

Lærernes perspektiver om livsmestring i skolen

En kvalitativ studie om helsefremming i barneskolen

Gustav Gaaserud

VEILEDERE

Migle Helmersen, May Olaug Horverak

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for Helse- og idrettsvitenskap

Institutt for Ernæring og folkehelse

Master

Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på min masterutdanning innen folkehelsevitenskap. Det å skrive en masteroppgave har lenge vært et personlig mål for min del, så det føles godt å endelig få levert.

Det siste året har vært preget av oppturer og nedturer, både med masterskrivingen og i livet generelt. Det har en lang og krevende prosess gjennom to semestre. Selv om det har vært tungt med full jobb ved siden av, har det tidvis vært forfriskende med noe meningsfullt å benytte fritiden min til. Selv om motivasjonen har vekslet gjennom året, har jeg hele tiden hatt en rungende overbevisning om at dette skulle jeg på en eller annen måte få til. Gjennom arbeid med denne studien har jeg fått et innblikk i hvordan lærere tenker og arbeider med livsmestring i det dagligdagse skolearbeidet. Jeg har i tillegg tilegnet meg nyttig kunnskap om allerede eksisterende helsefremmende teori og resiliens.

Først vil jeg takke informantene som tok seg tid til å stille til intervju. Deres bidrag har vært avgjørende for denne studien. Videre vil jeg takke familie, venner og samboer for god støtte og nødvendige avbrekk underveis. Til slutt vil jeg takke min hovedveileder Migle Helmersen og biveileder May Olaug Horverak, for gode og ryddige tilbakemeldinger, nye perspektiver og konstruktiv kritikk. Takk for at dere har hjulpet meg til å forstå mine egne tanker, i tillegg til å holde meg inne på rett spor.

Kristiansand, mai 2024

Gustav Gaaserud

Sammendrag

Bakgrunn for prosjektet: Dagens unge rapporterer om større psykiske helseutfordringer enn tidligere. Innføringen av folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema skal gi elevene kunnskap og verktøy til å være i bedre stand til å mestre livene sine. Denne innføringen har møtt både positivitet og negativitet.

Studiens hensikt: Hensikten med prosjektet var å få en større forståelse for hvordan lærere i barneskolen forstår begrepet livsmestring, og om dette arbeidet kan føre til helsefremming for elevene.

Problemstilling: «*Hvordan kan arbeid med livsmestring bidra til helsefremming for elevene i barneskolen?*»

Metode: For å få en større kunnskap om fenomenet jeg ønsket å studere, er det benyttet kvalitativ metode i form av intervju. Datamaterialet ble samlet inn gjennom ni semistrukturerte intervjuer. Alle informantene var lærere ansatt i barneskolen. Det er brukt tematisk analyse som analysemetode.

Resultater: Funn fra studien viser at livsmestring ses som et komplekst fenomen. Studien fant at det foreligger en sammenheng mellom lærernes arbeid med livsmestring og helsefremmende teorier. Funn viser at komponentene *trygghet, relasjoner* og *støtte* ses som sentrale for lærernes arbeid med livsmestring. Et godt samarbeid med andre instanser, med foreldrene og miljøet rundt ses som sentrale faktorer for å kunne effektivisere det helsefremmende arbeidet.

Konklusjon: Et arbeid som vektlegger livsmestring ses av informantene som sentralt for at elevene skal kunne mestre livene sine. Studien belyser at det foreligger sammenhenger mellom lærerens arbeid og eksisterende helsefremmende teori.

Nøkkelord: Psykisk helse, skole, lærere, livsmestring, helsefremming, salutogenese, resiliens

Abstract

Background: Today's young people report greater mental health challenges than in the past. The introduction of public health and life management as an interdisciplinary theme should give students knowledge and tools to be better able to manage their lives. This introduction has met with both positivity and negativity.

Purpose of the study: The purpose of the project was to gain a greater understanding of how primary school teachers understand the concept of coping with life, and whether this work can lead to health promotion for pupils.

Key question: "How can work with life skills contribute to health promotion for pupils in primary school?"

Method: In order to gain a greater knowledge of the phenomenon I wanted to study, a qualitative method in the form of an interview was used. The data was collected through nine semi-structured interviews. All the informants were teachers employed in the primary school. Thematic analysis has been used as an analysis method.

Results: Findings from the study show that coping with life is seen as a complex phenomenon. The study found that there is a connection between the teachers' work with life management and health-promoting theories. Findings show that the components of *security*, *relationships* and *support* are seen as central to the teachers' work with coping with life. Good cooperation with other agencies, with parents and the surrounding environment are seen as key factors in order to make health promotion work more efficient.

Conclusion: A work that emphasizes life mastery is seen by the informants as central to students being able to master their lives. The study illustrates that there are connections between the teacher's work and existing health promotion theory.

Keywords: Mental health, school, teachers, life skills, health promotion, salutogenesis, resilience

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 For forståelse for LK20	8
1.3 Problemstilling	10
1.4 Begrepsavklaringer og avgrensinger	10
1.5 Oppgavens oppbygging	11
2.0 Tidligere forskning på feltet	12
2.1 Forebyggende og helsefremmende arbeid	12
2.1.1 Forebyggende og helsefremmende arbeid i en skolekontekst	14
2.2 Livsmestring	15
2.2.1 Psykisk helse i skolen	15
2.2.2 Livsmestring og psykisk helse	16
2.3 Lærerprofesjonalitet i lys av innføring av forståelse av livsmestring	16
2.3.1 Lærer-elev relasjon	17
2.3.2 Lærer støtte	17
2.3.3 Forventninger til lærerne	18
2.4 Kritikk mot innføringen av livsmestring på læreplanen	18
3.0 Teoretisk rammeverk	20
3.1 Salutogenese som mestringsteori	20
3.1.1 Begripelighet	21
3.1.2 Håndterbarhet	21
3.1.3 Meningsfullhet	22
3.1.4 Opplevelse av sammenheng og helsefremming	22
3.1.5 Mestrings- og motstandsressurser	22
3.2 Resiliensteori	23
3.2.1 Resiliens i skolen	23
3.2.2 Resiliens og salutogenese	24
3.2.3 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer	25
4.0 Metode	26
4.1 Kvalitativ metode	26
4.1.1 Semistrukturert intervju	26
4.2 Vitenskapsteoretisk ståsted	27
4.2.1 Vitenskapelig ståsted	27
4.2.2 Utvalg	27
4.2.3 Etsiske overveielser	28
4.2.4 Intervjuguide	29
4.2.5 Gjennomføring av intervjuene	30
4.2.6 Transkripsjon	30
4.3. Forskningens kvalitet	31
4.3.1 Reliabilitet	31
4.3.2 Validitet	31
4.3.3 Overførbarhet	31
4.4 Dataanalyse – tematisk analyse	32
5.0 Resultater	35

5.1 Sentrale ressurser for livsmestring	36
5.1.1 Trygghet	36
5.1.2 Støtte	37
5.1.3 Lærer-elev relasjon	38
5.1.4 Fellesskap i en livsmestringskontekst	39
5.1.5 Motivasjon	40
5.2 Opplevelse av sammenheng og resiliens	41
5.2.1 Begripelighet	41
5.2.2 Håndterbarhet	42
5.2.3 Resiliens	43
5.2.4 Meningsfullhet	44
5.3 utfordringer rundt integrering av livsmestring	44
5.3.1 Samarbeid med støttetjenester	46
5.3.2 Samarbeid skole/hjem	47
6.0 Diskusjon	48
6.1 Sentrale ressurser for livsmestring	48
6.2 Opplevelse av sammenheng og resiliens	51
6.3 utfordringer rundt integrering av livsmestring	54
6.4 Kritikkk rundt innføringen av livsmestring	56
6.5 Viktigheten av at lærerne selv tilegner seg mestrings teoriene	58
6.6 Resultater sett opp mot et samfunnsnivå	61
6.7 Studiens styrker og svakheter	62
7.0 Konklusjon	63
7.1 Forslag til videre forskning	64
8.0 Litteraturliste	65
9.0 Vedlegg	70
9.1 Vedlegg 1 – Informasjonsskriv	70
9.2 Vedlegg 2 – Intervjuguide	73
9.3 Vedlegg 3 – Samtykke NSD	75
9.4 Vedlegg 4 – Eksempel fra analyse	76

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av de senere årene ser vi en økende grad av rapporterte utfordringer blant barn og unges psykiske helse (Bru et al., 2016, s. 13; Sletten & Bakken, 2016, s. 15). Depresjon og atferdsutfordringer kan oppstå som følge av opplevde psykiske vansker og bidrar til nedsatt funksjon rundt dagligdagse krav. For at barn og unge som sliter med eller er berørt av en nedsatt psykisk helse skal kunne få den hjelpen de behøver, er det nødvendig med en tidlig identifisering av problemet (Bru et al., 2016, s. 71). I 2018 ble det lagt fram at 7% av barn fra førskole- til ungdomsskolealder har psykiske helseplager (Skogen et al, 2018, s. 12). Ser man dette i sammenheng med at vi i tillegg har blitt rammet av en pandemi er det naturlig å se på hvordan dette har påvirket de mest utsatte gruppene i samfunnet. Barn og unges læring, trivsel og psykiske helse har rammet skjevt grunnet de strenge tiltakene som ble satt inn (Meld. St. 15 (2022-2023), s. 17).

Psykisk helse som tema er i ferd med å bli godt forankret i den norske skolen, senest i fagfornyelsen med innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Regjeringen (2013, s. 1) slår fast at det gode forebyggende arbeidet krever en tidlig start gjennom et langsiktig tenknings- og handlingsperspektiv. Søkelyset legges til arbeid som tar sikte på å fremme sunne barn og unge, slik at de på best mulig vis rustes til å håndtere framtidige utfordringer og risiko (Regjeringen, 2013, s. 1). For å kunne nå fram til barn og unge, må det forebyggende arbeidet legges til de arenaene der de befinner seg. Skolen utpeker seg ved å være en arena der barn og unge tilbringer mye av sin våkne tid. Opplevelsene skolen gir vil påvirke oppvekst og veivalg senere i livet. Skolen skal i tillegg legge til rette for å fremme bærekraftig kompetanse gjennom flere tiår (NOU 2014:7, s. 13).

I min oppgave har jeg valgt å snevre inn fokusfeltet til de yngre aldersgruppene, 1. – 7. klasse. Her vil man se skolens unike posisjon til å påvirke, støtte og videreformidle kunnskap til barn og unge. Disse tankene støttes opp i stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i skole, barnehage og SFO*, der man ser viktigheten av å legge et godt fundament tidlig. Ved å legge vekt på en tidlig innsats rundt å ruste individet med ressurser for å mestre livet, vil man sannsynligvis kunne ha større forutsetninger for å lykkes også senere i livet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 21).

1.2 Forforståelse for LK20

Skolen skal legge til rette for å ruste elevene med utdanning og nødvendig kompetanse for å gi et godt utgangspunkt for livslang læring, arbeid og deltagelse i samfunnet (Regjeringen, 2013, s. 5). Dette involverer å tilrettelegge for utfoldelse, vennskap, sosialisering og tilhørighet, komponenter som går inn under skolens ansvarsområde (Regjeringen, 2013, s. 5). Søkelyset rundt barns læring og utbytte i skolen, retter seg i følge Nordahl og Overland (2015, s. 81) om opplevelsen av å føle mestring. Barn og unges opplevelse av mestring ses i sammenheng med et trygt og godt læringsmiljø og et godt sosialt miljø. Dette støttes av Uthus (2022, s. 13), der hun omtaler i sin bok om elevenes psykiske helse i skolen at å mestre skolen er å mestre livet – å mestre livet er å mestre skolen. Skolelivet berører livet i sin helhet ved at elevene tilbringer mesteparten av sin våkne tid fra de er 6 år til de er 19 år. Skolen som arena har fått en utvidet funksjon som et sted for samvær og omsorg (Skogen et al, 2018, s. 37). Skolen vil kunne sørge for å gi elevene forutsetninger for å mestre livene sine ved å legge til rette for at de skal kunne mestre skolelivene sine (Uthus, 2022, s. 13). Det å kunne oppleve mestring på slike arenaer i livet, knyttes opp mot det å ha en god psykisk helse. God psykisk helse ses videre som elevens viktigste læreforutsetning, i tillegg til å påvirke hvordan barn og unge fungerer sosialt (Berg, 2012, s. 98).

Alle elever i grunnskolen har rett på en skole som praktiserer et helsefremmende miljø som inkluderer god opplevd helse, trivsel og læring. Læreplanverkets overordnede del beskriver grunnsynet som den pedagogiske praksis i den norske skole skal arbeide etter. Dette står tydelig i opplæringslova (1998, s. § 1-1.) der det understrekes at *«Elavane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong»*.

I dagens samfunn ser vi økte krav til endring av kompetanser for enkeltindividet, skolen, samfunnslivet og arbeidslivet. Dette ses i lys av et stadig høyere tempo rundt endringene i samfunnet gjennom nye krav til kunnskapsutviklingen, økt globalisering og en stadig mer avansert teknologi (NOU 2014:7, s. 112-113). Som følge av dette ble professor Sten Ludvigsen og hans utvalg tildelt ansvaret for å vurdere grunnskoleopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i det framtidige samfunns- og arbeidslivet (NOU 2015:8, s. 3). Det poengteres hvor viktig det er med en framtidsrettet skole der opplæringen legger fundamentet for at hver enkelt elev skal kunne tilegne seg nye kompetanser gjennom hele livet. (NOU

2014:7, s. 3). Anbefalingene for målene rundt elevenes læring må begrunnes ut fra skolens verdimeslige grunnlag uttrykt i formålsparagrafen, samfunnets behov og forskningsbasert kunnskap (NOU 2015:8, s. 8).

Arbeidet med NOU 2014:7 *Elevenes læring i framtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*, la fundamentet for hovedutredningen NOU 2015:8: *Fremtiden skole – Fornyelse av fag og kompetanser*, som ble lansert i 2015. Ludvigsen-utvalget baserer innholdet i utredningen på nasjonale og internasjonale vurderinger av de kompetanser de mener elevene bør inneha for å mestre framtidens samfunns- og arbeidsliv. Utvalgets hovedoppgave er å se hvordan relevansen i innholdet i dagens skole står til de kompetansene som bør være sentrale for framtidens skole, gjennom å se på fag- og fagstrukturen (NOU 2014:7, s. 111). Tidligere forskning tyder på at det foreligger en sammenheng mellom elevers faglige, sosiale og emosjonelle kompetanse og hvordan man lykkes senere i livet (NOU 2014:7, s. 8-10).

Som en oppfølging av Meld.St. 28 (2015-2016) og søkelyset på psykisk helse i NOU 2015:8, ble folkehelse og livsmestring innført som et av tre nye tverrfaglige temaer i den overordnede delen av læreplanverket for kunnskapsløftet 2020, forkortet LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Folkehelse og livsmestring ble innført som en del av tre nye tverrfaglige temaer i læreplanverket for å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse. Madsen (2020, s. 42) peker på at denne innføringen antageligvis er en respons på økningen i den selvrapporterte tilstanden til barn og unges psykiske uhelse. Satsingen på folkehelse og livsmestring bygger på å legge til rette for arbeid som bidrar til at elevene er rustet til å ta gode og ansvarlige livsvalg, samt et fokus på å lære elevene hvordan de håndterer medgang og motgang (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). Satsingen på folkehelse og livsmestring i skolen er lovpålagt etter LK20. Det legges vekt på at det er avgjørende med en tidlig utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Livsmestring skal nå vektlegges i alle fag, samtidig som begrepet skal forstås av elevene. Uthus (2022, s. 16) påpeker at psykisk helse virkelig ble satt på agendaen i NOU:8 på bakgrunn av økende globalisering, teknologisering og digitalisering. I St. Meld. 28 (2015-2016) nevnes funn fra studier om at elevenes læring skjer i samspillet mellom deres kognitive, sosiale og emosjonelle sider. Et godt læringsmiljø er nødvendig for elevenes sosiale og emosjonelle utvikling. Elevene skal gis ferdigheter til å skape et godt skole-, klasse- og læringsmiljø gjennom å lære verdien av å bety noe for andre, stå opp for hverandre og ta

ansvar for andre (NOU 2015:8, s.13). Skolen har et samfunnsoppdrag om å gjøre elevene i stand til å mestre livene sine gjennom utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger. Dette innebærer en støtte om identitetsutvikling og hjelp til å selv ta ansvar for de mellommenneskelige relasjoner og det sosiale miljøet innad i skolen (NOU 2015:8, s. 19).

1.3 Problemstilling

På bakgrunn av min interesse for temaet og temaets faktiske aktualitet ønsket jeg å dykke dypere ned i hvordan dagens lærere forstår begrepene «*livsmestring*» og «*helsefremming*». Etter innføringen av livsmestring som et tverrfaglig tema i læreplanverket, ser jeg det som hensiktsmessig å intervju de menneskene som jobber tettest på elevene. Jeg ønsker å finne ut av hva lærere tenker om denne innføringen og sin egen rolle rundt dagens tilhørende krav til lærerprofesjonen. Oppgavens problemstilling formuleres til:

«Hvordan kan arbeid med livsmestring bidra til helsefremming for elevene i barneskolen?».

For å besvare oppgaven har jeg intervjuet lærere ansatt i den offentlige barneskolen. Hensikten med oppgaven er å se hvordan deres refleksjoner og forståelse av tematikken kan relateres til eksisterende teorier innenfor livsmestring og helsefremming. Teoriene som benyttes er Aaron Antonovskys mestringsteori om salutogenese og teori om resiliens.

1.4 Begrepsavklaringer og avgrensinger

I dette avsnittet vil jeg kort redegjøre for begreper som kan gi en bedre forståelse for min oppgave. Dette er sentrale ord og begreper som går igjen underveis i teksten.

«*Helse*» defineres av verdens helseorganisasjon som «en tilstand av fullstendig fysisk, mentalt og sosialt velvære og ikke bare fravær av sykdom eller lidelser» (WHO, 1986, s.1).

«*Psykisk helse*» omfatter en slags «grunntilstand» som gjør deg rustet til å håndtere livets påkjenninger og utfordringer. Det ses som noe større enn kun det å ikke være syk. (Ekornes, 2018, s. 14).

«*Livsmestring*» handler i en skolekontekst om å gi elevene de verktøy, gjennom kunnskap og dyktighet, de behøver for å kunne mestre livene sine ved både medgang og motgang. Dette innebærer å kunne håndtere følelser, tanker og relasjoner.

«*Helsefremmende arbeid*» omhandler de tiltakene som retter seg etter det formål å forbedre individets fysiske, psykiske og sosiale livskvalitet (Braut, 2022). Dette styrkes ved WHO's definisjon: «..Den prosess som setter folk i bedre stand til å få økt kontroll over og forbedre og bevare sin helse..» (WHO, 1986, s. 1.)

«*Resiliens*» innebærer menneskets evne til stå imot og håndtere kriser og vanskelige perioder. Videre vil begrepet omfatte hvordan besittelse av god motstandskraft og robusthet kan medføre god funksjon til tross for ulike erfaringer med alvorlig risiko (Borge, 2018, s. 21).

«Tidlig innsats» er i skolesammenheng ansett som arbeid med et formål om å, gjennom et godt pedagogisk tilbud, forebygge utfordringer som oppstår, ved at tiltak umiddelbart settes inn når disse oppstår (Meld. St. 6 (2019-20), s. 12).

1.5 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven består av seks kapitler. I det første kapitlet blir oppgavens tema, innhold og problemstilling presentert. I andre kapitel vil jeg vise til tidligere forskning og relevant litteratur rundt implementering av helsefremming i den norske skolen, gjennom arbeid med livsmestring. Jeg vil og se på kritikk mot innføringen av livsmestring som et tverrfaglig tema. I det tredje kapitlet vil jeg presentere min teoretiske framstilling, der hovedmålet er vise til kunnskap som kan omhandle og belyse den valgte problemstillingen. Her vil jeg presentere mestringsteorien opplevelse av sammenheng og teori om resiliens. I oppgavens fjerde kapitel tar jeg for meg den metodiske tilnærmingen rundt denne oppgaven. Det vil her bli redegjort for valget av metode, vitenskapelig ståsted, innsamling av data og en framlegging av de etiske retningslinjene jeg har fulgt i løpet av denne prosessen.

Videre i oppgavens femte kapitel vil resultatene fra forskningen presenteres. Dette innebærer en redegjørelse for mine funn, i tillegg til relevante utsagn fra informantene. Oppgavens sjette kapitel omfatter en diskusjonsdel der jeg vil vurdere resultatene fra min forskning opp mot den framlagte teorien og tidligere forskning innenfor temaet. Avslutningsvis i oppgavens syvende kapitel følger en konklusjonsdel, der jeg vil oppsummere oppgaven og legge fram mitt svar på oppgavens problemstilling.

2.0 Tidligere forskning på feltet

I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for relevant litteratur og tidligere forskning. Dette inkluderer å vise til hvilket rammeverk jeg har valgt for forståelsen av min problemstilling. For å få en bedre forståelse av temaet livsmestring og lærerens praksis av dette i den norske skolen har jeg forsøkt å få en oversikt over hva som er blitt forsket på fra før. Videre vil jeg presentere litteratur som anses som relevant basert på oppgavens problemstilling.

2.1 Forebyggende og helsefremmende arbeid

Behovet for et økt søkelys på «*helsefremming*» kan ses i sammenheng med rapporterte data om at en større andel unge sliter med psykiske plager og vansker (Sletten & Bakken, 2016, s. 15). Spesielt hos jenter ser man at det rapporteres om en økning i forekomsten av symptomer på angst- og depresjonsplager (Eriksen et. al., 2017, s.7). Som et videre resultat av dette forskes og investeres det tyngre rundt feltet nå enn tidligere. Innføringen av folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema i lærerplanen, ses som et skritt i riktig retning mot et større forebyggende og helsefremmende arbeid. For å hente fram relevant tidligere forskning på feltet har jeg benyttet søkeordene «*helsefremming*», «*psykisk helse*» og «*livsmestring*» i bibliotekets databaser, og knyttet dette opp mot skoleforskning. Jeg har i tillegg sett gjennom tidligere oppgaver om lignende temaer, for å finne gode kilder til teori om livsmestring, resiliens og opplevelse av sammenheng.

Dagens barn og unge blir utsatt for et stort psykisk press som følge av den digitale utviklingen, der jakten på det «*perfekte*» ytre bidrar til sterkt kroppspress (Skaalvik & Skaalvik, 2022, s. 46). Til tross for presset fra medier rapporteres det om symptomer på at et økende prestasjonspress i ungdomsskolen i større grad kunne relateres til dårligere psykisk helse enn opplevd kroppspress. Dette kan ha en negativ innvirkning på relasjonen mellom lærer og elev ved at undervisningen i større grad går fra å være læringsorientert til å bli prestasjonsorientert. Forholdet mellom prestasjonspress og psykisk helse kan gi utslag i lavere opplevd selvverd, nedstemthet og en større grad av utmattelse hos eleven. Man har grunn til å tro at dette også vil gjelde for barnetrinnene på grunnlag av økt oppmerksomhet mot elevenes prestasjonsnivå Skaalvik og Skaalvik (2022, s. 47-48).

Funn presentert i Meld. St. 15 (2022-2023, s. 69), viser til at svikt i samfunnsmessige og sosiale forhold er sterke bidragsyttere til økt utvikling av psykiske plager blant barn og unge

her til lands. For å kunne endre denne negative trenden, vil effekten bli størst dersom vi retter det helsefremmende psykiske folkehelsearbeidet mot de arenaene der problemene gjerne oppstår (Meld.St.15 (2022-23), s. 70). Skogen (et al, 2018, s. 14) støtter opp dette i folkehelseinstituttets rapport, *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak*. Rapporten orienterer om at det forebyggende og helsefremmende arbeidet i større grad bør rette søkelyset utover det å kun være noe som tilhører helsetjenesten. Skolen vil vokse fram som en av de aller viktigste forebyggende og helsefremmende arenaene vi har, all den tid barn og unge tilbringer her (Skogen et al., 2018, s.7).

Forebyggende og helsefremmende arbeid i skolen legger vekt på å skape et miljø der elever trives, lærer og utvikler seg til å kunne fungere i samfunnet (Helsedirektoratet, 2021). Dette innebærer å ruste elevene med verktøy som gjør de motstandsdyktige og ressurssterke. Skolen må legges til rette for at elevene får det fysiske og psykososiale miljøet de har krav på. For å skape god trivsel, læring, utvikling og helse, er det nødvendig at elevene opplever et trygt og godt skolemiljø (Meld.St.6 (2019-20), s.24; Helsedirektoratet, 2017). Dette står i samsvar med regjeringens ønske om å skape ressurssterke barn og unge som er rustet for å håndtere motgang og fremtidige utfordringer i livet (regjeringen, 2013, s. 5).

Hvordan læreren forstår implementeringen av et helsefremmende arbeid, vil kunne utgjøre en forskjell i skolen, og er et bredt og omfattende tema (Skogen et al, 2018, s. 7). Der skolen er å anse som en viktig arena for å fremme god psykisk helse, viser det seg tydelig at dette påvirkes av en god relasjon mellom elev og lærer. En god relasjon mellom lærer og elev er i tillegg viktig for å fremme mestring i skolehverdagen. Arbeidet må som nevnt finne sted på de arenaene hvor barn oppholder seg (Skogen et al., 2018, s. 7). Et samfunn i stadig endring kan være en utløsende faktor for hvorfor det årlig forekommer en økning i selvrapporterte psykiske helseplager hos barn og unge (Eriksen & Bakken, 2018, s. 1). Ulike teoretiske og metodiske innfallsvinkler legger til rette for dypere forståelse av hva dette begrepet innebærer og hvordan det kan jobbes videre med.

Som et initiativ for å finne bakenforliggende årsaker rundt økningen av psykiske helseproblemer hos barn og unge, fikk NOVA dette i oppdrag (Eriksen & Bakken, 2018, s. 3). Rapporten NOVA utarbeidet trekker fram at det store flertallet barn og unge i utgangspunktet opplever en god fysisk og psykisk helse. Videre viser undersøkelser fra Ungdata en økning i

rapporteringer om psykiske helseutfordringer som tristhet, nedstemthet og bekymringer, faktorer som vil påvirke og begrense livskvaliteten (Eriksen & Bakken, 2018, s. 3). Rapporten nevner videre forholdene skolestress, kroppspress og sosiale medier som mulige årsaker til denne økningen. Skolestress ses i sammenheng med prestasjonspress og opplevd krav i skolehverdagen. Kroppspress og sosiale medier er nærmere knyttet til hverandre og påvirker i større grad unge menneskers sinn. (Eriksen & Bakken, 2018, s. 3).

Skolen ses som en sentral arena for sosialt, fysisk samvær, en viktig faktor i barns sosiale liv. Nyere tall fra Ungdata Junior 2022 viser at 91% av barna trives på skolen og 93% opplever at lærerne bryr seg om de. Allikevel rapporterer hele 69 % av barna på mellomtrinnet at de kjeder seg i timene, samtidig som 25% ofte gruer seg til å gå på skolen (Enstad & Bakken, 2022, s. 19). Videre funn viser til betydningen av et godt og trygt klassemiljø må ligge til grunn for elevers utvikling. 24 % av barna på mellomtrinnet rapporterer om at de ofte gruer seg til å snakke foran klassen, samtidig som 50% kan føle på dette noen ganger (Enstad & Bakken, 2022, s. 21).

2.1.1 Forebyggende og helsefremmende arbeid i en skolekontekst.

Fra et forebyggende perspektiv er det ønskelig å identifisere de risikofaktorer som kan påvirke elevenes helse og trivsel negativt (Ekornes, 2018, s. 14). Målet med et slikt arbeid vil rette seg mot en reduksjon av forekomsten av problemer og sykdommer. Forebyggende arbeid oppstår gjennom tanken om å styrke individenes kapasitet til å mestre sosiale relasjoner og i tillegg kunne håndtere ulike påkjenninger. Det handler om å skape et trygt og helsefremmende miljø for elevene gjennom å iverksette tiltak som fremmer den fysiske og psykiske helsen. (Ekornes, 2018, s. 14).

Et helsefremmende perspektiv retter seg mot arbeid der målet er å styrke alle elevers generelle helse og trivsel (Uthus, 2022, s. 32). Tiltakene som settes inn skal rettes mot å fremme positive faktorer og opplevelser som bidrar til god helse og velvære. Disse kan bidra til å stimulere til mer fysisk aktivitet, et sunnere kosthold, bedre psykisk velvære og større sosialt engasjement. Elevene skal oppleve mening og mestring gjennom trygge relasjoner i læringsfellesskapene med både lærere og medelever. Det handler om å utvikle elevene til å ta ansvar for egen helse og trivsel, gjennom en myndiggjøring (Uthus, 2022, s. 32). Jordet (2020, s. 23), viser til forskning og nevner at skolen har en psykisk helsefremmende funksjon

hvis den: Styrker det enkelte barns identitet og selvrespekt, oppleves meningsfull, fremmer mestring, skaper tilhørighet, gir trygghet, legger til rette for deltagelse og styrker fellesskapet.

2.2 Livsmestring

Livsmestring som begrep er et komplekst samspill mellom ulike faktorer. Begrepet omhandler formidling av en grunnleggende forståelse for de sentrale faktorer som vil være nyttige for å kunne mestre eget liv, samt hvordan man selv påvirker disse. Verdens helseorganisasjon benytter begrepet «*life skills*» og definerer det som evner til adaptiv og positiv atferd som setter mennesker i stand til å håndtere hverdagens krav og utfordringer (WHO, 2003, s. 3). I en skolekontekst vil det være naturlig å knytte begrepet opp mot relasjoner og mestringstro. I overordnet del i utdanningsdirektoratet (2017), beskrives innføringen av folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen som:

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (...). Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte (s. 14).

Uthus (2017, s. 7) nevner at livsmestring er noe vi erfarer når vi får realisert vårt utviklings- og læringspotensial ved en utnyttelse av alle våre ressurser. Begrepet «*livsmestring*» kan enklere forstås ved en inkludering av begrepet «*mestring*», som er godt etablert fra før i skolen. Mestring vil forekomme i de tilfeller der man håndterer de utfordringer og problemer man møter på i hverdagen på en tilfredsstillende måte (Berg, 2012, s. 23).

2.2.1 Psykisk helse i skolen

Skolen ses av verdens helseorganisasjon som den viktigste arenaen for forebygging av psykiske helseplager (WHO, 2003, s. 3). Skolen har et ansvar om å aktivt jobbe for trygghet blant alle elevene og et godt psykososialt miljø. Ser man til skolens formålsparagraf står det beskrevet at det å fremme helse, trivsel og læring blant elevene er skolens største oppgave (Opplæringslova, 1998, §9a-3). Psykiske helseplager i skolen kan dempe evnen til læring, i

tillegg kan bidra til å redusere livskvaliteten og den selvstendige utviklingen som menneske (Bru et al, 2018, s. 13).

For å sikre et godt skolemiljø der elevene faktisk lærer, ses det som hensiktsmessig at både lærere og elever forsøker å skape et trygt og godt læringsmiljø (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 35). Det psykososiale miljøet på skolen handler i stor grad om det å føle seg trygg. Trygghet gjenspeiles ved at elever opplever å bli sett av læreren, opplever at læreren har troen på dem, som igjen gjør eleven i stand til å tørre å spørre hvis noe er vanskelig eller de trenger hjelp til noe (Lund, 2012, s. 126). Elever i dagens skole har behov for engasjerte og inkluderende lærere som evner å etablere gode relasjoner, samtidig som å se hver enkelt elevs behov og tilrettelegge derfra (Bru et al, 2016, s. 16).

Psykisk helse i skolen avgjøres gjennom opplevelser og erfaringer mellom i møte med andre. Tilhørighet ses som en grunnleggende faktor for elevenes opplevelse av å være en del av et inkluderende fellesskap (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 20). Psykisk helse i skolen kan videre knyttes opp mot at elevene føler på motivasjon og at skolen er et godt sted å være. Skaalvik & Skaalvik (2021, s. 140-141) peker på viktigheten av spenningsmomentet elevene erfarer rundt de aktiviteter og fagstoff de blir presentert for.

2.2.2 Livsmestring og psykisk helse

Begrepet livsmestring knyttes ofte til det å være i besittelse av god psykisk helse. Drugli & Lekhal (2018, s. 29), ser god psykisk helse som den viktige byggesteinen for å fremme livsmestring. Tidligere forskning tyder på at psykiske helseplager kan påvirkes av biologiske, sosiale og psykologiske faktorer (Bru et al, 2018, s. 18). Verdens helseorganisasjon definerer psykisk helse som en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, håndtere normale stressreaksjoner og påkjenninger i livet, arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra ovenfor andre og i samfunnet (World Health Organization, 2004). Selv om psykisk helse ofte nevnes i sammenheng med det å ha vansker, lidelser eller plager, ses god psykisk helse som det å finne glede i hverdagen, i tillegg til at man besitter ferdigheter til å mestre hverdagssituasjoner og arbeidsoppgaver (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 12).

2.3 Lærerprofesjonalitet i lys av innføring av forståelse av livsmestring

For å kunne legge til rette for arbeidet med et godt psykososialt miljø på skolen er det nødvendig med en tydeliggjøring av lærerens rolle og bidrag (Ekornes, 2018, s. 29). Det tas

utgangspunkt i at dette arbeidet skal fremme positiv helse hos elevene, i tillegg til å forebygge forekomsten av psykiske plager.

2.3.1 Lærer-elev relasjon

Det er tydelig at arbeidet med å skape en god lærer-elev-relasjon står sentralt når det kommer til det universelle helsefremmende arbeidet (Ekornes, s. 35). Dette støttes opp av Skogen (et al., 2018, s. 14), som poengterer hvor viktig det er med gode relasjoner til de lærere og voksenpersonene barna omgås, og hvor stor nytteverdi dette har for arbeidet med psykisk helse. Videre forskning understreker i hvilken grad relasjonen har innvirkning for elevenes sosiale utvikling, faglige læring og psykiske helse (Moen, 2016, s. 13). Arbeidet med psykisk helse i skolen avhenger videre av hvordan organisasjonskonteksten og ledelsen, så vel som midlene, kan skape gode rutiner i skolehverdagen. Lærerens enkeltkapasitet og engasjement alene vil kunne resultere i utbrenthet og overbelastning, dersom arbeidet ikke forankres godt nok i skolens grunnstruktur (Ekornes, 2018, s. 40).

En god relasjon mellom lærer-elev, ses i sammenheng med det å ha sosial støtte fra læreren. Ifølge Farmer & Farmer (1996, referert i Federici & Skaalvik, 2022, s. 185) ses sosial støtte ses som de sosiale prosessene innad i skolen som bidrar til elevens faglige og sosiale utvikling. Det skiller mellom to dimensjoner av sosial støtte, en ytre og en indre. Den ytre dimensjonen innebærer hvordan læreren møter og inkluderer elevene, gjennom respekt, vennlighet og forståelse. Den indre dimensjonen skiller seg fra den ytre ved at den omhandler i hvilken grad elevene selv opplever å bli respektert og akseptert, i tillegg til hvordan de opplever støtte og veiledning i det faglige (Federici & Skaalvik, 2022, s. 186).

2.3.2 Lærerstøtte

Støtte fra ledelsen ses å ha stor betydning for elevenes læring og utvikling. Videre nevner Ekornes (2018, s. 45) at læreren vil dra nytte av å føle på støtte fra skoleledelsen, kollegaer, hjelpetjenesten og foreldre, for å kunne legge til rette for engasjement rundt arbeid med psykisk helse. Støtte vil blant annet inkludere at læreren på lik linje som med fag, må gis muligheten til å jobbe konkret og målrettet rundt arbeidet med psykisk helse i skolen (Ekornes, 2018, s. 45). Det å inkludere arbeidet med psykisk helse i skolen til et helhetlig nivå der alle lærere involveres, vil gi de beste forutsetninger for å lykkes. Den største effekten vil

komme til syne når det psykiske helsearbeidet integreres i læreplanarbeidet og som en del av den daglige undervisningen (Weare & Nind, 2011, s. 65).

2.3.3 Forventninger til lærerne

Day & Gu (2010) sine funn tyder på at en økning i forekomsten av psykiske vansker blant barn, gir en økende utfordring for læreres effektivitet og kapasitet. Det vises til at skolens ansatte har en unik mulighet til å fange opp psykiske helseplager hos elever som sliter, men det poengteres at det kreves mye kunnskap på feltet (Bru et al, 2018, s. 18). Det er nødvendig å se disse resultatene opp mot nye krav til lærerprofesjonalitet. Resultatet blir en diskusjon rundt hva lærerens rolle innebærer. Der det viser seg at behovet for å engasjere seg i elevenes psykiske helse er nødvendig for å fremme læring, vil det å drive opplæring innebære at læreren besitter kunnskap på dette feltet (Ekornes, 2018, s. 42). Samtidig vil flere lærere påvirkes av følelsen av å ikke være kompetent nok til å kunne håndtere psykiske utfordringer (Helleve & Almås, 2021, s. 61).

Lærere er som medlemmer av en profesjon forpliktet til å følge de verdsettene og kravene som ligger i denne rolleforventningen. Et uklart forhold mellom lærerens autonomi og udefinerte ansvarsområder og arbeidsoppgaver vil over tid kunne føre til overbelastning (Ekornes, 2018, s. 49). Selv om arbeidet med å lære opp barn og unge til å mestre livene sine ligger under skolens formålsparagraf, opplever flere lærere dette som vanskelig i praksis. Dette kan være et resultat av en stadig økende arbeidsmengde for læreren (Helleve & Almås, 2021, s. 61). Udefinerte arbeidsoppgaver vil også påvirke det opplevde ansvaret hver enkelt lærer føler, spesielt hvis dette er knyttet opp mot bekymringer rundt enkeltelevers situasjoner som berører de emosjonelt. Et individuelt opplevd ansvar vil også i større grad kunne trigge skyld gjennom følelsen av å ikke ha gjort nok (Ekornes, 2018, s. 51).

2.4 Kritikk mot innføringen av livsmestring på læreplanen

Livsmestringsbegrepets inntreden i grunnskolen er et satsingsområde som vil kunne ha en nytteverdi for de fleste norske barn. Det at elevene skal lære om hvordan de kan mestre livet, kan virke som en forebyggende faktor ved elevens livsmestring. Satsingen er igangsatt grunnet rapportere plager om en økning i både press og stress hos dagens unge (Bru et al, 2016, s. 13). Innføringen av livsmestring som et tverrgående tema i skolen møter likevel motstand. Drugli & Lekhal (2018, s. 29) reagerer negativt på det de mener blir et stort press

på dagens unge, som allerede skal prestere på så mange arenaer fra før. Det legges vekt på at livet ikke nødvendigvis skal være noe som skal mestres, men i større grad leves.

Psykologiprofessor Ole Jacob Madsen retter et kritisk blikk mot innføringen av livsmestring i skolen i sin bok «Livsmestring på timeplanen». Madsen lufter grunnleggende spørsmål som om mestring av livet i det hele tatt lar seg gjøre eller om livsmestringen svarer på de ulike utfordringene dagens unge sliter med (Madsen, 2020, s. 7-8). Han etterspør et større samfunns- og politisk ansvar for å forklare økningen av psykiske plager hos ungdom (Haugan, 2022, s. 204). Madsens (2020, s. 75) kritiske syn retter seg hovedsakelig mot at universelle tiltak kan være skadelig for de elevene som allerede har sine utfordringer og må mestre nok fra før. Dette inkluderer tanken om at disse universelle tiltakene relatert til livsmestring og selvregulering vil dårligst gagne de som trenger det mest. Ved at ansvaret om å mestre eget liv legges på den enkelte elev, mener Madsen (2020, s.75) at man bidrar til en individualiserende samfunnsutvikling. Elevenes forventinger til seg selv kan bli skadelig høye ved at livsmestring i skolen omhandler spørsmål knyttet til den enkeltes psykologiske mestringsstrategier. Dette støttes opp av Samnøy & Tjomsland (2021, s. 21), som videre legger til at dette kan resultere i faktorene ensomhet og utenforskap.

Madsen (2020, s. 118) stiller seg undrende til om innføringen av livsmestring i størst grad vil profitere de ressurssterke, engasjerte og «flinke» elevene. Dette begrunnes med det han omtaler han som en rotfestet forestilling av generasjon prestasjon hos den øvre middelklassen. Stress og press rundt karakterer og det å lykkes best mulig i skolen ses, med den største selvfølge, som grunnene til at ungdom sliter i skolen (Madsen, 2020, s. 117). Det nevnes videre at dette på ingen måte gjenspeiler alle norske elever, der flere har mer enn nok med å håndtere livet på hjemmebane. Rundt tiltak som krever en stor egeninnsats blant elevene, lufter Madsen (2018, s. 118) spørsmålet om dette fanger opp den mindre artikulerte delen av de unge.

Haugan & Kvello (2022, s. 87) peker på hvordan mangel på sosial støtte og tilhørighet kan trigge negative tankemønstre. Utvikling eller forsterket nedstemthet/depresjon og usikkerhet/sosial angst, kan oppstå ved tvilen om egen verdi og attraktivitet ved opplevd utenforskap. Det ligger en tett kobling mellom ensomhet, psykisk helse og livskvalitet (Haugan & Kvello, 2022, s. 91). Med innføringen av LK2020, argumenteres det for at det opplevde prestasjonspresset blant elevene blir enda større. Sælebakke (2018, s. 29) er i sin

bok tydelig på at prestasjonspress i skolen kan ha svært uheldige konsekvenser for barnas psykiske helse. Madsen (2020, s. 115) nevner press som en moderne oppfinnelse, en følge av friheten der man ikke ønsker å få servert noe man ikke selv har bedt om. Ser man det fra dette synspunktet, mener Madsen (2020, s. 115) at det er naturlig å tenke at barna selv identifiserer skolen som den største kilden til press.

3.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn på det teoretiske rammeverk som ligger til grunn for forståelsen av min studie. I den første delen vil Antonovskys helseperspektiv om salutogenese og mestringsteorien opplevelse av sammenheng presenteres (herfra omtalt som OAS). I den andre delen vil det presenteres resiliensteori, som på sett og vis, i likhet med OAS, også kan ses som en mestringsteori.

3.1 Salutogenese som mestringsteori

Teorien om salutogenese er utarbeidet etter Antonovskys ønske om å endre fokuset fra den tradisjonelle patogene tilnærmingen over til forståelsen av hva som skaper helse (Antonovsky, 1987/2012, s. 27). Det nye synet på helse skulle i større grad rette seg etter helsefremmende faktorer, og teorien representerte menneskets aktive evne til å tilpasse seg stressfulle indre og ytre omgivelser. Han introduserte i 1979 sitt salutogene perspektiv på fysisk og psykisk helse, der fokuset lå på å enten trigge allerede eksisterende, eller bygge opp individet med nye motstandsressurser. Antonovsky ønsket å finne svar på hvilke bakenforliggende faktorer som påvirket i den grad noen mennesker blir og forblir friske (Antonovsky, 1987/2012, s. 16). Han søkte etter svaret på hvorfor enkelte individer klarte seg bra selv til tross for store belastninger i livet, og mente at helsevitenskapen i større grad skulle vende blikket mot ulik håndtering av ulike stressfaktorer og spenninger (Ekornes, 2018, s. 20). For å finne svar på hva helsen opprinnelse er benytter Antonovsky begreper som stressfaktorer og generelle motstandsressurser. Han påpeker at de færreste kommer seg gjennom livet uten å kjenne på tap eller sorg. Det er derimot hvordan disse påkjenningene blir oppfattet og håndtert som vil ha betydning på hvordan helsen vår vil bli påvirket (Antonovsky, 1987/2012, s. 51).

Salutogenese vokste fram som et begrep som omfattet et søkelys på helse og positiv livskvalitet (Ekornes, 2018, s. 20). Antonovsky mente at mennesket aldri enten var helt friskt eller helt sykt. Dette resulterte i et salutogent syn på at helse må ses som et kontinuum, der det foreligger en horisontal linje med god helse og dårlige helse som ytterpunktene. Alle

mennesker befinner seg på dette kontinuumet til enhver tid og vi vil alle oppleve å være plassert på ulike stadier av både helse og uhelse i løpet av livet (Antonovsky, 1987/2012, s. 36). Salutogenese handler om å se helheten i et menneske, ikke kun sykdomsbilde. Det vil i følge Antonovsky alltid være noe friskt med et menneske (Antonovsky, 1987/2012, s. 27).

Et videre rammeverk for min masteroppgave inkluderer Antonovskys salutogene modell, «Sense of Coherence», oversatt på norsk til «Opplevelse av sammenheng» (Antonovsky, 1987/2012, s. 38). Hans oppfattelse av at mennesker stadig har et ønske om å forstå verden rundt seg, resulterte i denne teorien som tar for seg det å finne ressurser hos individet som vil gi en opplevelse av sammenheng i hverdagen. Teoriens formål er å øke individets egne evne til å håndtere hverdagslig stress ved å skape eller trigge mestring. (Antonovsky, 1996, s. 15). Mestring vil her oppstå gjennom besittelse av tilstrekkelige motstandsressurser som gjør individet i stand til å håndtere hendelser og stressfaktorer (Antonovsky, 1987/2012, s. 41). Ekornes (2018, s. 21) fyller videre på at man skal oppleve tilværelsen som kontrollerbar og at det gjennom dette skal finnes en opplevelse av sammenheng med det som skjer. Mennesker med sterk «Sense of Coherence» vil i større grad evne å håndtere livets utfordringer, samt bli mer motstandsdyktige mot sykdommer og lidelser. Teorien er bygget opp av tre komponenter: (Antonovksy, 1996, s. 15.)

3.1.1 Begripelighet

Begripelighet handler om menneskets opplevelse av å forstå hva som skjer rundt en selv i hverdagen, at man kognitivt forstår de utfordringer man utsettes for. Den stimuli vi opplever i miljøet vi ferdes i, skal oppfattes som forståelige og strukturerte. Dette innebærer at man er i stand til å forklare og forstå hvorfor ulike hendelser skjer og hvordan de henger sammen. Det skaper en forventning til at man ved høy utviklet «begripelighet» skal være rustet til å forutse og forstå de utfordringer universet vil utsette en for (Antonovsky, 1987/2012, s. 39).

3.1.2 Håndterbarhet

Håndterbarhet beskriver menneskets evne til å til å føle at man innehar de ressursene som kreves for å mestre og håndtere de utfordringer man vil støte på i hverdagen. Dette innebærer både ressurser og kompetanse til å kunne håndtere stressende situasjoner. Ressurser vil enten kunne være noe individet selv har kontroll over, eller utenforstående ressurser som for eksempel en lærer eller en venn som man stoler på. Ved en sterk utviklet håndterbarhet vil man i større grad være rustet til å se på vanskelige livshendelser som en utfordring i stedet for en trussel (Antonovsky, 1987/2012, s. 40).

3.1.3 Meningsfullhet

Meningsfullhet anses som den viktigste av de tre komponentene og innebærer menneskets evne til å føle at det foreligger en opplevelse av mening rundt hvorfor ting skjer. Livet skal være forståelig rent følelsesmessig. Ved å oppleve noe som viktig her i livet vil man se behovet med å sette av tid og energi til dette, enten det er positivt eller ikke. Begrepet vil her forstås som et motivasjonselement. Man skal ha en opplevelse av at livet har en overordnet mening, samt at det finnes en sammenheng mellom egne handlinger og resultatene av de (Antonovksy, 1987/2012, s. 41).

3.1.4 Opplevelse av sammenheng og helsefremming

Det er nær slektskap mellom begrepet *helse* og vår opplevelse av at livet har en sammenheng (Antonovksy, 1996, s. 15). Ved å styrke vår opplevelse av at livet har en sammenheng vil man også kunne skape en større motstandsdyktighet. Dette vil igjen kunne skape mestring og fremstår som en god ressurs for å redusere risikoen for psykiske lidelser og fall i opplevd livskvalitet (Antonovksy, 1996, s.15). Antonovsky (1987/2012, s. 103-104) stiller spørsmål ved vår tids fokus på vestlig medisin som velorganisert og heroisk, tilegnet for å reparere når skaden allerede har skjedd. Gjennom besittelse av en sterk OAS, vil personen oppleve motstandsdyktighet og være bedre rustet til å håndtere livets krav. Dette forebyggende perspektivet, ses ved at tidlig implementering av prinsippene i teorien om OAS vil være gunstig for individets velvære (Antonovsky, 1987/2012, s. 103-105). Dette styrker tankene om at implementering av OAS iblant annet skolen, kan være gunstig for det helsefremmende arbeidet. Skolen er en sentral arena for praktiseringen av det helsefremmende arbeidet, noe som gjør den sentral for å oppdage vansker på et tidlig tidspunkt (Ekornes, 2018, s. 30).

3.1.5 Mestrings- og motstandsressurser

Den salutogenese modellen er nært knyttet til begrepene «mestring» og «mestringsressurser», og «motstandsressurser». Generelle motstandsressurser er med på å skape livsopplevelser som bidrar til å fremme og bevare en sterk OAS (Antonovsky, 1987/2012, s. 140). I følge Antonovsky kan mestring oppstå ved en følelse av kontroll over situasjonen man befinner seg i. Modellen nevner at selv personer med alvorlige langvarige helseutfordringer, vil kunne evne å håndtere den opplevde motgangen, til tross for at det kan kjennes som en stor belastning (Antonovsky, 2012, s. 50-51). Bevegelsen på dette kontinuumet vil påvirkes av stressorer og motstandsressurser. Motstandsressurser kan i følge Antonovsky (1987/2012, s. 105) defineres som «Personlighetstrekk, fenomener eller forhold som medfører omfattende og

varige erfaringer som gjør de utallige stressfaktorene man hele tiden bombarderes med forståelig»

Mennesket vil ta i bruk sine generelle motstandsressurser for å kunne håndtere de stressorer eller spenninger man støter på gjennom livet (Antonovsky, 1987/2012, s. 75). I en skolekontekst vil stressfaktorer kunne være ekskludering, mobbing og/eller et dårlig psykososialt miljø. En motstandsressurs som sosial støtte kan være med på å motvirke dette og bidra til å håndtere hverdagens utfordringer (Antonovsky, 1987/2012, s. 55). Sosial støtte ses sammen med komponenten egoidentitet som to av de viktigste generelle motstandsressursene (Antonovsky, 1987/2012, s. 105). Medbestemmelse, indre sammenheng og balanse mellom under- og overbelastning ses som livsopplevelser som vil skape eller styrke en sterk opplevelse av sammenheng. Slike motstandsressurser er nært forbundet med begripelighet, meningsfullhet og håndterbarhet (Antonovsky, 1987/2012, s. 50).

3.2 Resiliensteori

Resiliens som begrep har virkelig trådd fram de seneste årene og ses som et verktøy som gir håp i arbeid med barn, unge, familier, bomiljøer, kulturer og samfunn som trenger hjelp og bistand (Borge, 2018, s. 12). Borge (2018, s. 21) forklarer videre at forskernes mangfold av perspektiver gjør at det vil forekomme variasjoner i forsøket på å definere begrepet. De fleste forklaringene knytter likevel resiliens til motstandskraft, positiv utvikling, god fungering og opplevd mestring, selv om det finnes en risiko for et negativt utfall (Olsen & Traavik, 2010, s. 3). Borge (2018, s. 18) viser til resiliensforskeren Michael Rutters definisjon, som jeg har valgt å ta i bruk for forståelse av denne oppgaven. Resiliens ses her som en prosess der barns utvikling, til tross for opplevelser av alvorlige situasjoner som innebærer stor risiko for utvikling av problemer eller avvik, når et tilfredsstillende resultat (Borge, 2018, s. 18).

3.2.1 Resiliens i skolen

Resiliens i skolen ses av Olsen & Traavik (2010, s. 3) i sammenheng med motstandsdyktighet hos sårbare barn og unge. Skolen nevnes som en viktig arena for arbeid med å fremme livsmestring hos denne gruppen. Resiliens i skolen viser seg når barn, til tross for risikosituasjoner, viser en framgang i oppførsel og resultater, får troen på seg selv, i tillegg til en bedring i relasjonene til de andre i klassen (Borge, 2018, s. 60). Barnet vil oppleve positiv utvikling, selv etter å ha blitt eksponert for erfaringer som kunne resultere i psykososiale vansker og utfordringer (Olsen & Traavik, 2010, s. 27). I Stortingsmelding nr. 6 (2019-2020, s. 7) legges det vekt på viktigheten av tidlig innsats i skolen, gjennom et inkluderende

fellesskap som en naturlig del av hverdagen. Alle elever skal kjenne seg trygge og meningsfulle, samtidig som de skal få muligheten til å lære, mestre og utvikle seg. Mestring av livet står som et tydelig mål i skolens formålsparagraf og er gjeldene for alle elever. Skolen som arena skal legge til rette for at barna tilegner seg faglig, sosial og miljømessig kapital. En god skolesituasjon vil kunne bidra til å gi elevene de ressursene de trenger for å kunne håndtere belastninger bedre enn tidligere (Borge, 2018, s. 130-131).

Borge (2018, s. 132) skriver videre at man gjennom utvikling og tilegning av kunnskap vil øke den faglige kapasiteten, noe som vil kunne gi en følelse av opplevd mestring. Individuelle forutsetninger og egenskaper legger opp til at man må tilpasse skolen slik at hver enkelt elev kan utvikles best mulig. Den sosiale kapitalen vil utvikles ved å bygge gode relasjoner og nettverk. Utvikling av sosial kapital ses som vel så viktig som utvikling av den faglige kapitalen. Et godt skolemiljø, trivsel og trygghet inngår i den miljømessige kapitalen, og reflekteres ofte ved en lærer som er til stede og viser omsorg for alle elever (Borge, 2018, s. 132-133).

3.2.2 Resiliens og salutogenese

Olsen & Traavik (2010, s. 31) nevner at det i et skole- og undervisningsperspektiv kan være gunstig med kunnskap om resilient utvikling og om opplevelse av sammenheng.

Resiliensteori kan knyttes til Antonovskys teori om opplevelse av sammenheng gjennom at det settes søkelys på hva som gir individet styrke (Borge, 2018, s.30). Teoriene bygger på det samme prinsippet ved at de begge søker en positiv utvikling i møte med risiko, også tilpasset individets velvære. Opplevelse av sammenheng og resiliens retter begge søkelyset mot beskyttelsesfaktorer. Teoriene ses i tillegg som dynamiske prosesser som varer over tid. Spørsmål om hva som skaper og fremmer god helse, utvikling og mestring stiger fram (Borge, 2018, s. 30). Søkelyset på beskyttelsesfaktorer, både i individet selv og i miljøet, vil hjelpe elevene med å utvikle ferdigheter til å håndtere motgang (Borge, 2018). Resiliens er ikke en egenskap man har med seg, men er en prosess som står i forbindelse med hele oppveksten (Rutter, 2012, s. 335)

Antonovskys «*opplevelse av sammenheng*» kan også ses som en «*opplevelse av meningsfullhet*» (Kvello, 2015, s. 244). Besittelse av en forståelse for de tre komponentene håndterbarhet, meningsfullhet og begripelighet vil kunne bidra til å ruste elevenes psykiske helse, sosiale utvikling, prestasjoner på skolen og resiliens. Opplevelser av mestring kan

forekomme ved at barnet lærer seg å håndtere påkjenninger med positive resultater (Kvello, 2015, s. 244). Besittelse av komponenten håndterbarhet innebærer den kompetansen og de ressursene barnet behøver for å kunne håndtere utfordringer og risikofaktorer på en utviklingsfremmende måte (Antonovsky, 1987/2012, s. 40). Borge (2010, s. 17) nevner tre sentrale likheter mellom resiliens og salutogenese; 1) begge teoriene fokuserer på en positiv utvikling, friskhet og individets velvære, 2) teoriene er ikke et engangsfenomen, men oppleves som dynamiske prosesser over tid grunnet store forskjeller mellom individers opplevelse av sitt psykiske velvære, 3) teoriene fremmer relativ sunnhet hos mennesker som opplever påkjenninger.

3.2.3 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer

Beskyttelsesfaktorer, også kalt resiliensfaktorer, omtales som «faktorer som betyr ekstra mye i situasjoner med høy risiko eller katastrofer, slik at de bidrar til å redusere vond påvirkning på det enkelte individet og bygger mestring og selvtillit, tross dystre omgivelser» (Borge, 2018, s. 12). Kvello (2015, s. 246) nevner videre at beskyttelsesfaktorer først trer inn når det har en dempende effekt på risikofaktorer. Disse faktorene som kan være genetiske, sosiale, mentale, biologiske eller miljømessige og vil ha størst effekt ved en lengre varighet på risikofaktorene (Kvello, 2015, s. 246). I arbeidet med barn og unge, utspilles beskyttelsesfaktorene på individnivå, familienivå og samfunnsnivå. Beskyttelsesfaktorer som utadvendt personlighet, sterk personlig vilje, problemløsende evner og god selvregulering er sentrale på individnivå (Olsen & Traavik, 2017, s. 48). Familienivået setter søkelys på om barnet har et godt og trygt omsorgsmiljø. Ifølge Olsen & Traavik (2017, s. 71) ses nære, sterke relasjoner innen kjernefamilien, eller til en signifikant person, som den mest valide beskyttelsesfaktoren mot utvikling av psykiske og/eller sosiale vansker.

Risikofaktorer omhandler de forhold som mulig kan øke sannsynligheten for utvikling av psykiske og sosiale vansker hos barn. Risiko kan videre defineres som alvorlige trusler knyttet til barnet selv, familien, nettverket eller samfunnet, som påvirker barnets tilpasning og utvikling (Olsen & Traavik, 2017, s. 36). Dersom et forhold øker faren for utvikling av psykiske og/eller sosiale vansker hos individet, ses det som en risikofaktor (Kvello, 2020, s. 246).

4.0 Metode

I dette kapittelet vil det redegjøres for den metodiske rammen for studien. På bakgrunn av problemstillingens art, hvordan arbeid med livsmestring kan bidra til helsefremming for elevene i barneskolen, er det valgt en kvalitativ tilnærming. Kapitlet inneholder en presentasjon av det valgte forskningsdesignet og metoden, forberedelse og gjennomføring av intervjuene, dataanalyse og til slutt de forskningsetiske betraktningene.

4.1 Kvalitativ metode

Sosiale interaksjoner, samspill og koder vil i et samfunn endre seg over tid. Globaliseringen i verden tyder på at den endres fortere og fortere, noe som leder forskningen inn i et mer fleksibelt landskap. Forskere er nå i større grad nødt til å innta en induktiv rolle ved å samle inn data ute i felt (Flick, 2022, s. 3). Dette med å studere forståelsen av sosiale fenomener i sitt naturlige element er en av grunnene til at jeg ønsker å foreta en kvalitativ vinkling av mitt masterprosjekt. Gjennom intervjuer ønsker jeg å foreta en systematisk innsamling, organisering og videre tolkning av det kommende tekstmaterialet (Malterud, 2001, s. 483). Den kvalitative tilnærmingen egner seg når formålet er å forstå hvordan sosiale fenomener utspiller seg. Dalland (2020, s. 54) nevner metodens betydning når formålet med det man ønsker å få svar på ikke kan la seg måle eller tallfeste.

4.1.1 Semistrukturert intervju

Målet med det kvalitative intervjuet er søke innpass i intervjupersonenes subjektive verden (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 20). Kvale og Brinkmann (2015, s. 357) beskriver det semistrukturerte intervjuet som *«En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet»*. Postholm & Jacobsen (2018, s. 121) nevner videre at informantene vil bli stilt de samme overordnede spørsmålene, men at oppfølgingsspørsmålene kan tilpasses etter behov. Intervjuet består videre av en sosialt konstruert samtale, som kan åpne opp for ulike posisjoner og videre rom for handlinger underveis. Flexibiliteten i intervjuformen med å kunne gå fram og tilbake i intervjuguiden vil kunne hjelpe informantenes opplevelser og erfaringer fram (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 44). I utarbeidelsen har det blitt lagt vekk på å stille åpne spørsmål som får informanten til å fortelle eller beskrive ulike situasjoner og prosesser. Samtidig er det lagt vekk på spørsmål som har den hensikt å skaffe informasjon som faktisk svarer på det satte

forskningsspørsmålet. Som forsker er det nødvendig å legge til rette for at intervjuet oppleves trygt og at det bygges tillit til informanten. Interaksjonen mellom forsker og intervjuerperson samskaper dataen, gjennom en subjekt-subjekt-situasjon (Thaagard, 2018, s. 36). Thaagard (2018, s. 36) ser det som et godt utgangspunkt for studien at man som forsker reflekterer over sine egne erfaringer. Selv om kritikk kan oppstå ved at et unyansert blikk fra intervjuerens side kan påvirke innsamlet data, vil opplevelser, holdninger og følelser bidra til å kunne forklare og forstå fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 42).

4.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

4.2.1 Vitenskapelig ståsted

Det vitenskapsteoretiske ståstedet vil legge føringer for hvordan man som forsker forstår og produserer kunnskap (Johannessen et al., 2016, s. 51). Rundt det overordnede designet for studien ser jeg det passende å benytte et fenomenologisk design. Ved bruk av dette designet ønsker man å finne ut av hvordan mennesker subjektivt opplever og tolker verden rundt seg. Man ønsker å forstå hvordan sosiale fenomener utspiller seg (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 45) Fokuset rettes mot hvordan vi forstår oss selv og våre relasjoner til omgivelsene og menneskene rundt oss. Gjennom intervjuene er det ønskelig å samle inn data rundt informantenes egne erfaringer og opplevelser med fenomenet jeg ønsker å forske på. Målet er å komme mer i dybden på informantenes forståelse av dette enn hva en som er mulig gjennom en tradisjonell kvantitativ metode (Flick, 2022, s. 20).

Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen fenomenologi vil tillate meg som forsker å dykke dypt ned i lærerens personlige opplevelser og oppfatninger av begrepene livsmestring og helsefremming. Målet er å søke en rik og detaljert forståelse av begrepet hos hver enkelt lærer og hvordan de anvender dette i sin daglige praksis (Thagaard, 2018, s. 36). Ulike Personlige, pedagogiske og kulturelle faktorer vil kunne påvirke forståelsen av disse begrepene. Disse ulike individuelle erfaringene vil også kunne hjelpe med å avdekke hvorfor det er en variasjon i hvordan lærere forstår og anvender begrepet. Videre vil også fenomenologiens hensyn til kontekst og miljø virke inn på forståelsen da denne kan variere ut ifra skolens kultur, politikk eller ressurser.

4.2.2 Utvalg

I kvalitative intervjuer er det ønskelig å innhente informanter i tråd med studiens krav og formål. Thagaard (2018, s. 54) nevner at det innen kvalitativ forskning ofte benyttes et

strategisk utvalg der man innhenter informanter etter studiens formål, samt studiens teoretiske perspektiv. Det strategiske utvalget ble i min oppgave satt til å bestå av lærere ansatt i fast stilling i barneskolen. Deltagerne ble valgt på bakgrunn av mitt ønske om å få refleksjoner og innsikt i de aspektene av fenomenet jeg ønsket å studere. For å skaffe denne dypere innsikten rundt lærernes opplevelser, erfaringer og synspunkter av fenomenet, ble utvalget begrenset og tilpasset studiens formål. For å få et mest mulig nyansert bilde av situasjonen valgte jeg å se på bredden og mangfoldet i min utvelgelse. Dette forespeilet seg i en rekruttering av informanter med god bredde i både alder og erfaring. Det skal nevnes at det i kvalitative intervjuer ikke er nødvendig med et utvalg som er representativt for befolkningen, slik det er i kvantitative studier (Johannesen et al., 2016, s. 115).

Rekrutteringsprosessen ble i igangsatt fra eget nettverk, basert på en såkalt «*snøballmetode*». Denne metoden fungerer som et springbrett der de som først har blitt kontaktet, selv videreformidler informasjonen til eget nettverk, vel besittende av tilsvarende egenskaper (Thaagard, 2018, s. 56). På bakgrunn av selve studiens design og planlagt tidsbruk var det tiltenkt å intervju ni til ti informanter. Det er intervjuet lærere ved to ulike barneskoler for å kunne gi et noe mer nyansert bilde av hvordan ulike lærere forstår begrepet livsmestring og hvordan dette arbeides med i det daglige. Fenomenet livsmestring forstås subjektivt, noe ulike kompetanser, bakgrunner og perspektiver vil kunne ta høyde for.

4.2.3 Ethiske overveielser

Ved utarbeidelsen av en kvalitativ masteroppgave vil man som forsker støte på en rekke etiske overveielser ved at forskningen direkte berører mennesker (Johannessen et al., 2016, s. 84). Det forskningsetiske ansvaret vil alltid foreligge når man forsker på andre mennesker. Informasjonen rundt studien skal være nøyaktig, samtidig som man tydelig skal presentere for informantene om at en eventuell deltagelse er frivillig (NESH, 2023, s. 18). Frivillighet er den aller viktigste etiske forutsetningen for all forskning på mennesker. Alle som deltar i forskningen skal gi et frivillig, informert, skriftlig samtykke, noe som i tillegg er en forutsetning å innhente for at forskningen skal anses gyldig (Norsk senter for forskningsdata, 2010). Informasjonen sendes ut i forkant av intervjuene for å forsikre om at informantene skal ha fått tilstrekkelig og forståelig informasjon om prosjektet. Frivillig deltagelse innebærer også retten til å enhver tid kunne trekke seg uten at dette skal ha noen negative konsekvenser for vedkommende. Dette innebærer at deltagerne også informeres om at de til enhver tid kan

trekke seg, også etter intervjuet er gjennomført. Ved rollen som forsker bør man gjennom hele forskningsprosessen være bevisst på informantenes samtykke (Thaagard, 2018, s. 23-24).

Et annet sentralt grunnprinsipp for etisk forskning er konfidensialitet. Det er i kvalitativ forskning viktig at man som forsker ivaretar deltagerens personvern og anonymitet siden det generes data som omhandler sensitive opplysninger om deres egne tanker og livserfaringer (Malterud, 2018, s. 214). For å få et best mulig innblikk i hvordan intervjupersonenes opplevelser er det en fordel å legge opp til at man kan dele fritt, uten å være engstelig for å bli kjent igjen (Thaagard, 2018, s. 24). Ansvarsrollen anses og som en fremtredende etisk overveielsene, både ovenfor informantene som deltar, men også hvordan man forholder seg til datamaterialet som blir samlet inn.

På bakgrunn av at dataen jeg skal samle inn kan resultere i personlige opplysninger og informasjon, har jeg søkt om godkjenning hos SIKT og fått dette. SIKT vurderer de forskningsprosjekter som skal gjennomføres ved universiteter med henhold til de gjeldende retningslinjene. (Thaagard, 2018, s. 22). Godkjenning er en forutsetning for å kunne begynne å samle inn data. Jeg har også fått godkjenning av FEK, Universitetet i Agders forskningsetiske komite. Denne instansen har som formål å vurdere forsvarligheten i forskningsprosjekter tilknyttet fakultet for helse- og idrettsvitenskap.

4.2.4 Intervjuguide

For å kunne gjennomføre et intervju, er det nødvendig at det foreligger en nøye gjennomtenkt intervjuguide. Intervjuguiden ble utformet med det formål om å stille spørsmål som kunne belyse og skaffe innsikt rundt min problemstilling (Thagaard, 2018, s. 95). Intervjuguiden består av en liste med ni spørsmål utarbeidet for å komme innpå deltagerne og kunne besvare de temaene jeg anser som relevante basert på forskningsspørsmålet mitt. Valget av en semi-strukturert tilnærming er tenkt på bakgrunn av at rekkefølgen på spørsmålene vil kunne variere ut ifra det som blir naturlig i situasjonen. Det har vært ønskelig å finne en balanse mellom de planlagte spørsmålene som vil kunne styre samtalen, oppfølgingsspørsmålene og de åpne spørsmålene som vil kunne gi liv til informantenes egne refleksjoner. Ved å begynne intervjuet med enklere spørsmål vil man kunne etablere en god og trygg relasjon som videre kan gjøre det lettere å komme i dybden på informantens egne opplevelser og erfaringer (Dalen, 2004, s. 30). Postholm & Jacobsen (2018, s. 133) nevner viktigheten av å kjenne

intervjuguiden godt, slik at samtalen skal kunne gli så godt mulig. En intervjuguide vil også fungere som en mental og faglig forberedelse til selve intervjusituasjonen. (Dalland, 2020, s. 83).

4.2.5 Gjennomføring av intervjuene

Deltagerne fikk på forhånd tilsendt et informasjonsskriv på mail med studiens formål og hva en eventuell deltagelse ville innebære. De ni intervjuene foregikk i løpet av Mars måned, hovedsakelig med fysisk interaksjon en til en. Et intervju ble gjennomført over teams og et annet over telefon grunnet naturlige geografiske avstander. Alle intervjuer ble i tillegg tatt opp ved hjelp av diktafon, for å senere kunne transkriberes. Det ble vektlagt en tydelig presentasjon av meg selv, samt studiens formål før hvert intervju startet. Videre ble det forsøkt å bygge tillit til hver og en informant, gjennom forholdsvis enkle spørsmål i starten intervjuet. Det ble nevnt underveis at samme tematikk ble belyst ved flere spørsmål og at de dermed tidvis kunne føles noe like, og i tillegg generere noe gjentagende data.

Det ble informert om at det var ønskelig at informanten satt av 30-60 minutter for gjennomførelse av intervjuet. Dette for å sikre tilstrekkelig tid hvis informanten hadde mye å dele, samtidig som det var ønskelig at det ikke skulle oppstå en følelse av tidspress. Varighet på intervjuene var fra 16-38 minutter. Det ble forsøkt å holde en viss struktur i intervjuene og alle spørsmålene fra intervjuguiden ble stilt under alle de ni intervjuene. Informantene ble avslutningsvis tilbudt å legge til ytterligere informasjon hvis de følte de hadde mer å dele. Det var avslutningsvis ønskelig å takke for informantens tid, da man er innforstått med at det kan forekomme hektiske arbeidsdager for denne yrkesgruppen.

4.2.6 Transkripsjon

Etter gjennomførelse av intervjuene skal all data transkriberes. For å bevare integriteten i intervjuene ble denne prosessen gjennomført like etter dataen er samlet inn. Det å gjennomføre transkriberingen selv hjalp meg også til å få en nærhet og kjennskap til all rådataen som var samlet inn (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 207). Det ble benyttet en standard tilpasset ortografi til bokmål, noe som videre vil bidra til en anonymisering av den innsamlede dataen. Dette vil heller ikke påvirke den realistiske framstillingen. Det vil også foregå en gjennomgang av rådataen for å fjerne eventuelle personlige identifiserbare ord eller stedsnavn. Underveis i intervjuene forekom det at deltagerne tok lengre pauser, ofte for enten

å bygge videre på setningene eller for å hente seg inn igjen. Dette markerte jeg med to prikker etter hverandre; «..». Jeg noterte også ned det jeg antok var sitater underveis i intervjuene med; «» i teksten. Under intervjuene valgte jeg å ikke notere underveis slik at jeg fikk viet all oppmerksomhet til selve interaksjonen. Jeg noterte ned følelsen jeg satt med etter intervjuet og reflekterte så rundt selve samtalen.

4.3. Forskningens kvalitet

4.3.1 Reliabilitet

For at et forskningsprosjekt skal anses å ha en god reliabilitet, skal en forsker komme fram til de samme resultatene ved å benytte de samme metodene (Thaagard, 2018, s 187). Postholm (2010, s. 169) benevner problematikken rundt reliabilitetens krav til reproduksjon og gjentakelse, sett opp mot den mer svevende og unike kvalitative forskningen. Dette har resultert i innføringen av begrepet «pålitelighet». Det stilles større krav til forskerens åpenhet, gjennom refleksjon over egen påvirkning rundt forskningsprosessen. Gjennom en transparent og konsekvent gjennomført forskningsprosess vil også andre ha mulighet til å kunne reflektere over den samme prosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

4.3.2 Validitet

Validitet, eller gyldighet, ses i sammenheng med resultatene av forskningen og hvordan man som forsker tolker de ulike dataene man har samlet inn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Thaagard (2018, s. 190) nevner at man som forsker skal redegjøre for egen tilknytning til miljøet man skal forske på. Tolkningen man utvikler av fenomenet man forsker på vil ha ses som et samspill mellom nye opplevelser og de erfaringene man hadde i forkant. Validitet bygger på spørsmålet om resultatene faktisk er gyldige for utvalget og det fenomenet vi har studert.

4.3.3 Overførbarhet

For å forklare overførbarhet i kvalitativ forskning refereres det ofte til om studien kan generaliseres, gjøres gjeldende for andre situasjoner eller studier (Jacobsen, 2015, s. 237). Selv om den direkte overføringsverdien er liten ved kvalitative studier, kan en form for konseptuell generalisering oppstå ved utvikling av teorier som vil ha relevans for videre studier (Tjora, 2018, s. 70).

4.4 Dataanalyse – tematisk analyse

I analysedelen har jeg valgt å gjennomføre en refleksiv tematisk analyse, hovedsakelig med inspirasjon fra Braun og Clarke (2022) som rammeverk. Valget av denne analyseformen er basert på dens oversiktlige oppbygning, som vil hjelpe meg med å kunne skaffe innsikt i hvordan intervjuobjektene forstår de gitte fenomenene og temaene jeg vil presentere i min intervjuguide (Braun & Clarke, 2022, s. 3). Med dette ønsket jeg videre å kartlegge en gruppe læreres forståelse av begrepet «*livsmestring*» og hvordan arbeid med dette kan bidra til «*helsefremming*» for elevene i barneskolen. Jeg ønsket og å se om jeg kan finne underliggende sammenhenger rundt deres forståelse av begrepet «*livsmestring*» og hvordan det legges til rette for i arbeid med dette i hverdagen. Analyseformen tematisk analyse bygger videre på at man som forsker skal kunne være åpen for nye perspektiver og tolkninger av dataene man samler inn. Selv om min forforståelse, innsikt og kunnskap vil være med på å prege forskningen, har jeg forsøkt å forholde meg så transparent som mulig. Dette med et ønske om å formidle studiens funn så nøyaktig som mulig. I min framstilling har jeg valgt å følge fasene kronologisk fra start til slutt, men etter hvert som ble kjent med datainnholdet valgte jeg å bevege meg fram og tilbake underveis. Som Braun & Clarke (2022, s. 36) nevner foregår ikke den refleksive tematiske analysen i en lineær prosess, men ser som et samspill der man beveger seg fram og tilbake mellom fasene og det totale datasettet.

Den refleksive tematiske analysen vil ifølge Braun og Clarke (2022, s. 35) kunne deles inn i seks faser:

1. I den første fasen skal man gjøre seg kjent med datamaterialet gjennom en grundig gjennomgang av den innsamlede rådataen. Dette innebærer at man leser gjennom materialet gjentatte ganger, tar notater og prøver å streke ut det som gir mening (Braun & Clarke, 2022, s. 35).

Dette arbeidet starter allerede under intervjuene og forsetter videre inn i transkriberingsprosessen, der gjennomgangen gjorde meg kjent med innholdet. Jeg skrev så ut alle de ni intervjuene i papirform og leste nøye gjennom disse for å få god kjennskap til det totale datasettet.

2. Fase to handler om å utarbeide koder, ofte med hensikt om å se etter generelle mønstre i intervjuene for å kunne gruppere dataene man samler inn. Segmentene man

identifiserer og henter inn fra rådataen skal kunne gi mening til fenomenet man forsker på og til oppgavens forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2022, s. 35).

I denne fasen leste jeg gjennom de utskrevne notatene mine på nytt. Det opplevdes enklere å lese tekst og få oversikt over materialet når det lå foran meg i fysisk form. På denne måten kunne jeg enkelt skille de ulike intervjuene, samtidig som jeg kunne notere direkte på arket der jeg fant tekst som virket ekstra relevant for oppgaven min. For å få oversikt over sentrale funn blant datamaterialet noterte jeg også ned ord som virket å kunne ha en relevans for problemstillingen i en kladdebok. Deretter lagde jeg et dokument av alle intervjuene der jeg delte inn i tre kolonner; i den første puttet jeg informantens utsagn ordrett, i andre kolonne noterte jeg en kortversjon med det konsentrerte innholdet og i den tredje utarbeidet jeg koder. Jeg satt da igjen med en kortere, mer relevant og oversiktlig versjon av den transkriberte dataen.

3. Den tredje fasen handler om å søke etter gjennomgående temaer og sortere passende koder under disse. Den lange listen med utarbeidede koder hentet fra det totale datasettet i fase to, ble her slått sammen og sortert til mulige, mer overordnede temaer med påfølgende undertemaer (Braun & Clarke, 2022, s. 79)

I denne fasen startet jeg med å klippe ut den kortversjonen av den transkriberte dataen, plasserte de kodene som så ut til å passe sammen og lette etter mønstre. Jeg gikk på tvers av intervjuene og prøvde å luke vekk det som virket uinteressant for oppgavens problemstilling. I denne fasen endte jeg opp med å lage et kortere dokument, der jeg samlet kodene og prøvde å få en oversikt over mulige temaer.

4. Fase fire er en kvalitetssjekk av temaene man har utarbeidet. Her skal man revurdere tema og de valgene man har gjort. Formålet er å sjekke om de satte temaene samsvarer med de utarbeidede kodene og med datasettet i sin helhet (Braun & Clarke, 2022, s. 35).

Jeg tok i denne fasen en vurdering på om hovedtemaene mine passet til studiens problemstilling. Det ble noe flytting fram og tilbake av de utklippede kodene. Enkelte funn viste seg å passe bedre inn under andre mulige temaer. Denne prosessen gjorde at jeg følte på en større klarhet rundt kodene og temaenes relevans.

5. Fase fem innebærer å definere de ulike temaene og gjøre det tydelig hva de handler om. Her skal man beskrive hvordan hvert enkelt tema passer til problemstillingen. Definerings innebærer at temaene skal navngis. (Braun & Clark, 2022, s. 36)

Selv om enkelte av kodene passer inn under flere av de andre temaene, er det for ordens skyld valgt å bruke hver kode kun en gang. Definerings av temaene begynte å gi klarhet i den forrige fasen. Jeg forsøkte å være ekstra bevisst på om temaene ga mening og om de kunne bidra til å svare på problemstillingen, så denne fasen fungerte som enda en kvalitetssjekk. Ved denne kritiske gjennomgangen, fikk jeg en følelse av at jeg var ekstra tro mot datamaterialet mitt.

6. Fase seks handler om å rapportere funnene fra analysen, noe som presenteres under resultatkapittelet (Braun & Clarke, 2022, s. 36). I denne fasen skal man forsøke å fortelle en godt analytisk narrativ med den hensikt å overbevise leseren om at funnene i analysen har en gyldighet og verdi.

Videre skal man klargjøre og drøfte etiske aspekter ved tilgang til feltet, innhenting av informert samtykke og en kritisk bevissthet rundt forskerrollen. I kvalitativ forskning vil det alltid oppstå spørsmål rundt refleksivitet til forskeren. Dette innebærer spørsmål som hva forskerens motiv, bakgrunn, perspektiver og forforståelse er (Malterud, 2001, s. 485). Det stilles krav til at forskeren er bevisst på sin egen rolle, samt forståelse for hvordan rollen kan påvirke forskningsprosessen og da også resultatene. Forskeren skal være klar over hva, hvordan og hvorfor man gjør som man gjør (Braun & Clarke, 2022, s. 5). Ved kvalitativ forskning er det en etisk kodeks man er nødt til å følge for å ivareta deltagerens integritet. Disse etiske prinsippene er utarbeidet slik at du som forsker skal unngå å gjøre skade for de som velger å delta i prosjektet ved å respektere deres behov og interesser. (Flick, 2022, s. 119).

Intervjuobjektene må bli presentert studiens formål på en måte som gjør at de forstår. Det er behov for at deltagerne gir sitt samtykke for å delta, samt informasjon om at de til enhver tid kan trekke seg. Videre er det behov for at studien er konfidensiell gjennom en anonymitet av dataene slik at deltagerens personvern blir ivaretatt. Forskeren må ta stilling til forholdet mellom risiko og nytte ved å stille seg spørsmålet om eventuelle fordeler veier opp for

risikoene. Dette er spesielt viktig ved forskning på sårbare grupper som barn og eldre. Det er også viktig at man er bevisst på sin egen rolle og innflytelse i studien som forsker. Med dette legges det vekt på at man skal vise en nøytralitet, og så langt det lar seg gjøre prøve å ikke påvirke deltagerens svar og meninger (Flick, 2022, s. 123).

5.0 Resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere sentrale funn fra min studie. Resultatene skal belyse problemstillingens spørsmål om hvordan arbeid med livsmestring kan bidra til helsefremming for elevene i barneskolen. Kapitlet er delt opp i tre deler. Den første delen ser på sentrale ressurser for livsmestring og tar for seg lærerens syn på begrepet og hvordan de arbeider med dette i det daglige. Den andre delen er en framstilling av funn sett i sammenheng med mestringsteorien OAS og resiliens. Avslutningsvis, i den tredje delen belyses lærernes refleksjoner rundt utfordringer ved å integrere livsmestring i undervisningen.

Det er som tidligere nevnt intervjuet ni lærere ansatt i barneskolen for å få innsikt rundt problemstillingen. Basert på den tematiske analysen ble det utformet (antall) temaer, (ev med undertemaer). Flere av sitatene passet flere steder i teksten, noe som resulterte i at jeg selv måtte ta et valg over hvor jeg mente disse best ville passe inn. Informantenes egne opplevelser og erfaringer blir trukket fram underveis gjennom sitater fra intervjuene. Sitatene er satt i kursiv for å få de mer tydelig fram.

Livsmestring er et vesentlig begrep som ligger til grunn for studiens problemstilling. Lærerens forståelse av livsmestring vil ha stor innvirkning på hvordan de arbeider med dette i det daglige. Det gis uttrykk for at begrepet livsmestring er nytt for flere, og enkelte føler ikke helt at de «eier» ordet. Lærerne er selv klare på at de sannsynligvis tolker begrepet på ulike måter. Det gis videre uttrykk for at den ulike tolkningen av begrepet, vil gjøre det utfordrende å ta det med inn i klasserommet. Når det kommer til integrering av livsmestring, oppsummerer en av informantene det slik:

De største utfordringene er at man på en måte må rydde plass selv. Det er ikke gitt at det er en del av skolefaget og man må på en måte som lærer tenke seg frem til at “åh, men i dette tema ligger det litt livsmestring som jeg må dra opp og frem”. (informant 5).

Allikevel oppleves det at samtlige av informantene er fornøyde med at begrepet har fått større plass i skolen. Det gis uttrykk for at det er fint med en samlebetegnelse på alt arbeidet som kombinerer det faglige og det sosiale, både i timene og i friminuttene. Selv om flere av informantene poengterer at de ikke er helt komfortable med å definere ordet livsmestring, forstås det nokså likt av de fleste. Begrep som *verktøy* og *nøkler* brukes for å gi elevene ressurser til å mestre livet.

5.1 Sentrale ressurser for livsmestring

For å få en forståelse av hvordan lærere arbeider med livsmestring, vil jeg her presentere funn som anses som sentrale komponenter for dette arbeidet.

5.1.1 Trygghet

Det at elevene skal føle på en *trygghet* når de er på skolen, adresseres i samtlige av intervjuene. Det forstås som at *tryggheten* må ligge til bunns for at elevene skal kunne trives på skolen og for at de skal være i stand til å kunne lære. «*Tryggheten må være i bunn i forhold til at du ufarliggjør det, trygghet, at du føler deg trygg, for ellers så kan ikke jeg verken lære de noe*» nevnes det av informant 1. Informantene nevner at det fokuseres på arbeid som legger til rette for å gjøre elevene *trygge* i seg selv. Dette anses som nødvendig for at de skal tørre å slippe seg mer løs, som igjen ses i sammenheng med å kunne tenke og reflektere selv. Dette må å tørre å prøve og tørre å feile, ses som essensielt for elevenes utvikling i klasserommet. Videre påpekes det at vil resultere i at man tør å støtte hverandre og tørre å stå opp for seg selv eller medelever når de opplever urett. *Trygghet* ses som en grunnleggende faktor til det å fikse livet i klasserommet, og det nevnes videre fra en av informantene at:

For hvis ikke det er trygt, så kan jeg egentlig bare legge ned. For jeg får ikke lært de noe hvis de ikke føler seg trygge. (...), og livsmestring og å fikse livet, det er jo det det egentlig handler om. Fra identitet, selvfølelse, hvor trygt klasserommet er. Det er jo det som er min viktigste jobb i starten. (informant 1).

Det å bli møtt på en god måte hver dag ses som viktig i det å skape *tillit* og *trygghet* i klasserommet. Betydningen av *forutsigbarhet* nevnes i forbindelse med det å legge til rette for at også de som strever litt mer skal få oppleve den samme trygge hverdagen. Dette kan ses i sammenheng med det å gi elevene gode og kjærlige grenser. I en skole der betydningen av

grenser diskuteres, er det tydelig at informantene ser ut til å ha forskjellige meninger om det. Der enkelte er for en større frihet og individuell tilpasning, er informant 1 tydelig på at: *«grenser er kjempeviktig. Det er jo noen som tenker at de vil ha minst mulig grenser, men det er jo hvis det er litt sånn grenser som er gode, kjærlige grenser».*

Elever som føler på en *trygghet* i seg selv og på skolen, vil i større grad kunne åpne seg og fortelle om det dersom man har vanskeligheter med noe. Som en følge av dette, anses det som lettere å fange opp utfordringer hos elevene hvis den nevnte *tryggheten* ligger til grunn. Det nevnes av informant 9 at *«det er jo en ting at man.. hvis man ikke snakker om det, at det blir et tabu å snakke om, så er det og vanskelig å prestere på skolen».* Et sitat som tydelig beskriver viktigheten av åpenhet i relasjonene innad på skolen og i klasserommet.

5.1.2 Støtte

Det å tydelig se hvilken rolle man spiller i barnets liv, ses av enkelte av informantene som motiverende for arbeidet de legger ned. Dette innebærer å kunne være tett på elevene, følge de fra de er små og hjelpe de på veien til å stadig mestre nye ting. Ord som det å «backe» og «booste» elevene tas i bruk, og forklares i sammenheng med det at elevene opplever at andre har troen på dem. Som en av informantene nevner: «man er jo avhengig, spesielt ungene av at noen tror på dem, dytter de og viser at de får til noe». Flere av lærerne nevner at de er ansatt i skolen med det formål om å hjelpe elevene med å mestre livene sine. Dette innebærer, som en av informantene nevner, å støtte elevene på veien mot å *«komme seg ut i verden og klare seg her i livet».*

Elevene møter utfordringer i sine hjemmeforhold som de ofte tar med seg inn på skolen. Lærerne påpeker at de trenger å kunne bidra til å hjelpe elevene gjennom disse periodene der ulike livshendelser oppstår. Det forstås fra enkelte av informantene om at denne støtten ofte skjer ut ifra eget skjønn.

vi prøver jo å gjøre det rette for barna der og da, men vi har jo egentlig ikke den kompetansen som ligger i det, (...), det er jo ikke en del av vår utdanning egentlig, det her med å snakke med barn om vanskelig ting. (informant 9)

I sammenheng med følelsen enkelte av informantene sitter med om at støtte vises ut ifra eget skjønn, nevnes og betydningen av en bevisstgjøring av egen rolle som lærer. Ut ifra ulike

situasjoner så trenger ikke nødvendigvis alltid lærerens oppfatning å samsvare med elevens. Informant 9 nevner «Så det skjer nok hver dag, at man hjelper noen med å komme over en barriere eller et eller annet som de synes er vanskelig, som jeg ikke tenker over at jeg gjør; men som jeg faktisk gjør».

5.1.3 Lærer-elev relasjon

Betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev ses av samtlige av informantene som nødvendig for å effektivt kunne fremme arbeid med livsmestring. Hvordan man møter elevene hver dag, har stor betydning for hvordan elevene opplever skoledagen. Arbeid med å fremme læring hos elevene ses som hemmende hvis de sitter med en følelse av at læreren ikke liker de eller at de selv ikke liker læreren. Det omtales av enkelte som at det er skremmende hvor stor påvirkning man har når det kommer til *trygghet* og *klasse*miljø. Av andre legges det mer vekt på belastninger rundt ansvaret rollen som lærer medbringer.

det er jo på en måte det som jeg ofte kjenner kan være sånn tyngende.. de er jo veldig prisgitt hvilke lærere de har og om de «matcher» med oss eller ikke. (informant 5).

Lærerrollen ses av flere av informantene i sammenheng med det å «veilede» elevene til hvordan å best mulig mestre livet. «Veiledning» av elever forstås som det å hjelpe de til å håndtere de utfordringer man eventuelt skulle møte på, alt fra gode til dårlige. Det nevnes at selve læreryrket handler mer om å hjelpe elevene med å mestre livene sine enn å faktisk undervise de. Det inngår her å møte elevene i hverdags situasjoner og hjelpe de med det de strever med. Som lærer er det viktig å huske på at man er der for elevene, og det nevnes betydningen av å evnen til å ha et overordnet blikk ovenfor dem. Det foretas flere vurderinger daglig der læreren må prioritere hvor man skal legge energien.

noen ganger kan man kanskje bli litt mye faglig fokusert og så.. «ok, nå må jeg faktisk løfte blikket litt og se hva elevene, (...), du blir litt sånn, ok nå blar vi om til side 73 og så fortsetter vi der».. men så må man kanskje ta et steg tilbake og tenke litt, «ok, det var kanskje ikke akkurat de sidene der som var viktige nå, nå var det kanskje mer det å løse opp i det som skjedde i friminuttet».. (informant 5)

For å effektivt kunne bygge en god relasjon til elevene blir *anerkjennelse* nevnt. Det anses som viktig for elevenes trivsel å sørge for at de føler seg sett og ivaretatt i løpet av skoledagen.

Det er viktig at de har venner på skolen, at de blir sett.. når de kommer på skolen, av en voksen. At de går gjennom skoledagen og noen ser de. (informant 2).

Det som jeg jobber mest med i det daglige med de små eller hvis de griner for noe, anerkjenne følelsene deres og litt «jaja, det er lov å ha det kjipt og», og sånn er det.. av og til så har man det. (informant 8).

Trygghet og støtte ses som gode forutsetninger for å kunne skape en god lærer-elev relasjon. Her inngår arbeid som vektlegger åpenhet i form av det å snakke om hvordan man sammen kan legge til rette for mestring. Videre rettes fokuset mot åpenhet rundt sorger og gleder som vil oppstå i livet og hvordan man bedre kan håndtere dette.

det handler jo hele tiden om å være føre-var, og at det.. altså, jo mer man vet om hva livet kan bety, hva man kan stå i.. vil det hjelpe oss å mestre det hvis man eventuelt opplever noe selv eller at det er en nær venn eller venninne opplever vanskelige eller tunge ting så, gjør det oss nok mer i stand til å ivareta hverandre, hvis man vet om og har snakket noe om det før da. (informant 9).

5.1.4 Fellesskap i en livsmestringskontekst

Samtlige informanter nevner betydningen av et godt *fellesskap* og ser det i sammenheng med å skape et godt klasse- og læringsmiljø. Begrepet *samarbeid* ses som sentralt i det å tilrettelegge for et godt læringsmiljø, og det er tydelig at dette er noe informantene legger vekt på. Informant 7 har erfaringer om at elevene lærer bedre av å diskutere og samarbeid med hverandre, enn om læreren kun skulle stå å prate gjennom hele timen. Informant 4 støtter opp med at «*så er det jo på en måte det å være sammen og når man får til ting sammen, man faktisk lærer*». Det å trene på sosiale interaksjoner ses som grunnleggende for å skape et godt læringsmiljø, i tillegg til at det vil kunne gi elevene gode verktøy i framtiden.

Informantene beskriver klasser med store forskjeller mellom elevenes faglige og sosiale nivå. Utover begrepet *samarbeid*, blir *inkludering* og *toleranse* nevnt i forbindelse med det å

fungere sammen på skolen. Informantenes utsagn vitner om et arbeid som legger til rette for at elevene skal kunne fungere sammen og akseptere hverandres ulikheter. Samtidig er lærerne bevisste på sin egen rolle i det å legge til rette for at alle elever skal kunne trives på skolen.

Litt det, den der boksen, alle elever passer ikke inn i den firkantede boksen vår, så vi jo utvide den.. og det er jo vår jobb som lærere å gjøre, å forme den boksen så alle får plass i den, om vi så er i det den ytterste utkanten. (informant 2).

Informant 9 nevner at ved å bruke tid på alt livsmestring innebærer, som å snakke om problemer og utfordringer, vil man kunne utvikle forståelse for medelever og videre styrke fellesskapet. Det at elevene opplever å kunne være trygge i seg selv ses som et virkemiddel for et bedre klassemiljø.

hvis man er trygg i seg selv så er man og mer mottagelig for andre, og at man er forskjellig. At man kan tenke forskjellig, men likevel ha respekten for hverandre, (...), de må jo være glad i hverandres ulikheter på en måte. (informant 1).

Flere av informantene omtaler skolen og klasserommet som et minisamfunn der alle må gjøre sin del av jobben for at det skal fungere. Det innebærer et samspill, både i timene og i friminuttene, faglig og sosialt. Skolen handler om å være sammen. Det nevnes av informant 8 at «i det du går inn i et sosialt samspill så er det mange ting du skal kunne mestre.. av ferdigheter på en måte».

Livsmestring er noe flere gir uttrykk for at de jobber med konstant. Det nevnes et fokus på det å veilede elever og det å legge til rette for et godt klassemiljø. Et godt klassemiljø ses av enkelte av informantene som en forutsetning for et godt læringsmiljø. Informant 7 nevner den såkalte skjulte livsmestringen, der konflikter og krangler inngår, «hvis man har hatt en krangel, det å klare å sette ord på hva man følte i øyeblikket».

5.1.5 Motivasjon

Det kommer frem i flere av intervjuene at informantene knytter *motivasjon* opp mot det å mestre. Informant 5 omtaler arbeid med livsmestring i undervisningen i sammenheng med det å støtte elevene til å klare å finne *motivasjon* i seg selv. *Motivasjon* ses videre som en vilje, der du ikke bare legger deg ned å gir opp, men at du faktisk forsøker å få oppgaven til. Ved å

legge til rette for å få elevene til å tenke for seg selv, hvordan de kan angripe oppgaven, kan man skape *utholdenhet* blant elevene. En form for indre motivasjon kan ses i eksempelet til informant 1, der det ble nevnt at:

i forhold til det med jobbing, de skal skrive setninger før de skal ha uteskole, også er det alltid noen som er så kvikke. Så spør jeg «hva er det som skjer, du er jo alltid så rask?» «Jo, jeg har bestemt meg for å skrive med en gang så får jeg leketid etterpå».

Et annet viktig aspekt rundt motivasjon er ønsket barnet har til å faktisk være på skolen. Det nevnes i flere av intervjuene at det er en viktig del av deres jobb som lærere å legge til rette for at barna trives.

Hvis man tenker på livsmestring så tenker jeg jo på at man skal gi elevene et godt liv på skolen og det er jo positivt. Man ønsker jo barn som ønsker selv å være på skolen og at det skal være godt for de å være der (informant 3).

5.2 Opplevelse av sammenheng og resiliens

Her vil jeg trekke inn relevant helsefremmende teori og resiliens i sammenheng med funn gjort i analysen.

5.2.1 Begripelighet

For at elevene skal få det best mulige læringsutbyttet er det nødvendig med informasjon som fremstår *forutsigbart*, *logisk* og *forståelig*. Det fortelles om behovet for emosjonsregulering ved at man normaliserer følelser, «*det er normalt å føle seg redd, normalt å føle seg nedstemt, normalt å føle seg glad*». Videre forteller flere av informantene om en skole der forskjellene mellom elevenes evner er svært varierende. For at alle elever skal kunne oppleve mestring er det i de fleste klasser nødvendig med individuelle tilpasninger. En av informantene forteller om et samfunn der ikke alt lenger er A4, og at samfunnet i større grad må tilpasses den enkelte. Informanten nevner et eksempel om at dersom en elev best liker å ligge under pulten, må eleven gjerne ligge der så lenge den får med seg hva som blir sagt.

nå har vi kommet inn i et samfunn der alt ikke er sånn A4 hvor du skal sitte på plassen din, du skal gjøre sånn og sånn og sånn, men at det mer er forståelse for at vi er forskjellige, at vi er ulike. (informant 7).

En av de andre informantene har en annen opplevelse av dette og lufter tanken om at man i dagens samfunn nesten tilpasser litt for mye. Informanten nevner at man bør stille spørsmål rundt i hvilken grad alt skal tilrettelegges, med den baktanke om at dette vil kunne gjøre elevene mindre rustet til å håndtere framtidig motgang. Det informeres om en klasse hvor det er varierte behov og at man naturligvis tar hensyn på bakgrunn av disse forskjellene. Selv om informanten har et fungerende system og god relasjon til elevene, nevnes det at «*det er mye tilpasninger som jeg sier, vi tilpasser nesten litt for mye*» (informant 6).

5.2.2 Håndterbarhet

De fleste av informantene ser begrepet livsmestring i lys av det å ruste elevene med de nødvendige ressurser og verktøy for å takle de kravene som oppstår i livet. Livsmestring forstås i grove trekk som det «*å mestre livet, at du kan takle medgang og motgang på en grei måte*». Lærerne virker å være bevisste på sin egen rolle rundt det å tilegne elevene kunnskap om hvordan de best mulig kan mestre livene sine. Det å støtte elevene gjennom å legge til rette for økt *selvtillit* ses som et effektivt virkemiddel for å fremme læring. God *selvtillit* ses i sammenheng med å evne å kunne håndtere konflikter og det å gjøre gode valg for seg selv. Det nevnes blant enkelte av informantene at man som lærer tydelig og presist bør forklare hensikten med å tilegne seg kunnskap ovenfor elevene.

Mye er kjedelig, og mange ting er kjedelig når du er stor og. For sånn er jo livet, alt er ikke gøy, men når du lærer ting og du kjenner at du behersker det, du føler at du mestrer det, da blir det spennende. (informant 1).

selv om man noen ganger må gjøre ting litt som de kanskje synes er litt kjedelig, så gjør man det for å trene hjernen. (informant 5).

Begrepet *selvstendighet* nevnes i flere intervjuer. Det ses som betydningsfullt av å legge til rette for at elevene skal «*kunne greie seg på egen hånd, være uavhengig og leve et greit liv uten å få alt for mye hjelp av andre*» (informant 4). Med *selvstendighet* nevnes det videre at eleven selv lærer å ta ansvar og evner å spørre om hjelp de gangene de står fast. Informant 5

bygger på tanken om *selvstendighet* og nevner betydningen av å la elevene få trene på *utholdenhet*, for å oppleve mestring.

Det nevnes i intervjuene at man som lærer må tilegne elevene strategier og oppskrifter for å mestre livet gjennom veiledning. Skolen har et ansvar om å jobbe for at elevene skal ha et best mulig utgangspunkt til å mestre livene sine. Informantene deler forskjellige synspunkter på dette gjennom eksempler fra klasserommene sine. Informant 9 nevner at «*livsmestring handler jo om, for noen barn så er det bare det å komme seg gjennom den dagen, ikke sant, sånne småting som man kanskje glemmer at også er livsmestring*». Det ses som en hårfin balanse av enkelte av informantene der spørsmålet blir i hvor stor grad man skal hjelpe elevene. Her inngår tanken om at man til dels vil hemme elevene i å mestre hvis man legger for mye til rette.

Så vi må tåle å leve livet, for det ser vi jo når de blir eldre, at hvis de blir sydd puter under armene på hele tiden, (...), det går bra, du kjenner at du blir bittelitt bløt i nakken, men det er ikke noe å hyle for, ikke sant, du fikser det. (informant 1).

5.2.3 Resiliens

Som tidligere nevnt kan resiliens knyttes til opplevelse av sammenheng. Resiliens er valgt inn under komponenten håndterbarhet, da det ses som individets evne til å håndtere stress og påkjenninger. Begrepet sammenfaller med det å vise *motstandskraft* eller *robusthet*, som er ord som blir trukket fram fra flere av informantene. *Trygghet* og *individuell tilrettelegging* ses som viktige beskyttelsesfaktorer for de sårbare barnas utvikling av resiliens. Virkemidler som nevnes innebærer å gi ros og oppmuntring, noe som virker å kunne hjelpe i disse tilfellene. Flere av informantene nevner betydningen av å forsøke å se alle elevene, slik at de alle kan føle seg *trygge* og *aksepterte*. Dårlige hjemmeforhold og omsorgssvikt nevnes som faktorer enkelte av elevene opplever ifølge noen av informantene.

Så er det jo litt rart, du har hatt så mange samtaler, så mange møter og så kan du sitte på møte å fortelle liksom hvis det ikke skjer noe nå og nå så er det liksom omsorgssvikt og litt sånn. (informant 1).

Spesielt tanken om å gjøre barna *robuste* luftes hos de fleste av informantene. Fordelen med et større fokus på livsmestring nevnes ved at elevene skal kunne ha de rette verktøyene for å fikse opp i utfordrende situasjoner de står ovenfor. Som informant 8 nevner:

«det er ikke nødvendigvis at ting bare skal gå bra, men, hvis du har det dårlig at du.. at det ja, du er litt mer solid og robust».

5.2.4 Meningsfullhet

Lærerne er bevisste på deres rolle om å passe på og sørge for at elevene har det fint på skolen. Videre påpeker flere av informantene at det er viktig at elevene opplever å ha det fint med seg selv. For å legge til rette for at elevene skal ha det godt med seg selv, nevnes blant annet et økt fokus på fysisk aktivitet som en sentral komponent for det mestre livet. Informant 5 lufte tanken om at fysisk aktivitet kunne hatt en større plass *«fordi at man kanskje vil få det bedre med seg selv»*, både på kort og lengre sikt.

Det å sette seg mål og tilegne seg gode verdier blir og nevnt i et intervju. Det handler ifølge informanten om å legge til rette for at eleven finner mening i det å bruke energi på å jobbe for å bli bedre og oppleve mestring.

det er liksom sånn hvis du sitter med et mattestykke og ikke får det til, så kan man ikke bare kaste boka i bakken og tenke «jeg hater matte og det her er ikke sånn», det er ikke sånn at man får til alt med en gang.. i livet.. du må øve, du må jobbe hardt og.. det er jo de verdiene der da som kommer inn i alt. (informant 8).

5.3 Utfordringer rundt integrering av livsmestring

Det adresseres flere utfordringer rundt det å skulle integrere livsmestring i det daglige arbeidet blant lærerne i skolen. Samtlige informanter nevner at forventningene til de som lærere ikke samsvarer med de ressursene de selv mener er nødvendig for å effektivt kunne øke søkelyset på livsmestring. En fellesnevner i intervjuene er at det er få lærere og mange barn. I Lærerrollen oppleves av enkelte som et jag, der man bare må forsøke å gjøre så godt man kan. Det nevnes fra flere av informantene at det hadde vært en styrke om man var minst to lærere til enhver tid. Dette begrunnes av blant andre informant 5 med: *«for da har du en som kan hjelpe og en som kan ta klassen»*. Informant 1 virker å være enig og nevner:

Utfordringen er jo at, hvis du er alene.. Så sier det seg selv, hvis den ene trenger å bli møtt på noen følelser, så må du på en måte ta alle sammen, så må du på en måte prate generelt.

Flere av barna har i tillegg store og varierte behov og utfordringer. Det nevnes at elevene er veldig forskjellige, der noen er nokså selvgående og har lite behov for hjelp, finnes det elever som trenger flere pauser og mye tilrettelegging. Det poengteres at det handler om å se hvert enkelt barns behov, noe som oppleves utfordrende når det blir for mange elever per voksen. Informant 2 oppsummerer det med at «Noen er gode til å prate for seg, noen synes det er kjempevanskelig, noen klarer ikke å sitte i ro.. og at det er få lærere og mange elever med veldig mange ulike behov».

Flere av informantene peker på at det må settes av tid til å kunne arbeide med livsmestring, at det ikke må legges på topp av alt det andre. Samtidig pekes det på at ting tar tid og at det er mye arbeid som foregår utenfor undervisningen. Dette resulterer at det derfor er lite tid igjen til å planlegge undervisningstimene. Mye av tiden blir i større grad brukt på tilpasninger blant enkeltelever og samarbeid med foreldre.

Så prøver man å vurdere den kost-nyttens hele tiden.. hva er best? Så kjenner jo litt på det at.. vi kunne vært flere voksne. (Informant 5).

Det poengteres og fra flere av informantene om store klasser og få lærere gir lite tid til å se hver enkelt elev per dag. Det gis uttrykk blant noen av lærerne at opplevelsen av å føle at man ikke har nok tid til å se hver enkelt elev hver dag, går på samvittigheten. Noen elever krever i tillegg en tettere oppfølging enn andre. Dette kan resultere i at elever som, for å bruke et par av informantenes ord, gjør mindre ut av seg, kan falle litt bakpå. Færre elever per lærer ses blant flere av informantene som et virkemiddel for å oppnå lavere skuldre, dette begrunnet ved at man bruker mindre tid på å få ro i klassen og få elevene i gang.

Ja, for når du ganger antall undervisningstimer du har og deler det på elevene, så har du sånn typ 2-3 minutter per dag til per elev. Det er ikke så mye. (...), og de trenger jo mye mer enn det når de er små. Jeg synes ikke det er helt greit. (Informant 2)

Liten voksendekning resulterer i at man ikke alltid har tid til å ta konflikter som oppstår med det samme de skjer. Dette forklares ved at det hele tiden er snakk om kost-nytte rundt fag og opplegg man skal rekke å komme gjennom i løpet av skoleåret. Det nevnes av informant 5 om at man på grunn av liten bemanning, ikke alltid kan ta de konfliktene man ønsker, men som man kanskje burde tatt seg tid til.

Undervisningsoppleggene som tildeles skolen faller ikke i like god smak hos samtlige av informantene. Det adresseres at det sjeldent er en sammenheng mellom teori og praksis når lærere får tildelt nytt opplegg. Det ytres av informant 3 at det sannsynligvis ville hjulpet om det teoretiske i større grad var kombinert med fysisk aktivitet, siden mange av elevene sliter med å sitte i ro. I tillegg rapporteres det av enkelte om nedbemanninger, som resulterer i en følelse av at man ikke får hjulpet elevene på den måten man har lyst til. Oppleggene står ikke helt i samsvar med de ressursene skolene har tilgjengelig. Det informeres i tillegg om at enkelte ikke føler helt de eier ordet livsmestring, noe som medfølger en ulik tolkning av begrepet. Som informant 7 nevner vil det da naturlig bli en utfordring å skulle ta det med inn i klasserommet. Lærerne må selv rydde plass til livsmestring, noe som kan by på usikkerheter.

«Jeg tror mye i læreryrket handler om usikkerhet, hvis mange er usikre på det de skal gjøre så blir det til at de ikke gjør det fordi de har ikke tid til å lære seg noe nytt» (informant 3).

5.3.1 Samarbeid med støttetjenester

For å effektivt kunne arbeide med livsmestring, luftes det fra flere av lærerne at det må ligge et godt helhetlig samarbeid med både instanser utenfra og foreldre i bunn. Samarbeidet omtales som at bestå av et bredt lag rundt barnet. Flere av lærerne påpeker at de i utgangspunktet er utdannet for å undervise og å ha kontroll over det faglige. Samtlige lærere påpeker i tillegg at skoledagen handler vel så mye om det sosiale, både i timene og i friminuttene. Det ytres et ønske om å ha flere øyne inn til å kunne se og hjelpe elevene. Samkjøring med flere profesjoner inn i klasserommet, ses av enkelte som gunstig for at lærerne i større grad kan fokusere på det de er utdannet til, nemlig å undervise. *«Allikevel så kjenner jeg på en.. drømmeskole, i forhold til å ha vernepleier, psykolog inne, for de ser med andre briller».* (informant 1).

Selv om funn tyder på at lærere omtaler utdanningen deres i sammenheng med det å drive undervisning, ses det som ønskelig av flere å øke kompetansen rundt relasjonsbyggingen med

elevene. Det nevnes at det er vanskelig å hjelpe andre hvis man selv synes det er vanskelig eller ikke helt vet hvordan man skal gå fram. *«At man gjerne kunne hatt enda mer, informasjon eller kunnskap om hvordan man, hjelper elever gjennom skilsmisser og dødsfall og alt mulig, som kan liksom.. som kan skje»*. (Informant 9). For å effektivt kunne arbeide med livsestringsopplegg skolen tildeles nevnes det at det med fordel kunne vært utprøvd på forhånd, i tillegg til at det bør være utviklet av pedagoger. Videre nevnes det at lærerne må kurses på en slik måte at alle får det inn under huden, hvis ikke vil alle gjøre det på sin egen måte.

Støtte fra skolens ledere ses og som nødvendig for å effektivt kunne legge til rette for arbeid med livsmestring. Informant 8 nevner betydningen av å sørge for god voksentetthet, sosiallærere, helsesykepleiere og miljøarbeidere, slik at man kan være i forkant når ting skjer. Informant 2 legger til at det hadde vært fint med et samarbeid på tvers der vernepleiere, sosionomer og miljøterapeuter kunne hjulpet barna. Videre legger informant til at det *«kunne kanskje vært greit med en psykolog en gang iblant.. for at elevene skal kunne få den hjelpen de trenger»*. Informant 9 nevner at å få psykologer inn i klasserommet, ses som et virkemiddel for å få hjelp fra profesjoner som jobber med det å håndtere ulike vanskelige situasjoner som oppstår.

5.3.2 Samarbeid skole/hjem

For å effektivt kunne arbeide med livsmestring, nevnes det fra flere av informantene at det må foreligge et tett samarbeid mellom skole og hjem. Slikt samfunnet er bygget opp, er det sannsynligvis lærerne som har mest kontinuerlig tid sammen med elevene, ved siden av foreldrene. Det nevnes i intervjuene at elevene påvirkes av samspillet mellom skole, fritid og hjemmeforholdet. Hendelser som oppstår i et friminutt kan bli med elevene hjem, og hendelser oppstått på hjemmebane blir ofte med eleven på skolen. Et samarbeid på tvers, der foreldrene er involvert anses som nødvendig. Funn tyder derimot på at enkelte av lærerne føler at dette samarbeidet ikke fungerer så godt i praksis. Informant 6 nevner tydelig *«så det er jo noe med det samarbeidet og.. vi kan jo jobbe oss i hjel på skolen, men det hjelper ikke hvis ikke foreldrene er delaktig i, så vi må ha de med på lasset»*.

Barn og unge tilbringer mye av sin våkne tid på skolen. Enkelte av informantene nevner viktigheten av nettopp det å kunne ha en tett og god relasjon til foreldrene, for å enklere kunne møte elevens behov. Det anses som viktig for samarbeidet at skolene vektlegger dette.

Flere av lærerne påpekte at de har erfaringer med elever som har opplevd vanskelige hjemmeforhold som død og skilsmisser. Det nevnes videre at det er viktig å sette av tid til de elevene dette gjelder.

nå har jo jeg erfaring med elever som og har stått i vanskelige situasjoner og, hvor det har vært liksom alt fra død til skilsmisser og vold i hjemmet, som gjør at.. jeg da har brukt ekstra tid sammen med de det gjelder og, gjerne og et samarbeid med foreldre (informant 9).

Når det foreligger et godt samarbeid mellom skole og hjem, ses dette i sammenheng med det å styrke fellesskapet, og som et videre resultat av dette, styrke klasse miljøet. I en verden der enkelte av informantene mener at vi i dagens samfunn har blitt mer individualistiske, anbefales det å legge vekt på å styrke samspillet mellom foreldrene og barna i klassen.

Informant 1 nevner:

Det er litt den kollektive greia. Det er litt som vi foreldre og, at vi ikke bare bryr seg om vår lille pøse, men at de tenker litt.. for vi er jo skrudd sammen sånn med å sørge for at sin egen hvert fall får det bra. For det er noe med det at hele klassen skal ha det bra. (informant 1).

6.0 Diskusjon

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan lærere i barneskolen forstår livsmestring, og hvordan arbeid med dette kan føre til helsefremming hos elevene. Dette kapittelet er bygget opp på fire nivåer. Jeg vil først diskutere funn og tendenser fra intervjuene opp mot tidligere fremstilt teori og forskning. Deretter vil jeg legge frem mine resultater opp mot kritikk fra psykolog Ole Jacob Madsen. Videre vil jeg legge frem mine synspunkter rundt viktigheten av at lærere selv tillegger seg mestringsteoriene. På det fjerde nivået vil jeg se på hvordan samfunnet og kommuner oppfordres til å finne egne mestringsteknikker for å mestre hverdagen. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg ta for meg studiens styrker og svakheter.

6.1 Sentrale ressurser for livsmestring

Det kommer frem i intervjuene at begrepet livsmestring anses som forholdsvis nytt for flere av informantene og enkelte føler ikke helt at de «eier» ordet. Funn fra studien viser allikevel

at det forstås nokså likt blant alle de ni informantene. Arbeid med å legge til rette for å skape *trygghet*, *robusthet* og *resiliens* gir et godt helhetlig bilde på hvordan lærerne virker å forstå begrepet. Borge (2018, s. 132-133) nevner at et godt skolemiljø sammen med *trivsel* og *trygghet* er viktige komponenter for å bygge en god miljømessig kapital. Funn som omhandler lærernes forståelse av livsmestring, dreier seg i stor grad om å ruste elevene med de verktøy som anses nødvendig for å kunne mestre de kravene de blir stilt ovenfor i livet. Dette samsvarer med WHO's (2003, s. 3) definisjon av «*life skills*» som innebærer en adaptiv og positiv atferd som setter mennesker i stand til å håndtere hverdagens krav og utfordringer. Lærerens umiddelbare forståelse av begrepet livsmestring tyder på at innholdet samsvarer med mye av det dagligdagse arbeidet de allerede praktiserer.

Videre funn viser at informantene ser livsmestring i sammenheng med opprettholdelse av eller arbeid for å fremme en god psykisk helse. En av informantene trekker paralleller mellom psykisk helse og det som omtales som «*å få lov til å leve*». Med det menes betydningen av at elevene må få lov til å kjenne på følelser og mestring gjennom det å selv prøve og feile. Et slikt arbeid samsvarer med overordnet del i utdanningsdirektoratet (2017, s. 12), der folkehelse og livsmestring «*skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg*». Funnene samsvarer i tillegg med tankene til Drugli & Lekhal (2018, s. 29), som ser god psykisk helse som den viktigste byggesteinen for å fremme livsmestring. Det antas at det er avgjørende å finne en balansegang mellom å la elevene selv få prøve og feile, og i hvilken grad læreren skal bistå med støtte. En utfordring som dukker opp i dette tilfellet vil bli hvor man skal trekke denne linjen og hvem som skal bestemme dette. Dette kan fort føre til en subjektiv vurdering av hva læreren selv mener er den beste praktisen for elevenes utvikling.

Informantene forteller om store klasser med varierte behov. Funn tyder på at flere av lærerne er bevisste på hvor stor påvirkning de har rundt det å skape et godt og *trygt* klassemiljø. En av informantene nevner at det er skremmende hvor stor påvirkning man har på elevenes trivsel og utvikling. Det adresseres videre at læreryrket i større grad handler om å hjelpe elevene med å mestre livene sine enn å faktisk undervise dem. Informantene beskriver det som å møte elevene i hverdagssituasjoner og hjelpe dem med det de strever med. Dette ses som en viktig del av det å bygge gode og sterke relasjoner mellom lærer og elev. Funn tyder på klasser der enkelte elever har behov for betydelig tettere oppfølging enn andre. Informantene nevner at det brukes mer tid på disse elevene. Dette er i tråd med det som står beskrevet i Olsen &

Traavik (2010, s. 28), hvor det nevnes at opplevelse av å mestre livet, spesielt hos sårbare barn og unge, har stor betydning av en god lærer-elev relasjon. Adressert fra en av informantene kan en mulig utfordring som følge av dette være at de elevene som er i en slags «*mellomfase*» glippe litt unna. Dette er gjerne de elevene som gjør mindre ut av seg, de elevene som ikke er blant de svakeste som får tette oppfølging eller blant de sterkeste, mest selvgående. Eksemplet poengterer viktigheten av at læreren evner å se hver enkelt elevs ulike behov.

Informantene viser til betydningen av *åpenhet* i form av å kunne prate om ting i et *felleskap*. *Åpenhet* ses i sammenheng med å prate om sorger, gleder og mestring, slik at man unngår tabu i klassen. Målet med å kunne prate om ting er at elevene tilegner seg verktøy for å kunne håndtere framtidige potensielt utfordrende situasjoner. Dette står i tråd med Ekornes (2018, s. 69) påstander, der det nevnes at *åpenhet* og *nærhet* ses som grunnleggende for å kunne skape en god relasjon mellom lærer og elev. Relasjonskvalitet ses i sammenheng med *tillit*, *trygghet*, *tilrettelegging* og *tålmodighet*. Ifølge Goldstein & Lake (2000, referert i Ekornes, 2018, s. 69-70) ses betydningen av *trygghet* i læringssituasjoner hos elevene i sammenheng med det å kjenne på en *tillit* og *støtte* fra læreren. Funn indikerer at læreren bør vektlegge et arbeid som fremmer en god kvalitet på relasjonen mellom lærer og elev.

For å bygge en god *relasjon* mellom lærer og elev, nevnes betydningen av begrepet *anerkjennelse* som viktig fra flere av informantene. Det oppleves som viktig for elevenes trivsel at de føler seg sett og ivaretatt gjennom skoledagen. Evnen til å se elevenes ulike behov nevnes, og i enkelte tilfeller ses det nødvendig å ta pauser i det faglige for å ordne opp i det sosiale. Jordet (2020, s. 87), omtaler *anerkjennelse* som handlinger som fremmer individets egne opplevelse av å være en betydningsfull person, samtidig som å høre til i et fellesskap og ha mulighet til medvirkning. Fokus på *anerkjennelse* og *bekreftelse* uavhengig av prestasjoner ses som spesielt viktig for barn. Gjennom *sosial støtte* og *anerkjennelse* kan eleven føle seg respektert og inkludert, viktige kilder til utvikling av *selvverd*. For elevenes utvikling og trivsel på skolen ses *selvverd* i sammenheng med det å ha føle seg av verdi (Skaalvik & Skaalvik, 2022, s. 72). Funn indikerer her at det foreligger et samsvar mellom praksis og teori, der *anerkjennelse* ses som betydningsfullt for relasjonens kvalitet.

Betydningen av fellesskapet blir dratt frem av samtlige av informantene. Skolen nevnes som en arena hvor det handler om å være sammen, gjennom en vektlegging av et sosialt samspill.

Mangel på deltagelse i dette sosiale samspillet vil kunne resultere i at elever føler seg utenfor. Det ligger en tett kobling mellom ensomhet, psykisk helse og livskvalitet (Uthus, 2022, s. 91). Funn fra studien tyder på at flere av lærerne aktivt arbeider for å fremme et sunt og positivt læringsmiljø, der alle elever føler seg sett og hørt. Disse funnene samsvarer med målene i overordnet del i læreplanen (Kunnskapsdepartementets (2017, s. 16). Her står det tydelig beskrevet at skolen skal fremme et raust og positivt læringsmiljø der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Store klasser, der elevene har forskjellige individuelle behov kan gjøre det mer utfordrende for læreren å evne å se alle. Funn som indikerer at informantene har et bevisst fokus på å fremme et sunt læringsmiljø, anses likevel som et godt utgangspunkt for at elevene skal oppleve god faglig og sosial utvikling.

6.2 Opplevelse av sammenheng og resiliens

Som nevnt i punkt 3.2.2 kan man dra flere likhetstrekk mellom OAS og resiliens, og begge teoriene kan i praksis anvendes komplementært for å få en helhetlig forståelse for hvordan individer opplever og håndterer utfordringer (Borge, 2010, s. 17). Selv om begge teoriene fokuserer på ulike aspekter ved menneskelig tilpasning og velvære, forstås det som at det finnes noen ulikheter mellom dem, som jeg vil diskutere nærmere i punkt 6.5. Det er valgt å inkludere begge teoriene i denne oppgaven grunnet funn og antagelser om at begge teoriene benyttes i lærerens arbeid med livsmestring. Borge (2018, s. 18) adresserer utfordringer rundt at teorien om OAS opprinnelig er konstruert for voksne resiliente personer med lengre livserfaring. Hun lufter tanken om at barn og unges kognitive nivå ikke kan sammenlignes med de voksnes, noe som gjør at begrepet muligvis blir uadekvat for barn og unge. Funn tyder likevel på at man kan trekke paralleller til OAS hos barn, så jeg har valgt å forholde meg til dette i min oppgave.

Samtlige av lærerne påpeker betydningen av å legge til rette for et godt og trygt klassemiljø. Klasserommet omtales av flere som et minisamfunn hvor man må lære å fungere sammen i et fellesskap. Funnene viser videre at lærerne er bevisste på sin egen rolle som støtte for elevenes trivsel og velbehag på skolen. Det å kjenne på støtte og hjelp fra en lærer, kan knyttes opp mot komponenten håndterbarhet, (Antonovsky, 1987/2012, s. 40), der det ses som betydningsfullt å ha en ressurs tilgjengelige som kontrolleres av en legitim annen. Sosial støtte som ressurs vil kunne gi en ytre stimuli, samtidig som støtte kan styrke oppfatningen av at man har ressurser i selvet til å takle de krav man blir stilt ovenfor. Opplevelsen av sosial

støtte kan bidra til å lettere håndtere hverdagens utfordringer (Antonovsky, 1987/2012, s. 40). Et klasserom hvor man legger vekt på å fungere sammen i et fellesskap og vise støtte til hverandre, kan bidra til at elevene styrker sin opplevelse av sammenheng.

For å effektivt legge til rette for arbeid med livsmestring, anser informantene at komponenten *trygghet* må ligge til grunn. «*Hvis ikke det er trygt, så får jeg ikke lært de noe*» lyder det fra en av informantene. I mine funn nevnes begrepene *forutsigbart* og *forståelig* i sammenheng med det å sørge for å få alle elevene med på det som foregår, både faglig og sosialt. Dette kan ses i tråd med komponenten begripelighet, der opplevd stimuli i det indre eller ytre miljøet ses som kognitivt forståelige (Antonovsky, 1987/2012, s. 39-40). Dette tolkes dit at hvis elevene selv evner å forstå hva som skjer rundt dem, kan dette være med på å skape en form for mental trygghet.

Trygghetskomponenten er sentral for barnets opplevelse av å inneha god psykisk helse, samtidig som det ses betydningsfullt i sammenheng med å ha det fint på skolen. Informantene nevner et fokus på å tilegne elevene interne ressurser som ferdigheter og kunnskap. Dette kan kombineres med eksterne ressurser som støtte gjennom med andre elever, gode relasjoner til lærere og/eller foreldre. Her kan man trekke paralleller til komponenten håndterbarhet, der høy grad hos eleven innebærer en følelse av at man har nødvendige ressurser til å håndtere de krav man blir stilt ovenfor (Antonovsky, 1987/2012, s. 40). Opplevelsen av å vite at man innehar disse ressursene vil kunne gi en trygghet i form av at elevene føler de effektivt kan håndtere utfordringer.

Funn fra studien viser at et konkret arbeid med å fremme livsmestring i undervisningen kan ses i sammenheng med det å støtte elevene til å klare å finne motivasjon i seg selv. Motivasjon ses videre som en vilje, der du ikke bare legger deg ned og gir opp, men at du faktisk forsøker å få oppgaven til. Motivasjon knyttes opp mot komponenten meningsfullhet, ved at eleven i tillegg til i kognitiv forstand, også finner en følelsesmessig mening i livsområder (Antonovsky, 1987/2012, s. 41). Dette tolkes som at besittelse av meningsfullhet gjennom det å oppleve utfordringer som verdt å engasjere seg i, resulterer i en slags eksistensiell *trygghet*.

Det fremmes av lærerne en betydning av at det å skape gode relasjoner til elevene er avgjørende for deres trivsel og læring. Som det nevnes av en informant er «*det er viktig at de*

*har venner på skolen, at de blir sett.. når de kommer på skolen, av en voksen. At de går gjennom skoledagen og noen ser de». Trygghet og forutsigbarhet ses og i sammenheng med å fremme motivasjon og mening hos barnet. Antonovsky (1987/2012, s. 112) nevner at det er fire måter å møte et barns initiativer på hvis det ønsker å gjøre noe, ignorering, avvisning, kanalisering eller oppmuntring. Fravær av en forutsigbar og oppmuntrede respons fra læreren på det å møte barnets initiativ, vil kunne skape en overbelastning rundt barnets krav i deres indre verden. Det vil kunne skape negative relasjoner mellom lærer og elev hvis læreren ikke legger vekt på å møte eleven på en *trygg og inkluderende* måte. Samtlige lærere poengterer at det må ligge en *trygghet* til bunns for at elevene skal kunne trives på skolen og for at de skal være i stand til å kunne lære. Borge (2018, s. 132) støtter opp under at det er av stor betydning at det finnes en *trygghet* blant elevene for å kunne skape et godt klassemiljø.*

Det anses av flere informanter som viktig for elevenes trivsel å sørge for at de føler seg sett og ivaretatt i løpet av skoledagen. Som nevnt over av er betydningen av anerkjennelse sentralt for å bygge gode relasjoner. Flere av informantene nevner betydningen av å *anerkjenne* følelsene til barnet gjennom skoledagen. Det informeres om eksempler med det å møte elevene på at det er lov å ha det litt kjipt i løpet av dagen og at dette er en naturlig del av livet. Betydningen av sosial støtte fra en signifikant person ses som en grunnleggende faktor for å fremme resiliens hos barnet (Olsen & Traavik, 2010, s. 71). Det å bli møtt av en lærer eller en medelev på en god måte, er med på å skape resiliens gjennom å ruste barnet til å håndtere de utfordringer de møter i livet. Relasjonsarbeid i skolen kan i enkelte tilfeller være en tidkrevende prosess, noe som innebærer at læreren selv må vise stamina og ikke gi seg dersom de først blir avvist av eleven (Olsen & Traavik, 2010, s. 162). Relasjonsarbeid kan videre knyttes sammen med beskyttelsesfaktorer og skoleresiens. Et godt nettverk, venner og støtte fra læreren kan føre til økt sosial kompetanse. Borge (2018, s. 60-61) nevner betydningen av ros og oppmuntring fra omsorgspersoner rundt barnet. Dersom lærerne i stor grad legger vekt på betydningen av *anerkjennelse* i det daglige arbeidet, antas det at det vil bli lettere å bygge gode og stabile relasjoner til elevene. Ved et fokus på tilstedeværelse fra læreren vil man i tillegg kunne se hver og en elevs ulike behov i større grad. Gode og stabile relasjoner der læreren anerkjenner elevene og elevenes følelser vil kunne være med på å skape resiliens (Olsen & Traavik, 2010, s. 121).

Funn fra studien tyder på at samtlige av informantene viser til at en stor del av arbeidet deres er basert på tanken om å legge til rette for at elevene skal ha det fint på skolen. En informant

nevner viktigheten av å tilegne seg gode verdier og mål ved at, «*du må øve, du må jobbe hardt*». Det handler om å legge til rette for at «*at man kanskje vil få det bedre med seg selv*». Verdier og mål ses i sammenheng med komponenten *meningsfullhet*, ved at det skaper en indre motivasjon og vilje til å mestre (Antonovsky, 1987/2012, s. 41). For at eleven skal oppleve mestring, må læreren finne en balanse på i hvor stor grad de skal være til hjelp. Begrepet *medbestemmelse* ses som sentralt i sammenheng med elevenes motivasjon på skolen. Ved en opplevelse av at andre bestemmer alt for oss, vil opplevelsen av at våre handlinger falme og verden til slutt føles meningsløs (Antonovsky, 1987/2012, s. 106). *Medbestemmelsen* må derimot oppleves som sosialt verdsatt hvis den skal være av betydning. For at eleven skal kunne utvikle komponenten mening i OAS, er det behov for å kombinere *medbestemmelse* med *sosial anerkjennelse* (Antonovsky, 1987/2012, s. 107). Funn knyttet opp mot OAS tyder i dette tilfellet på at komponenten *meningsfullhet* finnes i lærerens arbeid med livsmestring.

Betydningen av begrepet *selvstendighet* nevnes fra flere av informantene. Det anses som sentralt for elevenes videre utvikling at de lærer seg teknikker for å kunne være uavhengige. Dette knyttes blant annet opp mot et eksempel fra funndelen om det å selv evne å ta ansvar til å spørre om hjelp de gangene man står fast. Elevene må i følge Skaalvik & Skaalvik (2021, s. 16) selv få erfare å være selvstendige, for å best mulig rustes til å håndtere nåværende skoleliv og et framtidig arbeids- og samfunnsliv. Det tolkes dit at elevene må få rom til *medbestemmelse* i skolehverdagen. Utfordringen blir som tidligere nevnt at læreren må finne en balanse rundt i hvor stor grad man skal hjelpe eleven.

6.3 Utfordringer rundt integrering av livsmestring

Funn viser en bred enighet blant informantene om at forventninger og ressurser ikke helt står i samsvar. Flere av informantene nevner at de ikke opplever å ha tilgang på de ressursene de selv mener er nødvendig for å effektivt integrere arbeid med livsmestring i sin praksis. Det er viktig å presisere at punktene 5.3.1 samarbeid med støttetjenester og 5.3.2 samarbeid skole/hjem kunne vært flyttet opp under 5.1 sentrale ressurser for livsmestring. Hvis samarbeidet fungerer kan det i stor grad ses som en god støtte og viktig ressurs for å effektivt kunne fremme arbeid med livsmestring. Funn fra studien viser derimot at informantene opplever at det er uutnyttet potensial. Det adresseres at det er for lite ressurser i skolen til at samarbeidet med andre instanser fungerer. Samtidig rapporteres det fra enkelte om at

samarbeidet mellom skole og hjem ofte tar veldig mye tid. Funn tyder på at utfordringene bunner i at det er få lærere og mange barn. Det vises til store klasser, der enkelte av barna i tillegg har store og varierte behov.

Funn tyder på at flere av informantene mener at det må ligge et godt og helhetlig samarbeid med instanser utenfra i bunn, for å effektivt kunne arbeide med livsmestring. Det påpekes av informantene at de i utgangspunktet er utdannet for å undervise og ha kontroll over det faglige. Det nevnes videre at det kan oppleves vanskelig å hjelpe andre hvis man selv ikke helt hvordan man skal gå fram. Funn tyder på en etterspørsel etter mer kunnskap om psykisk helse blant lærerne, eller eventuelt et tettere samarbeid med profesjoner som arbeider med det å håndtere vanskelige situasjoner som oppstår. Helleve & Almås (2021, s. 61) nevner at enkelte lærere ikke føler de er kompetente nok til å ta på seg ansvaret om at barn og unge skal mestre livene sine. Mer kunnskap hos læreren om hvordan man omtaler slike temaer i undervisningen vil sannsynligvis gjøre læreren bedre rustet til å hjelpe elevene med det de sliter med. Mindre kunnskap rundt psykisk helse hos læreren kan derimot resultere i at det blir vanskelige og fange opp problemer, i tillegg til å adressere problemet videre til hjelpetjenester. Ekornes (2018, s. 106) poengterer at det kan føre det til en følelse av avmakt hos læreren ved at de kjenner de ikke er helt i stand til å delta i beslutningsprosesser. Risikoen for å gjøre læreren til en underutnyttet ressurs i det tverrfaglige arbeidet er stor hvis de opplever seg ekskludert fra samarbeidet gjennom vokabular og medisinsk begrepsbruk (Ekornes, 2018, s. 108). Et godt og helhetlig samarbeid med instanser utenfra forutsetter at læreren er en betydningsfull ressurs i dette arbeidet.

Det påpekes av enkelte av informantene at det er nødvendig med et samarbeid mellom skole og hjem. En av informantene nevner at lærerne føler de kan jobbe seg i hjel på skolen, men at dette ikke hjelper hvis ikke foreldrene er delaktig i. Det bør kunne finnes et visst samsvar mellom opplevelser hos barna på skolen og opplevelser i hjemmet. Ved mangel på samarbeid, kan dette kan ses i sammenheng med fraværet av et indre samsvar hos barnet. Det vil virke hemmende for barnets sammenhengende livsopplevelser når samme atferd belønnes på ulik vis hjemme, på skolen eller på fritiden (Antonovsky, 1987/2012, s. 113). Et godt og tett samarbeid mellom skole og hjem ses i sammenheng med å effektivt kunne utvikle barnets indre samsvar og videre bygge på opplevelsen av sammenheng. Videre funn tyder på hvor nærliggende samspillet mellom skole, fritid og hjemmeforholdet er for elevene. Utfordringer som oppstår på skolen, tar elevene gjerne med seg hjem hvis det ikke blir løst opp med det

samme. Motsatt kan også hendelser underveis i elevenes fritid eller hjemmeforhold, bli med tilbake på skolen. Dette står i tråd med Klomsténs (2022, s. 247-248) tanker, som nevner at skolekonteksten vil påvirke elevenes helsetilstand og opplevelse av livskvalitet, gjennom at elevenes skoleliv ikke kan isoleres fra deres hverdagsliv.

Skaalvik & Skaalvik (2022, s. 73) peker på viktigheten av at foreldre og lærere evner å skille mellom barnets skoleprestasjoner, barnets atferd og barnet selv. Prestasjoner er foranderlige og atferd er lært, noe som vitner om at man må se hele barnet. Foreldre og lærere ses som de viktigste signifikante andre, da det ofte er disse personene barnet ser opp til og samtidig er mest avhengig av (Skaalvik & Skaalvik, 2022, s. 78). Funn fra studien tyder på at elevene påvirkes av samspillet mellom skole, fritid og hjemmeforholdet. Videre ser flere av informantene et godt samarbeid mellom skole og hjem, som avgjørende for å styrke fellesskapet, som igjen vil bidra til å styrke klassemiljøet. Elevens selvværd er sterkt påvirket av et trygt og inkluderende klassemiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2022, s. 78).

Det adresseres flere utfordringer rundt samarbeidet mellom skole og hjem fra informantene. Elevenes engasjement og skoleinnsats er nært knyttet til hjemmets holdninger til skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Enkelte av informantene nevner elever som kommer til skolen med ulike holdninger, tanker og syn, ofte smittet over fra foreldre som selv ikke opplevde den beste skolegangen. Mange elever fra mange forskjellige hjem ses som en utfordring når det kommer til å skulle veilede etter egen beste evne. Det adresseres videre opplevelser av fordelen med å være tydelig i samarbeidet med foreldrene. I det problemer oppstår nevnes det fra en informant at man må kalle en spade for en spade, er det et problem så må man tørre å fortelle om at det faktisk er et problem. Dette kan resultere i en god og tillitsfull dialog mellom foreldre og hjem. Dette ses som et gjensidig ansvar, men skolen må ta hensyn til i hvilken grad eleven opplever hjelp og støtte i hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

6.4 Kritikk rundt innføringen av livsmestring

Informantene gir uttrykk for at de er fornøyde med økt oppmerksomhet rundt livsmestring i skolen. Flere av lærerne gir, som nevnt i forrige kapittel, uttrykk for at det er fint med en samlebetegnelse som kombinerer det faglige og sosiale arbeidet, i timene og i friminuttene. Innføringen av livsmestring som et tverrfaglig tema har som nevnt tidligere møtt motstand.

Psykolog Ole Jacob Madsen (2020, s. 7-8) stiller spørsmål ved om livet i det hele tatt lar seg mestre, og hvis svaret er ja, er det mulig å lære bort denne mestringen?

Madsen (2020, s. 15-16) er kritisk til at elevene ved innføringen av livsmestringen som et tverrfaglig tema nå vil få enda mer å måtte mestre. Han nevner risikoen av at det ved siden av å gi elevene små og store seire, også kan påføre de små og store nederlag. Nye løsninger bringer gjerne med seg nye problemer. Madsen setter fokus på dette mestringsperspektivet i sammenheng med individualiseringen som en konsekvens av en stadig mer moderne samfunnsutvikling. Denne individualiseringen vil i større grad medføre at individet opplever å holdes ansvarlig for sine valg med påfølgende resultater (Madsen, 2020, s. 72).

Flere funn indikerer at informantene fokuserer på et arbeid som er ment for å ruste elevene med verktøy og nøkler for å kunne mestre livene sine. Madsen (2020, s. 125) lufter tanken om et dilemma rundt det å tillegge elevene et for stort ansvar rundt egen situasjon. Han spør videre om livsmestringen i størst grad vil gagne de ressurssterke eller de ressursvake. En prestasjonsorientert skole og forøvrig i samfunnet ellers, vil ifølge Jordet (2020, s. 21) skape store forskjeller mellom de «flinke» elevene og de som har større vansker. Madsen (2020, s. 14-15) peker på at et økt søkelys på mestringsperspektivet rundt innføringen av folkehelse og livsmestring, i større grad tyder på at det ses som et individuelt ansvar. Madsen (2020, s. 37) peker videre på at det i verste fall vil kunne øke forskjellene mellom elevene. Dette fører videre til en prioritering av de ressursene man har til rådighet. Knytter man dette opp mot funn der informantene forteller om klasser med mange barn, store individuelle forskjeller og få lærere, kan det tyde på at det må være nok ressurser i klasserommet for å kunne nå inn til samtlige elever. Hvis ikke ressursene ligger til rette i klasserommet, kan det tyde på at arbeidet med livsmestring vil gå ut over de antatt svakeste, eventuelt elevene i den tidligere nevnte «*mellomfasen*».

Madsen (2020, s. 142) lufter tanken om å erstatte den individrettede kognitive psykologien med en relasjonell psykologi. Dette innebærer at støttepersonene rundt elevene i større grad rustes med relasjonskompetanse, enn at ansvaret legges individuelt over på elevene. Dette kan ses i samsvar med funn fra studien hvor enkelte lærere ønsker mer kunnskap om hvordan de kan nå inn til elevene. Brandtzæg et al (2017, referert i Madsen, 2020, s. 141) mener det er helt vesentlig for elevenes psykiske helse at læreren blir rustet med kompetanse på feltet, slik at dette ikke blir overlatt til lærerens eget skjønn. Funn fra studien nevner nettopp dette med å

hjelpe elevene etter eget skjønn ved etterspørselen etter mer kunnskap om psykisk helse i skolen. Ved besittelse av større kunnskap om psykisk helse hos læreren, kan det tenkes at det lettere vil kunne overføres til elevene, noe jeg går videre inn på i punkt 6.5. Det må legges til at løsningene som blir presentert med relasjoner i fokus står noe i kontrast til videre funn fra studien. Informantene virker å omfavne livsmestringen og flertallet synes det er fint å kunne hjelpe elevene med å tilegne seg den nødvendige kunnskapen og verktøyene til å mestre livet.

Madsen (2020, s. 104) viser til Meld St. 28 (2015-2016) der innføringen av folkehelse og livsmestring ble vedtatt med følgende mål «*Skolen skal bidra til å ruste elevene til et samfunn hvor mange unge opplever forskjellige typer press*». Videre pekes det på at det paradoksalt nok er skolen som selv oppnevnes som den største bidragsyteren til stress og press. Madsen (2020, s. 105) ser det som mer effektivt å redusere presset barn og unge blir utsatt for på skolen, enn å oppmuntre de til å selv bli bedre til å ta ansvar for eget liv. Han nevner videre at stress i passelige doser er nødvendig for individets funksjon, men nevner at stressdiskursen ikke innbyr til stort mer enn individuell stressmestring. Han lufter spørsmål ved om velmente tiltak i skolen vil dempe den totale stressmengden. Han nevner betydningen av å tenke gjennom de tiltak der virkemiddelet introduseres før problemet i det hele tatt eksisterer (Madsen, 2020, s. 112-113).

6.5 Viktigheten av at lærerne selv tilegner seg mestringsteoriene

Min første tanke tilsier at et fokus og initiativ fra læreren på å tilegne seg ferdigheter og kunnskap om OAS og resiliens ses som hensiktsmessig. Ved å ta disse to teoriene i bruk i egen praksis, antas det lettere å naturlig kunne overføre ressursene videre til barna. Et spørsmål som dukker opp i denne sammenheng er i hvilken grad det ses overkommelig at læreren tilegner seg ferdigheter og kunnskap om to ulike teorier. Læreren må ta stilling til likheter mellom de to teoriene, samtidig som å evne å skille de fra hverandre slik at man kan se forskjellene. Det er tatt utgangspunkt i de to teoriene og koblet det opp mot hvordan lærere kan dra nytte av å ha kjennskap og ferdigheter om prinsippene. Antonovsky (1979, s. 12-13) peker på at ved å gjøre skolen og lærerne mer bevisste på helsefremmende faktorer, vil det kunne resultere i nødvendig kunnskap og redskaper i møte med elever med ulike vansker.

Selv om teoriene overlapper og i flere aspekter ses komplementære, finnes det likevel forskjeller. OAS bygger på en kognitiv tilnærming til hvordan mennesker oppfatter

utfordringer og stress. Fokuset vender seg i større grad mot hvordan individet oppfatter og gir mening til erfaringer og hendelser i det indre og ytre miljøet (Antonovsky, 1987/2012, s. 41). Resiliens har et tydeligere fokus på evnen til å komme seg etter og tilpasse seg motgang (Borge, 2010, s. 13).

En bedre forståelse av OAS hos læreren kan øke forståelsen for hvilket arbeid som fremmer god psykisk helse og trivsel blant elevene. Ved besittelse av en høy grad av komponenten begripelighet, vil individet oppleve at den stimuli man utsettes for kan plasseres i en logisk sammenheng (Antonovsky, 1987/2012, s. 39-40). Hos en lærer vil dette innebære at man bedre kan legge til rette for at elevene føler skolehverdagen som strukturert og forståelig. Gjennom god utviklet håndterbarhet, vil ikke individet føle seg som et offer for omstendighetene. Når livet butter imot, oppleves det som at man er i stand til å håndtere det, bearbeide utfordringen og så komme seg videre igjen (Antonovsky, 1987/2012, s. 40). For læreren vil det kunne bli lettere å støtte elevene til å selv føle at oppgavene og skolelivet generelt er gjennomførbart og at de har tilgjengelige ressurser til å få det til. Besittelse av komponenten meningsfullhet hos individet innebærer å «*ta utfordringen*» og finne mening når man utsettes for vanskelige livshendelser, og slik gjøre sitt beste for å komme seg gjennom (Antonovsky, 1987/2012, s. 41). Læreren vil kunne oppleves betydningsfull for elevenes trivsel, gjennom kunnskap om hvordan man best mulig kan legge til rette for at elevene skal ha det godt med seg selv. Det å ha det godt med seg selv kan hjelpe å trigge en form for motivasjon når uforutsette livshendelser oppstår i elevenes liv.

Besittelse av en høy grad OAS og spesielt komponenten begripelighet hos læreren kan bidra til at man kan få en større forståelse for elever som har behov for tilpasset undervisning. Samtidig vil kunnskap om resiliens blant læreren gjøre det lettere å fange opp de elevene som krever ekstra støtte. Begripelighet kan forstås med tanke på det å skape en indre sammenheng (Antonovsky, 1987/2012, s. 106). Læreren kan først skape denne indre sammenheng, før det videre overføres til eleven. Dette vil styrke forholdet mellom lærer og elev, som igjen kan resultere i at eleven selv føler en større støtte fra læreren. Videre kan tilpasset undervisning knyttes opp mot et inkluderingsprinsipp, der alle elever, uansett styrke og behov, kan føle seg sett. Borge (2018, s. 138), nevner at inkludering av de mest sårbare elevene kan legge til rette for økt selvtillit og motivasjon hos denne gruppen. Motivasjon ses som et sterkt virkemiddel for at elever med behov for tilpasset opplæring skal kunne tilegne seg kunnskap og oppleve

mestring (Borge, 2018, s. 138). Begripelighet ses som en sentral komponent rundt betydningen av at læreren tilegner seg kunnskap om OAS.

Elever som er motiverte og engasjerte i egen læringsprosess kan ses som et ønsket resultat av at læreren benytter prinsippene fra OAS i undervisningen. For å effektivt legge til rette for et godt læringsmiljø, er det nødvendig å bygge sterke relasjoner mellom lærer og elev (Moen, 2016, s. 13). Anvendelse av prinsipper fra OAS kan bidra til å skape en større tillit i relasjonene, som igjen kan fremme skolekulturen og gi elevene et bedre læringsutbytte. Dette tyder på at en sterk opplevd OAS hos læreren antas å gjøre det lettere å naturlig overføre OAS til elevene.

Lærerstøtte ses som sentralt for at elevene skal kunne håndtere og komme seg gjennom utfordrende situasjoner de blir utsatt for. Antonovsky (1987/2012, s. 106) nevner viktigheten av å søke etter en hensiktsmessig belastningsbalanse rundt stilte krav. Dette kan relatere til en skolesituasjon ved at læreren bedre kan utnytte Antonovskys prinsipper i sin forståelse av hvordan man kan hjelpe elevene. Dette vil kunne bygge en større motstandskraft og videre resiliens hos elevene. Som tidligere nevnt er resiliens en dynamisk prosess, som gjør utvikling av dette til en sentral livsferdighet som kan vise seg å ha langvarige positive effekter (Borge, 2010, s. 13). Samtidig vil kunnskap om resiliens blant læreren også kunne ha en positiv innvirkning på egen mestring. Ved å bedre evne å håndtere stress og utfordringer rundt eget yrkesliv, vil man med stor sannsynlighet redusere faren for slitasje og videre for utbrenthet.

Forståelse av resiliens blant lærerne vil kunne bidra til å skape klasse- og læringsmiljø som oppleves trygt og støttende hos elevene. Ved å fremme positivt samspill og oppmuntre til samarbeid vil man legge til rette for å bygge sterke relasjoner mellom lærere og elever. (Olsen & Traavik, 2010, s. 28). Borge (2018, s. 138) nevner at en positiv utvikling hos elevene vil kunne oppstå ved at læreren aktivt klarer å lytte og forstå hva elevene forsøker å formidle. Ved å lære å kjenne elevenes styrker og svakheter vil man kunne legge et godt grunnlag for å bygge opp selvtilliten og motivasjonen på skolen, spesielt for de elevene som er mest sårbare. Det forstås som at kunnskap om resiliens hos læreren vil være positivt for elevenes utvikling på skolen.

6.6 Resultater sett opp mot et samfunnsnivå

I den fjerde delen vil jeg løfte funn og teori opp på et samfunnsnivå. Her vil jeg se på hvordan samfunnet og kommuner oppfordres til å finne egne mestringsteknikker for å mestre hverdagen.

Et fokus på folkehelse og livsmestring vil kunne legge til rette for å gi befolkningen gode og forebyggende helsevaner. Effektivt folkehelsearbeid ses som en forutsetning for å oppnå en bærekraftig samfunnsutvikling med befolkningens helse og livskvalitet i fokus (Helsedirektoratet, 2018, s. 8). God psykisk helse ses som et sterkt virkemiddel for å redusere risikoen for utvikling av alvorlige psykiske lidelser. Haugan & Kvello (2022, s. 91) nevner at det ligger en tett sammenheng mellom psykisk helse, ensomhet og livskvalitet. Tidligere forskning om psykiske helseplager tyder på at biologiske, sosiale og psykologiske faktorer kan spille en påvirkende rolle (Bru et al, 2018, s. 18). Funn fra studien indikerer at informantene er bevisste på psykisk helse og arbeider aktivt for å gi elevene ressurser til å kunne gjøre gode valg for seg selv. Fysisk aktivitet nevnes som et eksempel som en viktig faktor for å unngå depresjoner og nedstemthet.

Funn fra studien viser at livsmestring i en skolekontekst forstås som det å fikse livet i det lille samfunnet som klasserommet er. Det nevnes at hvis det først går galt i klasserommet, er det fort gjort å streve når man kommer litt videre og. Dette tolkes som gjeldende for de fleste barn og unge, basert på kunnskap om at god psykisk helse ses som elevens viktigste læreforutsetning, i tillegg til å påvirke den sosiale funksjonen (Berg, 2012, s. 98). For å kunne hjelpe befolkningen med å tilegne seg kunnskap om livsmestring og psykisk helse, ses det som nødvendig med god tilgang til informasjon på området. Ringereide & Thorkildsen, (2019, s. 12) nevner god psykisk helse i sammenheng med det å finne glede i hverdagen, samtidig som man besitter ferdigheter til å mestre hverdagssituasjoner og arbeidsoppgaver. Kommuner i Norge rapporterer om at psykisk helse og livskvalitet anses som store folkehelseutfordringer. Nasjonale satsinger på psykisk helse og livskvalitet kan ha bidratt til at det i større grad finnes en sammenheng med utfordringsbildet og iverksatte tiltaksområder (helsedirektoratet, 2021).

ABC-prosjektet er et godt eksempel på et nasjonalt satsingsprosjekt med fokus på kunnskap om hvordan man kan bedre den psykiske helsen til befolkningen. Når det kommer til å øke befolkningens helsekompetanse rundt psykisk helse, er dette det første store initiativet her til

lands. Act - belong – commit, innebærer at man skal legge til rette for å gjøre noe aktivt, gjøre noe sammen og gjøre noe meningsfullt (Krogstad, 2024). En ide bak prosjekts oppstart er at aktivitet i tråd med ABC, vil være med på å endre bekymringsfulle tanker, til tanker som styrker kropp og sjel. Ved å i større grad vende fokuset på hva den enkelte kan gjøre for seg selv og for andre, vil man kunne endre den klassiske tankegangen om hjelper-hjelpetrequende i psykiatrien og helsetjenesten (Krogstad, 2024). Det tolkes dit at et slikt satsingsprosjekt ses som et solid virkemiddel for å bedre psykisk helse og livskvalitet på et samfunnsnivå. Forutsetningen er at formidlingsevnen er god, slik at kunnskapen blir tilgjengelig for befolkningen.

6.7 Studiens styrker og svakheter

Valget av metode er tatt på bakgrunn av oppgavens problemstilling. For å få en dypere forståelse av fenomenet livsmestring og hvordan dette ble forstått i en skolekontekst, ble det naturlig å benytte en kvalitativ metode. Ved kvalitativ metode vil det forekomme både styrker og svakheter. Thagaard (2018, s. 108), peker på betydningen av troverdigheten rundt informantenes erfaringer. Informanten kan ønske å framstille seg selv på en god måte eller at de forteller det de tror forskeren vil høre. Jeg prøvde å gå inn i intervjufasen med et åpent sinn, i tillegg til en intervjuguide med åpne spørsmål. Dette for å få informanten til å fortelle fritt om sine egne erfaringer og forståelse av fenomenet livsmestring. Jeg forsøkte å forholde meg nokså nøytral under intervjuprosessen. Masteroppgaven er satt til to semestre, noe som gir en tidsbegrensning å forholde seg til. Funnene mine kan likevel si noe om tendenser blant lærere i barneskolen.

Det har vært gjennomført semi-strukturerte intervjuer med ni informanter ansatt i den norske barneskolen. Ut ifra disse intervjuene har lærernes subjektive erfaringer blitt beskrevet, noe som anses som viktig og verdifull kunnskap til studiens problemstilling. En styrke ved å gjennomføre individuelle intervju er at man som forsker kan få rike beskrivelser av det gitte fenomenet man ønsker å forske på (Thaagard, 2018, s. 89). På bakgrunn av at det er gjennomført en kvalitativ intervjustudie med et relativt lite antall informanter, vil funnene derimot indikere at studien naturligvis ikke kan generaliseres. En videre styrke ved denne studien er at det er lagt opp til åpne spørsmål der informantene fritt fikk utfolde seg verbalt. En annen styrke med semi-strukturert intervju er at jeg fikk anledning til å tilpasse meg underveis i intervjuet. Dette ga meg mulighet til å kunne dykke dypere ned i temaer jeg

opplevde som interessante for i henhold til studien. Jeg satt i etterkant av intervjuene igjen med følelsen at samtlige informanter opplevde intervjusituasjonen som trygg. Dette på bakgrunn av at informantene flittig delte historier og kunnskap rundt deres dagligdagse arbeid med livsmestring.

Maxwell (1992, s. 293) nevner generalisering som en ytre validitet, som refererer til i hvilken grad studien kan ha overføringsverdi til andre grupper og personer. Selv om den ytre validiteten ikke alltid er av like stor betydning i kvalitativ forskning, nevner likevel Maxwell betydningen av den indre validiteten. Indre validitet handler i større grad om å overføre forskningen fra en gruppe til personer og omgivelser som ikke har blitt direkte observert eller intervjuet. Selv om ikke funnene i seg selv kan generaliseres, kan det likevel være interessant for andre å se videre på den forståelsen av fenomenet studien bringer frem.

7.0 Konklusjon

Hensikten med denne studien har vært å få en dypere forståelse for hvordan lærere forstår og arbeider med livsmestring i det daglige, og hvordan dette kan knyttes opp mot eksisterende helsefremmende teori. Avslutningsvis i denne oppgaven vil jeg svare på oppgavens forskningsspørsmål. For å forsøke å få en dypere forståelse av dette fenomenet ble problemstillingen formulert til «*Hvordan kan arbeid med livsmestring bidra til helsefremming for elevene i barneskolen?*»

Funn fra denne studien viser at man kan trekke tydelige paralleller mellom måten informantene arbeider med livsmestring på og allerede eksisterende helsefremmende teorier. Funn viser at OAS og resiliens finnes i informantenes arbeid med livsmestring. Hva informantene legger i forklaringen av arbeid med livsmestring forstås nokså likt blant samtlige. Forståelsen av livsmestring kan i tillegg ses i nær tilknytning til det som står presentert i overordnet del ved innføringen av folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema. Det anses å være sentralt for elevenes trivsel og mestring at lærerne viser *støtte* og legger til rette at de føler seg *trygge* og *inkluderte* på skolen. Betydningen av å skape en god relasjon mellom lærer og elev ses som nødvendig, med et fokus på komponentene *trygghet* og *anerkjennelse*. Relasjoner ses som en av kjernekomponentene i både OAS og resiliens. Min konklusjon blir at elementene som ble trukket fram som sentrale under intervjuene tilsier at måten lærerne arbeider med livsmestring på kan beskrives som helsefremmende.

Innføringen av folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema har møtt en del motstand, der argumentene bygger på det at elevene allerede må mestre på så mange arenaer fra før. Madsens poenger er gode og tydelige med økt relasjonskompetanse og bestyrking blant lærerne i fokus. Funn viser at det er ønskelig med mer kunnskap innen dette feltet. Informantene ser likevel livsmestring i lys av overordnet del av læreplanverket, som tilsier et fokus på å hjelpe elevene med å mestre livene sine. Samtlige av informantene er positive til innføringen av folkehelse og livsmestring, og synes det er fint at det har fått et økt søkelys rettet mot seg. Videre funn viser at det må foreligge gode ressurser i bunn, både i skolen, samarbeid med ulike instanser og i miljøet ellers for å effektivt legge til rette for arbeidet med livsmestring. Dette adresseres i funnene som nødvendig for at lærerne skal få utnyttet livsmestringens fulle potensial.

7.1 Forslag til videre forskning

Studien har rettet seg mot hvordan lærere forstår og arbeider med livsmestring i barneskolen. Det kunne vært interessant å sett på langtidseffekter av arbeid med et større fokus på helsefremmende prinsipper. Et forslag vil være å følge en klasse over tid der disse prinsippene involveres i det daglige arbeidet og se om dette gir økt stabilitet i elevenes liv.

Informantene rapporterte om store klasser med få lærere per elev. Det kunne i tillegg vært interessant og sammenlignet klasser med stor og lav lærertetthet, for å se om det er forskjeller rundt arbeidet med livsmestring.

8.0 Litteraturliste

- Antonovsky, A. (1996). *The salutogenic model as a theory to guide health promotion*. Oxford University Press.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: Den salutogene modellen*. (A. Sjøbu, Overs.). Gyldendal Norsk Forlag AS. (Opprinnelig utgitt 1987).
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var!: forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Borge, A. I. H. (2010). *Resiliens: risiko og sunn utvikling* (2. utg). Gyldendal akademisk.
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens: risiko og sunn utvikling* (3. utg). Gyldendal akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analyses in psychology*. Qualitative Research in Psychology. SAGE Publications Ltd.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications Ltd.
- Braut, G. S. (2022, 30. November). *Helsefremmende arbeid*. Store medisinske leksikon. Hentet fra: https://sml.snl.no/helsefremmende_arbeid.
- Briseid, L. G. & Haraldstad, Å. (2019). *Profesjonsetikk for lærere – i lys av styring og pedagogisk ledelse: En studie av en gruppe læreres etiske hverdagsutfordringer*.
- Bru, E., Garvik, M., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Depresjon. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.). *Psykisk helse i skolen*. (s. 70-92). Universitetsforlaget.
- Bru, E., Idsøe, E. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Day, C. og Gu, Q. (2010) *The new lives of teachers*. Routledge.
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforlaget.
- Enstad, F. & Bakken, A. (2022). Ungdata junior 2022. Nasjonale resultater (NOVA-rapport 6/22). OsloMet <https://oda.oslomet.no/oda-xmllui/bitstream/handle/11250/3011552/NOVA-rapport-6-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>.
- Eriksen, I. M., Sletten, M.A., Bakken, A. & Soest, T.V. (2017) *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. (NOVA rapport 6/2017). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://oda.oslomet.no/oda-xmllui/bitstream/handle/20.500.12199/5115/Nettutg-Stress-og-press-blant-ungdom-NOVA-Rapport-6-17-bokmerk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eriksen, I. M. & Bakken, A. (2018). *Stress, press og psykiske plager blant unge - hva sier NOVA-forskningen?* (NOVA rapport 4/2018). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://oda.oslomet.no/oda-xmllui/bitstream/handle/20.500.12199/5934/Kort-oppsummert-4-2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Etnan, R. & Løhre, A. (2019) *Engasjement og faglig tilfredshet i klasserommet*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 2019(01), s. 16.28). <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-01-03>.
- Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research (7. Utg.)*. SAGE publications Ltd.
- Folkehelseinstituttet (2021). *Konsekvenser av covid-19 på barn og unges liv og helse: en hurtigoversikt*. Folkehelseinstituttet.
- Fullan, M, Rincón-Gallardo, S. & Hargreaves, A. (2015). *Professional Capital as Accountability. Education policy analysis archives. Special series. A new paradigm for educational accountability for professional practice*, 23(15). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1998>.
- Haugan, J. A. (2022). Elevenes sosioemosjonelle læring i en helsefremmende skole. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. (2. Utg, s. 199-216). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Haugan, J. A. & Kvello, Ø. (2022) Ensomme elever: årsaker, konsekvenser og helsefremmende innsats. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. (2. Utg, s. 82-94). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Helleve, I. & Almås, A. G. (2021). Klasserommet som møteplass i en digital tid. 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 (s. 51-68)*. Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet. (2017, 11. juli). *Betydningen av psykisk helse i skolen*. Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selvsmord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selvsmord-og-selvskading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen>.
- Helsedirektoratet. (2018). *Folkehelse og bærekraftig samfunnsutvikling: Helsedirektoratets innspill til videreutvikling av folkehelsepolitikken*. IS-2748. Helsedirektoratet. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/folkehelse-og-baerekraftig-samfunnsutvikling/Folkehelse%20og%20baerekraftig%20samfunnsutvikling.pdf/_attachment/inline/3bee41d0-0b38-4957-913e-bedad965e37a:a89f2b8d35a30992c90f2f4c4f872d2ffdd0abaa/Folkehelse%20og%20baerekraftig%20samfunnsutvikling.pdf.
- Helsedirektoratet. (2021). *Status på kommuners systematiske folkehelsearbeid*. (Sektorrapport om folkehelse 2021). Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/sektorrapport-om-folkehelse/lokalt-folkehelsearbeid/status-pa-kommuners-systematiske-folkehelsearbeid>
- Jacobsen, D. I. (2015), *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. Utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen – en forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Klomstén, A. T. (2022). Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen: Utfordringer og muligheter. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. (2. Utg, s. 246-273). Gyldendal Norsk Forlag AS

- Krogstad, S. (2024, 12. Januar). *ABC – ta bedre grep for psykisk helse*. NTNU.
<https://nyheter.ntnu.no/abc-ta-grep-for-bedre-psykisk-helse/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. Utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner* (2. Utg.). Gyldendal akademisk.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* Spartacus Forlag AS.
- Malterud, K. (2001). *Qualitative research: standards, challenges, and guidelines*. The Lancet.
- Malterud, K. (2018) *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. (1992). *Understanding and Validity in Qualitative Research*. Harvard Educational Review, 62(3), 279-301. doi:doi:10.17763/haer.62.3.8323320856251826
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av kunnskapsløfte*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 15 (2022-2023). *Folkehelsemeldinga: Nasjonal strategi for utjamning av sosiale helseforskjellar*. Helse- og omsorgsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/918eb71926fc44c8802fe3c2e0b9a75a/nno/pdfs/stm202220230015000dddpdfs.pdf>.
- Moen, T. (2016). Lærer-elev-relasjonen. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner: En fortelling fra klasserommet* (s. 11-18). Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal Akademisk.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i framtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/dal48fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>.

- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen* (1. Utgave). Fagbokforlaget.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2017). *Resiliens i skolen* (4. Utgave). Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. Utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter I lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Regjeringen (2013). Rundskriv Q-16/2013: *Forebyggende innsats for barn og unge*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Ringereide, R. & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Pedlex.
- Rutter, M. (2012). *Resilience as a dynamic concept*. *Dev Psychopathol*, 24(2), 335-344. doi:10.1017/s0954579412000028.
- Samnøy, S. & Tjomsland, H. E. (2021). *Folkehelse og livsmestring – behovet for en realistisk tilnærming til tema*. *Bedre skole*, 33(1), 20-23. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/folkehelse-og-livsmestring--behovet-for-en-realistisk-tilnarming-til-temaet/>.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. Utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2022). Prestasjonspresset i skolen: Om skolens målstruktur og elevenes psykiske helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. (2. Utg. S. 46-64). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2022). Elevenes selvverd: Et aspekt ved psykisk helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. (2. Utg. S. 65-79). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skogen, J. C., Smith, O. R. F., Aarø, L. E., Siqveland, J. & Øverland, S. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende kunnskapsoversikt*. Folkehelseinstituttet. <https://fhi.brage.unit.no/fhi-xmli/bitstream/handle/11250/2984475/Skogen-2018-Bar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Sletten, M. A. & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom - tidstrender og samfunnsmessige forklaringer: en kunnskapsoversikt og en empirisk analyse*. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen: et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal akademisk
- Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2020). Overordnet del av lærerplanverket. 2.5.1. *Folkehelse og Livsmestring*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>.

- Weare, K. & Nind, M. (2011). *Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say?* Health Promotion International, Vol 26 No. S1. doi:10.1093/heapro/dar075.
- World Health Organization. (1986, 17-21. November 1986). *Ottawa charter for health promotion*. World Health Organization. Hentet 20. Sep, 2023 fra: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/349652/WHO-EURO-1986-4044-43803-61677-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- World Health Organization. (2003). *Skills for health. Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- World Health Organization. (2004). *Promoting mental health: concepts, emerging, evidence, practice (Summary Report)*. World Health Organization.

9.0 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1 – Informasjonsskriv

Informert samtykke

Til behandling av personopplysninger om deltakere i forskningsprosjekt. Kan brukes ved spørreundersøkelser, observasjon, intervju, videoopptak, etc.

Vil du delta i forskningsprosjektet?

Helsefremmende skoler: En lærers forståelse av begrepet «helsefremming» og hvordan dette praktiseres i det dagligdagse arbeidet.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *få et innblikk i hvordan et utvalg lærere forstår begrepet «helsefremming» og hvordan dette praktiseres i det dagligdagse arbeidet.* I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Gjennom kvalitative intervjuer ønsker jeg å komme i dybden på hvordan begrepet «helsefremming» forstås i dagens lærerverden. Dette begrepet innebærer komponenter som livsmestring og psykisk helse, og bygger på prinsipper som er med på å gjøre elevene motstandsdyktige og ressurssterke. Videre er jeg ute etter å se på hvilke utfordringer og muligheter som kan oppstå rundt implementering av et søkelys på helsefremmende arbeid i dagens skole.

Dette intervjuet inngår som en del av min masteroppgave i retningen folkehelsevitenskap.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UIA er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Med studiens formål i tankene er det ønskelig å komme i kontakt med lærere ansatt i grunnskolen i Agder fylke. Siden forskningen bygger på ønske om å samle inn informasjon om dagens situasjon, er det tiltenkt et tilfeldig utvalg fra to-tre ulike skoler i fylket.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det er lagt opp til et kvalitativt intervju bestående av rundt 10-12 spørsmål. Intervjuet er tenkt som en lavterskel samtale og det vil bli tatt lydopptak og notater for innsamling av data.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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.

Det er kun meg som student og mine to veiledere som vil ha tilgang til materialet. Jeg vil legge vekt på at du som deltager skal være trygg på at dataene er godt tatt hånd om. Det er tiltenkt enten å kode kontaktopplysningene eller å lagre dataen på egen forskningsserver.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30. Juni, 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Anonymisert data kan eventuelt brukes videre med godkjenning fra deg.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg? Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UIA har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- UIA, Migle Helmersen, førsteamanuensis, migle.helmersen@uia.no,

+4738142031 - UIA, Gustav Gaaserud, student, gustavg@uia.no,

+4794782950

- Vårt personvernombud: UIA, Trond Hauso, trond.hauso@uia.no, +4793601625

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Migle Helmersen
(Forsker/veileder)

Gustav Gaaserud (student)

Samtykkeerklæring

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

- å delta på intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.2 Vedlegg 2 – Intervjuguide

Intervjuguide:

Introduksjon: Introdusere meg selv, samt formålet med intervjuet. Videre vil det informeres om anonymitet, frivillighet og en påminnelse om retten til å til enhver tid kunne trekke seg.

Bakgrunnsinformasjon: Her er det ønskelig at informanten forteller litt om sin bakgrunn som lærer. Hvor lenge man har jobbet som det, hvilket trinn og hvilke fag man har ansvar for.

Forskningsspørsmål: Her vil jeg stille åpne spørsmål knyttet til forskningsspørsmålene jeg senere skal utarbeide. Intervjuobjektene skal fritt få snakke om de temaene jeg legger fram. For å dykke dypere inn i temaene som blir presentert vil det vurderes oppfølgingsspørsmål for å dekke dette. Her kan spørsmålene dreies mot konkrete eksempler eller situasjoner som vil gjøre det lettere for meg å forstå deres opplevelser og perspektiver.

Generell forståelse av begrepet «helsefremming»:

- Hva tenker du når du hører ordet «helsefremming»?
- Hvordan vil du forklare ordet «helsefremming» til en kollega som ikke er kjent med begrepet?

Helsefremming i skolekontekst:

- Hvordan mener du begrepet «helsefremming» er relevant for din rolle som lærer?
- Kan du komme med eksempler på hvordan du i din undervisning har integrert helsefremming?
- På hvilke måter tror du at helsefremming kan bidra til et bedre læringsmiljø for elevene?

Utfordringer og muligheter:

- Hva ser du på som de største utfordringene rundt det å skulle integrere helsefremming i undervisningen?
- Hva tror du kan være mulige fordeler for elever og skolemiljøet generelt ved å øke fokuset på helsefremming?

- Hvilke ressurser eller støtte tror du er nødvendig for å effektivt kunne integrere helsefremming i undervisningen?

Avslutning:

- Er det noe mer du ønsker å legge til eller tror er relevant for å forstå din oppfatning av helsefremming i skolekonteksten?

Jeg ønsker så å takke for informantens tid og innsats.

Lydinnspeiling: Forklare at intervjuet vil bli tatt opp med lydinnspiller.

Tid: 30-45 minutter

9.3 Vedlegg 3 – Samtykke NSD

 Norsk ▾ Gustav Gåserud ▾

Meldeskjema / Lærers forståelse av begrepet helsefremming / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

  30.10.2023 ▾

Referansenummer 252658	Vurderingstype Standard	Dato 30.10.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Tittel
Lærers forståelse av begrepet helsefremming

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Agder / Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / Institutt for ernæring og folkehelse

Prosjektansvarlig
Migle Helmersen

Student
Gustav Gaaserud

Prosjektperiode
01.09.2023 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2024.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar
OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TAUSHETSPLIKT
Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever, pasienter el. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER
Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET
Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

9.4 Vedlegg 4 – Eksempel fra analyse

Utsagn	Kode	Tema
<p>det er skikkelig å gøy å vite at du på en måte hjelper de på den veien. Det er jo det som.. ja, gjør jo jobben kjempefin, å se at de mestrer, å få de med.</p> <p>man er jo avhengig, spesielt ungene av at noen tror på de, dytter de og viser at de får til noe.</p>	<p>Støtte elevene</p> <p>Tro på elevene</p>	<p>Støtte</p>
<p>og hvis ikke de liker læreren eller at de føler at læreren ikke liker de, så vil de ofte ikke gjøre så mye i de fagene. Så det er noe med at du må på en måte, for det er jo vår jobb, vi skal jo være profesjonelle, det er jo vår jobb å nå inn til de</p> <p>Om arbeid med livsmestring: det som jeg jobber mest med i det daglige med de små eller hvis de griner for noe, anerkjenne følelsene deres og litt «jaja, det er lov å ha det kjipt og», og sånn er det.. av og til så har man det</p>	<p>Bygge relasjoner</p> <p>Anerkjennelse</p>	<p>Relasjoner lærer-elev</p>
<p>det at man er gode medmennesker og at man bidrar i et fellesskap og ja.. jobber for å løse ting tenker jeg er viktig i et læringsmiljø og livet framover.</p> <p>i det du går inn i et sosialt samspill så er det mange ting du skal kunne mestre.. av ferdigheter på en måte</p>	<p>Jobbe i et fellesskap</p> <p>Sosialt samspill</p>	<p>Fellesskapet</p>
<p>Det er jo mest det der at de er ulike (elevene). Noen er gode til å prate for seg, noen synes det er kjempevanskelig, noen klarer ikke å sitte i ro.. og at det er få lærere og mange elever med veldig mange ulike behov.</p> <p>også må det jo være ressurser nok i klasserommet til å få det til i praksis.</p>	<p>Elever med varierte behov</p> <p>Nok ressurser</p>	<p>Utfordringer rundt integrering av livsmestring</p>