

Livsmestring i skolen

En kvalitativ studie av hvordan livsmestring blir forstått og hvordan det er tenkt implementert i skolen.

Marie Forsøget Knutsen

VEILEDER
Kristin Endresen-Maharaj

Universitetet i Agder, 2022
Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for pedagogikk

Førord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et interessant masterstudie i spesialpedagogikk ved Universitetet i Agder. Livsmestring i skolen er noe jeg ønsket å lære mer om, ettersom det er et komplekst tema og et relativt vagt og nytt begrep i skolen. Prosessen har tidvis vært utfordrende, men også svært lærerik.

Først vil jeg takke de fire informantene som har vært villige til å stille til intervju i prosjektet. Deres bidrag har vært svært nyttig for studien. Takk for at dere har villet sette av tid til å dele deres tanker og erfaringer i en ellers hektisk skolehverdag.

Jeg ønsker også å rette en stor takk til min veileder Kristin Endresen-Maharaj. Gjennom god oppfølging og veiledning har jeg fått mange nyttige tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Takk for rask respons på mine spørsmål, og ikke minst takk for en rekke interessante samtaler og refleksjoner på ditt kontor. Jeg er takknemlig over å ha fått tildelt en så dyktig og engasjert veileder.

Kristiansand, mai, 2022.

Marie Forsøget Knutsen

Sammendrag

Dagens barn og unge gir uttrykk for et voksende behov for praktisk kunnskap og ferdigheter for å mestre livene sine, da de møter en rekke utfordringer som er vanskelige å håndtere på egenhånd (LBU, 2017). På bakgrunn av dette kom livsmestring inn som en del av de tverrfaglige temaene i lys av fagfornyelsen, og skal nå innføres i alle skoler i landet. Formålet med masteravhandlingen er å fremheve skolelederens og spesialpedagogisk koordinators perspektiver på livsmestring og hvordan det planlegges å arbeides med i skolen. Det foreligger lite forskning på fagfeltet i norsk kontekst, og styringsdokumentene gir få konkrete retningslinjer for hvordan arbeidet med livsmestring skal utformes. Dette gir rom for lokale tolkninger av hvordan dette skal gjøres i praksis.

Problemstillingen for oppgaven er som følger: *Hvordan forstår skoleledere og spesialpedagogisk koordinator livsmestring, og hvordan er det tenkt implementert i skolen?* Studien har en kvalitativ tilnærming, der det er foretatt fire semistrukturerte intervjuer ved to ulike skoler. Utvalget består av to rektorer, en inspektør og en spesialpedagogisk koordinator.

Funnene fra datamaterialet indikerer at livsmestring blir forstått som noe abstrakt og komplekst, men blir relatert til elevenes motstandskraft og det å mestre hverdagslige utfordringer i livet. Psykisk helse blir også sett på som et vesentlig aspekt ved livsmestring av samtlige av informantene, i tillegg til elevenes sosiale og emosjonelle ferdigheter. Et annet hovedfunn er at det synes å være noen variasjoner angående *hvordan* livsmestring er tenkt implementert i skolen. I diskusjonen har det dermed vært hensiktsmessig å sammenlikne arbeidet ved de to skolene, da funnene tilsynelatende indikerer noen essensielle forskjeller. Skole Vest fremhever arbeidet med elevenes individuelle mestringsstrategier som viktig, der sosiallærer og helsesøster har en vesentlig rolle i arbeidet med elevenes livsmestring. Skole Øst synes å se det systematiske arbeidet med et inkluderende vi-fellesskap med vekt på relasjoner, som viktig i elevenes livsmestring. Et annet hovedfunn er at samtlige av informantene ser det som viktig med en ledelse som legger til rette for god tverrfaglig og tverretattlig samarbeid. Funnene viser også at skolene opplever å stå alene i dette arbeidet, og ønsker både andre yrkesgrupper inn i skolen, og et tettere samarbeid med andre etater. I tillegg fremkommer det et behov for mer spisset kompetanse på skolene, både angående tematikken rundt livsmestring og kompetanse rettet mot elever med spesielle behov.

Abstract

Today's young people express a growing need for practical knowledge and skills to master their lives, as they face a number of challenges that are difficult to deal with on their own (LBU, 2017). Thus life skills is included as part of the interdisciplinary topics through “fagfornyelsen” and will now be introduced in Norwegian primary schools. The purpose of the master's dissertation is to highlight the school leaders' and special education coordinator's perspectives on life skills and how it is planned to be implemented in schools. There is little research on life skills in the Norwegian context (Moen, 2020; Myskja & Fikse, 2020), and the curriculum provides few specific guidelines for how the work with life skills should be designed. This allows for local interpretations of how this should be done.

The research question for this study is: *How do school leaders and special education coordinator understand life skills, and how is it intended to be implemented in schools?* The study has a qualitative approach, where four semi-structured interviews were conducted at two different schools. The study consists of interviews of two principals, one vice principal and one special education's coordinator.

The findings from the study indicate that life skills is understood as something abstract and complex, but is related to the students' resilience and mastery in everyday challenges in life. Mental health is also seen as an essential aspect of life skills, in addition to the students' social and emotional skills. Another main finding is that there seem to be some variations regarding how life skills are intended to be implemented in school. In the discussion, it has thus been appropriate to compare the two schools, as the findings indicate some essential differences. School West emphasized the work with pupils' individual coping strategies as important, where the social teacher had a significant role in the work with the pupils' coping with life. School East seems to see systematic work with an inclusive we-community with emphasis on relationships, as important in students' life skills. Another main finding is that all of the informants see it as important to have a management that facilitates good interdisciplinary and inter-agency collaboration in relation to the students' life skills. A key finding also shows that the schools experience being alone in this work, and want a closer collaboration with other public agencies. In addition, there is a need for more focused competence in the schools, both regarding the topics around life skills and competence aimed at students with special needs.

Innhold

1.0 Innledning	1
1.1 Oppgavens formål, problemstilling og forskningsspørsmål	1
1.2 Avgrensning og presisering	2
1.3 Kritikk og tidligere forskning	3
1.4 Et internasjonalt perspektiv på livsmestring	5
1.5 Livsmestring i norsk kontekst	5
1.6 Oppgavens oppbygning	6
2. Teoretisk referanseramme	7
2.1 Ulike perspektiver på livsmestring	7
2.1.1 Livsmestring og psykisk helse	7
2.1.2 Salutogenese og resiliens	8
2.1.3 Mestring og empowerment	9
2.1.4 Sosiale og emosjonelle ferdigheter	10
2.2 Skolen som arena for livsmestring	10
2.2.1 Skolekultur	10
2.2.2 Inkluderende fellesskap	11
2.2.3 Relasjoner	12
2.3 Skolen som lærende organisasjon	13
2.3.1 Skoleutvikling	14
2.3.2 Ledelse	14
2.3.3 Tverrfaglig samarbeid	15
2.3.4 Tverretatlig samarbeid	16
3 Metode	17
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	17
3.2 Vitenskapsteoretiske perspektiv	18
3.2.1 Fenomenologi	18
3.2.2 Hermeneutikk	18
3.3 Kvalitativt forskningsintervju	20
3.3.1 Utvalg	20
3.3.2 Intervjuguide	22
3.3.3 Gjennomføring av intervjuene	22
3.3.4 Transkribering og analyse	23
3.4 Kvalitet i forskningen	25
3.4.1 Pålitelighet	25
3.4.2 Gyldighet	26
3.4.3 Overførbarhet	26
3.5 Etske betraktninger	27
4. Presentasjon av funn	29
4.1 Informantenes forståelse av livsmestring	29
4.2 Skolen som arena for livsmestring	30

4.2.1 Sosiale og emosjonelle ferdigheter	31
4.2.2 Skolekultur og felles forståelse	32
4.2.3 Fellesskap, relasjoner, mestring og inkludering	33
4.3. Skolen som lærende organisasjon	35
4.3.1 Ledelse	35
4.3.2 Tverrfaglig samarbeid	35
4.3.3 Tverretatlig samarbeid	37
4.3.4 Behov og forventninger i arbeidet med livsmestring	38
5. Diskusjon	40
5.1 Forståelsen av livsmestring	40
5.2 Skolen som arena for livsmestring	41
5.2.1 Sosiale og emosjonelle ferdigheter	41
5.2.2 Skolekultur	42
5.2.3 Inkluderende fellesskap	43
5.2.4 Relasjoner	44
5.3 Skolen som lærende organisasjon	45
5.3.1 Ledelse	45
5.3.2 Tverrfaglig samarbeid	46
5.3.3 Tverretatlig samarbeid	47
5.4 Behov og forventninger ved det videre arbeidet med livsmestring	48
5.5 Livsmestring ved skole Øst og skole Vest: En sammenligning	49
6. Avsluttende refleksjoner	52
6.1 Studiens styrker og begrensninger	54
6.2 Videre forskning	55

1.0 Innledning

I dagens samfunn ser vi en økende grad av utfordringer blant barn og unge. Forskning viser at til enhver tid har rundt 15-20 % av barn og unge i Norge nedsatt funksjon på grunn av psykiske vansker som angst, depresjon og atferdsutfordringer (Helsedirektoratet, 2015; Mykletun et al., 2009). Undersøkelser fra Ungdata viser at omfanget av psykiske plager øker, og at det er en tendens til mindre fremtidsoptimisme og lavere skoletrivsel nå enn for noen år tilbake (Bakken, 2020). Videre er det ikke kun ungdom som ser ut til å streve mer enn før. I 2018 fremkom det at 7 % av barn fra førskole- til ungdomsskolealder har psykiske helseplager, og at rundt 5 % av barn under 17 år behandles i psykisk helsevern for barn og unge (Skogen et al., 2018). Det at psykiske helseplager ikke kun er et ungdomsfenomen, gir klare assosiasjoner til at utfordringene må sees i lys av samtiden og de større systemene barn og unge befinner seg i, og med et særlig årvåkent blikk på skolen (Uthus, 2020).

På bakgrunn av disse utfordringene, har det både i Norge og internasjonalt over flere år vært et økt fokus på barn og unges mentale helse og deres evne til å håndtere sitt eget liv (Tjomsland et al., 2021). Opplæringsloven (1998, §1-1) understreker at “elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine”. Dette tydeliggjør skolens dannelsesmandat, der hele eleven skal ivaretas. I overordnet del av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 er livsmestring kommet inn som en del av “folkehelse og livsmestring”, ett av tre tverrfaglige tema som skal gjennomsyre hele skolens virksomhet. Her påpekes det at livsmestring dreier seg om å “kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). Skolen er et slags speilbilde av sin tid (Ringereide & Thorkildsen, 2019), og dermed er dette arbeidet nødvendig for at skolen skal oppfylle krav fra opplæringsloven om systematisk helsefremmende arbeid rettet mot elevene (Holen & Waagene, 2014).

1.1 Oppgavens formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Selv om overordnet del av læreplanen kom ut i 2017, er mange skoleledere fortsatt i planleggingsfasen av denne implementeringen (Abrahamsen & Viig, 2021). Samtidig opererer det ulike syn angående hvordan skolen bør arbeide med livsmestring, og i forskningslitteraturen hevdes det at læreplanen gir få konkrete føringer for hvordan temaet skal innføres i skolen (Moen, 2020; Madsen, 2020; Ringereide og Thorkildsen, 2019;

Sælebakke, 2018; Tjomsland et al., 2021). Forståelsen for hva livsmestring er og hvordan det skal arbeides med, kan være ulik hos de aktørene som skal arbeide med tematikken i skolen. Hensikten med studien er dermed å rette søkelyset mot skoleledere, samt en spesialpedagogisk koordinator, og forsøke å få deres forståelse og opplevelse av hva de ser på som sentralt i arbeidet med implementeringen av livsmestring i skolen. Det leder meg til følgende problemstilling:

Hvordan forstår skoleledere og spesialpedagogisk koordinator livsmestring, og hvordan er det tenkt implementert i skolen?

For å besvare problemstillingen har det blitt gjennomført en kvalitativ intervjustudie, der utvalget består av to rektorer, en inspektør og en spesialpedagogisk koordinator. Disse er blitt valgt da de har erfaringer, opplevelser og tanker om implementeringen av livsmestring i skolen. I denne sammenheng er det interessant å stille spørsmål som presiserer oppgavens problemstilling. Dermed er følgende to forskningsspørsmål sentrale:

- 1. Hvordan forstår skoleledere og spes. ped. koordinator livsmestring?*
- 2. Hva anser de som viktig i arbeidet med implementeringen av livsmestring?*

Forskning om livsmestring i skolen er relativt nytt i norsk kontekst (Moen, 2020; Myskja & Fikse, 2020). Studien vil dermed kunne bidra til kunnskap om hvordan skolene forstår livsmestring, hvordan de planlegger å implementere temaet, og hvorvidt de er i gang med dette arbeidet. Studien er både pedagogisk og spesialpedagogisk relevant, da tematikken rundt livsmestring rommer hele skolens virksomhet, samt forebygging og oppfølging av spesielt sårbare elever. Derfor har det vært interessant å få en spesialpedagogisk koordinators bidrag i prosjektets datainnsamling. I tillegg kan den være samfunnsmessig og utdanningspolitisk relevant fordi den kan gi et innblikk i hvilke muligheter og utfordringer det ligger i arbeidet med livsmestring i skolen, sett fra skoleledernes og spesialpedagogisk koordinators perspektiv.

1.2 Avgrensning og presisering

Det har vært nødvendig å foreta noen forenklinger og avgrensninger i arbeidet med studien. For det første er det interessant å undersøke livsmestring i sin helhet, og ikke hvordan perspektivet kan fremstilles eller arbeides med i hvert enkelt fagområde. Primært er det ønskelig å få deltakernes forståelse av fenomenet livsmestring, samt å få frem hvordan det er

tenkt implementert i skolen fra deres ståsted. Arbeidet med livsmestring i skolen vil dermed belyses fra informantenes perspektiv, og det er ikke ønskelig å gi konkrete eller ideelle svar på hvordan dette bør gjøres. For det andre kom livsmestring inn som en del av det overordnede temaet “folkehelse og livsmestring”. En annen sentral avgrensning er å rette fokuset mot livsmestring, og ikke folkehelse, da styringsdokumentene ikke har foretatt seg en særlig skille mellom disse (Utdanningsdirektoratet, 2017). Likevel vil helsebegrepet knyttes inn i den grad det er relevant for psykisk helse, ut fra resultater fra funnene.

Det har også vært nødvendig å foreta en avgrensning i arbeidet med utformingen av studiens teoretiske grunnlag. På bakgrunn av temaets kompleksitet og oppgavens begrensninger i tid og omfang skal jeg ikke redegjøre for alle tilnærmingene til livsmestring som nyere forskning presenterer. Oppgaven vil ikke gå i dybden på teori om stress og press og hvordan en kan motvirke dette (Bru & Roland, 2019; Uthus, 2020). Fokuset vil heller ikke være på hvordan en kan arbeide konkret med livsmestring i klasserommet, selv om dette berøres noe i funnene. På lik linje vil studien vike fra en dypere skildring av tematikk rundt oppmerksomt nærvær (Dyrdahl, 2020; Sælebakke, 2019), mestringsmedisin (Myskja, 2020) og sammenheng mellom fysisk og psykisk helse (Tjomsland et al., 2021).

1.3 Kritikk og tidligere forskning

At elevene skal lære om å mestre livet, kan være en viktig forebyggende faktor ved elevenes livsmestring. Dette støttes fra mange hold (Bru & Roland, 2019; Ekornes, 2018; Moen, 2020; Myskja & Fikse, 2020; Ringereide og Thorkildsen, 2019; Roland, 2021; Sælebakke, 2018; Tjomsland et al., 2021). I debatten om livsmestring og elevenes psykiske helse er det likevel en del psykologer og forskere på feltet som stiller seg kritiske til at dette skal inn i skolen. En del av kritikken til livsmestringstematikken handler om at dette kan legge mye ansvar på elevene (Eidsvåg, 2018; Føyn, 2018; Madsen, 2018). Psykologiprofessor Ole Jacob Madsen (2020) kritiserer livsmestring på timeplanen som et bidrag til en individualiserende samfunnsutvikling da ansvaret for å mestre eget liv legges på den enkelte elev. Videre kritiseres livsmestring for å omhandle spørsmål knyttet til den enkeltes psykologiske mestringsstrategier, og at livsmestring dermed kan skape for høye forventninger til eleven selv (Eidsvåg, 2018; Føyn, 2018; Madsen, 2020). Psykolog Jørgen Flor advarer mot at livsmestring som tverrfaglig tema innføres som gruppeterapi i skolen, da lærere ikke har tilstrekkelig kompetanse på dette feltet (Vedvik & Holterman, 2020). Gjennom et

debattinnlegg i Aftenposten skriver Bøe og Nome (2020) at skolen ikke trenger terapi. I tillegg problematiserer de innføringen av folkehelse og livsmestring, og hevder at jo mer en setter psykisk helse på dagsordenen, jo verre blir den psykiske helsen. Psykologene Vedvik og Holterman (2020) derimot, hevder at livsmestringsfaget fremstår som et eksperiment, og at det må bli klarere hva dette skal være i skolen. Dette støttes av Madsen (2020), som mener at det å mestre livet heller skal læres indirekte, gjennom alt man lærer på skolen som man trenger for å kunne leve i et samfunn.

Selv om forskningsfeltet livsmestring er i en tidlig utviklingsfase (Myskja & Fikse, 2020), er det gjort noen relevante studier de siste årene. Flere av dem viser at lærer-elev-relasjonen har stor betydning for elevenes psykisk helse og livsmestring (Brandlistuen, 2019; Mullaliu, 2020; Ntambwe, 2021; Røros, 2019). Livsmestring synes å bli oppfattet som abstrakt (Røros, 2019), og altomfattende Mullaliu (2020), og har blitt relatert til elevenes selvbylde, mestring i livet og psykisk helse. Funn viser også at skolens ansatte opplever usikkerhet og forvirring knyttet til implementeringen (Mullaliu, 2020), at skolene enda ikke har etablert en felles forståelse av livsmestring (Jordal, 2021).

Spesielt relevant for denne studien er masteroppgavene til Mannsverk (2020) og Ntambwe (2021), samt forskningen til Abrahamsen og Viig (2021) som har undersøkt ledelsesperspektivet på livsmestring. Mannsverk (2020) fant at skolelederne vektla relasjoner, respekt, positivt syn på seg selv, motivasjon og tilhørighet som vesentlige elementer i oppfattelsen av livsmestring. Videre fant hun at skoleledernes planer om implementering inkluderte lærernes involvering og påvirkning av beslutninger. Funnene fra Ntambwe (2021) viste at det ble uttrykt et behov for kursing og kompetanseheving i livsmestringsarbeidet for de ansatte på skolen. Funnene til Abrahamsen og Viig (2021) indikerte at skolelederne så tre sentrale oppgaver som viktige; å tilrettelegge, forankre og å følge opp lærernes arbeid. Videre uttrykte skolelederne at de arbeidet med alt fra individrettede tiltak, til at alle elevene skal få kompetanse i livsmestring (Abrahamsen & Viig, 2021).

Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU) la i 2017 frem rapporten fra prosjektet "Livsmestring i skolen" på oppdrag fra regjeringen. Formålet var å utforske barn og unges behov for å mestre viktige utfordringer i eget liv og hvordan dette best mulig kan integreres i skolen (LNU, 2017). I rapporten defineres livsmestring som å utvikle ferdigheter og kunnskap i å "håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte", og "å skape en trygghet og tro på egne evner

til å mestre også i fremtiden ” (LNU, 2017, s. 5). Videre i rapporten tydeliggjøres det at det vil være behov for å sikre kompetanse og faglig veiledning for skolene, slik at skoler og lærere ikke står alene i dette endringsarbeidet. Her påpekes det også at målet med tiltakene rundt livsmestring i skolen ikke skal være noe ekstra som skolen driver med, men at de skal inngå i den ordinære undervisningen og driften av skolene over hele landet.

1.4 Et internasjonalt perspektiv på livsmestring

Internasjonalt har livsmestring blitt omtalt som Life Skills Education (LSE). Verdens Helseorganisasjon konkluderte i 1999 med at life skills i hovedsak omhandlet psykososiale ferdigheter, som var viktige i det å “håndtere hverdagens krav og utfordringer” (WHO, 1999, s. 1). United Nations Children Education Fund har initiert en utvikling av arbeid på skoler rundt om i verden for å bidra med kunnskap om gode levevaner, seksualitet og kjønn, emosjonsregulering, selvbevissthet, empati m.m., som på sikt kan gi økt livskvalitet (UNICEF, 2012). Forskning viser imidlertid at det er store forskjeller på implementeringen av arbeidet med *Life Skills*, både angående kapasitet, selvtillit og ferdigheter hos lærerne som skal undervise i tematikken (UNICEF, 2012, 2019).

I et internasjonalt perspektiv gjør globaliseringen at skolepolitikere må tilpasse skolens mål og oppgaver etter internasjonale føringer. Life skills inkluderes i OECDs erklæring fra 2005 om hva fremtidens skole bør vektlegge, DeSeCo-erklæringen, også kalt 21st Century Skills (OECD, 2005). Her fremheves tre grunnleggende kompetanser som anses som essensielle for å lykkes i morgendagens samfunn. Den første grunnleggende kompetansen er evnen til å samarbeide med andre i ulike og komplekse kontekster. Den andre er evnen til å arbeide selvstendig, ta egne valg og legge en plan for eget liv. Den tredje omhandler å kunne anvende verktøy som samfunnet benytter seg av for å kunne fungere i dagens samfunn. I arbeidet med livsmestring i skolen vil de to første punktene i DeSeCo-erklæringen styrkes. Disse kompetansene er helt grunnleggende for å kunne mestre eget liv.

1.5 Livsmestring i norsk kontekst

Tematikken rundt livsmestring i norske skoler er nødvendigvis ikke et nytt fenomen. På 1950-tallet hevdet professor i pedagogikk Johannes Sandven at en måtte ta hensyn til alle forhold som virker inn på barns utvikling for å kunne legge til rette for læringsarbeid med maksimal effekt (Sandven, 1949). I dette la han blant annet barns sosiale bakgrunn, barns sosiale vennekrets samt svingninger i følelseslivet. Dette tyder på at livsmestring har vært

aktuelt lengre enn kun de siste årene, men at det nå får nye begreper. Sandven (1949, s. 114) benyttet i sin tid begrepet *funksjonsdyktighet overfor livsproblemer*, og hevdet at skolens arbeid måtte bygge på psykologisk kunnskap om barnet. Senere reformulerte han begrepet der han skrev at det å utvikle barna til *livsdyktighet*, altså skikkethet til å leve livet, var et av våre første og viktigste mål (Sandven, 1958, s. 127).

Videre kan livsmestring knyttes tett opp mot skolens overordnede oppgave. I formålsparagrafen til Opplæringsloven (1998, §1-1) er det nedfelt at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid i fellesskap i samfunnet. For å systematisere dette ytterligere i skolen, kom Melding til Stortinget nr. 28 (2015-2016), *Fag – Fordypning – Forståelse, en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Her fremheves det at livsmestring skal vektlegges i alle fag, samtidig som det skal gi elevene en helhetlig forståelse av temaet. Her blir det påpekt at livsmestring både har et individuelt perspektiv, og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. I meldingen blir også sosialt fellesskap og støtte fremhevet som sentralt for elevenes trivsel, glede, mestring og følelse av egenverd.

Som oppfølging av Meld.St. 28 (2015–2016) ble livsmestring og folkehelse innført som ett av tre nye tverrfaglige temaer i overordnet del av læreplanverket for kunnskapsløftet av 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Temaet skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). I tillegg blir selvbilde og god identitetsskaping, samt det å kunne håndtere tanker, følelser og mellommenneskelige relasjoner beskrevet som viktig innenfor livsmestring. Ifølge Ringereide og Thorkildsen (2019) er en av skolens viktigste oppgaver å sette barn og unge i stand til å håndtere sine egne liv. Nå tas oppgaven på alvor, på en slik måte det ikke er gjort tidligere, da det er nedfelt i offentlige dokumenter som alle skoler i landet skal implementere.

1.6 Oppgavens oppbygning

I studiens første kapittel har bakgrunnen og formålet for valg av problemstilling blitt belyst. I kapittel to vil det teoretiske rammeverket for studien bli presentert. Tredje kapittel omhandler en redegjørelse av de metodiske valgene som er benyttet, inkludert datainnsamlingen og analyseprosessen. Det vil også reflekteres over pålitelighet, troverdighet og etiske betraktninger. I det fjerde kapittelet vil funnene presenteres, og i femte kapittel diskuteres

funnene opp mot relevant teori. Det siste kapittelet vil bestå av kritiske vurderinger samt avsluttende betraktninger. Til slutt ligger referanseliste, og studiens vedlegg.

2. Teoretisk referanseramme

I dette kapittelet vil studiens teoretiske referanseramme bli presentert. Først vil ulike perspektiver på livsmestring være i fokus. Deretter vil teori om skolen som arena for livsmestring tas for seg, med vekt på skolekultur, inkluderende fellesskap og relasjoner. Avslutningsvis vil skolen som lærende organisasjon redegjøres for, der skoleutvikling, ledelse, tverrfaglig og tverretatlig samarbeid er sentralt.

2.1 Ulike perspektiver på livsmestring

2.1.1 Livsmestring og psykisk helse

Livsmestring kan sees i nær sammenheng med psykisk helse. Verdens helseorganisasjon definerer psykisk helse som en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, håndtere normale stress-situasjoner og påkjenninger i livet, arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra overfor andre og i samfunnet (World Health Organization, 2004). Ut fra denne definisjonen kan en lese at man har god psykisk helse dersom en mestrer livet, bidrar i samfunnet og klarer å realisere egen potensial. Når en benytter normale stress-situasjoner kan en tolke at å psykisk helse handler om å leve gode liv på tross av stressende livsbetingelser, og at dette er normalt i menneskers liv (Gjerustad, Smedsrud & Federici, 2019). Slikt sett ligger psykisk helse nært opp til den norske læreplanens målsetting om at livsmestring i skolen skal gjøre elevene i stand til å håndtere ulike utfordringer i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Myskja og Fikse (2020) påpeker at legevitenskapen er i ferd med å utvide sin forståelse av hva helse og sykdom er, og hvordan livsstil, tanke- og følelsesmønstre, relasjoner til andre mennesker og miljøfaktorer påvirker individets psykiske og fysiske helse. Dette kan knyttes til det helhetlige synet på mennesker, og også den helhetlige utdanningen av eleven, slik som tydeliggjøres i Formålsparagrafen (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Ekornes (2018) presenterer en 3-nivåmodell for arbeidet med psykisk helse i skolen som benyttes både nasjonalt og internasjonalt. Ifølge modellen foregår psykisk helsefremmende arbeid i skolen på tre ulike nivåer: *Universelt* arbeid rettet mot alle elever, *selektivt* arbeid rettet mot elever med forhøyet

risiko eller begynnende vansker (ca. 20 %), og *indikert* arbeid mot elever med diagnostiserbare lidelser (ca. 6-8 %) (Ekornes, 2018). I denne sammenheng er det første nivået sentralt, da arbeid på dette nivået har klare paralleller til livsmestringtematikken.

Studier viser imidlertid at lærere opplever at de har for lite kunnskap om psykisk helse, og at skolene ikke jobber systematisk nok for å forebygge vansker og for å fremme god psykisk helse for elevene (Ekornes, 2016; Holen & Waagene, 2014). På oppdrag fra Helsedirektoratet har NIFU gjennomført en forskningsbasert evaluering av tilskuddsordningen *Psykisk helse i skolen* (Gjerustad, Smedsrud & Federici, 2019). Her påpekes det at innføringen av folkehelse og livsmestring, samt den stadig økende oppmerksomheten rettet mot det forebyggende arbeidet i skolen vil trolig føre til at skolene større grad sikrer seg kompetanse om psykisk helse.

2.1.2 Salutogenese og resiliens

Et relevant forskningsområde å trekke frem i forbindelse med livsmestring, er salutogenese. Teorien om salutogenese er utviklet av Antonovsky (1987), og omhandler hva det er som gir god helse til tross for store påkjenninger. I sine studier om kvinner som overlevde konsentrasjonsleire, fant han tre fellestrekk blant de kvinnene som i ettertid hadde god helse: Høy grad av autonomi der selvstendige valg og vurderinger inngår, mestringsevne der kvinnene klarte å håndtere de utfordringer de kom opp i, og mening med livet, som igjen ga krefter til å overleve (Antonovsky, 1987). Det er både individuelle og miljømessige faktorer som kan spille inn og bidra til at mennesker opplever mestring eller påkjenninger i en situasjon (Ekornes, 2018). Antonovsky knytter dette til “sense of coherence” (SOC), som innebærer en opplevelse av sammenheng og kontroll i tilværelsen. SOC består av tre deler: begripelighet, håndterbarhet og mening i livet (Antonovsky, 1987). Ifølge Danielsen (2021) er *Salus* sentral i det salutogene perspektivet, som omhandler det å fremme god psykisk og fysisk helse, og om sosiale og åndelige dimensjoner. Videre hevder hun at livsmestring i skolen kan regnes som et viktig formål for slike myndiggjørende og salutogene prosesser, og at vi finner alle de fire nevnte dimensjonene i beskrivelsen av folkehelse og livsmestring (Danielsen, 2021).

I forlengelsen av det salutogene perspektivet i sammenheng med mestring av livet, er det også sentralt å trekke inn resiliens. Ekornes (2018, s. 21) hevder at resiliens kan forstås som “det å klare seg bra til tross for påkjenninger, risiko og negative erfaringer”. Kvello (2008)

viser til begrepet “motstandsdyktighet” som ifølge han er et hyppig brukt begrep i forbindelse med resiliens. Videre beskriver han risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer i barns liv som enten kan fremme eller hemme deres motstandsdyktighet. Danielsen (2021) påpeker at dersom elevene deltar i et inkluderende fellesskap, har gode relasjoner til medelever og omsorg og støtte fra læreren, vil dette utgjøre en viktig sosial ressurs for barnas livsmestring. Dette støtter også Ekornes (2018), som understreker at resiliens ikke kun kan reduseres til en individuell kapasitet, men noe som oppstår i samspill mellom individ og miljø.

Olsen og Traavik (2010) har forsket på hvordan skolen kan bidra til livsmestring hos sårbare barn og unge, og identifisert tiltak og faktorer i skolen som bidrar til å skape resiliens. Blant disse var omsorg og relasjon mellom lærer og elever fremhevet som svært viktige faktorer. (Olsen & Traavik, 2010).

2.1.3 Mestring og empowerment

Mestring inngår som en del av begrepet *livsmestring* og er dermed relevant for hva livsmestring dreier seg om. Ifølge Bandura (1977) omhandler mestring opplevelsen av å selv kunne produsere ønskede resultater gjennom egne handlinger. Danielsen (2021) påpeker at en person som presterer godt ved egne målsettinger, eller en elev som lykkes ved skoleoppgaver eller andre utfordringer de står ovenfor, erfarer mestring. Videre benytter Bandura (1977) begrepet self-efficacy, eller mestringstro, som omhandler at dersom individet har tro på eller en forventning om å mestre noe, vil det i større grad lykkes med dette. Dette omtaler Danielsen (2021) som et uttrykk for opplevd kompetanse, opplevelsen av å handle effektivt, eller opplevelsen av egen handlekraft.

Empowerment kan defineres som kapasiteten som individer, grupper og lokalsamfunn har til å ta kontroll over omstendighetene deres (Adams et al., 2009). Denne definisjonen har klare paralleller til litteraturens definisjon på livsmestring, spesielt delen hvor det står om “elevenes muligheter til å ta ansvarlige livsvalg”, samt det “å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv” (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge Danielsen (2021) kan empowerment oversettes til norsk som myndiggjøring, i tillegg til å omfatte betydningen av å bidra til å frigjøre enkeltindividenes ressurser gjennom “hjelp til selvhjelp”. I dette legges det vekt på enkeltmenneskets egne opplevelser, ressurser, valg og verdier. Videre hevder Danielsen (2021) at empowerment-tenking kan bidra følelsen av personlig kontroll og igjen føre til bedre helse. I skolen innebærer empowerment at de voksne

prøver å identifisere elevenes behov, forutsetninger, interesser og ressurser, og deretter forsøke å legge opp til aktiv deltakelse og medvirkning for å styrke elevens helse, trivsel og innflytelse over eget liv (Danielsen, 2021).

2.1.4 Sosiale og emosjonelle ferdigheter

Sosiale og emosjonelle ferdigheter er ifølge Mahoney et al. (2018) avgjørende for elevenes langsiktige suksess i og etter skolen. Ifølge Tharaldsen og Stallard (2019) er barn og unge som har utviklet gode sosiale og emosjonelle ferdigheter mer selvsikre og i stand til å utvikle sterke relasjoner og tar mer etiske avgjørelser i livet. Durlak et al. (2015) har utviklet en modell som viser fem kompetansedomener angående sosial og emosjonell læring. Disse er følgende: Selvbevissthet, selvregulering, sosial bevissthet, relasjonsferdigheter og ansvarlig beslutningstaking. Durlak et al. (2015) fremhever en systemisk tilnærming som inkluderer arenaer som klasserom, skoler, hjem og samfunn, og hvordan disse påvirker hverandre gjensidig også påvirker utviklingen av ferdighetene til barn og unge.

Ifølge Roland (2021) er utviklingen av barns sosiale og emosjonelle ferdigheter sentrale faktorer i barn og unges livsmestring. Han understreker at å oppnå slike ferdigheter vil gi en rekke fordeler når det gjelder å klare seg bedre, både i skolen og i livet ellers. Videre vil unge kunne få bedre emosjonell kontakt med seg selv og håndtere egne følelser, ta gode valg i livet, utvikle positive holdninger, fungere bedre i relasjoner og utvikle selvtillit (Roland, 2021). Vi finner også sosiale og emosjonelle ferdigheter i Meld. St. 28 (2015-2016). I meldingens beskrivelse av utviklingen av elevers totale kompetanse, blir sosial og emosjonell læring fremhevet i sammenheng med holdninger, verdier og etiske vurderinger. Bru og Roland (2019) hevder at sosial og emosjonell kompetanse bør bli en sentral del av livsmestring i skolen, men påpeker at det er behov for å utvikle flere undervisningsopplegg, tilpasset norsk kontekst.

2.2 Skolen som arena for livsmestring

Å skape et trygt og sunt oppvekstmiljø på skolen er ifølge Ringereide og Thorkildsen (2019) det aller viktigste skolen kan gjøre for å fremme elevenes livsmestring. Videre påpeker de at skolen skal være et godt og meningsfullt fellesskap, der det er rom for alle, der hver og en får utvikle sin egenart i samspill med andre. Et faglig og sosialt fellesskap vil styrke elevens

følelse av tilhørighet og redusere risikoen for psykiske og sosiale problemer (Kunnskapsdepartementet, 2016).

2.2.1 Skolekultur

Imsen (2020, s. 534) definerer skolekultur som et vidt begrep som “omfatter verdier, handlemåter, rutiner og regler ved skolen”. Ifølge Berg og Wallin (1982) er skolekultur de grunnsynene som hersker ved den enkelte skole, og omfatter normer, verdier og maktforhold ved de ansattes eller gruppens personlige kunnskaper. Med andre ord kan kulturen være ulik fra skole til skole, og kan i ulik grad bidra til å fremme eller hemme elevenes livsmestring.

En trygg og positiv skolekultur vil ifølge Thapa et al. (2013) ha stor påvirkning på elevenes akademiske, atferdsmessige og psykisk helsemessige utfall. Videre understrekes det at et positivt skoleklima fremmer utvikling og læring som er nødvendig for et produktivt, bidragende og tilfredsstillende liv i et demokratisk samfunn (Thapa et al., 2013). Sæbø og Midtsundstad (2018) har gjennom prosjektet “School In” undersøkt hvorfor like tiltak blir så ulike fra skole til skole. De hevder at skolekultur skapes av personalets oppfattelse av ytre forventninger, som preger hva de forventer av seg selv, hverandre og av sine elever. Videre er det funnet sammenheng mellom hvordan de oppfatter lokale forventninger, og hvilket elevsyn de har (Midtsundstad & Langfeldt, 2020).

2.2.2 Inkluderende fellesskap

En inkluderende skole er en arena der undervisning og læringsmiljø er tilpasset variasjonen i hele elevgruppen, som innebærer at alle kan delta, engasjere seg og prestere i sin ordinære klasse (Ogden, 2015). Vellykket inkludering fører til at elever trives bedre, deltar mer, lærer mer og presterer bedre i klassen, enn dersom de fikk undervisning utenfor klassen og fellesskapet (Elkins og Grimes, 2009). Inkluderende fellesskap finner vi i overordnet del av læreplanverket som et av hovedprinsippene for grunnopplæringens praksis (Utdanningsdirektoratet, 2020). Å arbeide for et inkluderende fellesskap kan fremme psykisk helse og bidra til å styrke elevenes livskvalitet og livsmestring (Danielsen, 2021). Sammenhengen mellom livsmestring og fellesskap blir også trukket frem i Meld. St. nr. 28 (s. 39), der det påpekes at dette bør sees i sammenheng med elevenes psykososiale miljø og arbeidet mot mobbing. Dette tilsier at å etablere et trygt inkluderende miljø kan virke beskyttende mot psykiske helseplager. Lund et al. (2017) hevder at det er avgjørende at

læringsmiljøet er inkluderende for at barn og unge skal erfare skolekonteksten som en helsefremmende kontekst der livsmestringsopplevelser er en sentral del av skolehverdagen.

Dysthe (1997) påpeker at forståelse og mening ikke er skapt i selskap med seg selv, men i et vi-fellesskap. Videre fremheves relasjonene til andre mennesker som en skal samarbeide med, som selve grunnlaget for all forståelse og læring. Vi-fellesskap er en beskyttelsesfaktor for barn og unge, da barn trenger andre for å regulere egne følelser og atferd, samt å lære seg å finne løsninger, håndtere uro, konflikter, kjærlighet og vennskap (Lund og Helgeland, 2020). Basert på dette vil det å delta i et inkluderende fellesskap ha en avgjørende effekt på menneskers psykiske og fysiske helse. Vi trenger fellesskap som bringer individet tettere opp til ressurser for mestring av livets uunngåelige vansker (Nyeng, 2003, s. 263). Lund og Helgeland (2020) fremhever betydningen av fellesskapet for den enkeltes mening i hverdagen, og at vi som mennesker alltid søker mot hverandre fordi vi trenger hverandre og er avhengig av hverandre.

Ifølge Ogden (2015) vil prinsipper for positiv atferdsstøtte være sentralt for en inkluderende skole. Positiv atferdsstøtte omhandler at de ansatte skal fokusere på positive tilbakemeldinger på ønsket atferd, med mål om at denne atferden skal forsterkes. Dette har sin bakgrunn i prinsippet om “Positive Schoolwide Behaviour Support”, en tilnærming for å fremme sosial kompetent atferd (Ogden, 2015). Studien “Catch them being good” bygger på liknende prinsipper, som fant at det å øke foreldres bevissthet om effektiv ros, førte til økt prososial atferd hos barna (Westwood et al., 2021).

Innenfor det inkluderende fellesskap er det også sentralt å etablere et trygt læringsmiljø som kan fremme mestring. Tvedt og Bru (2019) påpeker at følgende komponenter i miljøet er viktig for et mestringsorientert læringsmiljø: Kulturen, forutsigbarhet, kontroll og sosial støtte. Kulturen omhandler det motivasjonelle klimaet eleven opplever, både i klassen og på skolen (Tvedt og Bru, 2019). Videre fremheves viktigheten av elevenes opplevelse av forutsigbarhet og kontroll i læringsmiljøet. Forskning fra arbeidslivet viser at når man opplever arbeidsoppgavene som forutsigbare, og når man har kontroll på når arbeidsbelastningen kommer, er det mindre risiko for negativt stress og psykiske helseplager (Karasek, 1979). I skolesammenheng er dette like relevant, da dette omfatter forutsigbarhet der elevene vet hva som skal skje når i løpet av skoledagen, samt at arbeidsmengden er tilpasset elevenes nivå (Tvedt og Bru, 2019). Sosial støtte omhandler videre viktigheten av positive relasjoner, som vil utdypes i neste underkapittel.

2.2.3 Relasjoner

Forskningslitteraturen viser bred enighet om viktigheten av gode lærer-elev-relasjoner for elevenes utvikling, trivsel, livsmestring og læring (Ekornes, 2018; Eriksen & Lyng, 2015; Moen, 2020; Spurkeland, 2012; Sælebakke, 2018). Ekornes (2018) ser etableringen av lærer-elev-relasjoner som en nøkkelfaktor for helsefremmende arbeid, og understreker at det sentrale er å arbeide med å skape positive relasjoner i all daglig virksomhet i skolen. Moen (2020) hevder at den relasjonelle dimensjonen i skolen *er*, og at den gjennomsyrer alle fag og all pedagogisk virksomhet i skolen. Videre påpeker hun at lærere kan være betydningsfulle eller signifikante voksne som bidrar til at barn og unge får mot og styrke til å mestre livet.

Ifølge Spurkeland (2012) er relasjonskompetanse noe av det viktigste mennesker utvikler i livene sine, både lærere og elever, og denne kompetansen kan trenes og læres.

Relasjonskompetanse blir sett på som et grunnlag for elevenes livsmestring av både Lund (2017) og Sælebakke (2018), som understreker at den voksne må ta det hele og fulle ansvaret for kvaliteten i relasjonen. Ifølge Lund (2017) er de voksnes holdninger sentralt for relasjonskompetansen, som knyttes til egen bevissthet, elevsyn og holdninger til lærerrollen. Videre omfatter dette kunnskap om relasjonens betydning, som igjen fører til voksnes handlinger i møte med barn (Lund, 2017).

I forlengelsen av skolens relasjonsarbeid er det sentralt å trekke frem hvilket elevsyn skolen, kollegiet og enkeltlæreren har til sine elever. Rapporten “Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker” fremhever det å ha et positivt elevsyn som helt grunnleggende for en god lærer-elev-relasjon (Eriksen & Lyng, 2015). Basert på et kvalitativt materiale fra 20 grunnskoler, presenterer rapporten blant annet fire kjerneprinsipper for vellykket relasjonsarbeid mellom lærere og elever: 1. *Viktigheten av å ha et positivt elevsyn*, 2. *Positiv forsterkning*, 3. *Prioritere relasjonen* og 4. *Ledelsens tilrettelegging, støtte og oppfølging av relasjonsarbeidet*. Å ha et positivt elevsyn ble trukket frem som et illustrerende eksempel på god skolekultur, og omhandler det å ha en holdning preget av genuin respekt, interesse og vilje til å skape relasjoner (Eriksen & Lyng, 2015). Med andre ord kjennetegnes dette av de ansattes holdning til elevene på skolen. Ifølge Ekornes (2018) innebærer dette et vedvarende fokus på elevens sterke og gode sider, både i ens tanker, språk og handlinger.

2.3 Skolen som lærende organisasjon

I Meld. St. 28, *Fag- fordypning - forståelse* (2015-2016, s. 24) er det presisert at skolen som lærende organisasjon skal ivareta bredden i samfunnsmandatet, og at skolen som helhet må involveres i arbeidet med å utvikle skolen. Dette innebærer også skolens kapasitet for å drive endringer. Her kreves det at utviklingen er preget av klarhet (Fullan, 2016) en felles forståelse (Leithwood og Beatty, 2008; Senge, 2006), og organisering i grupper eller på team (Senge, 2006). Ifølge Fullan (2010) har kollektive læringsprosesser i større grad har gjennomslagskraft ved endring i skolen som organisasjon enn individuelle læringsprosesser. Et annet sentralt element for organisasjonslæring er systemtenking, som ifølge Senge (2006) er avgjørende for utvikling, da alle deler i skolen som organisasjon gjensidig påvirker hverandre.

2.3.1 Skoleutvikling

Internasjonal forskning peker på viktigheten av å utvikle en skoles kollektive kapasitet, der lærernes involvering er avgjørende i utviklingen (Hopkins et al., 2014; Stoll et al., 2006). Prosjektet 'School-In' fant at gjennom kollektiv kapasitet og felles forventninger, kunne en styrke inkluderende skoleutvikling (Sæbø & Midtsundstad, 2018). Prosjektet har videre satt søkelys på forventningers betydning for inkluderende læringsmiljø og endring av skolekultur. Resultatene viste at samfunnet utenfor bidrar til elevenes relasjoner, inkludert hvordan de samhandler med og inkluderer hverandre i skolen (Horrigmo & Midtsundstad, 2020).

I sammenheng med at skolen som lærende organisasjon er de nevnte elementene over sentralt for implementere de tverrfaglige temaene i læreplanverket. Ifølge Roland (2021) forutsetter implementering livsmestring i skolen at de ansatte kjenner sentrale teorier som inngår i fagfornyelsen, og at de har kunnskap om hvordan denne læringen skal omsettes i det daglige arbeidet med barn og unge.

2.3.2 Ledelse

Skoleledelsen har stor betydning for elevers læring og utvikling (Leithwood et al., 2020). Ledelsen har ansvar for skolens pedagogiske virksomhet, personale og administrasjon, i tillegg til å lede og utvikle det pedagogiske arbeidet slik at det kan bidra til å øke læringsutbyttet for hver enkelt elev (Helstad & Mausestagen, 2019; Johannessen og

Skotheim, 2018). I fagfornyelsen blir skolelederens rolle i å lede utviklingsarbeid og profesjonsfellesskap understreket som sentral i skoleutviklingen (Kunnskapsløftet, 2017). Abrahamsen og Aas (2016) påpeker at det har vært et betydelig skifte de siste tiårene fra å ha en skoleleder på en konstruert trone, mot at skoleledelsen nå skal *tilrettelegge* for at lærerne sammen skaper kvalitet og utvikling i skolen. Et distribuert perspektiv på ledelse blir forstått som hensiktsmessig i den nyere utviklingen i skolen, der ledelse forstås som en praksis som skapes av flere i samhandling (Spillane, 2012). I denne sammenheng omhandler det at skolelederne, sammen med lærerne, identifiserer hvilke strukturer som kan fungere godt og hvilke som kan hemme samarbeidet om de tverrfaglige temaene etter Fagfornyelsen (Abrahamsen & Viig, 2021). I norsk kontekst har også utviklingen gått mot utstrakt teamarbeid der mange tar ledelsesinitiativ (Møller, 2013). Et slikt distribuert perspektiv på skoleledelse kan bli forstått som en form for demokratisk ledelse, der medansvar er sentralt, samt at alles stemmer skal bli hørt (Abrahamsen & Viig, 2021).

I tillegg til dette, bør moderne skoleledelse dreie seg om erfaringsdeling og modellering, og at det blir satt av tid og ressurser til utviklingsarbeid og kunnskap i det å drive flerfaglig og tverrfaglig undervisning (Abrahamsen og Viig, 2021). Det er videre ledelsen ved hver enkelt skole som er ansvarlig for å legge til rette for gode og optimale møteplasser som stimulerer til tverrfaglig samarbeid (Johannessen og Skotheim, 2018).

2.3.3 Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglighet fremkommer som en integrasjon av begreper, perspektiver, teorier, metoder, metodeverktøy, fra to eller flere disipliner for å løse problemer som ikke lar seg løse innenfor rammene av en enkeltdisiplin (Nenseth et al., 2010, s. 26). Ved denne definisjonen sett i et skoleperspektiv, handler tverrfaglighet om at det er nødvendig med flere faglige tilnærminger for å løse utfordringer. Johannessen og Skotheim (2018) påpeker at tverrfaglighet foreligger når flere faggrupper lager en felles forståelse av problemstillingen og blir enige om hvordan de i fellesskap kan bidra til løsninger. Videre hevder de at en slik tilnærming fordrer grundige diskusjoner av problemet ut fra profesjonsfellesskapets forståelse. Slik kan tverrfaglig samarbeid i skolen være en ressurs som bidrar til å løse oppgaver og se nye sammenhenger.

I tillegg til tverrfaglighet, er det også hensiktsmessig å definere begrepet samarbeid. Glavin og Erdal (2013) påpeker at samarbeid ofte benyttes synonymt med samordning og

samhandling, og omfatter flere aktører og bruk av flere virkemidler innenfor en definert strategi med felles mål. Ifølge Helstad og Mausestagen (2019) gir premisset om at lærere som samarbeider kan oppnå mer i fellesskap enn om de arbeider alene, forutsetninger for å bygge profesjonelle læringsfellesskap. Videre hevder de at slike læringsfellesskap ofte kjennetegnes av gode samarbeidskulturer og felles visjoner, samt at skoler tar kollektivt ansvar for elevenes læring og utvikling (Helstad & Mausestagen, 2019).

Vi finner også tverrfaglig samarbeid i Meld. St. nr. 28 (2015-2016) der det fremtrer at nøkkelen til å utvikle kvaliteten på opplæringen er det profesjonelle lagarbeidet på skolene, og derav samarbeid på tvers av fag om grunnleggende ferdigheter, tverrfaglige temaer, læringsstrategier og sosial kompetanse. Tverrfaglig samarbeid som metode beriker og bistår i stor grad i skolens arbeid. I tillegg vil det å se flere siden av samme sak, bidra til å styrke grundigheten og muliggjør en omforent forståelse av omfang og begrensninger i oppgaveløsninger (Johannessen og Skotheim, 2018).

2.3.4 Tverretatlig samarbeid

Tverretatlig samarbeid foregår på tvers av etater og institusjoner som har ulike oppgaver og ansvar for barn og unge, og der fagpersonene har tilhørighet til ulike profesjoner (Ekeberg & Holmberg, 2005). Disse instansene kan eksempelvis være PPT, barnevern, HABU og skole (Glavin & Erdal, 2010). Samarbeid mellom lærere og fagpersoner fra andre etater kan ifølge Mæland og Tjomsland (2021) etableres med formål om å fremme livsmestring for alle elever i skolen, eller for å forebygge vansker hos elever som står i fare for å utvikle eller allerede strever med psykiske helseplager. Med andre ord kan tverretatlig samarbeid dreie seg om universelle tiltak, eller med mål om å utvikle mer selektive tiltak rundt få elever.

Tverretatlig samarbeid har imidlertid vist seg å være en utfordring. Dette er ofte knyttet til at fagpersonene har for lite kunnskap om hverandre, uklar rolle- og ansvarsfordeling, manglende helhet, systematikk og samarbeidskompetanse (Glavin & Erdal, 2010; Meld. St. 16 (2006-2007); Mæland & Tjomsland, 2021). Det er imidlertid noen sentrale områder for at et godt tverretatlig samarbeid for å fremme elevenes livsmestring er optimalt. Mæland og Tjomsland (2021) fremhever fire områder av betydning for at skolens ansatte skal oppleve at samarbeidet er hjelpsomt; avklaring av roller og ansvarsfordeling, relasjonsbygging mellom instanser, gjensidig kommunikasjon og kjennskap til elevenes skolehverdag. Et område som

er verdt å nevne i denne sammenheng er litteraturens beskrivelse av tverretatlige relasjoner, som kan etableres ved at samarbeidspartnerne blir kjent ved eksempelvis universelle mobbeforebyggende eller trivselsfremmende tiltak. Å invitere andre instanser inn i skolehverdagen for å snakke om ulike temaer blir fremhevet som sentralt i det tverretatlige arbeidet. Selv om dette kan oppfattes som tidkrevende og lett kan nedprioriteres, vil en slik etablering av tverretatlige relasjoner lette et eventuelt samarbeid om elever med ulike utfordringer på et senere tidspunkt (Mæland og Tjomsland, 2021).

Ifølge Ekornes (2018) bør det tverretatlige samarbeidet gi elever og lærere tilgang på informasjon og råd om psykisk helse, og slik få til et felles løft for å styrke det helsefremmende arbeidet i skolen. Andre profesjonsgrupper må ifølge Mæland og Tjomsland (2021) være synlige i og ha tilhørighet i skolen, da dette fremmer det tverretatlige samarbeidet. Videre kan dette føre til at andre instanser får kjennskap til hvilke muligheter for tilrettelegging av elevenes livsmestring som eksisterer på skolen. Slik sikrer samarbeidet at lærere kan få veiledning i tiltak det er faktisk mulig å gjennomføre på skolen, og at lærere og fagpersoner i andre tjenester i større grad kan utnytte ressurser i skolekonteksten som støtte for elevene (Mæland & Tjomsland, 2021).

3 Metode

I denne del av oppgaven vil undersøkelsens metode, samt valgt tilnærming for å besvare oppgavens problemstilling bli presentert. Deretter vil kapittelet ta for seg fremgangsmåten for innsamling av data og analyse. Avslutningsvis vil forskningens kvalitet og etiske hensyn bli beskrevet.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Formålet med studien er å undersøke hvordan livsmestring blir forstått og implementert i skolen. Den tar nærmere bestemt sikte på å få innsikt i hvilke tanker skoleledere og spesialpedagogisk koordinator har i arbeidet med livsmestring. På bakgrunn av dette ble kvalitativ metode vurdert som mest hensiktsmessig. Innenfor kvalitative forskningsmetoder handler det om at man interesserer seg for *hvordan* noe sies, oppleves, blir forstått, fremtrer eller utvikles (Brinkmann og Tanggaard, 2015). Kvalitative metoder egner seg når en vil få innsikt i menneskers indre liv ved å søke etter en dypere forståelse av subjektets tanker,

følelser og holdninger (Befring, 2020), samt når en er ute etter nyanser av “det som finnes” (Repstad, 2007). Det er også passende å benytte kvalitative metoder når det en skal undersøke ikke enkelt lar seg tallfeste, men har behov for en mer kompleks forståelse (Creswell & Poth, 2018).

Befring (2020) beskriver den kvalitative metoden som fleksibel, noe som gir rom for kreativitet og improvisasjon hos forskeren. Å velge en slik metode har gjort at jeg har kunnet være åpen om valg av teori og arbeidet med dataene, samt at det har vært mulighet for endringer underveis. Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2015), er de kvalitative forskningsmetodene utviklet for å kunne belyse menneskelige opplevelser, og gir mulighet for å undersøke, forstå eller avdekke mer abstrakte begreper som eksempelvis motivasjon, læring eller lykke. Utfra dette kan en tyde at begrepet livsmestring er abstrakt og komplisert på en slik måte (Madsen, 2020; Sælebakke, 2018). Derfor kan en argumentere for å benytte kvalitativ metode for å undersøke informantenes forståelse, erfaringer og opplevelser av livsmestringstematikken.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er induktiv tilnærming vanligst ved kvalitative undersøkelser. I denne studien vil imidlertid en abduktiv tilnærming benyttes, altså kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming (Thagaard, 2018), da studien vil ha informantenes opplevelser og erfaringer i fokus, og ta utgangspunkt i at teori og empiri kan benyttes for å forstå deres utsagn. Samtidig vil analysen av dataene bære preg av mitt forarbeid med teori rundt livsmestring, samt tolkning og bearbeidelse av materialet.

3.2 Vitenskapsteoretiske perspektiv

3.2.1 Fenomenologi

I denne sammenheng har det det vært interessant å undersøke hvordan et fenomen oppleves og blir forstått hos sentrale aktører i skolens ledelse. Det er informantenes subjektive tanker og erfaringer som danner grunnlaget for datamaterialet. Den metodiske tilnærmingen i prosjektet er dermed inspirert av fenomenologien ved at det sentrale for den fenomenologiske tilnærmingen er å forstå fenomener ut fra slik deltakerne beskriver det (Befring, 2020; Thagaard, 2018).

Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2015) har fenomenologien en sentral ambisjon om å belyse fenomener som de er i seg selv, og den peker mot en interesse i å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver. Jeg vil forsøke å beskrive verden som den oppleves av aktørene i skolen, ut fra den antagelsen om at virkeligheten er slik de oppfatter den. På denne måten vil jeg forsøke å belyse fenomenet “livsmestring i skolen”, uten mål om å generalisere dette til å være gjeldene for alle skoler. Samtidig er det essensielt å nevne at fenomenene i denne undersøkelsen ikke kun kan bli presentert i seg selv, da jeg før, under og etter datainnsamlingen har fortolket materialet. Dermed leder studien også mot en hermeneutisk tilnærming.

3.2.2. Hermeneutikk

Ifølge Befring (2020) omfatter hermeneutikken i metodisk forstand prinsipper for analyse og tolkning av tekster. Thagaard (2018) påpeker at en hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener tolkes på ulike nivåer. Å få frem informantenes subjektive tanker omkring oppgavens tematikk har krevd at jeg som forsker har tolket, sammenliknet og bearbeidet den innhentede informasjonen. Ifølge Befring (2020) har hermeneutisk metode en sirkulær prosess med vekslinger mellom forforståelse og innhenting av ny informasjon. Dermed har denne undersøkelsen anvendt en hermeneutisk tilnærming i fortolkningsprosessen av datamaterialet. Den som forstår noe har alltid en forforståelse, og denne har en med seg i all tolkningsarbeid (Gilje, 2019). Ut fra dette vil jeg som forsker være en del av prosessen, da jeg tolker og legger mening i all informasjon jeg får fra informantene.

I studiens fortolkningsprosess har det vært essensielt at jeg som forsker er bevisst over egen rolle som forsker, og hva slags betydning dette kan ha for fortolkningene. Utsagn kan forstås på ulike måter, og disse er bestemt av min forforståelse. Dermed er det viktig at jeg er bevisst over eget ståsted, samt reflekterer over verdier og holdninger som kan påvirke ulike valg i prosessen. Erfaringer fra min tid som lærervikar underveis i grunnskolelærerutdanningen samt mitt arbeid med spesialpedagogikk i skolen de siste to årene, vil kunne påvirke mine tanker om livsmestring som tverrfaglig tema i skolen. Eksempelvis vil min forforståelse være preget hva jeg mener kan vektlegges i arbeidet med livsmestring, og hvordan dette kan implementeres. Dermed er min bevisstgjøring viktig, både i møte med informantene, underveis i intervjuene og ved arbeidet i ettertid.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Ettersom de metodologiske valgene og avgrensningene for oppgaven har blitt styrt av tematikken livsmestring innebærer, har jeg valgt å samle inn data ved hjelp av å intervju skoleledere og spesialpedagogiske koordinatore. Denne fremgangsmåten blir sett på som mest hensiktsmessig for å få deres perspektiver, og for videre å få svar på det problemstillingen søker. Ved å intervju mennesker kan man få adgang til å høre om deres opplevelser av ulike fenomener i deres livsverden (Brinkmann og Tanggaard, 2015). Når det er skoleledere og spesialpedagogisk koordinators perspektiv, forståelse og opplevelser som står i fokus i denne studien, er det mer hensiktsmessig å velge intervju fremfor eksempelvis observasjon som metode. Intervjusamtalen skaper unike muligheter for å få innblikk i informantenes virkelighet (Thagaard, 2018).

Når målet i studien er å få nyanserte, beskrivende og utdypende svar om tematikken, ble det semistrukturerte intervju valgt som datainnsamlingsmetode. Ifølge Thagaard (2018) er det semistrukturerte intervjuet en samtale mellom forsker og informanter som styres av de forhåndsbestemte temaer det ønskes informasjon om, i tillegg til at det er åpent for at nye spørsmål kan dukke opp underveis fra informanten. Dette ga meg mulighet til å være fleksibel under intervjuene, da jeg kunne tilpasse spørsmålene, samt komme med oppfølgingsspørsmål ut fra behov i intervjuet. På grunn av dette ble det stilt flere utdypende spørsmål, slik at jeg fikk utdypende beskrivelser av implementeringen av livsmestring i skolen.

3.3.1 Utvalg

Utvalg av informanter ble bestemt strategisk i forhold til oppgavens problemstilling. Strategisk utvalg av informanter er hensiktsmessig for kvalitative studier, og innebærer at forskeren velger deltagere som har kvalifikasjoner eller egenskaper som gir mulighet for å besvare problemstillingen (Thagaard, 2018). Formålet var å intervju rektorer og andre i ledelsen, inkludert spesialpedagogisk koordinator, siden det var erfaringene fra både et ledelsesperspektiv samt et spesialpedagogisk perspektiv jeg var ute etter. Det var ønskelig at informantene hadde noen år med erfaring i skolen, da studiens formål nettopp er erfaringer og opplevelser av implementeringen av livsmestring. Samtidig er det fem år siden nye overordnet del av læreplanverket ble offentliggjort i 2017, og siden skolene ble presentert for

dette. Det var ellers ingen andre særskilte krav eller egenskaper som var nødvendige for utvalget.

På bakgrunn av vurderingen av antall informanter som var nødvendig for å få fylldige data (Kvale & Brinkmann, 2015), var det planlagt et utvalg på 3-6 informanter da dette antallet kunne gi nok datagrunnlag for analyse og tolkning. Rekrutteringsprosessen startet med at jeg tok kontakt med rektorer, inspektører og spesialpedagogiske koordinatore fra omtrent ti skoler i Agder via e-post. De fikk informasjon om målet med prosjektet, anonymisert personinformasjon og deres rettigheter. Selv om jeg arbeider i skolen og har kjennskap til flere mulige informanter, valgte jeg å ikke kontakte disse. Deres relasjon til meg som nåværende eller tidligere ansatt kunne potensielt ha påvirket svarene deres under intervjuene. Derfor valgte jeg å kontakte personer fra skoler jeg ikke hadde kjennskap til. De fleste rektorer svarte. Det fremkom at manglende tid, samt høyt press i skolene knyttet til sykemeldinger og liknende utfordringer under koronapandemien gjorde at mange måtte takke nei. Etter noen uker fikk jeg positiv tilbakemelding fra to skoler. Den ene ville stille med rektor og inspektør, og den andre ville stille med rektor og spesialpedagogisk koordinator. Skolene uttrykte at de ville prioritere å delta i prosjektet på grunnlag av oppgavens viktighet og aktualitet rundt livsmestring.

Informantene besto dermed av to rektorer, en inspektør og en spesialpedagogisk koordinator, fra to ulike skoler. Ansienniteten til informantene strekker seg fra femten til tretti år i skolen, altså informanter med lang erfaring på feltet. Selv om det er relativt få informanter, kunne utvalget gi verdifulle perspektiver fra både ledelse og spesialpedagogikk som ga et interessant empirisk grunnlag i studien. I tabellen under tydeliggjøres utvalget av informanter, deres stilling og hva de videre benevnes som i studiens funn og diskusjon.

Tabell 1: Oversikt over utvalg

Benevnes som	Stilling	Skole
Informant 1	Spesialpedagogisk koordinator	“Øst”
Informant 2	Rektor	“Øst”
Informant 3	Inspektør	“Vest”

Informant 4	Rektor	“Vest”
-------------	--------	--------

3.3.2 Intervjuguide

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide med temaer og spørsmål som kunne gi mulighet for å få svar på studiens problemstilling (Johannessen et al., 2016). Intervjuguiden inneholdt tre temaer som ble brukt som en overordnet struktur for intervjuet. Disse omhandler 1. *Forståelsen av livsmestring*, 2. *Skolen som arena for livsmestring* og 3. *Videre behov i arbeidet med livsmestring i skolen*. Under hvert av disse temaene var det forberedt aktuelle spørsmål for å best mulig få fram informantenes tanker og opplevelser. Disse var nøye gjennomtenkt, da utformingen av spørsmål har betydning for intervjuets senere analyse, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015). Både temaene og underspørsmålene hadde i utgangspunktet en bestemt rekkefølge, men ga mulighet for at jeg kunne endre denne, samt at det kunne tilføyes nye dersom informantene skulle bringe nye temaer på banen. Dette ga en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Johannessen et al., 2016).

Det var viktig at intervjuguiden hadde en oppstart der jeg informerte om tema for samtalen, bakgrunn, formål, taushetsplikt og anonymitet, samt å informere om, og starte lydopptak. Deretter ble det stilt noen spørsmål som ga litt bakgrunnsinformasjon om informanten. Det er her forskeren, ifølge Johannessen et al. (2016), etablerer en relasjon og et tillitsforhold til informanten. Det også viktig at intervjuguiden inneholdt en avrunding av intervjuene til slutt, der det er satt av tid til avsluttende kommentarer, oppklare eventuelle uavklaringer og gi rom for at informantene kan komme med kommentarer eller innspill de sitter inne med som ikke kom frem av intervju spørsmålene.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i løpet av januar og februar 2022. Samtlige av intervjuene ble gjennomført individuelt med hver av informantene. På tross av pandemiens restriksjoner, og med god nok avstand, fikk jeg mulighet til å ha fysiske intervjuer med alle informantene. Dette så jeg som viktig da jeg kunne ha blikkontakt og få med informantens kroppsspråk. Det er sentralt å også få adgang til ikke-verbalspråklig informasjon slik som gester og ansiktsuttrykk (Kvale og Brinkmann, 2009). Det er også viktig at intervju finner sted i en åpen og trygg atmosfære, da det kan være utfordrende å sette ord på opplevelser og erfaringer

(Brinkmann og Tanggaard, 2015). Slik sett kan intervjusituasjonen påvirke svarene. Derfor dro jeg ut til skolene der informantene befant seg, der de tilsynelatende er trygge og benytter mye tid i hverdagen. Slik kunne informantene velge hvilket rom intervjuet skulle gjennomføres i, slik at de kunne være mest mulig komfortable.

Under intervjuet valgte jeg å benytte lydopptak, for å kunne være så fullstendig til stede som mulig. Slik kunne jeg benytte aktiv lytting og fokusere på det som ble sagt, samt ha muligheten til å komme med oppfølgingsspørsmål underveis. Oppfølgingsspørsmål krever ifølge Kvale og Brinkmann (2009) en fleksibel oppfølging på stedet av intervjupersonens svar, med henblikk på undersøkelsens forskningsspørsmål. Oppfølgingsspørsmålene ble viktige da informantene tilnærmet seg temaet noe ulikt. Dermed kunne intervjuene utforme seg ut fra informantenes egne forståelse, og videre få deres opplevelser i arbeidet med livsmestring. Det ble i tillegg benyttet gjentakelser for å sikre at jeg hadde forstått informantene riktig, i tillegg til en kort gjennomgang i slutten av intervjuet. Intervjuene varte i 45-60 minutter.

Intervjuguiden ble benyttet under alle de fire intervjuene, og var et hjelpemiddel for å stille forberedte spørsmål som dekker de relevante områdene. I tillegg bidro den til at jeg kunne være bevisst over å ta opp alle de forhåndsbestemte temaene ved samtlige av intervjuene, så jeg sikret at jeg fikk spurt om ca. det samme til alle. Da informantene uttrykte seg nokså ulikt, både angående initiativ og innfallsvinkel til arbeidet med livsmestring, så jeg intervjuguiden som hjelpelig og nødvendig i arbeidet. Den bidro også til at jeg kunne “dra” samtalen tilbake til tematikken, da samtalen ved enkelte tidspunkt ble ført videre av de engasjerte informantene, til å omhandle pandemi, digitalisering blant unge og samfunnsdebatten rundt psykisk helse.

3.3.4 Transkribering og analyse

Intervjudataene forela som som både skriftlige notater etter hvert intervju, samt lydopptak av intervjuene. Dette gir ifølge Befring (2020) en komplett språklig fremstilling av informantenes svar og fortellinger. Innen 24 timer etter intervjuene, ble opptakene transkribert. Ifølge Thagaard (2018) gir transkribering av lydopptak mulighet for å gjenskape intervjusituasjonen så korrekt som mulig. Dermed ble de transkribert mens intervjuet enda var friskt i minne, så det kunne bli gjort så nøyaktig som mulig. Jeg benyttet meg også av

notater i etterkant av transkriberingene. Slik fikk jeg mulighet til å notere refleksjonene ned i skriftlig format, noe som ga et godt grunnlag før datamaterialet ble videre analysert.

Det sentrale formålet med analysen er å få innblikk i den iboende informasjonen som befinner seg i det innsamlede datamaterialet (Befring, 2020). Analyseprosessen starter allerede under selve intervjuet, da det skjer en liten fortolkning av hva informantene sier (Kvale & Brinkmann, 2009). Studiens problemstilling tar utgangspunkt i informantenes opplevelser og erfaringer. Dermed ble analysestrategien foretatt etter inspirasjon fra den fenomenologiske tilnærmingen, der forskeren er opptatt av innholdet i datamaterialet for å utvikle kunnskap om informantenes erfaringer og livsverden (Johannessen et al., 2016). Analysen er videre inspirert av de ulike hovedfasene for analyse av meningsinnhold beskrevet av Malterud (2011); 1. *Helhetsinntrykk*, 2. *Koder, kategorier og begreper*, 3. *Kondensering* og 4. *Sammenfatning*.

Ut fra et helhetsinntrykk av intervjuene, ble det skissert temaer som intervjuene synes å inneholde, og det ble gjort en sammenfattet versjon av datamaterialet for å fremheve tekstens meningsinnhold. Her ble det fjernet mest mulig irrelevant informasjon, samt en fortetting av den informasjonen som er sentral (Johannessen et al., 2016). Dette ga meg en første forståelse av innholdet av datamaterialet. Temaene dannet grunnlag for neste steg, å finne meningsbærende elementer i materialet. Det ble notert tematiske koder for å skille ut det som var relevant for problemstillingen. I den tredje fasen, *kondensering*, trakk jeg ut de delene av teksten som er kodet og satt dermed igjen med et redusert materiale. Siste steg i analysen besto i en sammenfatning, der materialet ble brukt til å utforme nye beskrivelser og kategorier, for å identifisere mønstre og sammenhenger i dataene (Johannessen et al., 2016). Det siste steget ble både utfordrende og tidkrevende i prosessen, da funnene spriket i ulike retninger. Likevel fant jeg interessante sammenhenger og mønstre i datamaterialet, og funnene ble kategorisert i fire hovedkategorier: 1. *Informantenes forståelse av livsmestring*, 2. *Skolen som arena for livsmestring*, 3. *Skolen som lærende organisasjon* og 4. *Behov og forventninger i arbeidet med livsmestring*. Relevante sitater fra de meningsbærende enhetene ble valgt ut for å illustrere innholdet. Et eksempel på hvordan analysen ble utført fra transkribering til koder og nye kategorier, vises i tabellen under:

Tabell 2. Utdrag fra analyseprosessen

Tema	Informantens utsagn	Koder	Ny kategori
Skolen som arena for livsmestring	“Jeg tenker at det viktigste arbeidet med livsmestring i skolen er at man har en kultur eller filosofi, en plattform for hvordan man ser elevene, tenker om elevene.. altså vårt elevsyn”	Kultur Felles visjon Elevsyn	Skolekultur
	“Vi har jevnlig noe som heter klassesirkel, har du hørt om det? [...] Vi sitter i sirkel og snakker om ulike temaer. Det kan være om språkbruk, om mobbing, det sosiale eller om følelser. Det er gitte temaer for å gjøre elevene bevisst på hvordan man kan reagere på ting”	Språk Mobbing Sosialt Følelser	Sosiale og emosjonelle ferdigheter

Analyseprosessen bestod av stadig nye gjennomlesinger av det transkriberte materialet. Slik ble det en vekslingen mellom nivåer av forforståelse og innhenting av nye erfaringer ettersom jeg på nytt leste gjennom det informantene sa, i tråd med hermeneutikken. Det er sentralt at forskeren forsøker å møte datamaterialet med et åpent sinn (Kvale & Brinkmann, 2009; Brinkmann & Tanggaard, 2015). Likevel kan min forforståelse påvirke denne studien ved eksempelvis hvilke koder jeg har valgt å sette, og som dermed vil påvirke tolkning og analyse av datamaterialet. Dermed er det essensielt å være bevisst over dette, for å i størst mulig grad kunne trekke ut informantenes subjektive oppfatninger.

3.4 Kvalitet i forskningen

Ved spørsmålet om hva som er god kvalitet på kvalitative forskningsundersøkelser, peker litteraturen ofte på begrepene *reliabilitet* og *validitet*, selv om enkelte forskere hevder at disse i hovedsak har vært benyttet innenfor kvantitativ forskning (Johannessen et al., 2016; Kvale & Brinkmann, 2009). Guba og Lincoln (1989) opererer med begrepene *pålitelighet*, *troverdighet*, *overførbarhet* og *overensstemmelse* som mål på kvalitet i kvalitative undersøkelser. Det er enkelte svakheter og manglende presisjon ved forskningsprosessen i denne studien. Som forsker må jeg reflektere over de nevnte begrepene for å styrke kvaliteten. Her er det valgt å benytte *pålitelighet* som reliabilitet, og *gyldighet* og *overførbarhet* som indre og ytre validitet.

3.4.1 Pålitelighet

Forskningens pålitelighet knyttes til spørsmål om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018). Videre knyttes dette til undersøkelsens data; hvilke som benyttes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides i ettertid (Johannessen et al., 2016). Pålitelighet omhandler hvorvidt studien kunne ha blitt reprodusert av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009). Som nevnt har forskeren alltid en forforståelse (Gilje, 2019), og reproduserbarhet kan dermed være vanskelig å oppnå innen kvalitativ forskning. Reproduserbarhet er heller ikke et kriterium (Thagaard, 2018). Pålitelighet kan derimot sees i lys av studiens transparens, og kan styrkes ved å gi leseren en åpen og detaljert fremstilling av fremgangsmåten under hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2016). Av den grunn har jeg forsøkt å gi en grundig beskrivelse av prosessen i forkant av intervjuet, om intervjusituasjonen, transkriberingen og analysen av funnene.

Studiens pålitelighet kan også styrkes ved at en redegjør for hva som er primærdata og hva som er forskerens vurderinger og kommentarer (Thagaard, 2018). Opptak fra intervju ga grunnlag for at jeg kunne utvikle nøyaktige data. I deler av funnene er det vist til informantenes direkte sitater, for å ivareta deres formidlinger, i tillegg til å vise min begrunnelse for videre tolkning. Et annet element som kan styrke studiens pålitelighet er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) intervju spørsmålenes formuleringer. Her forsøkte jeg å stille mest mulig åpne spørsmål, for å ikke innskrenke svarmulighetene. Jeg forsøkte også å være bevisst mine verbale og kroppslige reaksjoner på informantenes svar, da dette kan influere svar på de videre spørsmålene (Kvale og Brinkmann, 2015).

Dersom det hadde vært flere forskere som kunne samarbeidet og diskutert beslutninger i forskningsprosessen, hadde det styrket påliteligheten i denne studien (Thagaard, 2018). Datamaterialet har imidlertid blitt gjennomgått flere ganger i forsøket på å avklare mine tolkninger og beskrivelser av fenomenet. I tillegg har jeg støttet meg på både medstudenter og veileder, som har bidratt i å kritisk kunne evaluere fremgangsmåten og relevante spørsmål underveis i prosessen. Å gi et konkret eksempel på hvordan analysen har foregått, så jeg på som sentralt for å styrke studiens pålitelighet.

3.4.2 Gyldighet

Ifølge Johannessen et al. (2016) dreier gyldigheten i kvalitative studier seg om hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke. Basert på dette stiller studiens gyldighet spørsmål om troverdighet angående i hvilken grad funnene fra studien representerer virkeligheten. Videre er det viktig at jeg reflekterer over hvorvidt de enkelte fasene i forskningsprosessen er fornuftige og forsvarlige. Kvale og Brinkmann (2009) understreker at gyldigheten skal gjennomsyre hele forskningsprosessen. I planleggingen av prosjektet ble det utarbeidet en skisse til arbeidet med masteroppgaven, der tema og tilknyttet teori ble nøye gjennomgått, samt en vurdering av min forforståelse, som er beskrevet tidligere i kapittelet. Gjennomføringen av intervjuene, og transkribering og analysen av dem, er også nøye beskrevet. Videre påpeker Thagaard (2018) at en beskrivelse av forskerens ståsted kan gi leseren mulighet til å vurdere forskerens tolkninger på bakgrunn av denne. Ut fra dette har min beskrivelse av egen forforståelse styrket studiens gyldighet.

3.4.3 Overførbarhet

Ifølge Befring (2020) kan siktepunktet ved en kvalitativt studie være å avdekke både generelle og spesielle trekk, der en kan søke etter både fellestrekk ved informantene og samtidig ha fokus på informanter med spesielle egenskaper eller meninger. Derimot påpeker Thagaard (2018) at kvalitative studier sikter mot å utvikle en forståelse av de fenomenene vi studerer, og at det er tolkningen av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet, og ikke beskrivelser av mønster i dataene. Likevel er det sentralt å stille spørsmål om den tolkningen vi utvikler innenfor rammen av studien også kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2018).

I lys av slik overførbarhet er det ikke med hensikt å generalisere funnene, da det er få informanter som deltar og et såpass avgrenset prosjekt. Formålet med studien er heller ikke å gi et helhetlig bilde av skoleleders og spesialpedagogiske koordinators forståelse og erfaringer med livsmestring, derimot å få innsikt i hvordan to skolers ledelse forstår og erfarer tematikken. Slik kan studiens funn og konklusjoner vise mulige tendenser i et større utvalg, og dermed være et bidrag til diskusjon og refleksjon i prosessen med implementeringen av livsmestring i skolen. Basert på dette vil studien kunne gi pragmatisk nytteverdi for praksis, både for meg selv og andre som ønsker kunnskap på området.

3.5 Etiske betraktninger

Prosjektet er forpliktet til å følge retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). I denne studien er ikke informantenes personopplysninger relevante, men da jeg ønsket å benytte lydopptak under intervjuene, var dette et krav før jeg startet datainnsamlingen. Derfor ble forskningsprosjektet meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) da det foreligger en godkjenning fra NSD før datainnsamling kan starte. Videre fremhever litteraturen fire sentrale områder ved kvalitative undersøkelser, som jeg har valgt å benytte som en etisk protokoll ved denne studien (Kvale & Brinkmann, 2009; Brinkmann & Tanggaard, 2015; Befring, 2020; NESH, 2016): 1. Informert samtykke, 2. Konfidensialitet, 3. Konsekvenser og 4. Forskerens rolle.

Studiens involverte var inneforstått med at deres anonymitet skulle bli ivaretatt, at deltakelsen var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg. Dette ble gjort ved et informasjonsskriv tilsendt på forhånd, inkludert samtykkeerklæring, som deltakerne signerte før intervjuet startet. Deltakerne fikk også informasjon om studiens konfidensialitet, som omhandler vern av informantenes personlige integritet og deres privatliv (Befring, 2020). Deltakerne fikk klar informasjon om at det kun var meg og eventuelt min veileder som hadde tilgang til datamaterialet og at lydopptakene skulle destrueres av universitetet rask tid etter intervjuene. I forkant av intervjuene fikk de beskjed om å ikke gi opplysninger som kunne kobles til andre personer, som resulterte i at transkriberingene forble anonyme. Anonymiteten er videre sikret ved rapportens presentasjon av funn, da informantenes utsagn ikke inneholder informasjon som kan identifisere dem. Skolene de jobber på er også anonymisert, og deres geografiske beliggenhet er ikke oppgitt da de har fått de fiktive navnene “skole Øst” og “skole Vest”.

Det er videre sentralt at en forholder seg til konsekvenser av, samt forskerens rolle ved kvalitative undersøkelser. Dette omhandler i første omgang at de involverte deltakerne skal påføres minst mulig skade, eksempelvis dersom intervjuene kan berøre følsomme områder (Johannessen et al., 2016). Jeg som forsker må være klar over at den åpenhet og intimitet som kjennetegner kvalitativ forskning, kan være forførende og få deltakerne til å gi opplysninger de kanskje senere vil angre på at de har gitt. Forskerens rolle som person, og forskerens integritet kan ifølge Kvale og Brinkmann (2009), være avgjørende for de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning. Dette innebærer at jeg som forsker er bevisst min egen rolle i hele forskningsprosessen, slik det er gjort rede for. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er en

lojal transkripsjon av deltakernes muntlige uttalelser sentralt. Jeg har forsøkt å transkribere lydopptakene på en mest korrekt mulig måte. Videre har jeg behandlet innholdet i datamaterialet så respektfullt som mulig. Jeg har bestrebet å få frem informantenes uttalelser, og skille mellom dette og hva som er mine tolkninger av informasjonen. Slik må jeg ha som mål at studiens funn skal fremstilles så nøyaktig og representativt som mulig (NESH, 2016). Jeg er også pliktet til å følge god henvisningsskikk ved å vise til korrekt eksisterende forskningslitteratur, samt å ha et kritisk forhold til bruken av den (NESH, 2016).

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil studiens relevante funn bli presentert. Funnene vil danne grunnlag for neste kapittel, og besvare problemstillingen: *Hvordan forstår skoleledere og spesialpedagogisk koordinator livsmestring, og hvordan er det tenkt implementert i skolen?*

4.1 Informantenes forståelse av livsmestring

For å undersøke deltakernes forståelse av temaet livsmestring, er det nødvendig å belyse hva de legger i begrepet. Informantene har flere refleksjoner rundt hva livsmestring handler om, og omtrent alle opplever begrepet som vidt og sammensatt. Informantene sier følgende:

“Livsmestring handler om å klare hverdagen, å stå i ting! Det handler jo om det å ikke gi opp, øve seg på å sette ord på problemer... og å stå i utfordringer!” (Informant 1)

“Det er ett ord som kommer først hos meg, og det er resiliens. Motstandsdyktighet. Det handler nok litt om hvordan vi ser elevgruppa vår nå, og hva som bekymrer oss. Vi ser at det er for mange som tåler for lite motstand, så vi er veldig opptatte av dette. Det å mestre livet det er å takle motstand, for det er en naturlig del av livet.” (Informant 2)

“De som vokser opp nå er ikke så utholdende i forhold til å stå i ting som krever noe av dem. Og det kan være at det bare oppleves som kjedelig. Så det å være bevisst på hva det koster å lære seg noe nytt for eksempel, det er livsmestring“ (Informant 4)

Alle informantene relaterer begrepet til mestring, å takle motstand av ulik grad og å stå i utfordringer. Utholdenhet, å stå i hverdagsutfordringer, samt å sette ord på disse, blir løftet frem her. Flere av informantene relaterer også livsmestring til psykisk helse. Informant 1 forteller at “skolen skal fremme psykisk og fysisk helse” og påpeker dette som “det viktigste”. På skole Øst sier skolelederen at “livsmestring handler mye om hvordan du psykisk klarer å håndtere det meste med livet”. Et annet aspekt ved psykisk helse blir uttrykt på følgende måte:

“[...] Så har vi fått mange tilfeller av skolevegring, der de ikke klarer å komme på skolen. Vi har barn med angst, som blir hemmet av det i hverdagslivet sitt, og det påvirker skolen, og alt. Og det har vokst noe enormt de ti siste årene” (Informant 3).

En informant påpeker at noe i samfunnet har endret seg angående psykisk helse, at det å mestre livet i oppvekst har blitt mer besværlig. Det er enighet blant informantene om at det er naturlig at skolen, i samarbeid med hjemmet og barna selv, må sette livsmestring på dagsordenen.

4.2 Skolen som arena for livsmestring

Samtlige av informantene påpeker at behovet for livsmestring “spiller en større rolle nå enn før” og at det er mange utfordringer der de ser flere barn og familier som sliter. De ser dermed implementeringen av livsmestring som viktig og som noe skolen og samfunnet som helhet har behov for. Det er bred enighet blant informantene om at livsmestring er en del av skolens oppgave og at ansvaret nå går utover mer enn kun å lære elevene fag. Her blir skolens utvidede mandat fremhevet som sentralt. Informantene uttrykker dette på følgende måte:

“Vi sier vi utdanner de for livet, og ikke næringslivet” (Informant 2).

“Vi har et utvidet mandat her. Vi er en utdanningsinstitusjon, men det er også veldig mye annet som må henge med hvis de skal lære” (Informant 3).

“Vi må se helhetlig på eleven. De skal lære de grunnleggende ferdighetene hos oss, lesing, skriving, regning, men for at det skal skje må vi ha et rigg på plass som handler om livsmestring” (Informant 4).

4.2.1 Sosiale og emosjonelle ferdigheter

I forlengelsen av skolens dannelsingsmandat er det bred enighet blant informantene i at livsmestring inngår som noe mer enn å lære elevene fag. De uttrykker følgende:

“Vi har fått det sånn at det er viktig med matte og norsk, men vi må jo ha eleven tilgjengelig for oss. så derfor må vi jobbe med andre ting” (Informant 1).

“Hvis de skal få utbytte av læring i fag, så må veldig mye annet være på plass. mange flere elever i dag, er ikke helt på plass” (Informant 3).

Ved utsagnene over, spør jeg hva skolelederne mener må være på plass. En av informantene svarer; “Det er jo sosioemosjonelt. Her på skolen”. Informant 4 ved skole Vest hevder at elevene

mye raskere kommer i konflikt med hverandre nå enn før. Videre blir det påpekt at de blant annet ser et “voldsomt sinne” under disse konfliktene, og at emosjonelle ferdigheter er en område de har hatt behov for å arbeide med de siste årene. Spes. ped. koordinatoren ved skole Øst påpeker at sosiale og emosjonelle ferdigheter har stor betydning for elevenes livsmestring. Hun forteller om å bake sosioemosjonell kompetanse inn i fagene, og i det spesialpedagogiske arbeidet. Hun gir et eksempel der hun har gjennomført intensive lesekurs med elever, der tittelen på teksten er “en sunn kropp, et sunt legeme”. Elevene trener på teknisk avkoding, stavelser o.l. samtidig som de får kunnskap i sosioemosjonelle temaer, ifølge informanten.

Sosiale og emosjonelle ferdigheter blir arbeidet med på Skole Øst gjennom noe de kaller “klassesirkel”. Informant 1 og 2 forteller om en pålagt aktivitet lærerne gjør med elevene, der de tar opp ulike temaer i fellesskap. Informant 1 forteller: “Klassesirkel er en arena for å arbeide med sosiale ferdigheter og emosjonelle ferdigheter på skolen”. Temaene er ifølge informanten felles for alle, og blir avgjort av sosiallærer eller miljøterapeuter i samarbeid med ledelsen. Videre kan klassesirkel ha samarbeidsøvelser, konflikthåndtering, sosiale medier, og blir beskrevet av informantene som “positive og mestringsorienterte klassemøter”. Klassesirkel er en del av det systematiske arbeidet med livsmestring på denne skolen. Skoleleder understreker viktigheten av at alle lærerne benytter klassesirkel som arena for slik læring:

“På vår skole er det ikke sånn at de jobber med noe der, og så gjør de det sånn der, og oi! de fant på noe gøy der! Her er det sånn at *alle* skal jobbe med klassesirkel.” (Informant 2).

På skole Vest forteller skoleleder om noen verktøy de benytter i arbeidet med sosiale og emosjonelle ferdigheter. Psykologisk førstehjelp er ett av eksemplene informanten løfter frem i livsmestringsarbeidet, der elevene lærer å håndtere positive og negative tanker og følelser. Kursrekken “vanlig men vondt” er et annet eksempel fra informanten, et mestringskurs rettet mot elever som vokser opp i to hjem.

“Sosiallærer og helsesykepleier har som jobb å introdusere disse verktøyene, men de fleste lærerne er jo kjent med dette. Vi har hatt plenumsamlinger der vi har fått prøve, så de vet at det er det som står på planen” (Informant 4).

Sitatet viser at det i hovedsak er sosiallærer og helsesykepleier som gjennomfører dette i grupper eller klasser på skolen. Likevel påpeker informanten at det øvrige pedagogiske personalet også er kjent med verktøyene. Det er uvisst i hvilken grad lærerne arbeidet med dette i klassene selv. Betydningen av sosiallærer blir fremhevet som svært viktig ved denne skolen, og blir beskrevet som en nøkkel til å avlaste kontaktlærer med elevenes sosioemosjonelle utfordringer, da mange av elevene har behov for samtaler.

4.2.2 Skolekultur og felles forståelse

Videre er formålet med studien å undersøke hvordan livsmestring er tenkt implementert i skolen. Dette beskrives noe ulikt av informantene ved de to skolene. Skole Øst beskriver arbeidet med livsmestring som noe de har jobbet med i flere år. Både rektor og spes.ped-koordinator ved denne skolen påpeker at arbeidet med livsmestring allerede “sitter i veggene”, og er en del av den overordnede kulturen på skolen. Deres elevsyn blir fremhevet som sentralt for måten de arbeider på. Skolelederen uttrykker følgende:

“Jeg tenker at det viktigste arbeidet med livsmestring i skolen er at man har en kultur, eller en filosofi...en plattform for hvordan man ser og tenker om elevene, altså vårt elevsyn. [...] Vi jobber ganske helhetlig, og vi jobber ganske systematisk (Informant 2).

Spes.ped-koordinatoren ved skole Øst forteller om en felles plattform på skolen, der alle ansatte har fokus på det samme: “[...] For det første så sier vi *vi*. Her på X gjør vi sånn. På X tenker vi sånn, og det tror jeg er viktig i forhold til elevsynet vårt” (Informant 1). Skolelederen sier også at skolen har arbeidet med livsmestring over lengre tid:

“Vi ser at de barna vi har her trenger å bli rustet for livet. Så da dette kom i 2017, så vi at vi har både systemer, vi har en kultur og vi har en kompetanse her på skolen, opparbeidet over mange år der livsmestring er blitt en del av det naturlige vi jobber med” (Informant 2)

De to informantene ved skole Øst forteller begge om mantraer de har på skolen, som de går gjennom jevnlig for å minne de ansatte på hva slags elevsyn det er ønskelig at skolen skal ha. Et av mantraene er “catch the children being good”, der de ser etter det gode hos eleven og benytter positiv forsterkning for å fremme disse egenskapene. De forteller begge at jeg kan spørre hvem som helst på X skole om dette, da “det sitter i ryggmargen på alle” (Informant 2). Skole Vest gir uttrykk for at utarbeidelsen av planene for livsmestringsarbeidet fortsatt er i oppstartsfasen. Skolelederen ved denne skolen hevder at dette fortsatt er nytt for både ansatte

og ledelsen, og at de dermed er i en refleksjons- og utprøvningsfase i arbeidet med fagfornyelsen og de tverrfaglige temaene. Pandemien blir også nevnt som en faktor som har forsinket dette arbeidet. Likevel understreker informantene ved skole Vest viktigheten av at alle ansatte har en felles forståelse av tematikken. Følgende sitat belyser dette:

“Man er på litt utrygg grunn fordi vi ikke har gjort dette før, så vi må prøve å gå sammen. Vi jobber mye med refleksjon i utviklingstid, her vi legger vi opp til en del refleksjonsøvelser og problemstillinger vi tar tak i. Nettopp for å sikre at vi kan forstå det samme” (Informant 4).

Denne skolelederen nevner hvordan slikt arbeid er organisert i personalet. Hun kaller det en “loop”, der de starter et refleksjonsarbeid der de blir enige om hvilke måter de skal jobbe ute i klassene. Deretter kommer lærerne tilbake til erfaringene de har gjort. Dette deles i fellesskap i utviklingstid, og videre lager de nye “utkast” til neste prøverunde. Hun forteller at: “Dette arbeidet går i syklus, en loop, og den går gjennom hele året” (Informant 4).

4.2.3 Fellesskap, relasjoner, mestring og inkludering

Noe som kommer tydelig frem ved organiseringen av livsmestringsarbeidet på skole Øst, er fokuset på fellesskap, arbeidet med relasjoner, mestring og inkludering. Spesielt er ledelsen på skolen svært opptatt av det systematiske arbeidet de har opparbeidet over tid.

“I vårt elevsyn handler det om å verdsette ulike kvaliteter hos eleven [...] Der hvor ulike talenter kan blomstre. Og så merker de at skolen verdsetter det like mye som matte og engelsk, og det gjør noe med at de opplever at de betyr noe da” (Informant 2).

Informantene fra skole Øst forteller om fellesaktiviteter som de mener er viktig for livsmestringsarbeidet. Fellessamling, morgensamling, skolefrokost, turneringer, er alle eksempler på det informant 1 kaller “kollektive strukturer som gir individuelle gevinster”. Informantene ved denne skolen forteller om at de sammen med elevene blant annet driver kantine, elevene måker snø og driver dekkhotell. En av strukturene verdt å løfte frem, er morgensamling. Ved alle klassene på denne skolen er det satt av 15 min om morgenen der de gjennomgår dagen og forbereder elevene på det som skal skje. Spes.ped. koordinatoren ved denne skolen ser på dette som svært viktig for elever som strever. Hun uttrykker at morgensamling er til støtte og hjelp for de som strever med eksekutive funksjoner, men at “det kommer alle til gode” (Informant 1). Skolelederen mener også at morgensamling er en

viktig struktur for elevenes forutsigbarhet, og at hver og en skal bli møtt, sett og gjort “klare” for læring. Følgende sitat belyser dette:

“Når de kommer, ser du om de har hatt en skjev start eller noe.. så tar du en ekstra prat der med den eleven. Så får du liksom rigga de klare for dagen [...] For barn som strever med struktur, eller kommer fra et kaos hjemme, så er det veldig godt å få en dagsplan på tavla, gått gjennom at *sånn skal det være i dag*. Så faller de på plass, slik at de blir tilgjengelig for læring” (Informant 2).

Grunnleggende positivt elevsyn og de ansattes ansvar og arbeid med relasjoner er sentralt, ifølge informantene. Informant 2 mener at lærerne må være gode på å knytte relasjoner slik at elevene kan være åpne om ting som kan være vanskelig. Det å ha forventninger til elevene blir også nevnt som viktig. “Å takle forventninger er sentralt. De er der!” (Informant 2).

Spes.ped.koordinatorer mener at å bruke tid på relasjon er helt sentralt for elevenes livsmestring, og hevder at det er “alfa omega” å ha en god relasjon:

“Jeg tror det viktigste av alt for å bygge en relasjon, det er at du må være så proff at alle elevene føler at du liker de veldig godt. Læreren vil meg vel, læreren ser meg. Det er viktig” (Informant 1).

Det helhetlige fokuset på mestring og inkludering er også relevante funn fra intervjuene på skole Øst. Spes. ped. koordinatoren forteller om en rekke små tiltak en kan gjøre i hverdagen for å løfte enkeltelever som har behov for det i ulike situasjoner. Hun forteller om å gi svar på forhånd til elever som ikke tør å rekke opp hånden, slik at de kan forberedes, og øve seg på å svare høyt i klassen. Informanten påpeker viktigheten av å alltid tro på elevene:

“Vi gir aldri opp da! jeg har hatt noen elever som... det går trått liksom, men vi bare sier til de at vet du hva, jeg gir aldri opp jeg. Ikke før du er ute av skolen her. Jeg gir meg ikke!” (Informant 1)

Skolelederen understreker mestringsopplevelser som essensielt for elevenes livsmestring. Hun forteller at skolen har konkrete planer der det står at de ansatte skal planlegge for mestringsopplevelser med elevene. Informanten sier hun er overbevist om at livsmestring handler om “opplevelser der de kjenner at de får til ting” (Informant 2). Videre eksemplifiserer hun med fortellinger om tiendeklassinger som mestrer for første gang å gå på ski, elever som utfordres til å stå foran klassen eller som fisker makrell. Praktiske mestringsopplevelser mener hun elevene kjenner på kroppen, og er tett knyttet til deres livsmestring.

Fokus på inkludering går igjen i flere av intervjuene om livsmestringsarbeidet på skole Øst, og blir i større grad trukket frem av spes. ped. koordinatoren. Hun fremhever det å føle seg som betydningsfull på skolen som sentralt. Angående spesialundervisning ble ivaretagelsen av inkluderingsaspektet fremhevet som svært viktig. Målet er at de fleste elever som trenger spesialundervisning skal, ifølge informanten, få dette dekket i fellesskap sammen med de andre elevene. Hun uttrykker videre at de så lite som mulig vil benytte alternative opplæringsarenaer andre steder, slik som en del skoler gjør. “Vi har en del alternative opplæringsarenaer HER”. Praktiske løsninger der elevene mestrer på skolen i det miljøet alle er en del av, er viktig ifølge informanten. Hun forteller om verkstedgruppe, måking av snø eller å lage felles frokost.

“De opplever så mye mestring, og de er så flinke! Så det er å se de arenaene der du kan bruke elvene. Det gir helt fantastiske muligheter. Det har vi tro på, dette med inkludering altså” (Informant 1).

Inkludering blir også trukket frem av skolelederen ved denne skolen. Hun påpeker at det også er tydelige forventninger til at alle ansatte arbeider med inkludering på slik måte.

“Som rektor så ser jeg det. Det handler om å være inkludert i samfunnet, og her handler det om at du skal bidra inne i klasserommet [...] Der har jeg har en forventning til mine lærere. I klasserommet har vi elever som er veldig forskjellige. Og det er man jo i livet, og de skal takle at de er forskjellige inne i klasserommet. De må hjelpe hverandre og strekke seg mot noe sammen med de andre” (Informant 2).

4.3. Skolen som lærende organisasjon

4.3.1 Ledelse

Informantene blir spurt om hva de selv ser som deres rolle i arbeidet med implementeringen av livsmestring i skolen. Informantene benytter ordene “å holde i trådene”, “å koordinere” og “legge til rette for” om deres ansvar. En av informantene forteller om “organisering” og å “rigge det” for lærerne, slik at de har mulighet for å arbeide med livsmestring.

“En leders jobb er å finne den gode balansen, og ansette de lærerne som faktisk verdsetter utdanningen av hele mennesket. Ikke bare norsk mennesket eller mattemennesket. Så det er min rolle i dette her tenker jeg” (Informant 2).

Sitatet over illustrerer skolelederens syn på det å jobbe med andre ting enn den faglige kompetansen, eksempelvis sosioemosjonelle ferdigheter hos elevene. Ved skole Vest blir de ansattes læring i fellesskap fremhevet som viktig og som skolelederens ansvar: “Å sikre at vi får til disse ulike faktorene i en sånn loop” (Informant 4). Hun sier følgende om sin jobb som leder: “At alle får være med å bidra. Det tenker jeg er min hovedoppgave” (Informant 4). Denne skolelederen trekker paralleller til den tverrfaglige utviklingen angående sin rolle i implementeringen av livsmestring. For informanten var det viktig at alle ansatte var med på å “kna” og utforske livsmestringsbegrepet i fellesskap.

4.3.2 Tverrfaglig samarbeid

Samtlige av informantene ved de to skolene forteller om hvordan livsmestring blir arbeidet med i utarbeidelsen av skolens tverrfaglige planer. På begge skolene fortelles det om periode- og temaplanlegging, der lærerne sitter i fellestiden og planlegger fagene med de overordnede temaene som “tverrfaglige paraplyer”. En informant forteller om skolens egne temaer. Skolens navn benevnes som “X”.

“Når vi planlegger året, så sitter lærerne og planlegger. [...] Vi har et årshjul, der vi planlegger disse x-temaene. “God omsorg på X” der ulike temaer kommer inn. Livsmestring for eksempel, da tenker vi, hvordan kan dette bidra i de ulike fagene og hvordan?” (Informant 1)

Ved begge skolene nevner informantene mulighetene for at de tverrfaglige temaene i fagfornyelsen kan trekkes inn i de fleste fagområder i undervisningen. Dette uttrykkes i følgende sitater:

“Alle temaer kan ha livsmestring som et element. I undervisning om andre verdenskrig, kan man se andre verdenskrig med livsmestringsblikket” (Informant 2).

“Vi har hatt temaet “Vi på X skole” og da handlet det om livsmestring. Hvordan skal vi best mulig kunne være sammen, og hva skal til for at du har det bra og at den på siden din har det bra? Da trakk lærerne inn i fagene som var relevant, for eksempel ved etikkundervisning i KRLE-faget” (Informant 4).

Det tverrfaglige arbeidet som blir fortalt om, blir utført både i starten og underveis i skoleåret. Dette er lagt til rette for av skoleledelsen, og har fast tid i kalenderåret. Informantene forteller at lærerne sitter sammen i ulike grupper og planlegger temaer som varer i 6 uker (skole Øst)

og 8 uker (skole Vest). Informantene uttrykker at slik sikrer man at lærerne selv blir involvert. Videre beskriver samtlige av informantene samarbeidet de har på skolen angående enkeltelever med spesielle utfordringer som sentralt for livsmestringsarbeidet. Begge skolene påpeker viktigheten av å ha en koordineringsgruppe som ukentlig tar opp saker, bestående av rektor, inspektør, spes.ped-leder, sosiallærer, helsesykepleier og SFO-leder.

“Vi tar opp saker som gjelder både sos. ped. spes.ped.. og det er ofte saker som handler om livsmestring. Det er skolevegring, det er utfordrende forhold på hjemmebane som gjør at de utagerer på skolen. Det går på livsmestring mye vi tar opp der” (Informant 4).

Ved dette arbeidet fremkommer det noe ulik tilnærming til koordineringsgruppene ved de to skolene. Informantene ved den skole Øst fremmer langsiktig systemarbeid i dette arbeidet, der de ofte ser på klassemiljø og benytter eksempelvis pedagogisk analyse i dette arbeidet. Informantene ved skole Vest forteller derimot om livsmestring på individnivå ved enkeltsaker. Dette blir uttrykt slik ved de to skolene:

“Hver mandag er det trinnmøte, og da tar de opp læringsmiljø og elever” (Informant 2).

“Veldig ofte når vi snakker om livsmestring, så kommer det ned til individet, eleven. Det gjør det. Det handler gjerne om *den* familien, eller *den* eleven som har det sånn. Selv om vi er veldig på systemtenking, kommer vi fort ned på elevnivå” (Informant 3).

4.3.3 Tverretatlig samarbeid

Det var et gjennomgående inntrykk av at informantene vektlegger et helhetlig samarbeid rundt eleven. I dette mener informantene at de i samarbeid med foresatte, sosiallærer, helsesykepleier, og andre instanser som PPT, barnevern, familiesenter og ABUP må ha et sterkt lag rundt elever som er ekstra sårbare. Informant 3 hevder viktigheten av å tenke helhetlig om barn og barns oppvekst som viktig. “Å tenke helhetlig på samarbeidet.. barnevern, helsesykepleier, sosiallærer som er koblet ekstra på inn mot helse og livsmestring” (Informant 3). “Laget rundt eleven” blir nevnt av flere av informantene, som viktig for elevens livsmestring. Dersom man på skolen har en bekymring angående enkeltelever, kan man melde videre for å fylle på laget. Samtlige av informantene ser det som pliktig å være tidlig på i dette arbeidet. “[...] for det er jo en del av livsmestringsbiten som skolen har ansvar for, det er å kalle på andre instanser når det er behov” (Informant 2). Ved intervjuene på både skole Vest og skole Øst fremkommer det en del utfordringer ved det tverretatlige samarbeidet. En av informantene uttrykker følgende:

“Jeg tror at vi alle skjønner at vi må, men så er det å finne formen på at vi kjenner på at vi løfter i flokk. Som det er akkurat nå, så opplever skolen at vi står litt alene. Jeg føler at vi ikke har funnet formen enda” (Informant 4).

En annen informant nevner sykemeldinger og “turnovers” i skolesektoren som en utfordrende faktor ved å holde kontinuiteten oppe ved det tverrfaglige samarbeidet:

“[...] samtidig er det utfordrende å tenke så helhetlig, for det krever kontinuitet. At det er de samme folka som er på ballen, som vet hvordan en skal ta dette videre. Utfordringa er at innenfor vår sektor er det ganske mye turn-overs, sykemeldinger, og så kommer det vikarer inn som ikke vet hvordan dette har blitt håndtert tidligere, og så får du ikke den kontinuiteten“ (Informant 3).

4.3.4 Behov og forventninger i arbeidet med livsmestring

Som en del av å undersøke hvordan livsmestring er tenkt implementert i skolen, blir informantene spurt om det er de noe trenger for det videre arbeidet med livsmestring. Informant 3 ved skole Vest ser et behov for et større budsjett for sosiallærerstilling på barneskolen, da hun ser et økt behov for samtaler med elevene på skolen. Ved skole Øst uttrykker informantene et behov for et nasjonalt fokus på motstandsdyktighet angående elevenes livsmestring, og at fokuset må ligge på opplevelser av mestring. Informant 2 er kritisk til snakketjenestene for barn; “Det tror jeg ikke noe på. Jeg har tro på at livsmestring handler om opplevelser der de kjenner at de får til ting” (Informant 2). Videre ser hun forebyggende arbeid i elevens hverdag, både på skolen og på fritiden som viktig for elevenes livsmestring. Følgende sitat understreker dette:

“Å mestre livet handler mye om at man fikser andre ting enn skolen også. Det å være inkludert i fellesskap utenfor skolen er kjempeviktig. Om det bare er et sted der man møtes for å spise noe pizza, spille litt basketball eller fifa med noen trygge voksne. Der man kan være med hverandre i et fellesskap. Forebyggende arbeid i en kommune tror jeg er avgjørende” (Informant 2).

Informant 3 forteller at livsmestring er mye større enn hva bare skolen er, og at skolen dermed ikke kan stå alene. I intervjuene kommer det også frem et behov for mer spisset kompetanse på skolene. De ser et behov for litt “drahjelp” som en av informantene uttrykte det. Det er ønskelig med økt kompetanse om livsmestring, samt spesifikk kompetanse i arbeidet med enkeltelever. Informant 3 forteller at “det kan være fint når det kommer noen

eksterne som kommer og kan løfte oss litt faglig”. Videre hevder informant 2 at “å få satt dette i system hadde vært kjekt”, om arbeidet med livsmestring, og løfter frem et behov for kurs for alle. Å få satt livsmestring i et system er også noe informantene ved den andre skolen fremhever som et viktig moment, selv om de påpeker at de selv har arbeidet med dette lenge. Informant 2 forteller:

“Nærhet til de med spesialkompetanse, hadde vært bra. [...] Det er ikke satt helt i system dette med i varetagelsen av hvordan eleven skal håndtere livet sitt og mestre det. Men vi har veldig mye om hvordan vi skal følge opp nasjonale prøver og elevundersøkelser” (Informant 2).

Her uttrykker informanten at det er for lite klare retningslinjer for hvordan en kan støtte elevene i å håndtere og mestre livet. Videre blir behovet for å ha andre yrkesgrupper inn i skolen sett på som sentralt for informantene. Miljøterapeuter og sosionomer blir understreket som viktig, spesielt i arbeidet med sosiale og emosjonelle ferdigheter. Ved skole Øst, der de har stort fokus på praktiske mestringsopplevelser, uttrykker informanten behovet for utradisjonelle yrkesgrupper i skolen. Informanten sier følgende:

“Jeg skulle veldig gjerne ansatt en snekker jeg! og jeg skulle ønske vi hadde arealer og muligheter til at elevene våre kan oppleve enda mer praktisk arbeid og mestring enn det de allerede gjør” (Informant 2)

5. Diskusjon

Formålet med studien er å undersøke hvordan informantene forstår livsmestring, og hva de ser på som viktig når livsmestring skal implementeres i skolen. I dette kapitlet vil studiens empiriske grunnlag drøftes opp mot den teoretiske referanserammen, med mål om å besvare problemstillingen: *Hvordan forstår skoleledere og spesialpedagogisk koordinator livsmestring, og hvordan er det tenkt implementert i skolen?*

5.1 Forståelsen av livsmestring

I intervjuene fremkommer det at livsmestring blir oppfattet som et vidt og vagt begrep, men at det blir forstått som å ha utholdenhet i, og mestre hverdagslige utfordringer i livet. Dette er i samsvar med det Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (2017) fremhever, at dagens unge møter en rekke utfordringer som er vanskelige å håndtere på egen hånd. Det som uteblir av informantenes forståelse er det “å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv” som markeres i styringsdokumentene (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). En av informantene kobler derimot livsmestring direkte opp mot resiliens. Dette likner det Sandven (1949) allerede på sin tid kalte *funksjonsdyktighet overfor livsproblemer*, det Kvello (2008) beskriver som motstandsdyktighet, eller litteraturens definisjon på resiliens; “å klare seg bra til tross for påkjenninger, risiko og negative erfaringer” (Ekornes, 2018, s. 21). Major et al. (2011) påpeker at det er av stor betydning at skolen arbeider helsefremmende og forebyggende, noe informantene også så på som sentralt for skolens arbeid. Et annet aspekt som ble trukket frem som sentralt for livsmestring, er elevenes psykiske helse. Det salutogene perspektivet på livsmestring fremtrer dermed ved informantenes forståelse av livsmestring, som omhandler hva som gir god helse til tross for påkjenninger (Antonovsky, 1987). Dette har klare paralleller til hvordan Verdens helseorganisasjon definerer psykisk helse, som blant annet evnen til å håndtere normale stress-situasjoner og påkjenninger i livet (World Health Organization, 2004).

Selv om informantene har en tilnærmet lik forståelse av hva livsmestring innebærer, fremkommer det noen interessante funn angående deres meninger om dette. På den ene siden, er ingen av informantene kritiske til at livsmestring skal inn i skolen, i motsetning til kritikken som har oppstått fra en del psykologer (Bøe & Nome, 2020; Madsen, 2020; Vedvik & Holterman, 2020). På en annen side stiller skoleleder ved skole Øst seg kritisk til at

skolen, og samfunnet forøvrig, utvikler snakketjenester for barn istedenfor å fokusere på unges *opplevelser* av mestring. Dette synspunktet kan knyttes til det Bøe og Nome (2020) påpeker, nemlig at skolen ikke trenger terapi, og at jo mer psykisk helse snakkes om i skolen, desto dårligere blir unges psykiske helse.

Ut fra inntrykket av at informantene har en relativt lignende forståelse av hva livsmestring dreier seg om, virker det som at skolens arbeid med elevenes livsmestring ville utforme seg deretter. Intervjuene viser derimot en relativt ulik forståelse for hva som skal vektlegges i arbeidet på skolene. Ulikhetene ved skole Vest og skole Øst blir dermed undersøkt videre i diskusjonens tematikk omkring skolen som arena for elevenes livsmestring.

5.2 Skolen som arena for livsmestring

Det er bred enighet blant informantene i at skolens doble samfunnsmandat er et viktig aspekt ved skolens arbeid med livsmestring. Flere av dem beskriver et utvidet mandat, som både skal ivareta elevenes faglige utvikling, samt det å *danne* elevene til å mestre livet. Dette kan knyttes til Formålsparagrafen i Opplæringsloven (1998, §1-1), hvor det er tydeliggjort at opplæringen skal gi elevene kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine.

5.2.1 Sosiale og emosjonelle ferdigheter

Sosiale og emosjonelle ferdigheter blir sett på som både nødvendige og viktige i skolens arbeid med elevenes livsmestring (Roland, 2021), noe som blir trukket frem i samtlige av intervjuene. Videre viser forskning at disse ferdighetene gir en rekke fordeler når det gjelder å takle stress (Bru & Roland, 2019), bli mer selvsikre og ta mer etiske valg (Tharaldsen & Stallard, 2019), håndtere følelser, fungere bedre i relasjoner med andre og generelt klare seg bedre i livet (Durlak et al., 2015; Roland, 2021). Dette går igjen i alle intervjuene, men det fremkommer noen interessante nyanser her.

På den ene siden blir det å gi elevene psykologiske mestringsstrategier fremhevet som viktig på begge skolene, slik som opplæring i Psykologisk Førstehjelp. På den andre siden har arbeidet med sosiale og emosjonelle ferdigheter en ulik tilnærming ved de to skolene angående *hvordan* dette skal arbeides med, ut fra det informantene forteller. Ved skole Vest blir dette arbeidet i stor grad tiltenkt sosiallærer og helsesøster ved skolen, som blir sett på som svært sentrale i dette arbeidet. Ved denne skolen påpeker informantene at arbeidet blir

innført som en nødvendighet på bakgrunn av enkelte elevers emosjonelle reaksjoner i form av sinne, hyppige konflikter og andre sosiale utfordringer. Samtaler med sosiallærer er dermed et behov for disse elevene, som kan knyttes til nivå 2 i modellen til Ekornes (2018), *selektivt* arbeid rettet mot *noen* elever. På skole Øst derimot forteller informantene om et systematisk arbeid med elevenes sosiale og emosjonelle ferdigheter gjennom blant annet “klassesirkel”. Dette kan knyttes til forebyggende arbeid på nivå 3 i modellen til Ekornes (2018), som viser det *universelle* arbeidet ved psykisk helse, rettet mot alle elever, eksempelvis med sosial kompetanse. Ifølge Ekornes (2018) kommer slikt arbeid alle elevene til gode.

5.2.2 Skolekultur

Det fremkommer flere eksempler i intervjuene som viser hvilken betydning skolekulturen har for arbeidet med livsmestring. Dette gjelder da i hovedsak skole Øst, der informantene legger stor vekt på viktigheten av de ansattes holdninger, verdier, handlemåter, grunnsyn og rutiner ved skolen, som direkte samsvarer med litteraturens definisjon på skolekultur (Berg & Wallin, 1982; Imsen, 2020). Informant 1 forteller at dette arbeidet “sitter i veggene” på skolen, og i “ryggmargen” på alle ansatte, noe som tyder på at et langsiktig og systematisk arbeid har formet skolekulturen. Informantene ved denne skolen fremhever deres fokus på elevsyn som sentralt, og at dette skal gjennomsyre de ansattes holdninger gjennom mantraer og et fokus på et inkluderende fellesskap med vekt på relasjoner. Ifølge Thapa et al. (2013) vil en slik trygg og positiv kultur på skolen påvirke elevenes akademiske, atferdsmessige og psykisk helsemessige utfall. Dette argumenterer for at skolekulturen kan ha stor innvirkning på elevenes livsmestring.

5.2.3 Inkluderende fellesskap

Å oppleve fellesskap er sentralt for elevenes trivsel og læring (Utdanningsdirektoratet, 2021). Skolelederen ved skole Øst forteller om viktigheten av å verdsette ulike kvaliteter ved elevene på skolen, slik at alle elever opplever at de er betydningsfulle i fellesskapet. Dette finner vi hos Ogden (2015), som hevder at en inkluderende skole er en arena der alle kan delta, engasjere seg og prestere i sin klasse, der miljøet er tilpasset variasjonen i hele elevgruppen. Spes.ped koordinatoren på skolen legger stor vekt på inkludering av elever med spesialpedagogiske behov. Hun forteller om å benytte skolens område som egen alternativ opplæringsarena, i motsetning til “å sende elevene bort”. Dette samsvarer med det Elkins og Grimes (2009) hevder, og at slik inkludering fører til at elever trives, deltar og lærer mer. Slik

sett er det sentralt at skolekonteksten virker virker helsefremmende, og at livsmestringsopplevelser utgjør en sentral del av skolehverdagen (Lund, Helgeland & Kovac, 2017).

Slik de arbeider med inkludering ved skole Øst kan også sees fra et empowerment-perspektiv, der elevenes ressurser betraktes som aktive, mestringsorienterte og i utgangspunktet motiverte, og de må sees i samspill med omgivelsene (Danielsen, 2021). I et slikt perspektiv fremheves det at enkelteelevenes livsmestring ikke bare handler om individuelle ressurser, men at livsmestringen henger sammen med ressurser i omgivelsene. Dette finner vi også hos Nyeng (2003) som hevder at fellesskap bringer individet tettere opp til ressurser for mestring av utfordringer i livet. Skolelederen på skole Øst fremlegger et langsiktig fokus på arbeidet, og forteller om viktigheten av å være inkludert i samfunnet. Hun påpeker at dette henger sammen med at det å bidra inne i klasserommet i fellesskap sammen med andre vil påvirke deres samhandling med andre i livet etter skolen. Her kan en trekke paralleller til den første grunnleggende kompetansen i DeSeCo-erklæringen (OECD, 2005) for fremtidens skole, som omfatter evnen til å samarbeide med andre i ulike kontekster, som igjen fremmer livsmestring.

Videre blir fellesaktiviteter fremhevet som sentralt på skole Øst, både av informant 1 og 2. De påpeker viktigheten av fellesskapende strukturer som eksempelvis “morgensamling”, som innebærer en dagsplan og tydelig gjennomgang av dagen. Dette beskriver de som sentralt for å forberede elever som strever med struktur, slik at disse blir møtt, sett og gjort klare for læring. Dette er i tråd med litteraturen som påpeker forutsigbarhet som essensielt innenfor å etablere et trygt læringsmiljø i fellesskapet. Karasek (1979) fremhever forutsigbarhet og kontroll som avgjørende for å motvirke negativt stress og psykiske helseplager. Dette støttes også av Tvedt og Bru (2019) som hevder at hvis man selv kan ha oversikt over når eventuelle utfordringer kommer, blir det lettere å konsentrere seg om én utfordring om gangen. Antonovskys (1979) teori om “sense of coherence” er også sentral her, som innebærer en opplevelse av sammenheng og kontroll i tilværelsen. Bru (2019) mener at forutsigbarhet og kontroll vil dempe stressopplevelser gjennom tro på at man kan håndtere utfordringen når den kommer. Dette kan på den ene siden knyttes til det Bandura (1977) skriver om mestringstro, ved at tro på egen mestring vil føre til at du i større grad mestrer utfordringen du står ovenfor. På en annen side kan slik forutsigbarhet knyttes til teori om empowerment, som ifølge (Adames et al., 2009) omhandler viktigheten av å ha kontroll over omstendighetene. I lys av

disse perspektivene kan dermed “morgensamling” ved skole Øst, henge tett sammen med elevenes livsmestring.

Et slikt syn på arbeidet med livsmestring som informantene ved skole Øst beskriver, gjennom fokus på et inkluderende fellesskap på skolen, finner vi også i Melding til Stortinget nr. 28. Her understrekes det at skolene bør se opplæringen av livsmestring i sammenheng med utvikling av skolefellesskapet (Meld. St. 28 (2015-2016)). Inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring innebærer også at elever skal lære og respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Et annet relevant poeng i denne forbindelse, er det litteraturen beskriver som Vi-fellesskap (Dysthe, 1997; Lund & Helgeland, 2020), da dette kan virke som beskyttelsesfaktorer for barn og unge i det å håndtere livet.

5.2.4 Relasjoner

I sammenheng med skole Østs fokus på inkluderende fellesskap, mestring og elevsyn, blir relasjoner påpekt som svært viktig av de to informantene. Dette samsvarer med det forskning understreker; at gode lærer-elev-relasjoner er sentralt for elevenes utvikling, trivsel, resiliens og livsmestring (Ekornes, 2018; Eriksen & Lyng, 2015; Moen, 2020; Olsen & Traavik, 2010; Spurkeland, 2012; Sælebakke, 2018). Skolelederen har tydelige forventninger til at de ansatte måtte være gode på å knytte relasjoner og tillit slik at elevene kan være åpne og fortelle om utfordringer. Moen (2020) understreker at lærere kan være betydningsfulle voksne som bidrar til at barn og unge får mot og styrke til å mestre hverdagen og livet. Dette støttes av andre studier om livsmestring i skolen, som underbygger viktigheten av gode relasjoner (Brandlistuen, 2019; Mannsverk, 2020; Mullaliu, 2020; Ntambwe, 2021; Røros, 2019).

Spesped-koordinatoren ved skole Øst mener at å prioritere tid på relasjonsarbeid er “alfa omega”. At informanten påpeker at man måtte være så proff at alle elever føler seg likt, tyder på at hun ser god relasjonskompetanse som avgjørende. Dette finner vi hos Spurkeland (2012) og Sælebakke (2018), som ser relasjonskompetanse som et grunnlag for livsmestring, og Lund (2017) som fremhever en tre-steps modell for relasjonskompetanse: Holdninger, kunnskap og handlinger. Ut fra informantenes beskrivelser ser det ut til at de ansatte på skole Øst både er bevisste egne holdninger og elevsyn, samt kunnskap om relasjonens betydning og

handlinger i møte med elevene, som sammen gir grunnlag for å skape gode relasjoner (Lund, 2017).

Slik skole Øst arbeider, ser også ut til å samsvare med de fire kjerneprinsippene for vellykket relasjonsarbeid: 1. positivt elevsyn, 2. positiv forsterkning, 3. prioritering av relasjonen samt 4. ledelsens tilrettelegging, støtte og oppfølging av relasjonsarbeidet (Eriksen & Lyng, 2015). Det positive elevsynet fremtrer tydelig i intervjuene. Positiv forsterkning kan knyttes til informantenes fortellinger om mantraet “Catch the children being good”, som omhandler at de voksne kontinuerlig forsøker å se etter det gode hos elevene, og benytter positiv forsterkning for å fremme dette videre. Dette mantraet har tydelige paralleller til studien “Catch them being good”, som fant at ros fører til prososial atferd (Westwood et al., 2021). Informantene forteller også at relasjonsarbeidet prioriteres, og ledelsen virker å være støttende og tilstedeværende ut fra det skolelederen uttrykker om sine forventninger til lærernes relasjonsarbeid.

5.3 Skolen som lærende organisasjon

Skolen er en arena der de ansatte skal være i en kontinuerlig læringsprosess, og det er dokumentert at ansatte i skolen og deres profesjonelle utvikling påvirker barnas livsløp i stor grad (Roland & Ertesvåg, 2018). Informantene ved både skole Vest og Øst forteller om viktigheten av at alle ansatte har felles forståelse og en felles visjon i arbeidet med livsmestring, noe som trekker klare paralleller til forskningslitteraturen. Senge (2006) beskriver felles visjon som sentralt for skolen som lærende organisasjon, noe vi også finner hos Leithwood og Beatty (2008), og beskrevet som “klarhet” hos Fullan (2016). Velfungerende, utviklende profesjonsfellesskap er avgjørende for at lærere kan utvikle undervisningspraksisen sin, og dette arbeidet må ledes (Meld. St. 21 (2016-2017)).

5.3.1 Ledelse

I overordnet del av læreplanverket for kunnskapsløftet av 2020, blir skolelederens rolle i å lede utviklingsarbeid og profesjonsfellesskap understreket. De har ansvar for å lede det faglige og pedagogiske samarbeidet, og gjennom dette sørge for at utvikling skjer i skolen (Kunnskapsløftet, 2017, s. 18). Informant 1 ser det som viktig for sin rolle å støtte lærerne i å være tett på elevene, mens informant 2 mener at lederens jobb er å ansette lærere som verdsetter utdanningen av hele mennesket. Med andre ord kan en tyde at informantene ved

skole Øst hevder at sin rolle er å verdsette et positivt elevsyn hos lærerne på skolen. Et positivt elevsyn er som nevnt sentralt for gode lærer-elev-relasjoner (Eriksen & Lyng, 2015; Lund, 2017), en trygg kultur (Thapa et al., 2013) og et inkluderende vi-fellesskap (Danielsen, 2021; Dysthe, 1997).

Ved skole Vest trekker skolelederne paralleller til den tverrfaglige utviklingen angående sin rolle i implementeringen av livsmestring. For informant 4 er det viktig at alle ansatte er med på å “kna” og utforske livsmestringsbegrepet i fellesskap, og ser sin rolle i å sikre at dette blir gjort i form av en “loop”. Videre er det viktig for informanten å sikre at alle får være med å bidra i utviklingsarbeidet. Å lede lærerne både individuelt og kollektivt i profesjonsgrupper har betydning for skolens kollektive kvalitetsutvikling (Leithwood, Harris & Hopkins, 2020)

Informantene ser deres ansvar som å holde i trådene, å koordinere, å legge til rette for, å støtte og å sikre at dette arbeidet blir gjort. Dette finner vi også i studien gjort av Abrahamsen og Aas (2016) som fant at det har vært et skifte mot at skoleledelsen nå skal tilrettelegge for at lærerne sammen skaper kvalitet og utvikling. Samtidig hevder Abrahamsen og Viig (2021) at skolelederne fortsatt blir møtt med forventninger og ansvarliggjøring for skoleutvikling, noe vi også finner i utsagnene til informantene. Videre samsvarer informantenes syn på egen rolle med et distribuert perspektiv på ledelse som en praksis som skapes av flere i samhandling (Spillane, 2012), samt utviklingen mot arbeidet av teamsamarbeid (Møller, 2013).

5.3.2 Tverrfaglig samarbeid

Når det kommer til informantenes beskrivelse av arbeidet med livsmestring i skolen, går tverrfaglig samarbeid igjen blant samtlige. To ulike former for tverrfaglig samarbeid blir trukket fram ved skolene; ved planlegging av undervisningen og ved koordineringsteam angående enkeltelever. Informantene forteller om hvordan livsmestring blir arbeidet med i utarbeidelsen av skolens planer, og det ser ut til at både skole Vest og skole Øst på tilsynelatende lik måte inkluderer livsmestring som overordnet tema i periodeplanleggingen. Det blir uttrykt at dette arbeidet er lagt til rette for å sikre lærernes involvering i planleggingen undervisningen med livsmestring som tverrfaglig tema. Dette samsvarer med Overordnet del, der det er fremhevet at alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen (Overordnet del, 3.5). I Meld. St. 28 (2015-2016) er det påpekt at nøkkelen til å utvikle kvaliteten på opplæringen er det

profesjonelle lagarbeidet på skolene, og derav samarbeid på tvers av fag om de tverrfaglige temaene.

For at skoleutvikling skal ha en varig effekt må hele organisasjonen aktiveres (Imsen, 2020, s. 571). Informant 4 forteller om at de er i oppstartsfasen, noe forskningen til Abrahamsen & Viig (2021) viser mange skoleledere enda er. I denne fasen forteller informanten om viktigheten av felles forståelse og refleksjonsarbeid, og kaller prosessen for en “loop”, der de ansatte deler erfaringer i fellesskap rundt undervisningsopplegg i utviklingstid, før de reviderer et nytt utkast til neste prøverunde. Denne beskrivelsen samsvarer med Johannessen og Skotheim (2018) som indikerer at tverrfaglighet forutsetter tverrfaglig samarbeid der en felles forståelse av utfordringene skal løses på en felles møteplass. Dette kan også knyttes til det Helstad & Mausethagen (2019) fremhever om viktigheten av samarbeidskulturer og felles visjoner, samt at skoler tar kollektivt ansvar for elevenes læring og utvikling. Et annet sentralt moment er at informant 1 påpeker at livsmestring kan trekkes inn i alle fagområder, eksempelvis ved å undervise om andre verdenskrig med “livsmestringsblikket”. Dette støttes av litteraturen, der vi finner at livsmestring både skal læres via fag, på tvers av fag og som helhetlig tilnærming (Meld. St. 28 (2015-2016); Ringereide og Thorkildsen, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2017).

Informantene ved begge skolene forteller om viktigheten av skolens tverrfaglige samarbeid i form av koordineringsteam angående enkeltelever med spesielle utfordringer. Disse synes å være organisert tilsynelatende likt, ved å innebære sosiallærer, rektor, inspektør, spes.ped.leder, helsesykepleier og SFO-leder, der saker blir drøftet i fellesskap. Samtidig virker det som fokuset skiller seg noe ved de to skolene. Informant 3 ved skole Vest forteller om saker knyttet til individnivå, og at det handler om “den eleven”, eller “den familien”. Informantene ved skole Øst forteller derimot om hvordan de kontinuerlig tar opp hvordan læringsmiljøet påvirker elever med ulike utfordringer. Dette fremstår dermed som å arbeide på systemnivå, kontra det informant 3 forteller om livsmestring på individnivå, som dermed gir enda et interessant funn ved de to skolene i tilnærmingen til det tverrfaglige samarbeidet rundt elevenes livsmestring.

5.3.3 Tverretatlig samarbeid

Det fremkommer i samtlige av intervjuene at skolens samarbeid med andre instanser er nødvendig for arbeidet med livsmestring. I tråd med det litteraturen beskriver som tverretatlig samarbeid (Ekeberg & Holmberg, 2005; Glavin & Erdal, 2010), er informantene enige i at samarbeid på tvers av etater og institusjoner er sentralt for å støtte opp rundt elever som strever med ulike utfordringer. Blant annet PPT, barnevern, HABU og familiesenteret, blir nevnt som viktige bidragsyttere i arbeidet med elever som er ekstra sårbare.

“Laget rundt eleven” samt et helhetlig syn på barns oppvekst, blir fremhevet som sentralt av flere av informantene knyttet elevenes livsmestring. Ifølge Mæland og Tjomsland (2021) kan slikt samarbeid mellom lærere og fagpersoner fra andre etater etableres med formål om å fremme livsmestring for alle elever, eller for å forebygge vansker hos elever som står i fare for å utvikle psykiske helseplager. Informantene gir imidlertid uttrykk for at det tverretatlige samarbeidet i hovedsak dreier seg om Mæland og Tjomslands (2021) sistnevnte beskrivelse, altså at etatene ble påkalt *etter* en bekymring angående enkeltelever. En av informantene kaller dette å “fylle på laget med instanser når det er behov”. Det kan dermed synes at tverretatlig samarbeid rundt universelle forebyggende tiltak, er mindre fremtredende ut fra det informantene sier. En mulig årsak til dette kan være det Mæland og Tjomsland (2021) påpeker, at slikt forebyggende tverretatlig samarbeid kan oppfattes som tidkrevende og lett kan nedprioriteres.

Det tverretatlige samarbeidet synes å ha noen utfordringer ut fra det informantene forteller, noe forskning underbygger (Glavin & Erdal, 2010; Meld. St. 16 (2006-2007); Mæland & Tjomsland, 2021). Det blir fremhevet av informant 4 at det er nødvendig for skolen å kjenne at de “løfter i flokk”, noe informantene ikke opplever at skolen og andre etater gjør. Her blir det videre påpekt at skolen står litt alene, noe som også blir støttet av de andre informantene. Med andre ord er ikke det tverretatlige samarbeidet beskrevet som optimalt. En mulig årsak til dette kan være manglende systematikk, manglende helhet, samarbeidskompetanse, uklar rolle- og ansvarsfordeling eller at fagpersonene ikke har tilstrekkelig kunnskap om hverandre (Glavin & Erdal, 2010; Meld. St. 16 (2006-2007); Mæland & Tjomsland, 2021). Informant 1 uttrykker utfordringer her, knyttet kontinuitet over tid, noe informantene ser som problematisk angående mange turn-overs og sykemeldinger i sektoren. Dette kan tyde på enda årsak ved at det tverretatlige samarbeidet ikke opplevdes som optimalt.

5.4 Behov og forventninger ved det videre arbeidet med livsmestring

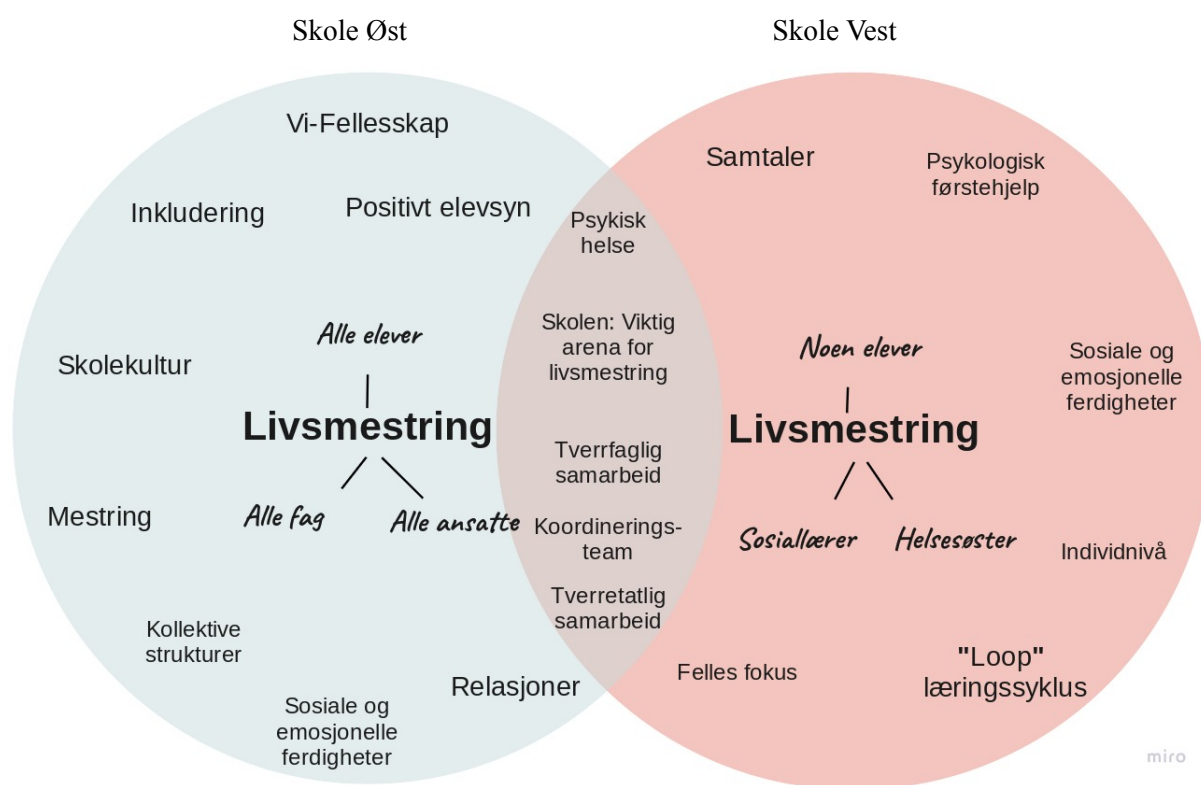
Ved skole Øst uttrykker informantene et ønske om et nasjonalt fokus på at unge må oppnå motstandsdyktighet, der mestringsopplevelser er i sentrum. Skole Vest derimot, ser samtaler med barn som sentralt for deres livsmestring og ønsker større budsjett for sosiallærer på skolen. Det er imidlertid en del like behov ved skolene. Både informant 3 ved skole Vest og informant 2 ved skole Øst mener på den ene siden at skolen ikke kan stå alene i arbeidet med elevenes livsmestring. Informantene uttrykker et helhetlig syn på elevenes livsmestring, og fremhever et behov for tettere tverretattlig samarbeid. Dette finner vi hos Ekornes (2018), som løfter frem mulighetene for universell forebygging i samarbeid mellom skole og helsesektoren som svært viktig. I tillegg viser forskning at det må sikres kompetanse og veiledning for skolens arbeid med livsmestring slik at de ikke står alene (LNU, 2017). På den andre siden ønsker informantene ved skole Øst et livsmestringsarbeid for elevene utover skoletiden. Kollektiv kapasitet for inkludering handler om fellesskapet, både utenfor og innenfor skolen (Horrigmo & Midtsundstad, 2020). Dette innebærer et felles ansvar for skolens elever, i og utenfor skolen.

Spisset kompetanse på skolene, rettet mot både temaet livsmestring og mot elever med spesielle utfordringer, blir uttrykt ved begge skolene som et sentralt behov i det videre arbeidet, i tråd med behovene vi finner i internasjonal forskning på life skills (UNICEF, 2012). Ved skole Vest ønsker informantene å få slike kursrekker satt i system, slik at prinsippene er tilgjengelige for alle skoler, et behov vi også finner i studien til Ntambwe (2021). Skole Øst ønsker tydelige og mer systematiske retningslinjer for arbeidet med elevenes livsmestring. Dette samsvarer med litteraturen; at det gis få konkrete føringer for hvordan livsmestring skal innføres i skolen (Moen, 2020; Madsen, 2020; Ringereide og Thorkildsen, 2019; Sælebakke, 2018; Tjomsland et al., 2021). En mulig årsak til dette kan være at forskningsfeltet angående livsmestring i skolen er relativt nytt i Norge (Moen, 2020; Myskja & Fikse, 2020). I sammenheng med kompetanse, blir andre yrkesgrupper fremhevet av informant 2 som ønskelig på skolen, slik at elevene kan oppleve enda mer praktisk arbeid og mestring på ulike arenaer. Dette er i tråd med det Mæland og Tjomsland (2021) hevder, at andre profesjonsgrupper bør ha tilhørighet i skolen, slik at en kan utnytte ressurser som allerede eksisterer på skolen, for å tilrettelegge for elevenes livsmestring.

5.5 Livsmestring ved skole Øst og skole Vest: En sammenligning

I studiens diskusjon av hvordan livsmestring blir forstått og tenkt implementert i skolen er det hensiktsmessig å fremheve noen ulikheter ved skole Vest og skole Øst, slik også internasjonal forskning peker på ulikheter i implementeringen av life skills (Unicef, 2012).

Vennndiagrammet nedenfor illustrerer funnenes indikasjoner av forståelse og praksis, og begrepene som er benyttet er hentet direkte fra informantenes utsagn i intervjuene. Likt for begge skolene er aspektet rundt psykisk helse, og begge ser skolen som en viktig arena for forebyggende livsmestringsarbeid. I tillegg ser skolene i tilsynelatende lik grad viktigheten av tverrfaglig samarbeid, koordineringsteam og tverretattlig samarbeid i arbeidet med elevenes livsmestring.



Figur 1. Vennndiagram over arbeidet med livsmestring ved skole Øst og Skole vest.

Et interessant funn er at informantene ved skole Øst hevder at livsmestring skal omhandle alle ansatte, alle elever og gjennomsyre alle fag, noe som samsvarer med styringsdokumentene (Kunnskapsdepartementet, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2017, 2020, 2021). Funnene fra intervjuene ved skole Vest derimot indikerer at livsmestring i stor grad er helsesøster og sosiallærers ansvar. I grove trekk kan en si at dette på den ene siden omhandler arbeid på systemnivå ved skole Øst, der skolekultur, mestringsopplevelser og inkluderende

fellesskap med vekt på relasjoner er sentralt i arbeidet. På den andre siden indikerer funnene ved skole Vest at det arbeides mer på individnivå, der samtaler med sosiallærer og introduksjon til psykologiske mestringsstrategier blir fremhevet som viktig. Under viser tabellen sitater fra intervjuene for å videre understreke ulikhetene som er kommet frem:

	Skole vest	Skole øst
Tverrfaglig samarbeid	“Veldig ofte når vi snakker om livsmestring, så kommer det ned til individet. [...] Det handler gjerne om <i>den</i> familien, eller <i>den</i> eleven som har det sånn”.	“Hver mandag er det trinnmøte, og da tar vi opp læringsmiljø og elever” “Vi jobber ganske helhetlig, og vi jobber ganske systematisk”
Sosiale og emosjonelle ferdigheter	“Sosiallærer og helsesykepleier har som jobb å introdusere disse verktøyene”	“ <i>alle</i> skal jobbe med klassesirkel” “[...] det kommer alle til gode, ikke sant?”
Skolen som lærende organisasjon	“Man er på litt utrygg grunn fordi vi ikke har gjort dette før, så vi må prøve å gå sammen.”	“Vi ser at de barna vi har her trenger å bli rustet for livet. Så da dette kom i 2017, så vi at vi har både systemer, vi har en kultur og vi har en kompetanse her på skolen, opparbeidet over mange år, der livsmestring arbeides med”

Tabell 3: Utdrag fra intervjuene som tydeliggjør ulikhetene mellom skole Vest og Øst.

I et salutogent perspektiv på livsmestring er det sentralt at skolen legger til rette for at elevene skal oppnå begripelighet, håndterbarhet og mening i livet, som totalt gir en opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 1987). En relevant diskusjon ut fra studiens funn vil da være om skolens arbeid med livsmestring skal omhandle spørsmål knyttet til individets (elevens) psykologiske mestringsstrategier (slik som ved skole Vest), eller om tematikk rundt fellesskap, tilhørighet og relasjoner (som ved skole Øst). Dette aspektet finner vi også hos Abrahamsen og Viig (2021), som fant at skolelederne arbeider ulikt med livsmestring, og med alt fra individrettede tiltak til at alle elevene skal få kompetanse i livsmestring. På den ene siden kan livsmestring på individnivå knyttes til teori om empowerment, og bidra til å frigjøre enkeltindividenes ressurser gjennom “hjelp til selvhjelp” (Danielsen, 2021). På den andre siden hevder Bøe og Nome (2020) at livsmestring ikke kun skjer i møte med elevens indre, men i det ytre møtet med andre elever og lærere. Dette underbygges i kritikken som hevder at vi ikke kun kan legge ansvaret for mestring av eget liv over på eleven som individ, fordi dette må sees i sammenheng med relasjoner og ressurser i elevens psykososiale læringsmiljø (Danielsen, 2021; Gustafsson et al., 2010; Madsen, 2020). Både individuelle og

miljømessige faktorer bidrar til utviklingen av både resiliens og opplevelse av sammenheng (Ekornes, 2018).

Et annet relevant spørsmål er hvor stor plass livsmestringarbeidet skal ta, om det skal læres som egne temaer eller indirekte gjennom skolens generelle mandat. Det er i utgangspunktet enighet blant informantene i at livsmestring skal inngå i hele skolens virksomhet. På den ene siden skal livsmestring i skolen ikke være noe ekstra som skolen driver med, men det skal inn i den ordinære undervisningen (LNU, 2017). Madsen (2020) hevder at det å mestre livet skal læres indirekte, gjennom alt man lærer på skolen som man trenger for å kunne leve i et samfunn. Dette samsvarer med arbeidet som informantene ved skole Øst forteller om. På den andre siden hevder Bjørn Bolstad at dersom *alt skolen gjør* kan kalles livsmestring, vil begrepet miste sitt innhold (Tjomsland et al., 2021, s. 6). Et slikt syn på innføringen kan dermed medføre at fokuset på livsmestring forsvinner. Slikt sett må en sikre at arbeidet med livsmestring skjer og at eksempelvis sosiallærer eller helsesykepleier får ansvar for dette, slik som det synes å være organisert på skole Vest.

6. Avsluttende refleksjoner

I denne studien har oppmerksomheten vært rettet mot livsmestring i skolen. Formålet ved studien har vært å belyse skolelederens og en spesialpedagogisk koordinators forståelse av livsmestring, og hvordan de tenker å implementere det tverrfaglige temaet i skolen.

Undersøkelser viser at omfanget av psykiske plager blant barn og unge øker, og at det er en tendens til mindre fremtidsoptimisme og lavere skoletrivsel nå enn for noen år siden (Bakken, 2020). Dette sier noe om viktigheten av at skolen virker helsefremmende, slik at elevene utvikler kunnskap, ferdigheter og holdninger til å kunne mestre livene sine (Opplæringsloven (1998, §1-1)).

Denne studien antyder at livsmestring blir forstått som vagt og komplekst, men det er enighet i at begrepet knyttes til utholdenhet, motstandsdyktighet og mestring av hverdagslige utfordringer. Samtlige av informantene er positive til innføringen, og ser dette arbeidet som viktig for skolens vide dannelsesmandat, i samsvar med Opplæringsloven (1998, §1-1).

Psykisk helse og resiliens blir av informantene nevnt som viktige aspekter ved elevenes livsmestring. Skolen skal legge til rette for at individet kan realisere sine muligheter og håndtere små og store påkjenninger i livet (WHO, 2004) og leve gode liv (Gjerustad et al., 2019). Det salutogene perspektivet på livsmestring synes å virke fremtredende hos

informantene, der fokus på hva som fremmer god helse er sentralt. Det som uteblir av informantenes forståelse er aspektet rundt “å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv”, som vi finner i styringsdokumentene (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12).

Selv om informantene er enige i hva livsmestring dreier seg om, peker studiens funn på variasjoner i *hva* som vektlegges som viktig i arbeidet med implementeringen av livsmestring. Det sosiale og samfunnsmessige perspektivet blir fremhevet av rektor og spes.ped. koordinator ved skole Øst, der skolekultur, elevsyn og inkluderende fellesskap med vekt på relasjoner blir sett på som sentralt i arbeidet med livsmestring. Ved skole Vest synes det individuelle fokuset på å legge til rette for å fremme elevenes egne ressurser å virke fremtredende. Her blir det også lagt et stort fokus på samtaler med sosiallærer i dette arbeidet. Disse ulikhetene kan sees i sammenheng med deres opplevelse av at livsmestring er komplekst, vidt og vagt, som gir rom for ulike tolkninger av hvordan dette skal arbeides med. Studien fant imidlertid også noen likheter i hvordan skolene arbeider med livsmestring. Både skole Vest og skole Øst ser sosiale og emosjonelle ferdigheter som viktige, og det å planlegge undervisning med livsmestring som overordnet tema. Begge skolene ser det tverrfaglige og tverretatlige samarbeidet som svært viktig, og ledelsen ser det å koordinere og legge til rette for arbeidet som sentralt for sin rolle, i samsvar med tidligere forskning (Abrahamsen & Viig, 2021).

Studiens informanter uttrykker noen behov i det videre arbeidet med livsmestring i skolen. Det er enighet i at skolen opplever å stå alene i dette arbeidet, både når det kommer til behov for andre yrkesgrupper i skolen, samarbeid med andre etater og til livsmestringsarbeid utover elevenes skoletid. Det fremkommer også et ønske om mer kompetanse både om fagområdet livsmestring, og angående elever med spesielle behov. I tillegg blir det uttrykt mer tydelige og systematiske retningslinjer for hvordan skolene skal legge til rette for elevenes livsmestring.

Perspektivet på elevens egne psykologiske mestringsstrategier i motsetning til tematikk rundt fellesskap, tilhørighet og relasjoner har blitt løftet frem i studiens diskusjon. Det er både individuelle og miljømessige faktorer som kan bidra til å bygge elevens resiliens (Ekornes, 2018), og det å fremme livsmestring i skolen kan regnes som et viktig formål for salutogene prosesser i det å skape god helse (Danielsen, 2021). Muligens kan vi ikke snakke om enten eller, men heller både og, når det gjelder skolens arbeid i å legge til rette for elevenes

livsmestring. Å erfare at man kan klare å håndtere ulike situasjoner, kan bygge opp mestringstro (Bandura, 1982). Dette synes å være hva livsmestring handler om, å ha tro på at en kan klare å håndtere medgang og motgang og finne meningen i livet (Antonovsky). Samtidig synes det å ha en trygg og god skolekultur (Thapa et al., 2013) som sentralt for elevenes livsmestring. Avslutningsvis innebærer dette at ledelsen legger til rette for at lærerne arbeider med at alle elever skal ha en plass i et inkluderende vi-fellesskap med vekt på gode relasjoner (Danielsen, 2021; Dysthe, 1997; Lund & Helgeland, 2020).

6.1 Studiens styrker og begrensninger

Studiens styrker omhandler et innblikk i noen sentrale aktørers forståelse av livsmestring. Her kommer det også frem hvilke behov og forventninger disse har til at livsmestring innføres i skolen. Undersøkelsen har redegjort for det sammensatte og komplekse temaet, sett ut fra individuelle og sosiale perspektiver. I tillegg har en visuell fremstilling av to eksempler på hvordan livsmestring arbeides med i skolen, ut fra det som er blitt fortalt i intervjuene blitt lagt frem, som mulig støtter opp om behovet for klarere retningslinjer for skolene (Moen, 2020; Madsen, 2020; Ringereide og Thorkildsen, 2019; Sælebakke, 2018; Tjomsland et al., 2021). Dermed bidrar studien til økt forståelse for hvordan livsmestring foreløpig blir forstått og tenkt implementert av sentrale aktører på to ulike skoler.

Det finnes imidlertid enkelte svakheter ved gjennomføringen av prosjektet. Et vesentlig moment er det begrensede utvalget fra samme fylke, samt at begge kjønn ikke er representert. Slik kan det tenkes at dersom skoleledere og spesialpedagogiske koordinatorene hadde vært representert ved flere skoler og ulike kommuner, kunne det gitt flere innfallsvinkler som hadde ført til ytterligere tilleggsfunn. En annen svakhet er at funnene spriker i mange retninger, noe som førte til et bredt teoretisk grunnlag for diskusjonen. Dette resulterte i mindre mulighet for å gå i dybden på noen få teorier, da jeg så det som viktig for oppgaven å inkludere de ulike aspektene ved arbeidet med livsmestring som informantene har fremhevet i intervjuene. Likevel er det salutogene perspektivet gjennomgående for hele livsmestringstematikken, og innholdet i denne studien.

I etterkant har jeg reflektert over om måten jeg har stilt spørsmålene på kan ha påvirket intervjuene. Muligens fikk informantene ved skole Øst mer snakketid, da de lettere tok ordet og førte samtalen videre, noe som kan ha påvirket resultatene. Samtidig var jeg nøye på

å følge intervjuguiden slik at alle informantene fikk de samme spørsmålene. Det er imidlertid også viktig å poengtere at det ikke nødvendigvis er slik at skole Vest i praksis *ikke* arbeider med inkluderende fellesskap, relasjoner, skolekultur og elevsyn, selv om funnene fra denne studien indikerer at det er slik ved arbeidet med livsmestring. Samtidig er det interessant at dette ikke blir nevnt i noen av intervjuene ved skole Vest, da alle fire informantene ble stilt de samme spørsmålene. Et annet relevant poeng ved sammenligningen av skolene er at skole Øst uttrykker å ha arbeidet med livsmestring i lang tid før fagfornyelsen, mens skole Vest indikerer å være i oppstartsfasen der felles refleksjon og forståelse først må på plass. Et annet poeng er at praksis trolig er mer variert enn det som fremgår i studien, både på de to skolene som er tatt for seg i studien, og i en rekke andre skoler rundt om i landet.

6.2 Videre forskning

Det er begrenset med forskning angående livsmestring i skolen, da feltet er relativt nytt i norsk kontekst (Moen, 2020; Myskja & Fikse, 2020), og mange skoleledere er fortsatt i planleggingsfasen av implementeringen av livsmestring (Abrahamsen & Viig, 2021). Dermed er det et behov for mer forskning både på hvordan temaet blir forstått, og hva som vektlegges i arbeidet på skolene. For det første kan det være nyttig å foreta seg et bredere forskningsgrunnlag, der flere skoleledere og spesialpedagogiske koordinatorene ved en rekke ulike skoler kan bidra. Her kunne det overordnet også vært interessant å undersøke perspektivene til kommunenes skolesjefer, og deres syn på implementeringen av livsmestring.

Videre synes det å være et behov for mer evidensbasert forskning på konkrete redskaper i hvordan en arbeider med livsmestring og psykisk helse innenfor rammene av et allerede eksisterende utdanningssystem (Madsen, 2020; UNICEF, 2012). Det kunne også vært relevant å undersøke aspekter rundt aktiv tilstedeværelse, virkningen av friluftsliv på elevenes livsmestring og opplæring i psykisk helse for både ansatte og elever. Et annet aspekt som kunne vært interessant å gå nærmere inn på, er *hva* som gjør at skolene har ulike tilnærminger til arbeidet med temaet livsmestring, og rette søkelyset på skolekultur med inkluderende og fellesskapende strukturer. Her kan det også være nyttig med flere studier på skoleutvikling, ledelse og hvordan skape et bedre tverrfaglig og tverretatlig samarbeid for elevenes livsmestring. I denne forbindelse kunne det også vært interessant med mer forskning på relasjonskvalitet, da dette i stor grad handler om å skape arenaer for mestring og tilrettelegging av positive opplevelser som bygger livsmestring (Ekornes, 2018).

7. Referanseliste

- Abrahamsen, H. N. & Viig, N. G. (2021). Hvordan planlegger skoleledere å lede det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?. I Tjomsland, H. E., Viig, N. G. & Resaland, G. K. (Red.). (2021). *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*. (183-200). Fagbokforlaget.
- Abrahamsen, H., & Aas, M. (2016). School leadership for the future: heroic or distributed? Translating international discourses in Norwegian policy documents. *Journal of educational administration and history*, 48(1), 68-88.
- Adams, R., Dominelli, L., & Payne, M. (Red.). (2009). *Critical practice in social work*. Macmillan International Higher Education.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-bass.
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020: Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 16/20).
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6415/UngdataNOVA-Rapport%2016-20.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Befring. (2020). *Sentrale forskningsmetoder : med etikk og statistikk* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Berg, G., & Wallin, E. (1982). Research into the school as an Organization. II: The School as a Complex Organization. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 26(4), 161-181.
- Brandlistuen, E. M. (2019). *Livsmestring i skolen*. (Mastergradsoppgave i tilpasset opplæring, Høgskolen i Innlandet). Hentet fra
<https://brage.inn.no/inxmlui/handle/11250/2632036>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder*. (5. utg.). Hans Reitzels forlag.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (4. utg.). Sage Publications.
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærere arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016):
Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.
Hentet fra:

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-forsamfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Gullotta, T. P. (Red.). (2015). *Handbook of social and emotional learning*. The Guildford Press.
- Dyrdal, G. M. (2020). Mindfulness. I Myskja, A. & Fikse, C. (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen*. (Red.). Cappelen Damm AS.
- Dysthe, O. (1997). Leiing i et dialogperspektiv. I O. L. Fuglestad, & S. Lillejord (Red.). *Pedagogisk ledelse et relasjonelt perspektiv*. (s. 77-99). Fagbokforlaget.
- Ekornes, S. M. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforlaget.
- Ekornes, S. M. (2016) *School Mental Health – Teacher Views. An Exploratory Study of Teachers' Perceived Role, Competence and Responsibility in Student Mental Health Promotion*. Doktoravhandling, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo.
- Elkins, A., & Grimes, P. (2009). *Inclusion. Developing an effective whole school approach*. Open University Press.
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. (NOVA-rapport 14/ 15). Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- <https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/bitstream/handle/20.500.12199/3451/Skolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo-NOVA-R14-15.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5.utg). London: Routledge.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode. En historisk introduksjon*. Samlaget
- Gjerustad, C., Smedsrud, J. & Federici, R. A. (2019). *Systematisk arbeid med psykisk helse i skolen: Spredning, bruk og implementering av eksterne skoleprogram*. (NIFU Rapport 2019:25). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- https://www.helsedirektoratet.no/tilskudd/psykisk-helse-i-skolen/NIFUrapport2019-25.pdf/_attachment/inline/d771d753-6569-44dc-9a4c-3a300a68ce82:3e38c9d6ffb5d9cd2af1bb4d94913dd9d40fee4c/NIFUrapport2019-25.pdf
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.

- Gustafsson, J. E., Allodi Westling, M., Alin Åkerman, B., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., ... & Persson, R. S. (2010). *School, learning and mental health: A systematic review*. The Royal Swedish Academy of Sciences, The Health Committee.
- Helland, M. S. & Mathiesen, K. S. (2009). *13-15-åringer fra vanlige familier i Norge : hverdagsliv og psykisk helse (Rapport 2009:1)*. Hentet fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/13-15-aring_errapport-2009-1-pdf
- Helsedirektoratet. (2015). *Internasjonalt perspektiv på psykisk helse og helsetjenester til mennesker med psykiske lidelser*. Rapport IS-2314. Oslo: Helsedirektoratet.
- Helstad, K. & Mausethhagen, S. (2019). *Nye lærer- og lederroller i skolen*. (Red.). Universitetsforlaget
- Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. Rapport 9/14. NIFU
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257–281.
- Horrigmo, K. J., & Midtsundstad, J. H. (2020). Schools' prerequisites for inclusion—the interplay between location, commuting, and social ties. *International Journal of Inclusive Education*, 1-14.
- Imsen, Gunn. (2020). *Lærerens verden (innføring i generell didaktikk)*. Universitetsforlaget
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Jordal, B. (2021). *Psykisk helse i skolen: En kvalitativ undersøkelse av hvordan lærere jobber med implementering av det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring*. (Masteroppgave, NLA Høgskolen). Hentet fra <https://nla.brage.unit.no/nla-xmlui/bitstream/handle/11250/2829478/Brita%20Jordal-%20PMAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karasek Jr, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative science quarterly*, 285-308.

- Klomsten. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. Meld. St. 28 (2015-2016). Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. (2.utg.). Sage Publications.
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner*. (2. utg.). Gyldendal Akademisk
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. (2017). *Livsmestring i skolen: For flere små og store seire i hverdagen*. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22.
- Leithwood, K.A. & Beatty, B. (2008). *Leading with Teacher Emotions in Mind*. Thousand. Corwin Press.
- Lund, I. (2017). Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningen. *Bedre skole*, (1), 20-25.
- Lund, I., Helgeland, A. & Kovac, V. B. (2017). *På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv*. (Vol. 11, Nr. 3. Art. 5). Acta Didactica Norge.
- Lund, I. & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole. Nye perspektiver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18-23.
- Major, E.F., Dalgard, O.S., Mathisen, K.S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M., Aarø L.E. (2011). *Bedre føre var - Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Rapport 2011/1. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Mannsverk, A. G. (2020). *Livsmestring som tverrfaglig tema - sett fra et lederperspektiv: En kvalitativ studie av skolelederes forståelse av livsmestring i fagfornyelsen, samt*

hvordan skolelederne planlegger å implementere temaet på 1.-7. trinn.

(Masteroppgave, Norges arktiske universitet, UiT). Hentet fra

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/19255/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed>

≡y

- Midtsundstad, J. H., & Langfeldt, G. (2020). The school programme: A key link between contextual influence and school development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 87-97.
- Moen, T. (2020). Gode lærer-elev-relasjoner: En tilnærming til temaet livsmestring i skolen? I Myskja, A. & Fikse, C. (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen*. (Red.). Cappelen Damm AS.
- Møller, J. (2013). Ledelse og kvalitetsutvikling i skolen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi* (2. utg., s. 275-296). Fagbokforlaget
- Mykletun, A., Knudsen, A. K., Mathiesen, K. S. (2009). Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv. Oslo: Folkehelseinstituttet (Rapport 2009:8).
- Myskja, A. (2020). Mestringsmedisin: Lære å regulere stress og oppmerksomhet. I Myskja, A. & Fikse, C. (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen*. (Red.). Cappelen Damm AS.
- Mæland, E. N. & Tjomsland, H. E. (2021). Tverrfaglig samarbeid. I Tjomsland, H. E., Viig, N. G. & Resaland, G. K. (Red.). *Folkehelse og livsmestring i skolen. I fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*. Fagbokforlaget
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (4. utg.). Forskningsetiske komiteer.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiskeretningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt miljø*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/nou/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Ntambwe, P. K. T. (2021). *Psykisk helsefremmende arbeid en sak for alle: Læreres og rektors refleksjoner rundt arbeid med livsmestring og psykisk helse. En intervjustudie*. (Masteroppgave, NTNU). Hentet fra

<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2784743/no.ntnu:inspera:79277179:47172178.pdf?sequence=1>

Nyeng, F. (2003). *Eksistensens filosofi. Om frihet, angst og mening i eget liv*. Abstrakt forlag.

OECD. (2005). The definition and selection of key competencies (DeSeCo). Executive summary. Hentet fra <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.

Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen*. Fagbokforlaget.

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

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

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4.utg.). Universitetsforlaget.

Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole. Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Roland, P. & Ertesvåg, S. (2018). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.

Rørøs, R. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen-sett i et lærerperspektiv*. (Masteroppgave, NTNU). Hentet fra

<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnuxmlui/handle/11250/2614432>

Sandven, J. (1949). *Pedagogisk idébrytning i USA : En studie over utviklingen og de rådende synsmåter i dag*. Fabritius & Sønners forlag.

Sandven, J. (1958). Fremtidens skole under pedagogisk-psykologisk synsvinkel. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk*, Særtrykk av nr.3/1958, s. 127.

Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organisation*. Currency/ Doubleday.

- Skogen, J. S., Smith, O. R. F., Aarø, L. E., Siqveland, J., & Øverland, S. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelse tiltak. En kunnskapsoversikt.*
- Folkehelseinstituttet. (2018). Hentet fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/barn_og_unge_psykiske_helse_forebyggende.pdf
- Spillane, J. P. (2012). *Distributed leadership* (Vol. 4). John Wiley & Sons.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling.* Universitetsforlaget.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.
- Sæbø, G. I., & Midtsundstad, J. H. (2018). Teachers' responsibility and expectations: Dependent on the school organisation?. *Improving Schools*, 21(3), 285-295.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, En innføring i kvalitativ metode.* (4. utg.). Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.
- Tharaldsen, K. B. & Stallard, P. (2019). Universelle tiltak for å styrke elevers motstandskraft og stressmestring. I Bru, E. & Roland, P. (Red.), *Stress og mestring i skolen.* Fagbokforlaget
- Tjomsland, H. E., Viig, N. G. & Resaland, G. K. (Red.). (2021). *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming.* Fagbokforlaget.
- Tvedt, M. S. & Bru, E. Et motivasjonsfremmende og stressdempende læringsmiljø. I Bru, E. & Roland, P. *Stress og mestring i skolen.* Fagbokforlaget.
- UNICEF. (2012). *Global evaluation of life skills education: Final Report.* UNICEF.
- UNICEF. (2019). *Measuring Life Skills: In the context of Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa.* UNICEF
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – Verdier og prinsipper i grunnopplæringen.* Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Tiltak for å fremme fellesskap og miljø*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-fellesskap-og-miljo/#hvorfor-er-fellesskap-viktig>
- Uthus, M. (2020). Prestasjonspresset - et individuelt eller kollektivt ansvar? I Myskja, A. & Fikse, C. (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen*. (Red.). Cappelen Damm AS.
- Westwood, S., Faelling, J., & Sutton, C. (2021). 'Catch Them Being Good': preliminary findings from a brief parenting intervention. *Early Child Development and Care*, 191(10), 1613-1623.
- World Health Organization. (1999). *Partners in life skills education*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental Health.
- World Health Organization. (2004). *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice (Summary Report)*. Geneva: World Health Organization.

8. Vedlegg

Vedlegg 1. Samtykkeskjema

Vedlegg 2. Intervjuguide

Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Livsmestring i skolen”?

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

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke temaet livsmestring i skolesammenheng og finne ut av hvordan livsmestring blir forstått og tenkt implementert i skolen, ettersom det har blitt løftet frem i styringsdokumenter og blitt en del av de tverrfaglige temaene i den nye læreplanen som ble tatt i bruk fra høsten 2020. Arbeidet vil belyses i form av en skriftlig masteroppgave i spesialpedagogikk ved hjelp av intervju som forskningsmetode. I prosjektet vil fokuset ligge på hvordan skoleledere og spesialpedagogiske koordinatører forstår temaet livsmestring.

Forskningsspørsmål som skal analyseres i prosjektet vil være:

- Hvordan forstår skoleledere og spesialpedagogisk koordinatører livsmestring?
- Hva anser de som viktig for god planlegging og implementering av livsmestring?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget består av opptil seks skoleledere og spesialpedagogiske koordinatører fra grunnskoler på Sørlandet som jeg selv har kontaktet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til intervju som omhandler problemstillingen livsmestring i skolen og din oppfatning av temaet. Intervjuet kan vare fra 30-60 min. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Lydopptakene vil transkriberes.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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

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

- De som vil ha tilgang på opplysningene fra intervjuene ved behandlingsansvarlig institusjon er student og veileder.
- I dette prosjektet vil ikke samling av personopplysninger som navn, adresse, fødselsnummer o.l. være relevante. Lydopptakene vil overføres til passord-beskyttet servere hos UiA (Office 365 – OneDrive) for så å slettes fra den eksterne enheten.
- Fysisk materiale som lydopptak skal lagres i låste skap på låste rom.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon ettersom deres navn eller andre personentydige kjennetegn ikke har relevans for formålet med prosjektet. Skolene deltakerne jobber i vil ikke omtales i materialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2022. Personopplysninger og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student: Marie Forsøget Knutsen, på e-post marifk16@uia.no eller telefon: 41859274
- Universitetet i Agder ved veileder Kristin Endresen-Maharaj, på epost kristin.endresen@uia.no eller telefon: 48442505
- Vårt personvernombud: Johanne Warberg Lavold, fungerende personvernombud, e-post: johanne.lavold@uia.no eller telefon 412 12 048
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Kristin Endresen-Maharaj (*veileder*)

Student

Marie Forsøget Knutsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Livsmestring i skolen", 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, ca. 01.06.2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Oppstart

- Informere om temaet for samtalen, bakgrunn, formål.
- Forklar taushetsplikt og anonymitet - NSD
- Spørre om noe er uklart og om informantene har noen spørsmål
- Informere om lydopptak, spør om samtykke
- Starte opptak

Bakgrunnsinformasjon

- Si litt om deg selv: alder, utdanning, arbeidserfaring i skolen

Livsmestring

- Hvordan forstår du begrepet livsmestring?
- Hvilke muligheter og utfordringer opplever du ved arbeidet med implementeringen av livsmestring?
- Hva ser du på som viktig for god implementering av livsmestring i skolen? Hvorfor?

Skolen som arena for livsmestring

- Hvordan blir arbeidet med livsmestring organisert på din skole?
- Hvordan er tverrfaglig samarbeid om livsmestring tilrettelagt på skolen?
- Hvordan vil du beskrive din rolle i arbeidet med implementeringen?
 - *Hva er viktig her?*

Videre arbeid med implementering av livsmestring

- I hvilken grad føler du deg forberedt/ rustet/ til å arbeide med livsmestring i skolen?
 - Hvorfor?
 - Kompetanse hos ledelse, lærere m.m.
- Er det noe du tenker kan være nyttig/ noe du trenger i arbeidet med livsmestring?
 - Fra de ansatte, fra overordnet/ statlig/ kommunalt hold?
- Hvilke forventninger har du til implementeringen av livsmestring i skolen?
 - Virkninger/ resultater: For elevene? motivasjon, mestring. For lærerne?

Oppsummering

- Har jeg forstått deg riktig?
- Er det noe du vil legge til?

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

991460

Prosjekttittel

Livsmestring i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristin Endresen-Maharaj, kristin.endresen@uia.no, tlf: 48442505

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marie Forsøget Knutsen, marifk16@uia.no, tlf: 41859274

Prosjektperiode

03.01.2022 - 01.06.2022

Vurdering (1)

30.11.2021 - 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 30.11.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

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.

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 viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til 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/fulle-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.

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold

Lykke til med prosjektet!