

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Mastergradavhandling

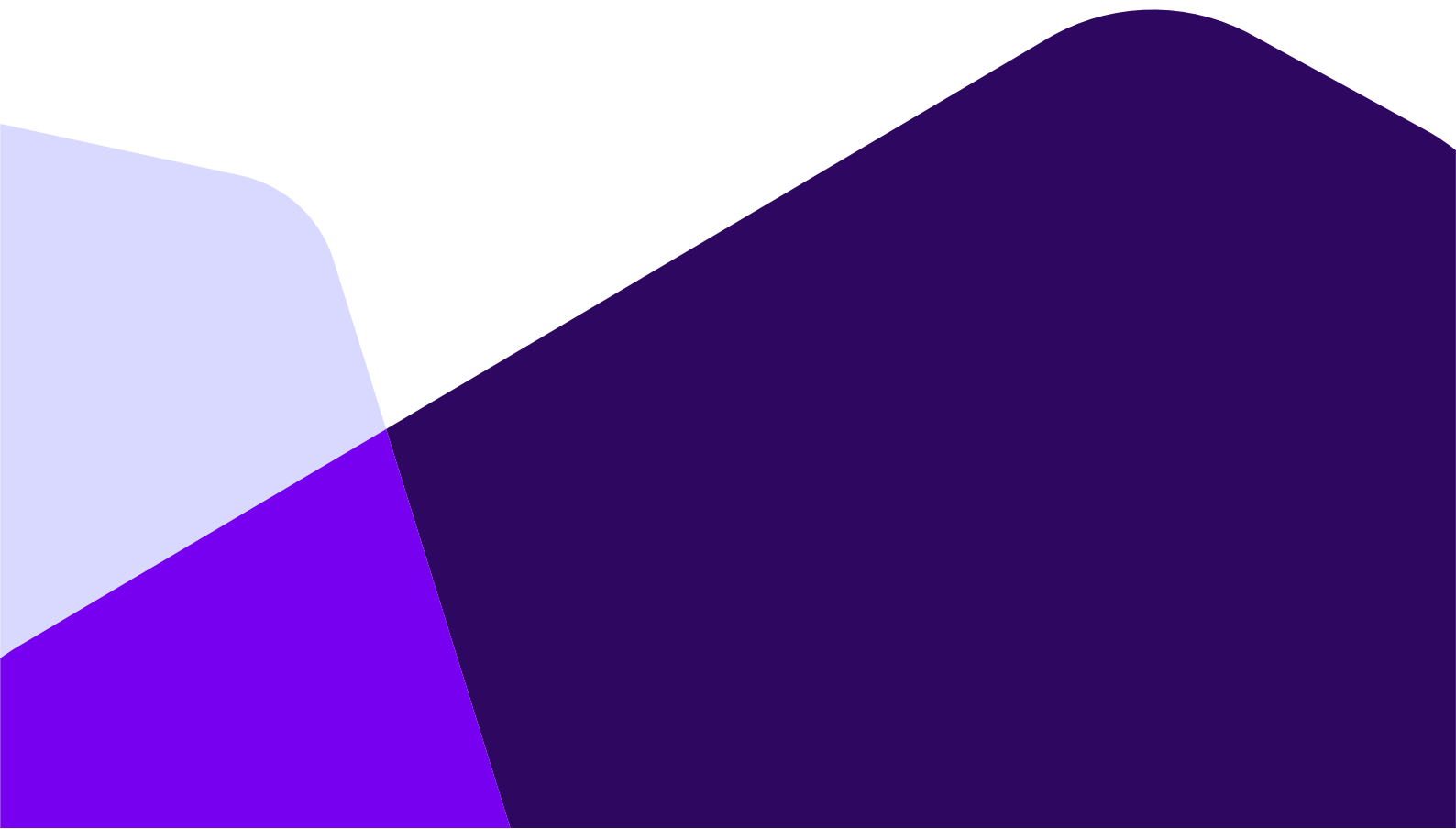
MG1SP3 Spesialpedagogikk

Våren 2024

Line Birkeland & Dorthe Åkvik

# Livsmestring i møte med psykososiale vansker

En kvalitativ studie av temaet livsmestring



**Universitetet i Sørøst-Norge**

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Line Birkeland & Dorthe Åkvik

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

«En ting er å bli møtt på sine ressurser, sine mål og drømmer, en annen ting er å faktisk bli møtt av mennesker som står der, og er med deg».

- *Martin*

«Human beings need physical and mental challenges and stressors or we deteriorate».

- *The Coddling of the American Mind*

# Forord

Plutselig stod vi ved veiens ende. Fem år har gått, og vi er snart ikke studenter lenger. Som spente studenter i 2019, var vi håpefulle for hva de neste fem årene ville innebære. Vi møttes allerede på togveien da vi begge bodde i Oslo. Dette var starten på et godt vennskap både på og utenfor studiet. I første praksisperiode ble vi tilfeldigvis satt i samme gruppe og var veldig fornøyde med å få oppleve praksissjokket sammen. Midt i denne perioden kom Korona ... På dagen ble vi bedt om å forlate praksisskolen, dra hjem og bli der. Etterfulgt av dette ble hele 2020 en helt annen studiehverdag enn hva vi hadde sett for oss. Digitalisering av forelesninger gjennom zoom ble vår nye møteplass. Da koronapandemien avtok og vi endelig kunne møtes igjen, gjenopptok vi kontakten og vennskapet fortsatte som om vi var tilbake i 2019. Igjen ble vi satt i samme praksisgruppe og dette vedvarte de påfølgende periodene. I 2022 ble vi også satt i samme gruppe for å skrive FoU. Etter lange kvelder med skriving, sparring og hardt arbeid forstod vi at vi også ville skrive masteroppgaven vår sammen. Da vi fikk Stig Wigestrands som lærer i PEL i 2023 inspirerte han oss til en ny tankegang. I hans forelesning stilte han seg kritisk til begrensninger i barns lek. Han gav oss innsikt i hvilke fordeler risikolek byr på, samt utfordret vår tankegang innenfor feltet. Dette inspirerte oss til å undersøke dette mer i forbindelse med vår masteroppgave. Helt fra start har vi begge vært svært interesserte i temaet livsmestring, spesielt siden den nye læreplanen ble implementert omtrent samtidig som vi begynte på lærerutdanningen. Vår masteroppgave ble en kombinasjon av Stigs inspirerende syn på lek og vår felles interesse for livsmestring, derav problemstillingen.

Vi hadde tidligere hørt at det kunne være krevende å skrive i par. Likevel var vi sikre, på bakgrunn av det gode samarbeidet med FoU-oppgaven og praksisperiodene, at dette skulle gå fint. Det å skrive en masteroppgave byr på oppturer og nedturer, noe vi også har kjent på. Likevel har vi vært flinke til å støtte hverandre i denne prosessen. Vi ønsker også å gi en takk til vår veileder Stig Wigestrands, venner og familie.

Oslo, mai 2024

Dorthe Åkvik & Line Birkeland

# Sammendrag

I 2020 ble det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* en del av læreplanen LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). På bakgrunn av temaets tverrfaglighet, har det ikke blitt utarbeidet konkrete føringer på lik linje som andre fag, noe som kan skape usikkerhet ved implementeringen. Formålet med denne studien er derfor å utforske og forstå hva som ligger i begrepet livsmestring i skolen. Barn tilbringer store deler av livet sitt på skolen, og læreren ses på som en sentral aktør i arbeidet med å fremme barns psykiske helse. På bakgrunn av dette, undersøker vi i denne studien hvordan man med et spesialpedagogisk systemperspektiv kan arbeide med livsmestring med fokus på å forebygge vansker (Uthus, 2023).

Gjennom en kvalitativ studie, med en hermeneutisk- og fenomenologisk tilnærming, har vi gjennomført semistrukturerte intervju for å innhente data fra fire informanter, inkludert en som beskriver mangelfull livsmestring. Til tross for at vi har benyttet oss av en kvalitativ studie har vi likevel innhentet informanter med ulikt syn på livsmestring. På bakgrunn av dette, tror vi at informantene kan bidra til en mer helhetlig forståelse av hva livsmestring innebærer og nyansert syn på temaet.

Studien fokuserer spesielt på hvordan man kan gi barn med psykososiale vansker økt livsmestring. Vi undersøker lærernes oppfatninger av livsmestring og inkluderer perspektivet til en informant som selv har erfaring som barn med psykososiale vansker. Gjennom denne tilnærmingen håper vi å belyse hvilke tiltak og strategier som kan være effektive for å støtte disse barnas utvikling og trivsel.

Opgaven baserer seg på induktiv analyse hvor vi i første omgang intervjuet informantene, for så å utforske teori tilknyttet funn. For å få en bedre forståelse av funnene fra informantene, valgte vi i første omgang å transkribere intervjuene og deretter arbeide med det empiriske datamaterialet gjennom tematisk analyse. Temaene i teoridelen ble utvalgt basert på informantenes refleksjoner som ble følgende hovedområder; *livsmestring, stress, robusthet og resiliens og risiko*.

På bakgrunn av studiens formål har vi utarbeidet følgende problemstilling; *Hva trenger barn med psykososiale vansker for økt livsmestring?*

Vi har også utformet følgende tre forskningsspørsmål;

- 1) *Hva tenker tre lærere om livsmestring i skolen?*
- 2) *Hvordan jobber de tre lærerne med livsmestring i skolen?*
- 3) *Hva kan vi lære om livsmestring fra en som falt utenfor skolens strukturer og rammer som barn?*

I drøftingsdelen fremhever vi fire sentrale funn knyttet til muligheten til økt livsmestring hos barn med psykososiale vansker; *positivt press, relasjoner, emosjoner og robusthet*. Gjennom en hermeneutisk tilnærming kan disse temaene ses i lys av hver andre, som en helhet og på et individuelt nivå. Studiens funn kan blant annet indikere et behov for mer konkrete verktøy og strategier knyttet til livsmestring i skolen. Som svar på dette har vi utviklet en modell som kan fungere som et utgangspunkt i denne sammenhengen.

Nøkkelbegreper: relasjoner, stress, robusthet, risiko, tverrfaglig tema, emosjoner, folkehelse og livsmestring, psykisk helse, belastning og positivt press.

# Abstract

In 2020, the interdisciplinary theme of *public health and life skills* became part of the curriculum LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Due to the interdisciplinary nature of the theme, concrete guidelines have not been established on par with other subjects, which can create uncertainty in implementation. Therefore, the purpose of this study is to explore and understand the concept of life skills in schools. Children spend a significant portion of their lives in school, and teachers are seen as key players in promoting children's mental health. Based on this, we investigate in this study how, with a special education system perspective, one can work on life skills with a focus on preventing difficulties (Uthus, 2023).

Through a qualitative study, using a hermeneutic- and phenomenological approach, we completed semi-structured interviews to gather data from four informants, including one describing lacking life skills. Despite conducting a qualitative study, we have nevertheless gathered informants with different perspectives on life skills. Based on this, we believe that the informants can contribute to a more holistic understanding of what life skills entail and a nuanced view of the topic.

The study focuses specifically on how to increase life skills for children with psychosocial difficulties. We investigate teachers' perceptions of life skills and include the perspective of an informant who has experienced psychosocial difficulties as a child. Through this approach, we hope to illuminate which measures and strategies can be effective in supporting the development and well-being of these children.

The thesis is based on inductive analysis, where we initially interviewed the informants, and then explored theory related to the findings. To gain a better understanding of the findings from the informants, we chose to transcribe the interviews initially and then work with the empirical data material through thematic analysis. The themes in the theoretical part were selected based on the informants' reflections, which became the following main areas: *life skills, stress, resilience, and risk*.

Based on the purpose of the study, we have formulated the following research question:  
What do children with psychosocial difficulties need for increased life skills?

We have also formulated the following three research questions:

1. What do three teachers think about life skills in schools?
2. How do the three teachers work with life skills in schools?
3. What can we learn about life skills from someone who fell outside the school's structures and frameworks as a child?

In the discussion section, we highlight four central findings related to the potential for increased life skills in children with psychosocial difficulties: positive pressure, relationships, emotions, and resilience. Through a hermeneutic approach, these themes can be seen in relation to each other, as a whole and at an individual level. The findings of the study may suggest a need for more concrete tools and strategies related to life skills in schools. In response to this, we have developed a model that can serve as guidance in this context.

Key words: relationships, stress, resilience, risk, interdisciplinary themes, emotions, public health and life skills, mental health, burden, and positive pressure.

(Oversatt fra norsk ved hjelp av ChatGPT)





# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b> .....	<b>11</b>
<b>1.1 Aktualitet</b> .....	<b>13</b>
<b>1.2 Presentasjon av problemstilling</b> .....	<b>16</b>
<b>1.3 Avgrensning</b> .....	<b>17</b>
1.3.1 Spesialpedagogikk i et forebyggende perspektiv .....	18
1.3.2 Psykososiale vansker .....	18
<b>1.4 Oppgavens struktur</b> .....	<b>21</b>
<b>2. Teori</b> .....	<b>22</b>
<b>2.1 Livsmestring</b> .....	<b>22</b>
2.1.1 Emosjoner sin betydning for livsmestring .....	24
2.1.2 Livsmestring på timeplan .....	25
2.1.3 Livsmestring i et relasjonelt perspektiv .....	26
<b>2.2 Stress</b> .....	<b>31</b>
2.2.1 Instinktive responser .....	32
<b>2.3 Robusthet og resiliens</b> .....	<b>35</b>
2.3.1 Salutogenese .....	36
2.3.2 Psykososial belastning .....	37
<b>2.4 Risiko</b> .....	<b>38</b>
2.4.1 Riskolekens betydning .....	40
2.4.2 Fra stress til mestring .....	42
<b>3. Forskningsmetode</b> .....	<b>44</b>
<b>3.1 Vitenskapelig tilnærming</b> .....	<b>46</b>
3.1.1 Forforståelse .....	46
<b>3.2 Kvalitativ forskningsmetode</b> .....	<b>48</b>
3.2.1 Induktiv tilnærming .....	48
3.2.2 Kvalitativt forskningsintervju .....	49
<b>3.3 Intervju som metode</b> .....	<b>52</b>
3.3.1 Utvalgskriterier .....	52
3.3.2 Rekrutteringsprosessen .....	53
3.3.3 Utforming av intervjuguide .....	55
3.3.4 Gjennomføring av intervju .....	56
<b>3.4 Transkribering</b> .....	<b>59</b>
<b>3.5 Analytisk tilnærming</b> .....	<b>61</b>
3.5.1 Hermeneutikk .....	61
3.5.2 Fenomenologi .....	62
<b>3.6 Tematisk analyse</b> .....	<b>63</b>
3.6.1 Fase 1 – Forberedelse .....	64
3.6.2 Fase 2 – Koding .....	64
3.6.3 Fase 3 – Kategorisering .....	65
3.6.4 Fase 4 – Rapportering .....	66

<b>3.7 Kvalitet i kvalitativ forskning .....</b>	<b>68</b>
3.7.1 Pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet) .....	68
3.7.1.1 Vurdering av validitet .....	70
<b>3.8 Etske betraktninger .....</b>	<b>73</b>
<b>4. Analyse – presentasjon av funn .....</b>	<b>75</b>
<b>4.1 Livsmestring som tema blant lærerne .....</b>	<b>75</b>
4.1.1 Livsmestring som begrep .....	75
4.1.2 Lærernes oppfatning av deres rolle og ansvar i å fremme livsmestring blant elevene .....	77
4.1.3 Verktøy som kan fremme livsmestring .....	78
<b>4.2 Det forebyggende perspektivet .....</b>	<b>82</b>
4.2.1 Tidlig innsats .....	82
4.2.2 Forebyggende arbeid gjennom hele skoleløpet .....	84
<b>4.3 Konsekvenser av manglende livsmestring .....</b>	<b>87</b>
4.3.1 Martins opplevelse av manglende livsmestring .....	87
4.3.2 Hva trenger en som mangler livsmestring? .....	90
<b>5. Drøfting .....</b>	<b>93</b>
5.1 Positivt press .....	94
5.2 Relasjoner .....	97
5.3 Emosjoner .....	100
5.4 Robusthet .....	103
<b>6. Avslutning .....</b>	<b>106</b>
6.1 Videre forskning og kritisk refleksjon .....	109
<b>7. Litteraturliste .....</b>	<b>111</b>
<b>Vedlegg 1: Godkjennelse av SIKT .....</b>	<b>118</b>
<b>Vedlegg 2: Samtykkeskjema .....</b>	<b>122</b>
<b>Vedlegg 3: Intervjuguide til lærerne .....</b>	<b>126</b>
<b>Vedlegg 4: Intervjuguide til Martin .....</b>	<b>127</b>
<b>Vedlegg 5: Medforfattererklæring .....</b>	<b>128</b>

# 1. Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er livsmestring i skolen, som baserer seg på det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. Vi har gjennomført en kvalitativ studie med fire informanter, hvor tre er lærere, og den fjerde er en tidligere elev som falt utenfor både skolens og samfunnets vanlige rammer. Selv om livsmestring er et tema som angår alle barn, og deler av litteraturen i denne oppgaven også omhandler barns utvikling generelt, tilhører vårt arbeid det spesialpedagogiske feltet. Vår fjerde informant, som hadde en oppvekst med sterke, psykososiale vansker, er en viktig del av oppgavens kontakt med dette feltet. Samtidig vil vi i avgrensningen, del 1.3.1, utdype hvorfor vi har valgt å behandle temaet livsmestring i et forebyggende perspektiv, og at det angår alle barn i skolen. Arbeidet med denne oppgaven har ført til at vi i større grad enn før, når det gjelder temaet livsmestring, tenker på barn med psykososiale utfordringer som en naturlig del av felleskapet med alle barn, og at de ofte har behov for det samme som andre barn, men med tilpasninger og justeringer.

I 2020 trådte det nye læreplanverket Kunnskapsløftet i kraft. I læreplanens *overordnet del – verdi og prinsipper for grunnskoleopplæringen* står det at de tverrfaglige temaene *demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling* samt *folkehelse og livsmestring* skal prioriteres i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Blant disse tre temaene ble vi særlig interessert i *folkehelse og livsmestring*, da vi selv ikke fikk oppleve å være elev etter den nye læreplanen ble iverksatt. Som lærerstudenter har vi opplevd et signifikant skille mellom skolen før og etter fagfornyelsen. I vår skolegang, hvor vi fulgte læreplanverket for kunnskapsløftet 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006), opplevde vi at det var størst fokus på faglig læring fremfor elevenes psykiske helse. I *Prinsipper for opplæring* i LK06 ble det satt fokus på elevenes sosiale og kulturelle kompetanse som åpnet opp for samarbeid og felleskap i klassen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Likevel var det ikke et konkret tema i læreplanen som sikret den enkelte elevs psykiske helse. Å få være en del av dette skiftet gjorde oss nysgjerrige på hvordan livsmestring faktisk blir implementert i skolen.

Formålet med denne studien er derfor å undersøke hvordan tre lærere arbeider med livsmestring i skolen, samt hvilke konsekvenser det kan få når et barn mangler tilstrekkelig livsmestring, og hva han selv tenker om dette i voksen alder. Vi mener det er viktig å få en helhetlig forståelse av livsmestringstemaet fremfor å kun se på oppsidene. Med dette utgangspunktet har vi informanter med ulik erfaringsbakgrunn – henholdsvis lærerne, og den tidligere elevens retrospektive perspektiv. Ettersom det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* ble iverksatt i skolen for kun fire år siden, håper vi at vårt arbeid kan bidra til ytterligere kunnskap på feltet.

## 1.1 Aktualitet

Samfunnet er i stadig endring. Skolen må derfor tilrettelegge for at elevene lærer ferdigheter som er relevante for fremtiden, og som kan brukes i områder som per i dag er ukjente (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1). På bakgrunn av dette ble det innført en ny læreplan for fire år siden, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), også omtalt som Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Fagfornyelsen bygger blant annet på NOU 2015:8 «*Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*», som er en sluttrapport som Ludvigsen-utvalget la frem. I denne rapporten presenterer Ludvigsen-utvalget en rekke samfunnsutfordringer, deriblant økende helseutfordringer som psykiske lidelser (NOU 2015:8, s. 52). Denne rapporten ble et av utgangspunktene for utarbeidelsen av Meld. St 28 (2015-2016) *Fag - Fordypning – Forståelse*. Behovet for et større fokus på forebyggende helsearbeid i skolen, støtter seg på Ludvigsen-utvalgets rapport (NOU 2015:8). På bakgrunn av dette ble det i Meld. St 28 (2015-2016) fremlagt et ønsket om det nye tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 39). Dette ble også underbygget av opplæringslovens formålsparagraf «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Barn og unge tilbringer mange timer av livet på skolen. På bakgrunn av dette, anses læreren å være en sentral aktør og et fast kontaktpunkt for å fremme barn og unges psykiske helse og trivsel. De skal kunne fange opp elever som er i en vanskelig livssituasjon, har endret atferd eller har påbegynnende psykiske helseproblemer (Helsedirektoratet, 2017). Skolen har to viktige oppdrag, de skal både danne og utdanne elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). I dette ligger det at grunnopplæringen skal gi elevene et godt grunnlag og et utgangspunkt for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg, og til å ta gode beslutninger i livet.

Velferdsforskningsinstituttet NOVA OsloMet gjennomførte i 2019 en undersøkelse som representerer norske barn og unges psykiske helse (Bakken, 2019). Tall fra denne undersøkelsen viser at det er store ulikheter mellom jenter og gutters opplevelse av press. Likevel tilsier rapporten at begge kjønn opplever størst press i forbindelse med skolearbeid

som samsvarer med Eriksens (2020) studie om utdanningspresset. Fordeling på press om å gjøre det bra på skolen ligger på 24% hos guttene og 45% hos jentene (Bakken, 2019, s. 73). I samme undersøkelse kommer det frem en stor økning av psykiske helseplager hos begge kjønn. Ifølge rapporten er stress-symptomer mest utbredt, men jentene er langt oftere utsatt for samtlige psykiske plager som måles i undersøkelsen (Bakken, 2019, s. 81). I Folkehelse rapporten fremgår det at dette ikke har blitt bedre med årene (Bang et al., 2024). Det har spesielt vært en økning i andelen jenter i alderen 13-24 år som rapporterer om psykiske plager som stress og bekymring de siste tiårene. Studier viser at omtrent 7% av barn og unge i alderen 4-14 år har en psykisk lidelse i Norge. Det er også tall som indikerer at covid-19-pandemien (2020-2022) førte til en betydelig økning i antallet 12-24-åringene som har blitt diagnostisert med en psykisk lidelse i både primær- og spesialisthelsetjenesten.

I boken *The Coddling of the American Mind* (Lukianoff & Haidt, 2019) hevder forfatterne at mange barn i USA i flere ti-år har blitt overbeskyttet mot den virkelige verden, og at dette har ført til en måte å behandle barn og unge på som har svekket deres psykiske helse. De oppsummerer dette i *tre usannheter* som de mener barn og unge i for stor grad utsettes for. Disse usannhetene ser slik ut:

- 1) The untruth of Fragility: ***What doesn't kill you makes you weaker.*** Her hevder Lukianoff og Haidt at barn er anti-fragile. Barn trenger passende mengder ubehag for å utvikle seg.
- 2) The untruth of Emotional Reasoning: ***Always trust your feelings.*** Her påstår forfatterne at alle, både voksne og barn, er påvirket av feiltolkninger og *confirmation bias*. Med andre ord, kan vi ikke stole på følelsene våre.
- 3) The untruth of Us Versus Them: ***Life is a battle between good people and evil people.*** Her trekker forfatterne frem at de fleste mennesker er gode. Derfor må vi prøve å forstå hverandre bedre, i stedet for å tenke at andre, som kanskje mener noe annet enn meg, er onde og fæle.

(Lukianoff & Haidt, 2019, s. 4)

Det finnes mye kunnskap om hvordan barn utsettes for ulike former for omsorgssvikt, og hvilke konsekvenser det kan få (Perry & Szalavitz, 2021). Vår fjerde informant i denne studien er i denne kategorien. Samtidig er vi nysgjerrige på om vi i Norge også er påvirket av det Lukianoff og Haidt (2019) snakker om i sin bok, og om det kan være nyttig å inkludere innsiktene i de tre usannhetene i vårt arbeid med folkehelse og livsmestring i skolen. Vi har derfor valgt å la de tre usannhetene være med oss i tankene underveis i arbeidet, vi har også brukt utvalgt teori fra denne boken i teorikapittelet, og vi kommer tilbake til dem i kapittel 6, *Avslutning*.

Til tross for at LK (20) har tatt skritt for å inkludere folkehelse og livsmestring på timeplanen, er det flere som stiller seg kritisk til om disse endringene oppfyller forventningene. Holte et al. (2019) påpeker blant annet at det er svakheter i dette arbeidet, da det er få kompetansemål som direkte adresserer elevenes psykiske helse, og at det mangler konkrete verktøy for å gjennomføre arbeidet (Holte et al., 2019). Holte et al. (2019) argumenterer for at skolene trenger klarere kompetansemål som bidrar til å styrke folkehelse og livsmestring, slik at det blir enklere å prioritere psykisk helse i undervisningen.



## 1.2 Presentasjon av problemstilling

Med utgangspunkt i temaets aktualitet, har vi følgende problemstilling;

*Hva trenger barn med psykososiale vansker for økt livsmestring?*

Vi har også utformet følgende tre forskningsspørsmål;

- 1) *Hva tenker tre lærere om livsmestring i skolen?*
- 2) *Hvordan jobber de tre lærerne med livsmestring i skolen?*
- 3) *Hva kan vi lære om livsmestring fra en som falt utenfor skolens strukturer og rammer som barn?*

De to første forskningsspørsmålene er rettet mot lærerne, mens det siste retter seg mot vår fjerde informant, heretter kalt Martin, sin historie. Ettersom vår problemstilling inkluderer elever med psykososiale vansker, ligger denne elevgruppen også implisitt i forskningsspørsmålene, selv om begrepet ikke eksplisitt er nevnt der. Spørsmålene vil også gå igjen som overordnet tema i intervjuguide og hovedkategorier i analysearbeidet.

### 1.3 Avgrensning

Innledningsvis har vi sett på det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* som et helhetlig begrep. På bakgrunn av oppgavens rammer har vi satt noen begrensinger for oppgavens omfang. Videre i oppgaven vil vi derfor kun rette fokuset mot *livsmestring* ettersom dette temaet samsvarer best med studiens problemstilling.

Et annet valg vi har gjort er en begrensning med tanke på utvalg av teori og informanter. Hvis vi hadde muligheten ville vi gjerne benytte oss av flere informanter da vi anser at det kunne styrket studien. Likevel anser vi de fire informantene våre som gode representanter for studien. De tre lærerne har ulik ansiennitet og har erfaringer fra ulike trinn i småskolen og mellomtrinnet. Dette åpner opp for ulike perspektiv som kan sammenlignes internt i gruppen med informanter. I tillegg har vi Martin som i dag er voksen, men som har en historie vi tror alle kan lære mye av, og som er relevant for problemstillingen.

Som nevnt innledningsvis er problemstillingen rettet mot elevgruppen med psykososiale vansker, men ettersom alle har behov for livsmestring refererer vi videre til *barna* eller *elevne*. Bakgrunnen for å variere mellom begrepene kommer av at livsmestring skjer både i og utenfor skolen. Vi velger også å samle elevne under disse to begrepene da tiltakene vi undersøker kan ha en forebyggende effekt spesielt for elever med psykososiale vansker, men også for andre elever. Vi trenger ikke nødvendigvis endre synet på livsmestring når vi møter barn med psykososiale vansker, men kan heller tilpasse våre eksisterende metoder. Slik tilpasning kan bidra til å inkludere disse barna i det psykososiale miljøet vi utvikler, noe som kan fremme fellesskap og støtter deres utvikling. Elevne vi referer til omhandler i all hovedsak elever fra småtrinnet.

I neste delkapittel avklares det hvordan begrepene; *spesialpedagogikk* og *psykososiale vansker* forstås i denne masteroppgaven. De to begrepene har tilknytning til studiens problemstilling samt forskningsspørsmål og vil dermed være hensiktsmessige å avklare.

### 1.3.1 Spesialpedagogikk i et forebyggende perspektiv

Denne studien skrives innenfor feltet spesialpedagogikk, og studiens problemstilling skal dermed kunne plasseres i en spesialpedagogisk kontekst. En spesialpedagogisk tilnærming kan både ses i et individuelt perspektiv og et systemperspektiv (Uthus, 2023). På bakgrunn av studiens problemstilling vil det i denne sammenheng være naturlig å se på hvordan spesialpedagogikken kan fungere som et supplement til allmennpedagogikken, i et systemperspektiv med fokus på det forebyggende.

I Opplæringslova § 1-3 og i St.meld. nr.16 (2006-2007) presiseres viktigheten av tilpasset opplæring og tidlig innsats for den enkelte elevs læring og utvikling. Fokus på tidlig innsats er sentralt i skolens systematiske vurdering om hvorvidt elevene har tilfredsstillende utbytte av undervisningen (Tøsse, 2014). Målet er at alle elever skal nå sitt fulle utviklingspotensial, og gjennom forebyggende arbeid vil skolen kunne forebygge vansker og risikofaktorer tidlig, før de utvikler seg til mer alvorlige problemer. Videre vil det kunne bidra til at hensiktsmessige hjelpetiltak blir satt inn. Utdanningssystemet skal møte hver enkeltes behov gjennom godt tilrettelagt opplæring (St.meld. nr. 16 , (2006-2007), ss. 10-11). For å oppnå dette er tidlig innsats sentralt, og det er vesentlig at man forstår at med tidlig innsats ligger det mer enn bare å gripe inn tidlig i et barns liv (Tøsse, 2014). Det skal også være fokus på tidlig innfrielse når et problem oppstår eller avdekkes. Læringsmulighetene bygger både på erfaringer og ferdigheter hver enkelt har tilegnet seg tidligere i livet. Befring (2012, s. 22) peker på at tidlig innsats innen spesialpedagogikk kan beskrives som forebyggende arbeid for å gi de beste mulige vilkårene for de positive lærings- og utviklingskreftene som finnes hos alle.

### 1.3.2 Psykososiale vansker

Begrepet psykososiale vansker er mye brukt i praksisfeltet, men det kan være utfordrende å finne en entydig definisjon. En god start kan være å definere det motsatte, nemlig psykososial helse (Söderström, 2019, s. 160). Ommundsen (2000) beskriver psykososial helse på følgende måte:

God psykisk- og sosial helse innbefatter psykologisk, sosial og moralsk utvikling og funksjon og er reflektert i en positiv identitet, psykisk velvære og evnen til å gå inn i og opprettholde tilfredsstillende sosiale relasjoner. Psykososial helse kan ses som et sett av ressurser å møte hverdagens krav og utfordringer med. (Ommundsen, 2000)

I henhold til denne definisjonen vil det å forebygge psykososiale vansker kunne bidra til å beskytte barn mot de belastningene som truer utvikling og trivsel, samt å gjennomføre tiltak som kan styrke barnets samlede ressurser. Sosiale relasjoner preget av kjærlighet og støtte, nærmiljøer som er trygge og stimulerende for å regulere psykososial dysfunksjon og avvikende handlingsmønstre, samt forhold som reduserer bekymring og stress, vil bidra til å fremme sunn psykososial helse (Söderström, 2019, s. 161). Dermed er ikke psykososiale vansker og psykososial helse bare individuelt anliggende, det handler også om barnets omsorgsgivende kontekst og familiens livssituasjon. Begrepet psykososiale vansker blir i faglitteraturen ofte knyttet til tilpasningsvansker, utagerende atferd, atferdsforstyrrelser, og i noen grad problemer med å finne sin plass i sosiale fellesskap og tilbaketreking. I pedagogikken blir begrepet ofte brukt om «de vanskelige barna» på skolen. Innen barne- og ungdomspsykiatrien er ikke psykososiale vansker en spesifikk diagnose. Likevel er det ikke alltid en tydelig grense mellom barn som førstelinjetjenesten anser for å ha psykososiale vansker og de som faktisk får en diagnose fra barne- og ungdomspsykiatrien. Med andre ord, kan psykososiale vansker være en del av diagnoser innenfor psykiatrien. Det kan være overlapp eller usikkerhet mellom de to gruppene. En folkelig definisjon av hva psykososiale vansker er, synes å være:

Barn som har det følelsesmessig vanskelig og hvor vanskene arter seg som problemer som går ut over forholdet til andre og egen sosial utvikling og fungering. Vanskene kan ha sitt opphav i mange ulike mekanismer: biologiske, psykologiske, sosiale og materielle. (Söderström, 2019, s. 161)

Dette er en ganske vid beskrivelse, men den kan fungere som en arbeidsdefinisjon til handlinger eller tiltak som blir tatt i bruk for å adressere eller håndtere de overnevnte vanskene eller utfordringene. I spe- og småbarnsalder kan det være vanskelig å fange opp helt

konkrete beskrivelser, da vanskene er under utvikling. Tidlig i livet har det sjeldent satt seg som et fast mønster, og den raske utviklingen i løpet av de første leveårene gjør at symptombildet er i stadig forandring. Befring (2016) peker på at psykososiale vansker omfatter et stort spenn av problemer, forklaringer og risikofaktorer. Det vil i mange tilfeller være vanskelig å avgjøre hva som er primærårsaken til mangler i oppvekstmiljøet (det kan være hjemmet, nærmiljøet, barnehagen eller skolen), og det som kan tilskrives problematiske og sårbare egenskaper hos barnet (Befring E. , 2016, s. 193). Dessuten er det ofte vanskelig å avgjøre hva som er normal- og problematferd (Befring & Uthus, 2019, s. 518). Lærere som oppfatter problematferd hos en elev, må derfor ha i tankene at handlingene til eleven kan være rasjonelle handlinger i en vanskelig livssituasjon. Dersom en elev ikke føler seg verdsatt, kan deres atferd også være et uttrykk for et ønske om støtte og forståelse. Derfor er det avgjørende å opprettholde en respektfull kontakt selv med de elevene som strever med å tilpasse seg (Befring & Uthus, 2019, s. 519).

## 1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven har seks hovedkapitler; innledning, teori, metode, analyse, drøfting og avslutning.

I kapittel 2, *teori*, presenterer vi relevant teori for studien. Kapittelet er inndelt i fire hovedtemaer med tilhørende undertemaer; *livsmestring, stress, robusthet og resiliens og risiko*.

I kapittel 3, *forskningsmetode*, presenterer vi studiens forskningsdesign og metodiske arbeid. Her redegjør vi for valg av metode og gir en detaljert beskrivelse av gjennomføringen av studien.

I kapittel 4, *analyse*, presenterer vi funn fra gjennomførte intervjuer som deles inn i tre hovedkapitler; *livsmestring som tema blant lærerne, det forebyggende perspektivet og konsekvenser av manglende livsmestring*

I kapittel 5, *drøfting*, presenteres studiets funn i lys av teorikapitlene. Dette gjøres i de fire nye hovedkategoriene; *positivt press, relasjoner, emosjoner og robusthet*.

I kapittel 6, *avslutning*, oppsummerer vi studien, reflekterer rundt tematikken og utforsker videre forskning.

## 2. Teori

I dette kapitlet presenteres teori og litteratur vi anser som relevant for å støtte og ramme inn problemstillingen. Det teoretiske grunnlaget er utformet med fire hovedtemaer med tilhørende underkapitler; *livsmestring, stress, robusthet og resiliens og risiko*.

### 2.1 Livsmestring

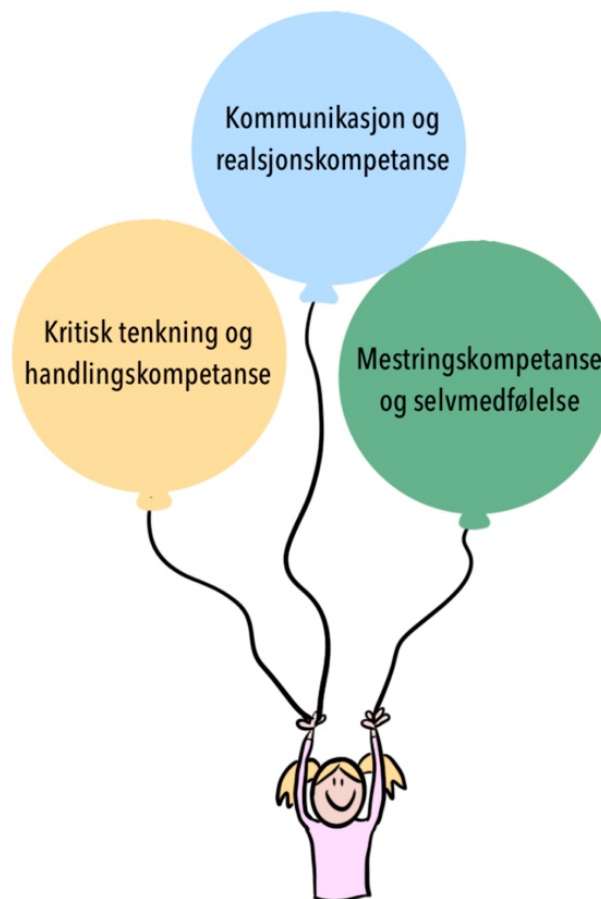
*Livsmestring* som et begrep har i de senere årene blitt referert til i ulike styringsdokumenter for skole- og barnehagesektoren (Drugli & Lekhal, 2018, s. 29). Begrepet er mye omdiskutert da mange mener at det ikke er riktig at barn skal lære seg å *mestre livet*. Noen mener at livet skal leves, nytes og være noe barna gleder seg over. Andre mener at det er nødvendig at barn fra tidlig alder lærer seg å mestre livet, og at dette videre kan ruste dem til livets mange påkjenninger (Drugli & Lekhal, 2018, s. 29). Livet er uforutsigbart og det vil ta oss alle gjennom utfordringer, i større eller mindre grad. Det er hvordan vi forholder oss til de ulike utfordringene i livet som har en betydning for vår livskvalitet (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 45). I *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen* står det følgende om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring:

Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13)

Ut ifra denne definisjonen kan man si at livsmestring er et vidt begrep som dreier seg om å kunne påvirke og forstå faktorer som har betydning for mestring av eget liv.

Kunnskapsdepartementet (2017) presenterer blant annet også at fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, forbruk, personlig økonomi, verdivalg, betydningen av meningen med livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, å kunne håndtere tanker, og følelser og relasjoner som aktuelle områder innenfor temaet. I denne sammenhengen kan psykisk helse defineres som;

“Mental health is a state of mental well-being that enables people to cope with the stresses of life, realize their abilities, learn well and work well, and contribute to their community” (WHO, 2022). På bakgrunn av denne definisjonen vil man kunne si at god psykisk helse handler om å håndtere stress, livets utfordringer, realisere sitt potensiale og bidra positivt til samfunnet. Ifølge World Health Organization (2003) vil man trenge ulike ferdigheter, som de kaller for *life skills* (livsferdigheter), for å kunne påvirke og kunne forstå det som har betydning for egen livsmestring. I modellen nedenfor blir de livsferdighetene WHO mener alle mennesker trenger for å mestre livet presentert: Ifølge World Health Organization (2003) vil man trenge ulike ferdigheter, som de kaller for *life skills* (livsferdigheter), for å kunne påvirke og kunne forstå det som har betydning for egen livsmestring. I modellen nedenfor blir de livsferdighetene WHO mener alle mennesker trenger for å mestre livet presentert:



Figur 1: Utformet av oss og inspirert av Bjørndal og Bergan (2020) sin figur om Livsferdigheter som bidrar til livsmestring, de har laget denne med inspirasjon fra WHO's figur «Life skills» (WHO, Skills for health, 2003, s. 9).



1. **Kommunikasjon og relasjonskompetanse:** Innenfor dette området handler det om å kunne uttrykke følelser, løse konflikter, påvirke, gi respons, anerkjenne, lytte aktivt, sette grenser, vise empati for andre.
2. **Kritisk tenking og handlingskompetanse:** Omhandler å kunne ta valg, finne løsninger, se konsekvenser, analysere holdninger, normer, verdier, og påvirkningskilder.
3. **Mestringskompetanse og selvmedfølelse:** Her handler det om selvinnsett, bygge selvtillit, håndtere stress, endringer og følelser.

(Bjørndal & Bergan, 2020, s. 50)

### 2.1.1 Emosjoner sin betydning for livsmestring

Vårt viktigste navigasjons- og signalsystem er følelsene (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 46). Den aller viktigste funksjonen til følelser er imidlertid å fortelle oss om grunnleggende behov i livet, som blant annet anerkjennelse (menneskeverd), trygghet, støtte (gode relasjoner), autonomi (selvbestemmelse) og tilhørighet (til flokken). Selv om følelser beriker livene våre, kan de også føre til smerte (Klomstén & Fikse, 2021, s. 71). Gleden og lykken, mestringen og tilfredsheten med livet, er alle menneskelige opplevelser. Like så er sinne, irritasjon, sjalusi, anger, skam, skyld, frustrasjon, redsel og meningsløshet. Følelsene er avgjørende for oss, da de inneholder verdifull kunnskap. Det er vanlig å skille mellom følelser og emosjoner i litteraturen. Emosjoner oppstår når det autonome nervesystemet aktiveres, og det fører til en fysiologisk respons i hjernen og kroppen vår, og følelser er den subjektive opplevelsen og tolkningen vår av emosjonen (Stiegler et al., 2018, s. 18). På bakgrunn av dette er det derfor ikke alltid lett å vite om følelser er «sanne», da de både består av kroppslig emosjon og en tolkning av denne fysiologiske tilstanden (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 47). Håndtering og tolkning av våre emosjoner og følelser på en hensiktsmessig måte er en sentral del av vår psykiske helse, da det gjør det mulig for oss å svare og handle med sikte på vekst og livsmestring. Følelser er også påvirket av våre tanker om dem og hvordan de har blitt formet gjennom livserfaringene våre. Derfor er hvordan vi tenker og håndterer følelsene våre en betydelig faktor for den psykiske helsen. I dagens samfunn blir vonde følelser som skam, skyldfølelse, tristhet og sinne i liten grad anerkjent. Dette kan føre til at flere av følelsene våre

ender opp med å bli undertrykt eller skjult, og dette forårsaker ubalanse i deres rolle med å ivareta våre menneskelige behov.

Å forstå hva emosjoner og følelser er, gir oss et fundament for å forstå årsakene til våre reaksjoner, som dermed kan gi oss mulighet til å tilpasse atferden vår (Klomstén & Fikse, 2021, s. 80). Det å utvikle kognitiv emosjonsregulering kan fungere som et verktøy som gjør mennesket robust i belastende situasjoner. Med andre ord, evnen til å forstå og regulere intensitet, frekvens og varighet av følelser utfra situasjonen man opplever (Berger et al., 2007). Det kan være vanskelig å forstå hvorfor man blir sint, redd eller opprørt om man ikke vet hvordan man skal bearbeide disse følelsene. I det tverrfaglige temaet, *folkehelse og livsmestring* fra LK20, har lærene et ansvar for å hjelpe elevene med å forstå nettopp dette (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). I det pedagogiske arbeidet bør man derfor tilrettelegge for å aktiviteter og samspill som fremmer gode følelser samtidig som man setter ord på og anerkjenner vanskelige følelser (Drugli & Lekhal, 2018, s. 124). Bjørndal og Bergan (2020) foreslår at det å lære seg å håndtere følelser bør ha en særskilt plass i utdanningen som et livsmestringstiltak, ikke bare som et overordnet tema, men også ved å få en plass på timeplanen. Å vende negative følelser til positive opplevelser krever mestring, forståelse og evne til å bearbeide følelser (Lunde & Brodal, 2022, ss. 85-86).

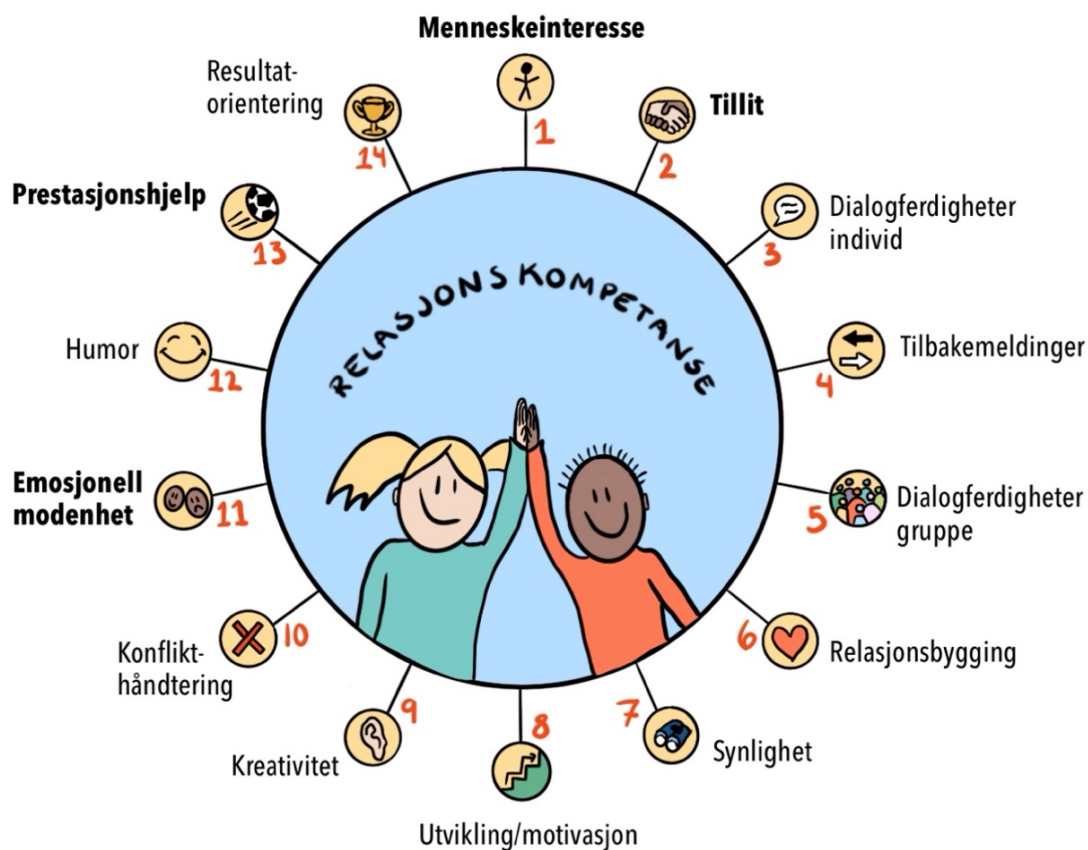
### 2.1.2 Livsmestring på timeplan

Livsmestring i skolen er et stort tema. Det kan oppleves som enkelt da det åpner opp for spontane og intuitive tilnærminger til hva som menes med å mestre livet. Likevel er begrepet komplekst da det skal treffe alle elevene (Sælebakke, 2020, ss. 23-24). Ekornes (2018) bekrefter at det kan være utfordrende å tilrettelegge undervisningen for elever med psykiske helseutfordringer. Hun trekker frem fem hovedutfordringer: 1) tid og prioritering, 2) relasjonsarbeidet når elevene strever psykisk, 3) lærerens kunnskap om tidlige kjennetegn på psykiske vansker, 4) tverrfaglig samarbeid om elever psykiske helse og 5) samarbeid med foreldre (Ekornes, 2018, s. 7). Disse hovedutfordringene henger ofte tett sammen, men førstnevnte utfordring viser seg å være spesielt gjenkjennbart for flere lærere. Til tross for at

lærerne ofte klarer å skille mellom skolefaglig mestring og god psykisk helse vil disse ofte oppleves som konkurrerende fokusområder, spesielt for sårbare elever (Ekornes, 2018, s. 7).

### 2.1.3 Livsmestring i et relasjonelt perspektiv

For å ha gode relasjoner er relasjonskompetanse avgjørende (Spurkeland, 2015, s. 1). Slik kompetanse kan øves inn og utvikles, dette gjelder både for elever og lærere. Spurkeland (2015) mener at relasjonskompetanse anses å være grunnlaget for livsmestring. Å sette livsmestring inn i et relasjonelt perspektiv handler om å løfte relasjonens betydning for hvordan vi har det med oss selv og hverandre (Sælebakke, 2020, s. 60). Relasjonskompetanse er noe man konstant må videreutvikle og jobbe med gjennom hele livet (Spurkeland, 2015, s. 1). Jan Spurkeland definerer relasjonskompetanse slik: *ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker* (Spurkeland, 2020, s. 19). I Meld. St. 28 (2015-2016): *Fag– fordypning – forståelse* står det: «Et godt læringsfellesskap handler om å være bevisst på relasjonsarbeid, gode relasjoner mellom elever, mellom elever og lærere og skolens ledelse» (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 68). Spurkeland (2020) tolker dette som at myndighetene er i ferd med å innse viktigheten av at skolen må legge vekt på relasjonskompetanse. Han har også utformet en modell *Radarhjulet*, hvor han har utarbeidet 14 dimensjoner som utgjør kjernen i relasjonskompetanse (Spurkeland, 2020, s. 18). I denne modellen fremheves flere sentrale kompetanser som er grunnleggende og nødvendige for å lykkes med å bygge relasjoner, samt noen aspekter som kan oppfattes som støttedimensjoner i interaksjonen med andre mennesker (Spurkeland, 2015, s. 2).



Figur 2: Utformet av oss og inspirert av Modellen «Radarhjulet» viser måleinstrumentet for relasjonskompetanse (Spurkeland, 2020, s. 18).

Figur 2 inneholder 14 dimensjoner som utgjør relasjonskompetanse. Blant de fjorten dimensjonene i radarhjulet anses fire av dem som overordnede, og på bakgrunn av dette har vi derfor valgt å kun ta for oss disse fire dimensjonene videre (Spurkeland, 2015, s. 9). De fire dimensjonene er; *menneskeinteresse*, *tillit*, *emosjonell modenhet* og *prestasjonshjelp*.

Den første dimensjonen er *menneskeinteresse*. Denne dimensjonen er plassert som nummer én i radarhjulet for å tydeliggjøre det grunnleggende elementet i relasjonskompetanse (Spurkeland, 2020, s. 25). Dersom man ikke har en genuin interesse for andre mennesker, er det mindre grunnlag for å utvikle de andre dimensjonene. Menneskeinteresse er et premiss for å komme videre inn i dybden av relasjonskompetanse (Spurkeland, 2020, s. 26). I denne dimensjonen fremheves betydningen av å føle seg sett, anerkjent og verdsatt som nøkkelen til å skape gode relasjoner (Spurkeland, 2015, s. 3). En lærer som ikke hilser, viser interesse og

anerkjenner hver enkelt elev, vil miste muligheten til å bygge relasjoner og opprette et læringsgrunnlag. Elevene oppdager fort om de voksne er interessert i dem som hele mennesker, ikke bare som elever og «læremaskiner». I skolen møter man elever med ulike behov, erfaringer, forkunnskaper og holdninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det er skolens oppgave å gi alle elevene likeverdige muligheter til utvikling og læring, uavhengig av deres forutsetninger. En forutsetning for at læreren skal kunne gi tilpasset opplæring til hver enkelt elev er at læreren kjenner elevene sine. «Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Dette skal gjelde for alle elever, og i størst mulig grad skje innenfor fellesskapet.

Videre har Spurkeland (2020) delt dimensjonen menneskeinteresse inn i fire grunnleggende relasjonelle egenskaper, som han mener er avgjørende for å bygge relasjoner. I denne sammenheng vil det være naturlig å se nærmere på; *Aktivt engasjement i andre mennesker*. Det viktigste i dette elementet av menneskeinteresse er, ifølge Spurkeland (2020), å forstå mer av det han kaller 24-timersmennesket. Her innebærer det å være «på innsiden» av et annet menneske, å forstå hele deres livssituasjon, ikke bare den delen som omhandler skole. Alle elever har et 24-timersliv som inkluderer skole, men også fritid, familie, venner og interesser. Disse delene utgjør en helhet. Som lærer er det viktig å forstå denne helheten i elevenes livssituasjon for å kunne lede og veilede dem på en god måte. Ved at læreren kjenner til hva som også foregår utenfor skolen, som for eksempel problemer hjemme, kan læreren bedre tilpasse sin tilnærming og hjelpe eleven gjennom de utfordringene de møter. Hvis en lærer ikke forstår disse viktige aspektene av elevens liv, kan de bli frakoblet fra de emosjonelle og empatiske sidene ved å være en god veileder (Spurkeland, 2020, s. 29). Da gjenstår nemlig bare den faglige delen, og ifølge Spurkeland (2020) kan det isolert sett føre til en katastrofe.

Den andre dimensjonen Spurkeland (2020) peker på er *tillit*. Evnen til å bygge tillit er helt avgjørende for en leder når det gjelder å ha innflytelse og påvirkning (Spurkeland, 2020, ss. 37-38). Dette blir sett på som selve bærebjelken i alle relasjoner. Tillit er en primærfølelse, nært knyttet til kjærlighet. Det er en positiv forventning om at en person vil innfri og ikke

sabotere mellommenneskelige opplevelser i en relasjon. For å bygge tillit er det å være forutsigbar viktig. En lærer som er forutsigbar i handlinger og reaksjoner, vil kunne skape en følelse av trygghet hos elevene. I en relasjon er tillit aldri en konstant faktor. Den vil alltid være i bevegelse, da den blir påvirket av opplevelser og erfaringer. Som Spurkeland (2020) sier «god atferd avler god atferd», på samme måte mener han at «utvist tillit avler returnert tillit» (Spurkeland, 2020, s. 41). Enkelte har utviklet en mistenksomhet som stenger for tillit, og en slik skepsis kan hindre mennesker i å bygge relasjoner. Tillitsbyggingens verste fiende er våre erfaringer av å ikke kunne stole på andre. En person som ønsker tillit i en relasjon, må bygge den gradvis, steg for steg. Normalt sett kan ikke tillit oppstå plutselig og spontant, «tillit trenger tid» (Spurkeland, 2020, s. 44). Noen er veldig åpne, mens andre er mer tilbakeholdne og bruker lengre tid på å få tillit til andre. Spurkeland (2020) argumenterer for at fremtidens pedagogikk må legge større vekt på pedagogers arbeid med å bygge tillit, da dette er avgjørende for lærerens evne til å påvirke elever og skape effektive lærings situasjoner (Spurkeland, 2020, s. 45).

Videre trekker Spurkeland (2020) frem den ellefte dimensjonen, *emosjonell modenhet*. En viktig ferdighet innenfor relasjonskompetanse er evnen til å forstå både egne og andres følelser, og dette blir fremhevet som vesentlig innenfor denne dimensjonen (Spurkeland, 2020, s. 263). Emosjonell modenhet forteller at et menneske har kommet frem til et modningsnivå der emosjoner har blitt integrert om en naturlig del av atferden deres (Spurkeland, 2019, s. 185). En folkelig forklaring på denne teorien er å kunne se seg selv utenifra og se andre fra innsiden (Spurkeland, 2020, s. 263). Mentalisering, handler om nettopp dette. Brandtzæg et al. (2019) viser til Allen mfl. (2008) og sier at mentalisering er egenskapen alle mennesker har til å forstå egen og andres mentale tilstand (behov, følelser, ønsker og så videre), og atferd som følger av disse tilstandene (Brandtzæg et al., 2019, s. 63). Mentalisering er avgjørende i all kommunikasjon og relasjon til andre (Spurkeland, 2020, s. 264). Det er vår evne til å forstå og tolke andres følelser og tanker når vi samhandler med dem. Vi tolker andres handlinger og må lære å forstå sammenhenger, kontekst og regulere våre egne følelser. Det mest ekte språket vi har tilgjengelig er et emosjonelt uttrykk, som er den sterkeste formen for kommunikasjon (Spurkeland, 2019, s. 184). Når en fagperson viser empati, mister de ikke profesjonalitet eller autoritet. Empati handler om å kunne føle med

andre, det må være ekte og overbevisende for den andre. Det handler ikke bare om å trøste eller løse andres problemer, men å kunne være i/stå i selve medfølelsen slik at den andre opplever det. Dersom et barn opplever voksnes empati, fører det til mellommenneskelig troverdighet og relasjonell styrking. Det krever emosjonell modenhet for å få til dette. Mennesker som har en nedsatt evne til å registrere egne og andres følelser, vil forstå lite av andres reaksjoner fordi de ikke gjenkjenner følelser hos seg selv. Når man ikke har et slik referansegrunnlag i seg selv, vil empatien forsvinne, noe som vil gjøre det vanskelig å bygge relasjoner (Spurkeland, 2019, ss. 185-186).

Den trettende dimensjonen er *prestasjonshjelp*. I denne dimensjonen fremheves menneskelig støtte som et av de viktigste elementene i menneskers evne til å prestere (Spurkeland, 2020, s. 307). Prestasjonen til en person kan i stor grad forklares ved å se på deres relasjoner og kontekst. Spurkeland (2020) har følgende definisjon på prestasjonshjelp «enhver personlig relasjonell påvirkning som får et annet menneske til å kjenne seg psykisk sterkere, mer kompetent og i stand til å ta i bruk det beste i seg selv» (Spurkeland, 2020, s. 308). Lærere står daglig i situasjoner med elever, der de skal tilføre energi og være emosjonelle støttespillere. Dette er en umulig oppgave dersom man ikke har et emosjonelt positivt forhold til eleven. På bakgrunn av dette handler relasjonskompetanse i skolen om å finne en individuell og god relasjon til hver enkelt elev. Den som mottar prestasjonshjelp må vite at senderen vil han/hun vel, dersom det skal fungere. I en læringssituasjon er dette like viktig. Prestasjonshjelperen ser potensialet hos andre og kan tilpasse sin tilnærming for å utnytte det. Samarbeid med prestasjonshjelperen kan føre til at mottakeren oppdager nye sider ved seg selv. I skolesammenheng innebærer dette tilpasset opplæring og pedagogisk tilrettelegging. Ifølge Spurkeland (2020) er prestasjonshjelp i skolen et lite studert felt. I de fleste pedagogiske miljøer fokuseres det mest på kunnskapsformidling og faglig dyktighet, mens det sjelden legges vekt på å styrke elevenes psykiske helse og fremme deres potensial. For å oppnå dette kreves en emosjonell tilknytning mellom lærer og elev, som gir læreren innsikt i elevenes behov (Spurkeland, 2020, s. 315). Spurkeland (2020) fastslår at en prestasjonshjelper må ha pedagogiske evner og ferdigheter. Dette skyldes at hjelperen må ha en verktøykasse og en fremgangsmåte for å gi praktisk hjelp, slik at opplæringen tilpasses hvert enkelt individ.

## 2.2 Stress

På bakgrunn av undersøkelsen til Velferdsforskningsinstituttet NOVA OsloMet (2019) kan vi se en økning i press og psykisk uhelse hos barn og unge. Ifølge Eriksen (2020) har denne utviklingen oppstått på bakgrunn av økt sårbarhet rundt negativt stress. Stress kan oppleves som svært utfordrende og øke risikoen for nedsatt livskvalitet (Wangberg, 2020, s. 28). Dette er ikke et unntak for barn. Å vokse opp innebærer et møte med både medgang og motgang. I 1914 ble begrepet *stress* opprinnelig oppdaget av den amerikanske fysiologen Walter Cannon på bakgrunn av hans nysgjerrighet rundt kroppens reaksjon på belastning (Rod, 2019, s. 22). Gjennom hans banebrytende laboratoriumseksperimenter, kunne han konstatere at kroppen vår har en evne til å gjenopprette en indre likevekt, også kalt homeostase, i møte med belastninger (Rod, 2019, s. 22). Siden den tid har fenomenet fått en klarer definisjon. Ifølge Rod (2019) kan begrepet *stress* defineres gjennom tre ulike faktorer:

- *Stress defineres som faktorer (stimuli) i omgivelsene som påvirker individet (stressorer).*
- *Stress defineres som det interaksjonelle forholdet mellom belastning i omgivelsene og i hvilken grad individet forventer å kunne mestre disse belastningene (opplevd stress).*
- *Stress defineres som en tilstand av økt fysiologi, psykologisk eller atferdsmessig beredskap overfor ytre belastninger (stressreaksjoner).*

(Rod, 2019, s. 24)

Stress assosieres ofte med en negativ opplevelse hvor man mister kontrollen. I situasjoner hvor vi opplever at noe er belastende eller farlig, utløses instinktive reaksjoner; å slåss, stikke av, eller stå helt stille (Wigestrands, 2020, s. 29). Det er ikke uvanlig at elevene kan oppleve «jernteppe» i situasjoner hvor de skal prestere, for eksempel i en klassesamtale eller under en presentasjon. Om presset for å prestere blir for stort, settes kroppen i autopilot hvor hovedfokuset er å overleve. Fokuset på selve fremlegget blir derfor nedprioritert på bakgrunn av kroppens opplevelse av trussel. Dette bekrefter Hans Selye (1978) gjennom resultater fra sine dyreeksperimenter. Reaksjonene ble først beskrevet som «et syndrom forårsaket av de forskjellige giftige stoffer», senere kjent som generelle adaptasjons-syndrom (GAS) (Selye, 1978, s. 36). GAS, eller det biologiske stress-syndrom, deles inn i tre stadier: alarm-reaksjon, motstands- og utmattelses-stadiet. Disse stressresponsene, oppstår i møte med stressorer,

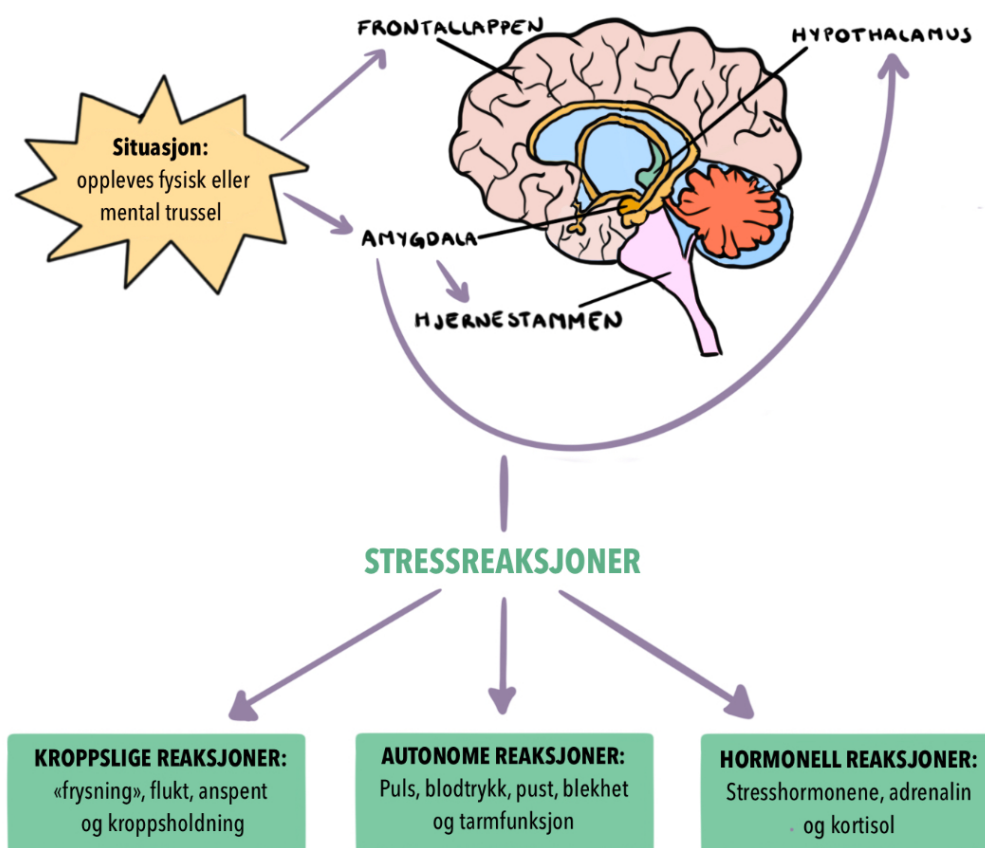


altså stressende påvirkning, for å opprettholde kroppens likevektstilstand (Seyle, 1978, s. 26). For eksempel om et barn opplever en voksen som truende eller farlig, vil kroppen kunne respondere med å bli urørlig «freeze». Uavhengig av hva den voksnes rasjonelle tanke rundt egen oppførsel er, kan barnets instinkt utløse en kroppslig og mental respons på «trusselen». (Wigestrand, 2020, s. 29). Tilhørighet i vennegjengen, utseendepress på sosiale medier og krevende hjemmeforhold er også eksempler på situasjoner hvor elevene kan bli utfordret følelsesmessig (Wangberg, 2020, s. 28).

### 2.2.1 Instinktive responser

Når mennesket blir utsatt for stress oppstår *instinktive responser*. Med andre ord, vil den fysiske eller mentale trusselen påvirke amygdala som setter i gang fysiologiske prosesser via hypothalamus og nevrogrupper i hjernestammen. Denne informasjonen vil også bli sendt til hjernebarken som vurderer situasjonen opp imot tidligere erfaringer (Lunde & Brodal, 2022, s. 85). Denne vurderingen vil kunne gi to utfall: stresset dempes eller forsterkes. Hvilket utfall som utspilles avhenger av om individet har positive eller negative opplevelser og følelser knyttet til lignende erfaringer (Lunde & Brodal, 2022, s. 85).

## MENNESKEHJERNEN



Figur 3: Utformet av oss og inspirert av «Stressreaksjoner» (Lunde & Brodal, 2022, s. 85).

Modellen over viser prosessen som foregår fra situasjonen oppstår til reaksjonen utløses. Det er ikke uvanlig at elevene opplever stress i skolehverdagen. Et eksempel på dette kan være elevenes opplevelse av stress i forbindelse med prøver. I møte med en slik belastende situasjon vil hjernen sende signaler til kroppen for å forberede seg på stress. Når stressresponsen er aktivert vil barnet kunne oppleve kroppslige-, autonome- og hormonelle reaksjoner, som for eksempel hjertebank eller svette hender (Lunde & Brodal, 2022, s. 85). Til tross for at disse reaksjonene kan oppleves som ubehagelige, vil stressresponsene også kunne bidra til økt fokus og konsentrasjon. Etter prøven er overstått vil kroppen regulere seg tilbake til normal tilstand ettersom belastningen ikke lenger anses som en trussel og kroppen trenger ikke å opprettholde likevekttilstand lenger (Lunde & Brodal, 2022, s. 86).

Barn som opplever negativt stress, som kan skyldes av mangel på kontroll, har økt risiko for sykdom og redusert livskvalitet (Wangberg, 2020, s. 28). Det kan være vanskelig å forstå og ufarliggjør de fysiologiske reaksjonene man opplever i belastende situasjoner. For noen kan svette hender og hjertebank øke ubehaget og forsterke opplevelsen av betinget stress. Altså, at man opplever stressresponser knyttet til situasjoner eller stimuli man tidligere har opplevd som belastende. Eksempler på dette kan være knyttet til frykt for å bli mobbet eller angst knyttet til sosiale settinger.

For å hindre denne utviklingen, er det viktig at barna får erfare at det går fint å stå i stressende situasjoner og at belastningen vil avta. Opplevelsen av kontroll over situasjonen kan fremme nettopp dette. Å kunne mestre arbeidsoppgaver og oppleve kontroll over kravene som blir stilt til oss vil fjerne det negative stresset (Wangberg, 2020, s. 29). Med andre ord, hvis elever får oppgaver som er tilpasset deres forutsetninger, vil stresset oppleves som positivt fremfor negativt. Det betyr ikke at vi skal unngå stress, men at gode opplevelser knyttet til belastende hendelser kan dempe opplevelsen av fare i møte med lignende situasjoner senere. National Scientific Council on the Developing Child (2005/2014) definerer denne belastning som positivt stress. Dette begrepet innebærer moderat og kortvarig belastning, hvor barnet befinner seg i en stressende situasjon som avtar etter kort tid og som regulerer seg tilbake til normalen. Denne situasjonen vil kunne gi barnet en umiddelbar opplevelse av mestring over noe som var utfordrende. Gjentatte opplevelser med positivt stress, vil fremme elevenes robusthet og motstandskraft som vil ruste dem til å takle belastninger senere i livet (National Scientific Council on the Developing Child, 2005/2014, s. 1).

## 2.3 Robusthet og resiliens

*Robusthet* og *resiliens* er to begreper som ofte blir anvendt i forbindelse med elevene sin evne til å møte belastninger og mestre livet. Begrepet *robusthet* kommer fra de latinske ordene «*robur*» og «*robustus*» som betyr styrke, solid og holdbar (Jørgensen, 2017, s. 23). Disse betegnelseene kan ses i lys av menneskelige egenskaper som å holde ut, stå i noe vanskelig og evne til å mobilisere ressurser (Jørgensen, 2017, s. 19). Gjennom hele livet vil individet ha behov for å stå i medgang og motgang. I den forstand kan man se på begrepet robust som motsetningsfylt. Selv om man opplever å ha en viss mental styrke til å stå i motgang, er det likevel viktig at denne styrken ikke går ut over trivselen og livskvaliteten (Jørgensen, 2017, s. 19). Begrepet kan derfor forklares gjennom en todeling – sårbarhet og styrke. I skolen settes det krav til elevene helt fra skolestart. Elevene skal være oppmerksomme, ta ansvar for egne handlinger og klare å holde ut, selv om ting kanskje er litt kjedelig. Formålet med disse forventninger er at elevene skal oppleve glede, trivsel og utholdenhet gjennom å mestre situasjonen de møter.

Å fungere godt til tross for risiko er grunnforståelsen i begrepet *resiliens*. Resiliens kommer fra det latinske ordet «*resiliere*» som kan forstås som evnen til å falle tilbake på, gjennomrette eller sprette tilbake (Borge, 2022, s. 18). Ifølge Bjørndal og Bergan (2020) innebærer begrepet resiliens å gjenopprette, opprettholde og forbedre vår psykososiale funksjon i møte med disse påkjenningene (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 54). Med andre ord, refererer resiliens til barnets evne til å håndtere og komme seg gjennom belastninger. Det finnes en misoppfatning om at barn som er resiliente, har dette som et personlighetstrekk. Dette stemmer ikke da evnen til å fungere godt baserer seg på hvilke risiko eleven står i og dens individuelle opplevelse av belastnings alvorlighetsgrad (Borge, 2022, s. 18). Likevel finnes det barn som er mer resiliente enn andre på bakgrunn av sine personlige egenskaper, men dette må ses i lys av det komplekse samspillet mellom mennesker og risikofylte omgivelser (Borge, 2022, s. 18) Det kan være utfordrende å fungere godt i møte med risiko, spesielt for de elevene som opplever et svakt samspill mellom flere risikofaktorer. Det kan være vansker med å opprettholde vennerelasjoner, antisosiale atferd og prestasjonsangst rundt skolearbeid (Borge, 2022, s. 82).

### 2.3.1 Salutogenese

*Salutogenese* kan forstås som en helsefremmende praksis som fremmer god helse til tross for risiko. I likhet med resiliens handler begrepet om sunnhet hos barn som opplever påkjenninger, men disse må likevel ses på som to forskjellige begrep (Borge, 2022, s. 30). I motsetning til resiliens, som brukes til å forklare forskjeller mellom barn som lever under samme risiko, brukes salutogenese for å forstå sammenhengen mellom sosiale forskjeller og god helse. Med andre ord, kan resiliens forstås som et individorientert perspektiv mens salutogenese benyttes i et samfunnsperspektiv (Borge, 2022, s. 30).

Antonovsky introduserte begrepet *Sense of coherence*, bedre kjent som *Opplevelsen av sammenheng* (Antonovsky, 1996, s. 14). Han mente at menneskets psykiske tilstand påvirkes delvis av individets posisjon i den sosiale struktur og delvis av erfaringer med helse og sykdom (Antonovsky, 1988). I dette begrepet fremheves tre hovedelementer:

- 1) Håndterbarhet – se løsninger på problemer som andre finner håpløse
- 2) Mening – i hvilke grad man opplever hverdagen som meningsfull og en kilde til personlig tilfredstillelse
- 3) Forståelse – forståelse for egne følelser og ting som skjer i hverdagen

(Antonovsky, 1996, s. 15; Borge, 2022, s. 31)

Begrepet ble utviklet i forbindelse med hans arbeid med voksne, resiliente individer med lang livserfaring. Ifølge Borge (2022) vil derfor begrepet ikke passe like godt til å forstå barn da deres kognitive ståsted ikke kan sammenlignes med voksne. Samtidig mener Bjørndal og Bergan (2020) at de tre begrepene kan relateres til læreres arbeid med barn. De mener at læreren, altså den voksne, kan kartlegge elevenes motstandsdyktighet i møte med påkjenninger gjennom barnets opplevelse av sammenheng. Forstår barnet den faglige utfordringen? Gir oppgaven mening for barnets liv og fremtid? (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 54). Gjennom slike refleksjoner kan Antonovsky sin tilnærming likevel benyttes i arbeid med barn til tross for at den er utviklet for voksne.

### 2.3.2 Psykososial belastning

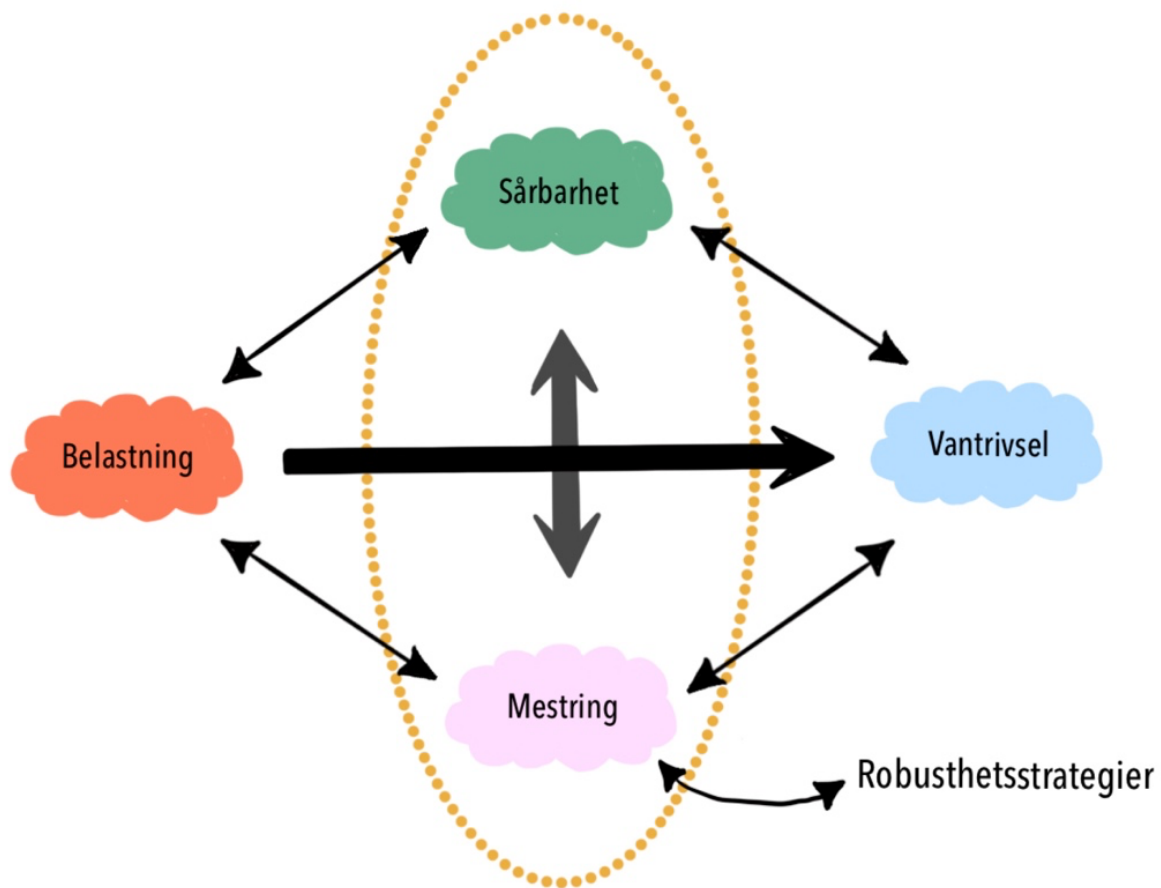
En oppvekst preget av betydelig psykososial belastning øker sjansen for at barnet selv vil oppleve psykososiale vansker (Söderström, 2019, s. 160). Psykososial risiko omfatter forhold som representerer belastning for eller trussel for barnets utvikling. Alvorlige psykiske lidelser, rusmisbruk blant omsorgspersoner, samt familiekonflikter og vold, er ofte assosiert med ulike grader av omsorgssvikt. I tillegg kan sosiale forhold utenfor familien bidra til psykososial risiko, som for eksempel arbeidsledighet, økonomiske vanskeligheter, oppvekstmiljøer med høy forekomst av rus og kriminalitet, migrasjon, eksklusjon, mangelfulle sosiale nettverk og mobbing. Selv om vi kjenner til disse risikoene, er det utfordrende å forutsi hvordan en spesifikk ytre påkjenning vil påvirke utviklingen til barnet. Det er ikke nødvendigvis selve fattigdommen eller alvorlig depresjon som skaper belastningen, men heller hvordan disse risikofaktorene påvirker dynamikken mellom omsorgspersoner og barn. Samtidig er det dokumentert at jo flere risikofaktorer som er til stede, desto større er sannsynligheten for at barnet vil oppleve problemer (Söderström, 2019, s. 160). Det er også kjent at blant søsken i samme familie kan noen utvikle egne utfordringer mens andre ser ut til å utvikle seg normalt. Dette gir en pekepinn på at menneskelig utvikling er et komplekst fenomen der arv, miljø og individuelle opplevelser flettes sammen for å danne et unikt resultat: en unik person. Dette kan vi se i lys av risikoens tre hovedområder: individuell-, familiebasert- og samfunnsrisiko (Borge, 2022, s. 68). Hvordan barnet opplever disse miljøene vil ha en stor betydning for hvordan de takler risiko.

## 2.4 Risiko

I likhet med stress assosieres risiko med noe som oppleves som utfordrende eller belastende (Borge, 2022, s. 69). Forskjellen ligger i at risiko fremhever sannsynligheten for belastning fremfor reaksjonen på selve situasjonen. Med andre ord, kan begrepet forstås som redsel for fare, tap, påkjenning eller ansvar i gitt situasjonen. Likevel kan både risiko og stress skape en positiv utvikling i møte med krevende påkjenninger (Borge, 2022, ss. 68-69). For å kartlegge barnets evne til å takle risiko, som er en forutsetning for resiliens, må barnets sårbarhet ses i lys av fem påvirkningsfaktorer;

- 1) Alvorlighetsgrad
- 2) Dose (omfang)
- 3) Akutt eller kronisk
- 4) Gjentas i kaskader og vedvarer
- 5) Karakteristika som alder, kjønn, intelligens og omgivelser

De fem hovedområdene vil være viktige temaer å vurdere for å forstå barnets resiliens (Borge, 2022, s. 68). I likhet med Borges (2022) inndeling av karakteristiske påvirkningsfaktorer har Jørgensen (2017) utviklet en *Risikomodell* som gir oss et innblikk i utsatthet og belastning i sammenheng med sårbarhet og mestring.



Figur 4: Utformet av oss og inspirert av «Risikomodell» (Jørgensen, 2017, s. 88)

Vi kan dele modellen inni to: innenfor sirkelen og utenfor. Utenfor sirkelen finner man vantrivsel og belastningsfaktorer. Stressende opplevelser kan skape reaksjoner og påvirke barnet negativt. Eksempler på risikobelastninger som barn utsettes for kan være vold, misbruk, sykdom eller dødsfall. I forbindelse med disse erfaringene kan barnets utvikling svekkes, altså vantrivsel (Jørgensen, 2017, s. 87). Ifølge en undersøkelse på danske barn gjort av Socialforskningsinstitutt i 2016, er barn som blir utsatt for vold og misbruk hardt rammet utviklingsmessig (Oldrup, et al., 2016). Til tross for disse resultatene kan man ikke fastsette at samtlige barn som opplever misbruk og vold vil få svekket utvikling, men risikoen vil øke (Jørgensen, 2017, s. 88). Om barnet evner å reagere på belastningen ved å selv handle aktivt og håndtere krisen, kan risikoen for vantrivselen svekkes (Jørgensen, 2017, s. 88). Dette er en risikostrategi som kan hjelpe barnet med å komme innenfor sirkelen igjen hvor hen opplever mestring og sårbarhet. Eksempler på risikostrategier som kan benyttes under



belastningssituasjoner kan være å trekke seg tilbake sosialt, mobilisere egne resurser eller å søke hjelp fra omgivelsene (Jørgensen, 2017, s. 88). Disse strategiene kan i første omgang utvikles til sårbarhet, men som nevnt innledningsvis i dette kapitlet kan sårbarhet være et tegn på at barnet ønsker å holde fast ved noe trygt samtidig som den ønsker å håndtere situasjonen med styrke for å oppleve mestring (Jørgensen, 2017, s. 86).

Som tidligere nevnt må robusthet forstås gjennom både styrke og sårbarhet. Fra et psykologisk ståsted vil sårbarhet assosieres med et eller annet andre forsøk, til tross for et underliggende ønske om å overvinne sårbarheten (Jørgensen, 2017, s. 86). Å vise sårbarhet i en vanskelig situasjon kan altså være et tegn på at man ønsker å håndtere situasjonen med styrke, samtidig som man søker etter noe å holde fast ved midt i nedtryktheten (Jørgensen, 2017, s. 86). Det kan altså oppleves som trygt å vise sårbarhet gjennom engstelse og sårhet i øyeblikket.

### 2.4.1 Riskolekens betydning

Vygotsky (1966), en anerkjent pioner innen utviklingspsykologi, mente at «vi blir oss selv gjennom andre». Han var opptatt av hvordan lek former oss til sosiale vesener. Gjennom hans arbeid observerte han hvordan barn tilegnet seg ferdigheter, tilpasset seg andre og forhandlet frem regler for leken. På denne måten mente Vygotsky at leken er en viktig arena for å utvikle sosial kompetanse (Vygotsky, 1966).

I boken til Sandseter og Kvalnes (2021) om barnehagebarn og risiko kan vi gjenkjenne fordelene med lek med barn i skolen. I likhet med Vygotsky fremhever de at lek er en arena hvor barn utforsker muligheter i miljøet de befinner seg i, utvikler seg og lærer nye ting. Sandseter og Kvalnes presiserer at et viktig element i lek er uforutsigbarheten som treffer barnets søk etter risikoopplevelser og spenning (Sandseter & Kvalnes, 2021, ss. 25-26). Dette kan foregå gjennom at barnet får mulighet til å til å lekeslåss, sykle fort og klatre høyt på egne premisser. Lek handler nettopp om at barnet frivillig utforsker risiko og at den er drevet av barnets indre motivasjon (Sandseter & Kvalnes, 2021, s. 24). Det viser seg at barn som får boltre seg i risikolek, uten innblanding av voksne, har betydelige fordeler for å utvikle god

mental og fysisk styrke (Sandseter & Kvalnes, 2021, s. 9). Dette bekrefter også Lukianoff og Haidt (2019) i boken sin *The Coddling of the American Mind*; "The brain is «expecting» the child to engage in thousands of hours of play - including thousands of falls, scrapes, conflicts, insults, alliances, betrayals, status competitions, and acts of exclusion - in order to develop" (Lukianoff & Haidt, 2019, ss. 182-183).

Til tross for at vi vet at lek bidrar til å utvikle barnet i en positiv retning, er det ikke uvanlig at voksne føler behov for å sette grenser i leken. Å beskytte det kjæreste man har er ikke noe nytt (Sandseter & Kvalnes, 2019, s. 33). Likevel har økt fokus på sikkerhet skapt et urealistisk bilde av fare. Ifølge Lukianoff og Haidt (2019) lærer vi barna «the Great Untruths» som har bidratt til en mer engstelig og overbeskyttende oppdragelse. Videre mener forfatterne at voksnes redsel for at barna skal skade seg, har skapt nye og uforutsette problemer i et forsøk på å skape et perfekt sikkerhetssystem (Lukianoff & Haidt, 2019, s. 169). Å finne balansen mellom barnets sikkerhet og muligheten for å teste grenser kan være utfordrende. De siste tiårene har det vist seg at barnets sikkerhet har trumfet leken som medfører at barna mister potensielle muligheter til å utvikle seg. Gray (2011) har sett på konsekvensene av nedgangen av barns frilek. Han viser til at det i samme periode har vært en økning i lette og alvorlige psykiske plager økt. Deriblant angst, depresjon, hjelpeløshet og narsissisme (Gray, 2011, ss. 443-444). Gray (2011) argumenterer for at barns mangel på frilek hindrer dem i å utvikle sosiale- og emosjonelle ferdigheter som er essensielt for deres utvikling. I forbindelse med denne hypotesen trekker han frem fem viktige funksjoner med lek:

- Utvikle iboende interesser og kompetanse
- Ta beslutninger, problemløsning, selvkontroll og følge regler
- Regulere egne følelser
- Få venner og lære hvordan man kommer overens med andre som likeverdige
- Opplive glede

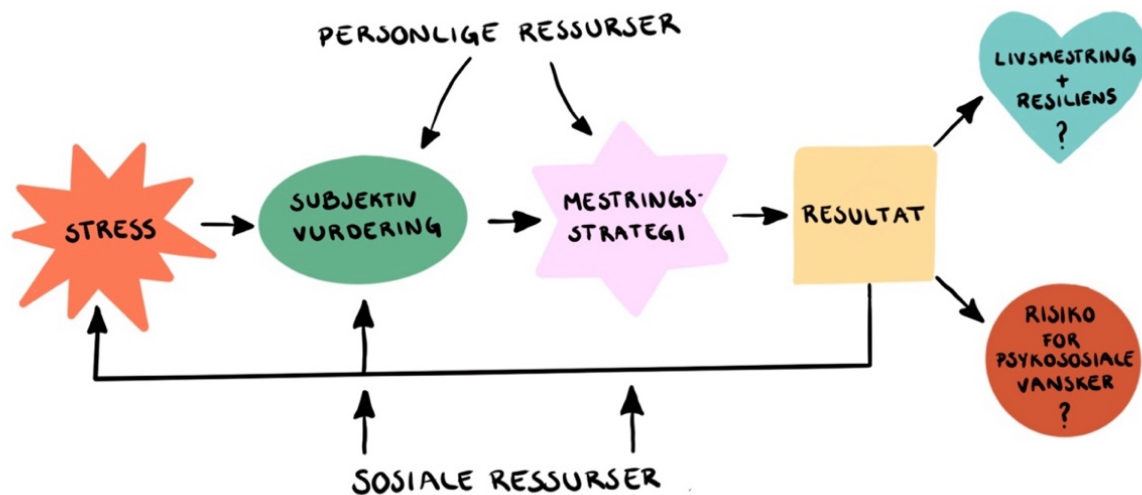
Gjennom disse fem funksjonene mener Gray (2011) at lek har en positiv effekt på barns psykiske helse og utvikling (Gray, 2011, s. 443). Det kan oppleves skremmende å la barn teste grenser på eget initiativ. Likevel viser flere observasjonsstudier at barn evner å vurdere egne ferdigheter i møte med risiko. Disse studiene viser til at barn har strategier for å redusere

eller øke risikoen basert på tidligere erfaringer og hva de synes er et overkommelig nivå av risiko (Sandseter & Kvalnes, 2021, s. 29).

### 2.4.2 Fra stress til mestring

Å tørre å stå i belastninger er en viktig del av barnets utvikling av motstandsdyktighet. I likhet med Gray (2011) mener Taleb (2007) at det finnes en reel fare ved å unngå stressende belastninger. I boken hans, *The Black Swan*, argumenterer han for at vi er nødt til å oppleve verden for å takle uforutsette belastninger (Taleb, 2007). Med andre ord, mener han at våre erfaringer fra krevende situasjoner vil hjelpe oss med å beregne risiko. Dette kommer enda tydeligere frem i hans andre bok *Antifragile*. I denne boken skriver Taleb (2012) om hvor skadelig det er å unngå stressorer, risiko og små doser med ubehag. Han mener at for stort fokus på barns skjørhet kan hindre dem i å utvikle et godt grunnlag for å takle påkjenninger (Taleb, 2012). I denne sammenhengen sammenligner han «antifragile» med immunforsvaret. «The require stressors and challenges in order to learn, adapt and grow. System that are antifragile become rigid, weak and ineffective when nothing challenges them or pushes them to respond vigorously» (Taleb, 2012).

Det kommer tydelig frem at barn har behov for å teste grenser for å utvikle seg. Likevel er det flere faktorer som påvirker utfallet. Ifølge Werner (1992) finnes det beskyttende faktorer som blir assosiert med utvikling av resiliens: gode relasjoner, gode kognitive egenskaper, selvstendighet, selvtro, tilpasningsevne og fleksibilitet. Disse faktorene utgjør et godt utgangspunkt for barnets utvikling av resiliens. Likevel er det flere faktorer som har betydning for barns utvikling:



Figur 5: Utformet av oss og inspirert Bjørndal og Bergan (2020) sin figur om faktorer som er av betydning for utvikling av resiliens og livsmestring eller risiko for psykososiale problemer med tanke på mestring av stress. Modellen er modifisert fra Zimmer—Gembeck & Skinners modell (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 55)

Modellen viser til hovedområder som kan påvirke om barnet utvikler livsmestring og resiliens eller øker risikoen for psykososiale vansker (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 55). Som nevnt tidligere i teorikapittelet har vi sett på hvordan stress kan bidra til å øke mestringsfølelsen eller bekymringen til barnet i møte med belastning. Som modellen viser til, vil barnets egne personlige ressurser påvirket utfallet, samtidig er det viktig at barnet har støttende sosiale ressurser. Med andre ord er det sentralt at barnet omgås med voksne som har forståelse for hva som fremmer og hemmer livsmestring (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 55). Ifølge Bjørndal og Bergan (2020) innebærer mestringsbegrepet barnets evne til å håndtere oppgaver og utfordringer på en hensiktsmessig måte. Dette kan foregå på ulike måter, men hovedmålet med strategiene er å gi elevene utfordringer basert på sitt nivå med støtte fra kompetente og omsorgsfulle voksne. Helt konkret vil anerkjennelse og aksept være ideelle mestringsstrategier som kan hjelpe elevene med å slippe kontroll, stress og prestasjonskrav som vi tidligere har sett er et økende problem i skolen (Bakken, 2019). Til tross for de beskyttende faktorene Werner (1992) nevner, vil stress, subjektiv vurdering og mestringsstrategi sammen med personlige – og sosiale resurser være avgjørende for om barnet utvikler livsmestring og resiliens eller øker risikoen for psykososiale vansker.

### 3. Forskningsmetode

I denne delen av studien har vi benyttet oss av tematisk analyse for å undersøke problemstillingen; *Hva trenger barn med psykososiale vansker for økt livsmestring?* For å innhente data har vi gjennomført kvalitative intervju med tre lærere, for å undersøke deres tanker om hva elever med psykososiale vansker trenger for å oppleve livsmestring. I studier knyttet til skole, skolens praksis eller skoleutvikling, er det ikke uvanlig å benytte seg av lærere som informanter. Det kunne vært aktuelt å intervju skole- og avdelingsledere innenfor samme tematikk, men i vår studie ønsket vi å høre fra de som jobber tettest med elevene, nemlig kontaktlærere. Alle de tre lærerne har en nåværende rolle som kontaktlærere. I tillegg er den ene også sosiallærer, som vi anser som en mulig styrke i datainnsamlingen.

Et par uker inn i forskningsprosessen ble vi anbefalt å ta kontakt med Martin, en bekjent av veilederen vår. Han har hatt en tøff oppvekst i rusmiljøet og manglet opplevelsen av å mestre livet som barn. I dag bruker han sin historie til å hjelpe ungdom i lignende livssituasjoner. Ettersom studien vår omhandler hva barn trenger for å oppleve livsmestring, ble vi nysgjerrige på Martins perspektiv på tematikken. Vi anså hans tilstedeværelse i studien som en mulighet til å implementere «barnets stemme», uten å direkte bruke barn som informanter. Med «barnets stemme» mener vi hans personlige erfaringer fra barndommen. Det er likevel viktig å understreke at Martin har blitt voksen, og hans ytringer om barndommen baserer seg på hans hukommelse fra denne perioden. Å inkludere Martin i vår studie ser ut til å være mer uvanlig enn å benytte lærere i en masterstudie om forhold i skolen. Likevel anser vi hans beskrivelser som en styrke, fordi han har en annen bakgrunn enn lærerne, og dermed også andre erfaringer.

Vi besluttet derfor å utvikle forskningsdesignet vårt rundt de fire utvalgte informantene med formål om å undersøke deres individuelle forståelse av hva barn trenger for å mestre livet.

Informanter	Martins livshistorie, preget av mangel på livsmestring, og tre læreres tanker om livsmestring hos elever med psykososiale vansker.
Metode	Kvalitativt forskningsintervju
Analytisk tilnærming	Hermeneutisk- og fenomenologisk tilnærming
Datainnsamling	Transkripsjon av lydopptak med diktering
Analysetilnærming	Induktiv tilnærming
Analysemodell	Tematisk analyse

Tabell 1: Studiens forskningsdesign

### 3.1 Vitenskapelig tilnærming

Å forske innebærer en systematisk produksjon av kunnskap. Kunnskap blir ofte assosiert med noe som anses som sant eller en velbegrunnet oppfatning (Nyeng, 2012, s. 9). Formålet med denne studien er altså å øke kunnskap omkring elevers behov og hvordan lærere, som representerer skolen som institusjon, kan veilede dem slik at de evner å takle medgang og motgang. For å kunne definere kunnskapen fra forskningen som vitenskap, må man forholde seg til noen kriterier. Deriblant er det nødvendig at vi som forskere stiller oss kritiske til det vi undersøker, og velger en systematisk framgangsmåte slik at andre har mulighet til å etterprøve resultatene (Nyeng, 2012, s. 9). I denne studien har vi i første fase undersøkt validitet av litteratur, ved å sammenligne ulike kilder og stille oss kritisk til forskning som allerede er utarbeidet. Til tross for dette har vi opplevd litteratursøking som en krevende prosess på bakgrunn av at det finnes store mengder med litteratur både i bøker og på internett. Med bakgrunn i Nyengs (2012) kriterier til forskning, valgte vi primært å utforske akademiske bøker og nettbaserte forskningsartikler for å belyse likheter og ulikheter. Dette gjorde vi for å kunne få en mest mulig helhetlig forståelse av tematikken.

Vi har tidligere gjennomført et forskning- og utviklingsarbeid (FoU) sammen, hvor vi fikk erfare hvordan et forskningsarbeid foregår. Dette arbeidet gav oss et godt utgangspunkt for denne studien, samt anerkjennelse for et godt samarbeid mellom oss to som forskere. På bakgrunn av FoU-oppgaven fikk vi kjennskap til viktigheten av vitenskapelig holdbar argumentasjon. I tillegg har vi gjennomført innleveringer og eksamener som har bidratt til å utvikle vår forståelse for akademisk skriving. Med *akademisk skriving* forstår vi at forskningen er vitenskapelig fundert, i motsetning til syensing (Krogtoft & Sjøvoll, 2020, s. 45).

#### 3.1.1 Forforståelse

I et forskningsprosjekt søker forskeren etter kunnskap med et mål om å oppnå forståelse av virkeligheten (Krogtoft & Sjøvoll, 2020, s. 21). En viktig forutsetning i en slik prosess er forskerens forforståelse. Malterud (2017) omtaler forskerens tidligere erfaringer, hypoteser, faglig perspektiv og teoretisk grunnlag som selve ryggsekken man har med seg inn i prosjektet. Han fremhever ryggsekkens kontinuerlige påvirkning av hvordan forskeren samler,

leser og tolker empiri. (Malterud, 2017, s. 44). Samtidig som vår forforståelse kan bidra som en styrke i forskningen, kan den også hindre oss i å være åpne for nye erfaringer og hypoteser. Bevissthet rundt ryggsekkens påvirkning og vår rolle som forskere er derfor essensielt når man gjennomfører et forskningsprosjekt.

Ifølge Lincolns (1995) bør adekvat forskning og etiske prinsipper være tilstedeværende i forskningsløpet. Vi som forskere har derfor et ansvar for å ha et kritisk blikk til dataen vi innhenter samtidig som vi verdsette deltakernes ytringer (Lincoln, 1995). Som forskere har vi derfor et ansvar for å gjengi informantenes ytringer på «riktig» vis.

Vår posisjonaltet i forskningen er også et viktig element i prosessen, i tillegg til de konkrete valgene som blir besluttet. Posisjonalitet, i forskningssammenheng, gjenspeiler forskernes identitet og erfaringer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49). På bakgrunn av vårt studieløp innenfor lektorutdanning med fordypning i det spesialpedagogiske feltet, har vi fagkompetanse tilknyttet studiens tematikk. I tillegg har vi også etter flere år med arbeidserfaring som klasseledere tilegnet oss personlige erfaringer innenfor temaet livsmestring. Til tross for vår forforståelse undersøker vi problemstillingen med et åpent sinn og anser ikke oss selv som eksperter innenfor feltet. I forelesninger og i veiledning har vi fått en forståelse for at ekspertise kan hindre oss i å se verden på nye måter. Ifølge Wigestrands kan spesifikk fagkompetanse skape bestemte tanke sett for hva og hvordan vi forstår vårt fagområde (Wigestrands, 2020, s. 67). Med denne studien utforsker vi derfor andre «eksperter» (tre lærere) tanker om livsmestring, og hva de mener barn trenger for å takle medgang og motgang de møter i livet. I tillegg utforskes Martins tanker og erfaringer, som kan karakteriseres som en ekspertise på *manglende* livsmestring.



## 3.2 Kvalitativ forskningsmetode

For å innhente data til studien er det viktig å velge en metodisk tilnærming som samsvarer med problemstillingen og den teoretiske forankringen (Krogtoft & Sjøvoll, 2020, s. 30).

Vitenskapelige metoder er fremgangsmåter som gir forskeren en systematisk måte å søke etter sannheten på (Nyeng, 2012, s. 9). Man deler ofte metodene inn i to kategorier: kvalitativ eller kvantitativ. En forenklet forklaring av disse hovedtilnærmingene vil være at man enten søker etter innsikt og forståelse gjennom kvalitativ metode eller oversikt og forklaring gjennom kvantitativ metode (Tjora, 2021, s. 35).

Med andre ord er det viktig å ha et klart formål når man velger metodisk tilnærming. Hvilke spørsmål man velger å stille, og hvordan man stiller dem, er ulikt utfra om man forsker kvalitativt eller kvantitativt (Tjora, 2021, s. 36). For å utforske vår tematikk innenfor elevens livsmestring ønsket vi å intervju flere lærere. På bakgrunn av dette var vi dermed nødt til å ta stilling til om vi ønsket å innhente kvalitativ eller kvantitativ data. Underveis i denne vurderingen kom vi i kontakt med en annen informant som gjorde det naturlig for oss å velge kvalitativ metodisk tilnærming. Vi ble introdusert for Martin gjennom veilederen vår og fikk et innblikk i hans opplevelse av mangel på livsmestring som barn. Vi bestemte oss derfor for å innhente kvalitative data som åpnet opp for at vi som forskere kan få innsikt og forståelse for informantenes meninger, erfaringer og oppfatninger rundt tematikken (Mangset et al., 2024, s. 15).

### 3.2.1 Induktiv tilnærming

I et kvalitativt forskningsprosjekt er det ikke uvanlig å benytte seg av en *induktiv tilnærming*. Ifølge Thagaard (2009) er induktiv tilnærming en fremgangsmåte som baserer seg på innhenting av datamateriale som et utgangspunkt for å utvikle teori. I motsetning til deduktiv forskningstilnærming, hvor man tar utgangspunkt i teorien og deretter undersøker om dataene stemmer med det teoretiske perspektivet (Thagaard, 2009, ss. 193-194). Vi anså begge fremgangsmåtene som interessante for vår studie, men bestemte oss for å benytte induktiv tilnærming. Gjennom studieløpet har vi fått kjennskap til deduktiv tilnærming hvor vi tilegnet oss teori som senere ble testet i praksis. I denne studien derimot, ønsket vi å

undersøke teoriens validitet fremfor datamateriale. Induktiv tilnærming gav oss da muligheten til å utvikle hypoteser utfra informantenes forståelse av tematikken, som deretter ble testet opp mot eksisterende teori. På denne måten fikk vi undersøke teoriens validitet opp mot virkeligheten fra datamaterialet.

### 3.2.2 Kvalitativt forskningsintervju

For å innhente kvalitativ data har vi benyttet oss av forskningsintervju. Formålet med et slik intervju er å innhente beskrivende og utfyllende informasjon om informantens synspunkt og deres forståelse av verden (Dalen, 2020, s. 13). Ifølge Dalen (2020) vil det være nyttige å bruke kvalitative intervjuer om formålet er å få innsikt i intervjuobjektets erfaringer, tanker eller følelser. Denne forskningsmetoden åpner ikke bare for å undersøke forholdene personen lever under, men også å utforske deres opplevelsedimensjon (Dalen, 2020, s. 17). Ettersom vi ønsker å kombinere lærerens synspunkter på livsmestring med Martin sin livshistorie, egner det seg godt å bruke kvalitativt forskningsintervju. Denne metoden åpner opp for at vi kan utforske fenomenet gjennom intervjuobjektens personlige erfaringer og refleksjoner på et dypere nivå enn ved bruk av for eksempel spørreskjema.

Innenfor denne metodiske tilnærmingen kan det oppstå etiske og metodiske utfordringer underveis i intervjuprosessen (Dalen, 2020, s. 19). Ettersom vi som forskere allerede har tilknytning til det spesialpedagogiske feltet er det viktig at vi er klar over disse utfordringene. Et område som kan påvirke intervjuprosessen er faren for stigmatisering. Et overordnet tema i intervjuene omhandlet elever med psykososiale vansker. Som nevnt innledningsvis kan denne gruppen med elever anses som sårbar. For å hindre stigmatisering underveis i intervjuet valgte vi å ha en positiv fremtoning til elever med psykososiale vansker og fremsnakke kvaliteter denne elevgruppen har. Vi opplevde at de tre lærerne hadde den samme holdningen som oss, og var dyktige på å balansere mellom elevenes sterke egenskaper og hvordan de kunne hjelpe dem med sine utfordringer.

Å unngå stigmatisering var minst like viktig for oss i intervjuet med Martin. Han er en tidligere rusmisbruker som forteller åpent om sine mentale utfordringer og hvordan han ble ansett

som et «problembarn» av de voksne rundt ham. I forkant av dette intervjuet hadde vi derfor et møte, oss «forskere» imellom, hvor vi snakket om våre holdninger og faren for stigmatisering. Ettersom vi aldri har snakket med en person i en lignende livssituasjon, valgte vi å gå inn i intervjuet med et åpent sinn i håp om å lære mer om Martins liv uten å forhåndsdømme hans valg. I selve intervjuet, hvor Martin fortalte om grufulle hendelser knyttet til rus, stigmatiserte han seg selv ved å klassifisere seg som et medlem i den «farlige» gjengen. I denne situasjonen var det utfordrende å vite hvordan vi skulle unngå til å bidra til denne stigmatiseringen. Ettersom vi som intervjuere ikke hadde mulighet til å kommunisere om dette på tomannshånd, førte det til at vi ikke kommenterte på stigmatiseringen.

I et kvalitativt forskningsprosjekt, hvor triste og utfordrende hendelser er sentrale, kan det oppstå engstelse hos både informanten og forskeren. Det er derfor avgjørende at forskeren finner en balanse mellom nærhet og distanse til intervjupersonen (Dalen, 2020, ss. 19-20). I intervjuet med Martin forteller han om vanskelige hendelser som man naturlig nok blir emosjonelt preget av. Ifølge Dalen (2020) er det ikke uvanlig at slike ytringer kan skape engstelse og hindre forskeren i å holde intervjuet innenfor forskningsfeltet. I tillegg kan et slikt intervju skape en aksept for tabugrenser som er svært tvilsomme og moralsk høyverdig begrunnelse. Med andre ord, et moralsk «høyverdig» ønske om blant annet å skåne en sårbar gruppe. (Dalen, 2020, s. 20). Det vil si at dersom vi som forskere ble oppfattet som svært engstelige under intervjuet, kunne det ført til at Martin hadde tilbakeholdt data for å skjerme oss. For å forberede oss til dette intervjuet hadde vi derfor et møte med veilederen vår. På denne måten fikk vi en overfladisk forståelse av hva vi ville møte i intervjuet. I selve intervjuet med Martin ble vi svært preget av hans grufulle historier om rus og omsorgssvikt. Forberedt på at vår fremtoning kunne hindre innhenting av viktige data inntok vi en lyttende posisjon for å gi han rom til å fortelle historiene sine i sin helhet. Det var ikke til å unngå å vise medfølelse for Martin, men etter vår oppfattelse gjorde hans trygghet at vår fremtoning ikke ble et hinder i intervjuet. Vi baserer dette på hans rolle som foredragsholder hvor han forteller om sin livshistorie for å hjelpe ungdommer i lignende situasjoner. På bakgrunn av Martin sin fremtoning av trygghet opplevdes det ikke som at vi trådte over en tabugrense ved å stille oppfølgings spørsmål. Balansen mellom nærhet og distanse til Martin historie opplevdes

derfor ikke som en utfordring innenfor det kvalitative forskningsintervjuet, men det var samtidig en sterk opplevelse for oss personlig.

### 3.3 Intervju som metode

Det finnes flere måter å samle inn empiri gjennom forskningsintervju. Intervjuet kan foregå i gruppe eller individuelt. I planleggingsprosessen ble vi fort enige om å benytte oss av det åpne individuelle intervjuet. Denne datainnsamlingsmetoden innebærer en samtale mellom forsker og en informant av gangen (Jacobsen, 2022, s. 162). I vår studie har vi fire ulike informanter hvor tre av dem har lignende bakgrunn som lærere. Til tross for dette ønsket vi ikke å intervju dem som gruppe med tanke på faren for gruppepress, sammenlikning av kompetanse, og tilbaketrekking. Vi ønsket heller ikke å intervju Martin sammen med lærerne da formålet med hans tilstedeværelse i studien omhandlet hans livshistorie fremfor utdanningsbakgrunn og fagkompetanse.

I planleggingsprosessen for gjennomføring av intervjuet, valgte vi å benytte oss av semistrukturert intervju. I et semistrukturert intervju, også kalt halvstrukturert intervju, forsøker forskeren å benytte relevante spørsmål som utarbeides på forhånd, samtidig som forskeren er åpen for at det tas inn andre temaer enn planlagt (Fontana & Frey, 2000). Denne metodiske tilnærmingen åpnet for et bredere perspektiv hos informanten uten begrensning til utvalgte spørsmål. Selv om semistrukturert intervju åpner for bredde innenfor feltet, utformet vi fire spørsmål for å holde samtalen innenfor tematikken. De planlagte spørsmålene ble ikke utlevert til informantene på forhånd da vi ønsket spontane refleksjoner. I denne prosessen fremlegger informanten data som forskeren noterer (Jacobsen, 2022, s. 162). Dette forskningsdesignet ble også bruk i forbindelse med Martin sitt intervju, men med andre spørsmål. Spørsmålene tilknyttet dette intervjuet var basert seg på hans livshistorie med fokus på hans evner til å takle medgang og motgang som barn.

#### 3.3.1 Utvalgskriterier

Etter at vi bestemte oss for å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer utarbeidet vi kriterier for å innhente informanter. Ifølge Thagaard (2009) bør kvalitative studier basere seg på et strategisk utvalg hvor informantene har egenskaper og kvalifikasjoner som er relevante for studiens tematikk (Thagaard, 2009, s. 55). På bakgrunn av dette brukte vi startfasen på å planlegge og avgjøre aktuelle kriterier.

Først og fremst ønsket vi å rekruttere representanter fra skolen, gjerne de som jobber tett med elevene på småtrinnet. Vi landet derfor på å benytte vårt personlige nettverk for å innhente lærere med ulik bakgrunn og arbeidserfaring. Bakgrunnen for dette utvalget var vår antagelse om at yngre lærere med nyere utdanning kombinert med lærere med lang ansiennitet kunne bidra til å skape bredde innen kompetansefeltet. Ettersom vi også ønsket lærere med kompetanse innenfor begynneropplæring, ble et av kriteriene at de jobber på første og andre trinn. På bakgrunn av studiens tematikk, ville det også vært naturlig å sette krav til kompetanse innenfor livsmestring. Ettersom «folkehelse og livsmestring» er et tverrfaglig tema i den nye læreplanen LK20, er dette kompetanse vi antar at samtlige lærere har (Kunnskapsdepartementet, 2017). På bakgrunn av dette var det derfor ikke nødvendig å sette dette som et konkret krav. Vi satt derimot et krav om kjennskap til tematikken psykososiale vansker, som også er sentralt i studien. Dette kravet innebærer ikke formell utdanning innen spesialpedagogikk, men vi ønsket informanter som jobber eller har jobbet tett med elever med psykososiale vansker.

Som nevnt innledningsvis ønsket vi også å rekruttere Martin som informant til studien. Vi valgte å ikke utforme noen formelle kriterier til han, ettersom vi antok at han hadde noe å bidra med, på bakgrunn av det vi hadde hørt om hans livshistorie. Vi forestilte oss at Martins historie kunne gi oss en forståelse av konsekvensene som kan oppstå når elevene ikke opplever å mestre livet. Tanken var at hans bidrag i denne studien både kunne være en oppvekker rundt viktigheten av livsmestring i skolen og en viktig stemme for hva elevene trenger for å mestre livet, sett (i ettertid) fra barnets øyne.

### 3.3.2 Rekrutteringsprosessen

I et forskningsprosjekt, hvor det gjennomføres intervju, er man meldepliktig til å behandle personopplysninger (Personopplysningsloven, 2018, s. Artikkel 25). Etter at informantene var valgt ut, var derfor neste steg i prosessen å sende inn meldeskjema til Sikt, kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Se vedlegg 1). Denne plattformen benyttes i forbindelse med forskningsprosjekt for studenter som sikrer at kravene for

personopplysninger blir overholdt (Sikt, 2024). I meldeskjemaet redegjorde vi for hvilke personopplysninger vi mente var nødvendige for studien. Publisering av arbeidsstilling og arbeidserfaring var relevant i studien i motsetning til navn. Alle våre informanter har derfor pseudonym for å sikre anonymisering.

Etter godkjenning fra Sikt angående personopplysninger og forskningsprosess, utformet vi et samtykkeskjema (Se vedlegg 2). Dette skjemaet inkluderte studiens formål og presiserte frivillighet rundt deltakelse og rettigheter. Disse punktene inngår i sentrale forskningsetiske prinsipper som skal sikre trygghet ovenfor informantens deltakelse (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). Deretter ble samtykkeskjemaet utsendt på e-post og etter kort tid fikk vi godkjenning fra samtlige informanter.

Navn	Kjønn	Alder	Rolle	Bakgrunn
Martin	Mann	20- årene	Tidligere rusmisbruker og utfordrende livssituasjon som barn	Foredragsholder og ungdomsveileder
Lærer 1	Kvinne	20 - årene	Kontaktlærer, spesialpedagog og spesialpedagogisk rådgiver. Lektorutdanning med opprykk	4 års ansiennitet
Lærer 2	Kvinne	50 - årene	Kontaktlærer Lærerutdanning med opprykk	24 års ansiennitet
Lærer 3	Kvinne	60 - årene	Kontaktlærer Lærerutdanning	23 års ansiennitet

Tabell 2: Studiens utvalg

Utvalget ble bestående av tre kontaktlærere og Martin. Informantene er fra 20- til 60-årene og har en kjønnsfordeling på tre kvinner og en mann. Som tidligere nevnt blir det benyttet pseudonym for å ivareta informantenes anonymitet. Vi har derfor valgt å kalle vårt mannlige intervjuobjekt for Martin. Lærerne blir omtalt som Lærer 1, Lærer 2 og Lærer 3. Vi har valgt å nummerere lærerne etter alder for å gjøre det enklere for leseren å gjenkjenne informanten.

### 3.3.3 Utforming av intervjuguide

Vi fikk tidlig god respons fra de aktuelle kandidatene og samtlige bekreftet sin deltakelse kort tid etter de hadde mottatt samtykkeskjemaet. Dette gav oss muligheten til å utarbeide en intervjuguide tidlig i forskningsprosessen. Ifølge Dalen (2020) skal en intervjuguide innebære spørsmål som kan omsette studiens problemstilling til konkrete temaer. Hun fremhever også viktigheten av å gjøre en grundig vurdering av spørsmålenes relevans til studiens tematikk (Dalen, 2020, s. 26). Med dette i tankene oppsøkte vi tidligere masteroppgaver og litteratur innenfor metoden kvalitativt forskningsintervju. I tillegg fikk vi gode innspill fra tidligere studenter, forelesere og veileder som kunne dele sine tidligere erfaringer. Vi ble deriblant rådet til å stille åpne spørsmål, som kunne fremheve informantens viktigste ytringer (Jacobsen, 2022, s. 173). For å sikre at spørsmålene var relevante til studien problemstilling, tok vi utgangspunkt i forskningsspørsmålene;

- 1) *Hva tenker tre lærere om livsmestring i skolen?*
- 2) *Hvordan jobber de tre lærerne med livsmestring i skolen?*
- 3) *Hva kan vi lære om livsmestring fra en som falt utenfor skolens strukturer og rammer som barn?*

Det to første forskningsspørsmålene er knyttet til lærerne mens det siste omhandler Martins historie. Ettersom vi er ute etter to ulike perspektiver på tematikken bestemte vi oss for å utforme to intervjuguider; en til lærerne og en til Martin. Lærernes intervjuguide innebar spørsmål rettet mot deres kompetanse og forståelse av livsmestring (Se vedlegg 3). I disse intervjuene ønsket vi å fremheve de ulike temaene; robusthet, psykososiale vansker og hjem-skole-samarbeid. Vi utformet også et spørsmål som omhandlet deres tanker om å «pushe» elevene som er et relevant tema innenfor livsmestring. I Martins intervjuguide valgte vi å fokusere på spørsmål som åpnet opp for en samtale rundt relasjonen hans til familien og lærerne, hvorfor han mistet kontrollen over eget liv og hans tanker rundt robusthet (Se vedlegg 4). I tillegg ønsket vi å starte intervjuet med livshistorien hans, som gav oss muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål underveis. En fellesnevner for alle intervjuene var spørsmålet: *Hva tenker du et barn trenger for å oppleve livsmestring?* Dette spørsmålet er



direkte linket til problemstillingen og gav oss mulighet til å utforske både lærernes- og Martins synspunkter.

Etter utformingen av flere spørsmål til intervjuguidene gjennomførte vi et møte med veilederen vår, hvor vi vurderte spørsmålenes relevans. Etter møtet hadde vi plukket ut fire spørsmål til hver av de to intervjuguidene.

### 3.3.4 Gjennomføring av intervju

Etter utsendt informasjonsskriv, godkjenning på samtlige samtykkeskjema, og utformet intervjuguiden, kunne vi gjennomføre intervjuene. Vi startet prosessen med å sende ut e-poster med forslag til tidspunkter. Mens vi ventet på avtalt tidspunkt, bestemte vi oss for å gjennomføre et prøveintervju på et familiemedlem hver. Disse intervjuene gav oss mulighet til å vurdere intervjuguiden, øve på rollen som intervjuer og teste de digitale hjelpemidlene vi skulle benytte oss av under hovedintervjuene. Til tross for at intervjuobjektene, under prøveintervjuet, ikke har en formell utdanning innenfor pedagogikk opplevde de spørsmålene som relevante og åpne. På bakgrunn av erfaringene fra prøveintervjuet, og tidligere refleksjoner rundt utformede spørsmål, bestemte vi oss for å ikke foreta noen endringer i intervjuguiden. Etter noen dager fikk vi avtalt tidspunkt for samtlige intervjuer de tre påfølgende ukene. Vi bestemte oss for å gjennomføre intervjuet med Martin og Lærer 2 over nett og intervjuene med Lærer 1 og Lærer 3 ansikt til ansikt. Når man intervjuer ansikt til ansikt, har man fordelen av å få et helhetlig bilde av mennesket. Dette merket vi var en større utfordring i intervjuene på zoom, da digitale intervjuer kan gjemme kroppsspråk. I de digitale intervjuene mistet vi tilgangen til å se om informantene satt med armene i kryss eller virket anspente. Dette er viktige fysiske indikatorer som kan gi oss et inntrykk av hele mennesket basert på fysisk tilstedeværelse. Vi konkluderte da med at det ville vært en bedre løsning å gjennomføre alle intervjuene fysisk. Til tross for dette fikk vi likevel mange gode refleksjoner og klarte å fange opp ansiktsuttrykk også på Zoom.

Intervjuene startet med en introduksjon av oss som forskere og en oppfriskning av studiens tematikk. I tillegg gjentok vi deres rettigheter i form av frivillighet, anonymitet og muligheten

til å «bryte» intervjuet til enhver tid. Under alle intervjuene ble det også benyttet taleopptak og diktering for å sikre datainnsamlingen. Vi fikk godkjenning av samtlige informanter til å benytte disse digitale verktøyene før vi startet intervjuet. Når alle de formelle betingelsene var presentert og godkjent satt vi i gang med intervjuet.

For å skape et trygt «rom», startet vi intervjuet med en uformell samtale. Vi visste ikke om informantene var spente, nervøse eller hadde hatt en hektisk dag. For å skape en behagelig og tillitsfull atmosfære brukte vi de første fem til ti minuttene på å bli bedre kjent. Vi opplevde at informantene satt pris på den uformelle samtalen og at skuldrene ble senket hos samtlige. Denne strategien støtter Jacobsen (2022), da han mener at samtalen kan låse seg om man starter intervjuet med komplekse og detaljerte spørsmål (Jacobsen, 2022, s. 173). Deretter kunne vi stille de planlagte spørsmålene.

Som forsker hadde vi en viktig rolle som kunne være avgjørende for hva informantene ønsket å dele. Vi var innstilt på å innta en lyttende posisjon og med et avslappet kroppsspråk. Disse faktorene kan virke åpenbare, men ifølge Jacobsen (2022) kan de være avgjørende for å skape et godt intervju. Å innta en lyttende posisjon innebærer at vi fokuserer på å lytte til informanten fremfor å være opptatt av å stille neste spørsmål. Som forsker må vi derfor tåle at deler av samtalen ikke er direkte relevant (Jacobsen, 2022, s. 173). Samtidig anså vi det som en fordel å kunne snakke omkring andre uplanlagte, men relevante temaer. Dette åpnet for en god atmosfære og ytringer vi selv ikke hadde tenkt på. Etter vår opplevelse var det god flyt i samtalen og vi fikk innledet de planlagte spørsmålene på en naturlig måte til tross for vår tilsynelatende passive posisjon under intervjuet. Det ble tidligere nevnt at kroppsspråk kan være en viktig faktor for å skape en behagelig atmosfære. Ettersom vi var opptatte med å lytte, nikke, notere og stille oppfølgingsspørsmål, ble kroppsspråket glemt til en viss grad. Selv opplevde vi at det var en tillitsfull atmosfære til stede som gjorde at vi naturligvis hadde en positiv fremtoning og en avslappet kroppssposisjon.

Observasjon av informantenes kroppssposisjon og uttrykksmåte var minst like viktig som vår egen. Informantens atferd vil fungere som indikasjon på hvorvidt temaet oppleves som sensitivt eller engasjerende (Gleiss & Sæther, 2021, s. 91). Med dette som utgangspunkt fikk

vi en pekepinn på når det var naturlig å stille de ulike oppfølgingsspørsmålene. Vi valgte blant annet å veksle mellom temaer som kunne oppleves som sensitive og mer hverdagslige. I tillegg hadde vi flittig bruk av oppfølgingsspørsmål som «mener du at ...», «hvorfor tenker du det?» og «hva legger du i..» som gav informantene mulighet til å utdype interessante momenter innenfor tematikken.

Intervjuene hadde en varighet på mellom 60 til 80 minutter per informant. Etter gjennomføring av intervjuene var vi svært positive til semistrukturert intervju. Denne forskningsmetoden gav oss muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål som videre gav oss en dypere forståelse av informantens ytringer og andre temaer som viste seg å være relevante for studien.

### 3.4 Transkribering

For å klargjøre datamaterialet for analyse valgte vi å gjennomføre transkribering av intervjuene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) defineres *transkripsjon* av data som en prosess hvor man omdanner muntlig tale fra intervjuene til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Transkripsjonsfasen er ikke et formelt krav i intervjuundersøkelsen, likevel mener mange forskere at analysefasen blir enklere om materialet foreligger som skriftlig tekst (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). På bakgrunn av lite forkunnskaper innenfor analyse av data, prioriterte vi transkribering som første fase i analyseringsprosessen. Ettersom vi hadde gjennomført diktering av intervjuene, hadde vi allerede store mengder datamaterialer lagret i dokumenter som var inndelt etter de ulike informantene. Dette forarbeidet gav oss et godt utgangspunkt for transkriberingsprosessen.

For å effektivisere transkriberingen av datamaterialet, fordelte vi de fire dokumentene mellom oss. Fordelen med denne inndeling var effektivisering av transkriberingsprosessen, da dette i utgangspunktet kan være en svært tidkrevende prosess. Vi var innforstått over at dette valget kunne hindre opplevelsen av nærhet til empiriens helhet. Det var krevende å skulle gjennomgå store mengder data til tross for fordelingen, spesielt med tanke på å plukke ut det som var mest relevant. Underveis i transkriberingen brukte vi derfor mye tid på å snakke sammen om sitater vi mente var relevante, og kunne da undersøke om vi fant tilsvarende eller motsigende sitater i de andre intervjuene. I tillegg til dette valgte vi å gjennomgå hverandres transkriberte intervjuer og legge til eventuelle kommentarer. Denne prosessen gav oss muligheten til å se på resultatet med «nye øyne». Avslutningsvis skrev vi et sammendrag til hvert av intervjuene i felleskap. Til tross for at transkriberingsprosessen krevde mye tid og krefter hadde vi nå et godt utgangspunkt for analysefasen.

Før vi startet transkriberingsprosessen, opprettet vi et felles dokument med en fremgangsmåte for hvordan vi skulle kategorisere og fargekode dataen. Ettersom vi skulle transkribere selvstendig var det viktig for oss å ha en felles forståelse for hvordan dette skulle gjennomføres. Vi ble enige om fire hovedkategorier som vi mente utpekte seg i intervjuene og som samsvarte med forskningsspørsmålene; robusthet, livsmestring, skole-hjem-samarbeid

og forebyggende arbeid. Når de fire kategoriene hadde fått fargekoder, kunne vi plukke ut relevante sitater fra intervjuene. Vi brukte også funksjoner som understrek og uthevet strek for å fremheve viktige nøkkelord og eksempler.

Under transkriberingen tok vi god nytte av taleopptaket fra intervjuene, i tillegg til dikteringen i dokumentene. Disse digitale hjelpemidlene gav oss muligheten til å lytte til opptaket flere ganger og oppdage nye momenter. Til tross for dette er ikke transkribering uproblematisk når man skal omformulere tale til tekst. Kvale og Brinkmann (2015) bekrefter at lydopptaket fra intervjuet vil ha tap av personens direkte tilstedeværelse som kroppsspråk og gester (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). På bakgrunn av dette valgte vi derfor å transkribere intervjuene forløpende for å forsøke og huske på alle momentene og inkludere disse i transkriberingsdokumentene.

Kombinasjonen av diktering, taleopptak, sammendrag og hukommelse fra to intervjuere resulterte i fire innholdsrike dokumenter. Vi opplevde at transkriberingen gav oss verdifull nærhet til empirien og et godt utgangspunkt i forkant av den tematiske analysen vi skulle i gang med.

### 3.5 Analytisk tilnærming

For å analysere de transkriberte intervjuene valgte vi å bruke en hermeneutisk- og fenomenologisk tilnærming. I utgangspunktet hadde vi bestemt oss for å benytte oss av en hermeneutisk tilnærming. Dette på bakgrunn av litteraturen til Krogtoft og Sjøvoll (2020), som omtaler at denne tilnærmingen ofte blir brukt i forbindelse med tradisjonelle forskningsfelt innenfor pedagogisk arbeid, som for eksempel i læreplaner, lover og forskrifter (Krogtoft & Sjøvoll, 2020, s. 260). Vi mente derfor at en hermeneutisk tilnærming var en passende tilnærming for lærernes tolkning av livsmestring som inngår i det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* (Kunnskapsdepartementet 2017). Etersom vi også skulle intervju Martin, hvor han skulle fortelle om sine erfaringer basert på hukommelse, mente vi at en fenomenologisk tilnærming passet bedre til hans data. Denne tilnærmingen setter fokus på at alle oppfatninger av verden er «sanne» basert på enkeltmennesket oppfatning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50).

#### 3.5.1 Hermeneutikk

Ifølge Dalen (2020) baserer hermeneutikk seg på forståelse og tolkning av menneskets perspektiv, også kalt «læren om tolkning». Denne tilnærmingen vektlegger at forskeren forsøker å fortolke fenomenet på et dypere nivå enn umiddelbart oppfattet (Dalen, 2020, s. 17). På bakgrunn av problemstillingen har vi valgt å benytte oss av lærere som informanter for å kartlegge deres forståelse og erfaringer fra livsmestring i skolen. Som nevnt innledningsvis i analytisk tilnærming har lærerne grunntekster de må forholde seg til, men det finnes også en individuell tolkning for det pedagogiske arbeidet. Som forskere undersøker vi derfor tre læreres forståelse av studiens tematiske tilnærming, og tolker deretter datamaterialet. I denne prosessen fremhever også Gadamer (1989) at vi må forstå bevegelsen mellom helhet og deler av helheten, også kalt den hermeneutiske sirkel. Dette prinsippet baserer seg på en gjensidig påvirkning og bevegelse mellom forståelsen av helheten og tolkningene av delene (Gadamer, 1989). Når vi tolker funnene våre ser vi derfor både på delene isolert sett, hvordan delene opptrer sammen, og hvordan de kan forstås som en helhet. I studien vår ser vi derfor på lærernes forståelse og vår egen forståelse isolert sett, hvordan de relaterer til hverandre, og hvordan de fungerer i helhet. Ifølge Gadamer (1989) vil

denne prosessen bidra til å skape harmoni og kunne sikre forståelsen av fenomenet (Gadamer, 1989).

### 3.5.2 Fenomenologi

Innenfor den fenomenologiske tilnærmingen vektlegges det hvordan verden oppleves konkret og hvordan den erfares gjennom sansene (Dalland, 2017, s. 45). Postholm og Jacobsen (2018) presiserer tilnærmingen med en forståelse om at alle oppfatninger av verden er «sanne» basert på enkeltmennesket oppfatning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). I studien vår hadde vi allerede besluttet å benytte en hermeneutisk tilnærming, men på bakgrunn av at vi også benyttet oss av Martin som informant, valgte vi også å ta i bruk en fenomenologisk tilnærming i forbindelse med hans data. Denne tilnærmingen åpner for muligheten til å forstå hans menneskelige opplevelse og subjektive perspektiv i forbindelse med livsmestring. Ettersom denne tilnærmingen baserer seg på individets individuelle forståelse av «sannheten» var vi som forskere nødt til å fralegge oss alt av egen forståelse for tematikken og utforske fenomenet fra hans ståsted.

### 3.6 Tematisk analyse

I denne studien benytter vi tematisk analyse i arbeidet med det empiriske materialet. Utgangspunktet for tilnærmingen vår til analysen, tar form gjennom en analyse presentert av Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018), som igjen er inspirert av Braun og Clarkes (2006) veiledning for utførelse av tematiske analyser. Tematisk analyse blir ifølge Braun og Clarke (2006), og Johannessen et al. (2018) trukket frem som en god analysemetode for forskere med lite erfaring fra kvalitativ forskning. Dette på grunn av at metoden anses å være både enkel å lære seg og gjennomføre. Vi som masterstudenter har lite erfaring med forskning, dermed falt valget vårt på denne analysemetoden. Sammenlignet med andre analysemetoder anses denne metode å være teoriuavhengig og fleksibel, da den ikke gir noen særlige føringer for hva man skal se etter i analysen (Johannessen et al., 2018, s.280).

Gjennom bruk av tematisk analyse, som er en kvalitativ metode, blir temaene i empirisk datamateriale identifisert, analysert og rapportert. *Tema* vil i denne sammenheng være en gruppering av data med viktige fellestrekk (Johannessen et al., 2018, s.280). Å gruppere svarene i kategorier vil det gjøre det mulig å identifisere og se sammenhenger mellom kategoriene. Gjennom analysen søkes det gjennom datamaterialet med fokus på å oppdage gjentakende mønstre av mening. Helt til slutt vil temaene vi sitter igjen med muliggjøre analyse og drøfting av problemstillingen vår. Inndelingen av datamaterialet i kategorier på denne måten kan anses som en tilnærming for å forstå fenomener innenfor deres kontekst. Likevel er det viktig å være oppmerksom på de utfordringene dette kan innebære, da det kan være vanskelig å evaluere temaer som er fjernet fra deres opprinnelige kontekst (Johannessen et al., 2018, s.280). For å kunne besvare studiens problemstilling; *Hva trenger barn med psykososiale vansker for økt livsmestring?* er det avgjørende for oss å se sammenhenger mellom informantenes utsagn og kartlegge disse. Ved å kode de ferdige transkriberte intervjuene gjøres dette.

Tematisk analyse er en oppskrift på hvordan man kan lete etter svar (Johannessen et al., 2018, s.282). I utgangspunktet består guiden til Braun og Clarke (2006) av 6 faser, der fase 3, 4 og 5 er forskjellige metoder for kategorisering av data (Braun & Clarke, 2006, ss. 16-23). I



Johannessen et al. (2018) sin guide har de forenklet og tilpasset Braun og Clarks (2006) til en mer brukervennlig versjon for studenter. Johannessen et al. har slått sammen fase 3-5 til én enkelt fase, slik at de har disse hovedfasene;

1. Forberedelse
2. Koding
3. Kategorisering
4. Rapportering

(Johannessen et al., 2018, s.282).

For å ryddig kunne beskrive og begrunne de valgene vi har tatt i analysen, har vi valgt å ta for oss hver fase separat. Dette til tross for at de fire fasene vil ha flere likheter og dermed ikke være fullstendig atskilte.

### 3.6.1 Fase 1 – Forberedelse

I en tematisk analyse er det første steget *forberedelse*. I denne delen handler det om å sette seg godt inn i datamaterialet og få en god oversikt. Johannessen et al. (2018) anbefaler at man transkriberer lydfiler og lignende, for at analysen av dataen skal bli lettere. Vi begynte derfor med å lese over det vi hadde transkribert og vi fikk en oversikt over innholdet i materialet. Vi leste over det transkriberte materialet flere ganger og tok enkle notater underveis, slik at vi ikke skulle glemme tanker og oppfatninger som dukket opp underveis (Johannessen et al., 2018, s.284). Her merket vi at det var en fordel å være to, da vi bet oss merke i forskjellige ting.

### 3.6.2 Fase 2 – Koding

I fasen *koding*, handler det om å sette ord på viktige poeng i dataene våre (Johannessen et al., 2018, s.284). I guiden hevdes det at dette gjøres av tre overlappende grunner; få oversikt over innholdet i dataene våre, generere nye og dypere innsikter i dataene og for å tilrettelegge dataene for den påfølgende kategoriseringen. Det hevdes også at koding bør ses på som en spørsmålsdrevet prosess, ubevisst eller bevisst. Ved bruk av koding stiller en selv

både spissede og generelle spørsmål som kan bidra til å besvare oppgavens problemstilling (Johannessen et al., 2018, s.285).

Det første vi gjorde i denne fasen var å skrive ut alle de fire transkriberte intervjuene. Som tidligere nevnt benyttet vi oss av taleopptak og diktering underveis i intervjuene for å sikre dataene. Disse hjelpemidlene viste seg å fungere godt i transkriberingsprosessen. Deretter fordelte vi de transkriberte intervjuene mellom oss for å effektivisere kodingen. Bakgrunn for valget om å fordele intervjuene var også for å åpne muligheten for at den andre kunne gjennomgå dataene med «nye øyne» etter kodingen. Ut ifra Johannessen et al. (2018) sin guide startet vi med å markere viktige poeng, før vi oppsummerte disse i marginen med korte stikkord. Den første utfordringen vi støtte på i denne fasen, var at vi begge markerte altfor mye tekst av gangen. Dette gjorde det vanskelig å kategorisere materialet vårt og skrive stikkord. Da vi endret strategi og markerte mindre tekst opplevde vi at det ble enklere å trekke ut stikkord. Dette var en tidkrevende prosess, men vi opplevde at det grundige arbeidet i denne fasen bidro til å forenkle neste fase.

### 3.6.3 Fase 3 – Kategorisering

Etter at vi hadde kodet materialet vårt grundig var det tid for tredje fase, *kategorisering*. Dette innebærer å sortere data i mer overordnede kategorier, også kalt *temaer* (Johannessen et al., 2018, s.295). Det vi fokuserte på i denne fasen var å samle data som hadde ting til felles, som kunne hjelpe oss til å finne temaer som representerer empirien vår på en oversiktlig måte. Studiens tre forskningsspørsmål ble brukt som hovedkategorier med forskjellige temaer som underkategorier (Johannessen et al., 2018, s.296). Dette gav oss et rammeverk å jobbe etter. For å vite hva som skulle i hvilken kategori, var vi nødt til å få en oversikt og sortere kodene fra tidligere. Vi valgte derfor å fargekode hvert forskningsspørsmål. Deretter markerte vi de funnene vi ville bruke i fargen som tilhørte forskningsspørsmålet vi ville plassere det i. Vi la også merke til at flere av utsagnene fra empirien vår passet inn i flere kategorier. Det er viktig å understreke at det ikke er et vanntett skille mellom de tre hovedkategoriene. Ved å jobbe på denne måten gav det oss mulighet til å se sammenhenger i datamaterialet vårt, og god innsikt i hvilke funn vi senere i oppgaven

kunne knytte opp imot hverandre. I denne fasen har både Braun og Clark (2006) og Johannessen et al. (2018) pekt på at visuelle representasjoner, som tankekart og tabeller, er nyttige verktøy. Vi så det derfor hensiktsmessig å utarbeide tabellen nedenfor:

4.1 Livsmestring som tema blant lærerne.	4.2 Det forebyggende perspektivet	4.3 Konsekvenser av manglende livsmestring
<p><b>4.1.1 Livsmestring som begrep</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Medgang og motgang</li> <li>• Livets utfordringer</li> </ul> <p><b>4.1.2 Lærernes oppfatning av deres rolle og ansvar i å fremme livsmestring blant elevene</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mandat</li> <li>• Forskjell før og nå</li> <li>• Oppdragelse</li> </ul> <p><b>4.1.3 Verktøy som fremmer livsmestring</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Robusthet</li> <li>• Lærer-elev</li> <li>• «Pusher», positivt press</li> </ul>	<p><b>4.2.1 Tidlig innsats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Starte tidlig med forebygging</li> <li>• Emosjonsforståelse</li> </ul> <p><b>4.2.2 Forebyggende arbeid gjennom hele skoleløpet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Snakke om følelser</li> <li>• Relasjoner</li> <li>• Trygghet</li> <li>• Skole-hjem-samarbeid</li> </ul>	<p><b>4.3.1 Martins opplevelse av manglende livsmestring</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gutt med mye energi</li> <li>• Vanskelig på skolen og hjemme</li> <li>• Rusavhengig som 13-åring</li> </ul> <p><b>4.3.2 Hva trenger en som mangler livsmestring?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tillit</li> <li>• Støtte</li> <li>• Snakke om følelser</li> <li>• Ser styrkene dine</li> <li>• Å bli stilt krav til</li> </ul>

Tabell 3: Studiens funn

### 3.6.4 Fase 4 – Rapportering

Den siste fasen i en tematisk analyse er *rapportering*. Rapportering innebærer å skrive frem temaene og deres innhold i analysedelen (Johannessen et al., 2018, s.301). Johannessen et al (2018) kaller dette for rapportering, fremfor *skrivning*. Dette skyldes at skrivning er en

avgjørende del av alle fasene i en tematisk analyse. Denne skrives etter at vi har kategorisert dataene våre inn i temaer, og det er i denne fasen vi for alvor kan begynne å skrive på analysedelen av oppgaven. De ulike fasene i en slik analyse er ikke fullstendig adskilt, og det vil dermed kunne være overlapp mellom denne fasen og kategoriseringsfasen. Det vi merket når vi skulle rapportere funnene i analysedelen var at vi laget flere utkast og hadde flere endringer. Ifølge Johannessen et al. (2018) er det helt normalt å lage ulike utkast og gjøre endringer underveis i dette arbeidet. De anbefaler derfor å komme i gang med rapportering tidlig, da dette er en tidkrevende prosess. Formålet med denne fasen er å skrive frem svarene på forskningsspørsmålene. Å *skrive frem* i denne sammenheng menes at vi må fortelle hva vi fant og overbevise leseren om at funnene vi har gjort er gyldige og interessante svar på spørsmålene (Johannessen et al., 2018, s.301). I masteroppgaven vår har vi derfor valgt å besvare studiens problemstilling gjennom tre forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene vil også danne rammen for hvordan studiens funn vil bli presentert.

### 3.7 Kvalitet i kvalitativ forskning

Den samlede kvaliteten til et forskningsprosjekt bestemmes av om den som leser forskningen faktisk tror på at det som skrives er sant (Jacobsen, 2022, s. 259). Kvaliteten i kvalitative studier krever at forskeren er i stand til å nøye vurdere samspillet mellom forskningsprosessen og de resulterende funnene som blir presentert (Jacobsen, 2022, s. 259). Forskning må ses på som en pågående prosess der vi forstår og avdekker deler av virkeligheten, noe som resulterer i en utvidelse av vår kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Den skal dermed gjøre oss enda mer klar over hva vi ikke vet. Således kan ikke kvaliteten på forskningen bare avhenge av det resultatet forskeren kommer frem til. Resultater som er anerkjent som gyldige og korrekte i dag, kan bli revidert eller utfordret av fremtidig kunnskap og alternative perspektiver og metoder benyttet av andre forskere. Slik må man i hovedsak vurdere kvaliteten på forskning basert på prosessen gjennom hvordan kunnskapen blir til. For å vurdere kvaliteten må forskeren kritisk kunne redegjøre for hvordan kunnskapen presentert i forskningsteksten ble utviklet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Et vesentlig element i vurdering av kvaliteten på forskning er åpenhet. Dermed er det viktig at vi som forskere eksplisitt forklarer hvilke metoder vi har brukt, og eksplisitt reflekterer over hvordan dette kan ha påvirket resultatet. Fordelen med dette er å gi leseren innsyn i hva som er gjort, og dermed få muligheten til å kritisere resultatene. Åpenheten tillater leseren selv å vurdere om de stoler på metodene som er benyttet. Dermed kan forskningsprosjektet inngå i en større diskurs der andre kan komme med utfyllende, kritiske eller alternative synspunkter. På denne måten kan kunnskapen på feltet stadig utvikles (Jacobsen, 2022, s. 260).

#### 3.7.1 Pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet)

Sentrale begreper knyttet til vurderingen av kvaliteten på empirisk forskning er reliabilitet og validitet (Leseth & Tellmann, 2019, s. 16). Som forskere er det nødvendig å være bevisst på valg av datainnsamlingsmetoden og den selektive informasjonsinnsamlingen. Disse faktorene vil både påvirke resultatets undersøkelseeffekt i tillegg til studienes validitet og reliabilitet (Jacobsen, 2022, s. 157). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) handler reliabilitet om forskerresultatenes troverdighet og konsistens, og dermed om resultatene kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere. Noen forskere argumenterer for at begrepene

reliabilitet og validitet er basert på en logikk som antar forskerens uavhengighet fra det studerte området eller menneskene, og derfor ikke er passende i kvalitative studier hvor menneskelige interaksjoner er sentrale (Leseth & Tellmann, 2019, s. 16). I en kvalitativ studie vil det være svært vanskelig gjenta studien og få de samme svarene som tidligere. Forskjellige faktorer spiller inn på denne situasjonen. Endringer i konteksten over tid og forskerens møte med studiedeltakerne kan variere betydelig. Dette skyldes delvis at ulike forskere bringer med seg sin subjektive individuelle teori inn i forskningen, samtidig som både forskere og deltakere stadig er i utvikling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Alle disse faktorene kan føre til små og store forskjeller i resultatene fra en gjentatt studie. Innenfor ulike vitenskapelige felt blir ofte begrepet pålitelighet brukte i stedet for reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Vi kommer i vår oppgave til å benytte oss av begrepet *pålitelighet*, da det er mer hverdagslig. Selv om det kan være utfordrende å sikre pålitelighet i en kvalitativ studie, har vi i denne studien likevel forsøkt å oppfylle kravet om pålitelighet. Dette har vi gjort ved å klargjøre vår forforståelse, beskrive utvalgsprosedyren, gjennomføre intervjuene og gjennomføre en grundig og omfattende analyseprosess.

Da pålitelighet/reliabilitet ofte anses som mindre passende i kvalitativ forskning, vil drøftingen av denne studiens kvalitet i all hovedsak fokusere på validitetsbegrepet. Validering er ifølge Leseth og Tellmann (2019) datamaterialets gyldighet overfor det de har til hensikt å måle. Det handler altså om man måler det man tror man måler (Leseth & Tellmann, 2019, s. 17). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør ikke valideringsprosessen være begrenset til en enkelt fase i undersøkelsen, men heller være en kontinuerlig prosess gjennom hele forskningsforløpet. Dette omhandler både informantens og forskerens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Når vi drøfter validiteten til denne studien, vil vi basere oss på Maxwells (1992) beskrivelse av validitet, som inkluderer fem kategorier: *deskriptiv validitet*, *tolkningsvaliditet*, *teoretisk validitet*, *generaliserings-* og *evalueringsvaliditet*. I våre drøftinger av validitetskriteriene vil vi ta for oss de fire første kriteriene. Siden den siste kategorien, evalueringsvaliditet, dreier seg om vurderinger av informantens utsagn, vil denne bli synliggjort gjennom de fire andre kategoriene. Derfor vil den ikke bli behandlet separat.

### 3.7.1.1 Vurdering av validitet

Maxwell (1992) beskriver *deskriptiv validitet* som evalueringen av nøyaktigheten i tolkningene og fremstillingen av datamaterialet. Det innebærer at forskeren ikke skal oppfinne eller forvrengte det som forekommer i datamaterialet (Maxwell, 1992, ss. 285-288)

I vår analyse og tolkning av dataene, er det avgjørende at datamaterialet gir en tydelig fremstilling av det informantene delte under intervjuet. Dette betyr også at våre tolkninger som forskere må være tydelig atskilt fra informantenes tolkninger, for å styrke den deskriptive validiteten. For å sikre dette på best mulig måte valgte vi som tidligere nevnt å bruke «dikterfunksjonen» i Word og «taleopptak» på iPhone. Dette sikret nøyaktig gjengivelse av informantenes bidrag. Tilgangen til taleopptaket av intervjuet tillot oss også å spille av og spole frem og tilbake ved behov, slik at vi kunne lytte gjennom intervjuet flere ganger.

I *tolkningsvaliditet* fokuseres det på å forstå fenomener ut fra informantenes opplevelser, hendelser og forståelse, og ikke bare basert på forskerens perspektiv og valgte temaer (Maxwell, 1992, ss. 288-291). For å forsikre oss om at vi forsto våre informanter riktig under intervjuene, sørget vi for å stille oppfølgingsspørsmål som «forstod jeg deg riktig da du sa ...?», «kan du forklare?» eller «hva mente du da du sa ...?». Målet er å tolke og analysere dataene på en måte som er nær informantenes erfaringer, slik at de kan kjenne seg igjen i resultatene. Vi opplevde det som svært verdifullt å være to personer involvert i både intervju- og analyseprosessen, da dette tillot oss å diskutere og sparre med hverandre underveis. Dersom vi hadde ulike tolkninger av dataene, hjalp det oss med å se dem fra nye og forskjellige perspektiver. Samlet sett kan dette være faktorer som styrker oppgavens tolkningsvaliditet. I studien vår har vi blant annet utforsket teori om livsmestring for å formulere problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter gjennomførte vi intervjuer med lærere for å undersøke om teorien reflekteres i deres virkelige erfaringer.

*Teoretisk validitet* omtales som forholdet mellom teori og datamaterialet, hvordan teorien anvendes på det fenomenet det forskes på (Maxwell, 1992, s. 291). Det er ønsket å heve empirien til et teoretisk plan, og det forutsetter at det er en pålitelig sammenheng mellom det fenomenet som undersøkes og den teorien og forskningen som studien bygger på.

For å sikre teoretisk validitet i denne studien har vi derfor nøye integrert relevante teoretiske perspektiver i vårt rammeverk, og kontinuerlig referert til disse i analysen og tolkningen av våre funn.

En annen sentral form for validitet ifølge Maxwell (1992) er *Generaliseringsvaliditet*. Han viser til to former for generalisering, indre og ytre. Indre generalisering angår hvorvidt resultatene er gyldige for det spesifikke utvalget og fenomenet som blir studert, mens den ytre generaliseringen vurderer om resultatene kan overføres til andre situasjoner og utvalg (Maxwell, 1992, ss. 293-295). Kvale og Brinkmanns (2015) definisjon av generalisering er i tråd med Maxwell (1992) sin beskrivelse av ytre generalisering, der betydningen av overførbarhet blir fremhevet som vesentlig. Formålet vårt med denne studien er ikke å generalisere. Ettersom formålet i kvalitative forskningsintervju er, som nevnt tidligere, å forstå intervjuobjektets synspunkt og deres forståelse av verden (Dalen, 2020, s. 17). Maxwell (1992) understreker også at kvalitative studier vanligvis ikke har som mål å generalisere resultatene til en større befolkning (Maxwell, 2012, s. 293). Det har derfor vært svært viktig for oss å sikre at empirien vår reflekterer intervjuobjektets egne oppfatninger og erfaringer, fremfor helt allmenne og generelle uttalelser. I studien vår har vi også en unik informant som forteller om sine livserfaringer. Ved å intervju denne informanten har vi nærmet oss virkeligheten fra ett særegent perspektiv, *hans*. Dette innebærer at vi har fått en unik innsikt i én måte å forstå virkeligheten på, som ikke nødvendigvis kan generaliseres til andre barn i lignende situasjoner. Likevel kan denne innsikten bidra til å øke forståelsen av barn i liknende situasjoner. Vi anser det som realistisk å fokusere på en indre generalisering i denne studien. Det er opp til leseren å vurdere om funnene og konklusjonene fra studien kan anvendes i andre situasjoner og kontekster.

Maxwell (2012) beskriver ikke bare fem kategorier for validitet, men også to ulike typer av trusler mot validitet, nemlig *bias* og *reaktivitet*. Bias er et begrep som omhandler hvordan data og analyser kan bli påvirket av forskerens forforståelse, inkludert de teoriene, verdiene og forståelsene som forskeren bringer med seg. Det er viktig å være bevisst vår egen bias, da svarene fra informantene vil bli tolket i lys av den forforståelsen vi som forskere allerede sitter med. Den andre formen for validitetstrussel Maxwell (2012) beskriver, er *reaktivitet*. Dette



omhandler hvordan forskeren kan påvirke eller ha innflytelse på de faktiske forholdene eller individene som blir undersøkt. I en intervjusituasjon har intervjueren en betydelig og uunngåelig påvirkning på datainnsamlingen; det som blir sagt av intervjuobjektet er alltid formet av intervjueren og selve intervjusituasjonen (Maxwell, 2012, s. 243). For oss har det, på bakgrunn av dette, vært viktig å ikke stille ledende spørsmål til intervjuobjektene i denne studien. Selv om vi hadde en intervjuguide der vi på forhånd hadde formulert noen spørsmål vi anså var viktig, merket vi allerede etter første intervju at vi gjorde oss erfaringer som førte til at vi omformulerte eller byttet ut spørsmål. Med andre ord så merket vi at erfaringene vi gjorde i starten kunne bli med på å påvirke de resterende intervjuene.

### 3.8 Etske betraktninger

I kvalitativ forskning utforsker man menneskelige perspektiver og momenter for å få en dypere forståelse av tematikken. Forskning som involverer mennesker underlagt et sett omfattende etiske retningslinjer som er regulert av lovverk (Slotfeldt-Ellingsen, 2020, s. 202). Disse prinsippene er utformet for å sikre forskerens behandling av informantenes personopplysninger. Som nevnt i rekrutteringsprosessen, er vi lovpålagt å innsende meldeskjema til Sikt, kunnskapssektorens tjenesteleverandør, for å kunne behandle personopplysninger. Å oppfylle kravet om meldeplikt var en enkel prosess, etiske betraktninger i studien opplevdes derimot som et mer avansert krav. Gjennom hele forskningsprosessen måtte vi som forskere vurdere etiske dilemma. Etske dilemma innebærer for eksempel å spørre om et sensitivt spørsmål fordi det er best for undersøkelsen til tross for at det kan være uetisk for dem det forskes på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). Etersom det ikke finnes en fasit i etiske dilemma, hadde vi som forskere en svært viktig jobb med å fremstille studien basert på etiske prinsipper.

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) finnes det tre grunnleggende krav knyttet til forskning som involverer mennesker med tanke på etiske prinsipper: *informert samtykke, krav til privatliv og krav på å bli konkret gjengitt* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Vi har tidligere nevnt at vi utformet et samtykkeskjema for informantene. Krav om informert samtykke handler ikke bare om å signere dokumentet, det er like viktig at informantene har forståelse for hva rollen innebærer og har evnen til å vurdere fare og gevinsten med å delta. Når vi sendte samtykkeskjemaene, var vi derfor svært bevisste på å gi full informasjon om studien og presisere frivilligheten av deltakelsen. For å oppfylle kravet om samtykke er det svært viktig at informantene ikke opplever å bli presset, derfor presiserte vi frivillighet rundt deltakelse i starten av intervjuet også.

Det andre etiske prinsippet i forskning, som involverer mennesker, er krav til privatliv. Dette kan ses i lys av etiske dilemmaer – hvor sensitivt er spørsmålet? Som forskere måtte vi derfor finne en balanse mellom privatliv og sensitiv informasjon. Dette betydde ikke at vi skulle unngå å oppsøke sensitive tema, men at vi kontinuerlig tok en vurdering om hvor følsomme

spørsmålene var utfra informantenes kroppsspråk og ytringer. For å sikre at lærerne og Martins refleksjoner ikke ble gjenkjennbare fra utenforstående har vi gitt dem pseudonym og anonymisert dataen. Et eksempel på dette er informantenes arbeidsplasser som ble nevnt i intervjuene, men som ikke ble brukt i studien for å sikre anonymitet.

Det siste kravet innebærer riktig presentasjon av data. Det betyr at vår fremstilling av informantenes ytringer må være sanne og ikke skadelige i ettertid. Med andre ord, må vi som forskere tilbakeholde relevant informasjon hvis det vil være uetisk for informanten og gjengi funnene i sin fullstendige sammenheng. (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 251-252). Ettersom vi både gjennomførte lydopptak og diktering av intervjuene så vi for oss at det ville være enkelt å presentere riktig data. Likevel ble vi observante på at informantenes tonefall og kroppsspråk hadde en viktig rolle i dataens helhet. Ettersom vi ikke hadde gjennomført videoopptak ble informantenes kroppsspråk kun basert på vår hukommelse. Vi valgte derfor å fokusere på hva som ble sagt i intervjuet og stemmebruken for å sikre riktig presentasjon av data.

## 4. Analyse – presentasjon av funn

Analysen er inndelt i tre hovedområder, hvor de to første er tilknyttet de tre lærerne. Det siste hovedområdet er tilknyttet Martins livshistorie og hans forståelse av hva elever trenger for å oppleve livsmestring. Bakgrunnen for denne inndelingen baserer seg på vår utforming av to intervjuguider, en til de tre lærerne, og en til Martin. De to første hovedområdene er basert på forskningsspørsmålene; *Hva tenker tre lærere om livsmestring i skolen?* og *Hvordan jobber de tre lærerne med livsmestring i skolen?* Siste hovedområde er tilknyttet det tredje forskningsspørsmålet; *Hva kan vi lære om livsmestring fra en som falt utenfor skolens struktur og rammer som barn?* Videre skal vi benytte funnene til å utvikle nye kategorier som skal være utgangspunkt for drøftingskapittelet.

### 4.1 Livsmestring som tema blant lærerne

Tematikken *livsmestring* spiller en sentral rolle i denne studien. For å få en bedre forståelse av lærernes tilnærming til temaet var det nyttig å få kjennskap til deres oppfatning og erfaringer.

#### 4.1.1 Livsmestring som begrep

Vi valgte å kartlegge lærernes forståelse av begrepet *livsmestring* på bakgrunn av studiens problemstilling; *Hva trenger barn med psykososiale vansker for økt livsmestring?* Felles for de tre informantene var en tydelig og klar oppfatning av begrepet. Denne kompetansen gav et godt utgangspunkt for intervjuet og styrket vår oppfatning av lærernes relevans i studien.

Barna må bli forklart og snakket med om at livet kan være vanskelig og det kan være fint. Alminneliggjøre at det er slik for alle mennesker. Det er normalt å føle seg nedstemt innimellom, livet går litt opp og ned for oss alle. Det slik det er å leve. (Lærer 3)

Lærer 3 beskriver her viktigheten av å lære barna at livet ikke bare er oppturer. Hun mener at elevene trenger å erfare at noen ganger vil man møte belastninger og det går fint. Hun

forteller også at det settes stort fokus på medgangen elevene opplever, men at det er minst like viktig å snakke om at livet også handler om motgang.

Jeg tenker at livsmestring først og fremst handler om at barn trenger å erfare motgang og de trenger å erfare at ikke alt på en måte går lekende lett. At de ikke skal skånes for alt som er vanskelig. De oppnår mestring ved å på en måte stå i vanskelige situasjoner og erfare at det går bra. (Lærer 1)

I dette sitatet forteller Lærer 1 om det hun mener barn trenger for å oppleve mestring, og hva som kan gi elever mestring. Hun nevner motgang og at man må erfare at alt ikke er lekende lett. I tillegg til det Lærer 1 sier, om å erfare at det går bra, sier Lærer 2 at man også må klare å stå i utfordringer alene og kjenne på at dette mestrer jeg faktisk ikke.

Jeg tror at vi bommer litt nå med barna vi oppdrar. Vi applauderer og forteller dem at du er verdens beste, du kan bli hva du vil og så klarer de ikke å møte motgang i det hele tatt. Min jobb som lærer, og min pedagogiske plikt, er å finne frem elevens særegenhet og styrke også må vi fremheve det istedenfor å applaudere alt. (Lærer 2)

Lærer 2 mener at det er stor mangel på erkjennelse av elevenes svake sider. Hun presiserer at lærerne må løfte frem elevenes styrker og være ærlige om at alle ikke kan være best i alt. Lærer 1 mener at veien til å takle motgang er jevnlig dialog om følelser. Hun mener at dette kan hjelpe elevene til å snu de vanskelige opplevelsene til positive erfaringer som fremmer mestringsfølelsen.

Så kan man heller snakke om erfaringen og snakke om at ting er vanskelig og så bruke den erfaringen til noe positivt, snakke seg gjennom det og legge en strategi for hvordan man skal lykkes neste gang. (Lærer 1)

En felles forståelse de tre lærerne har av livsmestring, er at man må klare å stå i motgang og utfordringer, og at elevene trenger kunnskap om at livet er oppturer og nedturer.

#### 4.1.2 Lærernes oppfatning av deres rolle og ansvar i å fremme livsmestring blant elevene

I forbindelse med spørsmålet angående livsmestring, forteller de tre lærerne at det er noe usikkerhet rundt deres rolle. De forteller at lærerrollen ikke lenger bare handler om å planlegge og gjennomføre undervisningen, men også å støtte elevenes psykiske helse. Til tross for en positiv innstilling til livsmestring, viser de frustrasjon rundt kapasitet til å prestere på alle områdene.

Jeg synes det er litt sånn hårete mål kanskje, for det ligger veldig mange oppdrag i det å være lærer da. Jeg føler kanskje at det ligger litt for mye press på læreren. Vi skal jo ikke være psykologer og jobbe med behandling. (Lærer 1)

Som Lærer 1 påpeker i sitatet over, er det viktig å erkjenne at man ikke er psykolog eller behandler. Derfor mener hun at det kan være urealistisk å tro at bare ved å inkludere livsmestring i skolen, vil det løse samfunnsproblemet med økte psykiske helseplager. Lærer 2 og Lærer 3 har lang erfaring i skolen, og mener at det har skjedd en stor endring i hva rollen som lærer innebærer. De uttrykker bekymring for at fokuset på livsmestring i skolen har gitt læreren flere arbeidsoppgaver, i tillegg til den travle hverdagen. Likevel presiserer de at livsmestring er viktig for elevene, men på bakgrunn av mangel på tid og ressurser opplever de utfordringer med å kombinere undervisning og implementering av det tverrfaglige temaet.

Undervisning er en mye mindre del, samtidig har vi jo de kravene etter lærerplanen vi skal følge. Veldig mye har endret seg. Skolen driver med mer oppdragelse enn undervisning. Jeg synes vi har overtatt veldig mye av den rollen. (Lærer 3)

I likhet med Lærer 3, påpeker også Lærer 1 at hun føler at jobben hennes består av mer oppdragelse enn undervisning. Hun sier også at dersom man ønsker å bli lærer fordi man brenner for å undervise fag, har man valgt feil yrke. Dette utgjør nemlig en svært liten del av hverdagen. Lærer 1 forteller at oppdragelse er foreldrenes ansvar, men at hun opplever at lærerne har overtatt deler av denne rollen fordi foreldrene ofte overlater det til dem.

Det er kanskje ikke tydelig nok retningslinjer for hva lærernes konkrete ansvar er. Hva er på en måte vårt mandat og hva skal vi tillate ... først og fremst er det foreldrene sitt ansvar å oppdra barna sine. Vi snakket om det på jobben her om dagen, at vi liksom har følelsen av at vi driver 90% oppdragelse og 10% undervisning. (Lærer 1)

Lærer 2 bekrefter klarheten rundt lærerrollen og understreker at vi sammen må sette noen klare grenser for vårt mandat. Det er en enighet blant lærerne om at foreldre må ta tilbake en større del av oppdragelsesrollen og slutte å etterlate denne jobben til lærerne. Samtidig er alle de tre lærerne enige om at en god relasjon med foresatte er en forutsetning for å lykkes i arbeidet med livsmestring. På samme måte som de ønsker større støtte fra foresatte i oppdragelsesmandatet, ønsker de også tillit fra de foresatte rundt arbeidet de gjør.

#### 4.1.3 Verktøy som kan fremme livsmestring

Gjennomgående i alle intervjuene er ulike verktøy som kan fremme livsmestring. Felles for informantene er viktigheten av trygghet i møte med belastninger og tilrettelegging for at elevene skal få opparbeide seg erfaringer som gjør dem robuste. Lærer 1 er tydelig på at elevene trenger trygge relasjoner for å takle å stå i belastninger. Samtidig presiserer hun at elevene må lære å forholde seg til andre for å bidra i et støttende felleskap.

De oppnår mestring ved å stå i vanskelige situasjoner og erfare at det går bra. Jeg tror også at de trenger trygghet og trygge relasjoner for å kunne utfolde seg og ha et sosialt samspill med andre. De må, på en måte, lære å forholde seg til andre mennesker ... (Lærer 1)

Lærer 3 bekrefter viktigheten av tillitsfulle medelever og lærere. Hun mener at trygge relasjoner er avgjørende for å kunne mestre utfordringer og at dette hjelpe elevene med å skape et godt liv for seg selv.

For at man skal få et godt liv er det kjempeviktig at man har trygge omsorgsfulle mennesker. I hvert fall at du har en som ser deg, at du har et fang å sitte på og at noen er glad i deg.  
(Lærer 3)

I likhet med Lærer 1, fremhever Lærer 3 det er viktig for elevene å ha trygge relasjoner. Hun fremhever også at det er minst like viktig at eleven selv utvikler sosial kompetanse slik at medelevene opplever hen som en trygghet. Lærer 3 er klar på at eleven må bidra til felleskapet og være en person som andre ønsker å hjelpe og samarbeide med «... elevene er nødt til å utvikle seg og danne seg. Slik at de kan bli sosialisert og være trygge, fine personer som kan samarbeide og være sammen med andre» (Lærer 3).

Lærer 2 mener at trygge relasjoner er grunnsteinen i et støttende felleskap. Hun presiserer at dette gjelder alle elever, men kanskje spesielt de sårbare barna. Lærer 1 bekrefter at alle elevene har behov for trygghet, men etter hennes opplevelse har de sårbare elevene mer behov for tilpasninger.

Jeg tror at alle har samme utgangspunkt, men så er jo det ekstra sårbare barn igjen så de trenger kanskje mer tilpasninger og enda mer trygghet. Sårbare barn, sånn som de som har psykososiale vansker, tror jeg trenger mer tilpasninger og mer trygghet og kanskje tettere oppfølging enn de andre. (Lærer 1)

Videre i intervjuene spurte vi informantene hvordan de stilte seg til å «pushe» elevene. Lærer 2 har en klar mening om at alle barna har behov for å gå ut av komfortsonen. Fra tidligere sitater fortalte hun om viktigheten av ærlighet rundt elevenes styrker og svakheter. Denne ærligheten gjenopptar hun i forbindelse med å presse barna.

Jeg mener at absolutt alle barn skal presses og igjen at det er din rolle som pedagog å finne ut hvor langt du skal presse, hvilke forventninger du har og hvilke mål barnet kan oppnå. Jeg tror at barn ganske langt ned i alder kan være med å sette mål. (Lærer 2)

Lærer 2 er opptatt av at elevmedvirkning og ønsker at elevene skal selv sette mål som ligger innenfor deres forutsetninger til å mestre utfordringer. Alle de tre informantene er enige i at alle elever trenger å bli «pushet», men at de tilrettelegger i større grad for de sårbare barna. De argumenterer for at man vil møte vanskelige situasjoner og det er derfor viktig å lære å takle disse belastningene.



Lærer 1 og Lærer 3 fremhever fordelene med å ruste elevene og mener at de vil ha bedre forutsetninger for å takle utfordringer om de evner å omstille seg i møte med belastninger.

Man vil alltid i løpet av livet møte situasjoner hvor ting ikke nødvendigvis går akkurat etter planen der man må omstille seg. Det å ha de verktøyene for å kunne takle nye situasjoner og vanskelige situasjoner, tenker jeg først og fremst er det å være robust da. (Lærer 1)

Lærer 3 fremhever også at vi ikke må sykeliggjøre «normale følelser» ettersom det er en del av livet. Hun mener at det er fint at livsmestring har kommet inn i skolen da det åpner for mer tid til å snakke om følelser og hvordan man skal takle utfordrende situasjoner.

... Det er det jeg synes er så fint med at livsmestring har kommet inn i skole, at man kan ta seg tid til å putte inn følelser og emosjoner og mulighet til å snakke om livshendelser. Det er viktig at man ikke sykeliggjør det. Det er jeg veldig fort at man skal snakker om det på et normalt plan og ikke nødvendigvis snakke om ting før det har gått så langt at det er masse strev. (Lærer 1)

Lærer 1 nevner sin rolle som sosiallærer, og påpeker at hun møter mange sårbare barn som strever på bakgrunn av mangel på emosjonsforståelse. Hun forklarer at disse barna ofte kommer fra trygge og omsorgsfulle hjem, men at flere foreldre har en overfladisk tilnærming til følelser. Hun påpeker at mangelen på å snakke om følelser hjemme har gjort det vanskelig for elevene å forstå følelsene de opplever. «... Selv om barna kommer fra trygge hjem, og har kjempeflotte foreldre, så strever barnet. Det som ofte går igjen er kanskje at de ikke klarer snakke om vanlige følelser før begeret er fullt» (Lærer 1).

Lærer 1 og Lærer 3 svært positive til implementering av livsmestring i skolen og fortelle at det tverrfaglige temaet har gitt dem mulighet til å sette større fokus på å ruste elevene til å takle livets medgang og motgang. Lærer 1 mener også at samtaler rundt følelser vil kunne virke forebyggende mot tunge tanker.

... det å klare å ha en jevnlig dialog om følelser, før det blir på et nivå at de får tunge tanker. Noen tyr til selvskading, får angst og depresjon eller blir utagerende. Noen ganger går det så langt at prestasjonspresset går over til å bli angstrelatert da. (Lærer 1)

I likhet med Lærer 3 presiserer Lærer 1 viktigheten rundt å snakke om hverdagslige følelser, både de gode følelsene og de vonde. De mener at elevenes mangel på emosjonsforståelse kan være en årsak til økningen av psykiske vansker.

De tre informantene viser til gjennomtenkte strategier for å skape et miljø i klassen hvor elevene har god livsmestring. De er enige om at normalisering av følelser, og muligheten til å utfolde seg i et støttende felleskap, er viktige faktorer for å styrke elevenes robusthet i møte med belastninger. Til tross for lærernes innsikt i hvordan man utvikler robuste barn, blir imidlertid ikke risikolek og dens potensiale trukket fram av noen av dem.

## 4.2 Det forebyggende perspektivet

Gjennom samtlige intervju fokuserer informantene på forebyggende arbeid, deriblant gjennom arbeid med å skape et godt miljø i klassen og samtaler om følelser. I likhet med kapittelet om verktøy som fremmer livsmestring, presiserer alle de tre lærerne at man må jobbe med livsmestring kontinuerlig, og helst starte med dette allerede i første klasse.

### 4.2.1 Tidlig innsats

Alle informantene jobber på småtrinnet og vektlegger effekten av tidlig innsats som et forebyggende tiltak. Vi hadde ikke utformet et konkret spørsmål tilknyttet denne tematikken. Det var derfor veldig interessant, for oss som intervjuere, at alle lærerne vinklet samtalen til dette. Lærer 2 fremlegger en tydelig strategi for å skape en trygghet i klassen som fremmer livsmestring. «Når jeg starter med nye klasser, legger jeg alt av faglige ting til side og jobber kun med relasjoner og det sosiale den første tiden» (Lærer 2). I likhet med Lærer 2, velger også Lærer 1 å fokusere på tidlig innsats tilknyttet emosjonsforståelse.

Å forstå hvorfor man blir sint eller lei seg kan både være til hjelp for elevens selvregulering, men også bidra til å forstå egne følelser. Jeg tror at jo tidligere man starter å snakke om følelser jo lettere vil det være for elevene å forstå at de er en del av livet. (Lærer 1)

Lærer 2 fremhever også effekten av trygge relasjoner som en avgjørende faktor for å kunne mestre livet og være seg selv. Hun presiserer at dette gjelder spesielt mellom lærer og elev. Med stort engasjement kunne hun fortelle at hun hadde gode relasjoner til alle elevene sine og at de visste at hun oppriktig var glad i dem. Lærer 1 bekrefter at hun også har gode erfaringer med å fokusere på relasjoner fra start. I likhet med Lærer 2, setter hun lærer-elev-relasjonen høyt og at elevene trenger å oppleve at du som lærer vil dem godt.

... din relasjon til elevene er jo helt avgjørende fordi det handler jo om elevene. Det at elevene klarer å kommunisere til deg sine behov og sine tanker, det har vært avgjørende for at du skal forstå hva som rører seg i hodet på dem. (Lærer 1)

Lærer 1 sa i denne sammenheng at hun aldri ville åpnet seg for noen hun ikke hadde tillit til. Hun mener at læreren har en viktig rolle i å ta kjipe valg med god hensikt på vegne at elevene og at dette fungerer som en strategi for å vise for elevene at hun vil dem det beste. Videre forteller hun at hun etablerer rutiner tidlig for å skape trygghet til hva som forventes «... jeg vet at det å etablere rutiner ganske tidlig er viktig. Da får elevene en god forståelse for hvilke forventninger som stilles til dem» (Lærer 1). Lærer 2 er enig med Lærer 1 at det er viktig å snakke om forventningene til elevene fra start. Med dette ønsker hun å skape rom for et felleskap hvor elevene tar vare på hverandre.

... om man klarer å være så tydelig som jeg ønsker at man skal være fra første stund, så tror jeg at det holder. Jeg tror at hvis man skaper et klima for ulikheter, skaper man trygghet. Man skaper et klima hvor barn og foreldre tar vare på hverandre uansett hvordan du er eller oppfører deg. Jeg mener et slik klima vil hjelpe elevene med å oppleve livsmestring. (Lærer 2)

I likhet med Lærer 1, mener Lærer 3 at man må våge å ta «upopulære» valg, både med elevene og foreldrene. Hun mener at det blir lettere for barnet å stå i belastninger om læreren forbereder barnet og forklarer om følelsene som kan oppstå. Videre forteller hun at hvis barnet får tid til å tenke over situasjonen som kan bli krevende, vil de få lavere teksel for å teste grenser. Samtidig fremhever hun at man må anerkjenne elevens følelser og vise omsorg for å bygge opp tillitsfulle relasjoner.

Når et barn forteller om sin opplevelse av en situasjon må du være en varm voksen, anerkjenner og møter følelsene til barnet. Man kan for eksempelet si sånn «Jeg skjønner at du er redd ...» også trygge henne med å si «... men hva er det verste som kan skje? Jeg er her hvis du trenger det». (Lærer 3)

Lærer 2 mener at hun ved flere anledninger har fått erfare at tidlig innsats har fungert godt. Hun fremhever at arbeid med livsmestring må foregå kontinuerlig over tid for å gi gode resultater. «... dette kan faktisk gjenspeiles i syvende trinn og hvis du har gjort det skikkelig allerede fra starten, av hvor trygge man er på hverandre og foreldrene der foreldrene og barna kjenner at det er et trygt miljø» (Lærer 2).

Alle de tre lærerne er enige om at læreren har en avgjørende rolle for å skape trygghet, både til elevene individuelt, men også som felleskap. De mener også at den enkleste veien for å skape et trygt felleskap er tidlig innsats.

#### 4.2.2 Forebyggende arbeid gjennom hele skoleløpet

I tillegg til fokuset på tidlig innsats for å skape et godt miljø i klassen, presiserer samtlige informanter at dette er arbeid som må jobbes med kontinuerlig. Lærer 3 mener at det er viktig at elevene tør å stå i belastninger til tross for at det oppleves skremmende. Hun presiserer at dette tar tid, og at elevene vil få lavere terskel for tørre om de opplever støtte fra læreren. Felles for Lærer 2 og Lærer 3 er ønsket om at elevene skal få gode erfaringer med å tørre, slik at de blir robuste. Lærer 1 har også stort fokus på å skape et inkluderende miljø hvor elevene får mulighet til å teste egne grenser.

... Du må føle deg trygg, du må ha mennesker du kan lene deg på og du må forstå at andre kanskje tenker annerledes enn deg. For at de skal kunne utfolde seg og utfordre seg så må de ha trygge rammer og relasjoner, og det kan skje gjennom positive erfaringer sammen. (Lærer 1)

Alle de tre informantene er enige om at elevene må lære å forholde seg til andre for å selv få det bra. De uttrykker at slike ferdigheter tar tid å etablere samtidig som de er avgjørende for å skape et miljø hvor eleven kan bli robuste.

Gjennom store deler av intervjuet til Lærer 2 fokuserer hun på fordelene med et godt hjem-skole-samarbeid. Hun fremhever at eleven har behov for å bli utfordret, likevel frasier hun seg ansvaret fra oppdragelsesproblematikken som har blitt nevnt tidligere i analysedelen. Hun mener at foreldrene kjenner barnet sitt best og at hennes oppgave er å veilede.

Jeg er veldig, veldig tydelig på at foreldre kjenner barnet sitt best, og det er ikke noe å fortelle andre hvordan de skal oppdra barna, men jeg kan hjelpe til å veilede så vi gjør det på best mulig måte. Hvis du spiller på denne måten, er det få foreldre som setter seg på «bakbeina». (Lærer 2)

Dette stiller Lærer 1 seg kritisk til. Hun mener at lærerne får se andre sider av eleven enn foreldrene. I tillegg fremhever hun at engstelige foreldre kan overføre egne vansker på barna som kan hindre dem i tørre å stå i krevende situasjoner. Med tanke på hvor mye barna skal presses, mener Lærer 1 at man må finne en balanse mellom barnets, foreldrenes og egen oppfatning av hva barnet kan klare å mestre.

Jeg tror også at det å ha dialog med barnet, og ikke bare foresatte, er litt viktig, fordi vi ser elevene som går på skolen og vi har jo vår relasjon. Så kan det være at de strever med andre ting hjemme og at foreldre er litt for føre var noen ganger på å legge vansker på barna sine, også som ikke nødvendigvis vi har sett i skolen. (Lærer 1)

Lærer 3 mener også at det finnes flere sider ved barnet. Hun presiserer at vi må huske at elevene blir påvirket av situasjoner gjennom hele døgnet, det hun kaller 24-timersmennesket.

Livet til ungene skjer gjennom 24 timer. Det er jo ikke bare hos oss på skolen, det er jo fra morgen til kveld - hele natta og hele døgnet. Det er jo hele vinduet, hvordan har de det hjemme? Hvordan er det med søsken? (Lærer 3)

Lærer 3 presiserer at det er viktig å lytte til foreldrenes forståelse av barnet, men at lærernes opplevelse også skal spille en viktig rolle for å forstå hele eleven. Lærer 1 forteller videre at hun er opptatt av å snakke med elevene om situasjoner som kan være vanskelig. Hun mener at elevene ikke har vondt av å bli «pushet» og at hun noen ganger kan «pushe» barna lengre enn hva foreldrene er komfortable med.

Jeg har aldri erfart at foreldrene kommer og klager på det på en måte, fordi i bunn og grunn så vil jo alle foreldre at barna skal nå sitt potensiale. Det er jo egentlig ingen som vil legge lokk på potensialet sitt, men at de kanskje ikke helt har den samme forståelsen da. (Lærer 1)

Lærer 3 har lignende erfaringer som Lærer 1. Hun forteller om foreldre som er bekymret for å «pushe» elevene for mye. Videre reflekterer hun rundt forståelsen for foresattes følelser samtidig som mener at elevene trenger øve på å stå i vanskelige situasjoner. Hun forteller at

hun var helt sikker på at disse barna hadde gode muligheter til å oppleve mestring hvis de fikk sjansen til å teste grenser.

... jeg var sikker på at hvis jeg får til det der, så kommer han kommer til å stråle som en sol, for han vil egentlig, men han må bryte en grense. Det kan være en port ut til noe annet, at han klarte det ... jeg mestret det og da blir han jo også mer robust. (Lærer 3)

Likevel presiserer Lærer 3, at hun bruker tid på å bygge opp tillit til foreldrene og forsikre dem om at barnet ikke må stå i belastningen, men at hun vil oppmuntre han til å gjøre det. «Man velger ofte det som er mest lettvinnt for barnet sitt, men man gjør dem jo bare en bjørnetjeneste. De må prøve å stå i ting som er ubehagelig tørre og stå foran og lese høyt for de andre» (Lærer 3).

Alle de tre lærerne har en felles forståelse for at det kan være krevende å finne balansen mellom trygghet og belastning. Til tross for noen ulikheter tilknyttet foreldrenes rolle i å finne denne balansen, har de et felles et ønske om at barnet skal oppleve å mestre både medgang og motgang.

## 4.3 Konsekvenser av manglende livsmestring

Lærerne presiserer viktigheten av livsmestring, likevel er det flere elever som opplever at de ikke får tilstrekkelig støtte, mestring og robusthet. I denne delen av analysen skal vi derfor undersøke hvordan Martin opplevde mangel på livsmestring. Ettersom denne delen av analysen er utelukkende knyttet til Martins livshistorie, er alle sitatene i denne delen hans.

### 4.3.1 Martins opplevelse av manglende livsmestring

Som nevnt i kapittels innledning er det ikke alle barn som opplever livsmestring i sitt skoleløp. Martin forteller at han allerede som 13-åring var narkoman. «I mitt liv gikk det fra at jeg bare skulle teste rusmidler, også gikk det veldig galt veldig fort». Dette fikk konsekvenser tidlig i livet.

... droppet ut av skolen og mistet kontakt med de vennene som jeg vokste opp med. Jeg mistet også mer kontakt med familien og havnet på institusjon etter institusjon. Flyttet mye på meg, og kom i et tungt miljø som veldig ung. Så allerede da jeg var 17 år var jeg sprøytenarkoman og jeg var veldig tungt ute da.

Han beskriver seg selv som en gutt med mye energi, som alltid har vært på jakt etter spenning. Samtidig var han en tilbaketrukket og usikker gutt, som satt inne med mange følelser og tanker. Han opplevde at det var vanskelig å finne sin plass, og passe inn i skolens rammer. Dette førte til at han allerede fra de første skoleårene følte seg annerledes og utenfor. Selv beskriver Martin seg som en sårbar gutt i forhold til følelser og andre mennesker. Han forteller at han brukte lang tid før han begynte å føle seg trygg på skolen, og han husker at dette var hovedårsaken til at han ikke ville være på skolen. «Jeg kommer fra et møblert hjem, alltid hatt mat på bordet, foreldrene mine har hatt gode jobber begge to, vi har hatt hus og bil. Det har aldri vært noe problem med økonomi».

Videre forteller Martin at det også har vært utrygt hjemme, med mye uro og konflikt. Det var mye fokus på prestasjon og perfektjonisme. Han forteller at det var vanskelig å passe inn i forelderens forventninger. Likevel forteller han at han fant mye trøst hos moren, og at han hadde et spesielt forhold til søsteren sin, hvor han følte seg trygg. «Jeg hadde det vanskelig



hjemme, jeg hadde vansker med å passe inn på skolen, og hadde det vanskelig med meg selv».

Det som er gjennomgående, ifølge Martin, er at man er ofte så opptatt av å lete etter feil hos barn, og det er ikke et godt utgangspunkt mener han.

Dersom man har en atferd som ikke passer inn i rammene blir man fort sett på som dysfunksjonell, og det kommer inn spesialister som skal finne ut hvorfor denne adferden ikke passer inn med resten av samfunnet og man får i stedet diagnoser og sånne ting. Det gjør at man begynner å identifisere seg som annerledes, spesiell og syk. Man leter etter feil hos seg selv.

En slik tankegang mener Martin ikke er sunt for noen, og at det kan gjøre vondt verre. Videre på barneskolen begynte han å søke til «de tøffe guttene som stod på hjørnet og røykte». Han glorifiserte livet deres, og de guttene gav han følelsen av at han kunne bruke egenskapene sine til noe, og Martin følte at de trengte han. Flere begynte å henvende seg til han for at han kunne fikse ting for dem.

Det var mange som trengte meg. Jeg kunne fikse og organisere ting for folk, hvis noen trenger hjelp til å banke opp noen, det var en sånn rolle som jeg blomstret i. Jeg synes det var en veldig god følelse å kjenne på at noen trengte meg.

Martin opplevde ikke en eneste gang i sitt skoleløp å bli spurt om hvem han var, hva hans drømmer i livet var eller hva han var god på. Første gang han opplevde at noen var interessert i hvem han var, var da han fikk hjelp hos en ideell organisasjon i voksen alder. Der lærte han at han hadde mange ferdigheter og egenskaper som gjør han til en ressurs, ikke bare for seg selv, men også i samfunnet. Han lærte å ha troen på seg selv, som gjorde at han kunne sette seg mål i livet. «Jeg tror det er like viktig for barn som for voksne å bli sett akkurat som de er, og å ha noen som tror på dem som en ressurs og at de betyr noe for samfunnet og verden som helhet».

Martin hadde mange egenskaper og kvaliteter som han følte ikke ble anerkjent på skolen. Selv hevder han at han ikke var særlig flink i matematikk, men at han var svært kreativ, flink til å organisere og lede. Han opplevde at lærerne ikke la merke til hans styrker og kvaliteter, og han ikke fikk muligheten til å vise dem frem.

Da vi spurte ham om han hadde hatt en lærer gjennom oppveksten som han følte seg trygg på, og som hadde forsøkt å etablere en god relasjon med ham, var svaret «det var en som prøvde, men det ble en katastrofe». Han forteller om en helt spesiell episode i 9.klasse da han møtte på en lærer i trappen på skolen. Læreren fortalte Martin at han husket han fra 8.klasse som en sprudlende og kjekk gutt, med glimt i øyet. Han mente at han så at Martin hadde forandret seg og forfalt mer og mer det siste året. Læreren mente at årsaken kunne være tre ting; rus, anabolske steroider eller problemer hjemme. På bakgrunn av dette lurte derfor læreren på om de to kunne ta en prat på grupperommet. Ifølge Martin følte han seg skikkelig truffet av det læreren sa og følte at det var «spot on», han tenkte «han ser meg faktisk». Videre forteller Martin at han, i samtalen med læreren, åpnet seg helt for første gang. Han forteller om hvordan han har det hjemme og på skolen, og hvor mye han ruser seg. I dette øyeblikket hadde Martin skikkelig tillit til denne læreren. Læreren forteller at han er nødt til å håndtere denne situasjonen og gjøre noe med det Martin forteller. Martin trygler læreren om å få lov til å fortelle om dette selv til foreldrene. Dette fordi han vet at det kommer til å bli «et helsikke hjemme». De blir enige om at Martin skal få lov til det, og læreren lover å vente med å snakke med foreldrene til han har fått gjort det først. «Da jeg endelig kom hjem den dagen, så kom jeg hjem til to foreldre som var helt fra seg. Da hadde læreren allerede ringt og fortalt alt hjemme, før jeg hadde fått muligheten til det».

I Martins livshistorie har han sammen med flere sett på hvor de kunne «forebygge at det gikk til helsikke». Han forteller at i en slik situasjon som den beskrevet over, var tillit alt han trengte, så ble den tilliten brutt med en gang. Konsekvensene heretter ble veldig store både hjemme og generelt i livet. Han fikk ikke den hjelpen han trengte, og han bestemte seg for å velge rusen fremfor skolen. Martin mener at læreren var «en sånn person som kunne betydd mye og gjort en stor forskjell. Jeg tror mange har flere sånne mennesker på veien som faktisk kunne vært med på å snu det, men jeg skylder ikke på han».

### 4.3.2 Hva trenger en som mangler livsmestring?

Martin skjønnte aldri hvorfor det ikke var noe snakk om følelser, tanker og psykisk helse på skolen. «... altså det gir mer mening enn at vi skal vite hva 2+2 er. Alle har jo en psykisk helse, og det er veldig rart at vi ikke lærte om det i grunnskolen». Derfor er han positiv til at livsmestring har kommet inn som tverrfaglig tema i skolen, slik at man kan få dette inn på timeplanen.

Tidlig i 20 årene var Martin veldig, veldig syk: «Jeg visste ikke at et menneske kunne bli så ødelagt. Det var så og si ingenting igjen av meg, og det var liksom bare snakk om dager før jeg kom til å dø». På dette tidspunktet åpnet det seg opp en mulighet for Martin. Han skulle sone en dom, og han visste at dersom han ba om hjelp, kunne han komme inn på «12-trinns institusjon, sånn at jeg kunne være der og rehabiliteres fram til jeg skal sone, og da kunne det være at jeg fikk muligheten til å sone den dommen i behandling etter §12». Slik ble det, han fikk §12 og sonet i 8 måneder. Da han var ferdig sonet begynte Martin å føle seg som seg selv igjen. Han slapp ut en fredag og var allerede på skolebenken på mandag.

Martin skulle gå på skole og til psykolog, men midt oppi alt dette så kom Korona. Da ble han plutselig sittende helt alene, hvor alt av ettervern ble stengt ned. Heldigvis hadde Martin møtt en person på reisen sin, som han til slutt ringte og ba om hjelp. Han pakket sakene sine og møtte opp hos en ideell organisasjon, der han møtte denne mannen. Dette er mannen som for første gang «spurte hva jeg var god på, hva mine drømmer var, og dette ble mitt vendepunkt. Endelig var det en som virkelige stilt opp for meg, i kanskje den vanskeligste tiden i mitt liv». Martin ble fortalt at «du trenger ikke være redd for at jeg snur ryggen til deg, vi står i dette sammen».

En ting er å bli møtt på sine ressurser, sine mål og drømmer, en annen ting er å faktisk bli møtt av mennesker som står der, og er med deg. Jeg kunne kjenne med hele hjertet mitt at det var reelt, at han faktisk er der for meg.

Martin understreker viktigheten av å ha en trygg støtteperson som er der for deg uansett hva, og som kan se potensialet ditt. Hele livet har Martin drømt om høyere utdanning, men på grunn av manglende fullført videregående skole måtte han ta opp flere fag for å få vitnemål. På et halvt år gjennomførte han elleve eksamener og oppnådde greie resultater. Etterpå innså han at hvis han tok de samme elleve eksamenene en gang til, kunne han faktisk bli psykolog.

Jeg lå i sengen og pugget historie for å få en god karakter, livet var jo skikkelig tøft på den tiden. Så jeg ringt til veilederen min og fortalte at det var vanskelig og sånn ... han sa; lese en side av gangen, prøve å lese i en time til, og så tar du en pause, og så leser du en time til ... han møtte meg ikke på den måte som ikke var sånn «ja, men hvis du er sliten og sånn, så hvil og legg vekk bøkene liksom», for da hadde jeg aldri nådd målet. Heldigvis hadde jeg noen som sa «ja, men herregud Martin, hvis du virkelig vil dette så må du faktisk lese de sidene», og det er det som har fått meg fram da, at noen hele tiden stilte krav.

På grunn av dette, og hardt arbeid, studerer Martin nå til å bli psykolog på universitetet.

Jeg tror mange ganger det er for lite press. Jeg hadde ikke vært den jeg er i dag hvis jeg ikke hadde virkelig kjempet hardt for å komme dit. Jeg har vært så heldig som får gå denne veien med veldig mange gode, sterke mennesker, men jeg har alltid blitt stilt krav til. Jeg har selvfølgelig fått mest støtte til å nå alle mine mål og drømmer, men samtidig blitt stilt krav til.

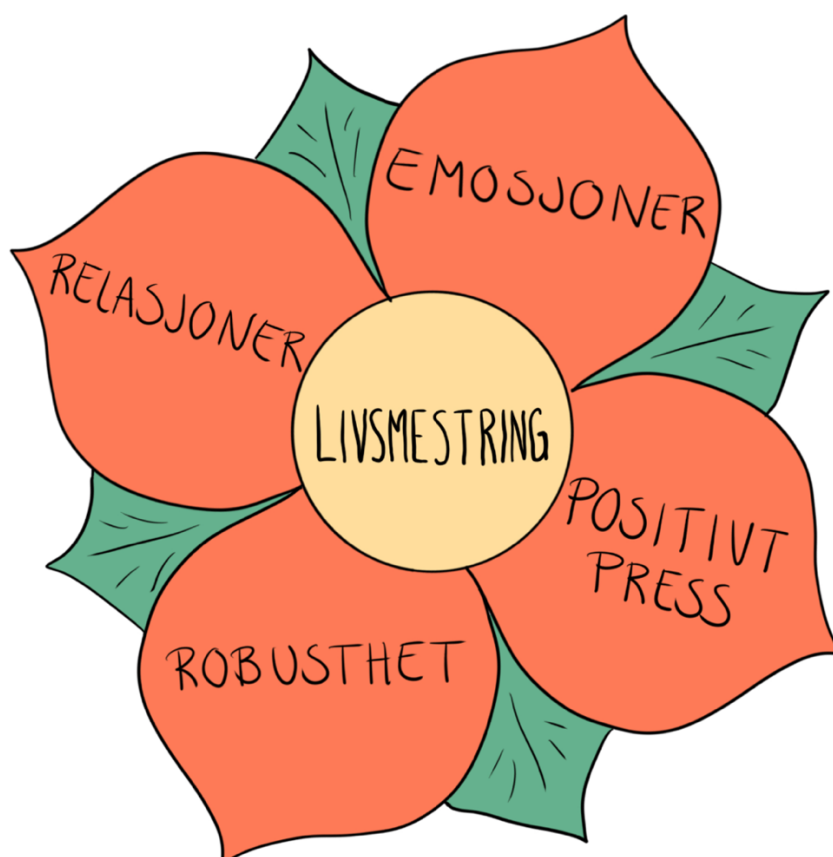
Ved siden av å studere, hjelper Martin ungdommer som er i en lignende situasjon som han var i. Han forteller at i arbeidet med de unge er de nødt til å stille krav eller så gidder de ikke møte opp. Han forteller også at de pårørende til de rusavhengige er en av de største utfordringene, da de hele tiden gjør alle arbeidsoppgavene for den rusavhengige.

De rydder og lager kanskje maten for at de skal ha det godt og fint, men det de egentlig gjør er at de tar fra livet til det mennesket, altså de tar fra de ansvaret til å vokse, lære og mestre livet. Selv om det er gjort med kjærlighet, så frarøver de jo ansvaret til det mennesket, de får ikke den kompetansen de trenger til å bli robuste og til å mestre livet på egenhånd.

Martin mener at dagens unge trenger å oppleve utfordringer og mestring. Han forteller at det er lett å tenke at man ikke kan stille krav til sårbare barn, og at det er lett å tenke at de ikke får til ulike ting. Han mener imidlertid at de klarer alt, de trenger kanskje bare litt mer støtte fra oss.

## 5. Drøfting

I denne delen av oppgaven anvendes de empiriske funnene fra analysen, sett i lys av studiens teoretiske rammeverk og tidligere forskning. På bakgrunn av kategoriseringen og analysen blir studiens funn drøftet gjennom fire nye hovedkategorier; *positivt press, relasjoner, emosjoner og robusthet*. De nye kategoriene kan bidra til å gi en forståelse av hva man trenger for økt livsmestring. Disse temaene kan forstås både på et individuelt nivå og som deler av en helhet, med klare paralleller mellom dem. I dette arbeidet har vi brukt de fire hovedkategoriene som grunnlag for modellen vi har utviklet og valgt å kalle *Livsblomsten*. Med utgangspunkt i *Livsblomsten* drøfter vi problemstillingen; *Hva trenger barn med psykososiale vansker for økt livsmestring?* og forskningsspørsmålene i sin helhet.



Figur 6: Livsblomsten. Hovedkategorier for drøfting av, og arbeid med temaet livsmestring.

## 5.1 Positivt press

Det er samsvar hos informantene og i teorikapitlene vi har undersøkt, at elevene har behov for å stå i belastning og erfare at det går fint. Modellen til Bjørndal og Bergan (2020) viser til at lærerne, altså en av de sosiale ressursene, har en viktig rolle i barnets håndtering av stress. Barn som er engstelige for å utsette seg for belastning kan ha god effekt av positivt press. Dette begrepet assosierer vi med det engelske ordet «pushing» som blir gjentatt i intervjuene. I teorikapitlene har vi undersøkt viktigheten av relasjoner og tillit mellom elev og lærer. Det er ikke en selvfølge at presset fra lærerne vil få en positiv effekt hvis disse faktorene er fraværende. Lærer 1 mener at elevene har behov for å lære at livet ikke alltid er lekende lett og at om de skånes for belastning vil de miste viktige opplevelser med mestring. Lukianoff og Haidt (2019) bekrefter Lærer 1 sitt utsagn gjennom sin forståelse om at barn trenger å oppleve feil, fornærmelser og påkjenninger for å aktivere stressorer. De argumenterer for at mentaliteten trenger å trene på stress i likhet med kroppen. Om musklene i kroppen ikke blir utsatt for stressorer vil de bli svekket (Lukianoff & Haidt, 2019, s. 22).

I intervjuet med Martin forteller han at lærerne forsøkte å presse han til å takle påkjenning som barn, men daværende mangel på tillit og relasjoner hindret et positivt utfall. I voksen alder derimot forteller han om opplevelsen av en trygg støtteperson som gav han et positivt press. Han forteller at denne personen støttet han uansett og så potensialet i hans mål og drømmer. Denne tilliten førte til at han kom seg gjennom en tøff periode i livet. Han sier videre at han trengte anerkjennelse av egne evner til å takle belastninger. Nettopp dette ble vendepunktet i livet hans.

En ting er å bli møtt på sine ressurser, sine mål og drømmer, en annen ting er å faktisk bli møtt av mennesker som står der, og er med deg. Jeg kunne kjenne med hele hjertet mitt at det var reelt, at han faktisk er der for meg. (Martin)

En av faktorene informantene vektla i intervjuene som var viktig for å fremme elevenes livsmestring var balansen mellom mestring og belastning. I møte med belastning blir stressresponsen aktivert som resulterer i kroppslige-, autonome- og hormonelle reaksjoner,

for eksempel hjertebank eller svette hender (Lunde & Brodal, 2022, s. 85). Hvordan barnet takler de kroppslige opplevelsene vil være svært avgjørende for om stresset bidrar til mestring eller negative erfaringer. Med andre ord, om barnet opplever positivt eller negativt stress. I Martins situasjon som barn hvor han allerede var engstelig for å starte på skolen, kan det tenkes at han hadde vansker med å regulere stresset sitt. I intervjuet forteller han også om et krevende forhold til sine foreldre. En oppvekst preget av psykososial belastning, som familiekonflikter, kan anses som en trussel for barnets utvikling. Barn som opplever dette har økt risiko for å utvikle psykososiale vansker (Söderström, 2019, 160). Det kan derfor tenkes at Martin hadde et ekstra stort behov for god sosial støtte for å stå i belastninger. Likevel er det en uenighet hos lærerne hvordan de skal tilrettelegge for et positiv press.

Lærerne vektlegger deres rolle i barnets møte med belastning. Lærer 3 er opptatt av at barna trenger å omgås med omsorgsfulle voksne. Videre forteller hun at det er essensielt for barnets utvikling at de har noen som ser dem og er glad i dem. Ettersom lærerne har fått et krav om implementering av livsmestring i skolen, er det ikke unaturlig at de fremlegger hvordan dette foregår i intervjuet. I likhet med Ekornes (2018) forteller Lærer 1 at det er krevende å balansere mellom fokus på livsmestring og skolefaglig mestring. Videre forteller Lærer 1 at hun opplever at arbeidet som lærer består av 90% oppdragelse og 10% undervisning. Det er tydelig at lærerne prioriterer elevenes psykiske helse, samtidig som de opplever mangel på å strekke til. Med tanke på lærernes rolle i konkrete situasjoner hvor elevene står i belastning mener Lærer 2 at det er deres ansvar å vite hva barnet tåler å stå i. Hun forteller at det er hennes pedagogiske plikt å finne elevenes særegenhet og styrke. Igjen settes fokuset på lærernes rolle i dette arbeidet. Fra alle de tre lærerne har det vært et gjennomgående fokus på lærernes rolle i barnets møte med belastning. Vi antar at de ønsker å presse barnet slik at de opplever livsmestring, med andre ord at de utøver et positivt stress. I historien til Martin kommer det frem at til tross for lærernes gode intensjoner, basert på egen rolle, har det ikke nødvendigvis resulterte i økt livsmestring. Martin forteller at lærerne forsøkte å være støttende ressurser, men etter kort tid endret denne atferden seg. Han forteller at en tidligere lærer sa «han var en sprudlende og kjekk gutt ... forandret seg og forfalt mer og mer det siste året». Martin forteller at han trengte en lærer som støttet han, selv om det ble vanskelig. Mangelen på denne anerkjennelsen fant han i andre miljø som han i



ettertid forteller var veien mot livet som rusmisbruker. «Det var mange som trengte meg ... det var en sånn rolle som jeg blomstret i. Jeg synes det var en veldig god følelse å være at noen trengte meg» (Martin).

Lærernes innspill på å sette deres rolle høyt i møte med barns utvikling av livsmestring erkjenner vi som forskere. Likevel opplever vi at Martins historie gir et innblikk i hvor krevende det kan være når belastningene ble for store, både for barnet og for læreren. Det kan tenkes at lærerne starter med positiv innstilling og motivasjon til å hjelpe barnet med å takle påkjenninger, men at den kan endres om barnet har store vansker. Vi tror ikke dette nødvendigvis baserer seg på at læreren ikke ønsker å hjelpe, men at belastningen blir så stor at ressurser som tid og tilgjengelighet kan bli en utfordring.

## 5.2 Relasjoner

Spurkeland (2015) mener at relasjonskompetanse anses å være grunnlaget for livsmestring. På bakgrunn av dette anser vi at dersom elever skal kunne få økt livsmestring, forutsetter det at lærerne som arbeider med barn og unge har denne kompetansen. Blant informantene ble også relasjoner fremhevet som en viktig faktor for livsmestring. Lærer 3 påpeker at det er avgjørende å ha trygge og omsorgsfulle mennesker rundt seg, som ser deg, for å få et godt liv. Lærer 2 mener at relasjoner er grunnsteinen i et støttende fellesskap, og hun presiserer at dette gjelder for alle barn, men spesielt de sårbare barna. Dette underbygges i Meld. St. 28 (2015-2016), der det blant annet står at et godt læringsfellesskap handler om å være bevisst på relasjonsarbeid.

I radarhjulet til Spurkeland (2020) står menneskeinteresse som nummer én. Dette er fordi han mener det er et grunnleggende element i relasjonskompetanse. For å være en god lærer som ser alle elevene sine er menneskeinteresse helt avgjørende. Elevene må føle seg sett, anerkjent og verdsatt for å skape gode relasjoner (Spurkeland, 2015, s. 3). En lærer som ikke gjør det, vil miste muligheten til å bygge relasjoner og opprette et læringsgrunnlag. For at læreren skal kunne gi elevene sine tilpasset opplæring må læreren kjenne elevenes svakheter og styrker. Martin opplevde ikke i sitt skoleløp at lærerne han hadde ville bli kjent med han, eller finne ut hva han var god på, hans styrker og kvaliteter. Han forteller at han tror det er viktig for barn at de blir sett akkurat som de er, og at det er viktig å ha noen som tror på dem som en ressurs. Utenfor skolen hadde Martin det også vanskelig. Som lærer er det viktig å forstå det Spurkeland (2020) kaller for 24-timersmenneske. Dette innebærer å være «på innsiden» av et annet menneske, å forstå hele deres livssituasjon, ikke bare den delen som omhandler skole. Dersom lærerne til Martin hadde vist menneskeinteresse, og prøvd å bli bedre kjent med kunne lærerne bedre tilpasset sin tilnærming, og på denne måten kunne hjulpet han gjennom de utfordringene han hadde. Lærer 3 presiserer at vi må huske at elevene blir påvirket av situasjoner gjennom hele døgnet, også ting som skjer hjemme. Lærer 1 ser seg enig i dette, hun mener at man som lærer har en annen relasjon til elevene enn hva foresatte har. Derfor er det viktig at man blir kjent med hele barnet slik at man kan se alle sidene ved barnet.

Lærer 1 trekker frem at det er avgjørende som lærer å ha en trygg relasjon med elevene sine, slik at de kan kommunisere sine behov. Hun legger ved at hun selv aldri ville åpnet seg for en hun ikke hadde tillit til. Spurkeland (2020) trekker frem tillit som selve bærebjelken i en relasjon. En sentral tillitsbyggende faktor er ifølge Spurkeland (2020) forutsigbarhet. Både Lærer 1 og Lærer 2 trekker frem viktigheten i at elevene vet hvilke forventninger som stilles til dem. Dette forsterker påstanden om at forutsigbarhet er tett forbundet med tillit og en nødvendighet i arbeidet med tillitsbyggende relasjoner. Martin trekker også dette frem som vesentlig for å kunne utfolde seg. Han forteller om et klart tillitsbrudd, der en lærer som forsøkte å bygge relasjon mislyktes. Dersom læreren hadde håndtert denne hendelsen på en annen måte, kunne det ifølge Martin bidratt til å snu den uheldige livssituasjonen han befant seg i. Spurkeland (2020) hevder at tillitsbyggingens verste fiende er å erfare og ikke kunne stole på andre, noe som er svært nærliggende Martins opplevelser. På bakgrunn av dette er det viktig å bygge tillit i pedagogiske situasjoner fordi det skaper et trygt og støttende læringsmiljø hvor elever føler seg verdsatt og respektert (Spurkeland, 2020, s. 45). Dersom man som lærer viser elevene sine at man har troen på dem, og at du er til å stole på vil de vise tillit tilbake (Spurkeland, 2020, s. 41).

Spurkeland (2020) fastslår at en prestasjonshjelper må ha pedagogiske evner og ferdigheter. Dette skyldes at hjelperen må ha en verktøykasse og en fremgangsmåte for å gi praktisk hjelp, slik at opplæringen tilpasses hvert enkelt individ. Det er derfor viktig at lærere innehar denne kompetansen. Som tidligere nevnt, må en lærer kjenne elevene for å kunne gi tilpasset opplæring. Når en lærer kjenner elevene sine godt, kan de være en god støttespiller ved å fremheve elevenes styrker og bringe frem det beste i dem, noe som kan bidra til å styrke deres selvtillit og ferdigheter (Spurkeland, 2020, s. 308). Slik Martin beskriver sitt vendepunkt i livet, var når det endelig var noen som så han for hvem han var, og at han fikk støtte og omsorg. Det at han ikke stod i ting alene og hadde en prestasjonshjelper kan være en av grunnene til at han klarte å nå drømmen sin. En annen faktor til at Martin klarte å ta imot støtte kan også være det at Martin var voksen da dette skjedde. Det kan ha vært mye som ble forsøkt for å hjelpe ham da han var barn, men at han ikke var i stand til å ta imot hjelpen, kanskje på grunn av alder, mental modenhet, andre erfaringer eller en annen situasjon. Selv om det ikke er sikkert at skolen kunne ha hjulpet ham selv med andre tilnærminger, er

sjansen sannsynligvis mye større for at han kunne hatt et annerledes liv som barn dersom han hadde blitt møtt med andre verktøy og metoder.

En forutsetning for å få til et slik arbeid er at lærere må ha et emosjonelt positivt forhold til elevene sine og de må vite at prestasjonshjelperen vil dem vel. En slik opplevelse beskriver Martin: «En ting er å bli møtt på sine ressurser, sine mål og drømmer, en annen ting er å faktisk bli møtt av mennesker som står der, og er med deg. Jeg kunne kjenne med hele hjertet mitt at det var reelt, at han faktisk er der for meg». Ifølge Söderström (2019) kan relasjoner som er preget av kjærlighet og støtte bidra til å fremme god psykososial helse. På bakgrunn av dette er det nærliggende å tro at en god relasjon mellom læreren og elevene kan bidra til å styrke elevenes livsmestring. Til tross for dette trekker Ekornes (2018, s. 7) at relasjonsarbeid knyttet til elever som strever psykisk kan være utfordrende.

### 5.3 Emosjoner

Alle lærerne vektlegger følelsenes betydning i arbeidet med livsmestring. Lærer 1 mener at veien til at elevene skal takle motgang er jevnlig dialog om følelser. Dette mener hun kan hjelpe elevene med å sortere følelsene før det blir på et nivå hvor de får tunge tanker, og på denne måten kan det virke forebyggende. Hun forteller at å begynne dette arbeidet tidlig er viktig, og ser på det som en form for tidlig innsats og forebygging. Et slik perspektiv samsvarer med det spesialpedagogiske systemperspektivet Uthus (2023) beskriver. Innenfor *Sense of coherence* er det å forstå egne følelser et av de tre elementene (Antonovsky, *Unravelling the mystery of health: How people manage stress and stay well*, 1988). I arbeidet med å utvikle SOC kan læreren, gjennom fokus på arbeid med følelser, bidra til å kartlegge elevenes motstandsdyktighet i møte med påkjenninger ved å forstå barnets opplevelse av sammenheng (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 54).

Følelser er vårt viktigste navigasjons- og signalsystem, og det forteller oss om hvilke behov vi har i forskjellige situasjoner (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 46). For å kunne forstå og håndtere ulike situasjoner, er det derfor viktig at elevene har kunnskap om hva følelser er. Det er også viktig at man allerede som ung lærer at følelser er den subjektive tolkningen av en emosjon (Stiegler et al., 2018, s. 18). Når elevene lærer dette, kan det bidra til at en negativ følelse kan håndteres og forstås bedre, og på denne måten kunne lære at den ikke nødvendigvis er farlig. Lærer 1 og Lærer 3 påpeker også at man ikke må sykeliggjøre «normale følelser».

I løpet av livet vil man møte situasjoner hvor ting ikke nødvendigvis går helt etter planen, og Lærer 1 fremhever derfor viktigheten av å inneha ulike verktøy for å kunne takle disse uventede situasjonene. Bjørndal og Bergan (2020) peker på det positive aspektet ved at følelser bør ha en særskilt plass i utdanningen som et livsmestringstiltak. Gjennom å utvikle kognitiv emosjonsregulering vil elevene kunne bli mer robust i belastende situasjoner, og med andre ord lære å regulere intensitet, frekvens og varighet av følelser ut ifra den enkelte situasjonen de står i (Berger et al., 2007).

Dersom elevene klarer å håndtere følelsene og emosjonene sine på en hensiktsmessig måte, vil det ha stor innvirkning på deres psykiske helse (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 46). Lærer 1 og Lærer 3 påpekte at en årsak til økning av psykiske helseplager, kan være mangel på emosjonsforståelse. I tråd med dette vil opplæring om de ulike følelsene vi har være nyttig. Det er viktig at også vonde følelser blir satt ord på og forklart, da undertrykkelse av slike følelser kan føre til ubalanse i deres rolle med å ivareta menneskelige behov (Klomstén & Fikse, 2021, s. 80).

Videre utyper Lærer 3 at dersom barn blir forberedt på hvilke følelser som kan oppstå i belastende situasjoner, har hun erfart at det kan bli lettere for dem å håndtere disse situasjonene og dermed bli mer robust. Terskelen for å utforske og teste grenser vil dermed kunne bli lavere. Hun mener også at en annen viktig faktor når man skal møte barn i ulike situasjoner, er å anerkjenne følelsene deres og trygge dem. Det er ifølge Bjørndal og Bergan (2020) er et grunnleggende behov i livet å bli anerkjent og kjenne på trygghet og støtte (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 46).

Martin forteller om at han ikke følte seg anerkjent eller møtt i de følelsene han viste. Han forteller at han var utrygg og redd, samtidig som han satt inne med mange følelser. Han følte ikke at han ble forstått i de følelsene han viste både på skolen og hjemme. Dette mener han var en av årsakene til at han ikke ville på skolen. Dette underbygger også Lærer 1, som forteller at manglende samtaler om følelser hjemme gjør det vanskeligere for elevene hennes å forstå de følelsene de opplever. Dersom Martin hadde blitt møtt annerledes og fått anerkjennelse for de følelsene han viste, er det nærliggende å tro at skolesituasjonen og hjemmesituasjonen hans kunne vært mindre belastende. Da kunne han også få dekket et av de grunnleggende behovene Bjørndal og Bergan (2020, s. 46) fremhever. Alle mennesker kan gjennom å arbeide med følelser og emosjoner styrke sin evne til mentalisering (Brandtzæg et al., 2019, s. 63). Martin forteller om en opplevelse av at lærerne han har hatt ikke har vist evnen til å mentalisere i arbeidet med ham som elev. Han har ikke følt seg møtt eller forstått av lærerne, noe som også påvirker deres relasjon (Spurkeland, 2020, s. 263).

Livserfaringer og tanker påvirker også følelsene, og dette kan gjøre at barn med psykososiale vansker blir ekstra sårbare (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 47; Söderström, 2019, s. 161). Lærer 1 peker på at barn som har psykososiale vansker ofte vil kunne trenge større tilpasninger, mer trygghet og tettere oppfølging enn andre barn. På bakgrunn av dette er det derfor ekstra viktig at man som lærer legger fokus på å lære disse barna om følelser og emosjoner, slik at deres livserfaringer kan endres til det bedre. I Bjørndal og Bergans (2020) modell livsferdigheter, er det å kunne uttrykke følelser en viktig faktor innenfor kategorien kommunikasjon og relasjonskompetanse og kategorien mestringskompetanse og selvmedfølelse. Dette utgjør en viktig del av ferdighetene som er nødvendige for å oppnå egen livsmestring. Skolen skal være et sted hvor elevene skal kunne utfolde seg og utvikle ferdigheter for å kunne mestre livet sitt (1998, § 1-1). Martin forteller at han hadde en annen opplevelse av skolen enn dette. Han skjønnte aldri hvorfor det ikke var snakk om følelser, tanker og psykisk helse på skolen «... altså det gir mer mening enn at vi skal vite hva 2+2 er.». Han mener han selv hadde behov for dette som ung, og at livsmestring har kommet inn i skolen, synes han er svært positivt. Det samme tenker både Lærer 1 og Lærer 3. De mener at integreringen av livsmestring som tema i skolen åpner opp for å snakke om følelser, og lære hvordan man kan håndtere ulike situasjoner.

Til tross for at følelser nevnes eksplisitt under temaet folkehelse og livsmestring, finnes det ikke noen konkrete kompetansemål og verktøy lærere kan ta i bruk for å lære elevene om følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Samtlige informanter hevder at dette skaper usikkerhet. Både Lærer 1 og Lærer 2 påpeker at det er usikkerhet rundt deres mandat, og at lærerrollen innebærer mange oppgaver. Etter at livsmestring kom på timeplanen kan det oppleves som et konkurrerende fokus på arbeid med fag og arbeid mot god psykiske helse, spesielt for sårbare elever (Ekornes, 2018, s. 7). Lærer 1 legger til at det ikke er deres oppgave å være psykologer eller behandlere, og at det er urealistisk å tro at bare det å sette livsmestring på timeplanen vil løse samfunnsproblemet med økte helseplager. På bakgrunn av de begrensede verktøyene og uklare retningslinjene innenfor dette temaet, er det rimelig å anta at mer konkrete retningslinjer vil kunne bidra til større klarhet i lærerens rolle. Dette er noe Holte et al. (2019) påpeker mangler, og argumenterer for at skolen trenger klarere kompetansemål som bidrar til å styrke folkehelse og livsmestring.

## 5.4 Robusthet

En vei mot livsmestring kan være å bygge opp erfaringer som skaper selvtillit, motstandsdyktighet og resiliens. Disse faktorene kan fremmes på ulike måter, deriblant gjennom risikolek. Ifølge Gray (2011) har leken stor betydning for elevenes sosial- og emosjonelle utvikling. Vi har tidligere sett hvor viktig det er å tilrettelegge for barns utvikling slik at de kan takle livets medgang og motgang. Begrepet *Risikolek* blir ikke nevnt i intervjuene. Etersom samtlige lærere jobber med de yngste barna er vi nysgjerrige på hvorfor ingen av informantene nevner lek. I intervjuet med Martin ble heller ikke risikolek nevnt eksplisitt, men han fortalte at han som barn hadde et sterkt behov for fart og spenning, noe skolen aldri klarte å imøtekomme.

Lærer 1 påpeker at foreldre ofte setter begrensninger for sine barn og har vansker med å oppmuntre dem til å møte situasjoner som kan oppleves som utfordrende. Hun argumenterer videre for at engstelige foreldre kan overføre sine egne bekymringer til barna, noe som kan hindre dem i å våge å stå i krevende situasjoner. Dette fenomenet dreier seg om overbeskyttelse, som, til tross for gode intensjoner, kan ha negative konsekvenser. I likhet med risikolek kan overbeskyttelse begrense barnas muligheter til å utforske og utvikle seg selvstendig. Å gjøre en handling med gode intensjoner som medfører negative konsekvenser kan vi også gjenkjenne i intervjuet med Martin. Han forteller at pårørende, av rusavhengige, ofte overtar gjøremål. I likhet med foreldrene, kan det tenkes at de ønsker å hjelpe, men ifølge Martin frarøver de ansvaret til mennesket. Han mener at man på bakgrunn av dette mister den kompetansen man trenger for å bli robuste og til å mestre livet på egenhånd.

Ifølge og Kvalnes (2021) er det ikke uvanlig at voksne forsøker å minske risikoen i lek for å beskytte barna mot fare. Til tross for at dette menes godt, kommer det tydelig frem i intervjuet til Martin at dette satt en begrensning for hans utvikling. Han forteller om et iboende behov for fart, spenning og testing av grenser på egenhånd som barn. Etter hans opplevelse var det rammer i skolen som medførte en følelse av å ikke passe inn. Ifølge Lunde og Brodal (2022) er et kriterium for å oppnå positivt stress at kroppen vender tilbake til normal tilstand, altså at de instinktive responsene blir dempet (Lunde & Brodal, 2022, s. 86).



Om kroppen forblir i alarm-, mostand- eller utmattelses-stadiet over tid, vil barnet settes på autopilot og fokuset vil være på å overleve (Seyle, 1974, s. 26). For Martin, som allerede gruet seg til å starte på skolen, ble dette realiteten. Han var en sårbar gutt som hadde et stort behov for å snakke om følelsene sine, men som ikke ble sett for sine styrker av de voksne. Lærer 2 forteller i intervjuet at hun jobber målrettet for å fremhente barnas særegenheter og at vi ikke bør rose barna med mindre de faktisk har mestret det de forsøker å mestre.

Videre forteller lærer 2 at vi må skape et inkluderende klima i klassen som er skapt for ulikheter og hvor vi tar vare på hverandre. Ettersom Martin i dag er voksen, og hans skolegang ikke inkluderte det tverrfaglige temaet livsmestring, kan det hende at lærerne da hadde et annet fokus enn Lærer 2. Likevel forteller Martin at de voksne var svært opptatt av å lete etter feil hos barna. Med andre ord, hvis barnas atferd ikke passet inn i skolens rammer ble de ansett som dysfunksjonelle. Martin forteller at han hadde mye energi som barn og hadde et stort ønske om å utforske og teste grenser. Videre forteller han at skolen ikke tok hensyn til dette behovet. Sandseter og Kvalnes (2021) mener at lekens uforutsigbarhet treffer barn som søker spenning og risikoopplevelser. Kan det tenkes at tilrettelegging for lek, da Martin gikk på skolen, kunne gitt han økt mestring? Sandseter og Kvalnes (2021) fremhever at risikolek, uten tilsyn av voksne, kan styrke elevenes mentale og fysiske utvikling. Nettopp fordi lek åpner for å utforske risiko på barnets premisser. Martin forteller at kombinasjonen av å ikke passe inn i skolen, og samtidig ha det vanskelig hjemme, kan være bakgrunnen for at livet ble vanskelig.

Det kan tenkes at barnets rolle i møte med belastning kan være mer betydningsfullt enn hva lærerne har fått frem i intervjuene. I figur 5, inspirert av Bjørndal og Bergan (2020), settes personlige- og sosiale resurser likestilt. De er begge avgjørende faktorer for hvordan barna takler stress, utfallet av deres subjektive vurdering av situasjonen og mestringsstrategier. Som lærerne trekker frem, kan de bidra til å tilpasse utfordringer og støtte elevene i møte med påkjenninger. Samtidig vil barnet evne til å faktisk fungere godt til tross for risiko spille en viktig rolle. Ifølge Bjørndal og Bergan (2020) referer dette til begrepet resiliens, altså barnets evne til å håndtere og komme seg gjennom belastninger. Hvordan barnet takler dette må ses i lys av både den individuelle opplevelsen av belastningen og barnets samspill med

menneskene rundt seg. For Martin som opplevde et krevende hjemmeforhold og vansker med å passe inn i skolens rammer kan det tenkes at han hadde et dårligere utgangspunkt for å takle risiko enn andre.

Risikomodellen referer til nettopp dette gjennom fire faktorer: sårbarhet og mestring som befinner seg innenfor sirkelen og belastning og vantrivsel som er utenfor (Jørgensen, 2017, s. 88). Ifølge Jørgensen (2017) vil barn som utsettes for risikobelastninger, som krevende hjemmeforhold, ha svekket utvikling og vansker med å oppnå trivsel. For å komme innenfor sirkelen, hvor man opplever mestring og sårbarhet, trenger barnet robusthetsstrategier. Lek generelt, men også risikolek kan være en slik strategi. For Martin som forteller at han både levde uten belastende forhold som barn og ikke trivdes, ville det ikke være utenkelig at han hadde et stort behov for robusthetsstrategier. Fra en lærers ståsted kan det tenkes at Martin og barn med psykososiale vansker allerede lever under nok stress og som da kan ende opp med at de beskytter dem fra risiko. Likevel viser rapporten til National Scientific Council on the Developing Child (2005/2014) at gjentatte opplevelser med positivt stress, vil fremme elevenes robusthet og motstandskraft som vil ruste barna til å takle belastninger senere i livet. Ifølge World Health Organization (2022) vil nemlig evnen til å håndtere stress, livets utfordringer, realisere sitt potensiale og bidra positivt til samfunnet kunne bidra til å styrke barnas psykiske helse. Basert på dette, kan det tenkes at alle barn har behov for å stå i belastning og erfare at det går fint, uavhengig av deres bakgrunn og forutsetninger.

## 6. Avslutning

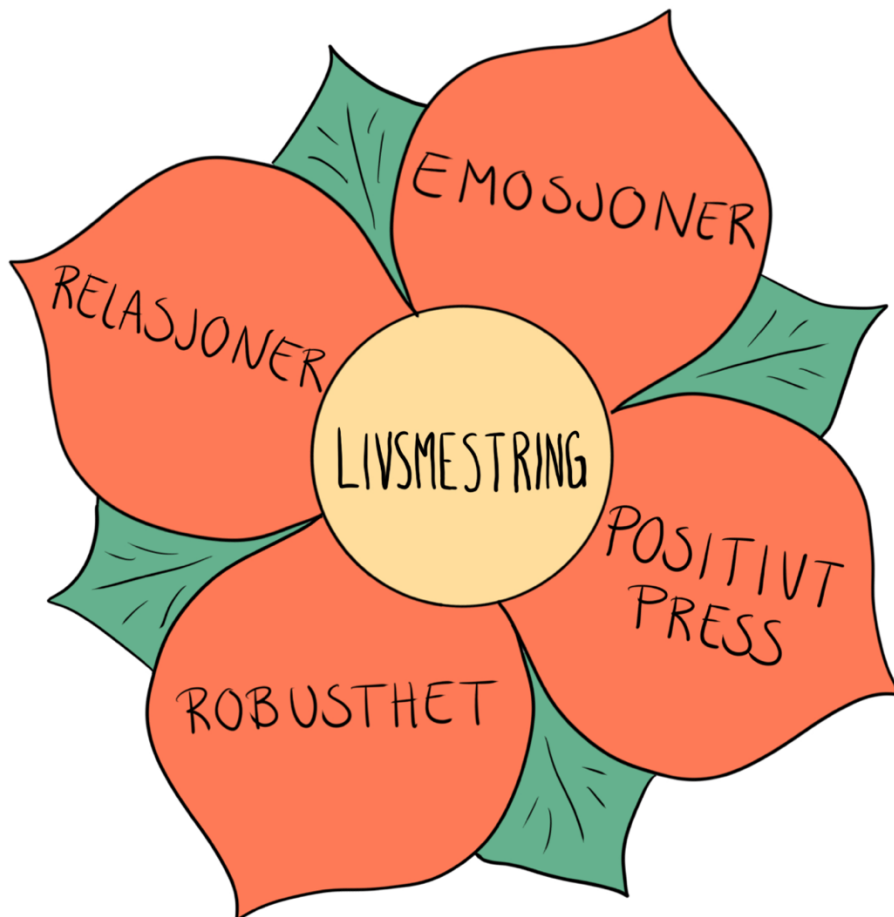
Formålet med denne studien har vært å utvikle en dypere innsikt i det tverrfaglige temaet *livsmestring*. Holte et al. (2019) presiserer at skolen mangler direkte føringer for hvordan arbeidet med temaet skal implementeres. Dette kan skape et stort skille i hvordan, og i hvilken grad, livsmestring praktiseres i de ulike skolene og klassene. Til tross for manglende konkrete kompetansemål og verktøy, ser det ut til at lærerne vi intervjuet har funnet sin egen måte å jobbe med temaet på. Slik situasjonen er i dag er det opp til hver enkelt lærer hvordan de velger å inkludere temaet i sin undervisning.

Til tross for at *folkehelse og livsmestring* ble inkludert i læreplanen i 2020, viser Folkehelse rapporten at det fortsatt er en økning i psykiske helseplager blant barn og unge (Bang et al., 2024). Dette kan tyde på at implementering av livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen ikke har vært tilstrekkelig. Kan det tenkes at mangelen på konkrete kompetansemål for implementering av livsmestring har spilt en rolle i denne sammenheng? På bakgrunn av stabilt høye tall, vil Martins historie fortsatt kunne bli ansett som relevant i arbeidet med livsmestring. Gjennom hans historie har vi fått et ærlig og autentisk blikk, basert på hans hukommelse, på hvordan det er å ikke takle livet som barn. Å bli sett, som er et av verktøyene alle de tre lærerne i studien fremmer, handler ikke bare om å være til stede når barnet står i belastning. Ifølge Martin må dette ses på et dypere plan hvor lærerne forstår barnets ståsted, lar dem utforske, og ikke generaliserer dem som «problembarn», selv om de ikke passer inn i skolens rammer. Det kan tenkes at de elevene som ikke passer inn i skolens rammer, også er de som har størst behov for å bli sett. Martins historie antyder i hvert fall det.

I denne studien har vi basert vår undersøkelse på følgende problemstilling; *Hva trenger barn med psykososiale vansker for økt livsmestring?* For å undersøke problemstillingen ytterligere har vi utarbeidet tre tilhørende forskningsspørsmål:

- 1) Hva tenker tre lærere om livsmestring i skolen?
- 2) Hvordan jobber de tre lærerne med livsmestring i skolen?
- 3) Hva kan vi lære om livsmestring fra en som falt utenfor skolens strukturer og rammer som barn?

*Livsblomsten* oppsummerer det vi anser som studiens viktigste funn: fire forhold som ofte nevnes, utdypes og drøftes både i litteraturen og av informantene, og som er spesielt viktige for å utvikle god livsmestring. På bakgrunn av dette, kan *Livsblomsten* fungere som en modell for arbeid med livsmestring gjennom de fire temaene.



Figur 7: Livsblomsten. Hovedkategorier for drøfting av, og arbeid med temaet livsmestring.

Alle de fire kronbladene representerer de fire delkapitlene i drøftingen, *positivt press*, *relasjoner*, *emosjoner* og *robusthet*. Disse temaene har individuelle tematikker, men man kan trekke paralleller mellom dem. Med andre ord, hvis et barn er i stand til å håndtere egne emosjoner, er robust og har erfart at utfordringer ofte kan mestrers, vil de sannsynligvis ha bedre forutsetninger for å bygge relasjoner og en redusert risiko for å bli såret eller fornærmet. Gjennom en induktiv tilnærming kan måten man ser på temaene gi en helhetlig forståelse for hva elevene trenger for livsmestring.

Sett i lys av et spesialpedagogisk systemperspektiv kan arbeid med de fire temaene i *Livsblomsten* være gunstig for alle barn, men elever med psykososiale vansker kan ha spesielle behov knyttet til dette, i ulik grad. Vi baserer denne forståelsen på at denne elevgruppen har de samme behovene som andre barn, men trenger økt grad av regulering og tilpasning. Hvis alle barn har godt av risikolek, kan det tenkes at det er minst like viktig for barn med psykososiale vansker. Bakgrunn for dette kan ligge i at barn med psykososiale vansker ofte har dårligere forutsetninger for å utvikle relasjoner og emosjonsforståelse.

I risikolek kan barnet selv bestemme hvor grensene i leken skal gå, og samtidig oppleve mestring i krevende situasjoner. Dette stimulerer flere aspekter i *Livsblomsten*: kontroll over egne emosjoner, økt robusthet ved mestring av utfordrende situasjoner, og positivt press – fordi det er barnet selv som utfordrer seg. Hvis andre barn eller en voksen, som en lærer barnet har tillit til, også ser og anerkjenner det barnet gjør, kan relasjonene styrkes.

På bakgrunn av vårt forebyggende perspektiv vil arbeid med livsmestring kunne inkludere samtlige elever i et felleskap hvor alle anses som verdifulle ressurser. Dette betyr at vi ikke nødvendigvis må tenke annerledes om temaet livsmestring i møte med barn med psykososiale vansker, men heller tenke tilpasninger innenfor det vi allerede gjør. På den måten ivaretas også inkluderingen av barna i det psykososiale miljøet vi utvikler. Alle trenger livsmestring, spesielt barn med psykososiale vansker.

## 6.1 Videre forskning og kritisk refleksjon

Et tema som ble nevnt i intervjuene var foreldrenes rolle i barnets utvikling. I videre forskning kunne det derfor vært nyttig å se på *hjem-skole-samarbeid* ettersom livsmestring skjer både på skolen og utenfor.

Sosialpsykologen Jonathan Haidt gav våren 2024 ut boken *The Anxious Generation*, hvor han drøfter hvordan smarttelefonene og sosiale medier har bidratt til å skape usikre, engstelige barn. Han hevder at vi har overbeskyttet barn mot den virkelige verden i flere ti-år (Haidt & Lukianoff, 2019), og underbeskyttet barn mot den virtuelle verden de siste 10-12 årene (Haidt, 2024). Vi trekker ikke inn Haidts siste bok i vår oppgave, men vi mener at påstandene fra *The Coddling of the American Mind* er relevante for diskusjonen om livsmestring, og at videre forskning på temaene fra Haidts siste bok også kan ha betydning for barn med psykososiale vansker.

Som nevnt i *aktualitetskapittelet*, del 1.1, har vi underveis hatt med oss de *tre usannheter* i tankene (Lukianoff & Haidt, 2019, s. 4). Med tanke på studiens funn kan vi støtte oss på Lukianoff og Haidt (2019) sine to første usannheter. Den første usannheten «The Untruth of Fragility: *What doesn't kill you makes you weaker*» har vist seg å få støtte hos både informantene og litteraturen, som understreker viktigheten av å la barn stå i passe doser belastning for økt livsmestring. Med andre ord, barnet har behov for å bli utsatt for belastning og stressorer for å erfare at det ofte går fint til tross for at det kan oppleves vanskelig. Dersom barnet har tilegnet seg slike erfaringer, vil de ha bedre forutsetninger for økt livsmestring. Den andre usannheten «The Untruth of Emotional Reasoning: *Always trust your feelings*» samsvarer også med funnene i oppgaven. Betydningen av å lære om følelser understrekes av informantene og støttes av teori. Stiegler et al. (2018, s. 18) hevder at det er avgjørende å forstå at følelser er den subjektive tolkningen av en emosjon. Med andre ord, vi kan ikke alltid stole på følelsene våre. Studiens funn tyder på at særlig barn med psykososiale utfordringer kan ha behov for å forstå og takle sine egne og andres følelser bedre.

I intervjuene med lærerne har vi opplevd en positiv tilnærming til livsmestring fra samtlige. De fremhever ulike verktøy de anser som viktige, og hvordan de konkret kan tilrettelegge som sosiale ressurser i barnets møte med påkjenninger. Likevel opplever vi mindre konkrete beskrivelser av situasjoner hvor de mislyktes i dette arbeidet. Det er vanskelig å vite bakgrunnen for dette, men det kan tenkes at intervjuenes rammer kan ha vært en begrensning som har hindret lærerne i å inkludere alle aspekt av temaene, både positive og negative opplevelser. I tillegg kan en av årsakene være at temaet risiko og barnets sikkerhet er omdiskutert. Det er ikke unaturlig å tenke at informantene helst ønsker å vise frem sine styrker i intervjuene, noe som kan ha medført begrensede data.

Martin forteller imidlertid en sterk historie der han viser mye åpenhet, og forteller om både positive og negative opplevelser. Vi tror at hans fortelling, sammen med lærernes erfaringer og refleksjoner kan bidra til en bedre forståelse av hva livsmestring innebærer. Mye forskning gjenstår for å forstå mer om bakgrunnen for den økte forekomsten av psykiske helseplager blant barn og unge. Samtidig håper vi at vårt arbeid med livsmestring kan være et bidrag i arbeidet med å styrke den psykiske helsen hos alle barn, og særlig barn med psykososiale vansker.

## 7. Litteraturliste

- Antonovsky, A. (1988). *Unravelling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Bakken, A. (2019). Ung data. Nasjonale resultater 2019, NOVA Rapport 9/19. NOVA, OsloMet.
- Bang, L., Furu, M., Handal, M., Torgersen, L., Støle, H. S., Surén, P., Odsbu, I. & Hartz, I. (2024). Psykiske plager og lidelser hos barn og unge. *Folkehelseinstituttet*. <https://www.fhi.no/he/folkehelse rapporten/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/?term=>
- Befring, E. (2012). Forebygging – tidlig innsats til barns beste. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* Cappelen Damm.
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge- utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., ss. 500-520). Cappelen Damm akademisk.
- Berger, A., Kofman, O., Livneh, U. & Henik, A. (2007). Multidisciplinary perspectives on attention and the development of self-regulation. *Progress in Neurobiology*, 82(5), 256-286. <https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2007.06.004>
- Bjørndal, K. E. & Bergan, V. (2020). Livsmestring. I K. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (ss. 45-57). Universitetsforlaget.
- Borge, A. H. (2022). *Resiliens - Risiko og sunn utvikling* (3. utg.). Gyldendal.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2019). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>



- Dalen, M. (2020). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal.
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm akademisk.
- Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforlaget.
- Eriksen, I. M. (2020). Class, parenting and academic stress in Norway: middle-class youth on parental pressure and mental health. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(4), 602-614. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1716690>
- Fontana, A. & Frey, J. H. (2000). From Structured Questions to Negotiated Text. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (2. utg., ss. 645-672). Sage Publications, Inc.
- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and Method* (2. utg.). Crossroad.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Gray, P. (2011). The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents. *American Journal of play*, 3(4), 443-463. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985541.pdf>
- Helsedirektoratet. (2017). 3.3. Betydningen av psykisk helse i skolen (Selvskading og selvmord – veiledende materiell for kommunene om forebygging). *Helsedirektoratet*. <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selvsmord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selvsmord-og-selvskading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen>
- Holte, A., Aarflot, H., Grindheim, N., Hansen, E., Klomsten, A., T., Nygaard, E. & Pedersen, V. (2019). Ny læreplan i skolen uten psykisk helse? Dette kan du ikke leve med, Sanner. Arne Holte. <https://arneholte.no/fodselsdepresjon/ny-laereplan-i-skolen-uten-psykisk-helse-dette-kan-du-ikke-leve-med-sanner/>
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.

- Johannessen L. E. F., Rafoss T., W. & Rasmussen, E., B. (2018) *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jørgensen, P. S. (2017). *Robuste barn - gi barnet ditt ansvar, livsmot og tiltro til seg selv*. Cappelen Damm akademisk.
- Klomstén, A. T., & Fikse, C. (2021). *Relasjoner, tanker og følelser i skolen: samskapt læring knyttet til Fagfornyelsen*. Cappelen Damm akademisk.
- Krogtoft, M., & Sjøvoll, J. (Red.). (2020). *Masteroppgave i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2019). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging Criteria for Quality in Qualitative and Interpretive Research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289. <https://doi.org/10.1177/107780049500100301>
- Lukianoff, G. & Haidt, J. (2019). *The Coddling of the American Mind: How good intentions and bad ideas are setting up a generation of failure*. Penguin Books Ltd.
- Lunde, C., & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i nevrospespektiv: Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Mangset, M., Ihlebæk, H. M., Nordberg, T. & Leseth, A. B. (2024). Innledning: Metodeutfordringer i et nytt forskningslandskap. I M. Mangset, H. M. Ihlebæk, T. Nordberg, & A. B. Leseth (Red.), *Tett på profesjon, arbeid og politikk: Kvalitative metodeutfordringer og verktøy for å løse dem* (ss. 9-24). Cappelen Damm akademisk.

- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. SAGE Publications Inc.
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- National Scientific Council on the Developing Child. (2005/2014). Excessive Stress Disrupts the Architecture of the Developing brain: Working paper 3. *Center on the Developing Child at Harvard University*. [https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2005/05/Stress\\_Disrupts\\_Architecture\\_Developing\\_Brain-1.pdf](https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2005/05/Stress_Disrupts_Architecture_Developing_Brain-1.pdf)
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole- Fornyelse av fag og kompetanser*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2012). Vitenskapens kjennetegn. I *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori* (ss. 9-16). Fagbokforlaget.
- Oldrup, H., Christoffersen, M. N., Kristiansen, I. L., & Østergaard, S. V. (2016). *Vold og seksuelle overgrep mod børn og unge i Danmark 2016* (16:16). SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. <https://www.vive.dk/media/pure/dx3obnxb/472556>
- Ommundsen, Y. (2000). Kan idrett og fysisk aktivitet fremme psykososial helse blant barn og ungdom? *Tidsskrift for den norske legeforening*. <https://tidsskriftet.no/2000/11/tema/kan-idrett-og-fysisk-aktivitet-fremme-psykososial-helse-blant-barn-og-ungdom>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Perry, B. D., & Szalavitz, M. (2021). *Gutten som ble oppdratt som hund - og andre historier fra en barnepsykiaters notater*. Flux.

- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/>\*
- Rod, N. H. (2019). *Stress og helse: årsaker, helsekonsekvenser og sosial ulikhet*. Gyldendal.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Sandseter, E. B. H. & Kvalnes, Ø. (2021). *Risikofylt lek: en etisk utfordring*. Universitetsforlaget.
- Seyle, H. (1978). *Stress uten press*. A/S Hjemmet Fagpresseforlag.
- Sikt. (2024). Meldeskjema for personopplysninger i forskning. *Sikt - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør*. <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Slotfeldt-Ellingsen, D. (2020). Forskning som involverer mennesker. I *Forskningsetikk. Yrkesetikk ved forskningsvirksomhet* (ss. 202-235). Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2015). Relasjonskompetanse som grunnlag for å skape resultater i arbeid og på skole. *Forebygging*. <https://www.forebygging.no/globalassets/spurkelandartikkel-nr.-2.pdf>
- Spurkeland, J. (2019). *Relasjonell atferd i arbeidslivet*. Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 16 . (2006-2007). *... og ingen sto igjen -Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfba-db0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Stiegler, J. R., Sinding, A. I. & Greenberg, L. (2018). *Klok på følelser: Det følelsene prøver å fortelle deg*. Gyldendal.
- Sælebakke, A. (2020). Livsmestring i et relasjonelt perspektiv. I K. Bjørndal, & V. Bergan, *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skolen* (ss. 60-77). Universitetsforlaget.

- Söderström, K. (2019). Tidlig intervensjon overfor små barn i psykososial risiko. I S. Straand (Red.), *Samhandling som omsorg: Tverrfaglig psykososialt arbeid med barn og unge* (ss. 158-175). Kommuneforlaget.
- Taleb, N. N. (2007). *The Black Swan: The Impact of the Highly Improbable*. Random house.
- Taleb, N. N. (2012). *Antifragile: Things That Gain from Disorder*. Random house.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). Kvalitative forskningsmetoder. I *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (ss. 17-59). Gyldendal.
- Tøsse, M. H. (2014). Tidlig innsats for livslang læring – teori og praksis. *Utdanningsforskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/tidlig-innsats-for-livslang-laring--teori-og-praksis/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Prinsipper for opplæringen. *Utdanningsdirektoratet*. [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Kunnskapsløftet 2020 – hvorfor har vi fått nye læreplaner? *Utdanningsdirektoratet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Uthus, M. (2023). Spesialpedagogikk for morgendagens skole – nye mål og ny mening *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-inkludering-spesialpedagogikk/spesialpedagogikk-for-morgendagens-skole-nye-mal-og-ny-mening/302805>
- Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Problems of psychology*, 12(6), 62-76 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf>
- Wangberg, S. C. (2020). Folkehelse - et helsefremmende perspektiv i skolen. I K. Bjørndal, & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (ss. 23-44). Universitetsforlaget.

WHO. (2003). Skills for Health. *World Health Organization*.

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

WHO. (2022). Mental Health. *World Health Organization*. [https://www.who.int/news-](https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response)

[room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response](https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response)

Wigestrands, S. R. (2020). *Hold munn og lytt: Vil du lykkes med endring og innovasjon?*

Fagbokforlaget.

# Vedlegg 1: Godkjenning av SIKT

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

16.05.2024, 15:41



## Meldeskjema

### Referansennummer

680836

### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Stemme på lydopptak
- Bakgrunnsopplysninger, som i kombinasjon vil kunne identifisere en person
- Helseopplysninger

### Beskriv bakgrunnsopplysningene

Vi trenger opplysninger om jobbstilling og personlige erfaringer.

### Prosjektinformasjon

#### Tittel

Masteroppgave -Robuste barn

#### Sammendrag

I dette masterprosjektet skal vi intervjuere lærere, spesialpedagoger og en informant som opplevde utfordringer i skolen. Disse datene skal brukes i et forskningsprosjekt hvor vi skal undersøke "Hvordan kan man hjelpe elever med psykososiale vansker å bli mer robuste, slik deres livsmestring kan strykes?".

#### Hva er formålet med behandlingen av personopplysninger?

Vi skal benytte deres jobbstilling for å besvare problemstillingen.

#### Dersom personopplysningene skal behandles til flere formål, beskriv hvilke

Skal kun brukes i dette forskningsprosjektet

#### Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

#### Type prosjekt

Master

#### Kontaktinformasjon, student

Dorthe Ramøy Åkvik, Dorthe.aakvik@hotmail.com, tlf: 92025445

### Behandlingsansvar

#### Behandlingsansvarlig institusjon

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

#### Prosjektansvarlig

Stig Roar Wigestrands, Stig.R.Wigestrands@usn.no, tlf: 39952985

#### Er behandlingsansvaret delt med flere institusjoner?

Nei

### Utvalg 1

#### Beskriv utvalget

Spesialpedagoger og lærere

<https://meldeskjema.sikt.no/65a10dc9-7f8e-4bbc-bbe8-8f363229564e/eksport>

Side 1 av 4

**Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget**

rekruttering i eget nettverk

**Aldersgruppe**

20 - 67

**Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg {{i}}? 1**

- Stemme på lydopptak
- Bakgrunnsopplysninger, som i kombinasjon vil kunne identifisere en person

**Hvordan innhentes opplysningene om utvalg 1?****Personlig intervju****Vedlegg**

[Intervju - lærere og spesialpedagoger.pdf](#)

**Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger**

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

**Informasjon til utvalg 1****Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?**

Ja

**Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?**

Skriftlig (papir eller elektronisk)

**Informasjonsskriv**

[Samtykkeskjema.pdf](#)

**Utvalg 2**

---

**Beskriv utvalget**

Informant som har opplevd utfordringer i skolen

**Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget**

rekruttering i eget nettverk

**Aldersgruppe**

20 - 67

**Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg {{i}}? 2**

- Stemme på lydopptak
- Bakgrunnsopplysninger, som i kombinasjon vil kunne identifisere en person
- Helseopplysninger

**Hvordan innhentes opplysningene om utvalg 2?****Personlig intervju****Vedlegg**

[Intervju - Informant med utfordringer i skolen.pdf](#)

**Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger**

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

**Lovlig grunnlag for å behandle særlige personopplysninger**

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)



**Begrunn valget av behandlingsgrunnlag****Informasjon til utvalg 2****Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?**

Ja

**Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?**

Skriftlig (papir eller elektronisk)

**Informasjonsskriv**[Samtykkeskjema.pdf](#)**Tredjepersoner**

---

**Innhenter prosjektet informasjon om tredjepersoner?**

Nei

**Dokumentasjon**

---

**Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Manuelt (papir)

**Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?**

Det kan de gjøre når som helst, som vi har forklart i samtykkeskjemaet.

**Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?**

Vi sender transkriberingen til informantene før vi publiserer.

**Totalt antall registrerte i prosjektet**

1-99

**Tillatelser**

---

**Vil noen av de følgende godkjenninger eller tillatelser innhentes?**

Ikke utfyllt

**Sikkerhetstiltak**

---

**Vil personopplysningene lagres atskilt fra øvrige data?**

Ja

**Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

- Fortløpende anonymisering
- Kryptert lagring
- Kryptert overføring

**Hvor blir personopplysningene behandlet?**

- Mobile enheter
- Private tjenester

**Hvem har tilgang til personopplysningene?**

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

**Overføres personopplysninger til et tredjeland?**

Nei

## Avslutning

---

### Prosjektperiode

12.01.2024 - 03.06.2024

### Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene)

### Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Lyd- eller bildeopptak slettes

### Vil enkeltpersoner kunne gjenkjennes i publikasjon?

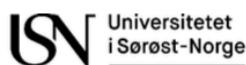
Nei

## Tilleggsopplysninger

---

Denne masteroppgaven skrives sammen med min medstudent Line Birkeland, linebirkeland99@gmail.com, 90724105. Fant ikke ut hvor jeg skulle skrive inn dette.

# Vedlegg 2: Samtykkeskjema



## Vil du delta i forskningsprosjektet «Livsmestring i skolen med fokus på barn med psykososiale vansker»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et prosjekt hvor formålet er å studere hvordan utvikling av robusthet kan fremme livsmestring hos elever med psykososiale vansker. Vi ønsker også å undersøke balansen mellom å utvikle robusthet og opplevelsen av for stort press. Det vil i forskningsprosjektet settes fokus på tematikk innenfor det spesialpedagogiske feltet samt kvalitative data fra et utvalg av informanter som vi mener kan bidra med sine erfaringer for å gi oss innsikt i problemstillingen. Du som mottar dette samtykkeskjemaet, er en slik informant. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

### Formål

Forskningsprosjektet er en masteroppgave med den hensikt å undersøke om utvikling av robusthet kan øke elevenes opplevelse av livsmestring, med fokus på elevgruppen med psykososiale vansker. I 2020 ble det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* en del av den nye læreplanen. På bakgrunn av læreres usikkerhet rundt implementering av det tverrfaglige temaet, har vi sett et behov for å undersøke hvordan vi kan hjelpe, spesielt de sårbare barna, til å oppleve mestring av livet. I forbindelse med dette skal vi undersøke formålet gjennom problemstillingen: «*Hva trenger barn med psykososiale vansker for økt livsmestring?*»

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Prosjektansvarlig: Stig Roar Wigestrånd

Studenter: Dorthe Åkvik & Line Birkeland

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi vi ønsker å innhente data fra ulike informanter som har relevante erfaringer innenfor tematikken. Tematikken i masteroppgaven innebærer å undersøke hvordan man kan jobbe med robusthet, hvordan elever med psykososiale vansker takler et slikt «press» og om robusthet kan styrke opplevelsen av å mestre medgang og motgang i livet. På bakgrunn av dine erfaringer er du ønsket til å delta i prosjektets metodedel.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Undersøkelsen vil bestå av et fysisk eller digitalt intervju, med lydopptak og det vil bli tatt notater for hånd underveis. Gjennom intervjuet vil det studeres hva blant annet lærere/spesialpedagoger legger i robusthet og livsmestring. Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du besvarer spørsmål i 20-45 minutter fra et semistrukturert intervju over dine erfaringer og tanker om temaene. Du vil motta spørsmålene i tilstrekkelig tid før selve intervjuet. Svarene dine under intervjuet vil bli elektronisk registrert ved hjelp av lydopptak. I tillegg vil du motta transkripsjonen av intervjuet før den blir benyttet i masteroppgaven, slik at du har muligheten til å gjøre eventuelle korrigeringer.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i dette prosjektet. Dersom du bestemmer deg for å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Eventuelle opplysninger som blir notert under intervjuet, vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Det er viktig å understreke at det ikke vil ha noen negative konsekvenser for deg om du velger ikke å delta eller senere bestemmer deg for å trekke deg fra prosjektet

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil heller ikke være aktuelt å innhente data som kan identifisere deg som informasjonskilde i publikasjonen.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra behandlingsansvarlig Universitetet i Sørøst-Norge har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 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:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og 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.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres eller at rettighetene ikke kan utøves.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 03.06.2024, og dine opplysninger vil da bli slettet

### Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

Universitetet i Sørøst-Norge ved:

- Prosjektansvarlig, Stig Roar Wigestrands  
E-post: [stig.r.wigestrands@usn.no](mailto:stig.r.wigestrands@usn.no)  
Telefon: 990 22 225
- Student, Line Birkeland  
E-post: [linebirkeland99@gmail.com](mailto:linebirkeland99@gmail.com)  
Telefon: 907 24 105
- Student, Dorthe Åkvik  
E-post: [dorthe.aakvik@hotmail.com](mailto:dorthe.aakvik@hotmail.com)  
Telefon: 920 24 445

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller på telefon: 73 98 40 40.

---

Med vennlig hilsen

**Prosjektansvarlig**

Stig R. Wigestrands, veileder

**Studenter**

Dorthe Åkvik & Line Birkeland

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «en kvalitativ masteroppgave knyttet til robusthet hos elever på småtrinnet med psykososiale vansker», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i et fysisk eller digitalt intervju
- At det blir gjennomført lydopptak under intervjuet
- At opplysninger som arbeidsstilling og arbeidserfaring blir publisert

---

Signatur

Sted og dato

# Vedlegg 3: Intervjuguide til lærerne

## **Tema:**

Livsmestring i skolen med fokus på barn med psykososiale vansker

## **Problemstilling:**

Hva trenger barn med psykososiale vansker for økt livsmestring?

## **Forskningsspørsmål tilknyttet lærerne:**

- 1) Hva tenker tre lærere om livsmestring i skolen?
- 2) Hvordan jobber de tre lærerne med livsmestring i skolen?

## **Spørsmål:**

- Hva tenker du elevene trenger for å kunne mestre livet og det livet har å by på?
- Hva legger du i begrepet «livsmestring» og hvordan bruker dere det i skolen?
- Hva legger du i begrepet «robusthet» og hvordan bruker dere det i skolen?
- Hva tenker du om å «presse» elevene? Kan det være situasjoner hvor det kan være nyttig å «presse» elever litt?

# Vedlegg 4: Intervjuguide til Martin

## **Tema:**

Livsmestring i skolen med fokus på barn med psykososiale vansker

## **Problemstilling:**

Hva trenger barn med psykososiale vansker for økt livsmestring?

## **Forskningsspørsmål tilknyttet lærerne:**

3) Hva kan vi lære om livsmestring fra en som falt utenfor skolens strukturer og rammer som barn?

## **Spørsmål:**

- Kan du fortelle litt om din historie?
- Hva tenker du om at livsmestring har kommet inn i skolen?
- Hva var vendepunktet i din livshistorie?



## Vedlegg 5: Medforfattererklæring

Denne erklæringen bekrefter at begge masterstudenter har vært aktivt deltagende i masteroppgaveprosjektet:

- Utforme problemstilling og forskningsspørsmål
- Fremstilling av teori og forskningsfelt
- Utvikling av metode, samt datainnsamling
- Analyse og diskusjon

Dato	Underskrift
16/5 - 24	Dorthe Årvik
16/5 - 24	Line Birkeland