al.,2021). Gjennom arbeidet med situasjonsbildene har de en oppmerksomhet på det som skjer og motivasjonen ligger i meningen til å bli selvstendige i eget liv. Opplegget blir repetert enten i livsmestringstimene, eller i situasjoner som kan oppstå. Hukommelsen krever at det blir repetert, og det er derfor viktig at læreren jobber ofte med dette og trekker frem det de har arbeidet med. Vi kan se at arbeidet i Ronja sin klasse dreier seg om å utvikle en forståelse om hvordan man kan bruke kunnskap og samarbeid for å finne løsninger på problemer. Samtidig skaper det en felles forståelse og språk når det dreier seg om konflikthåndtering.

6.2.3 Elevenes ansvarlighet gjennom valg

På Bråkemakergata skole, hos Lotta, kan vi se en manglende helhetlig tilnærming til livsmestring, som er med på å skape usikkerhet mellom lærere og ledelsen. Samtidig kan det vær med på påvirke den helsefremmende skolen og dens undervisningspraksis. Likevel kan vi se at arbeidet Lotta gjør i klassen er med på å skape en helhetlig forståelse og gir elevene et felles språk. Arbeidet er også med på å ivareta hele eleven, som Viig et al. (2021) påpeker er hensikten med å ha en helhetlig tilnærming.

Det er tilrettelagt at elevene har et flerfaglig arbeid over en viss periode med livsmestring. Det er et stort søkelys på temaet i alle fag, hvor lærerne jobber med at elevene skal få mulighet til å utvikle håndterbarhet gjennom problemfokustert mestring. Gjennom arbeidet med helsesykepleier og røde og grønne tanker, jobber elevene med meningsfullhet og det å skape et felles språk som kan være til hjelp når de skal uttrykke sine følelser gjennom emosjonsfokusert mestring (Bjørndal & Bergan, 2020b). Dette kommer til uttrykk når elevene får snakket etter hvert friminutt om hvordan de har hatt det. Lotta har også et stort fokus på konflikthåndtering, og gjennom de-refleksjon og bevisstgjøring av elevenes atferd er det med på å fremme evnen til selvdistanisering. Som vi også finner i logoterapien om selvregulering (Frankl, 2019), kan vi knytte opp dette som handler om valg. Lotta

ser også viktigheten at elevene kan ta gode valg og som henger i sammen med viljens frihet. Lotta forteller «At jeg har full oversikt over hva som foregår i elevgruppa mi og det er viktig for meg.». Det handler om det som ligger mellom stimuli og respons (Wisdon of life, 2017). De valgene som man tar vil alltid ha en konsekvens, om den er dårlig eller god, og man må lære seg til å kunne stå i det. På den måten utvikler elevene ferdigheter gjennom handlingene de gjør og skaper en meningsfullhet i responsen.

Når Lotta arbeider med hver elev om å ta riktige valg, skaper det en forventning hos læreren. Samtidig som Lotta bruker autentisk mestringsforventning gjennom erfaringene til eleven, verbal overtalelse gjennom å oppmuntre til å ta gode valg, og fysiske og emosjonelle reaksjoner gjennom å påvirke elevene når de står på valg. På denne måten ønsker Lotta å øke selvtilliten og tryggheten til elevene. Lotta gir elevene livsmestringskompetanse som er med på å trygge skolekvaliteten (Bandura, 1982, 1994, 1997; Johansen et al.,2020; Skaalvik et al.,2021). Gjennom å skape et «(...) lite minisamfunn i samfunnet.» (Lotta), utvikler elevene verktøy for å kunne kvalifisere seg som samfunnsborger (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Det er også med på å skape subjektivering gjennom at elevene har frihet og ansvar for de valgene som man tar.

6.2.4 Det handler ikke om hvordan man har det, men hvordan man tar det

Når det gjelder arbeidet på Junibakken skole, ser vi at denne skolen også har en helhetlig tilnærming. Det handler om å utvikle verktøy som er med på å påvirke elevenes stilling til livet. Arbeidet i livsmestring handler om det Svartdal definerer om livsmestring i skolen: egenskaper som kan hjelpe til et lykkelig og godt liv. «Redskapene» som Marikken trekker frem som psykisk styrke kan vi trekke sammen med det som handler om evnen til å begripe situasjoner og oppleve indre stimuli som strukturert. Det handler om å være utstyrt til å kunne håndtere om det skulle komme noe uforventet i livet. «(...) redskaper ... altså det kan være noe både dens egen psykiske styrke, altså hva man har av styrke til å takle ting». Marikken trekker frem andre mennesker som man kan rådføre seg med og få hjelp av som et redskap. Dette handler om det Antonovsky legger i håndterbarhet, å ha ressurser som man kan rådføre seg med og som hjelper til å kunne håndtere motbakkene. På en annen måte kan vi si at Marikken sin tolking handler om å ha en forståelig opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 2012), før man må handle. Dette handler om å gi elevene meningsfullhet gjennom den kognitive aksepten ved opplevelsen av sammenheng og å være en del i prosessene som er med på å påvirke ens eget liv (Antonovsky, 2012). Marikken sin tolkning kan drøftes i sammenheng av Frankls opplevelse

fra livet i konsentrasjonsleiren. Det handler ikke om hvordan man har det, men hvordan man tar det (Frankl, 2019).

Som et fast arbeid med livsmestring på ukeplanen er undervisningsopplegget med på å gi elevene verktøy som de kan brukes for å styrke den psykiske styrken gjennom erfaring. Opplegget, som går ut på diskurser mellom elevene og lærer, er det med på å styrke viljen til mening. På denne måten kan elevene bruke observasjonslæring gjennom å diskutere sammen og finne passende løsninger. Etter som Marikken ikke vil plassere lekegrupper eller samtaler etter friminutt under livsmestring, kan vi heller se mer på hvilken holdning lærerne har til elevene. Hun nevner at lærerne jobber hele tiden ubevisst gjennom dagen med elevene, og bruker undervisningsopplegget i praksis. Marikken nevner «(...) trygge dem og backe dem opp og gi tilbakemeldinger (...)», og her ser vi at lærerne jobber med elevenes mestringstro og det å tro at man kan håndtere en situasjon. På denne måten arbeider lærerne med autentiske mestringsforventninger (Bandura, 1986). Gjennom tilbakemeldingene og støtten ser vi at Banduras andre kilde til mestringstro, verbal overtalelse, også kommer frem. Læreren vurderer eleven på en positiv måte og har tro på mulighetene til eleven (Skaavik et al., 2021). For eleven handler det om økt selvtillit og en tro eller innstilling på det å lykkes i livet og få et godt liv. Dette henger også med det fysiologiske og emosjonelle reaksjonene i situasjoner. Elevene kan utvikle en positiv reaksjon i en situasjon, og innstille seg på å håndtere og komme seg gjennom denne situasjonen.

Etter som Marikken ikke ser på de sosiale ferdighetene og samspillet som livsmestring, motsier dette om de tre dimensjonene om lærerens arbeid. I følge Biesta (2009) kreves en balanse mellom kvalifisering, sosialisering og subjektivering for at elevene skal håndtere livet og er sentralt for arbeidet med folkehelse og livsmestring. Kvalifiseringen i arbeidet til Marikken finner vi i redskapene eller verktøyene som blir bruk for å gjøre elevene til aktive samfunnsborgerne. Det Kvello forklarer sosialiseringen som skal være med på å utvikle elevenes kompetanse når det gjelder det psykiske, sosiale og kulturelle (Kvello, 2020 ref i Danielsen, 2021), er i motsetning til det Marikken mener om at ikke det sosiale arbeidet ligger under livsmestring, men heller under inkluderende undervisning. Den inkluderende undervisningen legger heller til rette for at elevene kan ha samspill, og gjennom dette blir elevene mer «kapable» til å samarbeide med andre, forteller Marikken. Hun påpeker heller at det er med på å støtte opp under god livsmestring. På en side sier Marikken at det sosiale ikke handler om livsmestring, men på en annen side mener hun at arbeidet støtter livsmestring. Men vil ikke sosial kompetanse være en del av livsmestring? For det å kunne samarbeide med andre og kommunisere, utvikler kompetansen til å kunne stå opp i for eksempel konflikthåndteringer.

6.3 Hva ønsker lærerne som en videre utvikling i fremtiden?

Det siste spørsmålet jeg stilte informantene handlet om ønsker for fremtidens arbeid. Her kunne jeg finne noen likhetstrekk mellom skolene som blant annet handlet om nok kompetanse og prioritering av tid. Temaene som kom opp i hver samtale vil jeg presentere sammen og drøfte dem.

6.3.1 Ønske om mer kompetanse

Ida trekker frem et manglende engasjement i det felles arbeidet blant lærerne. Hun opplever at ikke alle lærerne deltar like mye eller engasjerer seg når det gjelder temaene som skolen jobber med hver måned. Ida forteller: «(...) når det har blitt syvende så er det sånn når jeg møter dem «Du, disse er har du glemt.». For det er sannsynlig når det ligger igjen i trinnhyllene.». Det samme gjelder Bråkemakergata skole som opplever en manglende felles forståelse. «Det føles ikke alltid meningsfylt for oss. Fordi at som lærer så er det jo egentlig opptatt av å skape gode opplegg for elevene ikke sant, gode helhetlige opplegg.». På en side kan vi si at det er et manglende engasjement eller søken etter mer prioritering til et felles arbeid blant lærerne. På en annen side kan vi si at dette handler om anbefalingene fra WHO (WHO, 2020) om arbeidet med det tverrfaglige temaet. Som handler om at alle lærer bør lese seg opp og gjøre seg kjent med kompetansemålene. Dette er med på å forutsette samarbeid og lette arbeidet med temaet over en lenger periode. Det kan virke som at lærerne på Bråkemakergata skole og Katthult skole har en usikkerhet og manglende kompetanse til å kunne arbeide med temaet på en engasjerende måte. Derfor kan det virke som at de skyver vekk eller utsetter arbeidet med livsmestring, til de selv føler seg komfortable til å undervise eller engasjere seg. I motsetning til Mattisborgen skole blir en gruppe med lærere sendt på kurs for å videreføre kunnskapen til kollegiet og på denne måten skaper det et felles arbeid med temaet livsmestring.

Lotta snakker også om å skape en mening (Antonovsky, 2012) og en følelse av matnyttighet i arbeidet med å skape undervisningsopplegg. I tidligere arbeid har skolen utviklet gode metoder å jobbe med ulike temaer som forfattere eller kroppen. Etter som LK20 gir en stor mulighet til å velge arbeidsmetoder for å oppnå de overordnede målene, skaper dette en usikkerhet i hvordan lærerne skal ta tak i temaene. På den andre siden ser vi at Junibakken skole og Mattisborgen skole bruker ferdig utarbeidet programmer for å formidle eller undervise elevene i livsmestring. Denne måten å jobbe på kan gjøre at lærerne føler seg sikrere på hvordan de skal ta tak i temaet (Bolstad, 2019; Viig et al., 2021). Vi ser også at Bråkemakergata skole allerede er i gang med en utvikling, og at det vil komme en utarbeidet måte å jobbe med temaet og som er med på å gi ledelse, lærere og elever en felles forståelse på det tverrfaglige arbeidet. Når det gjelder Junibakken skole som allerede har et program, ønsker å få flere slike undervisningsmaterialer for å både belyse til lærere, elevene og de foresatte

(Johansen et al., 2020; Nordahl, 2010; Wangberg, 2020). Dette viser også en manglende kompetanse på området og kanskje et utdatert undervisningsopplegg (Haugseth & Husjord, 2020).

6.3.2 Et res gjennom fagene

Etter som lærerne kjenner en mangel på kompetanse, kan det henge sammen med prioriteringen av tid. Både Ida, Ronja og Lotta opplever at ikke tiden strekker til, enden det er i arbeidet med lærerne eller med elevene. Folkehelseinstituttet så at skolen kunne være en arena hvor det kunne være forebygging og helsefremming for elevene, fordi skolen har oppgaver som har fellestrekk med folkehelsearbeidet (Folkehelseloven, 2011). På en side ser vi at skolen er en viktig arena for dette, men på en annen side så vet ikke lærerne hvor de skal hente tiden fra, til å jobbe med dette. Ledelsen på Katthult skole velger å ikke bruke fellestiden til å utvikle lærernes kunnskap og kompetanse, som kan være med på at lærerne utvikler seg og føler på en trygghet når de selv skal undervise om livsmestring (Viig et al., 2021). Måten Ida blir møtt på av ledelsen når hun foreslår å bruke utviklingstiden, viser at ledelsen har for mye på planen og ikke de prioriterer å utvikle lærerne. Vi kan se på det som en holdning hvor ledelsen mener «Fiks det selv.» eller «Du har selv ansvar for å holde deg oppdatert.». Mulighetene for at lærerne kan skape felles forståelse, og snakke sammen om standarder på skolen faller bort. På samme måte kan vi se Lottas oppfattelse av ledelsen, og tiden til å skape noe felles med alle lærerne. Tiden til å arbeide med en felles forståelse faller bort som gjør at lærerne ikke kjenner på en mening i det arbeidet de gjør.

På en annen side ser vi prioriteringen av ledelsen på Mattisborgen skole som legger til rette for at lærerne skal få kunnskapen de trenger (Johansen et al., 2020; Nordahl, 2010; Wangberg, 2020). Ronja opplever at ledelsen prioriterer, selv om de har ting fra kommunen som de må gjennom. Likevel skulle hun ønsket enda mer tid til dette. Selv om Ronja opplever at ledelsen setter av tid til å utvikle lærernes kompetanse, merker hun noe annet i arbeidet med elevene. Når livsmestring nå står på tidsplanen opplever Ronja at kompetansemålene i fagene ikke strekker til med tiden. Hun opplever det som «et res faglig», og har et ønske om en brems som kan gi enda mer frihet til å jobbe med de ulike målene faglig. Hvis det allerede føles som at ikke lærerne rekker gjennom eller må rase gjennom fagene, så er det kanskje vanskelig å kunne tilrettelegge for livsmestring på timeplanen? Hvis det har seg slik at følelsen av at opplæringen i 1.-4. klasse er et res, skulle man da kanskje senket kravene på de kompetansemålene eller legge mer til rette for livsmestring inn i de andre fagene, altså som et mer tverrfaglig eller flerfaglig arbeid med livsmestring (Viig et al., 2021). For tid i form av timer og minutter kan man ikke få mer av, etter som lærerne i prinsippet jobber fra klokken 08.00 til 16.00.

Tiden som lærerne ønsker mer av handler med andre ord om prioriteringen av tid fra ledelsen, politikerne og staten.

6.3.3 Det krever et helt samfunn å oppdra et barn

I samtalene nevnte alle informantene om samarbeidet med de foresatte. Det ble nevnte kort om at ikke lekser alltid blir like godt fulgt opp, når de har oppgaver som går ut på å samtale om månedens tema i hjemmet. Og at samarbeid med de foresatte krever at man som lærer er transparent og åpen for å samarbeide med hjemmet. To av informantene kom med ønsker om forbedringer til fremtidens samarbeid med de foresatte. Lotta trakk frem forventningene til oppdragelsen og danningen i hjemmet av elevene. Hun nevner at det ikke nytter at de foresatte ikke bryr seg hjemme og legger alt over på skolen. Dette ser vi handler om en felles forståelse mellom lærere og foresatte for å danne fremtidige samfunnsborgere. Igjen kan det se ut til at den manglende fellesforståelsen på skolen kan smitte over på hjemmet, som kan gjøre det utfordrende for de foresatte. Hvis ikke foresatte, lærere og andre mennesker som er en del av elevenes liv har samme språk, blir det utfordrende for elevene selv å kunne finne en mestringstro og en selvtillit. Det blir krevende for barnet som ikke finner ut av hvordan man skal takle utfordringer i livet hvis en sier «Ikke bry deg, det går over av seg selv.» og en annen «Prøv å snu på det, hva kan vi lære av det som skjer nå?». Lotta fortalte at hun som regel startet foreldremøter med å si «Det krever et helt samfunn å oppdra et barn.» og påpeker for de foresatte at lærerne og de foresatte må samarbeide om elevenes liv (Johansen et al., 2020; Nordahl, 2010; Wangberg, 2020).

På en annen side nevner Marikken om ønskede verktøy som hun kan bruke i samarbeid med de foresatte på foreldremøter, som gir rom for samtaler og diskurser. Verktøyet skulle gjerne være forskningsbasert som gav støtte for bakgrunnen og gav informasjon om livsmestring i elevenes liv. Dette viser at Marikken har et behov for mer kunnskap og kompetanse for å informere og samarbeide med de foresatte om elevenes liv. Gjennom slike verktøy gir det mer trygghet for lærerne å kunne skape en felles forståelse av livsmestring med de foresatte. Det kan tenkes at når det er noe konkret, som et opplegg, kan samarbeidet med de foresatte oppleves mer nyttig og meningsfullt i motsetning av åpne samtaler hvor alle foresatte har ulik forståelse. Marikken fortalte at hun hadde et ønske om å informere de foresatte om trenden om å fjerne det vonde fra barna, men heller jobbe med å håndtere det (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017). Vi ser at samarbeid med å skape robuste barn er noe som er viktig for at lærerne skal kunne danne elevene på skolen, og de foresatte oppdra dem til fremtidige samfunnsborgere.

6.3.4 Et tverrfaglig samarbeid

En siste ting jeg ønsker å trekke frem i ønskene til lærerne er dette som handler om flere yrkesgrupper i skolen. På Katthult skole jobber Ida som miljøarbeider i en 80% stilling, samtidig som hun tar på seg vikartimer på skolen. Mitt inntrykk av det Ida forteller om hennes stilling, er at den skulle vært 100% og at den ikke skulle blitt brukt til noe annet, slik som helsesykepleierne. Ida opplever at arbeidet på skolen som miljøarbeider skulle vært høyere prioriter, slik at hun kunne arbeidet mer med elevene enten i klasser, grupper eller enkelt elev. Hun føler ikke at hun strekker til der hun egentlig skulle vært. Dette viser igjen prioriteringen til ledelsen for bruken av en stilling som egentlig skulle vært «hellig». Dette er bare en side av saken, så her kan det tenkes at ledelsen har en annen oppfatning.

På Mattisborgen skole fortalte Ronja at skolen ikke hadde en miljøarbeider, men at skolen hadde innsatt to helsesykepleiere som alltid skulle være tilgjengelige for elevene. Disse valgene har blitt gjort i henhold til økonomi som har med kommunen å gjøre. Man kan begynne å diskutere hvor mye en miljøarbeider og helsesykepleier, som kanskje er på skolen to ganger i uken mellom klokken 8.00 og 11.00, påvirket skolen og arbeidet med elevene. Men Ronjas opplevelse av å ha to helsesykepleiere, utgav en stor forskjell etter som elevene alltid har tilgjengelig en voksen med helsekompetanse som kunne hjelpe dem, kontra en miljøarbeider som jobbet med de samme elevene og en helsesykepleier som ikke alltid var til stedet. På en annen side ser vi at skolene i denne kommunen utvikler seg gjennom å ansette sosiallærere på skolen. Selv om dette er 50% stillinger, gir det muligheter som at elevene kan få den hjelpen lærerne ikke har kompetanse på. Det gir også mulighet for et tverrfaglig samarbeid med ulike yrkesgrupper som kan være med på å bygge på kompetansen til lærerne.

I skolene ser vi at det er ønsket om mer tid for at lærerne kan få en felles forståelse og skape et fellesskap som er med på å påvirke kompetansen til lærerne. Dette er igjen med på å påvirke samarbeidet med de foresatte og utviklingen av undervisningen i klasserommene. Å ha andre yrkesgrupper på skolen kan også være med på å styrke lærenes kompetanse. Etter som folkehelse og livsmestring har kommet inn i skolen, ser man at behovet for å ha yrkesgrupper med kompetanse om folkehelse er nødvendig. Som avslutning på dette kapittelet vil jeg trekke frem det Ronja sier om dette:

«(...) vi har jo fått tildelt dette området som vi egentlig ikke har noe kompetanse på. Det er jo bare fordi man har erfart ting gjennom et yrkesliv, liksom. Men det er jo ingen som på en måte

har ... Jeg har vært på kursing, ikke sant, men det er jo ikke noe som vi har veldig kompetanse innenfor sånn formelt da. Så det å ha andre yrkesgrupper inn i skolen, så kunne det vært veldig nyttig.» (Ronja)

7 Avslutning

I dette forskningsprosjektet var hensikten å sette lys på hvor langt lærerne i begynneropplæringen har kommet i arbeidet med livsmestring, etter at *folkehelse og livsmestring* ble innsatt i 2020. Gjennom samtaler med lærere på 2. trinn i ulike kommuner, har jeg fått innsikt i hvordan lærerne tolker arbeidet med livsmestring, hvilke verktøy de bruker og erfaringer med disse. For at forskningen skal være til nytte for videre forskning eller utvikling av arbeidet med livsmestring i skolen, har lærerne kommet med noen ønsker for fremtidens utvikling av det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. I bakgrunnen for at utvalget er homogent og omfanget på oppgaven, kan ikke denne forskningen generaliseres. Det ligger likevel et håp om interesse for videre forskning på arbeidet i *folkehelse og livsmestring* i begynneropplæringen.

Oppsummert har denne studien vist at lærere på småskoletrinnet har forskjellig inngang til tolkningen av livsmestring, men som sammen dekker det LK20 beskriver om *folkehelse og livsmestring*. Gjennom sine erfaringsbaserte kunnskaper kommer lærerne frem med arbeidet med livsmestring i klasserommet, både formelt og uformelt, arbeidet i friminutt og utenom undervisning. Mange av lærerne trekker frem at livsmestring handler om å takle motgang, og at man ikke hele tiden lykkes i livet. Livsmestring, for 2.klasselærerne, handler først og fremst om hvordan elevene er som individ og hvordan livsmestring er med på å gi elevene verktøy til å håndtere valg i livet som har betydning for en selv og for samfunnet. Dette henger i tråd med Antonovskys (2012) teori om *opplevelsen av sammenheng*. Funnene i forskningen samsvarer også med Frankls (2019) teori om logoterapien og behandlingen om å finne meninger i livet. Det handler om meninger i den friheten vi har som menneske med selvdistansering, drivkraften i arbeidet som er med på å utvikle en helhet, og at det finnes en mening med livet og at du selv er ansvarlig for ditt liv. For de valgene som man tar i livet, har betydning for fremtiden til eleven. En av informantene tolker livsmestring som en holdning *til* livet og de andre informantene tolker det som en aktiv handling *i* livet.

For å konkludere og svare på problemstillinga om *hvilke måter lærerne i begynneropplæringa arbeider med temaet livsmestring som tverrfaglig tema i den norske skolen*, kan vi se at lærerne arbeider på ulike måter. I det formelle arbeidet finner vi tverrfaglig arbeid og helhetlige tilnærminger gjennom temauker, temamåneder og tematimer ukentlig. I tematimene finner vi ulike programmer som lærerne bruker for å gi ressurser eller verktøy som elevene kan bruke i egne liv. Når det gjelder det uformelle arbeidet, kan vi speile disse funnene i teoretikerne, Antonovsky (2012), Frankl (2019) og Bandura (1994) sine teorier når det handler om utviklingen til et menneske og hvilken påvirkning man har for sitt liv. Her kan vi også se at lærerne bruker ulike måter for å hjelpe elevene til selv å

finne løsninger i for eksempel konflikter. I en av skolene kan vi se en manglende fellesforståelse for *folkehelse og livsmestring*. Dette kan ha påvirket hvordan lærerne arbeider og mangelen på tilstrekkelige ressurser.

Etter som det tverrfaglige temaet er under arbeid i skolene og under utvikling til å få dette skikkelig på plass på timeplanen, ser vi at lærerne i begynneropplæringa gjør det de kan for å dekke temaet. Til videre utvikling og som kan være interessant til et videre arbeid, er ønskene for fremtidens undervisning i *folkehelse og livsmestring*. Flere av lærerne trekker frem et ønske om mer kompetanse på dette området, tid til undervisning og selv bygge kompetanse som lærer. Dette kan ha sammenheng med at ledelsen må legge til rette for at lærerne kan bygge på sine kunnskaper og kompetanse. Dette kan vi også koble sammen med et ønske om mer tverrfaglig samarbeid med ulike profesjoner i skolen. Gjennom å innsette flere fagpersoner på skolene, kan det være med på å dekke både lærerne og elevenes behov for økt kunnskap og kompetanse i livsmestring. En annen ting lærerne trekker frem er samarbeidet med de foresatte og forventingen til at lærer-hjemsamarbeid er med på å utvikle elevene til samfunnsborger. Det krevers at alle personer som har innvirkninger på eleven, er med på å ruste elevene til å takle motgang og medgang i livet. Dette kan handle om det å skape en felles forståelse om elevens helse både psykisk og fysisk for at de skal kunne mestre livene sine i fremtiden.

Det vil hele tiden være en utvikling og en jakt etter det «perfekte» arbeidet med *folkehelse og livsmestring*. Vi kan se at utviklingen er forskjellig på de ulike skolene, og det vil heller ikke være garantert at alle lærere tolker livsmestring på samme måte. Derfor vil også arbeidet være forskjellig mellom skolene. Det viktigste er at kollegiet og den enkelte skole har en felles forståelse for at arbeide med elevene og samarbeidet med de foresatte skal fungere. Statusen på livsmestring på timeplanen i 2023 er at vi har kommet på en god start, men det er fortsatt muligheter for en bedre utvikling.

For å avslutte oppgaven vil jeg trekke frem svaret på problemstillingen: *På hvilke måter arbeider lærerne i begynneropplæringa med temaet livsmestring som tverrfaglig tema i den norske skolen?*

I de norske skolene arbeider lærerne på ulike måter, både formelt og uformelt, med det tverrfaglige temaet *livsmestring*. Studien belyser at lærere i begynneropplæringa arbeider gjennom ulike satte programmer, tilrettelegging med timer og et felles arbeid for hele skolen, for at elevene skal danne seg erfaring og kunnskap som de kan bruke videre i livet. Også arbeidet gjennom konflikthåndtering og forebyggende arbeid, gjør at elevene kan bli rustet til å være selvstendige og få en innføring av livsmestring.

Litteratur

- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium : den salutogene modellen* (A. Sjøbu, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. I V.S.Ramachaudran (Red.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Bd. 4 s. 71-81). Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. Freeman.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2019a). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2019b). Spesialpedagogikk-mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Fagbokforl.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal akademisk.
- Bjørndal, K. E. W. & Bergan, V. (2020a). Livsmestring-hva kan det romme? I K. E. W. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- Bjørndal, K. E. W. & Bergan, V. (2020b). *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Pedersen Dalland, C. (2021). Forskningsdesign-hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Bolstad, B. (2019). *Hva er tverrfaglighet? Hvorfor skal vi gjøre det i skolen? Og ikke minst: hvordan?* Universitetet i Oslo. Hentet 12.januar 2023 fra <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfaglighet/>
- Coping. (u.å). I *Engelsk-norsk medisinsk ordbok*. Ordnett. Hentet 9. januar 2023 fra <https://www.ordnett.no/search?language=en&phrase=coping>
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Danielsen, A. G. & Tjomsland, H. E. (2013). Mestringsforventning. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktiskpedagogisk utdanning* Fagbokforlaget.
- DeSeCo. (2016). *Definition and Selection of Competencies*. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- Folkehelseloven. (2011). *Lov om folkehelsearbeid* (LOV-2011-06-24-29). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2011-06-24-29/§3>
- Frankl, V. E. (2019). *Livet er mening* (J. B. Hygen, Overs.). Arneberg.
- Frønes, T. S. & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. Universitetsforlaget.

- Haug, P. (2006a). Bakgrunn, tema og gjennomføring. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning : kva skjer i klasserommet?* Caspar forl.
- Haug, P. (2006b). Begynnarundervisning og tilpassa opplæring. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning : kva skjer i klasserommet?* Caspar forl.
- Haugseth, B. & Husjord, L. (2020). Mat og musikk for livsmestring. I K. E. W. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning.* Universitetsforlaget.
- Haukeland, P. I. (2020). Friluftsliv, naturnærvær og livsmestring: en økofilosofisk tilnærming til livsveiledning i friluft. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (1. utgave. utg., s. 167-194). Cappelen Damm akademisk.
- Helse. (u.å). I *Det Norske Akademis ordbok*. Ordnett. Hentet 8. mars 2023 fra <https://www.ordnett.no/search?language=no&phrase=helse&showSignLanguage=false&selectedPubs=59>
- Hernes, M. & Larsen, K. (2013). *Den gode starten : praktisk læring 1.-4. klasse.* Gyldendal akademisk.
- Hoff-Jenssen, R., Odberg Bjerke, M. & Afdal Wåsgås, H. (2020). Begynneropplæring – et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 6, 143-157. <https://doi.org/10.23865/ntp.k.v6.2030>
- Johansen, M. D., Pettersen, M. & Sørensen, Y. (2020). Livsmestring-arbeid med å styrke selvoppfatning. I K. E. W. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning.* Universitetsforlaget.
- Kelly Cassidy, Yvonne Franco & Emilia Meo. (2018). Preparation for Adulthood: A Teacher Inquiry Study for Facilitating Life Skills in Secondary Education in the United States. *Educational Issues*, 4. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1172806.pdf>
- Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdelæring : om og for demokrati og medborgerskap - bærekraftig utvikling - folkehelse og livsmestring.* Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del-verdier og prinsipper for grunnutdanningen.* L. f. K. 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Landsrådet for Norges barne-og ungdomsorganisasjoner. (2017). *Livsmestring i skolen- For flere små og store seiere i hverdagen.* L. f. N. b.-o. ungdomsorganisasjoner. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping.* New York: Springer Publishing Company.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2022). Elucidating the meaning of life world phenomena. A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian journal of caring sciences*, 36(3), 883-890. <https://doi.org/10.1111/scs.13039>
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen : rett medisin for elevene?* Spartacus.
- Mastery. (u.å). I *Engelsk teknisk ordbok*. Ordnett. Hentet 9.januar 2023 fra <https://www.ordnett.no/search?language=en&phrase=mastery>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet.* Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?q=livsmestring&ch=1#match_0
- Meld.St.34(2012-2013). *Folkehelsemeldingen — God helse – felles ansvar.* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-34-20122013/id723818/>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør.* Universitetsforlaget
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke : forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* (8258307134). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/?ch=1>

- NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforl.
- OECD. (2023). *Who we are*. Organisation for Economic Co-operation and Development. Hentet 11.januar 2023 fra <https://www.oecd.org/about/>
- Opplæringslova. (1998a). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (1998b). *Retten til eit trygt og godt skolemiljø* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Pellmer, K., Wremner, B. & Wramner, H. (2012). *Grundläggande folkhälsovetenskap* (Bd. 3). Liber.
- Ringereide, K. E. & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Pedlex.
- ROPP Midt-Norge & Conradsen, S. (2020, 1.4.). *Hva er 'Opplevelse av sammenheng' (Sense of Coherence)?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=auc2JfRUaWs>
- Schei, E. (2009). Helsebegrepet: selvet og cellen. I E. Ruud (Red.), *Musikk i psykisk helsearbeid med barn og unge*. NMH-publikasjoner;2009:5, Skriftserie fra Senter for musikk og helse
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. & Skaalvik, E. M. (2021). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr.11 2008-2009. *Læreren, rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009/id544920/?ch=1>
- St.meld.nr.28 2015-2016. *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Svardal, F. (2018). Mestring. I *Store norske leksikon*. Hentet 9. januar 2023 fra <http://snl.no/mestring>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (3. utg. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- Tørnby, H. (2020). *Picturebooks in the classroom : perspectives on life skills, sustainable development and democracy & citizenship*. Fagbokforlaget.
- Vedøy, I. B. & Skulberg, K. R. (2020). Folkehelse : hva er det? I E. Å. Skille, I. B. Vedøy & K. R. Skulberg (Red.), *Folkehelse: En tverrfaglig grunnbok* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Viig, N. G., Resaland, G. K. & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring- i fag på tvers av fag og som helhetlig tilnærming i skolen. I N. G. Viig, G. K. Resaland & H. E. Tjomsland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen : i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Wangberg, S. C. (2020). Folkehelse-et helsefremmende perspektiv i skolen. I K. E. W. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- WHO. (2003). *Skills for Health. Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. The World Health Organization's Information series on school health. Document 9. Hentet 25.januar fra <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf>
- WHO. (2020). *Life skills education school handbook: Prevention of noncommunicable diseases- Introduction*. World Health Organization.

- WHO. (2021). *Health Promotion Glossary of Terms 2021*. World Health Organization.
<https://www.who.int/publications/i/item/9789240038349>
- Wisdon for life. (2017, 20.11). *Man's search for meaning by Viktor Frankl* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=SVhuCpgLCTE>

Vedlegg 1- Informasjonsskriv med samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Livsmestring i norske klasserom i begynneropplæringa, hvordan gjør man det”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å skaffe innblikk i hvordan lærere i begynneropplæringa (1.-2. trinn) underviser i det tverrfaglige temaet *livsmestring*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en del av masterprosjektet innenfor profesjonsrettet pedagogikk masterfordypning med begynneropplæring, i lærerutdanningen for 1.-7.trinn.

Formålet med prosjektet er undersøke hvordan lærere i begynneropplæringa forstår det tverrfaglige temaet Livsmestring, og hvordan de arbeider med det i skolen. Datamaterialene vil bli hentet inn gjennom semistrukturert intervju og observasjon av lærere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge (USN) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget av informanter er basert på tidligere praksislærere i regi av utdanningen, samt skoler i mitt nærmiljø. Kriterier for å delta er at du jobber som lærer på 1. eller 2. trinn. Det er ingen krav om spesiell kompetanse av temaet, eller hvor lenge du har jobbet i skolen. Du er 1 av 5 som mottar denne henvendelse. Som lærer i på 1. eller 2. trinn, bidrar du til å få et verdifullt innblikk i hvordan lærere i begynneropplæringa kan arbeide med livsmestring i skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg som deltar i denne forskningen vil datainnsamlingen foregå gjennom et intervju på ca. 45 minutter. Intervjuet er semistrukturert som innebærer at det er en samtale mellom forsker og informant. Samtalen vil omhandle din tolkning av begrepet livsmestring og dine erfaringer av undervisning og arbeid med temaet. Jeg vil også be deg om å gi noen opplysninger om deg i intervjuet. Dette vil være om din utdanning og arbeidsstilling. Det vil bli brukt en båndopptaker og notater for å samle opplysningene.

Det er også ønskelig om jeg kan observere en undervisnings økt med fokus på livsmestring som tverrfaglig tema, om det lar seg gjøre. Dette vil bli notert og tolket fra forskers opplevelse.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. 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. Det vil heller ikke påvirke forholdet vi har til hverandre.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

På den behandlingsansvarlige institusjonen er det kun veileder og meg som har tilgang til informasjonen du bidrar med. Navnet ditt og eventuelt skolen vil erstatte med koder. Datamaterialene vil bli lagret på en kryptert minnepenn.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1.juni 2023. Etter prosjektslutt og godkjenning vil datamaterialet med personopplysninger slettes. Dette innebærer lydopptak, transkripsjon, notater fra intervju og observasjon og signert samtykkeerklæring.

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 NSD- Norsk senter for forskning AS 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:

- Student: Naomi-Eloi Gast Sandersen

Tlf: 93 88 04 98

E-post: naomi-gast@hotmail.com

- Veileder: Michael Weiss
Tlf: 31 00 87 31
E-post: michael.weiss@usn.no
- Vårt personvernombud ved USN: Paal Are Solberg
Tlf: 35 57 50 53 / 918 60 041
E-post: Paal.A.Solberg@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD- Norsk senter for forskning AS sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD- Norsk senter for forskning AS, Personvertjenesten på epost (personvertjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Naomi-Eloi Gast Sandersen
(Student)

Michael Weiss
(Veileder)

-

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Livsmestring i norske klasserom i begynneropplæringa, hvordan gjør man det?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2- Intervjuguide til informanten

Intervjuguide

Problemformulering

Problemstillingen jeg har valgt er:

På hvilke måter arbeider lærerne i begynneropplæringa med temaet livsmestring som tverrfaglig tema i det norske klasserommet?

Forskningsspørsmålene knyttet til problemstillingen er:

-Hvordan tolker 1.- og 2. klasselærere «livsmestring», og hva er viktig for lærerne at elever får ut av det?

-Hvilke verktøy bruker lærere på småtrinnet for å undervise livsmestring i skolen?

-Hva opplever lærerne som utfordringer og fordeler med verktøyet de bruker?

Åpning:

Presentere meg selv og prosjektet

Gå igjennom samtykkeskjema og få underskrift

Informanten

Hvilken utdannelse har du?

Hvor lang erfaring har du som lærer i grunnskolen (og småskolen)?

Hvilket klassetrinn underviser du på?

Hvilke fag underviser du i?

Lærerens tolkningsarbeid

Lærerens forståelse av begrepet livsmestring:

Hvordan tolker du begrepet *livsmestring*?

Hvordan tolker skolen temaet? (Folkehelse og livsmestring)

Skolen som arena

Hva tenker du om at skolen skal være en arena for å mestre livet?

Lærerens iverksetting av livsmestring

Prosessen med å iverksette temaet i din lærerpraksis

Hvis læreren har iverksatt temaet:

Har du hatt undervisning knyttet til livsmestring?

Kan du fortelle om undervisningsopplegget?

Hvis læreren ikke har startet å iverksette temaet:

Hvordan ser du for deg at undervisningen om livsmestring kommer til å se ut?

Er det andre måter dere jobber med livsmestring utenom undervisning? (uformelt, friminutt, konfliktløsning)

Hvis ja: Hvordan?

Hvordan synes du prosessen med å inkludere livsmestring har vært så langt?

Avslutning:

Er det noe du vil tilføye, understreke eller spørre om?

Hvis du hadde et ønske for fremtidens utvikling med dette tverrfaglige temaet, hva ville det vært?

Vedlegg 3- Intervjuguide til forsker

Intervjuguide-forsker

Problemformulering

Problemstillingen jeg har valgt er:

På hvilke måter arbeider lærerne i begynneropplæringa med temaet livsmestring som tverrfaglig tema i det norske klasserommet?

Forskningsspørsmålene knyttet til problemstillingen er:

-Hvordan tolker 1.- og 2. klasselærere «livsmestring», og hva er viktig for lærerne at elever får ut av det?

-Hvilke verktøy bruker lærere på småtrinnet for å undervise livsmestring i skolen?

-Hva opplever lærerne som utfordringer og fordeler med verktøyet de bruker?

Åpning:

Presentere meg selv og prosjektet

- 25 år, opprinnelig fra Porsgrunn og bor nå i Vestfossen. Flyttet pga. studie og muligheten til å kunne bo med venner.
- Ferdig utdannet til sommeren.
- Master i profesjonspedagogikk med begynneropplæring
- Glad i å jobbe med barn. Kreativ, legger mye i det lille jeg gjør.
- **Prosjektet:**
- Skaffe innblikk i hvordan lærere i begynneropplæringa (1.-2. trinn) underviser i det tverrfaglige temaet livsmestring
- Formål: Dette forskningsprosjektet er en del av masterprosjektet innenfor profesjonsrettet pedagogikk masterfordypning med begynneropplæring, i lærerutdanningen for 1.-7.trinn.
- Formålet med prosjektet er undersøke hvordan lærere i begynneropplæringa forstår det tverrfaglige temaet Livsmestring, og hvordan de arbeider med det i skolen.
- Interessen for temaet startet i 2018 på starten av semesteret om begynneropplæring. Da hadde vi Gro Dahle og Svein Nyhus som gjesteforelesere. De skriver bøker fordi barndommen er viktig, og må bli tatt på alvor. Det er mange som tror at bøkene handler om en selv, og begynner å åpne seg. En kommentar som de fikk satte gnisten om begynneropplæring og livsmestring. «Hvordan visste det? Hvordan visste du t jeg hadde det sånn?

Gå igjennom samtykkeskjema og få underskrift

Erfaring fra Informanten

Hvilken utdanning har du?

Hvor lang erfaring har du som lærer i grunnskolen (og småskolen)?

Hvilket klassetrinn underviser du på?

Hvilke fag underviser du i?

Lærerens tolkningsarbeid

Lærerens forståelse av begrepet livsmestring:

Hvordan tolker du begrepet *livsmestring*?

Hva tenker du at et ord som livsmestring bør inneholde?

Føler du det er noe som mangler i begrepet?

Hvordan tolker skolen temaet? (Folkehelse og livsmestring)

Skolen som arena

Hva tenker du om at skolen skal være en arena for å mestre livet?

Hva er positivt?

Hva er negativt?

Lærerens iverksetting av livsmestring

Prosessen med å iverksette temaet i din lærerpraksis

Hvis læreren har iverksatt temaet:

Har du hatt undervisning knyttet til livsmestring?

Kan du fortelle om undervisningsopplegget?

Hvis læreren ikke har startet å iverksette temaet:

Hvordan ser du for deg at undervisningen om livsmestring kommer til å se ut?

Er det andre måter dere jobber med livsmestring utenom undervisning? (uformelt, friminutt, konfliktløsning)

Hvis ja: Hvordan?

Hvordan synes du prosessen med å inkludere livsmestring har vært så langt?

Avslutning:

Er det noe du vil tilføye, understreke eller spørre om?

Hvis du hadde et ønske for fremtidens utvikling med dette tverrfaglige temaet, hva ville det vært?

Vedlegg 4- Retningslinjer for bruk av private enheter til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter ved USN

Dokumenttype: Dokumenttype: Retningslinje	Godkjent av: Godkjent av: Forskningsdirektør Thomas Slagsvold	Dokumentansvarlig enhet: Dokumentansvarlig enhet: Seksjon for forskning og innovasjon
Versjon: Versjon: 1.0	Godkjent dato: Godkjent dato: 07.03.2022	Prosesseier: Prosesseier: Forskningsdirektør Thomas Slagsvold

Retningslinjer for bruk av private enheter til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter ved USN

1. Formål

Disse retningslinjene skal sikre at nødvendige krav til sikkerhet blir ivare tatt når private enheter blir brukt til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter.

Eksempler på «privat enheter» er datamaskin, mobiltelefon, fotokamera, videokamera, lydopptaker eller annet privat opptaksutstyr som du har kjøpt selv.

Når du krysser av for bruk av privat enhet i meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata (NSD), må du laste opp disse retningslinjene i meldeskjemaet. Disse retningslinjene fungerer som dokumentasjon på at privat(e) enhet(er) kan bli brukt i prosjektet, men da under forutsetningene som er gitt i disse retningslinjene og i lagringsguiden til USN.

2. Forutsetninger

- Som hovedregel anbefaler *ikke* USN bruk av privat utstyr til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter student- og forskerprosjekter. Dette er av hensyn til krav om sikkerhet ved behandling av personopplysninger jf. artikkel 32 i Personopplysningsforskriften. Ansatte og studenter har tilgang på lagrings- og opptaksløsninger via USNs systemer og avtaler.
- Privat diktafon (analog eller digital) som ikke er koblet til nett, eller mobiltelefon hvis du bruker UiO Diktafon appen, kan benyttes under forutsetning av at sikkerhetstiltakene nevnt i disse retningslinjene følges.
- I studentprosjekter skal bruk av private enheter være avklart med veileder i henhold til disse retningslinjene og lagringsguiden. Veileder må vurdere at risikoen er akseptabel for typen data skal samles inn. I tillegg må veileder kunne gi veiledning om de enkelte punktene i disse retningslinjene.

- Studenter og forskere er ansvarlige for å behandle personopplysninger i tråd med USNs IKT reglementt, retningslinjer for behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekt samt retningslinjer for klassifiserings- og lagringsområder (studenter) eller klassifiserings- og lagringsområder (ansatte).
- Ansatte skal ikke bruke privat datamaskin til å behandle personopplysninger. Ansatte har tilgang til datamaskiner som er administrert av USN, og til datamaskiner som er administrert av USN, og disse skal bruke disse når de behandler personopplysninger.
- Studenter kan bruke private datamaskiner, så lenge disse kobles til USN OneDrive med disk-fil eller USN Safe (se lagringsguide for nærmere beskrivelse).
- Studenter og forskere plikter å ivareta informasjonssikkerheten i perioden personopplysninger blir behandlet. Dette betyr at det skal settes i verk tiltak som ivaretar både *konfidensialitet* og *integritet*, altså tiltak som både forhindrer at personopplysninger kommer på avveie, og at uvedkommende har tilgang til personopplysningene som blir behandlet.
- Opptak skal bli overført til sikkert lagringssted uten unødig opphold for videre behandling, slik at opptaket kan bli slettet fra opptaksenheten.
- :Den private enheten som blir brukt må oppfylle følgende krav: Sikkerhetsmekanismer som antivirus, brannmur og automatisk installasjon av oppdateringer skal være aktivert.
 - Dersom enheten støtter sikkerhetskopi til skyen, skal dette skrues av, slik at opptaket ikke blir lagret i skyen.
 - Datamaskina må ha skjermbeskytter som etter maksimalt 15 minutters inaktivitet låser maskina og krever passord for videre bruk.
 - Så lenge opptaket blir lagret på enheten (opptaker/minnepinne eller lignende), må du sikre at denne ikke kommer på avveie. Dette kan for eksempel bli gjort ved å låse inn enheten.
- Hvis enheten kan krypteres, skal dette gjøres.
- Enheten skal ikke lånes ut til uvedkommende uten å sikre at tidligere lyd- og video- opptak er slettet.
- Dersom studenter eller forskere har behov for bistand til sikker lagring, skal de kontakte forskningsdata@usn.no eller it-support@usn.no

Vedlegg 5- Godkjenning av NSD

Referansenummer

140868

Vurderingstype

Automatisk

Dato

07.12.2022

Prosjekttittel

Livsmestring i norske klasserom i begynneropplæringa, hvordan gjør man det?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Michael Weiss

Student

Naomi-Eloi Gast Sandersen

Prosjektperiode

01.01.2023- 01.07.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

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 01.07.2023

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;

- Rasemessig eller etnisk opprinnelse
- Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
- Fagforeningsmedlemskap
- Genetiske data
- Biometriske data for å entydig identifisere et individ
- Helseopplysninger
- Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.