



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Else Marie Brandlistuen

Masteroppgave

Livsmestring i skolen

Life skills in school

Master i tilpasset opplæring

2019

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

«Når jeg går bort til en av elevene i skolegården... så gjør jeg alltid det med et mål og et ønske om at når jeg går igjen så skal den eleven smile og ha det enda bedre enn før jeg kom»
(sitat informant)

«Jeg tror det er viktig å huske på at hver enkelt har en mulighet – hver dag – til å påvirke både vår egen og andres følelse av verdi og livsglede» (Kongens nyttårstale, 2018)

Forord

Jeg startet denne masteroppgaven med et sitat fra en av mine informanter og et utdrag fra kongens nyttårstale 2018. Disse ordene mener jeg gjenspeiler en god verdi og tanke å ha med seg inn i arbeidet med barn og unge. Hva vi voksne kan klare å gjøre for et barn om vi er våkne, løfter blikket og følger med, mener jeg er noe vi må være bevisste på. Psykisk helse og livsmestring har de siste årene vært tema som til stadighet dukker opp, og som jeg mener er høyaktuelle tema i samfunnet vi lever i.

Det at folkehelse og livsmestring nå kommer inn som tverrfaglig tema i ny overordnet del i læreplanen ser jeg som en positiv endring. Derfor falt valget mitt av tema i masteroppgaven nettopp på dette. Jeg ønsket å finne ut av hva skolene ser på som viktig i dette arbeidet og hva de tenker om at det kommer inn som nytt tverrfaglig tema i de nye læreplanene fra 2020.

Arbeidet med denne oppgaven har vært tidkrevende og frustrerende, men også veldig interessant og spennende. Jeg ville ikke vært det foruten, jeg sitter nå med god og interessant kunnskap som jeg skal ta med meg videre i jobben som lærer. Samtidig håper jeg at andre også vil få nytte av denne kunnskapen i sitt arbeide.

Jeg vil rette en takk til mine to veiledere ved Høgskolen i Innlandet, Sigrun Sønsthagen og Ann-Cathrin Faldet. Dere har gitt meg sparket til å komme videre når ting har vært vanskelig. En takk fortjener også mine informanter, uten akkurat dere ville ikke denne oppgaven blitt til.

Nå er jeg glad for at jeg sitter igjen med en oppgave som jeg er har jobbet hardt for og som jeg har lært mye av, for nå er tiden inne for å få kjøkkenbordet fritt for bøker og fritiden min tilbake.

Lillehammer, Mai 2019

Else Marie Brandlistuen

Innhold

Innholdsfortegnelse

FORORD	4
INNHold	5
NORSK SAMMENDRAG	8
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	9
1. INNLEDNING	10
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL FOR VALG AV PROBLEMSTILLING	10
1.2 STYRINGSdokumenter OG TEMAETS AKTUALITET	12
1.3 AVGRENSNINGER OG BEGREPSAVKLARING	14
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING	16
2. TEORETISK FORANKRING	18
2.1 SOSIOKULTURELLT PERSPEKTIV	18
2.2 SELF- EFFICACY	19
2.2.1 <i>Kilder til mestringsforventning</i>	20
2.2.2 <i>Mestringsopplevelser og livsmestring</i>	21
2.3 RELASJONER OG RELASJONSKOMPETANSE	22
2.3.1 <i>Relasjoner</i>	23
2.3.2 <i>Relasjonskompetanse</i>	25
2.4 ANERKJENNELSE	26
2.4.1 <i>Anerkjennelsens sfærer</i>	26
2.4.2 <i>Anerkjennelse og menneskesyn</i>	28
2.4.3 <i>Anerkjennelsens form og ingredienser</i>	29
2.4.4 <i>Anerkjennelse og livsmestring</i>	30

2.5	SKOLEN SOM ORGANISASJON OG ARENA.....	31
2.5.1	<i>Ledelse i skolen</i>	33
3.	METODE	35
3.1	KVALITATIV METODE	35
3.2	VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	37
3.2.1	<i>Fenomenologi</i>	37
3.2.2	<i>Hermeneutikk</i>	38
3.3	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET.....	39
3.3.1	<i>Utvalg av informanter</i>	40
3.3.2	<i>Forskerens rolle og gjennomføring av intervjuet</i>	41
3.4	ETISKE BETRAKTNINGER	42
3.5	KVALITET I FORSKNINGEN	43
3.6	KATEGORISERING OG ANALYSE AV DATA	44
4.	PRESENTASJON AV FUNN	47
4.1	LIVSMESTRING.....	47
4.2	SKOLEN SOM ARENA FOR LIVSMESTRING	52
4.3	LIVSMESTRING I OVERORDNET DEL AV LÆREPLANEN.....	55
4.4	OPPSUMMERING FUNN	56
5.	DRØFTING	58
5.1	HVA VEKTELEGGES SKOLEN FOR Å FREMME LIVSMESTRING HOS ELEVENE?	58
5.1.1	<i>Relasjoner</i>	60
5.1.2	<i>Anerkjennelse</i>	62
5.1.3	<i>Mestring</i>	65
5.1.4	<i>Faktorene i samspill med hverandre</i>	67
5.2	HVORDAN ERFARER LÆRERE OG REKTORER ARBEIDET MED LIVSMESTRING?	68

5.3	VIL INNFORING AV BEGREPET LIVSMESTRING ENDRE MÅTEN DE JOBBER PÅ?.....	73
6.	OPPSUMMERING.....	75
6.1	REFLEKSJONER	77
	LITTERATURLISTE	79
	VEDLEGG 1 GODKJENNING NSD	84
	VEDLEGG 2 INFORMASJONSSKRIV	85
	VEDLEGG 3 INTERVJUGUIDE	87

Norsk sammendrag

Formålet med denne oppgaven er å få lærere og rektors meninger og erfaringer om hva de vektlegger for å fremme livsmestring hos elevene. Samtidig setter jeg blikket mot de nye læreplanene som kommer inn i skolene fra høsten 2020, der folkehelse og livsmestring er et av tre tverrfaglige temaer det skal arbeides med i alle fag. Jeg ønsket å få skolenes tanker om dette og hvordan det kan komme til å endre måten de jobber på. Utgangspunktet er følgende problemstilling:

Hva vektlegger skolen for å fremme livsmestring hos elevene?

I tillegg har jeg benyttet meg av følgende forskningsspørsmål for ytterligere å belyse problemstillingen:

1, Hvordan erfarer lærere og rektorer arbeidet med livsmestring i skolen?

2, Vil innføring av begrepet livsmestring endre måten de jobber på?

Denne studien er kvalitativ, der det er gjennomført fire individuelle halvstrukturerte intervjuer med to lærere og to rektorer. Datamaterialet bygger på en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Funnene blir analysert i lys av oppgavens teoretiske ramme og drøftet i kapittel 5. Teorien som blir lagt vekt på er Bandura sin teori om forventning om mestring, Honneth sin teori om anerkjennelse, relasjoner samt teori om skolen som en arena.

Funnene fra datamaterialet viser at informantene ser på relasjoner, anerkjennelse, mestring, trygghet og selvfølelse som viktig i arbeidet med å fremme elevenes livsmestring. Dette er faktorer som informantene mener alle barn og unge bør oppleve og erfare. Informantene stiller seg positivt til at livsmestring kommer inn som nytt tverrfaglig tema. Funn viser at skolene bør jobbe for å skape en samarbeidskultur for læring og utvikling, der det jobbes for å skape en felles forståelse i organisasjonen. På den måten blir arbeidet med innføringen av nye planer enklere for alle og skolene jobber mot samme mål. I tillegg til dette er skolene avhengige av en tydelig og klar ledelse. Om de nye endringene ville endre måten de jobbet på var det delte meninger om, tre av informantene opplyste om at de håpet og trodde at det kom til å gjøre det, men at de var usikre på i hvilken grad. En av informantene mente at det ikke ville endre seg, dette ble begrunnet med at den skolen hadde i mange år jobbet for å fremme elevenes livsmestring. De skulle likevel sette seg godt inn i læreplanverket for å drøfte om det var noe de burde gjøre annerledes.

Engelsk sammendrag (abstract)

The purpose of this study is to obtain educators' opinions and experiences about which factors contribute to fostering of life skills among pupils. Additionally, the study focuses on the new curricula that will be introduced in autumn 2020, in which public health and life skills are one of three interdisciplinary topics to be included in all school subjects. I wanted to investigate educators' perspectives on this and how it might change their approach. To study this element I look at answering the following questions:

What do the educators consider in fostering life skills?

I have used the following research questions to further investigate the issue:

- 1, *How do the teachers and principals experience the work with life skills in school?*
- 2, *Will the introduction of the concept of life skills change the way they work?*

This is a qualitative study of four individual semi-structured interviews with two teachers and two principals. The collected data is analysed and discussed using a phenomenological and hermeneutic approach with the theoretical framework presented in chapter 2 as the background. The theoretical framework is based on Banduras self-efficacy theory, Honneths theory of recognition, relationships as well as theory of school as an arena.

The findings from the data show that the informants consider relationships, recognition, coping, security and self-esteem as contributing factors in fostering pupil's life skills. These are factors that the informants believe all children and young people should experience. The informants share a positive outlook on life skills as a new interdisciplinary topic. Findings show that schools should work to create a culture of collaboration for learning and development, where work is being done to create a common understanding in the organization. In this way, the work on introducing new plans is easier for everyone and the schools work towards the same goal. In addition to this, the schools are dependent on a clear leadership to show the way. The findings show differing opinions on whether the latest reform would change their approach; three of the informants indicated that they hoped and believed this would be the case, but they were unsure to what degree. One of the informants believed that the reform would not change their approach, justified by an already existing school culture for fostering life skills. They would, however, discuss whether their approach might change in light of the latest reform.

1. Innledning

I dette kapitlet vil jeg først legge frem bakgrunn og formålet med valg av problemstilling for denne oppgaven. Jeg vil deretter gå inn på styringsdokumenter og temaets aktualitet før jeg foretar en avgrensning av oppgaven og begrepsavklaringer. Til slutt i kapitlet vil oppgavens oppbygging bli presentert.

1.1 Bakgrunn og formål for valg av problemstilling

De som arbeider med barn og unge må være rustet til å møte det store mangfoldet vi har i skolen. Vi skal se og danne hele mennesket, i tillegg til å gi de den faglige opplæringen de har krav på. I opplæringsloven (1998, § 1-1) står det at elevene skal kunne utvikle kunnskap, ferdighet og holdninger for å kunne mestre livene sine. Det viser at skolen dreier seg om hele mennesket og ikke bare avgrenset til det faglige.

Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner la i 2017 frem rapporten *Livsmestring i skolen: For flere små og store seiere i hverdagen*. Over 200 barn og unge deltok i studien, samt 21 barne- og ungdomsorganisasjoner. Prosjektet var på oppdrag fra regjeringen og hadde som mål og utforske «...barn og unges behov for å mestre viktige utfordringer i eget liv og hvordan ferdigheter og kunnskap for å øke mestring best mulig kan integreres i skolen» (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017, s. 5). Barn og unge som deltok i studien var elever på slutten av barneskolen og starten av ungdomsskolen.

Resultatene fra denne rapporten viste fire hovedtilnærminger til hvordan livsmestring kan arbeides med i skolen. Disse tilnærmingene var for det første at livsmestring i skolen bør være tverrfaglig og integreres i fag der det er relevant og hensiktsmessig. For det andre skulle de ferdigheter og kunnskaper som ikke passer inn i fag innføres som nye opplegg. Strukturer som fremmer trygghet og gir mestring skal opprettes. Helt til sist kom det frem at mestring gjennom lek er en viktig tilnærming i skolen som bør ivaretas (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017, s. 6).

Etnan og Løhre (2019) har gjennomført en studie som tok utgangspunkt i elevenes subjektive faglige tilfredshet. Helsefremmende faktorer ble i studien belyst med utgangspunkt i faglige problemer, faglige- og sosiale ressurser. Resultatene fra studien viser at faglig engasjement kan ha sterke sammenhenger med skolefaglig tilfredshet. Videre viser undersøkelsen at lærere

som legger vekt på at elevene trives i friminuttene, gleder seg til timene, liker skolearbeidet og engasjerer seg i fagene sine, vil styrke elevenes skoletilfredshet. «De sterke sammenhengene mellom faglig tilfredshet og engasjement er sentrale for videre forskning, både med tanke på prinsippet om tilpasset opplæring og for målet om bedre folkehelse og livsmestring i skolen» (Etnan & Løhre, 2019, s. 27).

Høsten 2020 skal nye læreplaner tas i bruk i grunnskolen. Både læreplanene og overordnet del blir erstattet av nye styringsdokumenter. Samfunnet er i stadig endring med ny teknologi, ny kunnskap og nye utfordringer. Det elevene skal lære skal være relevant, samtidig er det behov for at elevene er kritiske, kreative, utforskende og utvikler evnen til å reflektere. De tidlige læreplanene har vært omfattende, nå vil det legges et større fokus på dybdelæring samtidig som det skal bli bedre sammenheng mellom fagene og de forskjellige delene av læreplanverket. I tillegg til denne endringen vil en ny overordnet del erstatte generell del av læreplanen. Her kommer det inn tre tverrfaglige temaer som skal prioriteres i skolen: *demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring* (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Livsmestring er noe som fanger min interesse og som jeg ønsker å sette fokuset på i denne oppgaven. Jeg har alltid visst at det å være lærer og å jobbe med barn og unge er en jobb med et stort ansvar. Jeg tenker at det viktigste jeg gjør for mine elever er å gi dem styrke og troen på seg selv om at de er viktige og at de kan mestre. Samtidig er jeg bekymret for å ikke se, ikke se de eleven som har det vanskelig. Om de går ut av skolen og ikke kan alt det faglige de egentlig skal ha kunnskap om etter 10 år i grunnskolen, vil de likevel kunne klare seg godt i livet. Men de barna som trenger oss voksne ekstra, om vi ikke ser disse elevene og hjelper de og styrker de på veien kan de få sår som aldri vil gro.

Hensikten med denne oppgaven er å rette søkelyset mot skolene, enkeltlærere og rektorer, og forsøke å få skolenes erfaringer og opplevelser om hva de ser på som viktig i arbeidet med livsmestring og hvordan de opplever arbeidet med dette temaet. I tillegg ønsker jeg å finne ut av deres tanker rundt livsmestring som nytt tverrfaglig tema i overordnet del av det nye læreplanverket.

Problemstillingen min blir derfor:

Hva vektlegger skolen for å fremme livsmestring hos elevene?

Med bakgrunn i problemstillingen og endringene som kommer i ny overordnet del av læreplanen har jeg utformet to forskningsspørsmål som ytterligere belyser problemstillingens tema.

1, Hvordan erfarer lærere og rektorer arbeidet med livsmestring i skolen?

2, Vil innføring av begrepet livsmestring endre måten de jobber på?

Målet med oppgaven er ikke å vurdere om det skolene og lærerne gjør er riktig. Jeg har heller ingen ambisjoner om å presentere et fasitsvar. Målet er heller å legge fram deres tanker og erfaringer rundt livsmestring i skolen. Både slik de jobber og vektlegger det nå, men også hvilke tanker de gjør seg rundt livsmestring som nytt tverrfaglig tema det skal jobbes med i alle fag. I første omgang er formålet å bygge videre på min egen kompetanse på dette området, og hva jeg som lærer kan gjøre for å fremme elevenes livsmestring. Jeg håper også at andre kan ha nytte av og utvikle sin kompetanse på dette området ved å lese denne oppgaven, da dette er et tema alle som jobber med barn og unge bør ha et fokus på.

Med livsmestring som tema kunne det vært relevant og foretatt en læreplananalyse, samt sett på hvordan de ulike styringsdokumentene, slik som Fagfornyelsen implementeres i norsk skole. Men jeg har valgt å rette fokuset og søkelyset mot de aktørene som er nærmest elevene og søke deres erfaringer og opplevelser om temaet.

1.2 Styringsdokumenter og temaets aktualitet

For å synliggjøre hvorfor vi skal jobbe med livsmestring, og viktigheten av arbeidet med dette i skolen, vil jeg her legge frem styringsdokumenter som skolene må ta hensyn til i sitt arbeid og planlegging av opplæringen.

Opplæringsloven omhandler rettigheter og plikter om opplæring og skolegang i Norge. Opplæringsloven legger tydelig styring for hva som kreves av skolen og hva elevene har rett på gjennom sin opplæring, både i grunnskole og i videregående opplæring. «Elevane og lærlingane skal kunne utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Den

generelle delen av læreplanen utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven. Her kommer det fram at målet for opplæringa er å ruste barn og unge til å møte livets oppgaver. Elevene skal kunne mestre utfordringer både alene, men også sammen med andre. Elevene skal få kompetanse til å ta vare på seg selv, samtidig som de skal ha overskudd og vilje til å hjelpe andre (Kunnskapsdepartementet, 2015). I overordnet del av læreplanen står det at «Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Dette viser at vi som jobber i skolen ikke bare skal fokusere på fagopplæring, men på hele eleven. Dette kommer også tydelig frem i rapporten Fremtidens skole (NOU 2015:8, s. 9) «Skolens samfunnsoppdrag omfatter mer enn kompetansemål i fag. Skolen skal også støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen». Skolene skal gi elevene et godt grunnlag for at de senere skal kunne gå ut i samfunnet og både nyte og yte til felleskapet. Hvordan arbeidet med dette praktiseres på de ulike skolene og hva de vektlegger som inngår i kunne mestre sitt eget liv vil være forskjellig ut ifra hvordan det vektlegges og prioriteres i den enkelte skole. Den faglige opplæringa er det som er det tydeligste og som det virker som får mest oppmerksomhet, det er samtidig noe som er helt konkret for lærerne å gripe fatt i siden det her foreligger læreplanmål for hva elevene skal kunne etter de ulike klassetrinnene.

Høsten 2020 trer de nye lærerplanene i kraft. I tillegg til at fagene skal fornyes for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse skal også dannelsesoppdraget til skolen få en langt tydeligere plass (Stortingsmelding nr. 28, 2015-2016, s.1-8). Folkehelse og livsmestring skal inn som et av tre tverrfaglige temaer i alle fag. I dette temaet blir utvikling av et positivt selvilde og en trygg identitet viktig, andre temaer som kommer inn under folkehelse og livsmestring er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk og personlig økonomi. Relasjoner, følelser, tanker, grenser og respekt hører også hjemme under temaet folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2016).

Disse dokumentene viser tydelig at å jobbe for å fremme elevenes livsmestring er noe det bør settes et økt fokus på i fremtiden. Opplæringen handler ikke bare om den faglige læringen, men danningen og opplæringen av hele mennesket. Dette er noe elevene har krav på når de kommer til skolen.

Som skrevet tidligere er det nedfelt i opplæringsloven at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger til å mestre livene sine (1998, § 1-1). Samtidig er skolene pålagt å gi elevene tilpasset opplæring uansett evner og forutsetninger. «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven...» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Tilpasset opplæring gjelder ikke bare den faglige læringen til eleven, men hele elevene i fellesskapet i skolen. Det foreligger ulike definisjoner på hva tilpasset opplæring er, Engen (2010) sitt forslag på definisjon er:

Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på *individ-, organisasjons- eller kulturnivå*, som bidrar til at elevene får *optimale* muligheter til å *realisere sitt lærings- og utviklingspotensiale*, både når det gjelder *instrumentelle kunnskaper* og personlighetsutvikling eller *danning*, samtidig som de har optimal sjanselikhhet når det gjelder å nå *skolens mål*. (s. 52)

Denne definisjonen viser at tilpasset opplæring omhandler flere nivåer i skolen for at alle skal få et optimalt utbytte av undervisningen. Fokus på hele mennesket er ikke nytt i opplæringen, det er livsmestring som begrep som er nytt. Med livsmestring som nytt begrep og tverrfaglig tema blir det satt et større fokus på dette arbeidet. Dette arbeidet må også tilpasses til de enkelte elevene, ut ifra deres behov. Uthus (2017, s. 17) poengterer at barn og unge som mestrer skolelivet også står bedre rustet til å mestre livet. Slik jeg ser det er dette et høyaktuelt tema som det er mye fokus på nå. Det foreligger ikke mye tidligere forskning som går direkte på livsmestring i skolen, derfor mener jeg at denne oppgaven vil være et viktig bidrag for å få mer kunnskap på området.

1.3 Avgrensninger og begrepsavklaring

I denne oppgaven ligger hovedfokuset på livsmestring, det er et vidt begrep som forstås på ulike måter og som favner mye. Helsedirektorater (2017) definerer livsmestring slik: «Begrepet «*livsmestring*» handler om å kunne forstå og ha mulighet til å påvirke avgjørende faktorer for mestring av eget liv. Høy livskvalitet forutsetter en god balanse mellom de krav omgivelsene stiller og de forutsetninger som enkeltmennesket har». Utdanningsdirektoratet (2018) støtter seg på denne definisjonen og definerer begrepet på denne måten: «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Utdanningsdirektoratet, 2018). De sier med det at livsmestring omhandler det å

kunne påvirke faktorer rundt seg som er av betydning for hvordan man mestrer eget liv. Drugli og Lekhal (2018, s. 11) skriver at livsmestring handler om prosesser som bidrar positivt i utvikling og som videre gir ressurser til å tåle motstand i livet. Dette skriver også Ekornes om, hun legger frem at livsmestring omhandler det å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner (Ekornes, 2018, s. 14).

Sett på disse fremstillingene omhandler livsmestring det å «mestre livet», men å mestre livet er igjen veldig stort. Ut ifra disse definisjonene tolker jeg begrepet som det å på en god måte kunne håndtere de gleder og utfordringer livet byr på. Ingen av oss kan gå gjennom livet uten å støtte på hindringer og utfordringer, jeg mener derfor at livsmestring handler om å inneha redskapene til å komme seg styrket gjennom disse utfordringene. For å kunne klare det er vi avhengig av å kunne mestre, og ha troen på at man klarer å komme seg gjennom det. Å kunne oppleve at man mestrer, og med det få en større forventning om at man kan mestre ved senere tidspunkt er noe alle barn og unge bør få erfaring med og som det bør jobbes med i skolene. Både når det kommer til det faglige, men også rundt det sosiale og rundt ulike utfordringer vi daglig kan støte på.

Livsmestring blir ofte sett i sammenheng med psykisk helse. Verdens helseorganisasjon definerer psykisk helse på denne måten: «...en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra overfor andre og i samfunnet» (Folkehelseinstituttet, 2016). I Stortingsmelding nr. 28 Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet kommer det fram i kapittel 4.3.4 (2015-2016, s. 39) at temaet om livsmestring ikke bare har et individuelt perspektiv, men også et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Dette begrunnes med at sosial støtte har stor betydning for den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Det framheves at deltakelse i et sosialt fellesskap gir tilhørighet og reduserer risikoen for dårlig psykisk helse.

Ut ifra dette perspektivet vil det si at om man mestrer livet og livets utfordringer, samt har et sosialt fellesskap rundt seg vil man ha et bedre grunnlag for en god psykisk helse, mens om man ikke mestrer det livet byr av utfordringer kan man stå i fare for å utvikle en dårlig psykisk helse. Bru, Idsøe og Øverland (2016, s.13) skriver at en god psykisk helse er helt sentralt for læring, utvikling og livsutfoldelse. Skolen møter alle barn og unge, og står derfor i en særposisjon til å kunne hjelpe. Det er ut ifra dette en sammenheng mellom livsmestring og

psykisk helse. Denne oppgaven er avgrenset til å dreie seg om livsmestring og ikke psykisk helse, jeg vil derfor ikke gå mere i dybden på psykisk helse.

Selv om det nå er folkehelse og livsmestring som kommer inn som nytt tverrfaglig tema, har jeg valgt i denne oppgaven å rette fokuset mot livsmestring. Jeg vil da ikke legge noe vekt på folkehelse.

Begrepet skole vil bli brukt gjentatte ganger i denne oppgaven, det er viktig at jeg da presiserer at skolen i denne sammenhengen dreier seg om grunnskolen. Det er der jeg har innhentet mine data og det er derfor den som er av betydning i denne studien. Resultatene kunne vist seg annerledes om jeg hadde rettet fokus mot for eksempel videregående skole. Skoleledelse vil også bli omtalt, skoleledelse vil i denne oppgaven dreie seg om rektorene.

1.4 Oppgavens oppbygging

I dette første kapitlet av oppgaven har jeg gjort rede for bakgrunn og formål for valg av problemstilling. Jeg har også sett på temaets aktualitet og relevante styringsdokumenter. Jeg har gjort en begrepsavklaring, før jeg mot slutten av kapitlet har gjort en avgrensning av oppgaven.

I følgende kapittel vil jeg presentere teori som er relevant for oppgavens tema. Jeg vil her legge frem teori om et sosiokulturelt perspektiv, self-efficacy, relasjoner og anerkjennelse. Siden jeg også retter fokuset på skolen som en arena for arbeidet med livsmestring og nye planer som skal implementeres vil jeg også legge frem teori på dette området.

I kapittel 3 legges de ulike metodiske valgene som er blitt gjort i denne studien fram. Denne studien er kvalitativ, med en fenomenologisk tilnærming. Hermeneutikken har hjulpet meg i analyse og tolkningsarbeidet, den vil også derfor bli presentert i dette kapitlet. Jeg legger også frem hvordan gjennomføringen og analysearbeidet ble gjort.

Kapittel 4 presenteres funn fra undersøkelsen. Her vil konkrete funn fra datamaterialet bli lagt frem, det vil også bli benyttet en del sitater fra datamaterialet. Mot slutten av kapittel fire vil jeg oppsummere og presentere de funnene jeg vil drøfte senere i oppgaven.

I kapittel 5 vil funnene fra datamaterialet bli drøftet opp mot teorien som ble presentert i kapittel 2. Underveis i drøftingen vil det være en oppsummering etter hvert delkapittel.

Avslutningsvis i kapittel 6 vil det fremlegges oppsummering og refleksjoner rundt denne studien, samt hva som kunne vært interessant å sett på ved en senere anledning.

2. Teoretisk forankring

I dette kapitlet blir oppgavens teoretiske bakgrunn presentert. Jeg velger først å presentere det sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling, teorien viser at sosial samhandling spiller en stor rolle på individets utvikling og læring. Som skrevet tidligere kommer det også frem i Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016, s. 39) at livsmestring går utover et individuelt perspektiv, det må ses i et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Videre vil jeg presentere teori rundt temaene self- efficacy, relasjoner og relasjonskompetanse, anerkjennelse og skolen som arena. Dette er perspektiver som vil hjelpe meg å komme nærmere et svar på problemstillingen min.

2.1 Sosiokulturelt perspektiv

Den russiske vitenskapsmannen Lev Vygotskij (1896-1934) engasjerte seg på mange områder, blant annet på barns utvikling (Vygotskij, 2001, s. 7). Vygotskij hevder følgende om barns utvikling: «...enhver funksjon i barnets kulturelle utvikling viser seg på scenen to ganger, på to plan, først - på det sosiale, så – på det psykologiske, først mellom mennesker, som interpsykisk kategori, deretter innen barnet, som en intrapsykisk kategori» (Vygotskij, 2001, s. 14). Dette er grunnen for at jeg velger å bruke Vygotskijs sosiokulturelle teori i denne studien, han hevdet at utvikling først skjer i samspill med andre, deretter som en egenskap i det enkelte mennesket. Siden skolen og lærerne skal jobbe med livsmestring er det en forutsetning at de tar høyde for det sosiale aspektet i denne utviklingen. Et av utgangspunktene for et sosiokulturelt perspektiv på læring, menneskelig tenkning og handling er at man interesserer seg for hvordan grupper og individer utnytter sine ressurser. Samspillet mellom mennesker må være i fokus i et slikt perspektiv, det vil være av betydning hva en kan oppnå i felleskapet og hva de enkelte individene behersker alene (Säljö, 2001, s. 18).

Grunntanken i et sosiokulturelt perspektiv er at det er gjennom kommunikasjon at sosiokulturelle ressurser blir skapt, og det er gjennom kommunikasjon at de blir ført videre. Vi lærer og utvikler oss i samhandling og interaksjon med andre (Säljö, 2001, s. 22). Dysthe (2001, s. 42) skriver at et sosiokulturelt perspektiv bygger på et konstruktivistisk syn på hvordan mennesket lærer, men det avgjørende innen dette perspektivet er at kunnskapen blir skapt gjennom samhandling med andre og i en kontekst. Interaksjon og samhandling blir derfor mer enn et positivt element i læringsmiljøet, det blir sett på som helt grunnleggende for å kunne utvikle seg og lære.

Det som er relevant for denne oppgaven er at all læring og utvikling som elevene går gjennom på skolen omhandler mer enn den faglige læringen, den omfatter også læring på det sosiale og psykiske plan, utdanning av hele mennesket. Elevene skal utvikle seg til å bli hele mennesker som er godt rustet til å takle det de møter i livet, samhandling med andre, det sosiale miljøet og konteksten vil her være av betydning. Vygotskij hevdet at sosial samhandling var selve utgangspunktet for læring og utvikling dette innebærer også at sosial aktivitet ligger til grunn for danningen av individet (Dysthe & Igland, 2001, s. 73). Læring har med relasjoner mellom mennesker å gjøre, den finner sted mellom deltakelse og samspill med andre, her vil språk og kommunikasjon også være sentralt. Det handler også om balansen mellom det sosiale og det individuelle (Dysthe, 2001, s. 33).

Sentralt i Vygotskijs sosiokulturelle teori står den nærmeste utviklingszone, dette er sonen mellom det et barn kan klare på egenhånd og det de kan klare med assistanse fra andre. I denne sonen ligger funksjoner som er i utvikling, det som ligger i denne sonen den ene dagen kan være det virkelige utviklingsnivået neste dag (Dysthe & Igland, 2001, s. 78). Dette kan ses i en større sammenheng enn den faglige utviklingen. Om et individ står i noe det kan være vanskelig å komme seg gjennom, men får hjelp fra en lærer eller en medelev kan det gjøre at individet ved en senere anledning kan klare å takle lignende utfordringer. Støtten og hjelpen fra andre gjør at individet kan komme seg et steg videre i utviklingen og lære seg grep for å håndtere slike situasjoner ved senere anledninger. Kunnskap om elevenes nærmeste utviklingszone kan hjelpe lærere til å la elevene få mestringsopplevelser, samtidig som de har noe å strekke seg etter for å utvikle seg videre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70-72).

2.2 Self- efficacy

I Albert Banduras sosial-kognitive teori er han opptatt av self- efficacy, som på norsk oversettes til forventning om mestring. Det å ha troen på egen evne står sentralt i denne teorien. I likhet med Vygotskijs teori, er også det sosiale aspektet av betydning hos Bandura da han hevder at læring skjer i interaksjon mellom atferd, personlige faktorer og miljø. Disse faktorene både påvirker og blir påvirket av hverandre (Bandura, 1997, s. 6-7). Det sosiale miljøet rundt eleven står sentralt som en påvirkningskilde, samtidig som eleven vil påvirke miljøet rundt seg. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 57) skriver at individets forventning om mestring vil påvirke de valgene vi gjør, innsatsen vi legger i det og utholdenheten vi har når ting er krevende. Mestringsforventning er også et aspekt ved vår selvoppfatning. Bandura

(1997, s. 3) har formulert en kort definisjon på self-efficacy: «*Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments*». Han skriver videre at forventningen et individ har om å mestre vil påvirke handlingen folk velger å følge, hvilken innsats de legger i det, hvor lenge de vil holde ut når de møter hindringer, om tankene deres er til hindring eller hjelp og hvor mye stress og depresjon de opplever når det gjelder å takle oppgaven de står ovenfor (Bandura, 1997, s. 3).

2.2.1 Kilder til mestringsforventning

Individets oppfatning av egen mestringsevne utgjør et viktig aspekt på individets selvoppfatning og troen på seg selv (Bandura, 1997, s. 79). Troen på egen mestringsevne bygges opp og formes av fire viktige kilder. Den første kilden er Enactive mastery experience, som refererer til individets førstehånds mestringserfaring eller autentiske mestringserfaringer. Bandura (1997, s. 80) hevder at det er denne kilden som den mest effektive kilden til å bygge opp troen på egen mestringsevne. Det begrunner han med at det er den kilden som gir individet mest autentiske bevis på at man tidligere har lyktes. En forutsetning for det er at oppgaven individet står ovenfor er lik tidligere oppgaver individet har erfart å mestre. Slike positive opplevelser vil være med å styrke individets tro på egen mestringsevne. Derimot kan det om individet møter gjentatte nederlag svekke troen på egen evne (Bandura, 1997, s 80-85).

Vicarious experience er den andre kilden til troen på egen mestringsevne, og refererer til at individet kan observere andre lykkes med en oppgave og på den måten bygge opp sin egen forventning om å mestre. Dette omtales også som modellering. Mennesker vurderer sine egne evner i forhold til andres oppnåelser. Et eksempel er en student som får 115 poeng på en eksamen, er avhengige av å vite hvordan de andre presterer for å vurdere om det er en bra eller en dårlig prestasjon (Bandura, 1997, s. 87). Dette bringer også frem betydningen av den sosiale dimensjonen, fordi vi mennesker stadig sammenligner og vurderer oss selv i forhold til andre. Et viktig element innenfor denne kilden er at individene observerer andre som de mener er på nivå med dem selv, eller noen de sammenligner seg selv med. Det viser seg også at denne kilden kan være med å øke mestringstroen til personer som er svært selvsikre, om de får observere andre som gjør ting på bedre måter enn dem selv (Bandura 1997, s. 87-93).

Den soiale dimensjonen er også synlig i den tredje kilden for å bygge opp mestringsforventningen. Denne kilden omtaler Bandura som Verbal persuasion (Bandura,

1997, s. 101), på norsk blir den omtalt som verbale overtalelser. Denne kilden omhandler at andre kan styrke et individs tro på at de kan lykkes og komme seg gjennom en oppgave eller en utfordring. Bandura (1997, s. 101) hevder at det er enklere å opprettholde en følelse av mestring, spesielt når man strever med noe som er vanskelig, om signifikante andre uttrykker en tro på at man kan klare det. Han skriver videre at verbal overtalelse alene kan ha begrenset effekt til å bygge opp mestringstro, men at den kan styrke om den har realistisk innhold. Derimot kan det, om en person uttrykker urealistiske ytringer føre til at mottaker får en dårligere tro på egne mestringsevner. Det er derfor en forutsetning at ytringene individet mottar har et realistisk innhold og at det som skal gjennomføres er oppnåelig om verbale overtalelser skal ha en virkning (Bandura, 1997, s. 101-102).

Den fjerde og siste kilden kaller Bandura *Physiological and affective states* (Bandura, 1997, s. 106). Den kilden viser til fysiske og mentale reaksjoner i kroppen. Kroppen gir oss hele veien fysiologiske signaler, som er en informasjon på vår følelsesmessig tilstand. Når et individ gjør seg erfaringer med nye oppgaver kan kroppen reagere med fysiske og mentale reaksjoner som skjelving, svetting, hjertebank og smerter, dette kan påvirke individet til at de opplever det som dårlige erfaringer og opplevelser med oppgaven (Bandura, 1997, s. 106-107). Tilsvarende kan det om slike reaksjoner er fraværende, øke forventningen om å mestre. Manger og Wormnes (2015, s. 121) skriver at forholdet mellom forventning om mestring og fysiologisk aktivering er gjensidige. Om individet har en lav forventning om å mestre en oppgave eller en utfordring vil spenningsnivået øke og dermed øker også de fysiologiske reaksjonene. Om individet har et høyt spenningsnivå vil det redusere forventningen om å mestre.

2.2.2 Mestringsopplevelser og livsmestring

Manger og Wormnes (2015, s. 123) presenterer også ulike prosesser som kan være med å bygge opp mestringsforventningen, hvordan forventningsprosessene kommer i stand, hvordan de forsterkes og blir varige. De trekker frem samspeillet med andre som en viktig faktor, gjennom kommunikasjon med andre kjennes virkeligheten mer virkelig. Ting man kan dele med andre oppleves ofte mer sant, samtidig som opplevelsen av egen eksistens forsterkes. De trekker også frem anerkjennelse og relasjoner til andre som viktige faktorer. «Bekreftende og anerkjennende kommentarer er nødvendige for alle. Å bli forstått skaper trygghet og sikkerhet» (Manger & Wormnes, 2015, s. 123). Å føle seg sett, forstått og trygg er viktige

faktorer innenfor livsmestring, dette synliggjør mestringens betydning innenfor livsmestringsbegrepet.

Bandura (1997, s. 37) skriver at effektiv personlig fungering ikke bare er å vite hva man skal gjøre og samtidig være motivert til å gjøre det. Men det er en evne der kognitive, sosiale, emosjonelle og atferdsmessige forhold må organiseres for at man effektivt skal kunne utnytte det. Han skriver videre at forventning om mestring ikke handler om hvilke ferdigheter den enkelte har, men om hva man tror man kan klare under de omstendighetene man har. Sett ut ifra dette handler forventning om mestring om troen på egen mestringsevne. Om man selv tror man kan håndtere en oppgave man står ovenfor, vil det være enklere å begi seg ut på oppgaven enn om man på forhånd har liten tro på at man kan håndtere det. Dette vil påvirke hvordan en vil gå inn i oppgaven, hvor mye innsats man legger i det og hvor utholdende man er når man møter hindringer.

Livsmestring omhandler som tidligere skrevet å kunne på en god måte håndtere de utfordringene hverdagen byr på. For å kunne klare det er man avhengig av å ha en forventning og tro på at man kan klare å komme seg gjennom disse utfordringene. Om individet tidligere har negative erfaringer med lignende opplevelser eller hendelser vil man lettere kunne gi opp. Om man derimot har positive erfaringer med tidligere å ha mestret, vil man ha en større utholdenhet, motivasjon og styrke for å klare å komme seg gjennom oppgavene. Mestringsforventning kan dras nytte av gjennom hele livsløpet, enten det omhandler faglige temaer eller personlige og sosiale tema. Har individet opplevd mestring tidligere vil troen være større ved andre anledninger. På bakgrunn av dette er Bandura sin teori om self-efficacy relevant for denne oppgavens tema og problemstilling.

2.3 Relasjoner og relasjonskompetanse

Når man er jobber med temaet livsmestring er det en umulighet å ikke trekke frem betydningen av relasjoner og relasjonskompetanse. Flere påpeker relasjonens betydning for elevenes læring og utvikling i skolen (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008; Hattie, 2009). Dette viser viktigheten av at lærere og andre som jobber med barn og unge har god kunnskap om relasjoner og relasjonskompetanse. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2017, s. 766-767) uttrykker i sin artikkel «Folkehelse og livsmestring i skolen» at det er påfallende hvor stor tiltro som foreligger om at det å undervise elevene i psykisk helse skal hjelpe elevene. De hevder at det heller burde settes fokus på lærer elev relasjonen, og at kunnskap om hvordan

skape og beholde relasjoner bør inn i skolen. Dette uttrykker de med bakgrunn i forskning som hevder at elever som strever psykisk, har mer negative relasjoner til sine lærere enn andre. Forskning gjort av blant annet Murray og Murray (2004, s. 751-760) viser til disse resultatene.

2.3.1 Relasjoner

Som beskrevet tidligere er det flere som hevder at relasjonen elevene har til sine lærere har stor betydning for elevenes læring og utvikling. Federici og Skaalvik (2013, s. 58) skriver at både i den skolepolitiske debatten og i den pedagogiske forskningen har betydningen av elevenes relasjon til læreren fått økt oppmerksomhet de senere årene. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 231) hevder at forskningen knyttet til elevenes forhold til læreren har spesielt fokusert på sosial støtte og følelse av tilhørighet. Sosial støtte deles igjen i to og skiller mellom emosjonell og instrumentell støtte. Den emosjonelle støtten fokuserer på i hvilken grad elevene føler seg verdsatt, akseptert og respektert av læreren, opplevelse av trygghet spiller også inn her. Den instrumentelle støtten omhandler i hvilken grad elevene opplever å få hjelp til det faglige.

Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 232) poengterer at det må være en balansegang mellom instrumentell støtte og emosjonell støtte. En lærer kan av elevene oppleves som kjølig og upersonlig om det bare gis instrumentell støtte. Ved å bare gi denne typen støtte vil heller ikke elevenes livsmestring ivaretas og fremmes. Derimot om det bare gis emosjonell støtte, kan det av elevene oppfattes som om læreren har lave forventninger til dem, noe som kan føre til at elevene får en dårlig selvoppfatning og tro på seg selv.

I følge Nordahl (2010, s. 133) blir elever mer motiverte av lærere som viser dem respekt og som legger vekt på å ha et forhold til dem. Elevene som opplever dette trives også bedre på skolen, samtidig så opplever lærerne som har gode relasjoner til elevene sine mindre atferdsproblemer. Relasjoner handler om hva andre mennesker betyr for deg, de vil være påvirket av oppfatninger andre har om deg og hvordan de forholder seg til deg.

«Relasjoner både bygger på og utvikles i interaksjoner med andre mennesker. Kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, kunne kommunisere og samhandle med andre. Lærere som vil ha en god relasjon til elevene, må tillate seg å være mennesker og legge av seg noen av de rollene de spiller». (Nordahl, 2010, s. 134)

Bø og Hovdenak (2011) ser i artikkelen «*Faglig og personlig støtte: om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevenes ståsted*» på hva som kjennetegner en god lærer- elev relasjon. De skriver at gode relasjoner handler om nær og tillitsfull tilknytning til andre. 18 elever på tiende trinn ble intervjuet om forholdet til læreren og i analysen står faglig og personlig støtte sentralt i relasjonen. Den faglige støtten handlet for elevene om hjelpen de fikk til skolefagene, mens den personlige støtten dreide seg om det å føle seg verdsatt som den de var med sine personlige egenskaper og sin egenart, at de ble respektert og behandlet med respekt. Disse elevene la størst vekt på den faglige støtten, men som forfatterne skriver kan dette handle om at elevene står i et veiskille med tanke på videre utdanning og yrkesvalg. Hadde en lignende studie blitt gjennomført på yngre barn kunne hovedfokuset blitt annerledes på grunn av elevenes aldre og behov.

For å etablere og opprettholde gode relasjoner til elevene peker Nordahl (2010, s. 138-148) på noen faktorer som er av betydning. Dette handler om å skape et tillitsforhold til elevene, om elevene har tillit til læreren sin vil de føle seg trygge og ivaretatt fordi de har en voksenperson de stoler på. Uten trygghet vil det ikke være mulig for et barn å lære og utforske verden, trygghet skaper selvstendighet og rom for utvikling og læring (Brandtzæg et al., 2016, s. 11). En annen faktor er at hver enkelt elev blir sett for den man er og at læreren viser interesse. En tredje faktor som er viktig for gode relasjoner handler om anerkjennelse, å bli sett, hørt og respektert er noe alle har behov for. Gjennom anerkjennelsen får vi også mulighet til å skape mening i livet og vi får mulighet til å verdsette oss selv (Nordahl, 2010, s. 138-148).

Om en lærer klarer å skape og opprettholde gode relasjoner til elevene vil det også ha betydning for elevenes autonomi og en positiv identitet (Nordahl, 2010, s. 134). Dette vil igjen ha påvirkning på barn og unges livsmestring og selvfølelse.

2.3.2 Relasjonskompetanse

Spurkeland (2015) skriver:

Relasjonskompetanse er kanskje noe av det viktigste vi utvikler i livene våre. Kunsten å omgås andre, skaffe oss venner, etablere nettverk, samarbeide og danne effektive grupper har sitt utgangspunkt i vår medfødte eller utviklede relasjonskompetanse. Hele spekteret av denne kompetansen kan læres og trenes. Vi må bare avgrense relasjonskompetansen til noe som kan håndteres som tema for bevisstgjøring og trening. Det handler om kunsten å samhandle. (Spurkeland, 2015, s. 1)

Relasjonskompetanse er det som gjør at vi kommer i kontakt med andre og at vi kan samhandle med andre mennesker (Spurkeland, 2012, s. 11). Den har betydning for all kontakt med andre mennesker, hvordan vi evner å leve sammen med andre og den blir synlig hver gang vi møter andre mennesker (Spurkeland, 2015). Spurkeland har kommet fram til at relasjonskompetanse kan defineres slik «Ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland, 2015). Siden relasjoner har en så stor betydning for elevenes utvikling, samt at kvaliteten på relasjonen er den voksnes ansvar er det av stor betydning at de som jobber med barn og unge har kunnskap om relasjonskompetanse, i tillegg skal også barna få kunnskap om hvordan de skal samhandle, skape og være i relasjoner med andre. De trenger også da å utvikle sin egen relasjonskompetanse.

Spurkeland (2012, s. 17) presenterer en rekke dimensjoner som utgjør relasjonskompetanse, der han refererer til menneskeinteresse som den dimensjonen som står fremst, og som han mener er den mest grunnleggende. Tillit blir omtalt som selve bærebjelken i relasjonskompetanse. Menneskeinteresse kan igjen deles i fire egenskaper, disse representerer først og fremst holdninger og evner, den første dimensjonen omhandler en generell positiv nysgjerrighet på andre mennesker. Dette går på at mennesket viser relasjonelt initiativ, som i praksis betyr at man tar i bruk sin sosiale intelligens og søker kontakt (Spurkeland, 2012, s. 24). Aktivt engasjement i andre mennesker er den andre egenskapen som handler om å se helheten i andre, dette er et grunnlag for å kunne lede og veilede andre mennesker. Om man ikke ser hele mennesket kan man stå i en fare for å befinne seg på avstand av mennesket, å veilede andre blir da en utfordring (Spurkeland, 2012, s. 26). Den tredje egenskapen i menneskeinteresse er sosial intelligens, denne handler om kunsten og omgås med andre.

Mennesker med god sosial intelligens kommer i kontakt med andre på en positiv måte og legger til rette for å bygge gode relasjoner (Spurkeland, 2012, s. 28). Den siste egenskapen er evnen til å vise positive følelser for andre, dette betyr i praksis at man kommer i tettere relasjoner med andre mennesker. Samhandlingene blir preget av sympatier og positive observasjoner av andre (Spurkeland, 2012, s. 30).

Spurkeland (2012, s. 35-36) omtaler tillit som selve bærebjelken i alle relasjoner og en sentral del av relasjonskompetansen, tillit bygges ved gjentatte tillitsvekkende handlinger. Dette støttes også av Nordahl (2010, s. 139) som hevder at et sentralt trekk ved relasjoner er tillit. Gjensidig tillit til hverandre fører til at man stoler på hverandre, som igjen fører til trygghet for individet.

2.4 Anerkjennelse

Anerkjennelse handler om menneskelige behov for å bli sett, hørt og akseptert for den man er. Individet er avhengig av vurdering av andre mennesker, å bli vurdert av andre gjør individet sårbart. Å ikke motta anerkjennelse eller bli avvist oppleves som krenkelser, noe som virker inn på selvbilde og identitetsdannelsen (Nordahl, 2010, s. 103). Jeg vil i det følgende presentere anerkjennelsesbegrepet og knytte begrepets relevans til livsmestring.

2.4.1 Anerkjennelsens sfærer

Axel Honneth sin anerkjennelsesteori viser til at mennesket har et grunnleggende behov for anerkjennelse i tre ulike sfærer for sunn utvikling av selvtillit, selvrespekt og selvfølelse. Disse tre sfærene er kjærlighetssfæren, rettssfæren og solidaritetssfæren (Honneth, 2007, s. 101-103).

Kjærlighetssfæren er først og fremst knyttet til familien, men den utvider seg også til vennskap og voksnes kjærlighetsforhold. Barn bygger opp grunnleggende selvtillit gjennom emosjonell og kroppslig anerkjennelse i relasjoner til omsorgspersoner. Å erfare denne formen for anerkjennelse er helt grunnleggende for at vi skal kunne uttrykke oss og skape tillit til oss selv. Det er også gjennom anerkjennelse i kjærlighetssfæren at grunnlaget for barns selvoppfatning og evnen til å utvikle egen identitet skapes (Åmot & Skoglund, 2012, s. 20).

Den rettslige sfæren knyttes til samfunnets institusjoner, som staten og skolen. Denne sfæren handler for mennesket om å bli møtt med respekt, likeverd og like rettigheter, noe som fører

til at individet utvikler selvrespekt (Åmot & Skoglund, 2012, s. 21). Den viser seg ved at man som samfunnsborger tilkjennes like rettigheter, plikter og frihet som andre (Fjørtoft, 2009, s. 63). Om individet mottar anerkjennelse i denne sfæren får individet en oppfattelse av at man er like mye verdt som alle andre og kan delta i samfunnet på lik linje som andre.

Å bli møtt med anerkjennelse i den solidariske sfæren handler om å bli sett og verdsatt for den man er, det handler også om hva man kan tilføre et fellesskap. Denne anerkjennelsesformen gjør at vi verdsetter oss selv som medlem av et fellesskap (Åmot & Skoglund, 2012, s. 21). Bae og Waastad (1992, s. 25) skriver at det er gjennom anerkjennelse av andre at vi får et forhold til oss selv og kan utvikle en sunn identitet. Siden individet er avhengig av andres bekræftelse for å få et forhold til seg selv, gir også dette den andre makt til å definere våre opplevelser og tanker, dette kommer mest til uttrykk i asymmetriske relasjoner som mellom lærer og elev (Bae & Waastad, 1992, s. 26).

Kermit (2012, s. 41) har skrevet en vurdering av hvordan Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. Han skriver at Honneths teori om anerkjennelse først og fremst har de voksne i tankene og at det ikke er noen sikkerhet i at barn og voksne kan beskrives med den samme teorien. Videre skriver Kermit at Honneths anerkjennelsesteori omhandler det å «...utvikle et selv bilde og en selvforståelse som en «hel» person som ikke trenger å se på seg selv som mindreverdige i forhold til andre mennesker» (Kermit, 2012, s. 42). Det handler altså om en sunn identitet, ha et trygt og godt selv bilde og det å føle seg hel både i forhold til seg selv, men også i forhold til andre. Dette har stor relevans for livsmestringsbegrepet og det å ha troen på seg selv.

Kermit ser spesielt på utfordringen rundt solidarisk anerkjennelse i barnehage- og skolekontekst. Solidarisk anerkjennelse kan både uttrykkes mellom medlemmer innad i en gruppe men også mellom ulike grupper. Kermit (2012, s. 53) skriver at Honneth kommer ikke med noen eksempler på solidarisk anerkjennelse som kan kobles til barn. Alle barn har behov både for å gi og få solidarisk anerkjennelse i likeverdige relasjoner, utfordringen her er at voksne ikke kan bidra med så mye, nettopp fordi at relasjonene ikke er likeverdige. Samtidig må man tenke over at solidarisk anerkjennelse ikke er noe man kan pålegge barna å gi og kanskje er det også slik at denne anerkjennelsesformen er mest tilstede når voksne ikke er det (Kermit, 2012, s. 57). Voksenpersoner kan ikke bli en del av barns fellesskap der likeverdig anerkjennelse mellom barn gis og mottas, men de voksne kan anerkjenne dette fellesskapet. Det blir derfor de voksne i barnehager og skolars ansvar å legge til rette for at dette kan skje.

De voksne må sikre at barn får mulighet til å gi og å motta solidarisk anerkjennelse ved å legge til rette for at det kan etableres slik at barn kan delta så mye som mulig (Kermit, 2012, s. 59).

2.4.2 Anerkjennelse og menneskesyn

Schibbye (2009, s. 256) hevder at anerkjennelsesbegrepet innebærer det å gjenkjenne, skjelne, befeste, erkjenne og styrke. Hun viser til at gjensidig anerkjennelse handler mye om menneskesyn og trekker her frem at ved gjensidig anerkjennelse forholder partene seg til hverandre som subjekter. Schibbye (2009, s. 33) trekker frem to menneskesyn som er relevante i forhold til anerkjennelsesbegrepet, subjekt-objekt og subjekt- subjekt. Et objekt er noe konkret vi kan studere, det har ingen selvrefleksivitet og kan derfor styres av andre. Dette menneskesynet baserer seg på at mennesker kan forstås utenfra. Schibbye (2009, s. 34) trekker frem noen forutsetninger og antagelser som er nedfelt i subjekt- objekt synet, dette er: mennesket må kontrolleres, det vil si at individet blir sett på som noe som må formes inn i sosialt aksepterte normer, ytre kontroll ligger nært inntil. Mennesket utvikles gjennom ytre påkjenning, i dette ligger det at man kan få andre til å føle, tenke eller handle på en bestemt måte. På den måten kan man få frem «riktig» atferd gjennom påvirkning. I dette synet ligger også tanken om at subjektet er den som handler, vet og resonnerer mens objektet er den som lærer av subjektet.

Å behandle andre som objekter, fortelle dem hva de skal føle, mene og tenke er nok noe alle kan være enig i at ikke er riktig og kan føles som et overtramp. Likevel hevder Schibbye (2009, s. 35) at dette synet sitter dypt forankret i vår kultur og forståelse og er fortsatt dominerende i utdanningen av terapeuter og forskere.

Schibbye (2004, s. 5) skriver at subjekt- subjekt synet er det synet som fremmer gode relasjoner og som ligger til grunn for gode dialoger. Tanken bak dette synet er at mennesket har evnen til å fortolke seg selv og har sitt eget syn på seg selv. Hun presenterer følgende antagelser bak dette synet: Mennesket har en egen indre opplevelsesverden av følelser, tanker og meninger, samt fortolkninger av verden. Mennesket kan ikke forstås uavhengig av de relasjonene de inngår i og mennesket sosialiseres ikke bare utenfra og inn, men i samspill med andre (Schibbye, 2009, s. 36).

Om barn blir behandlet som objekter, kan det oppleves krenkende og de kan fort reagere negativt om vi ikke tar hensyn til deres indre opplevelse av en situasjon. Schibbye (2009, s. 36) fremhever at kommentarer som ... «du er trett», eller «du er vanskelig», kan oppleves

krenkende og tar ikke hensyn til barns subjektive opplevelse. For at det skal være gjensidig anerkjennelse i en relasjon og for at gode relasjoner skal kunne etableres må subjekt-subjekt synet ligge i grunn.

Anerkjennelse er et komplekst begrep, det rommer samværsmåter, en levd måte å være sammen på. Schibbye (2009, s. 259) skriver at anerkjennelse ikke er noe vi har, men noe vi er. Hun støtter seg på Hegels forståelse av at anerkjennelse innebærer en evne til å ta andres perspektiver og sette seg inn i andres subjektive opplevelser. Dette kan ses i sammenheng med subjekt- subjektsyn. Vi vil ikke være i stand til å sette oss inn i andres subjektive opplevelser om vi innehar et subjekt- objekt syn.

2.4.3 Anerkjennelsens form og ingredienser

Unneland (2012, s. 112) påpeker at for at elevene skal få en styrket følelse av at de er unike og verdifulle for den de er, må anerkjennelsen alltid være ubetinget. Ubetinget anerkjennelse gjør det også mulig for elevene å opparbeide selvtillit. Schibbye (2009, s. 257) refererer til disse formene for anerkjennelse som ytre og indre anerkjennelse. Der den ytre dreier seg om påskjønnelse og ros, som regel for en prestasjon. Ytre anerkjennelse oppleves positivt, men er en kortvarig glede. Dette fordi det er prestasjonen som blir anerkjent og ikke individet i seg selv. Det betyr ikke at ytre anerkjennelse ikke kan være positivt, for det gir en følelse av verdi der og da, noe som individet på sikt kan utvikle videre. Indre anerkjennelse handler om hele mennesket, hvem de er og ikke hva de presterer. Det handler om å bekrefte og akseptere et menneske som det er. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 104) skriver at å føle seg anerkjent er en sterk kilde til selvverd. De skiller mellom å anerkjenne det en person gjør og personen i seg selv, å bli anerkjent i seg selv er nødvendig for alle mennesker, men spesielt viktig for barn. Gjennom betingelsesløs anerkjennelse kan barn føle seg trygge og elsket.

Schibbye (2009, s. 266-280) mener at anerkjennelse innehar noen ingredienser, disse ingrediensene er lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Lytting er ikke det samme som å høre, når vi lytter forsøker vi å fange opp det som ligger bak det vi hører. Vi må sette oss selv i bakgrunnen med alle våre antagelser og virkelig lytte. Når man lytter er alle sanser skjerpet for å få med seg hva som formidles. Aktiv lytting krever mottagelighet, og at vi lar oss bevege av den andre. Schibbye (2009, s. 270) skriver at lytting kan være krevende på tre ulike måter, for det første kan det være krevende fordi ved å lytte aktivt og åpent kan vi risikere

å forandre oss. For det andre kan vi risikere å komme nær den andre, det krever at vi også er nær oss selv. For det tredje kan vi risikere å høre ting vi ikke vil vite.

Forståelse som en ingrediens i anerkjennelse handler om en indre forståelse. For at forståelsen skal bli indre og ikke ytre, må man gå inn i en annen persons opplevelsesverden og kjenne på følelsene slik de oppleves for denne personen. Dette innebærer å forsøke å nå frem til tilsvarende følelser hos seg selv. Dette krever at vi ikke forteller hvordan den andre opplever det, men heller undrer oss sammen (Schibbye, 2009, s. 271-273).

Aksept og toleranse omhandler å ikke dømme eller bedømme den andres opplevelser. Den andres rett til sine følelser blir akseptert. Når vi møter sider hos en annen person, som de selv ser på som uakseptable med varme, aksept, toleranse og respekt, kan en endringsprosess starte. Da kan personen forsøke å gi avkall på negative syn og på sikt selv også akseptere disse sidene (Schibbye, 2009, s. 275-276).

Bekreftelse er den siste ingrediensen i anerkjennelse. I denne ingrediensen ligger det en fare for subjekt- objekt holdning, om de andre ingrediensene ikke tas med. Med dette menes at man da kan bli en person som står utenfor, men som vet hva den andre trenger. For at man skal klare å bekrefte en annen person handler det om at den må være genuin, avpasset opplevelsens form og innhold og samtidig være tidsmessig riktig. Slik kan den andre få økt tilgangen til sine behov og etter hvert endre de. Bekreftelsen ligger innbakt i de andre ingrediensene, med de signaliserer vi ovenfor den andre at dens følelser er viktige og at vi aksepterer deres opplevelser uten å bedømme måten de ser det på (Schibbye, 2009, s. 277-278).

2.4.4 Anerkjennelse og livsmestring

Motsatsen til, eller mangel på anerkjennelse kan kalles krenkelse, noe som kan gjøre at vi mister vårt positive forhold til oss selv og en sunn identitetsutvikling (Åmot & Skoglund, 2012, s. 21-22). Unneland (2012, s. 111) skriver at vi kan ikke avgjøre hva som kan oppleves krenkende for andre mennesker, fordi det handler om relasjonen mellom menneskene, både forventning, spenning og dynamikk vil spille en rolle. Hun strekker krenkelsesbegrepet til å bli usynliggjort, at å overse eller ikke se andre mennesker er en form for krenkelse.

Sett fra Honneths teori, Unneland (2012) utdypelser og hva Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 29) skriver ser man at anerkjennelse er et bidrag i livsmestringsbegrepet, for å kunne mestre livet

vil det være relevant med selvtillit, selvrespekt og selvfølelse. Det handler om identitetsutvikling og troen på seg selv, ifølge Honneth så vil ikke mennesket ha en sunn identitetsutvikling om man ikke mottar anerkjennelse i de ulike sfærene. Åmot og Skoglund (2012, s. 19) skriver at anerkjennelsen er en nødvendig forutsetning for identitetsdannelsen, frihet og selvstendighet, det vil si at vi er prisgitt andre for å utvikle selvtillit, selvverd og selvbevissthet. Dette synliggjør anerkjennelsens plass i livsmestringsbegrepet og noe de som jobber med barn og unge bør være bevisste på.

«Å være anerkjennende er ikke en tilstand, men en prosess, og vi glipper stadig i våre forsøk på å opprettholde denne holdningen. Men anerkjennelse kan være et slags reisverk for det som skapes i forholdet...» (Schibbye, 2009, s. 280). Dette sitatet viser at vi aldri kan si oss ferdig med anerkjennelsesprosessen, vi møter stadig nye mennesker, nye opplevelser og nye erfaringer. Det er en kontinuerlig prosess som vedvarer hele livet og som vi aldri blir ferdig utlært i. For at barn skal bli trygge må de oppleve å bli forstått og anerkjent, de voksne må altså forsøke å forstå barna innenfra. Dette øker også opplevelsen av å være en del av et fellesskap (Brandtzæg et al., 2016, s. 13).

2.5 Skolen som organisasjon og arena

Jeg har i denne oppgaven valg å fokusere på hva lærere og rektorer ser på som viktige elementer i arbeidet med livsmestring og hvordan samarbeidet rundt dette temaet oppleves. Hvordan samarbeidet innad i organisasjonen fungerer vil da være av betydning. Dette er spesielt viktig når nye planer og endringer skal implementeres inn i organisasjonen. Det vil være av betydning om lærerne jobber individuelt en og en i hvert sitt klasserom, eller om de jobber og utvikler seg sammen, samarbeider og har felles retningslinjer og verdier oppbygd i skolen. Siden jeg i denne studien også bruker rektorer som informanter vil det også være av betydning hvordan rektorer legger til rette for felles forståelse slik at de ansatte i skolen er samlet om, og har en felles forståelse for hvordan de kan arbeide med temaet livsmestring hos elevene.

Vi lever i et samfunn som stadig er i endring. Det er da viktig at skolene også lærer seg å lære, i fellesskap, som en organisasjon for å kunne endre seg i takt med samfunnet vi lever i. Læring knytter seg til forbedring, noe som må ses i sammenheng til de målene skolene har satt seg (Johannessen & Olsen, 2008, s. 161). Johannessen og Olsen definerer den lærende skolen på denne måten «Skolens muligheter til kontinuerlig å forbedre og endre kritiske aktiviteter og

prosesser, samt skape sin egen fremtid, i den hensikt å oppnå etablerte mål, eller endre disse målene» (2008, s. 161). Læring og endring henger tett sammen. For at skolene skal kunne endre noe som ikke fungerer, eller kunne implementere nye endringer i skolen er de avhengige av å jobbe i fellesskap og være lærende organisasjoner.

Lillejord (2003, s. 35) hevder det ikke foreligger noen allment kjent definisjon på hva en lærende organisasjon er, men det er noen fellestrekk. Fellestrekkene Lillejord (2003, s. 35) hevder bør være tilstede er at læringen skjer på alle nivå i organisasjonen, at man ser på endringene som vedvarende prosesser og at man alltid tenker helhetlig. Lillejord (2003, s.12) skriver at det er forventet at skolene skal videreutvikles som lærende organisasjoner, dette innebærer ikke bare et fokus rundt elevenes læring, men også den læringen som skjer mellom de ansatte i organisasjonen. Slik kan skolen bli et møtested for læring. For at skolen skal kunne kalle seg en lærende organisasjon må de arbeide på en slik måte at de lærer av egen praksis, samtidig må arbeidet som blir gjort må vurderes og reflekteres over på en slik måte at praksisen kan endres og forbedres (Lillejord, 2003, s. 21).

Senge (1999, s. 12-17) snakker om «den femte disiplin». Med det mener han at det er fem komponenter som skal til for å bringe lærende organisasjoner fremover. For at organisasjonen skal bringes fremover må alle fem komponentene kombineres. De fem komponentene er: Systemtenkning som omhandler det at alle menneskelige virksomheter danner systemer, og at alle blir påvirket og påvirkes av systemet. Personlig mestring omtales som en viktig hjørnestein i lærende organisasjoner. «Personlig mestring handler om at man kontinuerlig klarlegger og utdyper sin personlige visjon, konsentrerer sine krefter og utvikler tålmodighet og oppfatter virkeligheten på en objektiv måte» (Senge, 1999, s. 13). Samtidig hevder Senge (1999, s. 145) at om en organisasjon skal kunne lære og utvikle seg, er man avhengig av individuell læring hos de enkelte. Mentale modeller omhandler våre antagelser og generaliseringer om hvordan verden fungerer og dermed også hvordan en organisasjon virker med de menneskene som er der. Det handler om å bli bevisst sine egne mentale modeller, bli klar over hva vi selv mener og tenker, og dermed kunne åpne oss for påvirkning fra andre. Å skape felles visjoner handler om å ha felles verdier, mål og en felles forståelse for hvor man vil i fremtiden. I de organisasjonene det finnes ekte visjoner, vil menneskene skape og lære fordi de har lyst og ikke fordi de blir fortalt at de skal gjøre det. Gruppelæring omhandler at organisasjonen lærer i fellesskap. Når grupper lærer sammen vil de oppnå glimrende resultater i tillegg til at hver enkelt i gruppen vil raskere oppleve personlig vekst (Senge, 1999, s. 14-16).

Det er systemtenkning som omtales som den femte disiplin. Denne disiplinen gjør at de andre disiplinene ikke forblir adskilte og uten den har man ingen mulighet til å se hvordan de andre disiplinene henger sammen (Senge, 1999, s. 18). For at systemtenkningen skal kunne utgjøre sitt potensiale er den også avhengig av de andre fire disiplinene, de fem disiplinene må ses i sammenheng og utvikles parallelt (Senge, 1999, s. 17). For at skolene skal kunne utvikle seg og ta i bruk nye planer viser dette at mye handler om systemet som helhet, at alle som er en del av systemet er med å påvirker og blir påvirket. For å få til en helhetlig tenkning og felles verdier er skolene avhengige av samarbeid og dialog innad i organisasjonen.

2.5.1 Ledelse i skolen

Hvordan ledelsen i skolen fremtrer og arbeider vil være av betydning for hvordan organisasjonen fungerer, samarbeider og utvikler seg. Rektorene er de som er lederen for alle ansatte innad i skolen, et godt samarbeid mellom de ansatte i skolen vil være vanskelig uten en tydelig og klar leder. Resultatene både for elever og lærere vil være et resultat av skolelederen som inspirator, motivator, kreativitet, de relasjonene han utvikler og kommunikasjonsklimaet han skaper (Johannessen & Olsen, 2008, s. 14).

I en lærende organisasjon har lederen en sentral funksjon, initiativet til at det skapes ny kunnskap i organisasjonen, ligger på lederen (Lillejord, 2003, s. 23). «Et sentralt mål for skolen er å utvikle kunnskap om læring og utvikling, og ledelsen har et særlig ansvar for å gi samtalen gode vilkår, finne møtesteder hvor den kan utfolde seg, og passe på at samtalen er åpen og inkluderende» (Lillejord, 2003, s. 23). Lederen blir da i følge Lillejord (2003, s. 23) en sentral person for å skape læring i skolene, for at lærerne skal kunne utvikle og lære er de avhengig av å ha en tydelig leder som legger til rette for samarbeid og dialog innad i kollegiet. Dette innebærer at lederen legger til rette for at alle i organisasjonen har en felles forståelse og jobber mot de samme målene. Når nye planer skal implementeres blant de ansatte vil lederen være av betydning for hvordan utviklingen blir i skolen.

En skoleleder må kunne veksle mellom å forholde seg til de ulike arbeidsoppgavene, disse deles gjerne inn i benevnelser som administrativ ledelse, pedagogisk ledelse og personal ledelse (Lillejord, 2003, s. 115). Som pedagogisk leder gjelder det først å fremst å være en synlig leder, være en inspirator og ta initiativ til pedagogisk fornyelse, holde kontakten med både elever og ansatte i tillegg til å drøfte verdier og holdninger (Lillejord, 2003, s. 116). I likhet med sosiokulturelt perspektiv på læring, er også pedagogisk ledelse grunnleggende

kulturell og relasjonell. For at den pedagogiske ledelsen skal føre til læring må den gjennom flere ledd og flere prosesser (Lillejord, 2003, s. 120). Her må både individuelle og kollektive ferdigheter i et sosialt fellesskap tas i betraktning.

Grandemo (2017, s. 19-30) gjennomførte en studie av syv skoleledere som over flere år hadde vist til gode resultater på nasjonale prøver, der skoleledernes egne refleksjoner om det å drive utviklingsarbeid ble belyst. Resultatene fra denne studien viste at samtlige av de skolene hadde arbeidstid der alle var tilstede hvor de kunne drive systematisk utviklingsarbeid. Skolene var opptatte av gode verdier og en god læringskultur både på individ- og systemnivå. I tillegg til dette la lederne til rette for at både lærere og elever skulle oppleve trygghet og tillit, det ble etablert gjennom gode relasjoner, praksisfellesskap og kultur for læring. Selv om denne studien har testing og nasjonale prøver som bakteppe, er det likevell av relevans da resultatene viser godt utviklingsarbeid i skolen. Dette viser at skoleledelse handler mye om å skape en kultur for samarbeid, der alle er med i fellesskapet og sammen klarer å skape felles mål og visjoner for skolen fremover. Betydningen av felles forståelse for å bringe organisasjonen fremover gjør seg også gjeldende her.

3. Metode

I denne oppgaven er hensikten å få frem skolenes opplevelse av hva som er viktig i arbeidet med livsmestring. Jeg har derfor benyttet meg av kvalitativ metode med individuelle intervjuer som tilnærming. Mitt mål var å få skolenes opplevelser og erfaringer, derfor ble det et fenomenologisk perspektiv på studien. Det vil derfor være lærere og rektors subjektive erfaringer og opplevelser som vil danne datagrunnlaget. I dette kapitlet av oppgaven vil jeg presentere og begrunne de ulike metodiske valgene jeg har foretatt meg gjennom arbeidet med denne oppgaven.

3.1 Kvalitativ metode

I forskning snakkes det om, og settes ofte et skille mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. I denne studien har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ tilnærming. Kvalitativ forskning er vanlig å benytte seg av når man er interessert i hvordan noe gjøres, sies, oppleves, fremstår eller utvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11). Postholm (2010, s. 9) skriver at «kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting. I kvalitativ forskning skal forskeren være åpen for hva deltakeren gjør og sier, og videre løfte deres perspektiver frem». Videre skriver Postholm (2010, s. 17) at ved kvalitativ forskning forsøker man å forstå deltakernes perspektiver. Man ser på menneskelige hverdagshandlinger i dens naturlige kontekst. Siden jeg skal se på hva skolene opplever som viktige faktorer i arbeidet med livsmestring, ble det riktige å benytte seg av denne tilnærmingen. På den måten kommer jeg tett på informantene og får et innblikk i deres erfaringer og perspektiver.

I kvalitativ forskning tar man altså utgangspunkt i situasjonsbestemte betingelser, og de ulike situasjonene er med på å forme studiene. Forskeren med sine egne erfaringer, opplevelser og teorier vil også være med å forme studien når forskeren forsøker å forstå og skape mening i datamaterialet (Postholm, 2010, s. 26).

Det er tre ulike begreper som sier noe om kvalitativ forskning og forskerens rolle, dette er *ontologi*, *epistemologi* og *aksiologi*. Begrepet ontologi dreier seg om hva som er og kan bli kjent for menneskene. Det retter fokuset mot virkeligheten og hvordan den er. I Kvalitativ forskning blir virkeligheten skapt av menneskene som deltar i studien. Virkeligheten er stadig i endring og utvikling, og en kvalitativ forsker søker å forstå hvordan virkeligheten er på et

bestemt tidspunkt og en spesiell kontekst (Postholm, 2010, s. 34). I denne studien blir virkeligheten skapt av informantene, det er deres subjektive opplevelser som vil stå i fokus. Det er informantenes opplevelse og erfaring av arbeidet med livsmestring som er virkeligheten her, hva de ser på som viktig for å fremme elevenes livsmestring og hvordan de opplever arbeidet med det.

Begrepet epistemologi dreier seg om forholdet mellom forskeren og informanter, det er et nært samarbeid mellom disse i kvalitative studier (Postholm, 2010, s. 34). Virkeligheten skapes i dette møtet. Det er derfor viktig å være bevisst på hvilken rolle man som forsker trer inn i, siden det i kvalitativ forskning er forskeren selv som er det viktigste forskningsinstrumentet (Postholm, 2010, s. 35). Som forsker må man også være bevisst sine egne oppfatninger, på den måten kan det være enklere å sette informantenes egne opplevelser og erfaringer i fokus.

Aksiologi omhandler læren om verdier, forskeren må være bevist på at forskningen blir påvirket av sine subjektive og individuelle teorier (Postholm, 2010, s. 35). Videre skriver Postholm (2010, s. 35) at det er viktig at forskeren selv legger frem sine egne perspektiver og meninger. På den måten får leseren en mulighet til å se hvordan forskeren selv har påvirket forskningen. For å forsøke å være tydelig på hva som er mine egne perspektiver og oppfatninger forsøkte jeg å møte informantene med «forskerbriller», samtidig har jeg i kapitlet om funn lagt frem en del sitater fra informantene slik at leseren kan få et bedre innblikk i datamaterialet.

Tjora (2017, s. 15) skriver at den nærheten forskeren har til informantene gjør kvalitativ forskning både spennende og intens, men at denne nærheten også byr på spesielle utfordringer. Disse utfordringene dreier seg blant annet om at man som forsker må være innstilt på å justere prosjektet sitt etter møtet med feltet, kanskje er det ikke helt slik man har tenkt seg, og sett for seg at det var på forhånd. Dette var noe jeg tok med meg inn i studien, jeg hadde noen tanker om hva informantene kom til å legge frem, noe som også stemte men jeg fikk også informasjon som jeg på forhånd ikke hadde tenkt på. Jeg måtte da i ettertid gå igjennom teorien jeg hadde lagt vekt på som viktig, justere den noe og finne annen relevant teori for å belyse informantenes opplevelser og erfaringer.

3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv

I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å benytte meg av fenomenologi og hermeneutikk. Dette er teorier som er med på å skape en forståelse av mine fortolkninger i oppgaven. I kvalitative forskningsmetoder ligger det ofte en subjektiv forståelse, fenomenologien og hermeneutikken er med på å forklare disse. Fenomenologien er i denne studien en tilnærming for å få tak i informantenes erfaring med arbeidet med livsmestring.

3.2.1 Fenomenologi

Edmund Husserl regnes som fenomenologiens fremste representant, og den har sine røtter i hans filosofi. Husserls filosofi dreide seg at man skulle forsøke å oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom andres erfaringer ved hjelp av et reflekterende selv (Postholm, 2010, s. 42). Husserl mente at subjektiv og objektiv kunnskap ikke kunne skilles fra hverandre, men at de var flettet sammen. Dette begrunnet han med at den objektive virkeligheten i realiteten var en subjektiv virkelighet, det innebar at oppfattelsen av et objekts virkelighet er avhengig av et subjekt (Postholm, 2010, s. 42).

Fenomenologi betyr læren om det som viser seg. Her blir første persons erfaringer i eksperimentsituasjoner studert (Kvarv, 2014, s. 87). Forskeren er opptatt av informantenes egne opplevelser og erfaringer om et bestemt tema. Fenomenologene studerer individene ut fra deres egne opplevelser og virkelighetsoppfatninger. Forskeren søker altså informantenes egne erfaringer og perspektiver. Dette krever at forskeren forsøker å betrakte temaet i første erfaringsperspektiv, med så få fordommer og forbehold som mulig (Kvarv, 2014, s. 87). Den ytre verden blir stilt i bakgrunn, mens det er den subjektive opplevelsen som blir det viktige. Dette kalles den fenomenologiske reduksjon (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 166).

Innenfor den fenomenologiske tenkningen er livsverden viktig. Dette begrepet brukes i sammenhenger der det snakkes om verden vi lever i, slik den viser seg for oss (Kvarv, 2014, s. 91). «Livsverdens innhold beskrives som den konkrete virkeligheten som kan erfares gjennom våre sanser, den vi daglig omgir oss med og som vi lever våre liv i» (Kvarv, 2014, s. 91).

I Husserls filosofi var intensjonalitet et viktig nøkkelbegrep. «Dette begrepet refererer til bevisstheten, eller, sagt på en annen måte: til den indre erfaringen av at bevisstheten er rettet mot «noe». Dette «noe» representerer et behov som mennesket har, og dette «noe» gir

bevisstheten retning» (Postholm, 2010, s. 42). Dette innebærer at det skjer noe i samspillet mellom mennesker og at det er i det samspillet at det skapes mening og forståelse.

Hensikten min med denne studien var å komme tett på informantene og søke deres egne erfaringer. Jeg benyttet derfor et fenomenologisk perspektiv for å beskrive hva skolene opplever som viktig for å fremme elevenes livsmestring. Det er viktig for meg at det er aktørenes egne erfaringer og opplevelser som skal stilles i fokus, og at det i samspillet mellom meg og informantene at meningen skapes. Derfor etterstrebet jeg å stille med et åpent sinn og sette mine egne erfaringer, opplevelse og verdier tilside, for å ta inn over meg informantenes perspektiver og gi så presise beskrivelse som mulig av deres utsagn.

3.2.2 Hermeneutikk

I denne oppgaven vil en hermeneutisk forståelse bidra til analyse og tolkningsarbeidet. «Denne tilnærmingen innebærer at forskeren skal prøve å oppdage å legge frem meningsperspektivet til folkene som blir studert ved å studere talen eller språket til den som snakker eller skriver» (Postholm, 2010, s. 19). Hermeneutikk betyr fortolkningslære. Den var opprinnelig knyttet til teksttolkninger som for eksempel bibeltekster (Thagaard, 2013, s. 41). Når man fortolker noe forsøker man å finne meningen i noe, eller forklare noe som er uklart (Dalland, 2017, s. 45). Det sentrale i hermeneutikken er å forsøke å forstå gjennom tolkning. Tolkingsprosesser starter ikke uten forutsetninger, det vil si at vi alltid vil ha med oss en viss forforståelse inn i prosessen. Tolkningen vil enten styrke forforståelsen vår eller det kan føre til at vi endrer vår oppfattelse (Kvarv, 2014, s. 73).

En av hermeneutikkens hovedtema er at del og helhet må forstås med utgangspunkt i hverandre. En del kan bare forstås i sammenheng med helheten. Dette kalles den hermeneutiske sirkel (Kvarv, 2014, s. 76). Om man ser dette tilbake til eksempelet med bibeltekster, kan bare en tekst forstås fullt ut om man setter den i sammenheng med hele bibelen. Alvesson og Scöldberg (2008, s. 194) skriver at man må starte på et punkt i sirkelen og forsøke å sette den i sammenheng med helheten som da vil bli belyst på en annen måte, man må så igjen gå tilbake til delen og se den i lys av den nye belysningen. Det vil altså være en konstant bevegelse mellom del, helhet og kontekst.

I denne studien gjør hermeneutikken seg gjeldende ved en konstant veksling mellom datamaterialet og teori. Etter hvert som ny teori ble lest, ble datamaterialet og teorien sett i nytt lys. Samtidig måtte intervjuene tolkes og analyseres, både de ulike delene separat, men

også i sin helhet. Ved å studere både del og helhet, fikk jeg ny forståelse som jeg igjen kunne ta med meg inn for å se på enkelte utsagn. De ulike delene ga meg da en bedre forståelse av helheten, og motsatt.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

«Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem? (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 18)

Intervju er den metoden som er mest brukt innen kvalitativ forskning, det har blitt en veldig vanlig måte å tilegne seg kunnskap om andre menneskers livssituasjoner, meninger, holdninger og opplevelser på (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 17). «Formålet med et intervju er å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan mennesker opplever sin livssituasjon, og i hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen» (Thagaard, 2013, s. 95). Ved å bruke intervjuer får man studert meninger, holdninger og erfaringer, forskeren har da en mulighet til å studere informantens livsverden, verden sett fra informantens ståsted (Tjora, 2017, s. 114). Som skrevet tidligere er livsverden viktig innenfor den fenomenologiske tenkningen. I lys av problemstillingen får jeg ved å benytte meg av intervju muligheten til å komme tett på informantene og forsøke å få en forståelse av deres erfaringer og opplevelser.

Postholm (2010, s. 78) skriver at intervju vanligvis er den eneste datainnsamlingsstrategien som benyttes innenfor fenomenologiske studier. I følge Postholm (2010, s. 69) kan man dele intervju inn i tre ulike intervjumåter: strukturert, halvstrukturert og ustrukturert intervju. I det strukturerte intervjuet blir alle informantene stilt nøyaktig de samme spørsmålene som er utformet i forkant (Postholm, 2010, s. 69). Jeg valgte å benytte meg av individuelle halvstrukturerte intervju. Tjora (2017, s. 113) kaller disse formene for dybdeintervju. Han skriver at målet med dybdeintervju er å skape en situasjon for en relativt fri samtale rundt spesifikke temaer. Meningen er at informanten skal få en mulighet til å reflektere over egne erfaringer og meninger. Jeg valgte å benytte meg av det halvstrukturerte intervjuet fordi jeg ønsket å ha muligheten til å komme med oppfølgingsspørsmål om det var noe jeg ønsket at informantene skulle utdype mer. I tillegg får informantene muligheten til å utdype ting de opplever som viktige for studien som jeg ikke berørte.

3.3.1 Utvalg av informanter

Når en studie skal gjennomføres er det hensiktsmessig å ha et utvalg informanter som kan hjelpe forskeren å få en dypere innsikt i problemstillingen. Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det innebærer forskeren velger informanter som er strategiske i forhold til problemstilling og det teoretiske perspektivet undersøkelsen har (Thagaard, 2013, s. 60). For min studie var dette den «vanlige» læreren og rektoren i skolen, siden det var de hverdagslige erfaringene jeg var ute etter.

For å få lærerinformanter henvendte jeg meg til ledelsen på to skoler og la frem prosjektet mitt. Jeg ønsket i hovedsak ikke helt nyutdannede lærere, men noen som hadde jobbet noen år med tanke på endringene i forhold til den nye læreplanen. De snakket igjen med sine ansatte, og kom med en tilbakemelding til meg. Når det gjaldt rektorinformantene henvendte jeg meg direkte til de for å spørre om deltakelse. Mottakelsen var positiv og det viste seg at det ikke ble utfordrende å fremskaffe informanter. I kvalitative studier kan dette være krevende, siden studiene ofte omhandler personlige og nærgående temaer (Thagaard, 2013, s. 61). Jeg tror at interessen var stor, på grunn av de nye læreplanene som står på trappene der livsmestring skal inn i alle fag. Når jeg i forkant av intervjuene snakket med informantene var de veldig positive til å delta, både fordi de synes temaet er veldig interessant men også på grunn av at det er et veldig aktuelt tema som det er viktig å sette fokus på. Da er det viktig at de som sitter på kunnskap vil være med å dele av sine egne erfaringer.

Thagaard (2013, s. 61) omtaler denne måten å innhente informanter på for tilgjengelighetsutvalg. En formell henvendelse blir rettet til en setting hvor informantene kan finnes, der kontakter man en som legger prosjektet frem for potensielle informanter. «Utvalget er strategisk ved at deltakerne representerer egenskaper som er relevante for vår problemstilling, og fremgangsmåten for å velge ut deltakere er basert på at de er tilgjengelige for forskeren» (Thagaard, 2013, s. 61). I mitt tilfelle ble dette skoleledelsen som fikk all informasjon om studien og de la igjen frem prosjektet for sine lærere, som så kontaktet meg.

Det foreligger flere ulike meninger om hvor mange informanter som bør intervjues i en slik studie. Det anbefales alt ifra tre til tjuet fem personer. I en mindre studie vil det være mest tjenlig med det lavest antall anbefalte (Postholm, 2010, s. 43) Jeg valgte å gjennomføre fire intervjuer, to lærere og to rektorer. Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 21) skriver at det er bedre å gjennomføre færre intervjuer og heller grundig analysere disse, med mange intervjuer kan

datamengden bli for stor og omfattende og man kan stå i fare for å ikke få laget en sammenhengende analyse og fortolkning. Dette handler om et metningspunkt, det vil si at man intervjuer til flere intervjuer ikke gir flere relevante opplysninger om det man undersøker.

3.3.2 Forskerens rolle og gjennomføring av intervjuet

I det kvalitative forskningsintervjuet kommer forskeren som tidligere skrevet tett på informantene og man bør være bevisst på hvilken påvirkning man kan ha på informantene. Postholm (2010, s. 82-83) skriver at det kan være fruktbart å trene seg opp på å være i intervjusituasjoner før selve intervjuene. I tillegg til å få erfaring som intervjuer, kan man også sikre seg med at man ikke stiller ledende oppfølgingsspørsmål. Om spørsmålene blir ledende kan det fort føre til at det blir forskerens perspektiver som blir synlige. For å unngå det er det lurt å øve seg på å ta utgangspunkt i informantenes uttalelser. Jeg valgte å gjennomføre to test intervjuer, dette gjorde jeg for å øve meg på situasjonen men også for å være sikker på at jeg hadde en intervjuguide som kunne gi meg en forståelse for det jeg ønsket å undersøke. På den måten fikk jeg sett om det var noe som ble unaturlig eller om noen av spørsmålene burde endres på. I etterkant av disse valgte jeg å endre noen av spørsmålene samt rekkefølgen i intervjuguiden.

Jeg ønsket at informantene skulle føle seg komfortable og på den måten åpne seg om sine erfaringer, og lot derfor informantene bestemme tid og sted for gjennomføringen av intervjuene. Tjora (2017, s. 118) hevder at for å lykkes med intervjuer er det en forutsetning at man klarer å skape en avslappet stemning, på den måten føler informantene at det er greit å snakke åpent.

Under selve intervjuprosessen benyttet jeg meg av lydopptak, dette gjorde jeg for å fullt og helt kunne konsentrere meg om det som ble sagt, samtidig som jeg da følte at jeg fikk konsentrert meg mer om det var noe jeg ønsket at informantene skulle utdype mer eller om informantene kom inn på noe jeg ikke hadde tatt med i intervjuguiden. Tjora (2017, s. 166) skriver at ved å benytte seg av lydopptak kan vi konsentrere oss mer om deltakeren som snakker, på den måten får vi sørget for god kommunikasjon og bedre flyt i intervjuet. Om jeg ikke hadde benyttet meg av lydopptak, hadde jeg hele tiden måtte fokusert på å få notert ned det som ble sagt, det ville da vært en fare for at jeg ikke fikk med meg alt, og fokuset ville ikke blitt i hovedsak på informanten.

3.4 Etske betraktninger

Som forsker er det en rekke etiske betraktninger og overveielser man må tenke gjennom. Det viktige er at man hele tiden tenker over hvordan sine valg kan påvirke informanter og deltakere i studien. Etske retningslinjer må følges før forskningen starter, men det er også viktig at forskeren tar vare på de etiske dimensjonene gjennom hele prosessen (Postholm, 2010, s. 145). Thagaard (2013, s. 24) skriver at all vitenskapelig virksomhet krever at alle forskere forholder seg til etiske prinsipper som gjelder internt i forskningsmiljøet, men også i relasjonen til omgivelsene. Retningslinjene krever at forskeren utviser redelighet og nøyaktighet i fremstillingen av forskningsarbeidet.

Kvalitative studier innebærer nær kontakt mellom forskere og informanter, med det innebærer det også at forskeren mottar informasjon som kan knyttes tilbake til de personene som deltar i studien. Forskeren står til ansvar for å sørge for at ingen kan identifiseres i ettertid og at all data med identifiserbare opplysninger må destrueres i ettertid (Thagaard, 2013, s. 25).

Før jeg startet med innhenting av informanter meldte jeg prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD), (se vedlegg 1). I dette prosjektet er ikke personopplysninger relevante, de vil ikke tilføre studien noe ekstra, men siden jeg ønsket å benytte meg av lydopptak under intervjuene ble prosjektet meldepliktig. Et anonymt datamateriale skal ikke på noe vis kunne identifisere enkeltpersoner, hverken indirekte eller direkte. I bearbeidingen av datamaterialet er alle navn blitt anonymisert, dette gjelder også skoler og kommuner. På den måten forsøker jeg å sikre at ingen av mine informanter kan bli identifisert på noen måte. Informantene vil kun omtales som rektor A og B, og lærer C og D.

I forkant av intervjuene innhentet jeg informert samtykke fra alle informantene (se vedlegg 2). Her informerte jeg også informantene om at de når som helst i prosessen kunne trekke seg, uten å måtte begrunne det. All forskning som inkluderer personer, skal kun settes i gang etter informantenes frie og informerte samtykke. Samtykket skal informere om prosjektets formål, metode, risiko, mulig risiko og andre konsekvenser som kan ha betydning for deltakerne. At samtykket er fritt innebærer at det skal være avgitt uten ytre press eller begrensninger. At samtykket er informert betyr at forskeren har gitt tilstrekkelig informasjon om hva det innebærer å delta (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, punkt 8).

Kravet om konfidensialitet er et annet viktig prinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis. Dette innebærer at alle som er med i en forskningsprosess har krav om at all informasjonen de

gir fra seg blir behandlet konfidensielt. Forskeren må sørge for at all informasjon som kan skade personer eller grupper det forskes på, ikke blir brukt eller formidlet videre. Kravet om konfidensialitet innebærer også at all data må anonymiseres før resultatene presenteres (Thagaard, 2013, s. 28).

Tjora (2017, s. 46) bruker betegnelsen etiske betraktninger, fordi det bør ligge en slags etisk sans implisitt uavhengig av de formelle juridiske kravene til forskning. Tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet bør prege forholdet til informantene, dette påvirker også kommunikasjonen som skjer under forskningen. Dette var jeg bevisst på når jeg tok fatt på intervjuene, jeg ønsket at informantene skulle føle seg trygge og at de kunne snakke fritt uten å på noen måte være bekymret for at de skulle vurderes på det de sa og gjorde. Jeg informerte derfor informantene tydelig om at det var deres subjektive erfaringer og opplevelser jeg var ute etter og som dannet datagrunnlaget.

3.5 Kvalitet i forskningen

I forskning stilles det krav til validitet og reliabilitet av studiene. Reliabilitet omhandler hvordan forskeren gjør rede for hvordan dataene er utviklet, den er også basert på at forskeren legger frem relasjonen til informantene og hvilken betydning erfaringer i feltet har for de dataene som forskeren sitter igjen med (Thagaard, 2013, s. 194). Postholm (2010, s. 169) skriver at reliabilitet viser til resultatenes pålitelighet, kriteriet her er at resultatene skal kunne reproduseres og gjentas. Dette står ikke helt i samsvar med logikken i kvalitativ forskning. «Innen fenomenologisk forståelse ville det tvert imot være en fordel at intervjuernes sensitivitet varierer» (Postholm, 2010, s. 169). På den måten kan man fremskaffe et bredere bilde av temaene som blir presentert.

Validiteten i en studie omfatter om metoden undersøker det som er intensjonen at den skal undersøke. «I intervjuanalyser er validitet et spørsmål om hvor godt kategoriseringen representerer kategorier i den menneskelige erfaringen» (Postholm, 2010, s. 170). Når det kommer til fenomenologiske studier, der man søker menneskelige erfaringer blir ikke spørsmålet om det er overenstemmelse mellom teksten og virkeligheten. Validitet blir også omtalt som det samme som troverdighet. Derfor blir spørsmålet om høy validitet eller troverdighet, basert på om leseren kan følge med gjennom hele prosessen. En forutsetning for det er at forskeren må utvikle en refleksiv og kritisk bevissthet om sin egen rolle i forhold til forskningsfeltet og i møte med sine informanter (Postholm, 2010, s. 170-171).

Overførbarhet viser til om den forståelsen forskeren utvikler innenfor et enkelt forskningsprosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner. Det er en viktig målsetning med teoretisk orienterte studier at tolkningen også skal ha relevans utover det ene prosjektet (Thagaard, 2013, s. 194). Siden jeg i denne studien søker å hente inn informasjon om menneskelige erfaringer er det fortolkningen som gir grunnlaget for overførbarheten. Thagaard skriver at i kvalitative studier er man ute etter å utvikle forståelse av et fenomen. Det er derfor fortolkningen som gir grunnlaget for overførbarheten, istedenfor beskrivelser av mønstre i data slik det er i kvantitative studier (Thagaard, 2013, s. 2010).

For å styrke kvaliteten i denne studien er det ulike grep jeg har valgt å ta. Reliabiliteten i denne studien styrkes ved at jeg ikke stiller ledende spørsmål til informantene. Kvale og Brinkmann skriver at reliabilitet i kvalitative studier med intervju som metode ofte knytter seg til om intervjupersonene ville endret sine svar i et intervju med en annen forsker (2015, s. 276). Min rolle var da å utforme en intervjuguide som gjør det lett for informantene å kunne komme med egne erfaringer og opplevelse. Samtidig må jeg skape en trygghet hos informantene slik at de er villige til å åpne seg med sikkerhet på at alt de sier vil bli behandlet konfidensielt. Jeg mener også at det styrker oppgavens reliabilitet at jeg beskriver så grundig det lar seg gjøre det arbeidet som er gjort. Validiteten styrkes ved at fortolkningene baseres på informantenes egne utsagn. Jeg forsøker hele veien å utdype og begrunne relevante utsagn for at forståelsen skal bli dypere. For å styrke validiteten ytterligere velger jeg gjennom funnene og drøftingen å legge frem relevante sitater fra informantene. På den måten blir det tydelig hva som er informantenes utsagn og hva som er mine tolkninger.

3.6 Kategorisering og analyse av data

«I fenomenologiske studier er kvaliteten på studiet sett på som en direkte følge av forskerens evne til å behandle og tolke data. Forskeren blir dermed betraktet som det viktigste instrumentet for å sikre kvaliteten på en studie» (Postholm, 2010, s. 136). Min måte å forstå verden på vil påvirke studien, ikke bare under intervjuene men også når datamaterialet blir analysert. Det er derfor viktig å være bevisst sin egen forforståelse og erfaring på feltet for å på en best mulig måte kunne klare å trekke ut informantenes subjektive erfaringer. Analysene i kvalitative studier vil som beskrevet preges av forskerens perspektiver, det er derfor viktig at forskeren forsøker å møte datamaterialet med et åpent sinn (Postholm, 2010, s. 86). Gjennom mitt arbeid i skolen, ser jeg at min forforståelse av temaet kan være med å farge

analysen. Jeg hadde mine tanker om livsmestring som tema i skolen og også mine tanker og erfaringer på hvordan arbeidet med det vektlegges og jobbes med. I tillegg til det har jeg tidligere arbeidet med barn som har hatt psykiske utfordringer, dette kan også være med å påvirke. Med alt dette i bakhodet har jeg bestrebet å møte informantene og datamaterialet med et så åpent sinn som mulig. Nettopp for å få tak i informantenes egne erfaringer og opplevelser, da det er de som er i fokus i denne studien.

Etter endt intervju skal de muntlige intervjuene omsettes til skriftlig transkripsjon, altså muntlig intervju til tekst (Brinkmann & Tanggaard, 2012. s. 33). Etter hvert enkelt intervju transkriberte jeg de med det samme. Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 34) skriver at det er en fordel å transkribere intervjuene relativt fort etter gjennomføring, på den måten husker man noenlunde klart hva som ble sagt. Ved å transkribere samme dag som intervjuene fant sted husket jeg tilbake på hvordan informantene besvarte spørsmålene. Dette kom også frem på lydopptakene, men når jeg transkriberte rett etter ble det lettere for meg å gjenoppleve intervjuene. Gjennomføringen av intervjuene ble gjort med lydopptaker, hvert intervju tok omtrent 45 min. Transkriberingen var en lengre jobb, som tok meg omtrent 4 timer per intervju. Jeg lyttet nøye til hver enkelt setning flere ganger, noterte ned ordrett hva som ble sagt. Samtidig tok jeg med alt av pauser og ord som «mmm» og «æææ» som ofte er med i vårt muntlige språk. Tjora (2017, s. 174) skriver at det er nødvendig å ta med pauser og slike ord, fordi det kan synliggjøre om informantene leter etter ord eller sliter med å ordlegge seg. På forhånd kan det være vanskelig å vite om dette har betydning for analyseprosessen, det kan derfor være lurt å ta det med i transkriberingen. Allerede i transkriberingsprosessen begynte jeg å danne meg et bilde av hva som var viktig for informantene på de ulike områdene.

Jeg satt igjen med 36 sider datamateriale etter endt transkribering. Tjora (2017, s. 195) skriver at den kvalitative analysen har som mål å gjøre det mulig for lesere å få innsikt og økt kunnskap om temaet, uten selv å måtte lese dataene som er samlet inn. Som nevnt tidligere vil en hermeneutisk forståelse bidra til analyse og tolkningsarbeidet i denne studien. «Den hermeneutiske spiralen gjør seg gjeldende under hele forskningsprosessen. De ulike datasekvensene vil, etter hvert som de samles inn, ved analysen under datainnsamlingen påvirke den helhetsoppfatningen forskeren så langt har i forskningsløpet» (Postholm, 2010, s.105). Jeg tok for meg spørsmål for spørsmål i datamaterialet, sammenlignet og så om det var noe som gikk igjen hos alle informantene eller noe som skilte seg spesielt ut hos noen. Før jeg igjen gikk tilbake til helheten og forsøkte å se de i lys av den konteksten de oppsto i. Jeg markerte med ulike farger og fikk på den måten bedre oversikt over datamaterialet samtidig

som jeg fikk redusert materialet til en mer håndterlig størrelse. Jeg så på informantenes utsagn opp mot de teoretiske perspektivene, på den måten ble det en stadig veksling mellom teori og datamaterialet. Jeg vil i følgende kapittel presentere funn fra datamaterialet, før jeg i kapittel fem legger frem drøfting av funnene i lys av oppgavens teoretiske bakteppe.

4. Presentasjon av funn

Jeg vil i denne delen av oppgaven presentere funnene fra datamaterialet. Etter å ha gått gjennom datamaterialet som presentert i 4.9, velger jeg å legge frem funn presentert under de samme kategoriene jeg har under intervjuguiden. Dette gjøres for at det skal bli en ryddig fremstilling og for å få belyst alle deler av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Informantenes anonymitet skal ivaretas og de blir derfor referert til som rektor A og B og lærer C og D.

4.1 Livsmestring

Siden jeg ønsket svar på hva skolene vektlegger som viktige faktorer i arbeidet med livsmestring syns jeg det var viktig å få fram hva de la i dette begrepet, det var derfor det første spørsmålet jeg gikk inn på under intervjuene. Når informantene fikk spørsmålet om hva de la i begrepet livsmestring kom det i starten ganske korte svar, men etter hvert som flere spørsmål ble stilt utdypet informantene begrepet mer.

Det var enighet blant informantene om at livsmestring betyr å mestre sitt eget liv. Hva det betyr å mestre sitt eget liv var det noe forskjellig svar på og med ulik utdypelse. En av informantene svarte at det gjaldt å takle alle livets situasjoner på en god måte, både psykisk, fysisk og sosialt. En annen informant sa at livsmestring var at man var fornøyd med livet sitt slik det var og at man hadde det bra. Nedenfor følger begrunnelsen av begrepet til lærer C og rektor A:

Jeg tenker at det ligger litt i ordet å mestre sitt eget liv, men det er veldig omfattende å mestre sitt eget liv, jeg tenker at det betyr at de må kunne mestre sitt eget liv både på godt og vondt. Orke å stå opp om morgenen og ha noe å stå opp for, og ikke minst det å mestre å være seg selv. (Lærer C)

Her må man jo snu litt på ordene, å mestre livet er jo det jeg tenker på. ...vi skal putte så mye fornuft i ryggsekken til ungene at de er klare til å mestre det som møter dem. Dette her med seg selv også, å klare å mestre seg selv oppi alt også, å klare å mestre seg selv. (Rektor A)

Informantene ble spurt om hva de mener og erfarer er viktige faktorer for å fremme livsmestring. Noe av det som ble tydelig beskrevet og ord som gikk igjen hos alle informantene

var relasjoner, anerkjennelse, mestring, trygghet og selvfølelse. En av lærerne uttrykte følgende: «...jeg tenker det er viktig å styrke de med gode verdier, med en god selvfølelse, selvtillit og trygghet, men for å få til det er vi avhengige av å bygge gode relasjoner til elevene» (Lærer D).

Jeg mener at om du klarer å skape gode relasjoner til elevene på skolen, vil mye være gjort. Gode relasjoner gir en trygghet, både for elevene men også for oss voksne. Elevene skal være trygge på de voksne og føle at vi er glad i dem uansett hva de kan og hva de gjør. (Lærer C)

Rektorene sa dette:

...det handler om å få elevene til å stole på seg selv, at de mener og føler at de er like mye verdt som alle andre, vi må bygge opp et positivt selvbilde hos elevene. Ungene skal føle seg trygge og verdsatt for den de er, at de betyr noe. De må bli anerkjent og satt pris på for den de er. (Rektor B)

Jeg mener mye blir gjort om vi legger til rette slik at hver enkelt elev kan få oppleve å mestre, uansett hvilket nivå de er på, det er vår jobb. Om vi lar de få oppleve mestring, vil vi også bygge opp selvfølelsen til elevene. Dette vil også gi en tro på at de betyr noe om vi anerkjenner dem og viser dem at det de står for og det de kan betyr noe, ikke bare for oss voksne men i felleskapet. (Rektor A)

Informantene la mye vekt på at elevene måtte gjøres trygge på seg selv, og at de skal ha en trygghet i hvem de er. At de kan stå opp for seg selv å tørre å bli så trygge på seg selv og den de er at de tørr å ta et standpunkt og stå for noe både ovenfor seg selv og i et fellesskap. Informantene var tydelige på at dette var noe de synes det var viktig å jobbe med fra barna var små, på grunn av etter hvert som de ble større kunne de lettere bli påvirket fra andre kanter. Dette ble begrunnet med at etter hvert som elevene ble større ble voksne mindre viktige og venner hadde større påvirkning. Innenfor dette ble også internett og forbilder fra der sett på som viktige påvirkningskilder.

Under denne kategorien ble informantene også stilt spørsmål som gikk på hvordan livsmestring ble arbeidet med i skolen. Et av spørsmålene til lærerne var om de var bevisste og hadde med livsmestring i tankene når de planla arbeidsdagen sin, både når det gjaldt planleggingen av undervisning og i tilpassningene til elevene. Lærerne jeg intervjuet sa det

slik: «...jeg prøver blant annet å tilrettelegge for at alle skal kunne være i klasserommet, jeg prøver å gjøre slik at alle føler at de får noe ut av å være i klasserommet» (Lærer D).

Mer og mer, jeg var ikke så bevisst på det før men jeg er veldig bevisst på det nå iforhold til elever som må ha litt tilrettelagt. ...det å gi elevene tilpasning som gjør at de kan få til ting og med det føle at de kan beveger seg framover og at de på en måte har godt fotfeste for hvert trinn de går. (Lærer C)

Funnene blant lærerne viser at de la mest vekt på at alle elevene skulle oppleve mestring i skoledagen.

Rektorene fikk spørsmål om de var bevisste på livsmestring i sin planlegging, men også om de trodde lærerne var bevisste på det når de planla undervisningen. Den ene informanten sa at det var noe som alltid lå i bakhode under planleggingen sin og som en del av målene sine. Den andre informanten sa det på denne måten: «Det gjennomsyrrer all min tenkning rundt skole...det er grunnfundamentet for at elevene skal lære. Læringen kommer som et resultat av å ha det bra og trives» (Rektor B).

Når det kom til spørsmålet om de mente at livsmestring var noe lærerne var bevisste på under sin planleggingen, så mente den ene rektoren at det kunne være både og. Informanten mente at noen tok det som en selvfølgelighet, mens andre tenkte mer over det og var mer bevisste på livsmestring. En av informantene var helt sikker på at alle lærerne tenkte over livsmestring, men i noe ulik grad.

Den andre rektor informanten mente at på den skolen burde alle gjøre det, fordi det var snakket så mye om, spesielt dette her med å gi elevene et positivt selvbilde. Dette var noe alle lærerne skulle ha godt innarbeidet.

Under spørsmålet om hva de tenkte om lærerens rolle og livsmestring var lærer informantene noe uenige i svaret de ga. Den ene informanten sa det på denne måten:

Jeg tenker at læreren har en veldig viktig rolle, fordi det er læreren som ser eleven mest og som oftest har tettest relasjon. ...Man må være en slags fyrlykt da, å veilede og har man da en god relasjon til eleven så er sjansen for å lykkes veldig mye større enn om man ikke har en god relasjon til eleven. (Lærer C)

Den andre lærerinformanten mente også at læreren hadde en jobb med å operasjonalisere begrepet i hverdagen, men at i hovedsak så var lærerens jobb å utvikle elevene faglig. Dette handlet mye om betydningen av kompetanse på områdene livsmestring og psykisk helse. Informanten ønsket et større støtteapparat med fagfolk inn i skolen. Informanten mente at det læreren kunne bidra med var å se alle elevene og la de få oppleve å mestre. Informanten hadde et ønske om at det kunne være en bredere faggruppe i skolen for å nå ut til alle elevene.

Rektorene mente at lærerne hadde en veldig viktig rolle i arbeidet med livsmestring, men at dette var et samarbeid med de andre yrkesgruppene i skolen. De som ble omtalt her var helsesykepleiere, vernepleiere og barnevernspedagoger. De var tydelige på at de hadde godt utbytte av alle yrkesgruppene på forskjellig måte. De var samstemte på at lærerne hadde mange timer med elevene sine og kunne se mye, men at de ikke kunne klare det alene. De var avhengige av å få hjelp av andre. Altså flere forskjellige personer med ulik bakgrunn og kompetanse til å se de ulike elevene med litt forskjellig blikk, og på den måten kunne behovene til de ulike elevene møtes på best mulig måte. En av rektorene sa det på denne måten: «Lærerne må legge til rette for at ungene skal føle livsmestring, de skal ha det godt. ...bygge opp gode relasjoner, slik at elevene føler seg trygge og sett» (Rektor B).

På spørsmålene om hvordan de selv jobbet for å gi elevene økt livsmestring og hva de vektla i arbeidet var lærerne igjen inne på dette med å se elevene, anerkjenne de, gi de mestringsopplevelser, trygghet og bygge gode relasjoner. En av informantene var også inne på et godt samarbeid mellom hjem og skole, at det var en viktig faktor for å kunne gi elevene en best mulig oppfølging. Men trygghet ble igjen dratt frem flere ganger, og de mente at om elevene ikke var trygge i klasserommet eller i relasjonen til læreren, kunne ikke de nå inn til elevene eller få gjort den jobben de i utgangspunktet ønsket. En av lærerne kom med et konkret eksempel ifra klasserommet, der de startet hver økt i en ring på gulvet. Informanten mente at det da var lettere å se alle elevene å få øyekontakt med hver enkelt enn når de satt spredt utover på pultene sine. Dette mente informanten var relasjonsbyggende og i tillegg til at det sikret at hun så hver enkelt elev flere ganger i løpet av en kort økt.

En av informantene var opptatt av dette med å gjøre elevene beviste på at det livet består ikke bare av «solskinnsdager». At de skal lære seg gode verktøy for å takle negative og utfordrende ting som skjer i livet. Et grep som ble gjort for å praktisere dette var at informanten delte av sine egne erfaringer, og om informanten selv hadde en litt tung dag så ble det delt med elevene

og hvorfor det var slik. På den måten mente informantene at elevene klare over at andre også hadde tunge dager.

Om de da opplever lignende så kan de komme til meg så snakker vi om hvordan det er så kan vi gi hverandre en klem så klarer de på en måte å komme seg gjennom det fordi de har noe å henge det på. (Lærer C)

Rektorene fikk også det samme spørsmålet om hvordan de selv jobbet for å fremme livsmestring hos elevene. En av rektorene sa det på denne måten:

Det handler om å se elevene for den de er, gi de en følelse av verdi. Når jeg går bort til en av elevene i skolegården... så gjør jeg alltid det med et mål og et ønske om at når jeg går igjen så skal denne eleven smile og ha det enda bedre enn før jeg kom. (Rektor B)

Til sist under kategorien om hvordan arbeidet med livsmestring var stilte jeg informantene spørsmål om de tenkte at livsmestring hang sammen med psykisk helse og eventuelt hvordan. Her var de veldig samstemte og alle mente det hadde en veldig tett sammenheng. Det som kom fram fra informantene om sammenhengen mellom livsmestring og psykisk helse var at om man mestrer livet og stod sterkere for å unngå å bli psykisk syk. Miljøet ble trukket frem som en viktig faktor. En av informantene sa det på denne måten:

Om man blir psykisk syk da, ut av det blå, og man egentlig har et godt nettverk så er det større mulighet for å komme seg gjennom det. Om man har et sunt nettverk når det slår til så vil det gå bedre. (Lærer C)

Informanten var veldig klar på at her kan de som jobber i skolen bidra, bidra med å bygge et nettverk og trygge gode relasjoner. Om man da skulle få psykiske vansker så hadde man et trygt nettverk rundt seg. En av de andre informantene var klar på at det var en veldig tett sammenheng mellom psykisk helse og livsmestring, men at livsmestring gikk mer på det å kunne takle hverdagen slik den er nå. Informanten sa det slik:

Elevene må rustes for å takle det de har i vente, det gjelder alt ifra å kunne lage mat, organisere hverdagen og ikke minst håndtere penger. Livsmestring handler mye om at de må forberedes på det som kommer senere i livet. (Lærer D)

4.2 Skolen som arena for livsmestring

På kategorien med skolen som arena for livsmestring hadde jeg spørsmål knyttet både rundt samarbeidet innad i skolen, men også samarbeidet skolene hadde rundt livsmestring med andre instanser. Det første jeg spurte informantene om innen denne kategorien var hvilket fokus arbeidet med livsmestring hadde i skolen, om det ble brukt tid på det under fellestid og planlegging. Tre av informantene beskrev da at det ble jobbet med, men at de ikke hadde økter som spesifikt gikk på livsmestring. Men at livsmestring kom fram gjennom de pedagogiske plattformene de hadde på skolene, i tillegg til at de mente at livsmestring lå i «bakteppe» på alt de jobbet med. Den ene rektoren sa at de hadde ikke jobbet spesifikt med ordet livsmestring, men med mye rundt temaet. Den skolen hadde positivt selvbilde som et av målene for skolen og informanten mente at det lå mye arbeid med livsmestring inn under det.

En av informantene hadde nylig byttet jobb og kunne beskrive at det var forskjeller på skolene. På den skolen hun kom ifra hadde de jobbet aktivt med livsmestring, og temaet hadde et høyt fokus. Denne skolen var ifølge henne veldig flinke til å legge til rette for de elevene som trengte litt ekstra oppfølging og tilrettelegging. På den skolen informanten jobbet på nå, var fokuset et helt annet. Der hadde de ikke noe samarbeid på tvers og informanten følte på at det var et *ikke* tema. Hun mente at det som det ble snakket om på fellesmøter var det faglige, men ikke noe på det som gikk på eleven som et helt menneske.

Om skolen var en arena for arbeidet med livsmestring var det stor enighet om. En av rektorene var klar på det at det var en av de største oppdragene skolen hadde, og ble begrunnet med at elevene oppholdt seg så mange timer i løpet av hverdagen sin der. Den andre rektoren var også inne på det med tiden elevene tilbrakte på skolen. Informanten sa det slik: «Altså det er jo en glimrende mulighet... vi har jo barna på den beste siden av døgnet, etter de har stått opp og spist frokost, alt ligger til rette for at vi kan gi dem det» (Rektor B).

En av lærerne la vekt på at skolen var en viktig arena for arbeidet med livsmestring fordi at skolen for mange var den eneste stabile arenaen de hadde.

Vi ser jo at foreldre kan svikte og kan være ustabil og da kan skolen være en stabil faktor. Jeg tror det og tenker det at viss skolen kan gi den tryggheten da som skolen skal gi og den menneskelige tryggheten, så tror jeg ungene er mye bedre rustet når ting i livet rokker ved den familiære tryggheten. (Lærer C)

Den andre læreren mente også at skolen var en viktig arena for å arbeide med livsmestring, men dro frem en del begrensinger med tanke på bemanning. Informanten mente det var begrenset hvor mye man fikk gjort når man hele tiden sto alene i klasserommet. Informanten følte stadig på en dårlig samvittighet fordi informanten følte på å ikke fikk få gjort den oppfølgingen som var ønsket fra informanten selv. En av rektorene trakk fram noe av det samme men med en annen vinkel. Vedkommende hadde sett på dette temaet over noen år, og tenkt at der det ofte trengs en ekstra innsats, så var dette uavhengig om det klassene var store eller små. Dette gikk da på om det var færre elever per voksen, altså mer voksenstøtte. «Om det er liten klasse eller stor klasse så ser vi jo ofte at det er liksom ingen sammenheng med at det er få elever og lite utfordringer på dette med psykisk helse, det er liksom akkurat det samme» (Rektor A).

Når det kom til spørsmålet om informantene opplevde at livsmestring var prioritert i skolen så var det noe uenighet. Den ene lærerinformanten følte at det var prioritert, men at det samtidig var veldig avhengig av læreren. Den andre lærerinformanten mente at i kollegiale i skolen var det ikke prioritert, men at informanten selv prioriterte det i klasserommet sitt. Vedkommende ga uttrykk for at det i perioder kunne det gå på bekostning av fagopplæringen, fordi det var så mye annet å ta tak i, både på det sosiale blant elevene og med oppdragelse av elevene. Det var så mange ulike behov at fagene ble «satt litt i bakgrunnen». En av rektorene mente at prioriteringen av livsmestring hadde blitt nesten likestilt med prioritering av fagene, men at det gikk litt i perioder i skoleåret. Når det nærmet seg nasjonale prøver og andre tester ble fokuset mer rettet mot fagene, mens det i andre perioder ble et større fokus rettet mot livsmestring.

På spørsmålene rundt samarbeidet innad i skolen og med andre instanser opplevde jeg noe delte erfaringer fra lærerne. Den ene læreren opplevde at det var et godt samarbeid innad på skolen, med en ledelse som la til rette for samarbeid og støtte. Når det kom til andre instanser virket dette positivt, da det var et tett samarbeid både med helsesykepleier og PPT (pedagogisk- psykologisk tjeneste). Med egen helsesykepleier på skolen, som hadde utarbeidet en egen plan for arbeidet på de ulike trinnene, følte denne informanten på et tett samarbeid.

Den andre læreren opplevde ikke dette i like stor grad, informanten beskrev en følelse av å stå alene veldig tydelig. «Jeg opplever stadig at jeg går til ledelsen, frustrert og trenger hjelp, ...jeg føler meg alene i arbeidet» (Lærer D). Denne informanten ga også inntrykk av at samarbeidet med andre instanser var krevende å få til for de var så lite tilstede i skolen og

hadde det travelt. Informanten mente at noen elever ville hatt godt utbytte av å snakke med helsesøster, men at det kunne ta inntil to måneder før det var mulig å få gjennomført en samtale.

Den ene rektorinformanten opplevde at de ansatte i skolen hadde et godt samarbeid rundt dette temaet, og at de hadde en kultur for *våre elever*, at alle elevene i skolen var alle sitt ansvar. Informanten var tydelig på at samarbeidet med de andre instansene også var godt, og at det var viktig at det ble lagt til rette for at de ansatte i skolen kunne dra nytte av kolleger og andre samarbeidspartnere sin kompetansene.

Den andre rektorinformanten opplevde også et godt samarbeid innad i kollegiale og med de andre instansene. Denne informanten dro frem betydningen av ledelsen sitt ansvar, at de skulle gå foran som gode eksempler og gjennomsyre hele bedriften med at dette var viktig å arbeide med. «Ledelse er veldig viktig, alt handler nesten om ledelse først, og når vi i ledelsen har en tanke om at dette er viktig så er det der det starter» (Rektor B).

Når det kom til lærernes kompetanse på området var tre av informantene samstemte om at det var et behov for økt kompetanse. «Vi opplever jo at vi kommer til kort mange ganger, fordi vi sier jo ofte at dette har vi ikke kompetanse på» (Rektor A). To av informantene dro frem at dette handlet også mye om personlighet hos de ansatte. En av rektorinformantene la frem at det måtte en stor del personlig egnethet inn i intervjurunder når det gjaldt ansettelse av nye lærere. På den måten kunne de velge de personene som de mente kunne være med å bidra til å møte elevenes behov.

Så jeg føler liksom at elevene er veldig prisgitt den læreren de får, for om du har en lærer, si en helt sånn firkantet teoretisk lærer, så står du litt i fare som elev for å miste mer mellommenneskelige ting, som noen har helt personlig. (Rektor A)

Dette var noe den andre rektoren også var opptatt av. Personlig egnethet ble sett på gjennom intervjuer og ansettelse av nye ansatte. Denne informanten mente også at etter endt lærerutdanning bør det ligge en grunnkompetanse hos lærere. Det denne informanten så på som det viktigste er man «...virkelig bryr seg om unger» (Rektor B), og at dette er fundamentet for å arbeide med livsmestring, fordi det handlet så mye om å se mennesket.

4.3 Livsmestring i overordnet del av læreplanen

Jeg hadde spørsmål rundt livsmestring i overordnet del av ny læreplanen og om de hadde tenkt noe over om det ville endre måten de jobbet på nå. Jeg stilte spørsmål om de synes det var et større fokus rundt livsmestring nå enn tidligere. Tre av informantene var her samstemte på at det var det, både innad i skolen og fra andre instanser. Den siste av informantene sa at fokuset var ikke økt innad i den skolen.

På spørsmålet om informantenes tanker rundt at livsmestring kommer inn i ny overordnet del i læreplanverket der folkehelse og livsmestring er en av tre tverrfaglige temaer, var alle informantene var positive. De mente også at det var en nødvendighet. To av informantene mente at det har egentlig ligget i læreplanene hele veien, men at det var på høy tid at det ble mer spesifisert.

Rundt spørsmål om fordeler og ulemper at dette har kommet inn i læreplanen kom det fram mest fordeler. De var positive til at dette blir noe alle skal jobbe med i fellesskapet og med elevene. Informantene mente at det ga en økt bevissthet og at det hjalp dem til å fokusere mer på det. En av rektorinformantene var klar på at nå når det er så tydelig presisert så må det legges det til grunn for alt utviklingsarbeidet og planene som ble lagt framover, noe han mente var positivt. Informanten sa det på denne måten:

Vi tar dette på alvor og skal jobbe grundig med det framover slik at alle får en felles forståelse av hva dette egentlig er, det er jo nye begreper og da må vi bygge opp en felles forståelse alle sammen for å jobbe mot de samme målene. (Rektor B)

Utfordringene som ble beskrevet var knyttet til at det kunne være krevende for de rene faglærerne, slik som mattelærerne å trekke inn livsmestring i undervisningen. Men at nå når livsmestring kommer inn i læreplanen må det også legges inn i alle årsplaner, noe som de igjen mente kunne bidra til at det kunne bli enklere at alle fokuserte på det. En av informantene sa: «Jeg tenker at det er viktig at det jobbes med i alle fag, om det lar seg gjennomføre er noe helt annet, men jeg tenker at alle fag hvert fall kan tilrettelegge for mestring» (Lærer D).

Informantene var klart enige om at det var positivt og at det var på tide at det ble mer tydelig i skolen, men at det ville kreve gode planer som alle de ansatte var godt kjent med for at det skulle kunne la seg gjennomføre.

På spørsmålet om de tenkte at det kom til å endre måten de jobbet på ga de noen delte svar. En av informantene sa at det fortsatt var så uoversiktlig at det var vanskelig å gi et svar på, men at fokuset til skolen ble jo litt annerledes og at de måtte være villige til å endre seg. Vedkommende uttrykket seg slik:

...sånn i praksis hvordan det blir det vet jeg ikke, men jeg tror det er viktig at vi setter av tid til det i fellesskap og drøfter det. For at alle skal bli mer bevisste og endre seg litt må vi snakke sammen for å få jobbe litt med oss selv å skape en felles forståelse.
(Rektor A)

Den andre rektoren mente at det ikke kom til å endre seg mye der, fordi skolen hadde hatt et så stort fokus på livsmestring over flere år. Men at skolen likevel skulle jobbe grundig med planene for å kunne se om det var noe de skulle gjøre annerledes eller noe de skulle endre på.

Begge lærerinformantene sa at de håpet det ville endre noe, men at de ønsket mer kunnskap på området. «Jeg håper jo at fokuset kan hjelpe meg å bli en enda bedre lærer» (Lærer D).

4.4 Oppsummering funn

I dette kapittelet har jeg presentert funnene fra datamaterialet, funnene har jeg presentert ut ifra kategoriene livsmestring, skolen som arena og livsmestring i overordnet del av læreplanen. I neste kapittel blir funnene presentert opp mot det teoretiske bakteppet i denne oppgaven. Funnene viser at informantene mener livsmestring handler om å takle alle livets situasjoner på en god måte, dette omfatter både fysisk, psykisk og sosialt. Det handler også ifølge informantene om å være rustet til å mestre seg selv og å være fornøyd med livet. Av viktige faktorer for å fremme elevenes livsmestring trakk informantene frem relasjoner, anerkjennelse, mestring, trygghet og selvfølelse. I det daglige arbeidet trakk lærerne frem at de la mest vekt på at alle elevene skulle oppleve mestring. Rektorene mente at livsmestring gjennomsyret hele arbeidsdagen fordi livsmestring er grunnfundamentet for at elevene skal lære. Når det kom til lærerens rolle i arbeidet med livsmestring var det uenighet blant lærerne, den ene informanten mente at læreren hadde en stor rolle, fordi læreren har oftest den tettste relasjonen. Den andre informanten mente at lærerrollen er mest knyttet til den faglige opplæringen, men at læreren kan sørge for at alle elevene blir sett og opplever mestring hver dag. Rektorene var enige i at læreren hadde en veldig viktig rolle i arbeidet med livsmestring, men at de også var avhengige av hjelp fra andre, som assistenter, helsesykepleier,

barnevernspedagoger og vernepleiere som arbeider i skolene. Samarbeidet innad i skolene og med andre instanser ga også ulike svar blant lærerne, den ene informanten pekte på et godt samarbeid, mens den andre informanten ikke opplevde samarbeid rundt temaet. Rektorene viste til et godt samarbeid både innad i kollegiale og med andre instanser. Livsmestring som nytt tverrfaglig tema var alle informantene positive til, de trakk frem flest fordeler deler ved det. Informantene var også klare på at det vil kreve at det legges gode planer for arbeidet og at det bygges opp en felles forståelse for temaet innad i skolene for at det skal kunne jobbes med på en best mulig måte.

Det er disse funnene som blir drøftet i følgende kapittel, da det er disse som er med på å nærme meg svaret på min problemstilling og forskningsspørsmål.

5. Drøfting

I dette kapitlet vil jeg tolke og drøfte funnene fra intervjuene opp mot de teoretiske perspektivene som ble presentert i kapitlet med teori. For å være sikker på at jeg belyser alle deler av problemstillingen min og forskningsspørsmålene, velger jeg i drøftingskapitlet å dele det opp ut i fra disse. På denne måten blir også fremstillingen ryddig og enklere å følge. Kategoriene drøftingen deles opp i blir da først: hva vektlegger skolen for å fremme livsmestring hos elevene?. Denne kategoriene vil deles i underkategorier for de ulike faktorene informantene trakk frem, før de tilslutt drøftes sammen. Kategori to vil omhandle hvordan lærere og rektorer erfarer arbeidet med livsmestring i skolen. Den siste kategorien vil dreie seg om endringene ved livsmestring som nytt begrep i skolen.

For oppmerksomhetens skyld velger jeg her å gjengi problemstillingen:

Hva vektlegger skolen for å fremme livsmestring hos elevene?

I tillegg til problemstillingen benyttet jeg meg av to forskningsspørsmål for å frembringe en dypere forståelse av arbeidet med livsmestring, disse er:

1, Hvordan erfarer lærere og rektorer arbeidet med livsmestring i skolen?

2, Vil innføring av begrepet livsmestring endre måten de jobber på?

5.1 Hva vektlegger skolen for å fremme livsmestring hos elevene?

Jeg ønsket å finne ut av hva lærere og rektorer vektlegger for å fremme livsmestring hos barn og unge. Hva de ulike informantene legger i begrepet vil være av betydning for hvordan det jobbes med i skolen.

Innledningsvis i oppgaven la jeg frem ulike definisjoner og forklaringer på begrepet livsmestring. Mange av disse definisjonene rommer mye av det samme, at det handler om å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for å mestre sitt eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2018; Helsedirektoratet, 2017; Drugli & Lekhal, 2018, s. 11; Ekornes, 2018, s. 14). Sistnevnte trekker i tillegg frem at livsmestring omfatter det å kunne håndtere sine egne tanker, følelser og relasjoner. Som nevnt tidligere kommer det frem i

stortingsmelding nr. 28 (2015-2016, s. 39) at livsmestring må ses i et samfunnsmessig og sosialt perspektiv og ikke bare et individuelt perspektiv. Det fremkommer der at sosial støtte har stor betydning for individets trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. I tillegg gir det å tilhøre et sosialt fellesskap, tilhørighet og reduserer risikoen for dårlig psykisk helse.

Når jeg stilte informantene spørsmål om hva de la i begrepet livsmestring, kom de i starten med korte svar. Etter hvert som flere spørsmål ble stilt utdypet de begrepet mer. Det kunne virke som at de først tenkte at livsmestring hadde et enkelt svar: å mestre livet, men etter hvert som de snakket mer om begrepet kom det frem mer som de mente begrepet rommer og de utdypet det mer. En av informantene sa: «...livsmestring virker så enkelt i ordene, å mestre livet, men det er vanskelig å beskrive akkurat hva det er, for det er så mye» (Rektor A). Dette begrunnet informanten med at livet byr på så mange forskjellige utfordringer både på godt og vondt, samtidig så stiller menneskene som skal møte disse utfordringene med så ulike erfaringer og forutsetninger.

Ut ifra det informantene sa, kan man si at det de legger i begrepet livsmestring er at det betyr å kunne mestre sitt eget liv både på godt og vondt og at man takler livets situasjoner på en god måte. De trakk også frem at livsmestring handler om at individet er fornøyd med livet sitt slik det er og i tillegg er i stand til å mestre seg selv oppi det hele. En av informantene sa det på denne måten: «Jeg tenker at det gjelder å takle alle livets situasjoner på en god måte, både sosialt, psykisk og fysisk» (Lærer D).

Sett på definisjonene som er presentert tidligere opp mot hva informantene legger i begrepet ser man at det er mange likheter. Det å forstå og påvirke faktorer som har betydning for å mestre livet sitt, trekker jeg likhetstrekk til det å håndtere eget liv på godt og vondt. Selv om informantene ikke brukte ordene «forstå» og «påvirke», så tolker jeg det dithen at når informantene snakket om å håndtere livet så er det en sammenheng. Grunnen til det er at for å klare å håndtere utfordringer må individet først forstå, for så å kunne gjøre noe med de utfordringene man står i. Slik jeg tolket informantene og det som ble sagt handlet det om å møte og håndtere både de bra tingene og de mer utfordrende situasjonene man kommer til å måtte håndtere i livet. To av informantene trakk også frem at man skulle kunne klare og mestre seg selv og mestre å være i seg selv, dette ser jeg i sammenheng med Ekornes (2018, s. 14) sin vektlegging av å kunne håndtere tanker og følelser. For å være istand til å mestre seg selv må man også være i stand til å håndtere de følelser og tanker man eventuelt måtte ha. Samtidig ser man likheter mellom Stortingsmelding nr.28 sin vektlegging av å se livsmestring i et

samfunnsmessig og sosialt perspektiv og Ekornes (2018, s. 14) sitt blikk på å klare å håndtere relasjoner. Dette trakk også informantene inn når de snakket om å håndtere det sosiale. «...så enkle ting, men også det å være en del av et sosialt fellesskap» (Lærer C). Dette viser at informantene også tar høyde for og ser det sosiale aspektet inn under livsmestringsbegrepet.

Funn viser at informantene er kjent med hva som ligger i begrepet livsmestring, selv om det kunne være vanskelig å finne ordene som passet for å få frem hvor stort og omfattende begrepet er. En av årsakene til dette kan være at informantene sjelden snakker om hva de legger i begrepet selv, at det snakkes mest om livsmestring uten at vi begrunner hva det egentlig rommer. At informantene er bevisste på at det rommer så mye mer enn å mestre livet, ser jeg på som positivt for arbeidet med livsmestring.

Et av hovedspørsmålene på denne oppgaven er hva skolen vektlegger for å fremme livsmestring hos elevene. Det som ble tydeligst beskrevet og gikk igjen hos alle informantene var relasjoner, anerkjennelse, mestring, trygghet og selvfølelse. Det var de faktorene som de mente det var viktigst å arbeide med og som alle elevene burde erfare. Dette er begreper som er atskilte fra hverandre, men likevel så er de gjensidige avhengige av hverandre. Jeg vil i det følgende drøfte relasjoner, anerkjennelse og mestring hver for seg, før jeg tilslutt ser på alle fem faktorene i sammenheng.

5.1.1 Relasjoner

En av faktorene informantene vektlegger som viktige for å fremme livsmestring er relasjoner. Tidligere i oppgaven har jeg pekt på relasjonens betydning for elevenes læring og utvikling (Nordenbo et al., 2008; Hattie, 2009). En av informantene påpeker at om læreren har gode relasjoner til elevene vil sjansen for å lykkes være større. «...man må være en slags fyrlykt da, å veilede og har man da en god relasjon til elevene så er sjansen for å lykkes veldig mye større enn om man ikke har en god relasjon til eleven» (Lærer C). Vedkommende sa også dette:

Jeg mener at om du klarer å skape gode relasjoner til elevene på skolen, vil mye være gjort. Gode relasjoner gir en trygghet, både for elevene men også for oss voksne. Elevene skal være trygge på de voksne og føle at vi er glad i dem uansett hva de kan og hva de gjør. (Lærer C)

Som nevnt tidligere har forskningen knyttet til elevenes forhold til læreren fokusert spesielt på sosial støtte og tilhørighet. Den sosiale støtten deles i emosjonell- og instrumentell støtte

(Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 231). Jeg kobler informantenes utsagn opp mot det Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 231) kaller emosjonell støtte. Det var likevell tydelig blant annet når informantene snakket om mestring, at også den instrumentelle støtten hadde betydning for å fremme elevenes livsmestring. Om man har livsmestring i tankene er det positivt at man også vektlegger den instrumentelle støtten betydning, siden fravær av den kan føre til en dårlig selvoppfatning og dermed også troen på seg selv. At informantene ser viktigheten av begge formene for støtte til elevene ser jeg på som positivt. Skal elevenes faglige utvikling økes, i tillegg til at elevenes livsmestring skal fremmes er det en forutsetning at begge formene ivaretas.

Informantene pekte på at for å fremme livsmestring hos elevene måtte de trives og ha det bra på skolen. Gode relasjoner er i følge Nordahl (2010, s. 133) med på å heve trivselen blant elevene. Han hevder at elevene blir mer motiverte av lærere som legger vekt på å ha et forhold til dem. Elevene som opplever å ha en god relasjon til lærerne sine trives bedre på skolen, samtidig som lærerne som har gode relasjoner til elevene opplever mindre atferdsproblemer. Nordahl (2010, s. 138-148) henviser til noen faktorer som er viktige for å skape og opprettholde gode relasjoner. I disse faktorene ser jeg mange likhetstrekk med det informantene i denne studien ser på som viktig for å fremme livsmestring. Dette dreier seg blant annet om trygghet, å bli sett for den man er og at man blir anerkjent. Dette viser at for å fremme elevenes livsmestring er det viktig å skape trygghet, det gjøres blant annet ved å etablere gode relasjoner, at man har støtte og blir sett og satt pris på for den man er.

For å klare å skape og opprettholde gode relasjoner trengs det kunnskap om relasjonskompetanse. Spurkeland (2012, s. 11) skriver at relasjonskompetanse er det som gjør at vi kommer i kontakt med andre og kan samhandle med andre. Siden relasjonen mellom lærer og elev viser seg så betydningsfull som den er for elevenes læring og utvikling er det en forutsetning at de som jobber med barn og unge har kunnskap om relasjonskompetanse. Utsagn fra informantene i denne studien peker på at de har god erfaring på hva som ligger i gode relasjoner. Spurkeland (2015); Nordahl (2010, s. 138) påpeker viktigheten av at kvaliteten på relasjonen alltid er den voksnes ansvar. Elevene skal aldri holdes ansvarlig for relasjonen, samt at det er den voksnes ansvar å bygge og fremme gode relasjoner. Dette kobler jeg til informantenes uttalelser om maktforholdet som ligger i relasjonen mellom elev og lærer, dette var noe de fremhevet at man burde ha en bevissthet rundt. Lærere og andre voksne står i en maktposisjon ovenfor elevene, her må den voksne tre varsomt og ikke utnytte denne makten.

En av rektorene påpekte at selve fundamentet for å arbeide med livsmestring var at man virkelig brydde seg om ungene, fordi det handlet om å se hele mennesket. Dette ser jeg i lys av den dimensjonen Spurkeland (2012, s. 17) ser på som den mest grunnleggende innenfor relasjonskompetanse, menneskeinteresse. Dette viser seg igjen i det han omtaler som aktivt engasjement, som omhandler å se helheten i andre mennesker. Han betegner dette som et grunnlag for å lede og veilede andre (Spurkeland, 2012, s. 24). Uten menneskeinteressen vil det være en utfordring å fremme elevenes livsmestring, man vil ikke da kunne se hva de enkeltes behov er eller hvordan man på en best mulig måte kan legge til rette for de enkelte elevene. Grunnen er at uten menneskeinteressen vil man befinne seg på avstand av mennesket og det vil være utfordrende å veilede. Rektoren som påpekte dette mente at dette var selve grunnfundamentet i livsmestring, at man var genuint interessert i andre mennesker, på den måten kunne gode relasjoner og tillitsforhold skapes. Som tidligere skrevet hevdet Nordahl (2010, s. 133) at elevene trives bedre i skolen om læreren legger vekt på å ha et forhold til dem. Uten menneskeinteressen tilstede vil dette bli en utfordring. Dette kan også ses i lys av det Spurkeland (2012, s. 35-36) ; Nordahl (2010, s. 139) omtales som bærebjelken i relasjoner, tillit. Den må skapes gjennom gjentatte tillitsvekkende handlinger, og i følge rektor B, må menneskeinteressen være tilstede for at slike tillitsforhold kan skapes. Når slike tillitsforhold er skapt, blir det en trygghet for elevene og de føler seg trygge og ivaretatt.

Her har jeg sett på faktoren relasjoner opp mot den teoretiske rammen. Informantene vektla relasjoner som en viktig del for å fremme elevenes livsmestring. Uten gode relasjoner ville arbeidet være krevende. Den teoretiske rammen viser at om elevene skal trives, ha det bra og være motiverte for skolearbeidet er de avhengige av gode relasjoner til lærerne. Gode relasjoner fremmer trygghet, trygghet fremmer trivsel og dermed også livsmestring. Informantene mente at det var grunnleggende med en interesse for andre mennesker, noe som også gjenspeiler seg hos Spurkeland (2012, s. 24). Evnen til å se det hele mennesket vil være avgjørende for om man kan skape gode relasjoner og bli en trygghet og en signifikant person for elevene. Forskningen gjennomført av Murray og Murray (2004, s. 751-760) viser at å sette fokus på relasjonen mellom lærer og elev, vil være av betydning for elevene.

5.1.2 Anerkjennelse

Informantene vektla anerkjennelsen som betydningsfull i arbeidet med å fremme livsmestring. Dette gjenspeiler seg i Honneth (2007, s. 101) sin teori om at mennesket har et grunnleggende behov for anerkjennelse, for utvikling av selvtillit, selvrespekt og selvfølelse. «At de blir

anerkjent og satt pris på for den de er» (Rektor B). Dette sitatet viser at informantene anerkjenner elevene for den de er, og ikke hva de presterer. Dette kan ses i lys av Unneland (2012, s. 112) som snakker om betinget og ubetinget anerkjennelse, og Schibbye (2009, s. 257) som refererer til dette som indre og ytre anerkjennelse. For at individet skal kunne utvikle selvtillit og selvrespekt er det av betydning i hvilken form anerkjennelsen trer frem, for at det skal kunne skje må anerkjennelsen være ubetinget eller indre. Om anerkjennelsen fremstår som et middel for å oppnå en hensikt, blir anerkjennelsen betinget og kan oppleves som krenkelse, den har manipulerende trekk og ivaretar ikke respekten for individet (Unneland, 2012, s. 112). Sitatet fra Rektor B henviser til en form for indre og ubetinget anerkjennelse, og det er den formen informantene fremhever. Det finnes som vist god støtte i at individet har behov for denne typen anerkjennelse for å ha en mulighet til å utvikle selvrespekt og selvtillit. Det bør dermed i hovedsak vektlegges å gi elevene ubetinget eller indre anerkjennelse. Den ytre og betingede anerkjennelsen har også verdi, der og da, men er ikke noe individet kan bygge videre på. Den indre anerkjennelsen har hele mennesket i tankene og har dermed en større betydning for videre utvikling, og handler om å akseptere og bekrefte mennesket (Schibbye, 2009, s. 251). Samtidig vil denne formen for anerkjennelse skape trygghet for elevene, da de kan føle på at den de er, er verdt noe for andre. Det bør derfor være den indre anerkjennelsen som har den mest fremtredende plassen i arbeidet med å fremme livsmestring.

Honneth (2007, s. 101-103) snakker om tre former for anerkjennelse, kjærligheten, rettens og solidaritetens form. Alle mennesker har et grunnleggende behov for å motta anerkjennelse i alle tre former for en sunn identitetsutvikling. Kjærlighetssfæren er først og fremst knyttet til anerkjennelse i relasjoner til omsorgspersoner. Denne kan også utvides til å gjelde personer individet har en tett relasjon til, eksempelvis lærere. Dette kan være et ekstra behov hos de elevene som ikke opplever denne formen for anerkjennelse i hjemmet. Som lærer C uttrykte:

Vi ser jo at foreldre kan svikte og kan være ustabil og da kan skolen være en stabil faktor. Jeg tror det og tenker det at viss skolen kan gi den tryggheten da som skolen skal gi og den menneskelige tryggheten, så tror jeg ungene er mye bedre rustet når ting i livet rokker ved den familiære tryggheten. (Lærer C)

Denne informanten uttrykte noe som alle som jobber med barn og unge skal og bør være bevisste på, det er ikke alle som opplever den støtten og omsorgen de fortjener og trenger fra hjemmet. Kanskje er skolen det eneste stedet der de kan motta denne formen for omsorg, stabilitet og trygghet, og organisasjonen kan dermed tre frem som en trygg arena. Å anerkjenne

elevene for den de er kan også knyttes til den rettslige sfæren, som omhandler å bli møtt med respekt, likeverd og like rettigheter (Honneth, 2007, s. 101-103). Det handler om å bli respektert for den man er, å bli møtt og satt pris på for den man er og det man står for. En av rektorene sa «...dette vil også gi en tro på at de betyr noe om vi anerkjenner dem og viser dem at det de står for og det de kan betyr noe, ikke bare for oss voksne men i fellesskapet» (Rektor A). Dette sitatet ser jeg i sammenheng med Honneth (2007, s. 101-103) sin siste sfære som han kaller den solidariske sfæren. Den omhandler hva man som individ kan tilføre et fellesskap og som fører til at individet verdsetter seg selv som medlem av fellesskapet (Åmot & Skoglund, 2012, s. 21). Det vil da være av betydning at man kan klare å styrke elevenes tro på at den de er, det de kan og det de står for betyr noe og er viktig for hele fellesskapet. Om man derimot aldri føler på at man betyr noe i felleskapet, kan det føre til krenkelse i den solidariske sfæren. Et resultat av det kan være at man som individ kan få et svekket selvbilde samtidig som at man ikke vil føle seg likeverdig som andre. Når informantene snakker om at elevene skal kunne føle at de betyr noe også i fellesskapet, tolker jeg det dithen at de skal oppleve en følelse av å også bety noe for de andre elevene. Om de legger til rette for at elevene skal få både gi og føle på anerkjennelse i likeverdige relasjoner, slik Kermit (2012, s. 53-59) fremhever bør være tilstede, er vanskelig å konkludere med etter disse utsagnene. Utsagnene til informantene sier kun noe om at de er bevisste på at elevene skal føle seg betydningsfulle i et fellesskap.

At informantene innehar et syn på elevene som mer enn det de kan, kan knyttes opp til Schibbyes tanker om menneskesyn. Schibbye (2009, s. 33) legger frem to ulike menneskesyn, subjekt- subjekt og subjekt- objekt. Sistnevnte menneskesyn tar ikke hensyn til at individet har egen indre opplevelsesverden av følelser, tanker og meninger. Informantenes syn tolker jeg dithen at de anerkjenner og ser hele eleven, med det de har med seg av opplevelser, erfaringer, tanker og følelser. De ser på elevene som subjekter i eget liv og ikke objekter som kan formes inn i faste rammer. Å inneha dette synet vil også hjelpe informantene til å bygge gode relasjoner til elevene. Informantenes syn på elevene kan også ses i sammenheng med de ingrediensene Schibbye (2009, s. 266-280) mener anerkjennelsen innehar. Det dreier seg om lytting, forståelse, aksept og toleranse og bekreftelse. Et subjekt- subjekt syn gjør det lettere å gjøre seg nytte av disse ingrediensene, og å se hele mennesket for den det er.

Oppsummert innen drøftingen av anerkjennelsesbegrepet kan det dras sammen til at informantene ser viktigheten av at elevene skal anerkjennes for den de er og ikke for hva de presterer. Samtidig som de vektlegger at de skal kjenne på hva de betyr i fellesskapet og at det

de har med seg er av betydning for flere. Dette kjennes også igjen i den teoretiske rammen, der flere drar inn og poengterer hva dette har å si for en sunn identitetsutvikling, utvikling av selvrespekt og selvtillit (Honneth, 2007; Schibbye, 2009). I tillegg til en sunn identitetsdanning gir også anerkjennelse en følelse av trygghet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 104; Brandtzæg et al., 2016, s. 13)

5.1.3 Mestring

En av faktorene informantene vektla som viktig for å fremme elevenes livsmestring var mestring. I følge Bandura (1997, s. 79) er menneskets oppfatning av deres egne mestringsevne et viktig aspekt i individets selvoppfatning og troen på seg selv. Dette viser at å bygge opp elevenes mestringsforventning vil gi de en trygghet i hva de selv kan få til, samtidig som elevene vil bli mer utholdende når de møter på utfordringer. Dette gjenspeiler seg i funn fra informantene.

At elevene opplever å mestre uansett hvilket nivå de er på tenker jeg er viktig, for om de gjør det har jeg en tro på at de føler seg flinke og med det får en større tro på seg selv og at de kan klare. (Lærer C)

Gjennom livet vil alle mennesker måtte stå i prøvelser og utfordringer som kan være utfordrende, at man da har bygd opp en mestringsforventning kan være avgjørende for om individene mestrer å stå i de ulike utfordringene. Om dette omhandler faglige, sosiale, psykiske eller fysiske utfordringer vil det å ha bygd opp en tro på at man selv mestrer, gjøre det lettere å stå i utfordringer, fordi man tidligere har kommet igjennom lignende hendelser.

Bandura (1997, s. 80) omtaler fire kilder som mestringsforventning bygges opp av. Der den første refererer til individets tidligere erfaringer med å mestre lignende oppgaver. Dette ser jeg i sammenheng med dette utsagnet fra lærer C «Det å gi elevene tilpasning som gjør at de kan få til ting og med det føle at de kan bevege seg framover og at de på en måte har godt fotfeste for hvert trinn de går» (Lærer C). Sitatet viser at læreren tar hensyn til elevens nivå, og uttrykker at eleven skal ha godt fotfeste gjennom videre utvikling, i det ligger det at spranget ikke blir for stort slik at det kan virke uoverkommelig for eleven å klare. Dette kan man også gjenkjenne i Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingszone (Dysthe & Igland, 2001, s. 78). Kunnskap om nærmeste utviklingszone kan hjelpe lærerne til å gi elevene mestringsopplevelser (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70-72). Poenget her er at utfordringene man gir elevene ikke kan være for lette, noe som kan gjøres at de kjeder seg samtidig som

elevene kan få en følelse av at læreren tror de ikke mestrer mer, noe som kan føre til et dårligere selvbilde. På den andre siden, om oppgavene som blir gitt er for vanskelige, kan det føre til at elevene mister troen på seg selv og sine egne mestringsevner. Informantene uttrykker at elevene skal ha god støtte på veien mot nye mål og godt fotfeste for hvert trinn de går, dette ser jeg også likhetstrekk til den tredje kilden til å bygge opp mestringsforventning, verbal overtalelse. Den kilden omhandler å styrke individers tro på at de kan få til og god støtte på veien (Bandura (1997, s. 101). Elevene vil ha godt utbytte av at læreren eller andre signifikante personer viser at de har tro på at de kan klare å fullføre eller komme seg gjennom en oppgave eller en utfordring de står i.

Oppgaver som blir gitt elevene som ligger langt over deres muligheter til å klare ser jeg i lys av en annen kilde som bygger opp mestringserfaring, fysiske og mentale reaksjoner i kroppen. Denne kilden referere til kroppens signaler ovenfor en oppgave, som for eksempel skjelving, svetting og hjertebank (Bandura, 1997, s. 106). Om et individ opplever slike reaksjoner, kan det ved senere anledning og lignende oppgaver gjøre at reaksjonene kommer tilbake og forventningen om mestring svekkes. Det handler om som lærer C utrykte, at elevene må ha godt fotfeste for hvert trinn de tar. Rektor A henviser til mye av det samme når han sier «Jeg mener mye blir gjort om vi legger til rette slik at hver enkelt elev kan få oppleve å mestre, uansett hvilket nivå de er på, det er vår jobb» (Rektor A). Jeg ser i funn fra informantene at de er opptatte av at alle elevene skal få oppleve mestring, ut fra deres eget nivå.

Mestringsforventning er ikke bare av betydning når det gjelder skolefaglige oppgaver, det er noe individet vil ha nytte av gjennom livet og ovenfor de ulike utfordringene og påkjenningene vi vil måtte stå i.

Noen elever må ha en plan hvor målet er mestring av planen, og ikke alltid faglige mål, fordi mestring og livsmestring er veldig nesten to sider av samme sak, for mestrer du oppgavene dine er det også lettere å mestre livet sitt. (Lærer C)

Om mennesket tidligere har erfart å stå i situasjoner som har vært vanskelige og utfordrende men kommet seg styrket gjennom det, vil forventningen om å klare lignende utfordringer være styrket. Forventningen om å mestre og komme seg gjennom utfordringer kan også være styrket om individet har observert andre komme seg gjennom lignende oppgaver. Dette gjenkjennes i en annen av Banduras kilder til mestringsforventning. Som omhandler det at mennesket kan ha observert andre lykkes med lignende oppgaver og med det klare å bygge opp sin egen

forventning til å håndtere lignende (Bandura, 1997, s. 87). Dette ser jeg i lys av en av informantenes utsagn om å dele av sine egne erfaringer og opplevelser med elevene. Dette omhandlet både gode og vonde. Informanten mente at dette styrket elevene om de skulle komme opp i lignende situasjoner selv, da hadde de erfaringer med at andre hadde mestret noe i likhet tidligere og hadde da erfaringer med at det er mulig å håndtere det å klare å komme seg styrket gjennom det.

Her har jeg sett på informantenes uttalelser opp mot den teoretiske rammen jeg tidligere har presentert om mestring. Funnene viser at informantene er bevisste hva mestring har å si for individets selvfølelse, pågangsmot og utholdenhet. Den teoretiske rammen peker mot det samme. Ingen av informantene dro frem det sosiale aspektet opp mot mestringen hos elevene slik som Bandura (1997) gjør. Han fremhever det sosiale aspektet fordi han hevder at læring skjer i interaksjon mellom atferd, personlige faktorer og miljø (Bandura, 1997, s. 6-7). Dette finner man igjen hos Manger og Wormnes (2015, s. 22), som trekker frem samspillet med andre som en viktig faktor for å fremme og bevare mestringsforventningen. Samtidig ser jeg gjennom helheten av det informantene trekker frem at de anser sosiale aspektet som betydningsfullt. Min oppfatning er at de tok høyde for den sosiale påvirkningen uansett når det kom til elevenes utvikling, selv om det ikke ble presisert opp mot mestringsbegrepet.

5.1.4 Faktorene i samspill med hverandre

Informantene vektla relasjoner, anerkjennelse, mestring, selvfølelse og trygghet som viktige faktorer i arbeidet med å fremme livsmestring hos elevene. Jeg har i de forrige delkapitlene drøftet relasjoner, anerkjennelse og mestring opp mot oppgavens teoretiske bakteppe. Det som gjør seg gjeldene i disse fem faktorene som informantene påpekte er at de er gjensidige avhengige av hverandre, de påvirker hverandre, den ene fremmer den andre og fravær av en kan også føre til fravær av de andre faktorene. Jeg valgte å ikke drøfte selvfølelse og trygghet, dette valget har jeg tatt på bakgrunn av det teoretiske bakteppet i oppgaven og at faktorene er så gjensidig avhengige av hverandre. Honneth sin anerkjennelsesteori peker på at anerkjennelse fører til en sunn identitetsutvikling, utvikling av selvtilit, selvrespekt og selvfølelse (Honneth, 2007, s. 101-103). En god selvfølelse vil dermed bygges opp av anerkjennelse, men også av troen på egen mestringsevne. I følge Bandura (1997, s. 79) utgjør menneskets oppfatning av egen mestringsevne et viktig aspekt på menneskets selvoppfatning og troen på seg selv. Individets relasjon til andre vil også spille en rolle i et individs selvfølelse. I følge Nordahl (2010, s. 134) vil relasjonen elevene har til sin lærer ha betydning for elevenes

autonomi og positive identitet. For å oppnå gode relasjoner, må man jobbe med å anerkjenne elevene og gi de trygghet (Nordahl, 2010, s. 138-148). Anerkjennelse og mestringsopplevelse kan føre til en bedre selvfølelse (Unneland, 2012, s. 112; Bandura, 1997, s. 79). Dette gjenspeiler seg også i funn fra informantene, de så viktigheten av å anerkjenne elevene, bygge gode relasjoner og gi elevene mestringsopplevelser. Det var mestring som ble mest fremhevet av informantene som det de gjorde mest av i hverdagen. Det at informantene uttrykte dette ser jeg opp mot prinsippet om tilpasset opplæring, siden informantene påpekte at det var skolens jobb å tilpasse slik at hver enkelt kunne oppleve å mestre uansett hvilket nivå de var på.

En forutsetning for at elevene i skolen skal ha det bra er følelsen av trygghet. Som beskrevet tidligere i oppgaven, presenterte Manger og Wormnes (2015, s. 123) prosesser som kan bygge opp mestringsforventningen hos individene. Noe av det de anså som viktig her var anerkjennelse og relasjoner til andre. Det ble begrunnet med at bekreftende og anerkjennende kommentarer er nødvendig for alle mennesker. Å bli sett for den man er og forstått, skaper trygghet og sikkerhet. Nordahl (2010, s. 138-139) peker på tillit som en av faktorene for å skape og bevare gode relasjoner, tillit til læreren vil igjen gjøre så elevene føler seg trygge og ivaretatt. Dette viser at trygghet kan skapes gjennom at individet får erfare gode relasjoner, anerkjennelse og en følelse av betydning i fellesskapet. Både trygghet og selvfølelse vil komme som et resultat av de andre faktorene: anerkjennelse, relasjoner og mestring. Det var disse fem faktorene informantene påpekte som viktige i arbeidet med å fremme livsmestring, den teoretiske rammen viser at disse faktorene er gjensidig avhengige av hverandre for å fullt ut få utnyttet sitt potensiale.

5.2 Hvordan erfarer lærere og rektorer arbeidet med livsmestring?

Livsmestring kommer nå inn som et nytt begrep i ny overordnet del av læreplanen. Selv om begrepet er nytt, er ikke innholdet nytt. I opplæringsloven § 1.1 står det følgende «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistra liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Samtidig kommer det fram i generell del av læreplanen at opplæringen skal ruste elevene til å møte livets oppgaver. Dette viser at det å fremme livsmestring hos elevene lenge har vært skrevet i lovverket for skolene og at det er noe som skal fokuseres på. Det er begrepet livsmestring som er nytt og det at det nå kommer som tverrfaglig tema. Men fokuset på hele mennesket har også

tidligere ligget i læreplanverket. Funn viser at to av informantene var bevisste på at arbeidet med livsmestring ikke var nytt i læreplanverket, men at det var selve begrepet som var nytt. Det at de to andre informantene ikke nevnte dette trenger ikke å bety at dette var noe de ikke var oppmerksomme på, men det kan begrunnes med at fokuset deres under intervjusituasjonen var rettet mot de nye endringene som kommer.

Uthus (2017, s. 17) hevder at barn og unge som mestrer skolelivet har større forutsetninger for å mestre livet. Å da prioritere at alle elever skal kunne mestre skolelivet, mener jeg vil ha en betydning for elevenes fremtid. Dessuten er skolen et møtested for alle barn og unge, og dermed et sted der de som jobber der står i en særposisjon til å kunne hjelpe og avdekke. Som nevnt tidligere opplyste tre av fire informanter at livsmestring hadde stort fokus i skolen, mens den siste informanten ikke opplevde noe fokus på området. Både med tanke på endringene som kommer, hva det kan ha av betydning for elevenes fremtid, men også på lovverket som foreligger for skolene kan det å ikke rette noe fokus mot livsmestring være det samme som å ikke gi elevene den opplæringen de har krav og rett på.

Det er positivt at alle informantene mente at skolen var en viktig arena for arbeidet med livsmestring, både med bakgrunn av at elevene tilbrakte så mange timer der, men også fordi skolen kunne være den eneste stabile arenaen for noen av elevene. Uenighetene blant informantene på dette området gikk på hvem i skolen som burde rette størst fokus på dette arbeidet. Tre av informantene mente at læreren hadde en viktig rolle med tanke på at det ofte var den som hadde den beste relasjonen og at det da gjorde det lettere, mens en av informantene mente at andre faggrupper i skolen burde ha størst fokus på dette, så kunne læreren legge mest vekt på det faglige. Rektorinformantene var også inne på at andre faggrupper også måtte hjelpe til med arbeidet, men de la hovedvekten på læreren. Det at relasjonen har en stor betydning er det som tidligere skrevet god teoretisk og forskningsbasert støtte i (Nordenbo et al., 2008; Hattie, 2009). Det at informantene ser betydningen av hvor viktig skolen er som en arena for å arbeide med å fremme livsmestring, vil være positivt nå når livsmestring skal jobbes med som tverrfaglig tema.

Informantene la frem forskjellig måter på hvordan de arbeidet for å fremme livsmestring, den ene informanten sa følgende «...jeg prøver blant annet å tilrettelegge at alle kan være i klasserommet, jeg prøver å gjøre så alle føler de får noe ut av å være i klasserommet» (Lærer D). Ved å la alle elevene være i klasserommet, tar informanten hensyn til det sosiale aspektet ved læring og utvikling, elevene får være i et fellesskap og får samtidig en følelse av at de

betyr noe i fellesskapet (Vygotkij, 2001, s. 7; Säljøl, 2001, s. 22; Dysthe, 2001, s. 42). Det å kjenne på at man betyr noe i et felleskap, har jeg også tidligere vist betydningen av gjennom Honneth (2007, s. 101-103) sin anerkjennelsesteori og anerkjennelse i den solidariske sfære. Alle informantene la frem at for å fremme livsmestring var de opptatte av å se hver enkelt elev og tilrettelegge slik at alle erfarte mestring i hverdagen. Mestringserfaringer gjør som beskrevet tidligere individene bedre rustet til å stå i utfordrende oppgaver og situasjoner senere i livet, det å ha erfart at man kan mestre gir oss en bedre tro på at vi kan gjøre det igjen. Samtidig som individene blir mer utholdende og blir mer motiverte (Bandura, 1997, s. 3).

Säljøl (2001, s. 22) fremhever at grunntanken i et sosiokulturelt perspektiv er at vi lærer og utvikler oss i samhandling og interaksjon med andre. Dette gjelder ikke bare barn i skolen, men noe som er en forutsetning for læring gjennom hele livet. Innad i skolen som en organisasjon er man avhengig av samhandling de ansatte imellom for å utvikle seg som en organisasjon. Dette blir da spesielt tydelig når nye planer og endringer skal implementeres. Hvordan de ansatte da samarbeider og utvikler seg i fellesskap vil være av betydning for hvordan resultatene blir. Johannessen og Olsen (2008, s. 161) hevder at læring knytter seg til forbedringer og det må ses i sammenheng med målene skolen har satt seg. Lillejord (2003, s. 35) hevder at de fellestrekkene som går igjen hos de lærende organisasjonene er at læringen foregår på alle nivå i organisasjonen, at endringene er vedvarende prosesser og at det alltid tenkes helhetlig.

Hos tre av fire av informantene i denne studien, ga de uttrykk for at samarbeidet var godt innad i skolen og at samarbeidet rundt temaer som livsmestring var nesten likestilt som samarbeidet rundt fagopplæringen. De opplyste også om at samarbeidet med andre instanser var godt og at de kunne henvende seg til dem for hjelp ved behov. Den siste informanten opplevde ikke noe samarbeid på dette området, samtidig som informanten følte seg alene i arbeidet sitt. Dette viser hvor betydningsfull samhandling og interaksjon med andre er for utvikling og læring.

For at skolene skal kunne forbedre seg eller endre noe som ikke fungerer er de avhengige av å være en lærende organisasjon (Johannessen & Olsen, 2008, s. 161). Dette skriver også Lillejord (2003, s. 12) om, hun drar frem betydningen av læringen som skjer mellom de ansatte innad i organisasjonen. Om dette er fraværende i en organisasjon kan det ikke skje forbedringer og endringer, noe som kan føre til at ansatte, slik som denne ene informanten, kan føle seg alene i arbeidet. Om man ser dette fra en annen side: Skoler er en organisasjon som driver læring og utvikling, om ikke hele organisasjonen stiller seg villig til læring og

utvikling, ser jeg med det teoretiske bakteppe i denne oppgaven at det også kan gå på bekostning av elevenes utvikling.

Senge (1999, s. 12-17) snakket om fem komponenter som skulle til i en organisasjon for at organisasjonen skulle bringes fremover. Disse komponentene var systemtenkning, personlig mestring, mentale modeller, å skape felles visjoner og gruppelæring. Av disse var det systemtenkningen som ble omtalt som den femte disiplin som skulle til for at de andre komponentene ikke forble adskilte komponenter. Dette viser seg gjeldende hos informantene også. Hos de informantene som opplyste om et godt samarbeid så virket det på meg som at skolen i fellesskap hadde kommet lengre og la større betydning på arbeidet med livsmestring, disse informantene så viktigheten av å jobbe med det å la stor vekt på det hver eneste dag. Informanten som la frem at det ikke var noe samarbeid følte seg også alene og gikk med en dårlig samvittighet ovenfor de elevene som informanten så hadde hatt et behov for styrking på ulike områder. Det at en av informantene stadig følte seg alene og en konstant dårlig samvittighet ovenfor elevene, mener jeg går i strid med Senge (1999, s. 13) sin komponent om personlig mestring. Det vil være utfordrende for en ansatt i organisasjonen å føle noe personlig mestring gjennom arbeidsdagen om man går med en dårlig samvittighet. Personlig mestring handler om at man stadig skal klarlegge og utdyper sin visjon- men om man til stadighet kommer til kort på det man ønsker å gjennomføre og hva man ønsker å oppnå, vil ikke personlig mestring være tilstede.

Rektorinformantene dro frem betydningen av felles forståelse og verdier, dette ser jeg i sammenheng med Senge (1999, s. 14-16) sine komponenter gruppelæring og å skape felles visjoner. De sa følgende: «For at alle skal bli mer bevisste og endre seg litt må vi snakke sammen for å få jobbe litt med oss selv å skape en felles forståelse» (Rektor A).

Vi tar dette på alvor og skal jobbe grundig med det framover slik at alle får en felles forståelse av hva dette egentlig er, det er jo nye begreper og da må vi bygge opp en felles forståelse alle sammen for å jobbe mot de samme målene. (Rektor B).

Dette omhandlet implementeringen av ny læreplan, informantene var tydelig på at det var viktig at alle ansatte innad i organisasjonen hadde en felles forståelse og at de jobbet mot de samme målene. Ved å jobbe på denne måten er det en større mulighet for at skolen kommer nærmere målene de har satt seg, fordi de jobber som et team, de jobber mot samme mål og de står sammen som en gruppe. Dette er i tråd med Senge (1999, s. 12-17) sine fem komponenter

som skal til for å bringe organisasjonen fremover og organisasjonen vil ifølge han oppleve vekst og de vil lettere nå sine mål.

Rektorene var tydelige på hvor viktig ledelsen var i en organisasjon. Dette viser også Johannessen og Olsen (2008, s. 14) til, de hevder at resultatene både for elever og lærere vil være et resultat av skolelederen som inspirator, motivator, kreativitet, relasjonene som utvikles og kommunikasjonsklimaet. En av rektorene sa: «Ledelse er veldig viktig, alt handler egentlig om ledelse først, og når vi i ledelsen har en tanke om at dette er viktig så er det der det starter» (Rektor B). Denne rektoren var klar på hvilke mål skolen hadde og hvor viktig det var at hele skolen jobbet mot de samme målene. Det var også en av de skolene der det ble opplyst om godt samarbeid, både med andre instanser og innad mellom kollegiale.

Informanten som beskrev at det ikke var noe samarbeid med de andre eller støtte fra ledelse, følte ikke at den jobben som ble gjort var tilstrekkelig. Den samme informanten mente at lærerne i skolen skulle fokusere på den faglige læringen, og at det måtte andre grupper inn om man skulle klare å jobbe med livsmestring i skolen. Det at denne informanten ikke hadde et like positivt syn på at alle ansatte i skolen skal jobbe for å fremme elevenes livsmestring, kan begrunnes i at det ikke var noe samarbeid innad i denne organisasjonen.

Uten samarbeidet innad i kollegialet hadde ikke skolen felles verdier eller mål å jobbe mot, noe som kan gjøre det hele uoversiktig for de ansatte. Informanten beskrev en opplevelse av å stadig be om hjelp, men ikke bli hørt. Dette viser viktigheten av samarbeid og synlig ledelse, da informanten som ikke opplevde noen av delene beskrev en tyngre arbeidsdag, enn de informantene som opplyste om et godt samarbeid, felles mål og tydelig ledelse. I følge både Lillejord, 2003; Senge, 1999; Johannessen og Olsen, 2008, så krever det intensivt arbeid over tid med en målrettet ledelse for å bringe frem og utvikle lærende organisasjoner. Slik jeg ser det opp mot sitatet fra rektor B, sitert høyere opp, så har denne informanten klart for seg hva som skal til for å skape et samarbeidsklima og et engasjement for å øke læringen i skolen.

Den viktigste ledelsesstrategien er enkel: Gå foran med et godt eksempel. Gå inn for din personlige mestring. Ved å snakke om personlig mestring kan du alltid inspirere noen, men handlinger har alltid større kraft enn ord. For å oppmuntre dine medarbeidere må du ta din egen søken på alvor. (Senge, 1999, s. 177)

Informanten la frem betydningen av ledelse, det vedkommende brant for å syns var viktig hadde også medarbeiderne ønsker om å jobbe med. Dette fører til at hele skolen jobber mot

samme målene og har de samme oppfatningene om hva som er viktig, noe som igjen fører skolene fremover. At ledelse er av betydning finner jeg igjen hos Senge, 1999, s. 177; Lillejord, 2003, s. 23. Grandemo (2017, s. 19-30) sin studie på gode resultater peker i den samme retningen. Selv om denne studien viste til resultater på skoler som over flere år hadde gode resultater på nasjonale prøver, så handler det om et godt utviklingsarbeid og å føre en skole fremover.

Forskjellene jeg har vist til viser tydelig hvilke fordeler de skolene som legger vekt på samarbeid, interaksjon, felles verdier og forståelse har. De står sterkere som en gruppe og jeg mener de lettere vil klare å innarbeide endringer som de er pliktige til å gjøre, nettopp fordi de er klare for å reflektere over egen praksis og står sammen om endringene som skal gjøres. Informanten som ikke opplevde at det var noe samarbeid, hadde et mer negativt syn på endringene som skulle inn. Informanten så helt klart fordelene ved det, men ved ikke å ha noe team rundt seg som kan legge planer og skape mål sammen med mente informanten at det kan det bli vanskelig. Dette var jo også noe som ble poengtert blant noen av informantene, at om skolene ikke skapte seg en felles forståelse og felles plan, så ville elevene være prisgitte den læreren de hadde. For at elevene skal mestre skolelivet kreves det at de ansatte jobber aktivt og målbevisst for å skape en skole som jobber mot samme mål og verdier i tillegg til at de har en felles forståelse for hvordan det skal jobbes.

Oppsummert i skolen som arena kan man dra trådene sammen til at skolen er en viktig arena for arbeidet med å fremme livsmestring hos elevene. Dette var informantene klare på. Fra funnene ser jeg at utfordringene kommer der hvor det ikke er skapt en samarbeidskultur for læring og utvikling. Der man ikke ser verdien av å jobbe mot de samme målene og skaper en felles forståelse innad i organisasjonen. I tillegg er skolene avhengige av en tydelig og klar ledelse som jobber for å motivere, inspirere og som legger til rette for samarbeid innad i organisasjonen. Dette finnes det god støtte i blant faglitteraturen og funnene viser at der dette kollegiale er skapt står de bedre rustet for å ta inn og sette nye planer ut i livet.

5.3 Vil innføring av begrepet livsmestring endre måten de jobber på?

Dette siste delkapitlet vil dreie seg rundt funn som sier noe om endringene i arbeidssituasjonen til lærerne og rektorene.

Tre av informantene hadde merket et økt fokus den siste tiden rundt livsmestring temaet, dette ser jeg på som positivt da de har begynt å sette seg inn i de nye endringene som kommer. Disse tre informantene var også bare positive til at denne endringen kom. Selv om de var tydelige på at det hele veien hadde ligget i læreplanverket, mente de det var positivt at det ble mer spesifisert. Den siste informanten var positiv til endringen og var klar på at det var viktig at dette ble jobbet med i skolen, men mente at lærerne i skolen hadde nok med den faglige utviklingen. Disse funnene mener jeg kan ses i lys av teorien i oppgaven som viser at sosial samhandling er viktig for læring og utvikling, samtidig som at skolene må utvikle en samarbeidskultur og arbeide mot samme mål og visjoner for å komme videre (Vygotskij, 2001, s.7; Senge, 1999, s.12-17; Lillejord, 2003, s. 23). Informanten så på arbeidet med livsmestring og den faglige læringen som atskilt, det kan ha å gjøre med at skolen i fellesskap ikke har bygd opp en felles forståelse av begrepet og arbeidet med det blant de ansatte.

Om det kom til å endre måten de jobbet på opplyste tre av informantene at de var usikre på hvordan, men at de håpet det kom til å gjøre det. Den siste av informantene trodde ikke det ville være store endringene, dette ble begrunnet med at den skolen hadde hatt livsmestring som fokus over flere år. Informanten var likevel tydelig på at de skulle sette seg grundig inn i endringene for å se om det var noe de burde gjøre annerledes.

At endringene i ny overordnet del blir sett på med så positivt blick fra alle informantene tolker jeg som at de ser viktigheten av dette arbeidet. Det var en informant som ikke var like positiv, men det gikk ikke på at livsmestring kom inn, men heller at det var noe uoversiktlig enda og at samarbeidet og fokuset ikke var tilstede noe som igjen viser viktigheten med samarbeidet innad i skolene, en tydelig ledelse og det å utvikle en samarbeidskultur for læring og utvikling.

I dette kapitlet har jeg drøftet funn fra datamaterialet opp mot oppgavens teoretiske bakteppe, samt fremhevet informantenes refleksjoner rundt livsmestring som nytt begrep i læreplanverket. Jeg har etter hvert delkapittel oppsummert og samlet trådene fra drøftingen. I neste kapitel vil jeg legge frem en oppsummering på min problemstilling og avsluttende refleksjoner.

6. Oppsummering

I denne oppgaven har formålet vært å besvare problemstillingen *Hva vektlegger skolen for å fremme livsmestring hos elevene?* I tillegg til denne problemstillingen har jeg benyttet meg av to forskningsspørsmål som hjelper meg å få en dypere forståelse og innsikt i problemstillingen. Disse forskningsspørsmålene er: *Hvordan erfarer lærere og rektorer arbeidet med livsmestring i skolen? Og vil innføringen av begrepet livsmestring endre måten de jobber på?*

Jeg har foretatt fire intervjuer, to lærere og to rektorer. Gjennom disse intervjuene har jeg fått innsikt i hva informantene vektlegger i arbeidet med livsmestring i skolen. Siden jeg kun har benyttet meg av fire informanter, synes jeg det er viktig å presisere at jeg er bevisst på at fire informanter er et lite utvalg. Samtidig er det viktig å få fram at det er en mulighet for at jeg hadde sittet med andre svar om jeg hadde benyttet meg av andre informanter. Likevell ser jeg det som positivt og en styrke for å besvare problemstillingen at informantene hadde mye like tanker, erfaringer og opplevelser om hva som er viktig i arbeidet med livsmestring. Ved å knytte å drøfte funnene opp mot relevant teori, kan svarene være med å gi et bilde av hva som er viktig for å fremme elevenes livsmestring.

Funnene i studien viser at informantene er godt kjent med begrepet livsmestring, og hvor stort og omfattende dette begrepet er. Informantene mener at livsmestring omhandler det å takle alle livets situasjoner på en god måte, både fysisk, psykisk og sosialt. Det omfattet også det å kunne mestre seg selv og håndtere tanker og følelser.

Det informantene vektla som viktig for å fremme livsmestring hos elevene var relasjoner, anerkjennelse, mestring, trygghet og selvfølelse. Ved gjennomgang av relevant teori og drøfting av funn opp mot denne teorien, ser jeg klart at disse elementene er med å styrke individet. Dette er faktorer som er gjensidig avhengige av hverandre og gjensidig påvirker hverandre. Gjennom anerkjennelse og mestringsopplevelser bygger individet opp en god selvfølelse, samtidig gir gode relasjoner og anerkjennelse trygghet. For å fremme livsmestring hos elevene var det disse fem faktorene informantene anså som viktig. Dette er elementer som er med på å gi elevene en trygghet og styrker elevenes tro på seg selv. Det vil igjen gjøre hvert enkelt individ mer utholdende, ha større pågangsmot og en større tro på seg selv. Ved å erfare disse elementene mener jeg elevene vil være bedre rustet til å håndtere de utfordringene som de vil komme til å stå i gjennom livet. Informantene vektla også det sosiale aspektet og samspillet en betydning. Informantene så viktigheten av at barn og unge hadde et stabilt

nettverk rundt seg, med mennesker som anerkjente dem for den de var og ga de troen på at de er betydningsfulle som personer.

Et annet funn det er viktig å påpeke i denne studien er betydningen av samarbeidskultur innad i kollegialet. Når det kommer til hvordan skolene arbeider med livsmestring, viser funn at i de skolene der det er opparbeidet en samarbeidskultur blant de ansatte oppleves arbeidet med livsmestring bedre og mer oversiktlig blant informantene. En av informantene opplyste om fravær av samarbeid, støtte i kollegialet og at skolen hadde lite fokus på livsmestring blant elevene. Disse funnene viser viktigheten av at skolene bygger opp en samarbeidskultur, der alle jobber mot de samme målene og har en felles forståelse. Dette finnes det god støtte i blant annet hos Johannesen og Olsen (2008, s.161); Lillejord (2013, s. 12) og Senge (1999, s. 12-17). Betydningen av en ledelse ble også trekt frem av informantene som betydningsfull i arbeidet med livsmestring. For å skape en kultur for utvikling og læring var det en nødvendighet med en tydelig og klar ledelse som motiverer og legger til rette for et godt samarbeid.

Funn viser at informantene stiller seg positive til at livsmestring kommer inn som tverrfaglig tema. De mente at det var på tide at det ble spesifisert mer i læreplanverket, slik at det fikk en tydeligere plass. Jeg ser det som positivt for implementeringen av det nye læreplanverket at de som jobber tettest på elevene er så positive til denne endringen. Ikke bare mente informantene at det var på høy tid med en spesifisering og en tydeligere plass, men de var også veldig klare på at livsmestring var viktig å jobbe med i skolene. Om elevene var trygge og hadde det bra, ville den faglige læringen komme som et resultat av dette. Tre av informantene mente at inføringen av begrepet ville endre måten de jobbet på, fordi det fikk en tydeligere plass i læreplanverket. Men at de var usikre på i hvilken grad det ville endre seg og hvordan. En av informantene mente at disse endringene ikke ville forandre så mye, dette ble begrunnet med at skolen allerede jobbet så tett på livsmestring.

Etter gjennomføringen av denne studien og gjennom funn fra informantene ser jeg at livsmestring er noe som det bør jobbes med for å klargjøre elevene for videre faglig læring og videre læring og mestring av livet. Det er en styrking av individet, som forbereder de på å klare å håndtere og stå i de utfordringene som livet måtte by på. Funn viser at skolene kan bidra i dette arbeidet ved å skape gode relasjoner, anerkjenne elevene, gi de mestringsopplevelser, trygghet og bidra til å bygge opp elevenes selvfølelse. I dette arbeidet viser det seg at det sosiale aspektet spiller en viktig rolle det må tas høyde for. Samtidig er det

en forutsetning at skolene har etablert en kultur for godt samarbeid og helhetlig tenkning i organisasjonen. Livsmestring handler om å jobbe i forkant og gi elevene en god grunnmur til å på en god måte kunne takle det livet byr på. Det handler også om skolen som en helhet og et system, ikke bare enkeltpersonene som jobber der.

6.1 Refleksjoner

Arbeidet med denne studien har vært en arbeidsom prosess, men nå sitter jeg igjen med verdifull kunnskap som jeg kan dra nytte av inn i jobben som lærer. Jeg er bevisst på at i denne oppgaven har det kun vært benyttet fire informanter, noe som gjør at det ikke kan generaliseres til det store flertallet uten mere forskning. Likevel føler jeg at teorien gir støtte til informantenes utsagn, noe som gir svarene på problemstillingen en bedre holdbarhet.

I en studie som denne er man hele tiden nødt til å ta beslutninger for hva som er det beste valget for problemstillingen man skal besvare. Det er flere valg jeg har måttet ta i løpet av denne perioden, og det er flere ting som kunne vært gjort annerledes.

På bakgrunn av min problemstilling valgte jeg å gjennomføre en kvalitativ studie med individuelle intervjuer, fordi jeg ønsket å komme tett på informantene og få tak i deres erfaringer og opplevelser. Jeg valgte å gjennomføre studien med fire informanter og dybdeintervjuet disse, det kunne kanskje gitt mere nyanserte svar om jeg hadde valgt flere informanter, men for denne studien følte jeg at det var et riktig antall informanter. Jeg kunne valgt å benytte meg av gruppeintervju, som er en fin måte å bruke der man får intervjuet mange informanter på en gang, samtidig som det kan komme mye nyttig data frem når informantene får sitte sammen å diskutere (Postholm, 2010, s. 72). Bakdelen er at det kan være noen som ikke tør å komme med sine oppriktige meninger i en gruppe. Derfor valgte jeg individuelle intervjuer, da trengte jeg ikke å være bekymret for om svarene informantene ga kunne være farget av det de andre oppga.

Som skrevet i innledningen kunne det vært interessant og foretatt en læreplananalyse, samt å sett på hvordan styringsdokumentene implementeres i norsk skole, men jeg har valgt å rette fokuset mot de som er tette på elevene, lærere og rektorer, og fremskaffe deres erfaringer og opplevelser.

Det kunne også vært interessant ved en senere anledning når de nye endringene er godt implementert i skolene og gjennomført en lignende studie for å sett hvordan endringene har blitt og hvordan dette har påvirket hverdagen til lærere og rektorer.

Litteraturliste

Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion, vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2. Utg.). Lund: studentlitteratur AB.

Bae, B. & Waastad, J. (1992). Erkjennelse og anerkjennelse- en introduksjon. I B. Bae & J. Waastad (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiv på relasjoner* (s. 9- 32). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman and Company.

Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). Folkehelse og livsmestring i skolen. *Psykologtidsskriftet*, 54 (8), 766-767. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/?s=1>

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (1. utg., s. 17-45). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (1. utg., s. 11-16). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Forord. I E. Bru., E. C. Idsøe. & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 13-14). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Bø, A. K. & Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevenes ståsted. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 11 (1). Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1038>

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, 27. april). Hensyn til personer (5-18): Samtykke og informasjonsplikt. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>

Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. (s. 33-72). Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Dysthe, O. & Igland, M-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. (s. 73- 90). Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring- støtte til læring* (s. 51-75). Vallset: Opplandske Bokforlag.

Etnan, R. & Løhre, A. (2019). Engasjement og faglig tilfredshet i klasserommet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2019(01), 16-28. Hentet fra https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/npt/2019/01/engasjement_og_faglig_tilfredshet_i_klasserommet

Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2013). Lærer-elev-relasjonen-betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 1, 58-63.

Fjørtoft, K. (2009). Nancy Frasiers kritikk av Axel Honneths anerkjennelsesteori. *Agora*, 27(4), 61-77. Hentet fra <https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no//agora/2011/02-03>

Folkehelseinstituttet. (2017, 21. mars). Fakta om livskvalitet og trivsel i Norge. Hentet fra: <https://fhi.no/fp/psykiskhelse/livskvalitet-og-trivsel/livskvalitet-og-trivsel-i-norge/>

Grandemo, L. I. (2017). Hva kjennetegner ledelsens tenkning ved skoler som over tid scorer høyt på nasjonale prøver? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(1), 19-30. Hentet fra <https://www-idunn-no>.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring- for lærere*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Helsedirektoratet. (2017, 31. mai). Psykisk helse og livsmestring i skolen. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/psykisk-helse-og-livsmestring-i-skolen>

Johannessen, J-A. & Olsen, B. (2008). *Skoleledelse: skolen som organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Kermit, P. (2012). Barn, barnefellesskap og fellesskap. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 41-60). Oslo: Universitetsforlaget AS

Kjensli, B. (2009, 22. januar). Bedre lærere avgjørende. Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2009/01/bedre-laerere-avgjorende>

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- Prinsipper for læring, utvikling og dannning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. (2. utg.). Oslo: Novus AS.

Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. (2017). *Livsmestring i skolen: For flere små og store seiere i hverdagen*. Hentet fra <https://www.Inu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>

Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring: Utvikling av egne og andres ressurser*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Murray, C. & Murray, K.M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: an examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 4, 751–762. <https://doi.org/10.1002/pits.20015>

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Nordenbo, S.E., Larsen, M.S., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV- 1998-07- 17- 61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitative studier: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Schibbye, A.-L. L. (2004). Den gode dialogen. *Skolepsykologi*, 39(2),3-14.

Schibbye, A. L. L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS

Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont hjemmets bokforlag.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Spurkeland, J. (2015, 06. mars). Relasjonskompetanse som grunnlag for å skape resultater i arbeid og på skole. Hentet fra <http://handling.forebygging.no/Artikler--Kronikker/Relasjonskompetanse-som-grunnlag-for-a-skape-resultater-i-arbeid-og-pa-skole/>

Säljöö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag AS.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Unneland, A. K. R. (2012). Så flink du er! Om anerkjennelse og vurdering. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 108-133). Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Uthus, M. (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 157- 185). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Åmot, I. & Skoglund, R. I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 17-40). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Vedlegg 1 Godkjenning NSD

NSD Personvern

12.02.2019 15:56

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 823299 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 12.2.2019. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Tlf. personverntjenester: [55 58 21 17](tel:55582117) (tast 1)

Vedlegg 2 Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Livsmestring i skolen»??

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er fokuset rundt livsmestring i skolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Som en avslutning på studiet i master i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet skal jeg skrive en masteroppgave der temaet er livsmestring i skolen. Formålet med studien er å skape en større innsikt i temaet livsmestring, da dette kommer inn i skolen som ett av tre tverrfaglige temaer i overordnet del av Fagfornyelsen. Jeg ønsker å intervjuere lærere og rektorer som til daglig arbeider i skolen. Min foreløpige problemstilling er: Hva vektlegger skolene som viktige faktorer for å fremme livsmestring hos elevene?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget til denne studien er både strategisk og tilfeldig. Ved henvendelse til ulike skoler ønsker jeg en tilbakemelding fra lærere og rektorer som ønsker å delta. Det er ingen krav til spesiell kjennskap til tematikken, da jeg ønsker informantenes egne erfaringer på området.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil innhente data ved hjelp av individuelle intervjuer. Intervjuene vil bli tatt opp på lydopptaker og i ettertid transkribert til bruk i oppgaven. Spørsmålene jeg vil gå inn på omhandler livsmestring i hverdagen og hvordan du opplever arbeidet med dette temaet, samt dine tanker rundt livsmestring som nytt tverrfaglig tema i den nye læreplanen. Ingen av spørsmålene omhandler sensitive opplysninger om deg eller ditt arbeid.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger du da har gitt vil bli slettet. Det vil ikke ha noen negativ konsekvens for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern- hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålet jeg har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det samles ikke inn personopplysninger i denne studien. Det er bare meg som student som vil ha tilgang til lydopptakene av intervjuene. Veiledere ved Høgskolen i Innlandet, Ann Cathrin Faldet og Sigrun Sønsthagen vil ha tilgang til det transkriberte datamaterialet.

Navn eller andre opplysninger som kan gjøre at du blir gjenkjent blir ikke samlet inn. Lydopptakene vil bli slettet straks etter transkribering.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai. 2019. Alt av lydopptak vil være slettet innen denne datoen. Når oppgaven leveres vil alt være fullstendig anonymisert, og det vil ikke være mulig at noe av informasjonen kan kunne spores tilbake til deg som person.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysningene om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk Senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingene av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student: Else Marie Brandlistuen, e-post: e_brandlistuen@hotmail.com
- Høgskolen i Innlandet ved Ann Cathrin Faldet, e-post: anncathrin.faldet@inn.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post: (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Else Marie Brandlistuen

Tlf: XXXXXXXXXX

Vedlegg 3 Intervjuguide

Intervjuguide

Oppstart:

- Utdanning?
- Stilling?
- Arbeidserfaring i skolen?

Livsmestring:

- Hva legger du i begrepet livsmestring?
- Hvilket fokus har dette på skolen? Brukes det tid til det i fellestid, planer o.l.?
- Hva tenker du er viktige elementer for livsmestring?
- Er livsmestring noe du er bevisst på i planleggingen av arbeidsdagen og tilpasningen til de enkelte elevene? Hvordan?
- Hva tenker du er lærerens rolle i dette arbeidet?
- Hvordan jobber du for å gi elevene økt livsmestring?
- Tenker du at livsmestring henger sammen med psykisk helse og eventuelt hvordan?

Skolen som arena:

- Hvordan ser du på skolen som arena for arbeid med livsmestring?
- Hvordan opplever du at dette er prioritert i skolen?
- Hvordan opplever du samarbeidet rundt temaet i skolen?
- Opplever du at det er et større fokus rundt dette nå når det kommer inn i Fagfornyelsen som et tverrfaglig tema?
- Hva tenker du om lærernes kompetanse knyttet til arbeidet rundt livsmestring?
- Hvilke samarbeidsrutiner foreligger det rundt arbeidet med livsmestring?

Livsmestring i overordnet del av læreplanen

- Hva er dine tanker rundt livsmestring som nytt tverrfaglig tema i den nye læreplanen?
- Hva tenker du er fordeler, eventuelt utfordringer ved dette?
- Har du noen tanker om det kommer til å endre måten du jobber på? Hvordan?

Avslutning

- Er det noe vi ikke har berørt som du mener er viktig i dette arbeidet?
- Er det noe du ønsker å utdype?
- Sjekk om jeg har forstått informanten riktig, be informanten utdype om det er noe som er uklart.