

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Belinda Claire Neuenschwander Dahlen

Masteroppgave

Livsmestring i skolen

En undersøkelse av læreres oppfattelse av begrepet livsmestring

Teaching life skills in school
– a study of teachers perception of the concept of life skills

Grunnskolelærerutdanning 1-7, samlingsbasert

2021

Det har jeg aldri prøvd før,
så det klarer jeg helt sikkert!

Pippi Langstrømpe

I. Forord

Da var endelig både master oppgave og masterstudier ved veis ende. Det har vært fem spennende, utfordrende og lærerike år, og jeg kan med stor glede si at jeg er ferdig med min lange studiereise. Jeg innleder masteroppgaven med et sista fra Pippi, fordi jeg mener den reflekterer prosjektet med å skrive en masteroppgave så godt for min del. Året har gått fort og det har til tider vært slitsomt og tungt å sette seg ned for å skrive, men det har også vært en utrolig spennende opplevelse som jeg er stolt av at jeg har klart å motivere meg selv gjennom – og mestret livet ved siden av!

Det er mange personer som har bidratt til at denne masteroppgaven skulle bli ferdig. Først vil jeg takke de flotte lærerne som deltok og tok seg tid i en ellers travel hverdag til å stille til intervju. Takk for at dere var åpne og delte deres meninger og tanker om temaet livsmestring med meg. Det har gjort det mulig for meg å belyse et tema som jeg selv anser som så viktig i skolen, og det er jeg veldig takknemlig for. Videre vil jeg rette en takk til min veileder Gro Helstad Løken, for dine gode tilbakemeldinger og samtaler gjennom prosjektet.

Jeg vil også takke min familie som har vært verdens beste støttespillere. Mamma, pappa, Olivia og Arve, tusen takk for all hjelp, energi og gode ord. Takk også til mine gode venner og kollegaer for motivasjon og heiarop, og de nødvendige avbrekkene jeg har trengt i løpet av prosessen. Dere er uvurderlige alle sammen!

Nå skal det bli deilig å pakke vekk bøkene og ta et fortjent pust i bakken.

Oslo, mai 2022

Belinda Claire Neuenschwander Dahlen

II. Sammendrag

Høsten 2020 ble det innført nytt læreplanverk for den norske grunnskolen, gjennom fagfornyelsen. Her blir det introdusert tre nye tverrfaglige temaer, inkludert temaet *folkehelse og livsmestring*. Det forsterkede søkelyset som er satt på *livsmestring* i skolen vekker derfor spørsmål om hva som innrammes i dette begrepet, og hva lærerens rolle er i arbeidet med å implementere det i skolen. Formålet med dette forskningsprosjektet har derfor vært å utforske lærerens oppfattelse og opplevelse av begrepet *livsmestring*. Det har blitt gjort ved å rette oppmerksomheten på hvordan lærerens forståelse møter intensjonene som formuleres i styringsdokumentene, og videre se på hvordan deres helhetlige oppfatning av begrepet setter rammene for deres arbeid og anvendelse av temaet. Med dette som grunnlag er problemstillingen for prosjektet utformet som følger:

Hvordan oppfattes begrepet livsmestring, og hvilke føringer legger dette for lærerens praktiske arbeid med temaet?

Det er formulert fire forskningsspørsmål som hjelper å trekke frem viktige elementer i forhold til hva problemstillingen spør etter.

1. Hva er lærerens egne forståelse av begrepet *livsmestring*?
2. Hvordan oppfatter læreren begrepet *livsmestring* i styringsdokumentene?
3. Hvordan oppfatter læreren skolen som arena for *livsmestring*?
4. Hvordan implementerer læreren *livsmestring* i sin planlegging og gjennomføring av skolehverdagen?

Dette er en kvalitativ studie, der det er blitt gjennomført tre individuelle intervjuer med lærere på mellomtrinnet. Datamaterialet har blitt analysert gjennom en tematisk analyse, og blitt drøftet med vekt på den teoretiske forankringen for prosjektet, som består av generell teori om relasjoner, Honneth sin anerkjennelsesteori, Bandura sine teorier of «human agency» og «self-efficacy» og teori rettet mot utviklingen av god psykisk helse.

Funnene som presenteres viser at det er enighet hos lærerne at *livsmestring* har en viktig del i skoledagen, men det er fortsatt mye usikkerhet rundt temaet bør få plass i deres planlegging og gjennomføring av undervisningen. Lærerne viser til et overordnet mål om at elevene deres skal utvikle evner for å takle utfordringer og motgang, og fungere som medmennesker og gode samfunnsborgere. Relasjon, mestring, motivasjon, støtte og elevenes sosiale og emosjonelle utvikling, er etter lærerens mening verdifulle bidrag til elevenes *livsmestring*.

III. Abstract

In the autumn of 2020, a new teaching curriculum for the Norwegian primary and lower secondary school was introduced, through the subject renewal. Here, three new interdisciplinary themes are introduced, including the theme of *public health and life skills*. The intensified spotlight that has been placed on *life skills* in schools raises the question about what this concept includes, and what is the teacher's role in implementing it into the education system. The purpose of this research project has therefore been to explore the teacher's perception and experience of the concept of *life skills*. This has been done by drawing attention to how the teacher's understanding meets the intentions formulated in the governing documents, and further looking at how their total perception of the concept develops a guideline for their application of the theme *life skills* into their work. With this as a basis, the thesis question for the research project is as follows:

How is the concept of life skills perceived, and what guidelines does this provide for the teacher's practical work with the topic?

Four research questions have been formulated to help highlight the important elements in relation to the thesis question.

1. What is the teacher's own understanding of the concept of *life skills*?
2. How does the teacher perceive the concept of *life skills* through the governing documents?
3. How does the teacher perceive the school as an arena for *life skills*?
4. How does the teacher apply *life skills* into their planning and execution in everyday schooling?

This is a qualitative study, where three individual interviews have been conducted with teachers who teach at the upper primary level. The data has been analyzed by use of thematic analysis and has been discussed with emphasis on the theoretical foundation set for the project. This consists of general theory of interactive relationships, Honneth's theory of recognition, Bandura's theories of "human agency" and "self-efficacy", and theory oriented towards the development of good mental health.

The findings presented, show that there is a consensus among teachers that *life skills* have an important part to play in schools, but there is still a lot of uncertainty about the concept "*life skills*" and how it should be included in their planning and teaching. The teachers refer to the main goal, that is for their pupils to develop abilities to cope with challenges and adversity,

and function as supportive human beings and good citizens. Social relationships, achievement, motivation, support and the pupils social- and emotional development are, according to the teachers, valuable contributions to the pupils *life skills*.

Innhold

I.	FORORD	3
II.	SAMMENDRAG	4
III.	ABSTRACT	5
	INNHold	7
1.	INNLEDNING	9
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	9
1.1.1	<i>Problemstilling og forskningsspørsmål.....</i>	12
1.1.2	<i>Avgrensning.....</i>	13
1.2	LIVSMESTRING I STYRINGSDOKUMENTENE	13
1.2.1	<i>Opplæringsloven</i>	14
1.2.2	<i>Fagfornyelsen - LK20</i>	15
1.2.3	<i>Kommunalt rammeverk.....</i>	17
1.3	BEGREPSAVKLARINGER	19
1.3.1	<i>Livsmestring</i>	19
1.3.2	<i>Psykisk helse.....</i>	20
1.4	OPPGAVENS OPPBYGGING.....	20
2.	TEORETISK FORANKRING	22
2.1	ELEV SOM DELTAKER I DET SOSIALE FELLESSKAP	22
2.1.1	<i>Sosiokulturelt perspektiv</i>	23
2.1.2	<i>Relasjoner.....</i>	25
2.1.3	<i>Relasjonskompetanse.....</i>	29
2.2	ANERKJENNELSE OG SELVREALISERING	30
2.2.1	<i>Axel Honnets anerkjennelsesteori</i>	31
2.3	ELEVEN SOM AGENT I EGET LIV	38
2.3.1	<i>“Human agency”</i>	38
2.3.2	<i>“Self-efficacy”</i>	39
2.4	GOD PSYKISK HELSE	41
2.4.1	<i>Salutogenese</i>	41
2.4.2	<i>Den helsefremmende skolen</i>	42
3.	METODE	46
3.1	VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	46

3.2	KVALITATIV FORSKNINGSDESIGN	47
3.3	INTERVJU SOM METODE	47
3.3.1	<i>Utvalg av informanter</i>	49
3.3.2	<i>Intervjuguide</i>	50
3.4	TEMATISK ANALYSE	51
3.5	ETISKE BETRAKTNINGER	54
3.6	KVALITET I FORSKNINGEN	55
4.	PRESENTASJON AV FUNN	57
4.1	LIVSMESTRING	57
4.1.1	<i>Lærerens hverdag</i>	57
4.1.2	<i>Begrepet livsmestring</i>	58
4.2	LIVSMESTRING I STYRINGSdokumentene.....	60
4.3	SKOLEN SOM ARENA FOR LIVSMESTRING	61
4.4	DET PRAKTISKE ARBEIDET MED LIVSMESTRING	62
4.5	PSYKISK HELSE OG LIVSMESTRING	64
5.	DRØFTING	65
5.1	HVA ER LÆRERNES EGNE FORSTÅELSE AV BEGREPET <i>LIVSMESTRING</i> ?	65
5.1.1	<i>Begrepet livsmestring</i>	66
5.1.2	<i>Elementer i livsmestring</i>	67
5.1.3	<i>Psykisk helse og livsmestring</i>	73
5.2	HVORDAN OPPFATTER LÆRERNE BEGREPET <i>LIVSMESTRING</i> I STYRINGSdokumentne?.....	76
5.2.1	<i>Fagfornyelsen</i>	76
5.2.2	<i>Kommunens rammeplanverk</i>	77
5.3	HVORDAN OPPFATTER LÆRERNE SKOLEN SOM ARENA FOR <i>LIVSMESTRING</i> ?.....	77
5.3.1	<i>Kompetanse</i>	79
5.4	HVORDAN IMPLEMENTERER LÆREREN LIVSMESTRING I SIN PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV SKOLEDAGEN?	80
6.	OPPSUMMERENDE KOMMENTARER	86
6.1	AVSLUTTENDE REFLEKSJON	87
LITTERATURLISTE		89
VEGLEGG		95
VEDLEGG 1	INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKE	95
VEDLEGG 2	INTERVJUGUIDE	98
VEDLEGG 3	GODKJENNING NSD	100

1. Innledning

I innledningskapittelet for dette forskningsprosjektet vil jeg først redegjøre for bakgrunn og formål med mitt forskningsprosjekt. Deretter legger jeg frem hvordan temaet *livsmestring* blir introdusert i de ulike styringsdokumentene som er med å legge grunnlag for dette prosjektet. Til slutt vil jeg gi en kort begrepsavklaring for begrepene *livsmestring* og *psykisk helse*.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Samfunnet vi lever i er i stadig utvikling, og denne utviklingen har også synlig påvirkning for barn og unges utdanningsløp og skolehverdag. Med ny teknologi og økt globalisering vil arbeidsliv, familieliv og sosialt liv være i konstant endring, og det fremtidsrettede kompetansebehovet vil være stadig forandret. Med bakgrunn i dagens og fremtidens samfunn stilles det høye krav til den enkeltes deltakelse (NOU 2015:8, s. 7, Meld. St. 28 (2015-2016), s. 13), blant annet til kunnskaper og erfaringer som vil være nødvendig for å kunne bidra og møte utfordringene livet vil by på. Skolen som læring- og sosialiseringsarena får derfor større betydning enn før. Skolen og utdanningssystemet er samfunnets viktigste bidrag og arena for utvikling av barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger (NOU 2015:8, s. 8, Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5, Berg, 2012, s. 62), som vil være grunnlag for å sikre at de neste generasjonen vil være i stand til å mestre egne liv og bære samfunnet videre (Bru, Idsøe & Øverland, 2020, s. 15-16). Dette er også nedfelt i skolens formålsparagraf, her står det nedskrevet at skolens oppgave innebærer å tilrettelegge for at elever skal «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Ut ifra dette kan vi lese at skolens samfunnsoppdrag ikke kun dreier seg om den faglige opplæringen til barn og unge. Det er også en viktig bidragsyter til elevenes sosiale utvikling og danningsprosess. En helhetlig dannelse av eleven som menneske er derfor en sentral del av skolens arbeid (NOU 2015:8, s. 7).

NOU 2015:8 *Fremtidens skole; Fornyelse av fag og kompetanser* kom 15. juni 2015 (NOU 2015:8), og i utredningen presenterer Ludvigsen-utvalget fremtidens kompetansebehov. Dette har lagt videre grunnlag for fremleggelsen av Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse; En fornyelse av Kunnskapsløftet*, der det kommer forslag om hvordan skole og læreplanen bør se ut. Om elevene skal få realisert sitt potensial, må derfor fagene fornyes og

skolen videreutvikles (NOU 2015:8, s. 7). Den nye læreplanen, som ble tatt i bruk høsten 2020, bidrar til det som regjeringen betegner som skolens verdiløft (Regjeringen, 2019). Den skal være med på å legge føringer for hvordan opplæringen av dagens og fremtidens elever skal se ut, noe som igjen vil skape nye forventninger til hva elevene skal lære og mestre. Det fremtidige kompetansebehovet det blir redegjort for i NOU 2015:8, krever at skolen i dag hjelper elevene å utvikle kunnskap og opplevelser som forbereder dem på livslang læring, og er rustet i å anvende sin erfaring i stadig nye og unike situasjoner (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 13).

Sentralt i fornyelsen av Kunnskapsløftet ligger introduksjonen av tre nye tverrfaglige temaer som skolen skal vektlegge. Disse er *demokrati og medborgerskap*, *bærekraftig utvikling* samt *folkehelse og livsmestring*, og alle tre knyttes til skolens dannelsingsoppdrag (NOU, 2015:8). For dette forskningsprosjektet er det det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* som er i fokus, og da spesielt begrepet *livsmestring*. Ifølge Sælebakke (2018) er livsmestring et stort tema som fremstår som både enkelt og komplekst. Enkelt fordi vi tolker begrepet om at det handler om å mestre livet, og komplekst fordi arbeidet med å mestre livet kan være diffust med uklare rammer (Sælebakke, 2018, s. 23). Det dreier seg altså ikke bare om oppgaven å mestre sitt eget liv, men også å ha en dypere forståelse for hvordan denne oppgaven skal gjennomføres og hvilke faktorer som påvirker den. En del av dette er å lære å ta gode valg, også gode helsevalg, og utvikle en trygg identitet i det sosiale fellesskapet (NOU 2015:8, s. 7). Kjærvoll (2021) skriver at det å lære om livet ikke er noe nytt i skolen, og innføringen av *folkehelse og livsmestring* som tverrfaglig tema bunner derfor i et videre ønske om at barn og ungdom skal ha og få det bra. Prioriteringen av dette temaet kan sees i sammenheng med den samfunnsutviklingen og samfunnsutfordringene som forbindes med antallet barn og unge som sliter med psykiske plager (Klomsten & Uthus, 2019), og Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8) trekker frem viktigheten av at barn og unge får kunnskap om psykisk helse slik at de skal få evnen til å håndtere problemene de møter og ta ansvarlige valg (Samnøy & Tjomsland, 2021).

I Ungdata Junior, en anonym spørreskjemaundersøkelse for elever i alderen 10-12 år, kommer det frem hvordan barn og unge har det i fritiden og på skolen. I 2017 og 2018 deltok 15 529 elever på 5. – 7. trinn i undersøkelsen og rapporten viser at en stor majoritet av elevene er fornøyde med livet sitt og har høy livskvalitet (Løvgren & Svagård, 2019, s. 2). Likevel avdekker også denne undersøkelsen at det er en del elever som melder at de ikke har det så bra. Dette er elever som føler seg triste, ensomme og kjenner på et dårlig selvbilde (Løvgren & Svagård, 2019, s. 2). Tilsvarende undersøkelse, Ungdata, blir gjennomført regelmessig for

elever på ungdomstrinnet og videregående skole. Av deltakerne i Ungdata Junior undersøkelsen er det blant annet 12 prosent som svarer at de er litt eller helt uenig i utsagnet «Jeg liker meg slik jeg er» (Løvgren & Svagård, 2019, s. 10), mens i Ungdata undersøkelsen fra 2021 ser vi at 24 prosent av elevene svarer at de er litt eller helt uenig i samme påstand (Bakken, 2021, s. 15). Begge undersøkelser viser at en stor andel elever har problemer med dårlig selvbilde deler av eller hele tiden. Dagens ungdom opplever mye som kan ha negativ innvirkning på selvbilde og det er høye forventninger til den enkelte. Slike forventninger kan, som Bakken (2021, s. 6) skriver «legge grunnlaget for en stressende hverdag». Stress er en påvirkningsfaktor også på barneskolen. I Ungdata Junior er det 47 prosent av elevene som svarer at de noen ganger føler seg stresset, mens 15 prosent svarer at de føler seg stresset ofte eller veldig ofte (Løvgren & Svagård, 2019, s. 14). Prestasjonspress, stress og manglende mestring i skolen og i det sosiale er alle faktorer som spiller inn på økningen i psykiske helseplager blant barn og unge (Danielsen, 2021, s. 15). I dagens samfunn er det et stort antall barn og unge som sliter med å mestre livet. Det er rundt 15-20 prosent av barn og unge i alderen 3 til 17 som har nedsatt funksjon på grunn av psykiske helseplager, og av disse har rundt 8 prosent så alvorlige symptomer at de tilfredsstiller kriteriene for psykisk lidelse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 10, Uthus, 2016, s. 23). Det er slik samfunnsutvikling som er utgangspunktet for introduksjonen av *folkehelse og livsmestring* som tverrfaglig tema, og temaet skal derfor bidra til å gi elever redskaper og ressurser til å håndtere medgang og motgang i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017), og ha evne til å beholde troen på seg selv når det går dårlig (Berg, 2021, s. 24).

Selv om behovet for temaet er til stede, har introduksjonene av begrepet *livsmestring* blitt oppfattet som kontroversielt av flere, og det har skapt debatt om hva begrepet faktisk skal innebære (Danielsen, 2021, s. 20, Samnøy & Tjomsland, 2021). Madsen (2019) skriver at «livsmestring er det nye universalmiddelet mot stress og press», men mener at det kan heller være et tema som igjen bidrar til de økende tallene av unge som kjenner seg stresset og presset i hverdagen. Han skriver videre at *livsmestring* inn i skolen vil kunne være med på å fortelle barn og unge at de må lære seg å mestre dette stresset og presset bedrer, i stedet for å være et hjelpemiddel som kan bidra til å lette på det trykket som allerede eksisterer. Dæhlen (2021) er en av de som også kan virke skeptiske, med spørsmål om det er mulig å mislykkes i livsmestring. Samnøy og Tjomsland (2021) mener også at det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* kan risikere å legge for mye vekt på den enkeltes ansvar til å ta ansvarlige valg. Elever skal nå fra tidlig alder lære seg å mestre livene sine og de aspektene som kan

påvirke det i negativ eller positiv retning. Videre skriver de at samfunnet bidrag til individet og deres mulighet for å mestre livet må settes lys på. Dette kan gjøres blant annet gjennom fellesskapet i skolen, der det er muligheter for å sikre «elevenes vekst og utvikling som mennesker» (Samnøy & Tjomsland, 2021). Lærere spiller derfor en viktig rolle i elevenes utvikling og er pliktige til å gi elevene den opplæringen de trenger for å mestre livene sine (Berg, 2012, s. 89), dette inkluderer både den faglige og den sosiale læringen. Lærere skal hjelpe elevene å ruste elevene til å mestre små og store utfordringer som livet byr på, hjelpe dem utvikle selvstendighet og identitet, og utvikle dem til ansvarlige medborgere.

1.1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Spørsmålet om hvordan skolen og lærere skal konkretisere og iverksette arbeidet med tema *livsmestring* inn i elevenes skolehverdag er oppe til diskusjon, også i dette forskningsprosjektet. Danielsen (2021, s. 18) skriver at dette er et komplisert tema med mange ulike dimensjoner, men det er til sist læreren som er nøkkelperson i arbeidet med å innføre *livsmestring* inn i elevenes undervisning og skolehverdag. *Livsmestring* er et tema skolen og lærerne er pålagt å sette søkelys på, fordi det er en synlig del av styringsplanene, men hva skal dette temaet faktisk inneholde og hvordan skal det arbeides med er uklart. Innføringen som blir gitt av temaet i læreplanverket gir en pekepin på hvilken retning undervisning og utvikling skal ta, men derimot etterlater det seg også et stort rom for fortolkning. Det er nettopp i dette fortolkningsrommet det kan oppstå sprik mellom intensjonene læreplanen har for opplæringen og realiteten av det som faktisk skjer i klasserommene.

Med dette som grunnlag er problemstillingen for dette forskningsprosjektet utformet som følger:

Hvordan oppfattes begrepet livsmestring, og hvilke føringer legger dette for lærerens praktiske arbeid med temaet?

Temaet jeg ønsker å utforske, er lærerens oppfattelse og opplevelse av begrepet *livsmestring*, og videre vil jeg se på hvordan det i møtet mellom styringsdokumentenes intensjoner og lærerens perspektiv, skapes en ramme for lærerens videre praktiske arbeid og anvendelse av temaet.

For å kunne svare på denne problemstillingen har jeg satt meg noen forskningsspørsmål som skal hjelpe å ramme inn forskningen.

5. Hva er lærerens egne forståelse av begrepet *livsmestring*?
6. Hvordan oppfatter læreren begrepet *livsmestring* i styringsdokumentene?
7. Hvordan oppfatter læreren skolen som arena for *livsmestring*?
8. Hvordan implementerer læreren *livsmestring* i sin planlegging og gjennomføring av skolehverdagen?

1.1.2 Avgrensning

I læreplanens overordnede del omtales *folkehelse* og *livsmestring* som er samlet begrep, eller et begrepspar. I dette forskningsprosjektet legger jeg hovedfokus på begrepet *livsmestring*, og skal nå redegjøre for det valget. Den første grunnen er at jeg tar utgangspunkt i at «å mestre livet» vil kunne føre til forbedring av folkehelsen, samtidig vil god helse kunne forbedre evnene eleven har til å mestre livet. Sånn sett anser jeg begrepsparet som to sider av samme sak. Skeie (2017) har også separert begrepene fra hverandre, og skriver at *folkehelse* refererer til det medisinske perspektivet, mens *livsmestring* omhandler helheten av hvordan vi håndterer livet og hverdagen vår (Skeie, 2017, s. 337). *Livsmestring* kan ta for seg aspekter i livet som ikke direkte handler om helsetilstanden. Den andre grunnen til at jeg velger å sette søkelys på *livsmestring*, er kommunen jeg har valgt å fokusere mitt forskningsprosjekt innenfor har *livsmestring* som et av hovedområdene som er i fokus i deres kommunale rammeplan. Introduksjonen til denne rammeplanen har også vært et av utgangspunktene for min grunnleggende interesse for dette temaet.

1.2 Livsmestring i styringsdokumentene

I dette forskningsprosjektet er det begrepet *livsmestring* som er i søkelyset. Problemstillingens interesse knytter seg til hvordan et utvalg lærere forstår begrepet, og en del av denne forståelsen vil basere seg på hvordan de oppfatter *livsmestring* slik det er presentert og implementert gjennom styringsdokumentene. I styringsdokumentene omtales også formålet med implementeringen av *livsmestring*, som er å imøtekomme dagens og fremtidens samfunnsendringer, og trekke ut elevenes potensial til å utvikle seg til aktive, ressurssterke samfunnsborgere (NOU 2015:8, s. 7). Fremgangsmåten for implementeringen er vagere jo mer overordnet planen er. I den forbindelse vil jeg gi et omriss av hvilken plass *livsmestring* har i de nasjonale og lokale styringsdokumentene. De aktuelle styringsdokumentene i dette

prosjektet er Opplæringsloven, fornyelsen av fagfornyelsen (LK20) og det lokale kommunale rammeverket.

1.2.1 Opplæringsloven

Utdanningssystemet og skolen forvalter et viktig samfunnsmandat, og kan betraktes som et av samfunnets viktigste organer når det er forbundet med utviklingen av gode samfunnsborgere. Barn og unge skal i skolen gjennomgå en kunnskapsmessig, emosjonell og sosial utvikling for å kunne stille sterke i den rollen. Skolens mandat omfatter dermed mer enn kompetansemål i fag, den legger til rette for positive mellommenneskelige relasjoner og arbeide for å ramme inn et trygt sosialt miljø som skal støtte opp rundt barn og unges fullverdige identitetsdannelse (NOU 2015:8, s. 9). Skolens samfunnsmandat blir videre tydeliggjort igjennom Opplæringsloven, som legger frem alle rettigheter elever har gjennom sin skolegang i Norge og den legger overordnede føringer for hva som kreves av skolen og til en viss grad hva som kreves av lærere. I Opplæringsloven § 1-1, også kalt formålsparagrafen, setter rammen for hva formålet med opplæringen er. Det definerer derfor verdigrunnet for skolen, som er forankret i både barnekonvensjonen og menneskerettighetene (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 26). Formålet til skolen har fundament i verdier som er viktige for samfunnet som helhet, og det kommer frem gjennom formålsparagrafen hvilke verdier elevene skal kunne ta til seg og leve etter i deres liv. Dette er en del av å ha evnen til å mestre livet, være en del av sosiale fellesskap, delta i arbeids- og studieliv, og delta som en ressurs i samfunnslivet (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 6).

I formålsparagrafen står det at «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdninger for å kunne meistra liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Elever skal altså gjennom skoleløpet utvikle kunnskap og kompetanse som setter dem i posisjon til å være ressurssterke i samfunnslivet som voksne. De skal også utvikle positive holdninger, i møte med andre mennesker og i forholdet de bygger til seg selv. Slike holdninger kan skapes gjennom deltakelse i gode og sunne lærings- og sosiale miljø allerede på skolen i ung alder. Skolen skal bidra til å fasilitere at hver enkelt elev realiserer sitt potensial for å kunne evne å mestre sine egne liv (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 13). Elevens rolle i fellesskapet trekkes også klart frem i formålsparagrafen. Elevene skal få en opplæring som bygger på grunnleggende verdier som «respekt for menneskeverdet, nestekjærlighet, tilgjenvning, likeverd og solidaritet», videre skal opplæringen gi elevene «innsikt i kulturelt mangfold» og «fremme demokrati» (Opplæringslova, 1998, §

1-1). Relasjoner og det sosiale fellesskapet er en dermed en viktig arena for utvikling av essensielle erfaringer som en elev må ha for å kunne mestre livet sitt i dagens og fremtidens samfunn.

Begrepet *livsmestring* er ikke direkte nevnt, men det kan derimot sies at *livsmestring* er et gjennomsyrende mål og formål i formålsparagrafen, og skolens mandat generelt. For å oppnå livsmestring, må eleven derfor ta med seg det verdigrunnlaget som den tilegner seg igjennom skoleløpet og videre ut i møtet med livet. Innholdet i opplæringen skal forme grunnlaget elevene har for å mestre deres voksne liv på en god måte (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 6). Skolen er en refleksjon av samfunnet, eller «et samfunn i miniatyr» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 21), og skolens oppgave blir da å synliggjøre forbindelsen mellom skolesamfunnet som elevene møter nå og det større demokratiske samfunnet som eleven skal aktivt delta i senere.

1.2.2 Fagfornyelsen - LK20

I 2015 presenter Ludvigsen-utvalget med NOU 2015:8 *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*, og her introduseres et verdiløft for skolens læreplaner. Dette verdiløftet handler blant annet om at skolen skal arbeide med formål om å møte fremtidens samfunnsbehov og utfordringer, og at den dermed skal styres som en mer formålsstyrt og mindre målstyrt organisasjon (Danielsen, 2021, s. 14). Samfunnsutviklingen fører med seg nye krav og forventninger til hva elevens skal kunne, dermed så de behov for å endre innholdet og strukturen i den nasjonale læreplanen for å møte med disse og forsikre at elevene lærer det du har behov for (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 15). Ut av dette har fagfornyelsen sett lyset. Den ble innført i 1.-9- trinn og VG1 i 2020, 10. trinn og VG2 i 2021, og blir innført i VG3 nå i 2022 (Danielsen, 2021, s. 14). I fagfornyelsen er både den overordnede delen og de ulike fagplanene blitt fornyet. I den overordnede delen er det tre temaer som er blitt vektlagt. Disse temaene er presentert som tverrfaglige temaer i lys av behovet for kompetanse i fremtidens kompetansebehov, og tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Temaene skal bidra til å forbedre elevens læring i hvert enkelt fag, forsterke deres positive identitetsutvikling, samtidig som det gir eleven helhetlig forståelse av temaene (Meld. St. 28 (2015-2016), s.7, Danielsen, 2021, s. 14). Det vil si at de skal bidra til elevenes læring nå, og være en del av deres erfarings- og kunnskapsbase senere. Med grunnlag i dette skal skolen tilrettelegge for de tre tverrfaglige temaene, *bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap, samt folkehelse og livsmestring*.

I overordnet del blir det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* presentert. De første to delene legger en ramme for hva temaet, som fullstendig begrepspar, skal bidra med til den enkeltes utvikling. Temaet blir presentert slik:

«Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet avgjørende.

Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema skal altså tilrettelegge for at elevene sitter med den kompetansen de trenger for å utvikle positiv fysisk og psykisk helse. Dette innebærer at elevene blir ansvarlige for egne valg, egne handlinger, i prosessen med å mestre livet. Dette inkluderer å erfare hva gode valg er, noe som kommer av prøving og feiling, samtidig som man har støttende voksenpersoner som modellere og anerkjenner den enkeltes rett til å velge. Anerkjennelse fra voksenpersoner i skolen vil også kunne påvirke elevens utvikling av «et positivt selvbilde og trygg identitet». Å være trygg på seg selv og egne valg er viktige forutsetninger for å mestre livet. I denne delen presenteres *livsmestring* fra et individperspektiv. Her handler det om å utvikle den enkelte elevs gode helse og trygge identitet. I neste del kommer det frem at folkehelsen påvirkes av den enkeltes gode helsevalg, noe som samfunnet skal legge til rette for. Altså, skal skolen og lærere bidra til at eleven trer frem som en positiv ressurs i samfunnet, om det er klasse- eller skolesamfunnet. Dette gjøres ved at elevene blir inkludert inn i det sosiale miljøet, og får muligheten til å ha innvirkning på samfunnet og relasjonene rundt seg. Dette er et eksempel på *livsmestring* i et samfunnsmessig perspektiv, fordi elevens deltakelse i det sosiale samspillet vil kunne hjelpe dem å utvikle evner og erfaringer som er positive for deres videre mestring av livet. Gjennom denne deltakelsen vil de få den forståelsen av faktorer som kan påvirke livet, og videre lære å påvirke disse faktorene. På denne måten vil eleven kunne lære å håndtere medgang og motgang på en best mulig måte.

Avslutningsvis så henviser overordnet del til en rekke områder innen *folkehelse og livsmestring* som er aktuelle. Disse inkluderer områder både orientert rundt et samfunnsmessig perspektiv og et individperspektiv (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 39). I forbindelse med *livsmestring* kan det trekkes frem «... fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det legges også frem at verdivalg og betydningen av mening i livet er viktig for den enkelte elev å få erfaringer med. I tillegg er «mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker følelser og relasjoner» områder som blir dratt frem som essensielle i forbindelse med *livsmestring* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er tydelig at livsmestring er et stort, fagovergripende tema, og det er fokusering på disse områdene som skal hjelpe med implementeringen av det tverrfaglige tema inn i skole og undervisning.

1.2.3 Kommunalt rammeverk

For at skoler skal ha mulighet til å realisere intensjonen som legges frem i de nasjonale styringsdokumentene, er det viktig at de lokale styringsdokumentene følger på og legger enda tydeligere rammer på hvor fokuset bør og skal ligge for de lokale skolene. Berg (2012, s. 138) påpeker det faktum, at fordi kommunen er skoleeier, er skolen derfor avhengig av «hvordan kommunene har organisert forvaltningen av skolen». Det faller derfor på kommunen å legge helhetlige planer for hvordan ansvar og oppgaver skal fordeles mellom de ulike aktørene i kommunen som jobber med barn og unge. I dette forskningsprosjektet har det blitt tatt utgangspunktet i et rammeverk, som er utarbeidet for å skape kvalitet i kommunens skoler og bidra til at kommunens elever får et maksimalt faglig og personlig utbytte av opplæringen. Rammeverkets mål er å skape en dynamisk tilnærming til skoleutvikling ved å gi støtte til lærere, skoleledere og skoleeiers arbeid i å fasilitere for elevenes utvikling. Fordi dette forskningsprosjektet fokuserer på å bevare anonymiteten til deltakere og involverte i prosjektet, vil ikke kommunen være navngitt, eller rammeverk refereres til direkte, men det vil derimot bli gitt en kort presentasjon av rammeverkets oppbygning og fokus.

Rammeverket er delt inn i flere nivå, for å identifisere og definere områder som er viktig for skolens og elevenes utvikling. Videre skal nivåinndelingen synliggjøre handlingene som skal til for å skape en god fremgang i dette utviklingsarbeidet. Det skal skape sammenheng imellom skolene i kommunen, og gi retning for skolenes profesjonsmessige praksis. Rammeverket viser hvor det generelle fokuset bør ligge for å skape en helhetlig fremtidsrettet utvikling i skolen, samtidig som det kan brukes av hver enkelt lærer til å reflektere rundt egen praksis, identifisere styrker og se hvor det er behov for forbedringer. Kommunen har inkludert tre hovedområder i rammeverket hvor det skal legges spesielt fokus, ett av disse tre områdene er *livsmestring*. For å synliggjøre hvordan disse hovedområdene bør arbeides med, og mot, er det i rammeverket presentert beskrivelser av indikatorer som viser hvilke mål skolen bør sikte

mot for å sikre elevenes utvikling innen områdene. Under område *livsmestring* er det gitt fem indikatorer for fremgang, og innenfor disse legges det til rette for en klar ansvarsfordeling.

Den første indikatoren viser at elevene får mulighet til å utvikle sin emosjonelle- og sosiale kompetanse, og på denne måten ha en sunn fysisk og psykisk helse. Dette skjer ved at skolen legger fokus på et positivt elevsyn der de stadig jobber mot å utvikle og forbedre arbeidsmetoder rettet mot elevenes helse og trivsel. Lærere skal ha de gode relasjonene i fokus, og anerkjenne elevene for hvem de er, dermed kan de kommunisere de positive forventningene til elevens personlige, emosjonelle og sosiale utvikling. Elevene selv skal utvikle en trygghet på at de voksne rundt seg vil dem vel, de skal klare å ta vare på hverandre, tørre å hjelpe og si ifra på andres og egne vegne. I forbindelse med denne indikatoren kan foreldre bidra med å ta ansvar for sitt barns emosjonelle, sosiale og helsemessige utvikling, ved å være gode forbilder og modellere samarbeid, kommunikasjon, medmenneskelighet og empati.

Den andre indikatoren er at elevene skal få muligheten til å utvikle sin metakognitive kompetanse og opplevelse av seg selv som aktør i livet. For å oppnå dette skal skolen og lærere legge til rette for elevenes kognitive og sosiale utvikling, der elevene lærer hvordan de kan ta gode og sunne valg for seg selv. Elevene skal få oppleve at de er viktige og har verdi som aktører i egen læring og eget liv. Denne opplevelsen kommer ved å bygge trygge posisjoner i fellesskapet, tørre å ta sjanser, tørre å gjøre feil, og vise at man klarer å være selvstendig. Foreldre kan bidra til dette ved å engasjere seg i elevenes læring, og hjelpe til med å gi sitt barn robusthet og ressursene for å takle motgang. Dette henger også sammen med barnas evne til å ta valg som støtter opp under egen utvikling av en god psykisk helse.

Den tredje er at elevene skal samarbeide og bidra til fellesskapet på lik linje med medelever og voksne i skolesamfunnet. Dette innebærer at elevene skal få delta i sunne relasjoner i et trygt skolemiljø og klasse miljø. Det er skolen og læreren som skal kunne legge til rette for dette. For å klare dette må det også legges til rette for en samarbeidskultur mellom lærere og elever der alle stemmer høres. Elevene skal gjennom dette oppleve tilhørighet, ved å gi og motta empati, åpenhet, raushet og respekt i det sosiale samspillet.

Den fjerde indikatoren er at eleven skal ta ansvar for å utøve medborgerskap. I møte med demokratiske prosesser skal elevene lære å respektere og anerkjenne andres rettigheter og verdier, og samtidig føle at de selv blir respektert og anerkjent. På skolen skal slike demokratiske prosesser tilrettelegges for gjennom tydeliggjøring av skolens systemer, rutiner

og praksiser. Lærere skal gjennom sin undervisning opplyse elevene om deres rettigheter på skolen og i samfunnet. Foreldre og lærere bør være gode modeller av ansvarlig deltaker i det sosiale samfunnet, og på den måten vise elevene hvordan de skal ta ansvar og utføre medborgerskap ovenfor andre, samtidig som elevene opplever å være tilskrevet like rettigheter og får kjenne på hvordan det er å bli møtt med likeverdig respekt.

Den siste er at elevene skal ta bærekraftige og klimakloke valg. Innen dette ligger det at elevene skal få erfaringer og muligheter til å observere hva det vil si å bete seg ansvarlig med slike valg, da trenger de gode forbilder som foreldre og lærere. Gjennom dette utvikler de også evne til å være aktør i samfunnet, og finner sin verdi som bidragsytende medmenneske. Begge de to siste indikatorene viser at *livsmestring* som tverrfaglig tema også har klare bånd til de tverrfaglige temaene *bærekraftig utvikling* og *demokrati og medborgerskap* i rammeverket.

1.3 Begrepsavklaringer

1.3.1 Livsmestring

Livsmestring er et vidt begrep som favner om mye (Sælebakke, 2018, s. 23), og begrepet kan dermed forstås på mange ulike måter. Vi har allerede sett på hvordan begrepet *livsmestring* kommer frem i styringsdokumentene, og her får innholdet en klar introduksjon og gjennomgang. I overordnet del står det at «livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I det kommunale rammeverket kobler de *livsmestring* til utvikling av et positivt selvbilde, selvfølelse og følelsen av tilhørighet mennesket får gjennom at deres emosjonelle, sosiale, kognitive og fysiske behov blir møtt i det sosiale fellesskapet vi befinner oss i. Videre gir Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner sin definisjon av *livsmestring* som er «å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på best mulig måte. Å skape en trygghet og en tro på egne evner til å mestre også i fremtiden» (LNU, 2017). Gjennomgående i disse definisjonene er at mennesket, eller elevene, skal utvikle evner og ferdigheter for å kunne komme seg styrket gjennom livets utfordringer. Som Sælebakke (2018, s. 27) skriver er *livsmestring* å «få utnytte sine ressurser og realisert sitt utviklings- og læringspotensial». Det handler derfor om å sette fokus på de positive erfaringene og kreftene i elevenes liv (Lekhal & Drugli, 2019)

1.3.2 Psykisk helse

Verdens helseorganisasjon (2018) definerer psykisk helse som «en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, håndtere normale stressituasjoner i livet, arbeide produktivt og ha mulighet til å bidra ovenfor andre og i samfunnet». Videre skriver de at «psykisk helse er grunnleggende for vår kollektive og individuelle evne som mennesker til å tenke, føle, samhandle med hverandre, tjene til livets opphold og nyte livet» (Verdens helseorganisasjon, 2018, egen oversettelse). Holte og Halstensen (2020) deler dette perspektivet og skriver at *psykisk helse* er menneskets samlede evne til å regulere følelser, tenke fornuftig, opprettholde gode relasjoner med andre og tilpasse vår egen individuelle atferd. Berg (2021, s. 89) og Bru, Idsøe og Øverland (2020, s. 16, 2021, s. 13) er enige i at god psykisk helse bidrar til menneskets livskvalitet og velvære, og er sentral for læring og utvikling som forutsetning for god livsmestring.

Når eleven mestrer utfordringer på det individuelle og sosiale plan, bygger de et bedre grunnlag for å utvikle en god psykisk helse, og en god psykisk helse gir igjen fundament for å håndtere medgang og motgang i livet. Det skaper da en god spiral av velvære, mestring og trivsel. Helsedirektoratet (2014) fremhever at i dagens dagligtale brukes ofte *psykisk helse* i relasjon til psykiske plager og lidelser. Det pekes på at det ofte blir «omtalt som en utfordring enn som en ressurs». Det er også dette negative synet på *psykisk helse* som har blitt trukket frem som en bekymring i forbindelse med samfunnsendringene, og som er del av bakgrunnen for fornyelsen av læreplanverket. I forbindelse med det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* i overordnet del legges det vekt på at elevene skal gis kompetanse for å fremme «god fysisk og psykisk helse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, Danielsen, 2021, s. 79). *Psykisk helse* skal peke mot positivitetene som «mestring, tilfredshet, tilhørighet, utvikling og vekst, autonomi, opplevelse av mening, delte mål og verdier, samt positive relasjoner» (Helsedirektoratet, 2014). Med dette er målet å fremme god psykisk helse og forebygge psykiske vansker og lidelser (Lekdal & Drugli, 2019).

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven består i alt av 6 kapitler. I kapittel 1, innledningen, er det lagt frem om bakgrunnen for valg av tema og problemstilling, det er belyst hvordan temaet kommer frem i styringsdokumentene og til slutt gitt en begrepsavklaring. I kapittel 2, teoretisk forankring,

blir det redegjort for relevant teori som utgjør deler av grunnlaget for videre drøfting. I kapittel 3, metode, redegjøres det for metodiske valg. I kapittel 4, presentasjon av funn, presenteres de viktigste punktene fra datamaterialet, som også vil legge grunnlaget for drøfting. I kapittel 5, drøfting, vil funnet sees i lys av den teoretiske forankringen. I kapittel 6 vil prosjektet oppsummeres og komme med en avsluttende refleksjon.

2. Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for den teoretiske forankringen for forskningsprosjektet. Det kommer frem i Meld. St. 28 (2015-2016) at *livsmestring* kan sees på i et samfunnsmessig perspektiv og i et individuelt perspektiv (s. 39). Først vil jeg legge frem teori som knyttes til eleven og lærerens påvirkning fra og i det sosiale og faglige fellesskapet. Å være aktører i fellesskapet vil ha betydning for elevenes *livsmestring* sett i et samfunnsmessig perspektiv. Her anser jeg det sosiokulturelle perspektivet på læring og teori tilknyttet relasjonsbygging og relasjonskompetanse som signifikant, da støtte i det sosiale fellesskapet er viktig for «elevens trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 39). Deretter vil jeg fremme teorigrunlaget som rettes mot det individuelle perspektivet. Her presenterer jeg først Honneth sin anerkjennelsesteori, da jeg anser den som å være relevant for elevenes utvikling av selvet. Etter det vil jeg trekke inn Bandura sine teorier om «Human Agency» og «Self-efficacy». Disse tar for seg elevenes evne til å motivere seg selv og utvikle forventninger for å mestre livet. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg komme innom teori som retter seg mot psykisk helse og skole i et helsefremmende perspektiv.

2.1 Elev som deltaker i det sosiale fellesskap

Viktigheten av sosialt fellesskap og samspill i elevenes utdanning og danning er klart forankret i skolens mandat. I opplæringsloven og skolens formålsparagraf står det skrevet at «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Videre, står det skrevet i fagfornyelsen sin overordnet del at «skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig», (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette trekker klare linjer også mellom *livsmestring* og elevenes evne til å være aktive deltakere og gode bidragsytere i det sosiale fellesskapet, som også gjentas i det overordnet del legger i det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, der det kommer frem at «elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017). En del av elevens utvikling er derfor å danne evner som gjør dem til fungerende brikker i det sosiale samspillet, gi dem erfaringer og kompetanse i relasjonsbygging og legge til rette for at de blir sterke samfunnsborgere når de vokser opp. Dette gjøres ved å følge opp mandatet som skolen skal oppfylle, som å ta

hensyn til barns grunnleggende behov for trygge relasjoner (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2018, s. 13), og tilrettelegge for godt skolemiljø og arenaer for relasjonsbygging.

2.1.1 Sosiokulturelt perspektiv

I det sosiokulturelle perspektivet på læring er grunntanken at læring er en integrert del av ulike praksiser mennesket deltar i på skole og i fritiden (Lillejord, 2015, s. 178). Læring er en sosial aktivitet, der den enkelte elevens kunnskap blir skapt gjennom samhandling med andre i en kontekst (Lillejord, 2015, s. 182, Säljö, 2018, s. 42) og handler derfor i hovedsak om at de «tilegner seg kunnskap og formes av deltakelse i kulturelle aktiviteter (Säljö, 2013, s. 18). Danielsen (2021, s. 134-135) skriver at sosiokulturelle teorier ofte ikke er individorientert, slik andre teorier kan være, men at det heller orienterer seg mot en sammenveving av individ og kontekst, der individet alltid står i forhold til den ‘mer kompetente andre’. Dette er altså en teori som ser individet i relasjon til det sosiale samspillet det er en del av.

Lev Vygotsky er en sentral figur i den sosiokulturelle teorien på læring. Han var opptatt av at undervisningen ikke kun skulle være en gjentakende drill (Lillejord, 2015, s. 193), men at det heller bygger opp elevenes kunnskap gjennom deltakelse i fellesskapet der eleven er i konstant utvikling med det sosiale samspillet og fellesskapet rundt seg (Säljö, 2018, s. 118). Vygotsky sitt perspektiv ser på den individuelle eleven som et resultat av det sosiale samspillet og kulturen som omringer det. Et viktig utgangspunkt for den sosiokulturelle teorien er at kulturen elevene lever i, er i stor grad en påvirkningskraft for hva og hvordan barnet lærer om verden (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 67). En elev sin horisont for læring kan forstås på bakgrunn av deres forutsetninger og erfaringer, både biologiske og sosiokulturelle (Säljö, 2018, s. 105). Det starter når et barn fødes. Det innebærer at det møter en verden av kommunikasjon med det som finnes i omgivelsene. For eksempel øyekontakt med foreldre, berøring og latter. Videre lærer barnet å snakke og beherske egen kropp. Gjennom samfunnet det møter blir det introdusert til normer, holdninger, regler og verdier som bidrar å utvikle en forestilling av verden, og bidrar til å indentifisere hvem barnet er som person, hva deres identitet bygger på (Säljö, 2018). Alt barnet møter i sine omgivelser er med på å forme den kulturen de skal utvikle seg i. Når barnet starter på skolen som elev, møter de på en ny kultur med nye påvirkningskrefter. Kulturen her styres av hvilke verdier, regler og retningslinjer som settes av skoleledelse og lærere, og som skaper i skolens læringsmiljø og sosiale samspill. Om skolen har en kampanje for å redusere mobbing i skolemiljøet, vil dette være med å styre hvordan skolen håndterer mobbesaker, og igjen styre retningslinjene, reglene og verdiene som skolen

jobber etter. Dette blir en del av kulturen elevene møter på skolen, som de må lære seg å føle for å være en del av det positive sosiale fellesskapet, og som videre vil kunne påvirke deres identitetsbygging og læring.

Språket er også viktig i sosiokulturell teori. Elevene skal erfare å kommunisere og være i dialog, fordi «dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom dialog med andre, lærere og medelever, kan elevene tilnærme seg ny kunnskap og nye erfaringer. Lillejord (2015, s. 114-115) skriver at i Vygotsky sin teori er språket nøkkelen til å forstå menneskelig utvikling og læring mer allment. Med språket kan de skape rom for samspill, samarbeid og kommunikasjon, og dermed løse problemer de ikke nødvendigvis klarer å løse alene, sammen med andre i fellesskap. Det å lære elevene å bruke språket for «å uttrykke seg og utveksle tanker og ideer i kognitivt og intellektuelt samspill med andre» er en viktig del av skolens formål (Jordet, 2020, s. 286). Språket og kommunikasjon er redskaper for at eleven kan utvikle seg både faglig og sosialt, og i tillegg til å tilegne seg ny kunnskap utvikler de også evner i relasjonsbygging og kommutative evner som kan bidra til at de vil kunne mestre utfordringer i livet på en bedre måte. Kommunikasjon og språk er dermed en viktig ressurs å ha med seg inn i alle sosiale samspill. Som tidligere påpekt er læring en praksis vi deltar i, og er knyttet direkte til handlingene som eleven og andre utfører. Samarbeid er ofte viktig når det er oppgaver som skal løses, og dette er ikke bare erfaringer som kan gjøres i skolen. Samarbeidsevner er også viktig når elevene skal ut i arbeidslivet som voksne. Samhandling og samarbeid har en positiv effekt på læringsmiljøet. Det ligger mye respekt og aksept i å være en god deltaker i et sosialt fellesskap, som derfor er viktig for både den individuelle elevens utvikling, og utvikling av fellesskapet. Å være en deltaker i det sosiale fellesskapet kan bidra til utviklingen av ulike evner hos den enkelte. Evne til å ta andres perspektiv, evne til å dele sine meninger, evne til å si ifra, og som igjen kan bidra til utvikling av god selvoppfatning og en sunn identitet. Her trekker Lillejord (2015, s. 179) frem en grunnleggende innsikt i sosiokulturell teori som er at «vi lærer sammen med andre slik at vi kan lære videre alene».

Som del av et fellesskap kan elevene også utnytte seg av ressursene som finnes her. Det er av betydning for hva eleven kan oppnå alene, kontra hva de kan oppnå i fellesskapet (Säljö, 2018, s. 18). Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 68) skriver at en elev har to mentale utviklingsnivå. Det første utviklingsnivået foregår i barnets eksisterende kompetanse som viser hva eleven kan klare alene uten hjelp eller støtte. Det andre utviklingsnivået møter eleven oppgaver og

utfordringer som eleven ikke kan løse på egen hånd. Dette er oppgaver som ligger utenfor elevens individuelle mestringsevne, men med hjelp og støtte fra voksne og kompetente andre kan de klare dette også. Vygotsky kaller dette sonen for den proksimale utviklingen, eller den nærmeste utviklingssonen. I den nærmeste utviklingssonen handler det om at elevene oppnår best utvikling ved å jobbe med oppgaver og problemløsning som har en vanskelighetsgrad som er hakket mer krevende enn at eleven kan mestre det på egenhånd (Danielsen, 2021, s. 135), fordi det da får utnyttet fellesskapet og oppnår læring i fellesskap med den mer kompetente andre. Her kan eleven støtte seg på dyktige medlemmer av den kulturen de er del av, som kan fungere som veiledere, og med denne støtten kan elevene ved en senere anledning håndtere lignende utfordringer på egen hånd. På denne måten kan deltagelse i det sosiale samspillet som eksisterer i kulturen rundt oss bidra til og være en ressurs i elevenes utvikling.

2.1.2 Relasjoner

Det sosiale samspillet i skolen er også en virking arena for å bygge positive og sterke relasjoner. Som nevnt i forbindelse med sosiokulturell teori for læring, så skjer læring i interaksjon med andre. Klomstén og Fiske (2021, s. 27) skriver at dette illustrerer viktigheten av å erkjenne og anerkjenne hver elev som hele mennesker i samhandlingsprosessen. Rammene læreren legger for samspill i klasserommet og hvilken atferd de selv viser har nemlig stor betydning for hver enkelt elev, og deres fremtid (Sprukeland & Lysebo, 2021, s. 8). Gode relasjoner skaper blant annet trygghet, læring og mestring i elevenes skolehverdag, og det legger grunnlag for gode emosjonelle og sosiale ferdigheter som er avgjørende for elevenes faglige opplæring (Ringereide & Thorkildsen, 2020, s. 18, Sprukeland & Lysebo, 2021, s. 8). Det mellommenneskelige samspillet har stor betydning for elevenes muligheter for å fungere i det fremtidige samfunnet, og skolen er en viktig arena for slikt lærende samspill i fellesskapet.

Lærer-elev-relasjonen

Elever trenger mennesker rundt seg som bryr seg om dem, spesielt på barneskolen. De har behov for trygge voksne som kan hjelpe til, passe på og modellere hva som er rett og galt og hvordan det er riktig å forholde seg til verden (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2018, s. 12, Drugli & Nordahl, 2015, s. 69). Bru, Idsøe og Øverland (2020) påpeker derfor behovet for lærere som har kompetansen og evnen til å etablere gode relasjoner til elevene og tilrettelegge for et trykt og sunt læringsmiljø. Når læreren møter sine elever, vil de gradvis over tid etablere relasjoner til hver enkelt elev. Relasjonen vil, ifølge Drugli og Nordal (2015, s. 70) skapes

uavhengig av om en lærer går aktivt inn for det eller ikke. Derfor er det viktig at læreren er oppmerksom på hvordan denne relasjonen kan være positiv for eleven. Gjennom daglig kontakt med eleven, blir lærere godt kjent med sin elevgruppe og enkeltelevne som den består av, og læreren er en viktig relasjon i elevenes skolehverdag og liv. Drugli og Nordahl (2015, s. 71) skriver at «relasjonen til læreren vil fungere som en trygg havn som elevene kan ta ekspedisjoner fra å vende tilbake til ved behov». Ut ifra dette kan vi se at lærer-elev-relasjonen er viktig, og det er viktig at den oppfattes som trygg og stabil. Moen (2020, s. 49) påpeker i forbindelse med dette, at læreren også er en betydningsfull faktor i forhold til elevenes evne til å mestre livet.

«I møte med elevene skal lærere fremme kommunikasjon og samarbeid» står det i overordnet del Kunnskapsdepartementet, 2017). Relasjoner hvor mennesker er i samhandling med hverandre inneholder så mye mer enn ordene som blir brukt. Klomstén og Fiske (2021, s. 28) skriver om det relasjonelle mellomrommet, som preges av både verbal og ikke-verbal kommunikasjon. Dette inkluderer også blikk og berøring, hvordan man prater om andre og hvordan man er fysiske med hverandre. I dette relasjonelle mellomrommet skal også eleven erfare å bli anerkjent, lyttet til og bekreftet (Klomstén & Fiske, 2021, s. 28). Det er den helhetlige atferden til den andre som erfares gjennom relasjonen, og i forbindelse med sosial læring skal elevene lære gjennom å observere og erfare andres væremåte. Andre deltakere i det sosiale samspillet, viktigst lærere, vil da fungerer som modeller for atferd. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 57) trekker dette frem som *modell-læring*. Elevene skal lære gjennom både den verbale og ikke-verbale kommunikasjon med lærer, og andre voksne, fordi dette igjen «gir elevene mot og trygghet til å ytre egnemeneringer og til å si ifra på andres vegne» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærer-elev-relasjonen er dermed en viktig faktor for elevenes faglige og sosiale læring, deres motivasjon, deres trivsel og psykiske helse og deres følelse av tilhørighet (Klomstén & Fiske, 2021, s. 26, Drugli & Nordahl, 2015, s. 69, Federici & Skaalvik, 2017, s. 186, Federici & Skaalvik, 2014).

Federici og Skaalvik (2015) viser til at kvaliteten på relasjonen har også mye å si i henhold til elevenes utvikling og deres helhetlige opplevelse av skolen. For det første så påvirker lærer-elev-relasjonen, relasjonene elevene bygger med hverandre. Dette er fordi elevene gjennom å erfare hvordan lærerens relasjon med dem og andre er, får et bilde av hvordan de selv skal bygge sine relasjoner til menneskene rundt dem. Drugli (2019, s. 86) trekker frem at dette særlig er tilfelle hos yngre barn. Om eleven opplever at læreren har gode relasjoner til sine medelever, vil dette kunne bidra til at de selv kan bygge gode relasjoner til disse elevene. Gode

relasjoner kjennetegnes ofte ved at læreren viser omsorg, respekt og empati ovenfor eleven, at læreren opptrer støttende og varm, at læreren er anerkjennende ovenfor eleven, og at det kan indentifiseres en stor grad av gjensidig tillit i relasjonen (Sprukeland & Lysebo, 2021, s. 25, Drugli, 2019, s. 48, Lekhal & Drugli, 2019). Når eleven observerer at læreren er positivt innstilt og har interesse for den andre, vil de selv kunne vise samme innstilling. Er derimot lærerens innstilling mot en elev negativ, og kjennetegnet av høyt konfliktnivå, eller irritasjon, vil også elevens oppfatning av den andre endres (Drugli, 2019, s. 88). Merker at læreren er avvisende, kan de imitere denne holdningen ovenfor medeleven. Som Drugli (2019) skriver, så understreker dette viktigheten av at læreren møter alle elever på en respektfull og positiv måte, fordi de kommer frem som rollemodeller for elevene i deres egne relasjonsbygging.

For det andre kan læreren tilrettelegge for et trygt å godt læringsmiljø gjennom relasjonene som etableres i klassen, på skolen og mellom lærer og enkeltelev. Ved å knytte tette relasjoner med elevene kan læreren «se eleven og se elevens atferd» (Klomstén & Fiske, 2021, s. 27), det vil si at læreren lærer å kjenne elevene for den de er, uavhengig av prestasjoner og ytelser. På denne måten kan læreren bedre forstå elevenes behov, og bedre tilrettelegge det faglige og sosiale miljø for å kunne imøtekomme disse behovene. Gjennom relasjonene som bygges, er det læreren som står som rollemodell i å skape et aksepterende og inkluderende miljø i klassen, som kjennetegnes ved at det finnes gjensidig respekt og positive lærer-elev-relasjoner, og elev-elev-relasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 240). I et trygt miljø vil elevene kunne bygge vennskap og faglige relasjoner som kan påvirke deres utvikling positivt. Det er viktig å huske at selv om barn kan selv være med å påvirke relasjonen med lærer, så er det lærere som har ansvaret for å legge til rette for at relasjonen blir så god som mulig (Sprukeland & Lysebo, 2021, s. 14). Dette også, for å kunne sikre gode relasjoner som elevene selv kan observere og imitere.

Støtte gjennom relasjonen

Alle barn og unge bruker mye av sin oppvekst i rollen som elev på skolen. Derfor er læreren en av de mest sentrale personene i deres liv og en viktig brikke i deres utvikling, ved siden av familie og nære vennskap (Bru, Idsø & Øverland, 2020, s. 16). Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 238) skriver at forskning knyttet til elevs forhold til sin lærer, har særlig fokus på sosial støtte og elevens følelse av tilhørighet, og Federici og Skaalvik (2015) definerer sosial støtte som de sosiale prosessene i skolen som igjen bidrar til elevenes faglige og sosiale utvikling. Det skilles mellom to aspekter relatert til sosial støtte; instrumentell støtte og emosjonell støtte

(Federici & Skaalvik, 2014). Instrumentell støtte handler om eleven opplever at de mottar praktisk veiledning og konkret hjelp fra læreren igjennom utfordringer og oppgaver de møter i skolehverdagen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 238, Federici & Skaalvik, 2017, s. 190). Emosjonell støtte innebærer at elevene opplever tillit, anerkjennelse, respekt og omsorg fra læreren. Det viktige er at eleven kjenner at de blir verdsatt og akseptert, og føler seg trygge med læreren (Klomstén & Fiske, 2021, s. 26- 27, Federici & Skaalvik, 2017, s. 190, Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 238). I henhold til Federici og Skaalvik (2014) er tilstedeværelsen av disse to formene for støtte viktig for å fremme elevenes motivasjon og påvirker deres evne til å prestere i læringssituasjonene. De to formene for støtte er gjensidig essensielle for at eleven skal oppleve optimal støtte (Federici & Skaalvik, 2017, s. 191).

Relasjon og livsmestring

Relasjonene elevene bygger i skolen har stor innvirkning på deres videre liv. De setter eleven i posisjon til å håndtere medgang og motgang de vil møte i det fremtidige samfunnslivet. I gode relasjoner får elevene kjenne på støtte og samhandling, som skaper grunnlag for deres faglige, emosjonelle og sosiale utvikling. Å oppleve positive relasjoner innebærer at læreren er åpen, viser omsorg, støtter og er respektfull ovenfor elevene. Sælebakke (2018) belyser betydninger av at elevene kjenner emosjonell støtte i arbeidet med *livsmestring* i den grad at de blir sett, møtt og respektert av lærere. Å bli akseptert av andre, kan føre til at elevene føler seg som en viktig ressurs og del av fellesskapet. Dette er avhengig av at læreren ser hver enkelt elev for hvem de er og likevel behandle dem likeverdige. Om elever kjenner at de blir behandlet annerledes enn de andre i relasjoner kan det føles utrygg og kan gi en opplevelse av å føle seg mislykket (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 240). Dette kan også ha en videre påvirkning på utviklingen av elevenes psykiske helse. Gode relasjoner fremmer barns psykiske helse og livsmestring (Lekhal & Drugli, 2019), og hvordan læreren møter elevene i relasjonen kan ha signifikant effekt på deres helse og selvoppfattelse. Relasjonen læreren skaper med elevene er derfor, ifølge Sprukeland og Lysebo (2021, s. 8) den viktigste ressursen i arbeidet mot god psykisk helse og elevenes helhetlige livsmestring. For å kunne lykkes med dette må læreren kjenne elevene, og klart å etablere trygge og positive relasjoner både lærer-elev, men også mellom medelever. I opplæringsloven § 9A-2 står det at «alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). For å sikre elevenes trygghet og læring i skolen er det avhengig av tilgjengelig voksne gjennom hele oppveksten (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2018, s. 12). Trygge relasjoner tilføre elevene

det ekstra de trenger for å kunne dra nytte av skolen som en positiv utviklingsarena (Drugli & Nordahl, 2015, s. 71), og videre for å kunne mestre livet.

2.1.3 Relasjonskompetanse

Fordi relasjoner i skolen har stor betydning for elevenes utvikling, er det viktig at lærere og andre voksne som jobber mot elevene har utviklet god relasjonskompetanse. Det er som Sælebakke (2018, s.134) skriver, «gode relasjoner forutsetter relasjonskompetanse». Relasjonskompetanse omfatter at læreren er profesjonell i lærerrollen, og tar ansvar for sin rolle i relasjonen, samtidig som de er autentiske i kommunikasjonen med eleven (Drugli, 2019, s. 45). Det innebærer også at det utvikles evner, kunnskap og etiske holdninger som er med å ivareta positive relasjoner mellom mennesker (Sprukeland & Lysebo, 2021, s. 8). Skolen har et samfunnsoppdrag ovenfor elevene, og må derfor møte dette oppdraget med kompetansen til å støtte elevene gjennom skolegangen, i deres faglige, emosjonelle og sosiale utvikling.

I tillegg til arbeidet med å skape et godt forhold til hver elev, innebærer også det å ha relasjonskompetanse at lærere hele tiden er bevisst på hvordan de møter eleven (Drugli, 2019, s. 47). Det er viktig å være oppmerksom på hvordan man som lærer samhandler best med elevene, hvilken påvirkning de kan ha i relasjonen, og hvordan de skal påvirke relasjonen på en god måte. Behovene som elevene har fra relasjonene, er ikke statiske behov. Elevene kan gjennomgå forandringer som kan endre deres utviklingsløp, basert på hvordan de har det i relasjon til barn og voksne rundt seg (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2018, s. 16). Lærerens oppdrag er å møte disse behovene, og i dette er det viktig å huske at læreren har stor påvirkningskraft ovenfor elevene. Som Drugli (2019, s. 46) setter søkelys på, er lærer-elevrelasjonen en asymmetrisk relasjon, der læreren står i rollen med mest makt, både basert på deres yrkesrolle og som voksenperson. Derfor er det også lærerens ansvar å modellere normal relasjon til elevene, og ivareta deres interesser gjennom relasjonen.

Sprukeland og Lysebo (2021, s. 8) skriver at relasjonskompetanse er grunnleggende i den sosiale tilværelsen vi mennesker lever i. Mer erfaring med gode relasjoner vil hjelpe elevene å utvikle sin egen relasjonelle kompetanse, og det vil kunne styre deres forhold til andre, etablere vennskap og lære. I forbindelse med temaet *livsmestring* er det viktig at læreren samhandler med eleven i undervisninger, spesielt når det er snakk om tanker og følelser (Klomsten & Uthus, 2019). Dette kan være tematikk som det er vanskelig å finne ord på, eller prate om, og det er viktig i relasjonen at læreren implementerte holdningen om at det er

normalt å ha vonde tanker innimellom. Dette er det også viktig at elevene kan ta med seg videre når de møter nye utfordringer senere i livet.

2.2 Anerkjennelse og selvrealisering

En viktig del av elevenes utvikling er å bygge en sterk, trygg og positiv oppfatning av seg selv og egne evner til å mestre utfordringene livet har å by på. Dette er egenskaper som er viktig å ha med seg som aktive og gode deltakere i fremtidens samfunn, da deres oppfatning og vurdering av seg selv ofte kan være styrende for deres videre prestasjoner og mestring. Det handler om å bygge en tro på seg selv. Skolens viktigste oppgave er å legge til rette for elevens utvikling. Deres kunnskapsmessige, emosjonelle og sosiale utvikling skjer både i relasjon med andre og relasjon med seg selv. En viktig faktor i alle relasjoner er anerkjennelse. Jordet (2020, s. 86-87) trekker frem at anerkjennelsesbegrepet ofte knyttes til «positive verbale tilbakemeldinger som vi gir andre eller mottar fra andre», og ofte relatert til noe vi har prestert, sagt eller noe materielt vi er i besittelse av. Det er derfor relatert til det ytre, og er en overflattisk form for anerkjennelse, som kan sees på som instrumentell ros som gis for å oppnå noe tilbake (Jordet, 2020, s. 87). For eksempel kan det være å gi et kompliment i håp om å få et kompliment i respons. Dette er ikke det anerkjennelse i bred betydning handler om. Det handler i bunn og grunn ikke om prestasjoner og ytelser, anerkjennelse er forbudt med den grunnleggende innstillingen vi har til andre mennesker (Møller, 2012, s. 15), og innstillingen vi har til oss selv.

I henhold til Åmot og Skoglund (2012, s. 19) relateres anerkjennelse til to prinsipper. Det første er at mennesket har en ukrenkelig verdi, og kan knyttes til menneskeverdet som ingen kan ta det fra oss. Det andre er at hvert individ har en egenverdi og et utviklingspotensial. Møller skiver at anerkjennelse av et menneske innebærer å anerkjenne deres opplevelsesverden, og det faktumet at ethvert menneske er subjekt for egne opplevelser (2012, s. 15). Det vil si at ingens opplevelser er riktig eller galt, eller mindre relevante enn andres. Det å se på hvert individ som et eget individ, med sin egen opplevelsesverden vil derfor si at vi er «opptatt av menneskets egenart» og deres motivasjon og motiv for å handle. Videre, fremhever Møller at kun ved å respektere andres selvstendighet og individualitet, og deres unike følelser, opplevelser og verdier, kan vi anerkjenne hverandre som verdifulle individer og respektere hverandre som likeverdige (Møller, 2012, s. 15-17). På denne måten kan vi si at

anerkjennelse baserer seg på «intersubjektivitet», altså det som skjer i relasjonen mellom to eller flere subjekter (Jordet, 2020, s. 25).

Hver eneste elev som læreren møter er et unikt individ, som alle kommer med sin unike sammensetning av opplevelser, evner, emosjoner, kunnskaper og kompetanser. Å anerkjenne elevene innebærer derfor å møte dem med forståelse og respekt på deres premisser (Jordet, 2020, s. 284), noe som innebærer at vi anerkjenner hver enkelt elev som likeverdige, uavhengig av forskjellene som finnes. Et viktig punkt i anerkjennelsen som skjer i lærer-elev relasjonen er at «barn som møtes i anerkjennelse, vil også selv lære å anerkjenne andre» (Jordet, 2020, s. 25). Derfor ved å bli anerkjent av signifikante andre i skolen, lærere og medelever, vil eleven kunne lære hva som har verdi og videre anerkjenne andre som verdifulle. Samtidig, er dette også viktig egenskap å ha for å kunne anerkjenne seg selv. I skolen skal elevene bli ivaretatt og få støtte til å utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017), og anerkjennelse har nær sammenheng med elevenes identitetsutvikling. Å motta og gi anerkjennelse utgjør ifølge Åmot og Skoglund (2012, s. 19) en nødvendig forutsetning både identitetsdannelse, og videre for utviklingen av selvstendighet.

2.2.1 Axel Honneths anerkjennelsesteori

Honneth er en av de viktigste forskerne innenfor anerkjennelsesfeltet. Kermit (2012, s. 41) skriver at en sentral tese hos Honneth er at anerkjennelse er en forutsetning for å utvikle og opprettholde en identitet som kan beskrive som helhetlig eller intakt. Anerkjennelse legger til rette for de intersubjektive betingelsene for denne sunne identitetsdannelsen (Jordet, 2020, 24), og forståelsen som Honneth har, bygger på filosofen Hegels dialektiske relasjonstenkning. Her er kjernen at mennesket skal leve sitt liv i en sosial og kulturell sammenheng der deres individuelle selvutvikling skjer i det gjensidige samspillet som oppstår mellom mennesket som individ og det miljøet de befinner seg i (Jordet, 2020, s. 25). For å kunne dannes til et fritt menneske og nå sitt potensiale må eleven ha muligheten til å delta i sosiale relasjoner som er preget av anerkjennelse, og i Honneth sin anerkjennelsesteori vektlegges hans forståelse av relasjonens viktighet (Jordet, 2020, s. 25). Honneth beskriver, på den ene siden, anerkjennelse som en intersubjektiv prosess, som vil si at anerkjennelsen er et mellommenneskelig fenomen og danning gjennom det sosiale fellesskapet. På den andre siden legger han også vekt på intrasubjektiv anerkjennelse som har med selvdanning å gjøre (Jacobsen, 2013, s. 361-362). Disse to forståelsene av anerkjennelse er bundet tett sammen. Som Jacobsen (2013, s. 362)

skriver står vi alltid i relasjon til andre mennesket, men vi vil også alltid stå i relasjon til oss selv. Mennesket som anerkjennes av andre kan bedre forstå hvordan de kan arbeide med anerkjennelse av seg selv, og mennesket som anerkjenner seg selv kan bedre anerkjenne andre (Jacobsen, 2013, s. 362). Ifølge Kermit (2012, s. 42) så bygger forståelsen anerkjennelse på en erkjennelse av at alle mennesker «kjemper for å oppnå og opprettholde det som kan kalles en fullstendig selvrelasjon, eller en intakt og autentisk identitet». Elevene vil bli anerkjent for den man er i det sosiale fellesskapet, og av de menneskene som elevene anser som signifikante i sitt sosiale liv. Elevene bør og har rett på å bli anerkjent for hvem de er. Om anerkjennelsen kommer fra andre eller fra seg selv, er den likevel viktig for både deres generelle kunnskapsmessige, emosjonelle og sosiale utvikling, og deres identitetsutvikling.

Honneth fremlegger at utviklingen og danning av intakt og autentisk identitet er betinget av menneskets selvutvikling, eller selvrealisering (Jordet, 2020, s. 66). Videre avgrenses han tre avgjørende former for selvforhold som kjennetegner en vellykket danning av identitet. Disse er *selvtillit*, *selvrespekt* og *selvverdsettelse* (Jacobsen, 2013, s. 358). Selvtillit er betinget av erfaringen av en intim ansikt-til-ansikt-ankjennelse som han betegner som *kjærlighet*. Utviklingen av selvrespekt skjer gjennom erfaringene av å bli anerkjent som et prinsipielt likestilt individ i den rettslige sfæren, og ha *rettigheter* på lik linje med alle andre. Selvverd utvikles gjennom å delta og bidra til et fellesskap, det vil si som givere og mottakere av den anerkjennelsesformen som Honneth betegner som *sosial verdsettelse*. De tre formene for anerkjennelse knyttes videre til tre livssfærer. *Kjærlighet* i den private sfære, *rettigheter* i den offentlige sfære og *sosial verdsetting* den sosiale sfære (Jordet, 2020, s. 25). Anerkjennelse i alle tre sfærene skaper totalt sett basisen for å danne en overordnet identitet, eller selv, og som Jordet (2020, s. 121) skriver vil det utvikle en referanseramme for elevens videre liv og helse. Anerkjennelse legger grunnlag for elevenes selvtillit, som Åmot og Skoglund (2012, s. 23) skriver legger grunnlag for tryggheten de får i sin egen individualisme, og med dette kommer også en tro og aksept av hvem de er. Videre skriver de at sammenhengen mellom selvrespekt og selvverd, og anerkjennelse, i at begge bygges av ulike former for respekt. I forhold til utviklingen av selvrespekt dreier det seg om allmenne egenskaper som gjør et menneske til en person, mens det i forhold til utviklingen av selvverd handler om de spesielle egenskapene som karakteriserer den enkelte til forskjell fra andre (Åmot & Skoglund, 2012, s. 23).

Kjærlighet

Anerkjennelse som *kjærlighet* utøves mellom mennesker i den private sfæren. Honneth (2007, s. 104) presiserer at *kjærlighet* ikke er begrenset i sin betydning til å gjelde intime og seksuelle relasjoner, slik begreper ofte refererer til i dagligdagstalen. Kjærlighetsforhold kan dermed forstås i bredere forstand, som samspill, ansikt-til-ansikt, mellom mennesker og inkluderer «alle primære relasjoner som består av sterke følelsesmessige bindinger mellom få personer» (Honneth, 2007, s. 104, Jordet, 2020, s. 95). Relasjoner mellom foreldre og barn, vennsrelasjoner og parforhold er ideelle eksempler (Jacobsen, 2013, s. 359, Jordet, 2020, s. 95). Jacobsen (2013, s. 363) trekker frem at utdanning og skole vanligvis ikke forbindes med den omsorg og sympati definisjonen Honneth legger inn i begrepet *kjærlighet*. Fordi det normalt sett ikke anses å være en arena for elevenes primærsosialisering, slik familie og hjemmet er. I dagens samfunn tilbringer derimot barn mer og mer av sin tid på typiske arenaer for sekundærsosialisering, som skole og fritidsaktiviteter, og dermed blir de sosiale samspillet på disse områdene viktigere. I dag er Honneth sin teori om anerkjennelse som *kjærlighet* også relevant for skolen, fordi utdanning og tiden elevene tilbringer på skolen ikke kun handler om det faglige. Skoledagen handler om relasjoner i det sosiale fellesskapet, utviklingen av trygge læringsmiljø og elevens sin egne emosjonelle og følelsesmessige utvikling i disse fellesskapene (Jacobsen, 2013, s. 363). For elever på barneskolenivå er essensielt å utvikle gode og vedvarende til mennesker utenfor sin familie, da spesielt, er relasjonene til lærer viktig. I denne relasjonen er det viktig med anerkjennelse i form av omsorg, sympati, og følelsesmessig innlevelse og støtte (Jacobsen, 2013, s. 363). Som Jacobsen (2013, s. 363) videre trekker frem, er dette en sentral ingrediens i enhver vellykket lærer-elev-relasjon.

Honneth viser til teori fra Hegel, som også snakker om *kjærlighet* i forbindelse med det affektive forholdet som er mellom foreldre og barn, og som utgjør det første nivået av gjensidig anerkjennelse fordi «subjektene her bekrefter hverandre gjensidig i sin konkrete behovsnatur og dermed anerkjenner hverandre som behovsvesen» (Honneth, 2007, s. 104). Jordet (2020, s. 95) trekker frem elevens behov for å bli elsket og verdsatt for den det er. Elevene ønsker å erfare omsorg, støtte og empati, og bør få det, uavhengig av sine ytelser og prestasjoner. Gjennom erfaring med vellykkede kjærlighetsrelasjoner, altså relasjoner som inneholder gjensidig anerkjennelse mellom mennesker, utvikles og styrkes elevens identitet (Jacobsen, 2013, s. 359), og de blir fortrolige med egne ressurser, innstillinger og verdi (Åmot & Skoglund, 2012, s. 20). I den private sfæren etableres den grunnleggende selvtiliten gjennom emosjonell og kroppslige anerkjennelsen i kjærlighetsrelasjonen (Åmot & Skoglund,

2012, s. 20). Selvtillit er ikke noe vi er født med, det er et resultat av den intersubjektive dannelsingsprosessen som foregår i de primære relasjonene, gjennom at et barn mottar og gir anerkjennelse til og fra menneskene rundt seg, og dermed utvikler sin innstilling til seg selv gjennom andres oppfatninger. Honneth (2007) trekker linjer til Meads teori om speiling på dette punktet. Speilingsteori beskriver hvordan ens egen oppfatning av seg selv i stor grad formes gjennom andres reaksjoner (Lillejord, Manger & Nordahl, 2015, s. 49). Å erfare vennskap er en nødvendig forutsetning for at elevene i skolen skal kunne uttrykke seg, det skaper trygghet i det offentlige fellesskapet. I slike relasjoner får elevene utvikle, vise og bekrefte sin særegenhet (Åmot & Skoglund, 2012, s. 20). Gjennom anerkjennelse, danner eleven et bilde av hvordan andre opplever det eleven sier og gjør, og «dermed formes også elevens oppfatning av selv gjennom elevens persepsjon av andres oppfatninger» (Lillejord, Manger & Nordahl, 2015, s. 49). Jacobsen (2013, s. 359) presiserer at kun gjennom den tidlige erfaring av å bli ubetinget elsket utvikler barnet de grunnleggende betingelsene for senere å kunne elske seg selv på en sunn måte, og videre kunne bygge tillit til at de selv kan mestre, og håndtere livets utfordringer.

Rettigheter

Anerkjennelse i den rettslige sfæren handler der om menneskers rettigheter i samfunnet. Det handler om den anerkjennelsen mennesker gir hverandre i form av moralsk respekt (Åmot & Skoglund, 2012, s. 20). Den rettslige sfæren knytter seg opp mot samfunnets overordnede institusjoner, som stat, kommune og skole, og det omhandler at mennesket blir møtt med respekt, likeverd og like rettigheter innenfor alle samfunnsområder (Åmot & Skoglund, 2012, s. 21). Som med anerkjennelse i form av kjærlighet, er anerkjennelse i den rettslige sfæren, i form av rettigheter, gitt på tross av prestasjoner og ytelser. Mennesket anerkjennes dermed på basis av å være mennesket, og har rettigheter på å tilegnes den ubetingede verdi i kraft av å være menneske (Jordet, 2020, s. 259). Dette innebærer også at individuelle rettigheter skal fordeles jevnt på medlemmer av fellesskapet, og alle skal sees som likeverdige rettssubjekter med samme rettigheter og plikter som alle andre samfunnsborgere (Jacobsen, 2013, s. 360).

Jordet (2020, s. 89) viser til at Honneth sin teori om anerkjennelse er opptatt av «å ivareta de universelle prinsippene om barnets menneskeverd, likeverd og ukrenkelige egenverdi». Rettssystemet må forstås som uttrykk for alle samfunnsmedlemmenes universaliserbare interesser, mener Honneth (2007, s. 119), slik at det ikke lenger kan tillates at noen individer gis unntak eller privilegier. Videre sier han at «når rettssubjektet adlyder den samme loven,

anerkjenner de hverandre gjensidig som individuelt autonome personer som kan fatte fornuftige beslutninger om moralske normer» (Honneth, 2007, s. 119). Mennesker har altså krav på like rettigheter og muligheter, med grunnlag i de samme rammene. Denne retten for likeverd er nedfelt i menneskerettighetserklæringen, der det står nedfelt i Artikkel 1. at «alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter. De er utstyrt med fornuft og samvittighet og bør handle mot hverandre i brorskapets ånd» (Forente nasjoner, 1989, Artikkel 1). Sammen med 29 andre artikler legges denne erklæringen de grunnleggende rettighetene alle verdens mennesker har. Som Honneth (2007, s. 121) påpeker er slike rettslige dimensjoner grunnlaget for å «anerkjenne et menneske som en person uten å måtte verdsette dets prestasjoner eller karakter».

Barn og unge i dagens samfunn har i tillegg til menneskerettighetserklæringen, både Barnekonvensjonen og Opplæringsloven som gir dem rettigheter. I Barnekonvensjonen Artikkel 28, dokumenteres barnets rett til utdanning, og i Artikkel 29 står det at denne utdanningen skal ta sikte på blant annet «å utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig», «utvikle respekt for menneskerettighetene og de grunnleggende friheter og for prinsippene nedfelt i De forente nasjoners pakt», og å utvikle respekt for «dets egen kulturelle identitet, språk og verdier» (Forente nasjoner, 1989, Artikkel 28 og 29). Elever skal altså lære seg å utvikle respekt for seg selv, sine evner og sine rettigheter. Dette er også nært knyttet til *livsmestring* som tema også. Jordet (2020, s. 259-260) skriver at rettslig anerkjennelse også trer frem som grunnleggende anerkjennelsesformen i skolen. Her inviteres de til å bli likeverdige deltakere i klassefellesskapet. Bare ved å ta del i slike fellesskap, og oppleve å bli anerkjent her som et likestilt individ, kan eleven «tre inn i det sosiale og offentlige liv som myndige voksne etter endt grunnopplæring med bevissthet om sine egne rettigheter og plikter og med en kognitiv erkjennelse av og etiske bevissthet om at alle andre i vårt samfunn har de samme rettigheter og plikter» (Jordet, 2020, s. 259-260).

I følge Honneth er den rettslige anerkjennelsen, i form av likestilte rettigheter og likeverd, en forutsetning for elevens utvikling av selvrespekt. Gjennom erfaring av den rettslige anerkjennelse gjør at barnet «kan betrakte seg som en person som i likhet med alle andre medlemmer av fellesskapet har de egenskapene som kreves for å delta i en diskursiv viljedannelse» (Honneth, 2007, s. 129). Gjennom å motta respekt fra andre, gis eleven muligheten til å danne et respektfullt bilde av seg selv, forholde seg positiv til seg selv og oppnå selvrespekt. Dette blir støttet av Jacobsen (2013, s. 360) når han skriver at «bare ved å bli respektert som rettssubjekt av andre, lærer vi å respektere oss selv». Således, er ikke

selvrespekt noe vi mennesker er født med, på lik linje med selvtillit, er det noe vi tilegner oss gjennom en «intersubjektiv anerkjennelses- og sosialiseringssprosess» (Jacobsen, 2013, s. 360).

Sosial verdsettning

For å oppnå et vellykket fundament for identitetsdannelse må elevene, i tillegg til å motta anerkjennelse i form av kjærlighet og rettigheter, oppleve en tredje form for anerkjennelse. Denne tredje formen er anerkjennelse i form av sosial verdsettelse eller solidaritet i den sosiale sfæren, og skal bidra til at subjektene kan «forholde seg positivt til sine konkrete egenskaper og ferdigheter» (Honneth, 2007, s. 130). I motsetning til den rettslige anerkjennelsens moderne form, trekker Honneth (2007, s. 131) frem at «den sosiale verdsettingen handler om de spesielle egenskapene som skiller menneskene fra hverandre». I den sosiale sfære blir eleven verdsatt ut ifra dens personlige evner og begavelser, og unike bidrag til fellesskapet (Åmot & Skoglund, 2021, s. 21). Mens eleven i den rettslige sfæren anerkjennes på basis av at de er likestilte som alle andre, er vi i den sosiale sfæren opptatt av å anerkjenne elevene for det som gjør dem unike. Solidaritet bygger på forståelse av at alle elevene er medlemmer av et fellesskap, og derfor innvevd i hverandres liv (Jordet, 2020, s. 276). Som Jordet (2020) skriver ligger denne tanken tett opp mot det sosiokulturelle perspektivet på læring. I samspillet som skapes i klassemiljøet er hver elev en ressurs, og alles bidrag er like viktig, selv om disse bidragene har utgangspunkt i ulike.

Honneth (2007, s. 139) skriver at dette anerkjennelsesmønsteret forutsetter en intersubjektiv verdihorison. Videre beskriver han at «ego og alter kan bare verdsette hverandre som individuelle personer hvis de har en felles orientering mot verdier og mål som signaliserer at deres personsegenskaper har betydning for eller bidrar til den andres liv» (Honneth, 2007, s. 130). Honneth hevder med dette at den individuelle eleven sine evner er en viktig del av å oppnå samfunnets mål og bygge opp under dens verdier. Ved å anerkjennes som en viktig deltaker i samfunnet opplever eleven at dets kompetanse og egenskaper blir etterspurt og verdsatt i fellesskapet (Jordet, 2020, s. 95). Med dette som grunnlag skriver Jordet (2020, s. 277) at det solidariske fellesskapet stiller tre krav til læringsfellesskapet. Det første er det læreren som må legge til rette for at elevene får muligheten til å utnytte sine evner til å mestre. Det andre er at læreren må oppmuntre elevene til å bidra med sin kompetanse i fellesskapet, og det tredje er at fellesskapet verdsetter hverandres bidrag, som innebærer «å verdsette det de andre har gjort ved å formidle at dette er bra, dette er verdifullt» (Jorden, 2020, s. 279).

Solidaritet krever at læringsfellesskapets medlemmer verdsetter hverandre symmetrisk, som betyr at hver elev uten kollektive graderinger får mulighet til å erfare sine egne prestasjoner og ferdigheter som verdifulle for fellesskapet (Honneth, 2007, s. 138). Det er kun ved å oppleve av å bli anerkjent for sine iboende ressurser og bidrag i det sosiale fellesskapet at eleven selv kan utvikle et positivt forhold til sin egen verdi, som Honneth referere til som *selvverdsettelse*. Som Jordet (2020, s. 272) skriver, er det dermed de sosiale og kulturelle omgivelsene som former eleven.

Krenkelser

Kjærlighet, rettigheter og sosial verdsettelse er alle former for anerkjennelse som er gjensidig avgjørende for en vellykket utvikling av sunn identitet, og deres tilstedeværelse er viktig for elevens helhetlige selvrealiseringsprosess. For alle tre former for anerkjennelse, gjelder det derimot også at deres fravær kan ødelegge for selvrealiseringsprosessen (Jacobsen, 2013, s. 361, Åmot & Skoglund, 2012, s. 21-22). Mangel på anerkjennelse refereres til som *krenkelser* eller *fornedrelse* (Honneth, 2007, 140). *Krenkelser* betegner en «atferd hvor personene krenkes i sin intersubjektivt ervervede positive selvforståelse» (Honneth, 2007, s. 140). Fravær av anerkjennelse i den private sfære, innvirker negativt på den emosjonelle og kroppslige identitetsdannelse (Jacobsen, 2013, s. 361). Når et barn blir krenket fysisk eller psykisk i ung alder kan det ha store konsekvenser for deres utvikling av *selvtillit*. Dette rommer tilbakeholdt anerkjennelse, ignorering, omsorgssvikt og mishandling i hjemmet, men også i skolen. Som tidligere nevnt, er skolen en viktig arena for elevenes utvikling, og læreren er en viktig modell i deres liv. Om eleven opplever å bli oversett eller krenket på skolen, kan dette føre til at de får et negativt perspektiv på sin egen verdi i fellesskapet, og ødelegge evnen til å holde på et positivt bilde av hvem de er og hva de kan få til (Åmot & Skoglund, 2012, s. 22). Fravær av *rettigheter* som legger grunnlaget for likeverd i den rettslige sfære påvirker elevenes utvikling av *selvrespekt*. Det å bli gjort til «gjenstand» for urettferdighet eller umyndiggjøring og ekskludering, og dermed mangle mulighet for sosial integritet (Åmot & Skoglund, 2012, s. 22). På skolen kan krenkelse i den rettslige sfæren innebære at eleven blir marginalisert eller urettferdig behandlet. Det vil si at de ikke får oppfylt sine individuelle og likestilte rettigheter som blant annet er grunnlagt i Opplæringsloven, Barnekonvensjonen og Menneskerettighetserklæringen. Fravær av *sosial verdsettelse* i den sosiale sfære vil svekke elevenes evne til å utvikle sine unike individuelle evner og ferdigheter (Jacobsen, 2013, s. 361). Om eleven ikke opplever at sine bidrag blir verdsatt, vil de heller ikke ha mulighet til å utvikle et positivt syn eller verdsette seg selv.

2.3 Eleven som agent i eget liv

Eleven blir formet av sine opplevelser, erfaringer og læring og skolen er en hovedarena for denne utviklingen. Dagens elever blir også formet av sine omgivelser, med den kulturen og de verdiene som møter dem i og utenfor skolen; fra venner, familie, via sosiale medier og andre påvirkninger (Federici & Skaalvik, 2017, s. 187). Elevene skal klare å finne veien gjennom alle forventningene stilles til den, og fortsatt kunne utvikle seg til å bli et fungerende og selvstendig individ. I Formålsparagrafen står det at elevene skal mestre livene sine (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Skal eleven klare det må de bygge en grunnleggende tro på seg selv. Da er det, som Jordet (2020, s. 120) belyser, viktig å rette fokus på hva eleven *kan gjøre* og ikke hva eleven *ikke kan gjøre*. Fokuset skal dermed ligge på mulighetene for mestring, og ikke begrensningene. For å få til det må elevene både få et medansvar i sitt eget liv, få mulighet til å ha medvirkning og tillates å ta valg som bidrar til det beste for eleven selv og det sosiale miljøet rundt dem (Uthus, 2020, 38). Eleven skal kunne sette seg mål og sette egne grenser (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 15).

Alle mennesker har en iboende potensial til å mestre sitt liv, og elever skal få støtte på skolen til å gjenkjenne sitt potensial. Både ved å lære om sine styrker, men også gjennom å anerkjenne seg selv for hvem de er. Uthus (2020, s. 38) trekker frem Bandura sin mening om at et potensial ikke bare er noe vi mennesker innehar, mennesket er også sterkt motivert for å utnytte nettopp det potensialet (Uthus, 2020, s. 38). Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 15) referere til dette som å være «agent i eget liv». For å være «agent i eget liv» og kunne realisere sine ressurser og videre motivere seg selv mot mestring, må barn ha troen på sin egen verdi, oppleve at de har en rettslig garantert autonomi og være trygge på verdien av egen kompetanse (Jordet, 2020, s. 121). Her kan det trekkes en parallell til Honneth sin teori om anerkjennelse, og utvikling av selvtillit, selvrespekt og selvverd. Målet vil være at elevene tar eierskap av sine liv, og skal evne å stå opp mot krefter og påvirkninger de møter i samfunnet.

2.3.1 “Human agency”

Albert Bandura (1997) påpeker at mennesker vil alltid forsøke å kontrollere hendelsene som påvirker deres eget liv. Mennekset er derimot ikke utelukkende et resultat av det miljøet de lever i og de ytre påvirkningene de møter der. Mennesket har innflytelse på både miljøet de lever i og sin egen situasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 64). Dette tar utgangspunkt i det Bandura refererer til som *triadisk gjensidighet* (Bandura, 1997, s. 5-7). Dette er i prinsippet et

dynamisk og gjensidig forhold mellom menneskets *egenskaper, miljø og atferd* (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 63). For at mennesket skal kunne utøve kontroll over hendelsene i sitt eget liv, må de være organiserte, proaktive, selvregulerende og selvreflekterende (Bandura, 2006, s. 164). De må også finne en personlig motivasjon for mestring, som er nærliggende menneskets naturlige ønske om å prøve å leve så gode liv som mulig (Uthus, 2017a, s. 28). I sosialkognitiv læringsteori knyttes dette til begrepet «human agency», som vektlegger at alle mennesker har et iboende potensial til å innta rollen som «agent i eget liv» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 15, Uthus, 2020, s. 38). Å være «agent i eget liv» handler om å være bidragsyttere til egne livsomstendigheter, og å påvirke egen evne til å fungere i livet (Bandura, 2006, s. 164). Dermed skal mennesket «handle intensjonalt for å ta kontroll over sitt eget liv og over sin egen livssituasjon» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 64). Elever som gis medansvar og påvirkningskraft for eget liv i skolen, kan dermed begynne utviklingen mot å bli gode agenter i ene liv (Uthus, 2017b, s. 163).

Bandura (2006) trekker frem fire kjerneegenskaper når det gjelder «human agency». Den første er *intentionality*, som vektlegger at mennesket danner seg intensjoner for mål de ønsker å oppnå, og videre skaper seg handlingsplaner og strategier for å kunne realisere disse målene. Dermed må mennesket imøtekomme egne interesser hvis de ønsker å mestre, og gjør dette gjennom en viss utøvelse av selvinnflytelse (Bandura, 2006, s. 164, Bandura, 2001, s. 6). Den andre egenskapen er *forethought*. Dette er egenskapen som omhandler at mennesket setter mål for seg selv, og skaper forventninger om sannsynlige utfall av sine handlinger. Videre brukes dette til å motivere og veilede sin egen innsats (Bandura, 2006, s. 164, Bandura, 2001, s. 7). Den tredje egenskapen av «human agency» er *self-reactiveness*. Dette henviser til evnen å være selvstyrende og selvregulerende i planlegging, motivering og gjennomføring av handlingsplaner (Bandura, 2006, s. 165, Bandura, 2001, s. 8). Den fjerde, og siste egenskapen er *self-reflectiveness*, og den innebærer menneskets evne til å granske egen innsats og effektivitet, og reflektere over seg selv og egen motivasjon. På den måten kan mennesket foreta seg korrigerende av egen atferd, om målene de har satt seg ikke blir nådd (Bandura, 2006, s. 165, Bandura, 2001, s. 10).

2.3.2 “Self-efficacy”

Å være «agent i eget liv» dreier seg om elevenes evne til å ta styring i eget liv for å nå de målene de ønsker, altså, å kunne «handle intensjonalt og ta kontroll over egne handlinger» (Danielsen, 2021, s. 136). *Livsmestring* handler i stor grad om å anvende sine personlige og

individuelle ressurser i håndteringen av livets motgang og medgang (Klomstén & Fiske, 2021, s. 66). Et viktig aspekt av *livsmestring* er også at eleven har tro på sin egen mestringsevne, og forventning om sin egen kapasitet til å nå sine mål og utnytte sitt potensial. Som Uthus (2017b, s. 160) skriver, er evnen til å ha tro på egen mestring et grunnleggende aspekt ved egen motivasjon. I Albert Bandura sin sosialkognitive teori er han opptatt av self-efficacy, som på norsk oversettes til mestringsforventning, og han omtaler dette som en forutsetning for «human agency». Han skriver at forventningen en elev har om å mestre vil påvirke deres atferd, deres utholdenhet, engasjement og innsatsen de legger inn i oppgavene de står ovenfor (Bandura, 1997, s. 3, Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 57). I motsatt ende vil manglende forventning for å mestre føre til at eleven unngår utfordringer og oppgaver, redusere innsatsen og i verste fall gir eleven grunn til å gi opp (Uthus, 2017a, s. 29). Individets oppfatning av egen mestringsevne utgjør dermed et viktig aspekt på individets selvoppfatning (Bandura, 1997, s. 79). Mestringsforventning er ikke noe elevene er født med, det er en dynamisk innstilling som kan variere fra situasjon til situasjon.

Ifølge Bandura (1997) bli barn og unges forventning om mestring formet gjennom elevens tolkning av informasjon fra fire hovedkilder. Den første kilden som påvirker elevenes mestringsforventning, er *autentiske mestringsopplevelser*. Dette refererer til elevenes tidligere erfaringer av å mestre tilsvarende oppgaver innenfor tilsvarende situasjoner, og som er en viktig kilde for å bygge opp elevenes selvtillit og tro på egen mestringsevne (Danielsen, 2021, s. 136). For elever er det motiverende å møte utfordringer, både faglige og sosiale, når de har tro på at de kan mestre det. Derfor er det også viktig at lærere tilrettelegger situasjonene slik at elevene faktisk kan oppleve gode mestringserfaringer. Har derimot eleven lite erfaring på å mestre en aktuell type oppgave eller atferd, vil dette kunne føre til en negativ mestringsforventning av lignende oppgaver i fremtiden (Bandura, 1997, Manger, 2015, s. 251). Den andre kilden som bygger opp under elevens mestringsforventninger er *vikarierende erfaringer*. I møte med nye erfaringer som er ukjent for eleven er det ofte betryggende å kunne observere andre. Når eleven ser andre, som de regner som lik og sammenlignbare med seg selv, prestere er det en viktig kilde til læring (Uthus, 2017b, s. 161, Jordet, 2020, s. 303). Dette kan også refereres til som modellering, der andre mennesker i læringsmiljøet trer inn som modeller for riktig holdninger og atferd (Manger, 2015, s. 265).

En tredje kilde som påvirker elevenes forventning om mestre er verbale og sosiale tilbakemeldinger fra andre, som kalles *verbal overtalelse*. Signifikante andre i elevens liv, som foreldre, lærere, venner og medelever, bidrar til å styrke elevens tro på seg selv. Det eleven

får som tilbakemelding fra menneskene rundt seg vil derfor påvirke elevenes tro på egen mestringsevne. Positiv overtalelse vil kunne øke forventningene eleven har til å mestre, mens negative tilbakemeldinger kan redusere forventningene (Manger, 2015, s. 255). Gjennom andre skapes elevenes kapasitet for å lykkes (Uthus, 2017b, s. 161), og å føle seg sett, forstått, trygg og anerkjent er både viktige faktorer for å lykkes og for generell *livsmestring*. Den siste kilden til elevenes mestringsforventning er *fysiologiske reaksjoner*. Dette henviser til kroppens fysiske og mentale reaksjoner i møte med oppgaver og utfordringer. Når eleven møter nye erfaringer kan kroppen reagere, for eksempel med svetting, skjelving, hjertebank, og dette kan påvirke elevens til at de får en negativ holdning til erfaringen (Bandura, 1997, Manger, 2015, s. 256). Om eleven merker at de kjenner ubehag fører dette til redusert mestringsforventning.

2.4 God psykisk helse

For å opprettholde et velfungerende samfunn og ha samfunnsborgere som bidrar til å skape det nødvendige grunnlaget for velferd er det en forutsetning at befolkningen har god psykisk helse (Bru, Idsøe & Øverland, 2020, s. 16). Verdens helseorganisasjon (2018) forbinder psykisk helse med at mennesket får realisert sine muligheter og potensial, håndtere motgang og mestre livet. Dette er altså et optimistisk perspektiv på menneskets utvikling. Uthus (2017a, s. 19) skriver at god psykisk helse er et resultat av å kjenne at man mestrer livet, og at man, til tross for de negative påkjenningene som kan dukke opp i sine omgivelser, mestrer å håndtere situasjonen man står i og vokse fra det (Klomstén & Fiske, 2021, s. 40). Fokuset skal ligge på å forebygge uønskede hendelser som kan påvirke den psykiske helsen i negativ retning, og oppnå en følelse av å ha et «godt liv». Berg (2012, s. 24-25) definerer dette som *psykisk velvære*. Det handler om å ha opplevelse av å bli møtt med forståelse av sett sosiale samfunnet, og samtidig ha en tilfredshet med seg selv. En følelse av psykisk velvære refererer også til å kunne utnytte sine iboende ressurser, realisere muligheter og kjenne på trygghet og kontroll i eget liv.

2.4.1 Salutogenese

Som mennesker så er det uunngåelig å møte på motgang i livet. Alle livsfaser byr på utfordringer, og det handler ikke om å unngå disse, det handler om hvordan mennesket skal klare å håndtere dem. Teorien om *salutogenese* kommer fra forskeren Antonovsky, og tar utgangspunkt i spørsmålet om hva som fremmer god helse, hva som gjør oss friske, og hvilke

faktorer som underbygger og opprettholder helse og velvære og (Antonovsky, 1996, Sælebakke, 2018, s. 24, Uthus, 2017a, s. 19). I teorien var Antonovsky opptatt av hvordan sosiale forskjeller har betydning for helse, og så på de psykologiske faktorene som dynamiske trekk ved menneskets personlighet (Myskja, 2020, s. 143). Uthus (2017a, s. 19) peker på at utgangspunktet hans var spørsmål om hva som gjør mennesket i stand til å håndtere motgang i livet og fortsatt bevare pågangsmot og sunn psykisk helse. Antonovsky trekker frem at mennesket er ikke enten friske eller syke, men heller befinner seg i et kontinuum mellom fullstendig velvære og det motsatte, hvor man har ulike grader av helse (Antonovsky, 1996). Med dette som grunnlag tar salutogenese modellen utgangspunkt i å finne ut hva som gjør at man beveger seg i positiv retning av dette kontinuumet, og hva som gjør at individer klarer seg bra, uavhengig av belastning og motgang de møter. Sentralt i teorien om salutogenese står at mennesket trenger å oppleve sammenheng og mening i tilværelsen, eller «sence of coherence», som forutsetning for god psykisk helse (Uthus, 2017a, s. 20, Sælebakke, 2018, s. 24). Forskjellen i menneskets motstandskraft er dermed avhengig av hvilken grad de opplever at situasjonen eller opplevelser er forståelig, håndterbar og meningsfull (Eriksson & Lindström, 2007, s. 938, Sælebakke, 2018, s. 24-25, Myskja, 2020, s. 143).

Når mennesket opplever en sammenheng er dette en viktig faktor for å fremme god psykisk helse (Antonovsky, 1996). Når de blir konfrontert med utfordringer i hverdagen vil de, med en sterk følelse av sammenheng, kunne kjenne at de blir motivert, at de forstår utfordringene og at de har ressursene tilgjengelig for å håndtere dem (Antonovsky, 1996). Som Sælebakke (2018, s. 25) skiver så handler det ikke som mye om hvordan de har det, men heller hvordan de tar det. I læringssituasjoner er utfordringen å støtte hver enkelt elev til å oppleve helsefremmende mestring og sammenheng i det faglige og sosiale arbeidet. Dette innebærer å tilrettelegge for deres opplevelse av sammenheng, forståelse og evne til å håndtere situasjonene (Sælebakke, 2018, s. 25-26). Elevene skal lære å håndtere vanskelige utfordringer, ha forståelse i hvordan de skal håndtere det og finne mening i hvorfor de skal håndtere det.

2.4.2 Den helsefremmende skolen

Lærerens arbeid med psykisk helse i skolen, bør dreie seg om å tilrettelegge for utvikling av god psykisk helse. Elevers gode psykiske helse kjennetegnes ved at deres utvikling på alle områder er positiv, slik at de utarbeider evnen til «å leke, lære, skille mellom rett og galt, har et rikt følelsesregister som de klarer å håndtere, opprette gode relasjoner til andre mennesker,

og er i stand til å løse problemer som oppstår» (Berg, 2012, s. 24). Som med begrepet *livsmestring*, kan vi se *psykisk helse* fra både et sosialt perspektiv og et individuelt perspektiv, da utviklingen av god psykisk helse utvikles både i samspill med det sosiale miljøet og i samspill med selvet. Den helsefremmende skolen skal ivareta elevenes iboende motivasjon for læring, vekst og utvikling (Sælebakke, 2018, s. 27), og på alle måter legge til rette for at eleven får delta i et miljø hvor dette kan komme frem. Dette er ikke bare et ønske, det er et krav til skolen, fordi «alle elever i grunnskoler og videregående skoler har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer trivsel, helse og læring» (Opplæringsloven, 1998, § 9a-1). For hver elev, og for klassemiljøet som et fellesskap, skal skolen og læreren ha et helsefremmende perspektiv som vektlegger elevenes behov for trygghet, sosial kontakt, anerkjennelse og respekt (Berg, 2012, s.69). Klomstén og Fiske (2021, s. 41) skriver at gjennom å styrke sine forbindelser med fellesskapet, vil eleven også utvikle sunne og trygge forbindelser innover i seg selv, og styrke sin selvoppfatning og evne til å mestre.

Opplæringsloven (1998, § 1-3) sier at skolen skal tilpasse opplæringen etter den enkelte elevs evner og forutsetninger for å sikre best mulig faglig mestring. Læringsmiljø som fremmer mestring vil kunne bedre helsen til elevene ved å legge til rette for elevens velvære, optimisme og positive atferd (Berg, 2012, s. 50), og samtidig støtte dem i å realisere sitt potensial, utvikle motstandskraft og håndtere utfordringer, både alene og i sosialt samspill med andre. Andresen (2020, s. 260) legger frem at sosial og emosjonell læring fokuserer i stor grad på utvikling av personlige faktorer knyttet til helsefremming, og blir ofte rettet mot viktigheten i mellommenneskelige relasjonene. På skolen skal elevene ta del i fellesskapet og kjenne at det bidrar positivt, og i relasjoner er det viktig at elevene da opplever de positive effektene de kan ha for andres liv, og andre kan ha for deres liv. Relasjoner fører også med seg positive aspekter som inkluderer forsterking av empatiske evner, evnen til å initiere kontakt med andre og opprettholde vennskap, utviklingen av selvtillit, selvverd og selvrespekt, og kompetanse i samarbeid og sosial problemløsning (Andresen, 2020, 260).

Følelser

Evnen til å kunne sette ord på hva en selv og andre føler og tenker er et viktig grunnlag for utviklingen av trygge relasjoner og vennskap i fellesskapet, og bygge en positiv holdning til sin egen sinnstilstand. Klomstén og Fiske (2021, s. 71) fremhever at det er menneskelig å ha følelser som å være glad og lykkelig, og føle seg tilfreds, men det er like normalt å kjenne på sinne, sjalusi, skam, frustrasjon, redsel og tristhet. Uansett om følelsene er positive eller

negative, henger følelsesspekteret sammen med livskvalitet og psykisk helse, og hvordan barn og unge håndterer følelsene sine har mye å si for hvordan de mestrer hverdagen sin. De følelsene vi bærer med oss vil påvirke hvordan vi behandler oss selv og andre.

Følelser kan skilles fra emosjoner. Der emosjoner betraktes som innebygd i kropp og hjerne så er følelser den subjektive opplevelsen av emosjonene og det som kan vises utad (Klomstén & Fiske, 2021, s. 73). Klomstén og Fiske (2021) trekker her frem eksempelet av emosjonen frykt. Opplevelse av denne frykten vil kunne vises ved at det uttrykkes følelser som uro, engstelse, bekymring eller panikk. På denne måten kan følelser forstås som kroppens signalsystem, og gir bilde av hvordan vi har det. Elevenes følelser er også drivkrefter for deres faglige og sosiale utvikling og læring, og kan påvirke motivasjonen i positiv og negativ retning (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2018, s. 17). Som vi allerede har sett så kan støtte og anerkjennelse bidra til at elevene utvikler selvværd og selvtillit. Skolen og lærere er pålagt å arbeide aktivt for å fremme et psykososialt miljø som fremmer trygghet og tilhørighet, og som tilrettelegger for elevenes læring, vekst, utvikling og sosiale samspill (Klomstén & Fiske, 2021, s. 67). Overordnet, handler dette om å møte eleven på deres nivå, i ulike sammenhenger, være undrende og vise interesse for deres innspill og anerkjenne deres bidrag. Gjennom å undervise om tanker og følelser, og innvirkningen de kan ha på individet og fellesskapet, kan læreren bidra til utviklingen av kompetanse som hjelper å styrke elevene motstandskraft og at de blir selvregulerende evner.

Patologi i skolen

I løpet av oppveksten tilbringer barn og unge mye tid som elever, dermed spiller skolen en viktig rolle i deres liv og for elevenes egne oppfatning av seg selv, sine styrker, kvaliteter og deres helhetlige livskvalitet (Klomstén & Fiske, 2021, s. 42). miljøet på skolen skal være en trygg arena for elevene, der de fremmer egen helse, trivsel og læring. Det er derimot flere aspekter som kan ødelegge for elevenes faglige og sosiale utvikling. Honneth har uttrykt dette som *patologier* i skolen (Jordet, 2020, s. 26). Dette begrepet inneholder alle former for fysisk og psykisk smerte eller lidelse som fremkommer etter krenkelser i skolen. Det kan komme av negative undervisningspraksiser, manglende anerkjennelse eller problemer i det sosiale samspillet. Når elevene opplever å bli akseptert vil det ha en positiv innvirkning på deres relasjon til andre og deres utvikling som individ, men opplever eleven derimot å kjenne på avvisning eller ekskludering fra det sosiale fellesskapet kan dette ha negativ innvirkning på deres hverdag og kan over tid føre til psykiske utfordringer (Klomstén & Fiske, 2021, s. 67).

Mobbing er en *patologi* i skolen som har stor innvirkning på alle parter som er involvert, og er har kjente konsekvenser for elevenes utvikling av selvverd og positiv psykisk helse (Jordet, 2020, s. 243, Danielsen, 2021, s. 87). Jordet (2020, s. 243) trekker også frem at mobbing kan få konsekvenser for elevenes læring og motivasjon, ved at mobbingen er energikrevende for elevene og trekker oppmerksomheten vekk fra læreprosessen. I forbindelse med forebygging av mobbing og krenkelser understrekes det «de ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har sammen ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelser» (Danielsen, 2021, s. 97).

3. Metode

Forskning gjennomføres for å gi tilgang til kunnskap om virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 18), og vi tilegner oss den kunnskapen på mange måter. Metoden vi anvender er et redskap som leder oss på en «bestemt veil mot et mål» (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 16). I dette forskningsprosjektet er målet å svare på problemstillingen, og få kunnskap rundt begrepet livsmestring og hvordan det brukes i lærerens praksis. Her skaper vi derfor kunnskap gjennom ulike læreres opplevelser, erfaringer og meninger om begrepet livsmestring. I dette kapitlet skal jeg derfor redegjøre for mine valg omkring metodikken som er brukt for å samle denne kunnskapen. Først skal jeg presentere min vitenskapelig forankring for forskningsprosjektet, og mitt valg av kvalitativ forskningsmetode. Deretter, legger jeg frem om valgene jeg har gjort i forbindelse med forskningsdesign, med en gjennomgang av intervju som metode. Videre legger jeg frem valgene gjort omkring tematisk analyse, og til slutt vil jeg gjøre rede for de etiske refleksjoner som er blitt gjort, samt diskutere valgene som er gjort for å sikre forskningens kvalitet.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Teoretiske perspektiv benyttes når virkeligheten skal undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 20), og derfor vil perspektivet som anvendes være med å styre hva det rettes spesielt fokus mot. Med andre ord, så er «teorier noe som benyttes for å få dypere forståelse for et avgrenset område» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 21). I dette forskningsprosjektet benytter jeg meg av et fenomenologisk perspektiv. Fenomenologi refererer til læren om det som viser seg, og tar sikte på å beskrive fenomenene slik de inngår i ulike sammenhenger (Kvarv, 2012, s. 87). I dette forskningsprosjektet er det fenomenet *livsmestring* som er sentralt. Fokuset rettes mot å komme tett på lærere for å utforske og trekke frem deres erfaringer og opplevelser. Med dette ønsker jeg å få et innblikk i deres livsverden. Innen fenomenologien er tanken om livsverden viktig (Kvarv, 2014, s. 91), da den beskriver verden vi lever i og den konkrete virkeligheten som erfares. Derfor anvendes det fenomenologiske perspektivet for å beskrive lærerens perspektiv i møte med fenomenet *livsmestring*, og hvordan fenomenet blir en del av undervisningspraksisen deres. Det er deltakernes oppfatning av virkeligheten og kunnskap som er essensielt for å skape en forståelse av begrepet. Det er ikke alle erfaringene til deltakerne blitt tatt med, men erfaringene knyttet direkte til det konkrete temaer som oppgaven tar for seg. Dette går jeg nærmere inn på i underkapitlet om analyse. Det er altså de subjektive

opplevelsene av fenomenet vi er opptatt av, og legger fokus på, slik at det som ikke er direkte relater til dette faller utenfor (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

3.2 Kvalitativ forskningsdesign

Dette forskningsprosjektet har formålet å bygge opp en forståelse av begrepet *livsmestring*. Med det menes, *hva* begrepet innebærer og *hvordan* det implementeres i undervisningssituasjoner og i lærerens praksis. For å svare på problemstillingen og få kunnskap om begrepet fra flere perspektiver er det viktig å samle datamateriale fra ulike og unike aktører, og dermed se hva hver av disse oppfatter som viktige elementer i temaet. For å komme frem til relevant datamaterialet, som vil kunne bidra til dette, benyttet jeg et kvalitativt forskningsdesign. Det er flere grunner til at et kvalitativ design er velegnet i sammenheng med problemstillingen.

Jeg var interessert i å finne ut hvordan lærere forstår meningen i begrepet livsmestring, og deres beskrivelse av hvordan de bruker begrepet og temaet livsmestring ut mot elevene. I følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 95) er *beskrivelse, forståelse* og *mening* sentrale begrep i kvalitative forskningsdesign videre skriver de at denne type studier handler om å få forståelse for perspektivet til individet som erfarer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Essensen i dette prosjektet har vært å samle erfaringer og opplevelser og derav konstruere en virkelighet som kan føre til økt kunnskap. Denne virkeligheten og kunnskapen er konstruert på basis av deltakere, og relasjonen mellom deltakere og forsker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Som Ringdal (2020, s. 109-110) skriver vil et kvalitativt forskningsdesign bygge på den sosiale verden som konstrueres gjennom individers handlinger.

3.3 Intervju som metode

For å samle inn datamaterialet i dette forskningsprosjektet har valgt jeg å bruke kvalitative intervjuer som metode. Christoffersen og Johannessen (2018) skriver at denne metoden er den beste måten å samle inn kvalitative data på (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 77). Ved å bruke kvalitative forskningsintervjuer er intensjonen å utvikle dypere kunnskap rundt temaet *livsmestring*, noe som også reflekteres i problemstillingens formål. I fenomenologiske undersøkelser er man som tidligere påpekt, opptatt av å finne svar på *hva* og *hvordan* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118), og datamaterialet jeg søker etter i dette prosjektet skal

kunne svare på hva læreren erfarer i forhold til begrepet og hvordan de kan bruke begrepet i ulike kontexter i løper av lærerhverdagen. For å kunne tolke og bygge en forståelse rundt dette fenomenet, kan kvalitative intervju være signifikante, blant annet for å få frem beskrivelser, perspektiv og synspunkter fra deltakernes livsverden (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 77, Kvale & Brinkmann, 2019, s. 20). Kunnskapen vi er på leting etter blir skapt i interaksjonene og samspillet mellom forsker og intervjudeltaker (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 49, Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Det er i dette samspillet jeg håper at vi finner data som kan bidra til å svare på problemstillingen, og derfor er det også dette samspillet som er essensielt for forskningen. For å finne relevant data var jeg avhengig av å ha personlig kontakt med deltakerne, og intervju er en metode som tillot det. Samtidig ga det meg som forsker fleksibilitet. Intervjumetoden ga rom for spontanitet i føringen av intervjusamtalen samtidig som jeg også kunne tilpasse interaksjonen. Ved å utføre intervjuet i overensstemmelse med en intervjuguide kunne jeg sirke inn på bestemte temaer og spørsmål som jeg så som viktig for forskningen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 46). Jeg vil gå nærmere inn på min bruk av intervjuguide under.

Postholm og Jacobsen påpeker at det finnes ulike praktiske strategier for å planlegge og gjennomføre intervjuer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). Metoden kan deles inn i tre kategorier etter hvilken strategi man ønsker å bruke. Disse er strukturert intervju, semi-strukturert intervju, og ustrukturert intervju. Jeg valgte å legge opp til semi-strukturerte intervjuer i dette forskningsprosjektet, fordi ønsket mitt var at intervjudeltakerne skulle få muligheten til å reflektere over sine erfaringer, opplevelser og oppfatninger. Med intervjuene ønsket jeg å åpne for en fri samtale rundt temaet, men samtidig holde meg til spørsmålene og rammen som utgjorde intervjuguiden. Jeg har søkt etter et datamateriale som går i dybden fremfor i bredden, som vil si at jeg ønsker en dypere forståelse av begrepet *livsmestring* basert på få deltagere, i stedet for en bredere forståelse av basert på mange deltagere. Dybde kommer av å kunne belyse begrepet fra ulike synsvinkler og samle inn mye opplysninger om ett konkret informasjonsområde (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 75). Kvarv (2014) Definerer kvalitative undersøkelser som *dybdeundersøkelser*, der hensikten er nettopp å undersøke enkeltfenomener i dybden. Det er altså forståelsen av begrepet som blir viktig ikke nødvendigvis omfanget eller utbredelsen (Kvarv, 2014, s. 137).

3.3.1 Utvalg av informanter

For å kunne sette i gang med datainnsamling ved bruk av kvalitativt intervju som metode var det først nødvendig å velge ut deltakere til forskningsprosjektet. I kvalitativ forskning er det ofte færre deltagere enn ved kvantitativ forskning. I dette tilfellet plukket jeg ut tre deltagere til intervju. Formålet i kvalitativ forskning er å beskrive hva eller hvorfor (Ringdal, 2018, s. 24-25), og som tidligere sagt er det også formålet i dette. Med færre deltakere kunne jeg også tillate meg selv og gå mer i dybden med hver enkelt. Det ble satt klare kriteriene for å sikre en grad av homogenitet i gruppen av deltagere, i forhold til visse trekk i utvalget. En homogen målgruppe, som er relativt like hverandre på relevante områder, vil kreve færre deltagere, enn om målgruppen ble valgt med basis i heterogene trekk (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 49). Det ble derfor satt kriterier både for valg av skoler som ble kontaktet, og i forhold til individer som kunne delta i forskningsprosjektet.

Når det gjaldt hvilke skoler som fikk henvendelser tok jeg utgangspunkt i kommunens rammeplan. Jeg syntes det var viktig å henvende meg både til skoler som har hovedfokus på temaet livsmestring, men også skoler som har hovedfokus på andre temaer i rammeplanen. Bakgrunnen for dette valget var å få kontakt med deltagere som i ulik grad blir påvirket av skolens utviklingsarbeid. Lærere på skoler hvor livsmestring er hovedfokus vil kanskje, i høyere grad få innføring og tid til å arbeide med tema i felles teamtid og planleggingtid, mens lærere som jobber på skoler med andre hovedfokusområder kanskje bruker denne tiden på andre temaer. Dermed kan det være forskjell på hvor mye styring de får gjennom retningslinjer som skolen og ledelsen setter og hvor mye personlig erfaring og kunnskap læreren bruker mot sitt arbeid med livsmestring. Et annet kriterie i forbindelse med valg av skoler var i forhold til deres demokratiske skolekrets. Innenfor fokus-kommunen er det mange forskjellige demografiske områder, Det var derfor viktig for meg å komme i kontakt med skoler som kunne reflektere dette og på den måten reflektere det lokale samfunnet. En lærer møter mye mangfold i sitt daglige arbeid, arbeidet med livsmestring må derfor også reflektere dette mangfoldet. Det var viktig for meg å se om mangfoldet ville påvirke lærerens begrepsforståelse av begrepet livsmestring, og deres arbeid med tema ut mot elevene. Henvendelsen gikk derfor ut både til skoler med større og mindre mangfold i elevgruppen.

Jeg satte også kriterier for valg av deltakere. Med utgangspunkt i problemstillingen, kommer det tydelig frem at det er lærerens forståelse av livsmestring som skal undersøkes og forskes på, derfor var det også lærere jeg var interessert i å komme i kontakt med. Det første kriteriet

til deltakelse var at de jobbet som lærer i fokus-kommunen, og det neste kriteriet var at lærerne jobbet på mellomtrinnet, 5.-7. trinn. Bakgrunnen for dette er at det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* ser ut til å komme inn i læreplanen på et dypere nivå for elever i denne alderen. Samtidig kan elever på mellomtrinnet være mer modne for å ta imot denne type kunnskap. Det tredje kriteriet er at lærerne har jobbet i fokus-kommunen i minst ett år, i tillegg til at de har kjennskap til kommunens rammeplan og fremhevingen *livsmestring* har fått som fokus i denne. Dette er fordi lærerens oppfatning av livsmestring i rammeplanen og læreplanen er avgjørende for elevenes undervisning i tema, og samtidig essensiell i elevens videre opplevelse og utvikling innen tema.

For å komme i kontakt med deltakere som kunne delta i forskningsprosjektet, basert på disse kriteriene, henvendte jeg meg til flere skoler innenfor kommunen. Henvendelsene gikk direkte til skoleledelsen og rektor, ved at jeg sendte en forespørsel om intervjudeltakelse, samt et informasjonsskriv om prosjektet mitt. Rektorer på skolene tok deretter kontakt videre med mulige lærere som igjen passet kriteriene som var satt for deltakelse. Tilbakemeldingen og interessen for deltakelse var positiv. Som en konsekvens av coronapandemien i den tidsperioden, var det dessverre flere intervjuer som ikke lot seg gjennomføre. De tre intervjuene som er blitt gjennomført resulterte i en god mengde datamaterialet av solid kvalitet, som vil være med å gi relevant innsikt i arbeidet med å skulle finne svar på problemstillingen.

3.3.2 Intervjuguide

Mitt mål var å få fatt på deltakernes perspektiv, og med det forstå meningen gjennom det som ble sagt. Ved å ha en guide med spørsmål som jeg fulgt kan jeg forsikre meg at samtalen holder seg innenfor de rammene jeg har satt før intervjuet, men samtidig ville jeg gi deltakerne muligheten til å uttrykke seg med sine svar. Kvale og Brinkmann skriver at en intervjuguide er som et manuskript som er en del av å forberede en intervjuscene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 48). I semi-strukturerte intervju fokuseres det på bestemte temaer som sier noe om hva det skal spørres om, men det er ikke en stram struktur for rekkefølgen på spørsmålene. Jeg var fri til å føre samtalen videre ved å komme med oppfølgingsspørsmål der det var behov for det, jeg kunne utdype og variere spørsmålene ettersom intervjuet utviklet seg. Rekkefølge på spørsmål og temaer kunne derfor variere fra intervju til intervju, avhengig av intervjudeltakeren og hvilken informasjon de bringer på banen. Det var også rom for å kunne være fleksibel med spørsmålene i forhold til hvilke områder man ønsker å utdype. I noen

situasjoner har intervjudeltakeren svart på flere av de forhåndsdefinerte spørsmålene under ett, og det frem spørsmål forskeren ikke har tenkt på da intervjuguiden ble utformet. Jeg kunne respondere umiddelbart på det deltakerne sa og dermed skreddersy neste spørsmål ut ifra det. Med det semi-strukturerte intervjuet kan man velge å hoppe litt frem og tilbake, og utelukke eller inkludere spørsmål. Slik får man en stadig variasjon mellom deduksjon og induksjon i intervjuprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

Intervjuguiden (*vedlegg 2*) som er utformet for dette forskningsprosjektet ble delt inn i fire ulike deler. Disse delene reflekterer fire forskjellige grupperinger av spørsmål, basert på forskningsspørsmålene definert for prosjektet. Jeg startet alle intervjuene med å gi informasjon om prosjektet og om meg som forsker, gå gjennom punktene for anonymisering og samtykke, og snakke om gjennomføringen av intervjuet, samt introduserte utstyret som jeg skal bruke. En viktig del av forskningsprosjektet og ved intervjuene er å få en begrepsavklaring. Med spørsmålene som omhandler livsmestring er jeg interessert i å kartlegge lærerens oppfatning av begrepet. Kvale og Brinkmann betegner dette som et begrepsintervju, der spørsmålene stilles for å danne et bilde av de begrepsmessige dimensjonene i uttrykket (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 180-181).

Datamaterialet som innhentes ved hjelp av disse spørsmålene danner beskrivelser av de deltakende lærernes erfaringer og opplevelser rundt *livsmestring*. Dette er hva Postholm og Jacobsen (2018) beskriver som første-ordensbeskrivelse. Videre kan vi bruke disse til å presentere forskerens forståelse av datamaterialet i en andre-ordensbeskrivelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Fordi dette er en relativ fleksibel intervjuguide, ble ingen av intervjuene helt like, og det kan da være vanskelig å systematisere svarene i ettertid (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 79). Likevel er det, med basis i spørsmålene, temaene og grupperingene i intervjuguiden, rom for å standardisere og sammenligne svarene, samt finne gjennomgående tema og koder i deler og hele datamaterialet. Dette vil være en fordel for analyseprosessen, som jeg skal beskrive nærmere senere i kapittelet, og for å kunne gi en andre-ordensbeskrivelse av god kvalitet.

3.4 Tematisk analyse

For å kunne gi noe svar på problemstillingen som er satt for forskningsprosjektet, må datamaterialet som samles inn ført analyseres og tolkes. Å analysere vil se å dele

datamaterialet opp i elementer (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 219), mens å tolke betyr «å sette noe inn i en større ramme eller sammenheng» og deretter få tak i mening (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 94). Gjennom analysen av datamaterialet er formålet å finne frem til informantenes opplevelse og erfaringer med *livsmestring*, for så å kunne bygge et bilde av deres oppfattelse av begrepet. Dermed er det de deltakende lærernes subjektive virkelighet som er i fokus. Som Christoffersen og Johannessen (2018, s. 99) påpeker benytter kvalitativt forskningsdesign, slik som i dette forskningsprosjektet, en fenomenologisk tilnærming med mål å utforske og beskrive deltakernes erfaringer og forståelse av et fenomen. Intervjuene danner et bilde av dette, og det er forskerens oppgave, ved hjelp av utsagn og sitater, å forme en beskrivelse av det (Ringdal, 2020, s. 115). Ved å analysere datamaterialet fra intervjuene finner vi frem til forskjeller og likheter i lærernes ytringer, som er med på å definere hva de selv synes er viktig å fremme i sitt eget, og sine elevers arbeid og møte med *livsmestring*. Videre vil tolkningen av disse tolke disse bidra til finne en sammenheng i den informasjonen, som vil være nyttig for det gjenstående arbeidet med å besvare forskningsspørsmålene.

I dette forskningsprosjektet har jeg brukt Braun og Clarke (2008) sin analysemodell, også kaldt tematisk analysemodell. Med denne analysemodellen har jeg med et relativt stort datamateriale, kunnet «identifisere, analysere og rapportere trender» (Braun & Clarke, 2008, s. 79). Fordi datamaterialet i denne type forskningsprosjekt ofte er omfattende, vil det være viktig at analysen hjelper forskeren å få oversikt over materialet, og legge til rette for at dette kan presenteres i en skriftlig rapport (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Som Braun & Clarke (2008, s. 78) selv skriver er denne metoden for analyse meget fleksibel. Det har vært en fordel for meg, da det tillater at jeg hele tiden kan gå tilbake i datamaterialet for å få dypere forståelse av informasjonen som finnes der. I tillegg får jeg som forsker mulighet til å bli ordentlig kjent med datamaterialet, slik at jeg kan presentere det på riktig måte. I den tematiske analysen har jeg gjennom seks faser stegvis bearbeidet datamaterialet, slik at den skal bli mulig å presentere i neste kapittel. Jeg har fulgt fasene som Braun og Clarke (2008) presenterer de i sin artikkel.

Fase 1: Bli kjent med datamaterialet

I den første fasen i analyseprosessen brukte jeg god tid til å bli kjent med datamaterialet jeg har samlet inn gjennom intervjuene. Først lyttet jeg til lydopptakene to ganger mens jeg noterte de stikkord og sitat som kunne knyttes til overordnede temaer som kom frem i intervjuene. Jeg brukte også tid på å notere det jeg husket fra intervjusituasjonen, og om stemningen.

Deretter startet jeg med transkriberingen av intervjuene. Jeg ble ferdig med å transkribere et intervju før jeg begynte på gjennomføringen av det neste intervjuet. På denne måten kunne jeg være sikker på at jeg spurte de oppfølgingsspørsmålene som kunne hjelpe med å finne informasjonen jeg er ute etter i forskningsprosjektet. Det har vært viktig for meg at prosjektet og de originale intervjuene var av god kvalitet, slik at kvaliteten på senere tidspunkt i analyseprosessen skulle være god, noe som påpekes som et viktig aspekt av Kvale og Brinkmann (2019, s. 193).

Mens jeg transkriberte intervjuene, har jeg også lyttet gjennom opptakene flere ganger. Dette er for å sikre at jeg får med meg alt av det som har blitt sagt, og ikke for å være sikker på at alt blir nedskrevet riktig. Det kan alltid oppstå ulikheter som skyldes dårlig kvalitet på opptaket, og dette er det viktig å unngå for å sikre kvaliteten og relabiliteten på datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 211). Gjennom transkriberingen har jeg valgt å inkludere alt som har blitt sagt, og dermed skrevet ned slik jeg har oppfattet det, lydrett. Dette har ført til at det er mye dårlig setningsoppbygging og ukorrekt grammatikk i datamaterialet. Jeg har valgt å legge inn punktum der intervjudeltakerne har tatt seg tydelige pauser, eller jeg som intervjuer har skiftet tema eller stilt nye spørsmål. Som forsker har jeg transkribert datamaterialet selv, noe som har gitt meg et verdifullt kjennskap til det.

Fase 2: Koder

I den andre fasen i prosessen har jeg gått litt mer systematisk til verks for å bli enda kjent med datamaterialet, gjennom å lese transkripsjonen flere ganger og fokusert på å finne mulige mønster og utsagn i informasjonen som kan være relevant for besvaringen av problemstillingen. Gjennom dette kom jeg frem til mange forskjellige koder som jeg har sortert, med tilhørende utsagn, i et excel regneark. Å kode datamaterialet på denne måten er en vanlig form for dataanalyse (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 226), og det gjør det også lettere å finne frem til relevant informasjonen senere.

Fase 3: Temaer

Neste fase handler om å lage ett systematisk kart over kodene. Dette har jeg gjort i to omganger. Første omgang skrev jeg ned alle kodene på Post-it lapper, og organiserte dem på et bord i tre tankeskyer, ett for hvert intervju. På denne måten kunne jeg legge til og flytte på kodene etter som jeg ble bedre kjent med det fullstendige datamaterialet. I andre omgang har jeg satt det tankeskyene i sammenheng med hverandre. Det har også blitt laget flere tankekart for å registrere sammenhengen og relevansen mellom kodene. Denne organiseringen gjorde

det mulig å finne større sammenhenger i materialet, og finne likhetene og ulikheter og likheter mellom og i enkeltintervjuene. Disse sammenhengene kaller Baun og Clarke (2008) temaer. Temaene er mer overordnede, og representerer kategoriseringene av kodene. Temaene blir også brukt til å presentere resultatene i denne masteroppgaven og er, *lærerens motivasjon, begrepet livsmestring, livsmestring i styringsdokumentene, skolen som arena for livsmestring, det praktiske arbeidet og psykisk helse og livsmestring*.

Fase 4 og 5: Gjennomgang og definering av temaer

I disse to fasene brukte jeg mye tid til å se igjennom temaene og gå tilbake å se på kodene og tilhørende utsagn. Jeg så tilbake på teorien, for å se på datamaterialet i lys av dette og lage relevante koblinger mellom teori og datamaterialet.

Fase 6: Rapportering

I den siste fasen i den tematiske analysen har jeg strukturert datamaterialet og produsert det Braun og Clarke (2008) kaller en rapport. Denne rapporten utgjør neste kapittel i denne masteroppgaven, *presentasjon av funn*.

3.5 Etiske betraktninger

Alt vitenskapelig forskningsarbeid bør være nyskapende og være med på å gi økende kunnskap (Ringdal, 2020, s. 57). Det har vært essensielt for meg, som forsker, at intervjudeltakerne blir respektert og kunnskapens som skal fremlegges blir fremlagt på riktig måte. Derfor har jeg vært opptatt av at etiske retningslinjer har blitt tatt vare på gjennom hele forskningsprosessen.

Før jeg startet undersøkelser knyttet til temaet livsmestring og problemstillingen for dette forskningsprosjektet ble prosjektet meldt inn til NSD. Bakgrunnen for dette er at det er blitt benyttet lydopptak i intervjuene, og det innebærer innsamling av stemme som klassifiseres som personopplysning. Personopplysninger utover stemme er ikke blitt samlet inn, det ville heller ikke tilført mer til forskningsprosjektet. Det er erfaringene og opplysningene som lærerne har rundt temaet som ikke er interessant, ikke opplysninger om lærerne. Gjennom hele forskningsprosjektet vil også derfor deltakernes opplysninger være anonymiserte. Skoler og kommune vil også være anonymisert igjennom forskningsprosjektet, Alt for å sikre at ingenting kan spores tilbake til lærerne som deltar. Ansvar for at deltakerne ikke kan identifiseres i datamaterialet ligger hos meg, som forsker. Deltakerne i intervjuene vil i forskningsprosjektets analyse og drøfting blir omtalt som *Lærer 1, Lærer 2 og Lærer 3*,

skolene vil bli omtalt som *skolen* eller *skolene*, og kommunen som er med på å sette forskningsrammen for prosjektet er betegnet som *kommunen*. Anonymiteten til deltakerne er videre styrket ved at jeg som forsker har transkribert intervjuene selv.

Alle forskningsprosjekt som innebærer samhandling mellom mennesker, krever deltakernes informerte og frie samtykke (Ringdal, 2020, s. 61). Deltakerne som har vært med i forskningsprosjektet har alle fått tilsendt den informasjonen de trenger for å forstå hva hensikten med forskningsprosjektet er og hva deltakelse omhandler. Sammen med dette informasjonsskrivet ble det sendt ut et samtykkeskjema som måtte signeres og leveres til forsker før en intervjuopprosess kunne begynne. I informasjonsskrivet ble det, i tillegg til formålet for prosjektet, informert om hvilken type informasjon som blir samlet inn, hvordan datamaterialet skal håndteres og hvordan resultatene blir brukt. I tillegg ble det informert om deltageres rettigheter i forbindelse med om de skulle ønske å trekke seg. De har hatt mulighet til å trekke seg fra forskningsprosessen når som helst i prosessen uten at det skulle få noen negative konsekvenser. I et slikt tilfelle ville all innsamlet datamaterialet i sammenheng med deres deltakelse bli slettet og fjernet fra forskningsprosjektet.

3.6 Kvalitet i forskningen

Som Postholm og Jacobsen (2018) skriver, er utgangspunktet for forskningen å bringe frem kunnskap på er relevant og gyldig for flere enn meg selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 15). For at andre skal ha tiltro til det forskningsresultatet som bringes frem her må de vite hvordan forskningen er gjennomført og kunnskapen er produsert, og at forskningsprosessen og resultatet er av god kvalitet og troverdig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 15). Kvaliteten på forskningen kan forsterkes ved å redegjøre for valg som er tatt. Her vil jeg gjennomgå valgene som er tatt i forskningsprosessen og som kan knyttes til validiteten og reliabiliteten til forskningsprosjektet. Validiteten i et forskningsprosjekt knyttes gjerne til troverdigheten den har ovenfor leseren, det vil si om den valgte forskningsmetoden undersøker det det er intensjoner om at den skal undersøke. Dette har jeg prøvd å gjøre ved å holde meg nøytral som forsker og videre, gjennom transkriberingen og analyse av datamaterialet, prøvd å presentere informasjonen slik det kom frem i intervjuene. Målet med dette, som Ringdal (2020, s. 57) skriver, er å bringe frem lærerne sitt syn, og dermed ikke blande inn mine egne meninger eller oppfatninger. For å styrke validiteten videre, har jeg valgt å legge frem relevante sitater fra lærerne gjennom å presentere funnene mine. Reliabiliteten til prosjektet er basert på hvor

pålitelig datamaterialet og forskningen i sin helhet er. Dette henviser til hvordan jeg har utviklet datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2019) viser til 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. Jeg har gjort det jeg kan for å sikre prosjektets reliabilitet gjennom å utvikle en grundig intervjuguide. Selv om jeg har gjennomført semi-strukturerte intervjuer, har jeg likevel hatt en intervjuguide hvor det er formulert spørsmål og tema som setter klare rammer for intervjuene. Videre, er det ikke benyttet noen form for ledende spørsmål, som også har bidratt til at intervjuet har forholdt seg sag nøytralt og gitt rom for lærerne til å uttrykke sine perspektiv og meninger.

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene som har kommet frem gjennom analyse av tre kvalitative intervjuer, og tilhørende datamateriale. Forskningsprosjektet sin hensikt er å finne svar på problemstillingen; *hvordan oppfattes begrepet livsmestring, og hvilke føringer legger dette for lærerens praktiske arbeid?* Med denne problemstilling og datamateriale som grunnlag er det blitt utformet fem hoved kategorier, eller temaer. Disse er *Livsmestring*, *Livsmestring i styringsdokumentene*, *Skolen som arena for livsmestring*, *Det praktiske arbeidet med livsmestring* og *Psykisk helse og livsmestring*. Funnen vil presenteres innenfor de samme fem temaene. Videre vil jeg også ta utgangspunkt i spørsmålene fra intervjuguiden og kodene som er kartlagt i analyseprosessen for å legge frem funn som er underliggende hvert tema. For å bevare deltakeres anonymitet vil det refereres til *Lærer 1*, *Lærer 2* og *Lærer 3*, når jeg trekker frem utsagn og sitater. Deltakerne er vilkårlig nummerert for å sikre anonymiteten ytterligere.

4.1 Livsmestring

Siden hovedformålet med dette forskningsprosjektet har vært å undersøke hvordan lærere opplever begrepet livsmestring, og hvordan de bruker begrepet i sin lærerhverdag, mener jeg det er viktig å starte med og se på hvilken forståelse læreren har av begrepet basert på egen erfaring. Dette delkapittelet inneholder derfor funn som omhandler hvordan lærere opplever sin arbeidsdag og hvordan de oppfatter begrepet livsmestring. Dette er for å bygge opp under hva som er grunnlaget for lærerens egen forståelse av temaet i forskningsprosjektet.

4.1.1 Lærerens hverdag

På spørsmål om hvordan lærerne oppfatter livet sitt i lærerrollen er det enighet om at den er hektisk. Det trekkes frem at hverdagen preges av mye jobb og mye stress og alle peker på utfordringer som relateres til arbeidsmengde og manglende tid til å bruke på klassen og på hver enkelt elev. *Lærer 1* sier at «..alt som ikke gagnar eleven» tar for mye av tiden og henviser til arbeidsmengden som ligger utenfor klasserommet og undervisningsplanlegg.

«Akkurat nå er det er store klasser som er det mest utfordrende. Det er mange elever i hver klasse også mange forskjellige behov i klassen som ikke blir møtt. (...) det å kunne

møte alle elevene, og jeg vil gjerne møte alle elevene best mulig og det føler jeg at jeg ikke mestrer. Og der er ganske hardt å føle på» (*Lærer 3*)

Mangel på tid knyttes videre til lærermangel, høyt fravær og mangel på assistenter, som gjør at arbeidsmengden blir stor på de lærerne som er på jobb. «Lærere er syke, også blir det ikke satt inn noen ny erstatning for det. Det synes jeg er krevende» sier *Lærer 3*. Alle lærerne påpeker at dette går utover elevene og den oppfølgingen de får.

«Det jeg sier til alle er at jeg synes at jobben gir veldig mye, men den, den tar veldig mye og» (*Lærer 2*)

På spørsmål om hva de anser å være deres viktigste oppgaver som lærer trekkes det frem å ha tid til å sette elevene og deres faglige og sosiale utvikling i sentrum.

«Den viktigste oppgaven er å undervise elever og lage gode undervisningsopplegg, og alt som direkte påvirker elevene på en positiv måte på plass» (*Lærer 1*)

«Målet er å få de til å fungere i samfunnet. Så noen ganger må jeg legge litt fra med den undervisningen og tenke at, okay, de her skal faktisk bli gode mennesker. Da er det ikke så farlig at jeg ikke får gått gjennom akkurat det her den timen her for nå er det kanskje noe annet vi må ta tak i som er viktigere for deres utvikling og hvordan de blir da tenker jeg» (*Lærer 2*)

Lærerne la også vekt på viktigheten i at de selv var fleksibel i hverdagen og har evnene til å lese situasjonene og ta ting på strak arm. De maler et bilde av lærerhverdagen som en dynamisk hverdag, uansett hvor mye og hvor godt ting blir planlagt så kan behovene forandrer seg hele tiden.

4.1.2 Begrepet livsmestring

Det var enighet blant lærerne om at begrepet *livsmestring* innebærer å mestre sitt eget liv, derimot har de ulike måter å utdype dette på. En lærer sier at det handler om å gi elevene verktøy for å fungere i livet sitt, mestre i samfunnet og hverdagen. En annen sier at det handler om å takle ulike situasjoner man kommer opp i. *Lærer 1* beskriver det som en evne som opparbeider seg etter hvert som man møter nye utfordringer.

«Man takler å komme opp i situasjoner hvor man må ta valg og for hver motstand man møter får man en styrke» (*Lærer 1*).

To lærere snakker om at det er viktig å bruke egne erfaringer med å lære å mestre livet, og videreføre dette til elevene. *Lærer 3* beskriver begrepet som å fungere, og drar det inn mot egen erfaring og sier:

«..livsmestring for meg det er jo å fungere som god lærer. I perioder føler jeg meg som en veldig god lærer og andre ganger så føler jeg at jeg ikke mestrer det» (*Lærer 3*).

På spørsmål om de kan trekke ut hva de mener er viktige elementer i *livsmestring*, kommer det frem mye likt hos alle tre lærere. Hovedsakelig var det enighet om at det er et veldig stort spørsmål, fordi det er et tema som rommer mye. Beskrivelser som gikk igjen, var at elevene skal være selvstendige og stå på egne bein, og at de skal fungere i klassen. *Lærer 2* beskriver dette med at en viktig oppgave er «å bygge dem opp» og være tilstede, mens en annen lærer trekker frem viktigheten i at de bygger selvstendighet for å senere bli tryggere i det voksne livet. Videre trekker to lærere frem viktigheten av å ha selvtillit, være løsningsorientert og kunne tåle motgang.

«Det å mestre også i vanskelige tider. Ved å mestre å stå i vanskelige situasjoner og faktisk tenke fremover, tenke positivt i den grad det lar seg gjøre, og faktisk gjøre noe med de problemene du eventuelt møter» (*Lærer 3*)

Et annet element som trekkes frem er følelser og å utvikle evnen å kunne snakke om følelser og vanskelige ting.

«Vi snakker mye om følelser og å kunne identifisere følelsene sine og sette ord på de og kunne kalte de» (*Lærer 2*)

Lærer 1 stiller spørsmål til hva et lykkelig liv egentlig skal inneholde, og at det er viktig å fortelle elever at det er viktigst å «få et liv som de er fornøyd med». En annen lærer snakker også om at et viktig element i *livsmestring* er å ikke sammenligne seg med andre. Sosiale medier trekkes frem som en arena for sammenligning, som ikke var til stede på samme nivå før, og det er enighet om at elever har høyt fokus på andre.

«Elevene er utrolig opptatt av rettferdighet, og de samme reglene.. at alle elever skal ha de samme reglene. Men de.. alle elevene har ikke de samme forutsetningene. Så jeg

synes det er dårlig gjort å gi de samme reglene til alle elevene. Kall det gjerne forskjellsbehandling, men jeg mener jo også at en flink elev kan jeg stille høyere krav til (...) Hva er det viktigste da? Det er jo å klare å utvikle seg selv, uten å ha så ekstremt stor fokus på alle andre» (*Lærer 3*)

Et siste element som trekkes frem som viktig i *livsmestring* er å ha fokus på hele prosessen, når målet er å mestre. En lærer trekker frem at det jobbes kontinuerlig med å forberede elevene på situasjoner, gjennomføre, for så å sammen evaluere situasjonene i fellesskap, og videre lære av dem. Dette mener læreren bidrar til å synliggjøre forventninger til elevene.

4.2 Livsmestring i styringsdokumentene

For å få et helhetlig bilde av lærernes oppfatning av begrepet *livsmestring* var det viktig for meg å inkludere spørsmål som relaterer til *livsmestring* i styringsdokumentene. På spørsmål om hva de tenker i forhold til *livsmestring* som tverrfaglig tema i fagfornyelsen er det enighet om at innføring av temaet er en god ting, men at det fortsatt er mye usikkerhet over hvordan de skal forholde seg til tema. Om det tverrfaglige aspektet sier en lærer at *livsmestring* som tema er positivt fordi det skal inn i alle fag, men at det fortsatt er veldig abstrakt og lite spesifikt i forbindelse med hvilken plass det skal ta i fagene. En annen lærer sier at konseptet med tverrfaglige temaer er veldig positivt, men at *livsmestring* er vanskelig å få inn overalt.

«Essensen må være at du er avhengig av egenskaper som empati, samarbeid for å kunne utføre arbeidsoppgaver da, sånn at livsmestring er inn i alle fag (...) at du er avhengig av kunnskap om livsmestring for å gjennomføre aktiviteter i undervisning» (*Lærer 3*)

Når det gjelder temaet *livsmestring* som del av fagfornyelsen er det også mye positive meninger rundt det, men igjen er den generelle konsensusen at temaet er stort og vagt, og at ansvarsfordelingen i forbindelse med det er uklart. *Lærer 1* sier «det at livsmestring har kommet inn som en del i læreplanen synes jeg er fantastisk og det bør jo integreres fra barna er små», og videre at foreldre også må inkluderes i elevenes livsmestring i mye større grad. *Lærer 2* sier at det legger mye oppdragelsesansvar på skolen, «at det er mye mer av oppdragelsen som barna kanskje fikk hjemme før skyves over på skolen».

På spørsmål om hvordan de opplever fokuset på *livsmestring* i det kommunale rammeplanverket er det enighet i at det er for vagt. To av lærerne kan ikke huske hvordan den

er satt opp rundt tema, fordi de ikke bruker den noe særlig i sitt arbeid, nettopp av den grunn at det blir for åpent. En av lærerne sier at forvirringen kanskje ligger i at «man kan tyde den på så ekstremt mange måter», og at det av den grunn kan oppfattes som synsing. *Lærer 3* sier «det er litt opp til hver enkelt lærer, det er egentlig bare det det står». Et punkt som derimot blir trukket frem som positivt er at rammeplanverket legger opp til at hver lærer kan bruke sin kompetanse rettet mot undervisning og fokus på *livsmestring*.

«vi har jo vår bagasje da, med erfaringer fra eget liv som vi ønsker å dra med inn i klasserommet og jeg synes det er veldig fint, for vi kan jo ikke dra inn noen annen erfaring. Det er kun vårt liv vi har erfaring fra. Vi har ikke levd noen andres liv» (*Lærer 3*)

4.3 Skolen som arena for livsmestring

Andre del av problemstillingen for dette forskningsprosjektet retter fokus på lærerens praktiske arbeid med *livsmestring*. Derfor skal jeg først trekke frem funn som relaterer til hvordan læreren oppfatter at skolen jobber med temaet. Det er overordnet enighet at skolen er en passende arena for å jobbe med temaet, men igjen trekker alle frem viktigheten at det ikke blir et tema som kun videreføres fra hjemmet til skolen. *Lærer 1* sier at «det fortsatt bør stilles krav til hjemmet».

«Idag så føler jeg at jeg er både oppdrager, lærer og veileder. (...) jeg synes det grunnleggende oppdragelsen burde komme fra hjemmet» (*Lærer 1*)

På spørsmål om de opplever at *livsmestring* er en prioritet i skolen svarer alle at det i stor grad ikke prioriteres nok. I respons til spørsmålet svarer lærerne blant annet:

«Det snakkes om, med det fokuseres ikke på direkte» (*Lærer 1*)

«Jeg føler ikke at det er det som er mest prioritert nei» (*Lærer 2*)

«Altfor lite prioritert» (*Lærer 3*)

En av lærerne snakker om at skolen benytter seg av livsmestringsprogram som de har fått innføring i, og som skal følges, men at det ikke er allokert noe egen tid for dette. Tid er også noe de andre lærerne føler de mangler i forbindelse med å arbeide med temaet.

«Vi har jo så og så mange timer i de ulike fagene hver uke og når du fordeler det så er det liksom fylt opp. Da har du jo egentlig ikke mer tid» (*Lærer 2*)

Fordi *livsmestring* ikke er et eget fag er det flere av lærerne som synes det er vanskelig å vite hvor man direkte legger det inn i timeplanen. *Lærer 3* trekker frem at *livsmestring* har vært et tema i norsk skole lenge, men fordi det nå er del av læreplanen som tverrfaglig tema så er man tvunget til å endre syn på det.

«Jeg tror folk, spesielt lærere som har vært det en stund, synes det er vanskelig å få tak på det. På hva det er som forventes av deg som lærer» (*Lærer 3*)

Alle lærerne er ganske klare i at skolen jobber for dårlig med temaet. En lærer trekker også frem at det ikke holder at *livsmestring* settes inn i årsplanene, og at de denne heller blir jobbet mer aktivt med utover planleggingsdagene.

4.4 Det praktiske arbeidet med livsmestring

Når det gjelder lærernes eget arbeide med temaet så er det varierende i hvilken grad lærerne bruker temaet *livsmestring* eksplisitt som et eget tema. *Lærer 1* sier at «tema livsmestring som sådan det har jeg ikke tatt opp i klassen», fokuset rettes da heller mot å inkludere deler av det i ulike undervisningsopplegg. Alle lærerne beskriver at «klassens time» er en fin time og blant annet jobbe med sosial kompetanse, som alle anser som en viktig del av *livsmestring*. Det poengteres at selv om livsmestring ikke er nødvendigvis er synlig i undervisningen, så kommer det godt frem i planleggingen og tankene bak undervisningen.

Lærerne trekker frem tiden eleven bruker utenfor klasserommet, og hvordan denne også kan bidra inn på elevenes livsmestring, og bør derfor legges fokus på. På spørsmål om hvordan de arbeider for å gi elevene økt livsmestring så blir det lagt mye vekt på å trekke frem erfaringer som fellesskapet opplever sammen og kan lære fra. På den måten kan læreren modellere og veilede elevene. En lærer trekker frem samarbeidssituasjoner som fine modelleringssituasjoner, også for modellering mellom elevene. To lærere trekker frem å bruke krangler fra friminuttet som utgangspunkt, fordi dette er sosiale situasjoner som ofte dukker opp og det er fine grunnlag for å snakke om følelser, hvordan vi behandler hverandre, om hvordan man bør prate til hverandre og lignende.

«Bare det å være til stede i friminuttet og være sammen med barn og kommentere og veilede hvordan god atferd er» (*Lærer 3*)

Lærerne kommenterer igjen på tidsaspektet, og at noen ganger blir man nødt til å være fleksibel i forhold til hva tiden bør brukes til. *Lærer 2* forteller at det ofte er viktigere å ta tak i saker som oppstår med en gang, fordi det er viktigere for elevenes utvikling der og da. *Lærer 3* sier at det er viktig å trekke frem ting ved elevgruppen som ikke nødvendigvis er direkte rettet mot faglige prestasjoner. Lærerne er enige i viktigheten av å fokusere på det sosiale, og elevenes sosiale evner i tillegg til det faglige.

«Trekke frem og gjøre dem litt stolte av å være et godt menneske. Jeg synes det er så mye viktigere enn å trekke fram at du har skrevet en fantastisk faktatekst. Ja, det er fint det, men det å faktisk vise at du er et godt menneske å gi elevene lyst til å være et godt menneske. Det er viktig» (*Lærer 3*)

Lærer 3 kobler dette videre til å gi elevene forventninger, og gjøre situasjonene gjenkjennelig for elevene og skape mening.

«Jeg føler ofte at mye av undervisning i livsmestring og sosial kompetanse er så kunstig for eleven. De klarer ikke å sette seg inn i en – en tenkt abstrakt situasjon (...) jeg er veldig opptatt av det ekte i et klasserom og bruke situasjoner som er opplevd og ja, trekke det fram for hele klassen» (*Lærer 3*)

I refleksjon over egen kompetanse kommer det frem hos alle lærerne at de ikke føler de har nok kompetanse på området. Alle bruker mye av sin egen livserfaring som grunnlag for å undervise i temaet, men det er enighet om at de kunne tenkt seg mer direkte opplæring i hvordan det skal undervises i tema

«Vi har noe pedagogikk, vi har noe psykologi, vi har evnen til å se tema helhetlig også. Som livsmestring. Vi skulle ha hatt mere kurs eller videreutdanning om det likevel, gjerne i forhold til å kunne undervise» (*Lærer 1*)

«Jeg bruker mye mine erfaringer og hva jeg tenker er lurt, men det er jo ikke sikkert at det er det riktige. Jeg føler absolutt at jeg kunne trenge mer kunnskap og kompetanse om det» (*Lærer 2*)

4.5 Psykisk helse og livsmestring

Psykisk helse er et tema som ble nevnt gjennom intervjuene med alle lærerne enten direkte eller indirekte, som en kobling til *livsmestring*. På spørsmål om de så noen sammenheng mellom *psykisk helse* og *livsmestring* svarte alle lærerne at de så en klar sammenheng. Forskjellen ligger i hvordan de kobler det sammen. En lærer sier at det er helt klart en kobling, og at psykisk helse bør være en del av livsmestring. En annen lærer sier at det ikke er noe som tyder på at det ikke henger sammen. *Lærer 1* sier at god psykisk helse er en nødvendighet for livsmestring.

«Det er noe med hvis du har god psykisk helse så har du lettere for å tilegne deg både kunnskap og ha viljen til å komme gjennom kanskje dårlige tider» (*Lærer 1*)

Lærerne kobler også *psykisk helse* sammen med elementer som de har nevnt i forbindelse med livsmestring, som pågangsmot, utholdenhet, sammenligning og å gi elevene verktøy for å mestre. Det nevnes derimot at begreper som ofte ligger under temaet *psykisk helse*, som angst, stress og depresjon, ikke legges stor vekt på i klasserommet, men at de har merket at det er begrep som blir mer brukt også i elevgruppen. En av lærerne koblet dette sammen med et slags status stempel, som må motvirkes for å kanskje unngå at dårlig psykisk helse skal bli en slags trend.

Selv om det ikke nødvendigvis er tema som dukker opp i undervisningen direkte så nevner flere av lærerne at de er opptatt av å legge til rette for utviklingen av god psykisk helse. Blant annet gjennom å jobbe med samarbeid og sosiale oppgaver. *Lærer 3* nevner igjen at å trekke frem gode samarbeidsevner i klasserommet og veilede planlegging, gjennomføring og evaluering av ulike situasjoner bidrar til at elevene kan bygge relasjoner og blir trygge. *Lærer 1* sier at «har du ikke god psykisk helse så er det vanskeligere å finne løsninger».

5. Drøfting

Formålet med dette forskningsprosjektet har vært å utforske tre læreres oppfattelse og opplevelse av begrepet *livsmestring*, og videre hvordan deres perspektiver i møte med styringsdokumentenes intensjoner, skaper en ramme for lærerens praktiske arbeid og anvendelse av temaet. Med dette formålet som grunnlag ble problemstillingen definert til; *Hvordan oppfattes begrepet livsmestring, og hvilke føringer legger dette for lærerens praktiske arbeid med temaet?* Denne problemstillingen har blitt undersøkt gjennom tre kvalitative, semi-strukturerte intervju med lærere. I dette kapitlet vil jeg drøfte funnene som ble presentert i foregående kapittel opp mot det teoretiske grunnlaget som har blitt presentert for dette forskningsprosjektet. For å sikre at jeg belyser alle aspekter ved problemstillingen i drøftingen tar jeg utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene som ble utformet i kapittel 1.1.1., disse er 1) Hva er lærerens egne forståelse av begrepet *livsmestring*? 2) Hvordan oppfatter lærerne begrepet *livsmestring* i styringsdokumentene? 3) Hvordan oppfatter læreren skolen som arena for *livsmestring*? 4) Hvordan implementerer læreren *livsmestring* i sin planlegging og gjennomføring av skoledagen? Disse fire forskningsspørsmålene korresponderer godt med de fire første kategoriene brukt ved presentasjonen av funn i kapittel 4. Den siste kategorien i kapittel fire *psykisk helse og livsmestring* vil bli diskutert under første forskningsspørsmål i dette kapitlet, og belyst under de andre forskningsspørsmålene. De fire forskningsspørsmålene vil også bli diskutert i lys av de teoretiske rammene for prosjektet. De ulike teoretiske fremstillingene vil trekkes inn der de er relevante, og vil bli presentert i samme rekkefølgen som de blir presentert i kapittel 2. I tillegg vil deler av drøftingen knyttes opp mot gjennomgangen at *livsmestring* i styringsdokumentene som ble foretatt i kapittel 1.

5.1 Hva er lærernes egne forståelse av begrepet *livsmestring*?

Det første forskningsspørsmålet tar for seg hvilken opplevelse og oppfatning lærerne har av begrepet *livsmestring*, sett med egen lærerhverdag som perspektiv. I første del vil lærernes oppfatning av begrepet drøftes i lys av definisjonene og intensjonene som er belyst i innledningskapitlet, deretter vil teorigrunnet gitt i kapittel 3 brukes for å drøfte elementene som lærerne har trukket frem og anser som viktig i forhold til deres opplevelse av *livsmestring*. Til slutt under dette forskningsspørsmålet vil sammenhengen mellom *psykisk helse* og *livsmestring* diskuteres, med lærernes synspunkt som grunnlag.

5.1.1 Begrepet livsmestring

Opplæringsloven legger grunnlaget for skolens samfunnsmandat og utdanningens formål, og legge dermed overordnede føringer for hva som kreves av skolen og lærerne, for at elevene skal kunne utvikles til gode, aktive og fungerende samfunnsborgere i fremtiden. Innledningsvis i oppgaven vises det til formålsparagrafen hvor en av skolens viktigste oppgaver i den forbindelse er å tilrettelegge for at «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdninger for å kunne meistra liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). På spørsmål om hva lærere legger i begrepet *livsmestring* svarer alle raskt at det handler om å mestre livet. En lærer påpeker at elevene må ha og få utvikle verktøy og ressurser for å fungere i livet, og mestre hverdagen og i samfunnet. En annen lærer mener at det handler om å takle ulike situasjoner man møter. Det kan også trekkes inn mot lærerens egne erfaringer med sin lærerhverdag hvor en sier at «..livsmestring for meg det er jo å fungere som god lærer. I perioder føler jeg meg som en god lærer og andre ganger så føler jeg at jeg ikke mestrer det» (*Lærer 3*). Formålsparagrafen gir ingen direkte retningslinjer for hvordan elevene skal *fungere* eller *takle* situasjoner som innebærer å mestre livet, men påpeker også at elevene skal utvikle verktøy i form av «kunnskap, dugleik og holdningar» for å være i stand til å få det til.

Videre er det en av læreren som utaler at elevene skal komme til det punktet hvor «man takler å komme opp i situasjoner hvor man må ta valg og for hver motstand man møter får man en stryke» (*Lærer 1*). Dette utsagnet, og lærerne grunnleggende oppfattelse av begrepet, kan settes i klar sammenheng med definisjonene på *livsmestring* som ble belyst i begrepsavklaringen der det fremstår at *livsmestring* presenteres som å utvikle ferdigheter og kompetanse som legger grunnlag for forståelse og påvirkningskraft hos eleven (Sælebakke, 2018, s. 27, Kunnskapsdepartementet, 2017). I definisjonen til Landsrådet for Norsk barne- og ungdomsorganisasjoner blir det også lagt vekt på at elevene skal som resultat være i stand til å «håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på best mulig måte» (LNU, 2017). Det fremstår at læreren har et positivt syn, og optimistisk vinkling av begrepet *livsmestring*, som også kommer frem igjennom formålsparagrafen og andre definisjoner. Begrepet beskrives som en ressurs og en evne som bidrar til at elevene skal få realisert sitt potensial, dannes til fungerende samfunnsborgere, og mestre alle utfordringer på en god måte gjennom livet. Videre relaterer de det til å bygge selvtillit, pågangsmot og motstandskraft. En av lærerne kommenterer dette med å si at «Ved

å mestre og stå i vanskelige situasjoner og faktisk tenke fremover, tenke positivt i den grad det lar seg gjøre, og faktisk gjøre noe med de problemene du eventuelt møter» (*Lærer 3*).

5.1.2 Elementer i *livsmestring*

Under intervjuet kom lærernes med dypere refleksjoner omkring begrepet. På direkte spørsmål om de kunne trekke frem elementer de mener er viktig for å forstå og forholde seg til *livsmestring*, synes de det var litt vanskelig å det ramme inn. Det er enighet med det Sælebakke (2018) skriver at *livsmestring* er et stort tema som rommer mye. På en side fremstår enkelt fordi, som lærerne kommenterer, kan man tenke på det som at det handler om å mestre livet. Det litt innbakt i ordet. På en annen side så er det et komplekst begrep, fordi det er diffust og uklart hva det skal inneholde. Oppgaven med å mestre eget liv, dreier seg altså om å gå dypere en som så, og bygge forståelse for hvordan det skal gjennomføres og hvilke faktorer som påvirker det. Det har derfor være interessant å se hvilke elementer læreren trekker frem som viktige i forbindelse med å etablere forståelse for begrepet.

Elev som deltaker i det sosiale fellesskapet

Det sosiale samspillet i klassefellesskapet er et viktig element i utviklingen av elevenes evner til å mestre livet, noe som også kommer opp i lærerens refleksjoner veldig raskt når de blir spurt om viktige elementer for *livsmestring*. Relasjoner trekkes også frem i overordnet del, med at «skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Kunnskapsdepartementet, 2017). En av lærerne trekker frem at en av de betydeligst oppgavene de har som lærer er å være en strek støttespiller mot at hver enkelt elev utvikler seg til å bli en aktiv samfunnsborger. «Målet er å få de til å fungere i samfunnet» (*Lærer 2*), og en viktig del av dette er som Sprukeland og Lysebo (2021) har påpekt, at læreren legger rammer for samspillet i klasserommet og kan være en veileder og forbilde med hvilken atferd den selv viser. Dette har stor betydning for elevene, og for læringsmiljøet. *Lærer 3* snakker om hvor viktig det er å bruke relasjonen til å veilede og modellere adferd til elevene. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 57) har betegnet dette som *modell-læring*.

En av lærerne legger vekt på at for å bidra til at relasjonen blir sterkere, både i lærer-elev-relasjonen og elev-elev-relasjon, når lærere kan bruke situasjoner i klassemiljøet for å modellere sosiale situasjoner, om hvordan vi bør behandle hverandre, hvordan vi snakker med hverandre og hvordan vi kommuniserer med hverandre. Språket er et aspekt som trekkes frem

i den sosiokulturelle teorien til Vygotsky. Språk og kommunikasjon er ansett som verktøy for at eleven skal kunne ta del i sosiale samspill. I overordnet del trekkes det frem at i både lærer-elev-relasjoner og i elev-elev-relasjoner er det viktig å legge fokus på både den verbale og den ikke-verbale kommunikasjon. En lærer trekker frem at en ofte tenker på den ikke-verbale kommunikasjonen som elevene mottar. Spesielt trekkes det frem at læreren er til stede, i og utenfor klasserommet, er synlig i friminuttet, hilser på morgningen, har blikk kontakt. I tillegg til den verbale kommunikasjonen mener læreren at dette er essensielt for at elevene skal føle seg trygge (Kunnskapsdepartementet, 2017). Klomstén og Fiske betegner dette som *det relasjonelle mellomrommet*. Når eleven kjenner at de blir sett, lyttet til og anerkjent her, vil de også kjenne at de får en tryggere plass i fellesskapet.

Både lærerne, og det teoretiske grunnlaget for dette forskningsprosjektet, snakker om hvor essensielt den «gode relasjonen» er for elevenes faglige og sosiale utvikling (Ringereide & Thorkildsen, 2020, s. 18, Sprukeland & Lysebo, 2021, s. 8 & Thorkildsen, 2020, s. 18, Sprukeland & Lysebo, 2021, s. 8). I klassefellesskapet, får de observert og opplevd lærerens relasjon med klassen og enkeltelever. En lærer sier at, hvordan læreren oppfører seg i klasserommet, er viktig for elevenes sosiale læring, og eventuelt elevenes sosiale mestring, fordi læreren er et forbilde, en modell, for elevene i forbindelse med hvordan de skal være mot hverandre. Dette er i tråd med hva som presenteres i teorigrunnlaget, at lærer-elev-relasjonen, og like så, lærer-klasse-relasjonen, kan ha både innvirkning på elevens individuelle utvikling, men også på elev-elev-relasjonene (Klomstén & Fiske, 2021, s. 26, Drugli & Nordahl, 2015, s. 69, Federici & Skaalvik, 2017, s. 186, Federici & Skaalvik, 2014). Ved at elevene opplever lærerens måte å behandle andre på i relasjoner, så vil de selv ta til seg væremåten i egne situasjoner. Drugli (2019) legger frem at dette hovedsakelig er tilfelle hos de yngre elevene, men to av lærerne påpeker at de fortsatt føler deres påvirkning har mye å si i elevrelasjonene, for elevgrupper som da går i mellomtrinnet.

Lærer-elev-relasjonen er alltid en asymmetrisk relasjon, som også vil si at det er læreren som har ansvaret at relasjonene i klassen forholder seg gode. Dette har innvirkning på klassemiljøet også. En lærer sier at det sosiale samspillet i klasserommet kan fungere som gode modellerings- og læringsmuligheter i fellesskapet. Samme lærer trekker spesielt frem viktig samarbeidsevner hos elevene, både som et relasjonsbyggende redskap og en ressurs i forbindelse med *livsmestring*. Samarbeid fremstilles som god situasjon for elevene å samhandle og være i dialog med hverandre, lære av hverandre og oppbygge evner som er essensielle å ha med seg i videre utdannings- og arbeidsliv. Det er også et nyttig forum for

elevene «å uttrykke seg og utveksle tanker og ideer i kognitivt og intellektuelt samspill med andre» (Jordet, 2020). I overordnet del blir også dialog pekt ut som et viktig verktøy for eleven, da «dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I det sosiokulturelle perspektivet er læring, som Lillejord (2015) påpeker, et resultat av at elevene deltar i mange ulike sosiale settinger og praksiser, som for eksempel samarbeidsoppgaver, dialog og lek.

I tillegg til å bygge relasjoner i klasserommet påpeker to lærere viktigheten av å også holde fokus på elevenes liv utenfor klasserommet. En lærer sier at «å være til stede i friminuttet og være sammen med barn» er viktig for relasjonene, og i forbindelse med læringsmulighetene det sosiale samspillet på denne areaen kan gi. Læreren trekker frem at det å kunne trekke erfaringer ut fra noe som elevene eller klassen har opplevd gir rom for å modellere atferd og kan fungere som basis for gode dialoger. Friminutt og ikke-faglige aktiviteter i skolen kan også hjelpe elevene å bygge opp sterke relasjoner til hverandre. Elevene kan spille på hverandre på en annen måte enn i klasserommet. I tillegg kan negative situasjoner som skjer, føre til sosial læring i etterkant, ved at læreren har observert situasjonene og kan ha samtaler med elevene om det etterpå. Læreren påpeker at dette er en metode for veiledning som er nyttig for elever på mellomtrinnet, da erfaring med å løse konflikter i relasjoner er en viktig ressurs å ha.

På spørsmål om utfordringer i lærerhverdagen, svarte alle lærerne at tid var en mangelvare, spesielt når det gjelder å jobbe med *livsmestring*. Dette ble også sett i sammenheng med lærermangel og høyt sykefravær i skolen. At det mangler lærere på jobb, og at assistenter brukes som vikarer, går ut over elevene i klassen. Jo større arbeidsmengde en lærer har, jo mindre tid har de til å bygge de viktige relasjonene med elevene sine. Om man i tillegg trekker inn kommentaren til *Lærer 1* om at det går for mye tid til «alt som ikke gagnar eleven», eller utfordringen med klassestørrelser som *Lærer 3* la fram, så er det tydelig at det kan ta tid fra den jobben de anser som viktigst – å bruke tid med elevene. En lærer uttaler misnøye med situasjonen i skolen og sier at «det å kunne møte alle elevene, og jeg vil gjerne møte alle elevene best mulig og det føler jeg at jeg ikke mestrer. Og det er ganske hardt å føle på» (*Lærer 3*). Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2018) påpeker at trygge relasjoner er et grunnleggende behov for barn, mens Drugli og Nordahl (2015) skriver at relasjonen til læreren vil fungere som en trygg havn som elevene kan ta ekspedisjoner fra og vende tilbake til ved behov». Når denne 'havnen' ikke er til stede eller ikke har tid så vil læringsmiljøet og det sosiale fellesskapet kunne føles utrygt. Alle lærerne peker på at dette går utover elevene og den

opplæringen de får i læringsmiljøet og i lærer-elev-relasjonen, og dette viser klart at relasjonsbygging er en viktig del av skolehverdagen, og for å kunne bygge et trygt og godt skolemiljø for elevene.

Anerkjennelse og selvrealisering

Et annet viktig poeng, i forhold til utfordringene læreren trekker frem over, er at anerkjennelsen, som elevens utvikling er fullstendig avhengig av, uteblir. Jordet (2020) trekker frem at i elevenes dannelsesprosess er avhengig av sosiale relasjoner som er preget av anerkjennelse, og som nevnt tidligere i oppgaven, er voksenpersoner i skolen viktige 'anerkjennere' som støtter elevenes i deres utvikling av positivt selvbilde og trygg identitet. Derfor kan det ha negativ innvirkning på eleven at det er færre lærere til stedet, og at disse lærerne er 'overarbeidet'. Som nevnt tidligere så vil alle elever bli sett, men om denne følelsen utgår kan det ha konsekvenser for deres selvrealiseringsprosess. Flere av læreren trekker frem at det er viktig at elevene utformer et positivt bilde av seg selv. En lærer trekker blant annet frem at å ha god selvtillit og positiv oppfatning av seg selv, har sammenheng med å tåle motgang i livet, som igjen er blitt trukket frem i sammenheng med lærernes oppfattelse av begrepet *livsmestring*. I forbindelse med dette kan vi trekke paralleller til noen av lærernes utsagn. Noe som gikk igjen, var at elevene skal bli selvstendige og stå på egne bein. Lærerne definerer deler av sine viktigste arbeidsoppgaver skal bidra til «å bygge dem opp», hvor 'dem' relaterer til elevene. Selvrealiseringsprosessen, som også kan defineres som anerkjennelsesprosessen, bidrar i utviklingen av egenskaper som er viktig å ha med seg som aktive og gode deltakere i fremtidens samfunn, da deres oppfatning og vurdering av seg selv ofte kan være styrende for deres videre prestasjoner og mestring.

Anerkjennelsesbegrepet kan også knyttes til det relasjonelle mellomrommet, som ble nevnt tidligere i dette delkapittelet. Som lærerne trekker frem, er kommunikasjonen lærer gir eleven, og elevene gir hverandre, et viktig aspekt for elevenes utvikling. Jordet (2020) påpeker at positive verbale tilbakemeldinger som vi gir andre eller mottar fra andre er viktig. Derimot så påpeker Jordet videre at, denne tilbakemeldingen alt for ofte er relatert til noe eleven har prestert, sagt eller noe materielt de er i besittelse av. En lærer påpeker viktigheten av å trekke frem aspekter ved elevgruppen og elevene som ikke nødvendigvis er direkte rettet mot faglige prestasjoner, og det er enighet i at det er mer vesentlig å rette fokus mot det sosiale i gruppen, og elevenes sosiale evner, i tillegg til det faglige. Læreren sier videre at en må «trekke frem og gjøre dem litt stolt av å være et godt menneske. Jeg synes det er så mye viktigere enn å

trekke frem at du har skrevet en fantastisk faktatekst. Ja, det er fint det, men det å faktisk vise at du er et godt menneske, og gi elevene lyst til å være et godt menneske. Det er viktig» (*Lærer, 3*). Dette kan sammenlignes med anerkjennelsesformen som Honneth refererer til som *kjærlighet* i den private sfære. Normalt sett blir ikke denne sfæren forbundet med skolen, her kan det blant annet refereres til Jacobsen (2013), men skolens posisjon i samfunnet kan sies å ha gjort et skifte. Som nevnt tilbringer elevene mer tid på skolen, mer tid med læreren, og spesielt i det nye læreplanverket vises det til at skolen ikke bare skal fokusere på elevenes faglige utvikling. Spesielt for yngre elever er det essensielt å knytte mellommenneskelige relasjoner på skolen for å kunne kjenne trygghet, trivsel og føle at de mottar anerkjennelse i form av omsorg, støtte og følelsesmessig innlevelse.

Et annet viktig punkt som trekkes frem i Honneth sin anerkjennelsesteori er at elevene skal anerkjennes i den rettslige sfæren, som likestilte, på basis av det å være et menneske. Jordet (2020) viser til at elevenes menneskeverd og tilsier at de har krav på rettferdig behandling, og at dette trer frem som en grunnleggende anerkjennelsesform i skolen. Dette skal også påvirke opplæringen og utviklingen de får som menneske. Opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier som respekt for menneskeverdet, likeverd, solidaritet, nestekjærlighet, og at dette trekkes, som vist, frem i opplæringsloven, og skal videre bidra til å gi elevene innsikt i mangfoldet som er til stede i samfunnet og demokratiet (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Flere av lærerne utalte seg også om å motvirke at elevene sammenligner seg med hverandre. En lærer sier, «elevene er utrolig opptatt av rettferdighet, og de samme reglene.. at alle elever skal ha de samme reglene» (*Lærer3*), og basert på verdiene som trekkes frem i opplæringsloven har elevene også krav på å ha like rettigheter og muligheter, med grunnlag i de samme rammene. Som igjen baserer seg på samme regler. Læreren fortsetter å si, «men de.. alle elevene har ikke de samme forutsetningene. Så jeg synes det er dårlig gjort å gi de samme reglene til alle elevene. Kall det gjerne forskjellsbehandling, men jeg.. jeg mener jo at en flink elev kan jeg stille høyere krav til» (*Lærer 3*). Dette utsagnet sees videre i lys av Honneth sin tredje form for anerkjennelse, nemlig sosial verdsettelse i den sosiale sfæren. Her er essensen å anerkjenne, og verdsette, andre for det som gjør dem unike. Som Jordet (2020) sier, «å verdsette det de andre har gjort ved å formidle at dette er bra, dette er verdifulle». Da anerkjenner vi eleven som en viktig deltaker, ut ifra deres personlige evner og bidrag til fellesskapet. Det innebærer ulik forventning til ulike elever, basert på deres forutsetninger som læreren sier, man skal kunne stille ulike krav og likevel ha en rettferdig holdning til elevene. Derfor er det viktig å huske at selv om elevene har de samme rettighetene og mulighetene i

klasserommet, så kan de heller ikke behandles likt basert på hvilke forventninger vi har til dem. Urealistiske forventninger kan noen ganger være skadelig for deres utvikling, som sett ved Honneth sin ide om krenkelsler, og som vi videre kan se nedenfor under psykisk helse (Jacobsen, 2013, s. 361, Åmot & Skoglund, 2012, s. 21-22)

Gjennom å anerkjenne elevene, basert på deres rettigheter og deres bidrag til fellesskapet, innvies den enkelte inn som likeverdige deltaker i klassefellesskapet. Som medlemmer i fellesskapet vil elevene også kunne få et positivt bilde av seg selv, gjennom utvikling av selvtillit, selvrespekt og selvverd. Dette vil også bygge opp elevens tro og trygghet i seg selv og sine valg, som er en viktig del av livsmestringsbegrepet. Som lærer tre sier «Hva er det viktigste da? Det er jo å klare å utvikle deg selv, uten å ha så ekstremt stor fokus på alle andre» (*Lærer 3*). Jacobsen (2013) trekker frem at vi alltid står i relasjon til andre mennesker, men at det er viktig at vi har trygget og evnen til å også stå i relasjon til oss selv. Til syvende og sist, så er elevenes følelse av anerkjennelse fra andre mennesker det viktigste elementet i å anerkjenne seg selv, og dermed oppdage sine styrker, ressurser og positive evner. Lærerne legger vekt på arbeidet med å trekke frem og sette elevens faglige og sosiale utvikling i sentrum. «Målet er å få de til å fungere i samfunnet. Så noen ganger må jeg legge litt fra med den undervisningen og tenke at, okay, de her skal faktisk bli gode mennesker. Da er det ikke så farlig at jeg ikke får gått gjennom akkurat det her den timen her for nå er det kanskje noe annet vi må ta tak i som er viktigere for deres utvikling og hvordan de blir da tenker jeg» (*Lærer 2*). for at elevene skal fungere i samfunnet, må de anerkjennes, verdsettes og respekteres for hvem de er.

Eleven som agent i eget liv

Madsen (2019) skriver at «livsmestring står i fare for å bli ytterligere en ting som de unge skal mestre». Lærerne i denne studien er derimot ikke enige i dette, det er en generell forståelse av at livsmestring ikke handler om *hva* man skal mestre, men heller *hvordan* man skal mestre. Bandura, legger i sin teori vekt på at elevene ikke bare er produkt av det sosiale fellesskapet som omgir dem, men at de også har evnen til å påvirke fellesskapet. Jordet (2020) påpeker at det derfor er viktig å rette fokus på hva eleven *kan gjøre* og ikke hva eleven *ikke kan gjøre*, og dermed se på mulighetene for mestring og ikke begrensningene. Uthus (2020) mener at elevene skal få medansvar i sitt eget liv, gjennom å medvirke i hverdagen og tillates å ta valg som bidrar til det beste for eleven selv og for det sosiale fellesskapet. Dette er en beskrivelse som også går igjen hos lærerne, der de trekker frem at elevene skal få plass og tid til å bli

selvstendig og stå på egne bein. Dette knyttes til begrepet «human agency», altså at elevene skal være agenter i eget liv, og jobben til læreren blir da å kunne støtte elevene til å mestre egne liv gjennom å utvikle deres evner til å møte situasjoner og utfordringer på en positiv måte og ved bruk av sine personlige ressurser.

Lærerne trekker frem at en viktig forutsetning for livsmestring nettopp er at man forstår og kan takle ulike situasjoner man møter. «En lærer forteller at det er viktig for elevene å ha evner slik at de «takler å komme opp situasjoner hvor man må ta valg» (*Lærer 1*). En annen lærer legger frem at det er viktig for elevene å ikke kunne mestre de oppgavene som er lette, og trekker frem «det å mestre også i vanskelige tider. Ved å mestre å stå i vanskelige situasjoner og faktisk tenke fremover, tenke positivt i den grad det lar seg gjøre, og faktisk gjøre noe med de problemene du eventuelt møter» (*Lærer 3*). Dette kan videre knyttes opp mot det en av lærerne sier i forhold til å ha fokus på hele prosessen som retter seg til å løse oppgaver, når han jobber med elevene. Vise at løsninger gjerne har en forberedelse, en gjennomføring og en evaluering, bidrar til å gi elevene et redskap, eller en strategi, for videre å løse utfordringer på egen hånd. Læreren trekker fram at ved å forberede elevene, gi dem forventninger til hva de skal møte, er med på å gjøre situasjonene gjenkjennelige for elevene og skape mening. Meningsskapende prosesser er viktig både innenfor Banduras teori «human agency», men også i forbindelse med utviklingen av god psykisk helse, og salutogenese teorien, som skal drøftes nærmere under.

5.1.3 Psykisk helse og livsmestring

I de tre intervjuene kom lærerne inn på temaet *psykisk helse* flere ganger, både direkte og indirekte, blir det dratt koblinger til *livsmestring*. Denne koblingen kommer frem i fagfornyelsens overordnede del, der det står at «folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Noe lærerne kommenterer at de er opptatt av, å legge til rette for utviklingen av god psykisk helse hos elevene. En lærer sier at det er helt tydelig en sammenheng mellom de to begrepene, og mener psykisk helse bør innbakes i arbeidet med *livsmestring*. En annen lærer sier «det er noe med hvis du har god psykisk helse så har du lettere for å tilegne deg både kunnskap og ha viljen til å komme gjennom kanskje dårlige tider» (*Lærer 1*). Kunnskap og kompetanse kan knyttes til evnen eleven har for å mestre livet. Opplæringsloven gjør også en kobling mellom de to, ved å sette krav til skolen om at «fordi

«alle elever i grunnskoler og videregående skoler har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer trivsel, helse og læring» (Opplæringsloven, 1998, § 9a-1).

Et område de forbinder med psykisk helse er ved å fokusere på det sosiale samspillet i klasserommet, blant annet ved å jobbe med samarbeid og sosiale oppgaver. Det vises at å utvikle et godt læringsmiljø i klasserommet bidrar til å legge til rette for elevenes velvære, og positive atferd, som igjen har påvirkning på deres helse (Berg, 2012, Andresen, 2020). Lærerne får frem i løpet av intervjuene at en sentral del av deres arbeid går ut på å fremme det sosiale og emosjonelle læringsmiljøet til elevene. Denne tankegangen kan ha en helsefremmende effekt både på elevfellesskapet og på elevene individuelt. Å bygge trygge relasjoner i læringsmiljøet fører, som nevnt, til positiv utvikling. Dette gjelder også for elevenes psykiske helse. Relasjoner kan forsterke elevens empatiske evner, opprettholde og starte vennskap, og utvikle selvtillit, selvrespekt og selvverd. I det sosiale fellesskapet kan dermed eleven forme som en trygg og ressurssterk medspiller. Om det trygge læringsmiljøet mangler kan det ha motsatt effekt. Som lærerne nevner så vil utfordringer som mangel på tid eller læreres om ikke er til stede over lengre perioder, være skadelig for lærerens relasjon til elevene, og dermed også elevenes relasjon til hverandre. Derfor, som en lærer påpeker, er det viktig for læreren å ha stor fleksibilitet over for klassen og jobben. Læreren forteller at det i situasjoner kan oppstå saker som det er viktig at læreren tar tak i med en gang, fordi dette kan være situasjoner som er viktigere for elevenes utvikling der og da.

Elever som føler at de mestrer, ved at de får utnyttet sine iboende ressurser og realiserer sitt potensial, har også enklere for å kjenne at de har kontroll på egen livssituasjon. Om eleven føler at de blir krenket i stedet for anerkjent i det sosiale fellesskapet kan dette ha påvirkning på deres psykiske helse og evnen til å mestre. En lærer påpeker at «har du ikke god psykisk helse så er det vanskelig å finne løsninger» (*Lærer1*). I teorien til Antonovsky (1996), om salutogenese, fremmer han det faktumet at sosiale forskjeller har betydning for elevenes helse. I likhet med Verdens helseorganisasjon så trekker denne teorien frem velvære er en tilstand der eleven har evnen til å realisere sine muligheter, håndtere vanskelige situasjoner, og kjenner at de mestrer de utfordringene de møter. En av lærerne trekker også en tråd mellom *psykisk helse* og utviklingen av pågangsmot og utholdenhet som verktøy for å mestre.

En av lærerne stiller i denne sammenheng det interessante spørsmålet om hva et lykkelig liv er, og svarer det med å «få et liv som de er fornøyd med» (*Lærer 1*). I teorien om salutogenese trekker de frem at et viktig aspekt for velvære er å se mening og sammenheng i livet. I

situasjoner som kan oppfattes som tunge eller vanskelige, vil eleven kunne føle at de mestrer lettere om de har en følelse av sammenheng, at de forstår utfordringer og vet at de har ressursene til å håndtere dem, altså det som kan refereres til som «sence of coherence» (Antonovsky, 1996, Uthus, 2017a, s. 20, Sælebakke, 2018, s. 24). Å kjenne at man kan mestre, og være lykkelig på tross av utfordringene og de negative påkjenningene de måter, har utslagskraft på elevenes psykiske helse, og er en egenskap og en erfaring som er viktig å ta med seg videre i livet. Mestringstro er også viktig for at elevene kan ta kontroll og være agent i eget liv. En sentral faktor ved å mestre oppgaver, er å forstå hvorfor det er relevant og se sammenhengen det har til resten av livet. Eksempler av arbeidsredskap som en av lærerne trekker frem, som å bruke situasjoner som er kjente for elevene i klasseroms-dialoger, er med på å underbygge og denne meningsskapingen og sammenhengen.

I situasjoner som er knyttet til elevenes skolehverdag og hverdagsliv, er også et springbrett for å fokusere på følelser. Dette er et element lærerne trekker frem i forbindelse med begrepet *livsmestring*, som også er et viktig tema å snakke om i forbindelse med utviklingen av god psykisk helse hos elevene. En av lærerne sier at å kunne identifisere og sette ord på det man føler er en viktig del av utviklingen. Møller (2012) knytter dette opp mot å anerkjenne elevenes opplevelsesverdener, mens Holte og Halstensen (2020) trekker det inn mot evnen til å regulere egen atferd og på den måten delta i fungerende relasjoner med andre. Selvregulering av følelser og atferd kan trekke inn mot Bandura sin teori om «Human agency» på den måten at det er en evne elevene bør utvikle i forbindelse med å kunne planlegge, gjennomføre og reflektere på sine egne handlinger.

I skolen skal det være rom for alle elevenes følelser. En av lærerne påpeker at det er viktig at elevene kan få ut sine følelser i et trygt forum. Dette kan være med på å normalisere følelser, også de som kan kjennes negative. Klomstén og Fiske (2021) er noen av de som fremhever at det er menneskelig å ha følelser som å være glad, spent, lykkelig, men at det også er viktig å formidle til elevene at følelser som sinne, sjalusi, skam, frustrasjon, redsel og tristhet er like vanlige, og helt normale og kjenne på. Et trygt læringsmiljø kan være et fint forum og både normalisere følelsene, og modellere hvordan slike følelser kan takles. Det er viktig i forhold til at *livsmestring* også blir forbundet med å takle vanskelige situasjonen i livet, som jo følelser kan være roten til. På spørsmål om lærerne har noen tanker om bruken av begreper som stress, angst eller depresjon i klasserommet, sier alle at det ikke er begreper de selv bruker med elevene, men at det er merkbart at elevene oppfatter og anvender oftere nå enn før. I forbindelse med spørsmål om lærerens opplevelse av lærerhverdagen har flere av dem forklart

den som stressende, tung og hektisk. Om skolehverdagen oppfattes som stressende og tung for en lærer, som i flere tilfeller har mye å gjøre og lite tid til å gjøre det, kan det kanskje diskuteres om dette også kan ha en påvirkning på elevene. Som det har blitt nevnt så er læreren viktige modeller i elevenes sosiale læring. En av lærerne trekker også frem at disse store ordene, i forbindelse med psykisk helse, som angst, stress, depresjon, til tider har fått et slags status stempel i klasserommet. Læreren kommenterer at det er grunnlag for sammenligning i klasserommet, og mener at dialog om det kan hjelpe å motarbeide at det blir en 'trend'.

5.2 Hvordan oppfatter lærerne begrepet *livsmestring* i styringsdokumentene?

For å oppnå et helhetlig bilde av hvordan begrepet *livsmestring* bør forstås er det sentralt å se hvordan begrepet er introdusert og innlemmet i styringsdokumentene, og lærerens forståelse av disse. De aktuelle styringsdokumentene for læreren å kommentere på, har vært den nasjonale *fagfornyelsen* og det *kommunale rammeverket* som er utarbeidet for kommunen der de jobber.

5.2.1 Fagfornyelsen

Skolens formål, som er forankret i opplæringsloven, tydeliggjør at skolens oppgave strekker seg forbi den faglige utviklingen av elevene. Den inneholder mer enn fag, og retter et bredt søkelys på skolens og lærernes mandat, som inkluderer å legge til rette for positive mellommenneskelige relasjoner, arbeide for å ramme inn et trygt sosialt miljø som skal støtte opp rundt barn og unges fullverdige identitetsdannelse (NOU 2015:8). Med fagfornyelsen og nytt læreplanverk har skolen fått et verdiløft, som lærerne i denne undersøkelsen er glade for. Om introduksjonen av tverrfaglige temaer, og spesifikt temaet *folkehelse og livsmestring*, sier lærerne at det er positivt at det har kommet inn som et synlig tema i læreplanen, og at det er spennende at det skal inn i alle fag. Derimot så ser de på det som veldig abstrakt og vagt, i forhold til hvordan de skal kunne bruke fagfornyelsen i sin undervisning. En lærer sier at konseptet med det tverrfaglige temaet er positivt, men at det er vanskelig å skulle få inn *livsmestring* overalt. Her referer læreren til tid og plass på timeplanen. En annen lærer sier klart at det er en fin ide, men hvordan de skal få det til er usikkert. Videre uttaler læreren seg med at får å få det inn i alle fag må man tenke mer på hva som er essensen i temaet. «Essensen må være at du er avhengig av egenskaper som empati og samarbeid for å kunne utføre arbeidsoppgavene da, sånn at livsmestring er inn i alle fag (...) at du er avhengig av kunnskap

om livsmestring for å gjennomføre aktiviteter i undervisning» (*Lærer 3*). Her viser læreren at livsmestring også er viktig for lærerens del, slik at de har evnene til å fungere i jobben sin.

5.2.2 Kommunens rammeplanverk

Med tanke på det kommunale rammeplanverket er lærerens meninger litt delt. Det er enighet i at innholdet er vagt. En lærer sier at det kommunale læreplanverket har for uklare rammer til å virkelig forstå hvordan det skal brukes av lærerne. To av lærerne kan ikke huske å ha vært introdusert for rammeplanen annet enn å bare bli henvist til den av ledelsen. Det viser seg at ingen av lærerne bruker kommunens rammeverk aktivt i planlegging og gjennomføring av undervisningsopplegg, noe som refereres til som ett av hovedformålene ved utformingen av planen. En av lærerne påpeker at grunnen til at den oppfattes som forvirrende ligger i at den kan tydes på mange måter, og derfor er også rammene for lærerens oppgaver uklare. I det kommunale rammeplanverket er det lagt opp til tydelig fordeling på hvilket ansvar som gis eleven, læreren, skolen og foreldrene, og lærernes oppfatning henger kanskje sammen med at ledelser og skoler ikke introduserer planen på god nok måte eller fordi lærerne ikke har brukt tid på å sette seg inn i den. En lærer sier at «det er litt opp til hver enkelt lærer» (*Lærer 3*) hvordan man vil lese og forstå det som står der. På den måten forstår lærerne at det legges opp til at de selv kan bruke sin kompetanse rettet mot undervisning og fokus som legges på *livsmestring*. En lærer sier at «vi har jo vår bagasje da, men erfaringer fra eget liv som vi ønsker å dra inn i klasserommet og jeg synes det er veldig fint, for vi kan jo ikke dra inn noen annen erfaring. Det er kun vårt liv vi har erfaring fra. Vi har ikke levd noen andres liv» *Lærer 3*. I forhold til dette kan man være kritisk til hvilken kompetanse og kunnskap elevene vil sitte igjen med etter endt skolegang, om mye av deres utvikling baseres på lærerens erfaringer med livet.

5.3 Hvordan oppfatter lærerne skolen som arena for *livsmestring*?

I formålsparagrafen fremgår det at skolens samfunnsmandat inkluderer elevenes sosiale utvikling og dannelsesprosess, som igjen legger fokus på deres evner til å mestre livet. NOU 2015:8 legger frem at skolen derfor er en sentral arena for en helhetlig utvikling av eleven som menneske. Blant lærerne er det også enighet om at skolen er en passende arena for å jobbe med og mot dette temaet. Framtidens samfunn stiller nye krav til den enkeltes deltakelse, dette inkluderer læreren. Med introduksjonen av livsmestring, har lærerens ansvar blitt større mener

en av rolleinnhaverne som deltar i dette forskningsprosjektet, og til en viss grad kan det se ut som disse kravene kan være vanskelig å oppfylle. For spørsmålet lærerne stiller er om det er riktig at så mye ansvar legges på dem. Som tidligere nevnt krever det fremtidige kompetansebehovet at skolen i dag hjelper elevene å utvikle kunnskap og opplevelser som forbereder dem på livslang læring, og er rustet i å anvende sin erfaring i stadig nye og unike situasjoner. På spørsmål om hvordan lærerne oppfatter dette ansvaret sier en av lærerne at det legger mye av oppdragelsesansvaret på skolen. Dette er et ansvar som kommer på toppen av en allerede krevende lærerhverdag.

Hverdagen til lærerne oppfattes som hektisk. Det trekkes frem at den preges av mye jobb og mye press. Igjen vises det til utsagnet fra en av lærerne; «det jeg sier til alle er at jeg syns at jobben gir veldig mye, men, den tar veldig mye og» (*Lærer 2*). Det speiler med andre ord en givende, men krevende arbeidshverdag for lærere, og, som den ene læreren påpeker, har store klasser og mange elever å forholde seg til. Mye av grunnen ser ut til å ligge i at det er stor arbeidsmengde, lite tid som står tom, og en uklar ansvarsfordeling.

Det kommunale rammeverket og fagfornyelsen legger føringer på hvordan opplæringen av dagens og fremtidige elever skal se ut, men hvem er det egentlig som skal ha dette ansvaret. Der er det en splitt mellom læreren og blant annet det som er forventningene i det kommunale rammeplanverket. Berg (2012) påpeker at læreren spiller en viktig rolle i elevenes utvikling, og er pliktig, sett ut fra formålsparagrafen, å gi elevene den oppfølgingen de behøver for å utvikle selvstendighet, identitet, og kompetanse for å mestre livet. Som Jacobsen (2013) trekker frem har også skolen fått inngang som del av elevenes private sfære. Elevene bruker mye tid på skolen og sammen med lærere, og leser man styringsdokumentene fra lærernes perspektiv, kan det se ut som mye ansvar blir gitt til læreren og skolen, for å sikre at elevene får anerkjennelse i form av *kjærlighet*, i tillegg til de andre to formene, som da i prinsippet er den formen for anerkjennelse som tidligere ble tenkt mottatt av familiære og nære relasjoner. En lærer kommentere dette med å si «idag så føler jeg at jeg er både oppdrager, lærer og veileder» (*Lærer 1*). Lærerne er enige i at foreldrene bør komme på banen mer, også i forhold til styringsdokumentene. En lærer sier at «det fortsatt bør stilles krav til hjemmet» (*Lærer 1*), mens en annen uttaler at «det er mye mer av oppdragelsen som barna kanskje fikk hjemme før skyves over på skolen» (*Lærer 2*).

Som nevnt tidligere er prioriteringen av *livsmestring* sett i sammenheng med den samfunnsutviklingen og de samfunnsutfordringene som nåtiden og fremtiden bærer med seg

for elevene. På spørsmål om lærerne opplever *livsmestring* som en prioritet i skolen svarer alle at det ikke en stor nok prioritet. En av lærerne trekker frem at *livsmestring* har vært et tema i norsk skole lenge, men at den synlige implementeringen av temaet i fagfornyelsen er læreren på mange måter tvunget til å endre sitt syn og forhold til det. Læreren sier at «jeg tror folk, spesielt lærere som har vært det en stund, synes det er vanskelig å få tak på det. På hva det er som forventes av deg som lærer» (*Lærer 3*), i forhold til både ansvaret som er forbundet med *livsmestring* og hva innholdet i dette tema skal være. Kjærvoll (2021) har også skrevet at det å lære om livet ikke er noe nytt i skolen. Innføringen av *folkehelse og livsmestring* som tverrfaglig tema bunner i et ønske om at barn og ungdom skal ha og få det bra

Når lærerne forklarer hvordan skolene jobber med tema, kommer det frem at det ikke blir jobbet med aktivt, annet enn at det er til stede i årsplanen og snakkes opp i noen fellestider, ser det ut til at dette tema ikke er noe som dras frem ofte. En av læreren mener dette kan ha med tid å gjøre. På grunn av arbeidsmengden de trekker frem som utfordrende, så mener de at det også er vanskelig å få inn *livsmestring* på timeplanen. En lærer påpeker at «vi har jo så og så mange timer i de ulike fagene hver uke og når du fordeler det så er det liksom fylt opp. Da har du jo egentlig ikke mer tid» (*Lærer 2*). Om skolen skal omhandle mer enn den faglig utvikling, slik NOU 2015:8, fagfornyelsen, overordnet del og opplæringslover fremhever, må kanskje *livsmestring* også få større plass på timeplanen. En lærer nevner at det kanskje skulle vært et egent fag, en annen nevner klassens time og sosial kompetanse. Det kan derfor diskuteres om skolen bruker sitt mandat som det skal, og om det skal legges mer fokus på temaet *livsmestring* som eget fag, eller eget tema, til fordel for del av et tverrfaglig tema.

5.3.1 Kompetanse

Lærerne fikk alle spørsmålet om de føler de har kompetanse på områdene *livsmestring* og *psykisk helse*. Om skolen skal lykkes med implementeringen av fagfornyelsen, og med det *livsmestring*, er det avgjørende at lærerne er rustet til å påta seg den oppgaven. I refleksjonen over egen kompetanse kommer lærerne frem til at den kompetansen de har kanskje ikke er bred nok for å dekke det store innholdet som presenteres med *livsmestring* i styringsdokumentene, og heller ikke når det gjelder *psykisk helse*. Klomsten og Uthus (2019) skriver også at forskning forteller at majoriteten av lærere i norsk skole mener de ikke er skodd for å utføre denne viktige oppgaven, og at flere etterspør ressurser som spesielt mer kompetanse på feltet *psykisk helse*. Alle lærerne peker på egen livserfaring som grunnlaget for deres undervisning og forhold til tema, men det er ikke nødvendigvis nok. En av lærerne sier

«vi har noe pedagogikk, vi har noe psykologi, vi har evnen til å se tema helhetlig også. Som livsmestring. Vi skulle ha hatt mere kurs eller videreutdanning om det likevel, gjerne i forhold til å kunne undervise» (*Lærer 1*). En annen sier «Jeg bruker mye mine erfaringer og hva jeg tenker er lurt, men det er jo ikke sikkert at det er det riktige. Jeg føler absolutt at jeg kunne trenge mer kunnskap og kompetanse om det» (*Lærer 2*). Verdiløftet som kommer med fagfornyelsen handler om at skolen skal arbeid med formål om å møte fremtiden. Om lærerne ikke har kompetansen for å bidra i dette arbeidet, vil det gå utover læreryrket og elevens utvikling, og ikke minst fremtidens samfunn.

5.4 Hvordan implementerer læreren livsmestring i sin planlegging og gjennomføring av skoledagen?

Det er ikke nok å vite hva lærerne legger i begrepen *livsmestring*, det har også vært viktig å undersøke hvordan lærerne tenker på livsmestring i forbindelse med sin planlegging, gjennomføring og evaluering av egen undervisning. Andre del i problemstillingen for dette forskningsprosjektet, fokuserer også på å finne ut hvordan lærere bruker *livsmestring* i det praktiske arbeidet.

Alle lærerne som har bidratt i dette prosjektet beskriver at *livsmestring* er et tema som de ikke har fast på timeplanen, men som de drar inn der de mener det er plass og situasjon som tilsier at det er nødvendig eller passende. En lærer påpeker at *livsmestring* som eget tema ikke er så synlig i undervisningen, men at det alltid ligger i bevisstheten når undervisningen planlegges. En annen lærer forteller at det ofte allokeres tid til å jobbe med livsmestringsprogrammer som skolen bruker, der de da også skrive «livsmestring» på tavlen, eller så dukker tematikken opp i ulike samtaler med elevene. Tredje læreren forteller at *livsmestring* på en måte gjennomsyrrer alt av undervisning og samspill gjennom skolehverdagen. Det nevnes spesielt *klassens time*, *friminutt*, der et er fokus på *sosial kompetanse* og *samarbeidssituasjoner*, som situasjoner hvor livsmestringstematikken dukker opp. I løpet av intervjuene setter de lys på flere metoder og strategier de utnytter seg av, og tanker de har gjort seg rundt å bruke *livsmestring* i deres praktiske arbeid.

Fokus på det sosiale samspillet

På spørsmål om hvordan lærerne arbeider for å gi elevene økt livsmestring så blir først lagt vekt på eleven som del av et godt og støttende fellesskap. Som det presenteres i overordnet del vil elevenes identitet og selvbylde, meninger og holdninger formes i samspill med andre

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen er derfor en viktig lærings- og sosialiseringsarena for dagens elever. Elevene har rett på et trygt skole- og læringsmiljø, og det kommer frem at lærerne er fokuserte på å skape trygge rammer rundt elevene. Enten om det er å snakke om følelser, eller gå gjennom nøye situasjoner som kan gjøre elevene usikre, så viser lærerne at de ser viktigheten i gode miljø og trygt fellesskap rundt elevene. I trygge fellesskap er det også mulighet for elevene å bygge relasjoner gjennom det sosiale samspillet, og som det har blitt referert til tidligere så har gode relasjoner en sentral, positiv påvirkning på elevenes psykiske helse og mestringsmuligheter.

I et læringsfellesskap kan læreren også modellere positiv atferd. Det skaper rammene for samspill i klassen, og har mye å si for hvilken atferd elevene 'adopterer'. En måte å modellere atferd og samspill på er i samarbeidssituasjoner, og en av lærerne trekker frem at dette er situasjoner hvor læreren kan trekke frem positive egenskaper ved grupper eller elever. Om en elev ikke er faglig sterk, kan man trekke frem hvilke andre egenskaper som har bidratt til at gruppen har fungert og produsert noe sammen. En av lærerne viser til at det er viktig at elevene kan føle seg gode, og dette trenger da altså ikke være kun basert på faglig prestasjoner eller ytelser. Ved å fremheve slike samarbeidssituasjoner mener læreren at dette er med på å bygge opp elevens tro på seg selv, og fremme mestringsfølelse og *livsmestring*. Dette blir også trukket frem som gode modelleringsituasjoner. Her kan elevene se hva andre grupper gjør som er bra, og de kan lære av hverandre.

Elevene er sosiale med hverandre både i og utenfor klasserommet. Tiden elevene bruker utenfor klasserommet er nesten viktigere enn tiden de er i klasserommet mener en lærer, fordi rammene er friere. Å sette søkelys på tiden elevene bruker på sosialt samspill utenfor klasserommet, trekkes frem av lærerne som et godt bidrag for å sette fokus på *livsmestring*, mestring og sosiale evner. To lærere trekker blant annet frem at det frie sosiale samspillet i friminutt, kan føre til sosiale situasjoner som kan være vanskeligere for elevene å håndtere, som for eksempel krangler. De poengterer at denne type situasjoner er brukt som fine grunnlag for å snakke om følelser, hvordan vi behandler hverandre, hvordan vi kan prate sammen, hvordan vi løser konflikter, og hvordan vi kan mestre i samspillet. En lærer legger også vekt på at å være til stedet i friminuttet, og kommentere og veilede i det sosiale samspillet, gir rom for blant annet å hjelpe elevene evaluere sin egen atferd og håndtere samspillet med andre.

I samspillet med elevene trekker læreren også frem viktigheten med at de selv skal kunne fremtre som fleksible, tålmodige og ta ting på strak arm. Når det dukker opp situasjoner, må

læreren ofte legge til side det som er planlagt for den timen eller stunden sammen elevene, og ta tak i det som har oppstått eller skjedd. Det trekkes frem at det er sentralt å ta situasjonene med en gang de dukker opp. Lærerne gjør det de kan, med de ressursene de har for å dekke behovene elevene har, faglig, sosialt og emosjonelt, og disse behovene forandrer seg hele tiden. På denne måten viser de elevene at de respekterer deres følelser og meninger, og anerkjenner at de er relevante og viktige. Det setter også en modellering, eller modell, for hvordan elevene kan takle lignende situasjoner selv. På den måten påpekes det at læreren er en rollemodell, eller forbilde for elevene. Hva læreren gjør i klasserommet, hvilken atferd de viser og hvilke rammer de legger, har betydning for den enkelte elev langt både nå, og i forhold til deres evner til å håndtere situasjoner og utfordringer i fremtiden. Som rollemodell har læreren mye makt, i den forbindelse at de påvirker relasjonene elevene bygger med hverandre.

Fokus på eleven

Ved å fokusere på å bygge gode og tette relasjoner med elevene, vil læreren kunne bli kjent med eleven og elevens atferd. Dermed er det også lettere å anerkjenne eleven for hva de bidrar med, og hvem de er. Det er essensielt for deres utvikling at elevene føler at de blir anerkjent for hvem de er som personer, uavhengig av ytelse eller prestasjoner. Det er også viktig at elevene kjenner at de blir respektert på lik linje med andre, og blir sett for de egenskapene og verdien de har. Er en elev for eksempel faglig svak, så skal ikke denne eleven sammenligne seg med en som er faglig sterk, fordi det vil kunne påvirke deres selvbilde og selvutvikling. Her er det viktig at lærere derfor 'lærer' eleven å identifisere sine bidrag. Som for eksempel som læreren gjør gjennom å trekke frem elevenes evner og bidrag i samarbeidssituasjoner, eller å trekke frem situasjoner og atferd som er positive i andre deler av fellesskapets samspill, som friminuttene. På denne måten kommer elevenes verdi i sosiale fellesskapet frem (Åmot & Skoglund, 2021). Når elevene føler seg sett og anerkjent bidrar læreren til deres utvikling av selvtillit, selvrespekt og selvverd, som alle er likeverdige og gjensidige deler av elevenes selvrealiseringsprosess, og elementært for deres *livsmestring*.

I den teoretiske forankringen for denne oppgaven ble det nevnt to former for sosial støtte, emosjonell støtte og instrumentell støtte. Den emosjonelle støtten læreren gir til eleven innebærer blant annet at eleven føler seg anerkjent og respektert. Den kan gis gjennom å blant annet sikre at eleven føler seg anerkjent, hvor de kjenner omsorg og får muligheten til å utfolde seg emosjonelt. Den instrumentelle støtten som læreren kan gi baserer seg på om elevene opplever at de mottar praktisk veiledning og konkret hjelp fra læreren igjennom utfordringer

og oppgaver de møter i skolehverdagen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 238, Federici & Skaalvik, 2017, s. 190). Instrumentell støtte kan gis i det Vygotsky refererer til som den proksimale utviklingssonen. Tar vi igjen utgangspunkt i samarbeidssituasjonene, som en av lærerne har trukket frem, kan vi si at eleven får brukt sine to utviklingsnivå. Først får de utnyttet sin eksisterende kompetanse i ulike arbeidsoppgaver på egen hånd, men fordi eleven kanskje ikke er faglig sterk som de andre på gruppen, eller har samme kompetanse, så vil ikke elevene klare å utføre oppgavene alene. Her vil den kompetansen som finnes hos andre spille en stor rolle for elevenes mestring. Ved at 'mer kompetente andre', som lærere eller gruppemedlemmer, hjelper og veileder eleven, vil eleven kunne få til mer enn den klare alene. Det samme gjelder også i sosiale situasjoner. Som en lærer trekker frem så kan elevene lære mye av hverandre i sosiale samspillet, spesielt når læreren trekker frem situasjonen og har en dialog med elevene om det som har skjedd, hva som var bra, hva som kan bli bedre.

Ved å ha dialog om situasjonen som oppstår i klassefelleskapet kan læreren også skape mening for elevene. En lærer sier, «jeg føler ofte at mye av undervisningen i livsmestring og sosial kompetanse er så kunstig for eleven. De klarer ikke å sette seg inn i en – en tenkt abstrakt situasjon (...) jeg er veldig opptatt av det ekte i klasserommet og bruke situasjoner som er opplevd og ja, trekke det fram for hele klassen» (*Lærer 3*). Her bruker læreren konflikter i friminuttene som eksempel. Det er en situasjon som er kjent for de fleste elevene, alle elever har vært gjennom en krangel med en venn, og det kan stor effekt det kan ha på hvordan eleven har det emosjonelt. Ved å bruke en slik situasjon, opplevd og greit å relatere seg til for elevene, setter vi situasjonene eller dilemmaene i direkte relasjonen til deres opplevelsesverden. Dette gir da mening for elevene, de forstår hvorfor det prates om, de forstår hvilke evner som må til for å løse det, og de kan bygge en forståelse for hvordan de kan håndtere det i fremtidige situasjoner.

Fokus på prosessen

En lærer trekker frem at å ha fokus på *livsmestring*, også innebærer å ha fokus på mestringsprosessen. Når det kommer til mestringsprosessen denne læreren snakker om, kan det trekkes en sammenligning til Bandura sin teori om «human agency». Denne teorien snakker om at for å mestre, må eleven ha kontroll, eller føle at de har evnen til å kontrollere hendelsene som påvirker eget liv (Bandura, 1997, Skaalvik & Skaalvik, 2018). Læreren forteller at det i møte med ulike utfordringer, både i og utenfor klasserommet, jobbes mot å forberede eleven på situasjonen de skal møte, veilede i gjennomføringer, og så sammen med

elevene, evaluere situasjonene sammen. På denne måten mener læreren at elevene vil lære gode strategier som kan hjelpe dem når de møter liknende eller nye utfordringer i fremtiden. Bandura (2006) trekker frem fire kjerne elementer når det gjelder «human agency». Disse er også synlig i prosessen som læreren legger frem, og lærerens intensjoner med det. *Intentionality, forethought, self-reactiveness* og *self-reflectiveness*. Først vektlegges elevens evne til å sette intensjoner og mål, og handlingsplaner og strategier for gjennomføring. Deretter kan forberedelsen og planleggingen av gjennomføringen trekke frem mestringsstro hos elevene og motivere dem. Videre, kommer evnen til å være styrende og selvregulert i gjennomføringen, altså å følge planen som man har satt. Til slutt skal eleven vise sin evne til å reflektere over og granske egen innsats. Ved å kunne gjennomføre en slik prosess får elevene styring i hvordan de påvirkes av utfordringer, og hvordan de håndterer det på en positiv måte selv om det kan kjennes belastende. Dette er også en sentral del av å kunne bygge en god psykisk helse.

Læreren forteller videre at å føre eleven gjennom prosessen på den måten vil kunne synliggjøre forventningene læreren har til elevene, og etter hvert bygge opp elevenes forventninger til seg selv. Det vil også kunne gjøre situasjonen og prosessen gjenkjennelig for elevene og skape mening. Dette kan rettes mot Bandura sin andre teori, om mestringsforventning (Bandura, 1997). Forventningene eleven selv har til å mestre en oppgave, handling eller utfordring, vil ha utslag for deres utholdenhet, engasjement og innsats. I en prosess som læreren trekker frem, er det flere aspekter som kan påvirke elevenes mestringsforventning. I Bandura sin teori vises det for det første til *autentiske mestringsopplevelser*. Som læreren forteller kan eleven få autentiske mestringsopplevelser gjennom å ta det i fellesskapet og snakke om situasjonene, enten før, i form av en forberedelse, eller etter, i form av en refleksjon eller evaluering. Jo flere situasjoner eleven møter og mestrer, jo sterkere vil deres egen forventning om å mestre bli. Derfor er steget hvor læreren tar seg tid til å forberede eleven så viktig. En annen ting som påvirker elevenes tro og forventning til mestringsforventning er *vikarierende erfaringer*. Det vil si at elevene bygger tro på sine egne evner ved å se at andre, som regnes som like eller sammenlignbare, klarer å prestere. Dette refereres til som modellering, og trekkes inn mot det lærerne sier om samarbeid og dialog. Lærere og medelever er, blant annet samarbeid og sosiale situasjoner, en viktig ressurs for elevenes mestringsforventning ved at de gir tilbakemeldinger og positive kommentarer. Som en lærer trekker frem er det viktig å gi elevene tilbakemeldinger om at de er gode mennesker, eller som en annen sier å trekke frem situasjoner hvor de har mestret. Denne formen for påvirkning, *verbal overtalelse*, er også viktig i forbindelse med

anerkjennelse og å bygge opp elevenes positive selvforhold. Som Danielsen (2021) legger frem, er mestringsforventning, eller mestringstro, altså forbundet med en rekke positive utfall. Det nevnes blant annet god psykisk helse og gode læringsresultater, og det er en essensiell forutsetning for elevenes livsmestring.

6. Oppsummerende kommentarer

I denne oppgaven har mitt formål vært å finne svar på problemstillingen; *Hvordan oppfattes begrepet livsmestring, og hvilke føringer legger dette for lærerens praksiser arbeid med tema?* For å nå det målet har jeg gjennomføre tre kvalitative intervju med tre lærere på mellomtrinnet, og løftet frem deres refleksjoner og tanker omkring begrepet *livsmestring*. For å få frem et helhetlig bilde av lærerens oppfattelse av begrepet har jeg ønsket å identifisere først deres erfaring og forståelse av begrepet *livsmestring* før jeg deretter ønsket å få frem deres meninger om hvordan begrepet er presentert i styringsdokumentene. Håpet var å etablere et kompetanseutgangspunkt for lærerens praktiske arbeid, i krysningen mellom deres interne eksisterende forståelse og 'nye' refleksjoner av de eksterne rammene som settes for begrepet. Videre ville jeg sette søkelyset på hvilke synspunkt læreren hadde på skolens sin rolle i arbeidet med å støtte elevenes livsmestring, og hvilke perspektiv de har på begrepet i sin planlegging og gjennomføring av eleverettede aktiviteter.

De tre lærerne som stilte til intervju, har bidratt med mange verdifulle refleksjoner i forhold til arbeidet med *livsmestring* i skolen. De elementene som har blitt presenter som essensielle for dette arbeidet er generelt like gjennom alle tre intervjuer. Elementer som det *sosiale samspillet* og *trygghet* i klassefelleskapet, *mestring* og *mestringstro*, *støtte*, *elevenes selvbylde* og *gode modeller*, blir trukket frem. Dette er også elementer som gjenspeiler seg i skolens styringsdokument og intensjoner for begrepet. Denne koblingen virker derimot ikke like klart for lærerne selv. Alle lærerne trekker frem at styringsdokumentene oppfattes som abstrakte, omfattende og uklare, og det er forvirring og ubevisthet i forhold til hvilke muligheter og retningslinjer som ligger for deres praktiske arbeid. I den sammenheng er det også interessant at lærerne legger vekt på sin egen personlige erfaringsbaserte kompetanse i deres undervisning rettet mot *livsmestring* og *psykisk helse*. Det kan virke som de trekker hovedsakelig kunnskap og erfaring fra eget liv når disse temaene skal implementeres i skolehverdagen.

Det er en klar enighet at *livsmestring* er en viktig del av skolehverdagen, og et viktig bidrag til elevenes utvikling. Det overordnede målet er at elevene deres skal takle utfordringer og motgang, og fungere som medmennesker og gode samfunnsborgere. Det legges derfor mye vekt på å gi elevene trygge læringsmiljø, der elevene skal gis mulighet til å mestre og lære av hverandre. Relasjoner er, ifølge lærerne, viktig for både fellesskapet og elevenes utvikling. Her kan lærere trekke frem elevenes verdifulle bidrag, og opptre som modeller som sunn og passende atferd. På den måten blir skolen dratt frem som et meget passende sted å etablere

elevenes livsmestring. Skolen er en miniatyr av samfunnet vi lever i, og mangfoldet og samspillet i klasserommet vil bidra til elevenes utvikling av respekt, medmenneskelighet, selvtillit, selvverdsettelse, empati, og styrke.

6.1 Avsluttende refleksjon

Funnene som er gjort i dette forskningsprosjektet er ikke nødvendigvis generaliserbare, og heller ikke spesielt unike. Det er flere kilder som viser de samme tendensene. Lærerens tendens til å bruke personlig erfaringsbasert kompetanse i møte med *livsmestring* gir derimot grunn til kritisk refleksjon. I dette ligger det at læreren bruker egne liv og egen livsmestring som modell for hva de gir videre i deres møte med elevene. Lærerne beskriver hverdagen sin som hektisk og preget av stress og mye arbeid, lite tid til elevene i store klasser, og mye sykdom og fravær som trekker dem vekk fra rollene sine. Alt dette er faktorer som til stor grad er med å påvirke lærernes helse og mestring som lærer, og vil påvirke eleven i den grad at lærerne er modeller og rollemodeller for elevene. Det læreren gjør oppfattes av elevene, og kan påvirke hvordan elevene ser på andre og sin egen utvikling. Det samme gjelder deres holdning til *psykisk helse*. Lærerne selv sier de at de ikke har fått nok opplæring eller kompetanse på dette feltet, og at de heller ikke føler at det blir prioritert nok i skolen, og på grunn av dette ser det ut til at de bruker egne liv som utgangspunkt i møte med elevenes utvikling av god psykisk helse. Det store spørsmålet blir da, hva sitter elevene igjen med? Elevenes emosjonelle og sosiale utvikling skal hovedsakelig skje på skolen, men ansvaret kan ikke ligge fullt og helt på lærerne. I det tilfelle vil vi kunne få en samfunnsgruppe i fremtiden som har meget varierende kunnskap og erfaringer fra egen utvikling.

Ansvaret må fordeles klarere, slik lærerne selv etterlyser. Foreldrenes rolle må komme klarere inn i bildet, deres ansvar kan ikke skyves over på skolen slik styringsdokumentene ifølge lærerne henter til. I tillegg må hele systemet rundt elevene bidra, inkludert statlige og kommunale systemer. For det første etterlyser lærerne mer relevant kompetanse hos lærerne i møte med denne tematikken, *livsmestring* og *psykisk helse*. Dette vil kunne bidra til å bevisstgjøre lærerens rolle rundt psykisk helse i den helsefremmende skolen. For det andre bør det vektlegges å redusere strekkfaktorene i lærernes egne arbeidshverdag. Her kommer den store jobben inn med å gjøre læreryrket mer ettertraktet, få flere inn i yrket og legge opp bedre retningslinjer for klassestørrelse, lærenorm og arbeidsfordeling. Stor jobb, men for fremtidens samfunn er det et krav. Tendensen som viser at elevene i dag føler stress og et press mot å

prestere, må også motarbeides. Slike tendenser vil kunne bære med seg stor belastning på samfunnet. Dette kan blant annet gjøres ved å skifte litt fokus, noe fagfornyelsen også er et resultat av, ved blant annet å begrense prestasjonsmålene i skolen. Ved å redusere testing, på lokalt, nasjonalt og internasjonalt nivå, kan vi heller holde fokus på den viktige prosessen som trekkes frem av lærerne. Vi må alle reflektere over hva slag samfunn vi vil at elevene skal være med på å bygge i fremtiden, og derfor også hva slags mennesker vi utvikler. Sammenligningskulturen som lærerne trekker frem, og som bidrar til prestasjonsjaget må skiftes ut, med et fokus på å utvikle sunne og fungerende samfunnsborgere som har tro på seg selv og vil klare å mestre livet.

Litteraturliste

- Andersen, B. J. (2020). Informasjon om psykisk helse – et sentralt tiltak for å fremme elevers sosiale og emosjonelle kompetanse. I Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. *Psykisk helse i skolen*. (257-270) Universitetsforlaget
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Bakken, A. (2021). Ungdata 2021. Nasjonale resultater. NOVA Rapport 8/21. Oslo: NOVA, OsloMet.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. Hentet fra <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2006). Towards a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2). 164-180. doi:[10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x](https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x)
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2018). *Se eleven innenfra- Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Akademisk
- Braun, V. og Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2) 77-101. DOI:[10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2020). Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & Øverland, K. (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (s. 15-27). Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Danielsen, A. G. (2021). *lærerens arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.

- Drugli, M. B. (2019). *Relasjonen lærer og elev avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2015). Læreren og eleven. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring* (2. utg, s. 69-102). Fagbokforlaget.
- Dæhlen, M. (2021, 18. januar). *Blir livsmestring bare enda en ting elever skal lære?* <https://forskning.no/psykologi-skole/blir-livsmestring-bare-enda-en-ting-elever-skallære/1799141>
- Eriksson M, Lindström B. (2007). Antonovsky's sense of coherence scale and its relation with quality of life: a systematic review. *J Epidemiol Community Health* 61(11), 938-44. doi: 10.1136/jech.2006.056028.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies*, 7(1), 21-36. DOI:10.5539/ies.v7n1p21
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2015). *Lærer-elev-relasjon – betydning for elevenes motivasjon og læring*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre livet*. (s. 186-203). Gyldendal Akademisk.
- Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991* (Rev. oms. Mars 2003 med tilleggsprotokollar). Barne- og familiedepartementet
- Forente nasjoner. (1989). *Verdenserklæringen for Menneskerettigheter*. Hentet på: <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklaering-om-menneskerettigheter>
- Helsedirektoratet (2014). *Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet* (IS-2263). Hentet fra: <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/psykisk-helse-og-trivsel-i->

folkehelsearbeidet/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf/_/attachment/inline/c3e9d9e3-8a17-45ee-a66e-4ea6850789ee:236bae07e0b209e222ff1747dba9ad3336c813dd/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf

Helse- og omsorgsdepartementet. (2017). *Mestre hele livet – regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/mestre-hele-livet/id2568354/>

Holte, A. og Halstensen, K. (2020, 2. september) *psykisk helse i skolen – bare symbolpolitikk?*

Hentet fra <https://psykologisk.no/2020/09/psykisk-helse-i-skolen-bare-symbolpolitikk/>

Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse*. Pax Forlag

Jakobsen, J. (2013). Axel Honneth: Anerkjennelse, danning og utdanning. I I. S.

Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (1. utg., s. 357-363). Oslo: Gyldendal Akademiske.

Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Kermit, P. (2012). Barn, barnefellesskap og fellesskap. En vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. I R. I. Skoglund, & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. (s. 41-60). Universitetsforlaget.

Kjærvoll, M. L. (2021, 10. desember). *Livsmestring og psykisk helse i skolen*. Hentet fra <https://fontene.no/fagartikler/livsmestring-og-psykisk-helse-i-skolen-6.47.837913.cd063d076c>

Klomstén, A. T. & Fiske, C. (2021). *Relasjoner, tanker og følelser i skolen. Samskapt læring knyttet til fagfornyelsen*. Cappelen Damm Akademisk

Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2019, 2. august). Læreren er nøkkelen. *Psykologitidsskriftet*. Hentet fra <https://psykologitidsskriftet.no/debatt/2019/08/laereren-er-nokkelen>

- Klomsten, A.T. & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14, 2, 122–139. DOI: [10.23865/up.v14.2210](https://doi.org/10.23865/up.v14.2210)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal Norsk Forlag
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg). Novus AS
- Lekhal, R. & Drugli, M. B. 2019, 28. februar). *Artikkel: 4 faktorer som fremmer barna livsmestring*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/4-faktorer-som-fremmer-barns-livsmestring/>
- Lillejord, S. (2015). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring* (2. utg, s. 177-208). Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2015). En skole for alle. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring* (2. utg, s.37-67). Fagbokforlaget.
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (2017). *Livsmestring i skolen. For flere små og store seiere i hverdagen*. Hentet fra: <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Løvgren, M & Svagård, V. (2019). Ungdata junior 2017-2018- Resultater fra en spørreundersøkelse blant elever i alderen 10 til 12 år. NOVA Rapport 7/19. Oslo: NOVA
- Madsen, O. J. (2019). Er det slik vi skal ruste de unge for livet? *Nrk*. Hentet fra https://www.nrk.no/ytring/er-det-slik-vi-skal-ruste-de-unge-for-livet_-1.14531539

-
- Manger, T. (2015). Læring og forventning om mestring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland. *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: undervisning og læring* (2. utg, s. 241-270). Fagbokforlaget.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Moen, T. (2020). Gode lærer-elev-relasjoner: En tilnærming til temaet livsmestring i skolen? I A. Myskja & C. Fiske (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen*. (s.48-94). Cappelen Damm Akademisk
- Myskja, A. (2020). Mestringsmedisin: Lære å regulere stress og oppmerksomhet. I Myskja, A. & Fiske, C. *Perspektiver på livsmestring i skolen*. (s. 141-166). Cappelen Damm Akademisk
- Møller, L. (2012). *Anerkjennelse i praksis. Om utviklingsstøttende relasjoner*. Kommuneforlaget.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Opplæringsloven (1998, § 1-3) 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>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter I lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ringdal, K. (2020). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Ringereide , K. & Thorkildsen (2020). *Folkehelse og livsmestring: tanker, følelser og relasjoner*. Pedlex
- Samnøy, S. & Tjomsland, H. E. (2021, 18.mars). *Folkehelse og livsmestring – behovet for en realistisk tilnærming til temaet*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/folkehelse-og-livsmestring--behovet-for-en-realistisk-tilnarming-til-temaet/>

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Skeie, G. (2017). «Livsmestring» i læreplanverket. *Prismet*, 68(4), 327-338)
- Sprukeland, J. & Lysebo, M. O. (2021) *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen. Et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal
- Säljö, R. (2013). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Uthus, M. (2017a). Elevenes psykiske helse i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre livet*. (s. 17-43). Gyldendal Akademisk.
- Uthus, M. (2017b). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre livet*. (s. 157-185). Gyldendal Akademisk.
- Uthus, M. (2020). Prestasjonspresset – et individuelt eller kollektivt ansvar? I A. Myskja & C. Fiske (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen*. (s. 23-47). Cappelen Damm Akademisk
- Uthus, M. (2020). Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* (6) s. 191-206
- World Health Organization (WHO). (2018). *Mental health*. Hentet fra https://www.who.int/health-topics/mental-health#tab=tab_1
- 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). Universitetsforlaget.

Veglegg

Vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykke

INFORMASJONSSKRIV

Vil du delta i forskningsprosjektet

”LIVSMESTRING INN I SKOLENS PRAKTISKE ARBEID”?

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

Formål

Som en avslutning på mitt masterstudium i Grunnskolelærerutdanning 1-7, ved Høyskolen i Innlandet skal jeg gjennomføre et masterprosjekt. Temaet for dette prosjektet vil være *Livsmestring som tema i skolen*. Formålet med denne studien er å skape større innsikt i temaet livsmestring, da dette nylig har kommet inn i skolens læreplan som ett av tre tverrfaglige temaer. Livsmestring er videre introdusert som en av tre fokusområder i kommunens rammeplan for kvalitet i skolen. I rammeplanen blir livsmestring definert som «det positive selvbildet, selvfølelsen og tilhørigheten vi får når våre kognitive, emosjonelle, sosiale og fysiske behov blir møtt». Jeg ønsker å se nærmere på hvordan skolen og lærere arbeider systematisk med dette blant elever, og hvordan de oppfatter begrepet og temaet *Livsmestring*. I dette studiet vil jeg ha en kvalitativ tilnærming, der jeg vil benytte intervjuer for å belyse temaet på best mulig måte.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Høyskolen i Innlandet som 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 ledere som ønsker å delta. Det er ingen krav til spesiell kjennskap til tematikken, utvalget er valgt på bakgrunn av den kommunale rammeplanen og skolenes forhold til og arbeid med denne. Jeg ønsker å få frem informantenes egne erfaringer og tanker rundt temaet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å innhente data ved hjelp av individuelle intervjuer. Intervjuene vil bli tatt opp på lydopptaker og i ettertid transkribert til videre bruk i oppgaven. Intervjuspørsmålene jeg vil bruke vil omhandle livsmestring, hvordan du opplever arbeidet med temaet, og dine tanker rundt livsmestring som et begrep og tverrfaglig tema. Ingen av spørsmålene vil omhandle sensitive opplysninger om deg eller ditt arbeid. Deltakelse krever ingen forarbeid eller etterarbeid for deg som deltaker, og det vil ikke kreve mer tid enn avsatt tid for gjennomføring av intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun meg som student som vil ha tilgang til lydopptakene av intervjuet. Veileder ved Høyskolen vil ha tilgang til det transkriberte datamaterialet. For å sikre anonymitet gjennom hele prosessen vil ditt navn og andre person- eller-kontaktopplysninger bli erstattet med koder og fiktive navn. Videre vil lydopptak bli slettet etter jeg har transkribert. Masteroppgaven vil bli publisert, og innsamlet data vil presenteres på en måte hvor det hverken direkte eller indirekte skal være mulig å identifisere den enkelte deltaker eller skole.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Masterprosjektet skal etter planen avsluttes 16.mai 2022. 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.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høyskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
å få slettet personopplysninger om deg
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Student: Belinda Claire Neuenschwander Dahlen, e-post: belindadahlen@gmail.com,
telefon: 484000958

Høyskolen i Innlandet ved Gro Helstad Løken, e-post: gro.loken@inn.no

Vårt personvernombud: Usman Asghar, e-post: usman.asghar@inn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på
telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen
Belinda C N Dahlen

Samtykkeerklæring

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

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Intervjuguide

Intervjuguide: Lærer

Før intervjuet:

- Litt info om meg og hvorfor jeg ønsker å gjennomføre dette prosjektet
- Kort informasjon om gjennomføring av intervjuet (tidsestimering)
- Anonymisering og informert samtykke
- Presentere utstyr (lydopptak)

Oppstart:

- Utdanning?
- Arbeidserfaring?
- Stilling på skolen?
- Hvilket trinn?

Lærerens motivasjon:

- Hvordan opplever du din hverdag som lærer?
- Hva synes du er dine viktigste oppgaver?
- Kan du beskrive utfordringer du møter i arbeidet ditt?

Livsmestring:

- Hva legger du i begrepet livsmestring?
- Hva er dine tanker rundt livsmestring som et tverrfaglig tema i LK20?
 - o Hvilke muligheter ligger i det? Ulemper?
 - o Opplever du at det er et større fokus rundt dette nå som det er kommet inn i LK20 som et tverrfaglig tema?
- Hva er dine tanker rundt livsmestring som fokusområdet i kommunens rammeplan?

- Hva tenker du er viktige elementer for livsmestring?
- Hvordan ser du på skolen som arena for arbeid med livsmestring?
- Hvordan oppfatter du lærerens rolle i dette arbeidet?

- Hvordan opplever du at dette er prioritert på skolen?
- Hvordan opplever du samarbeidet rundt temaet på skolen?
 - o Hvordan jobber dere med temaet?

- Er livsmestring noe du er bevisst på i planleggingen av undervisningsdagen og tilpasningen til de enkelte elevene?
 - o Hvordan
- Hvordan jobber du for å gi elevene økt livsmestring?
- Tenker du at livsmestring henger sammen med psykisk helse?
 - o Hvordan?

- Hva tenker du om lærerens kompetanse knyttet til arbeidet rundt livsmestring?
- Føler du at du har den kunnskapen og kompetansen som er nødvendig for å iverksette dette i møte med dine elever?
-

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

Vedlegg 3 Godkjenning NSD

Vurdering

Referansenummer

725990

Prosjekttittel

Livsmestring inn i skolens praktiske arbeid

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag – Hamar

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gro Helstad Løken, gro.loken@inn.no, tlf: +4762517750

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Belinda C N Dahlen, belindadahlen@gmail.com, tlf: 48400958

Prosjektperiode

01.09.2021 - 16.05.2022

Vurdering (1)

10.09.2021 - Vurdert

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 den 10.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022.

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.

TAUSHETSPLIKT Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

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 lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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 riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Microsoft OneDrive er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er

nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>.

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!