

MASTEROPPGAVE
M5GLU18
Mai 2023

«et skifte i tankegang»

En kvalitativ undersøkelse om læreres opplevelse av Trygg av Natur sin etterutdanning og implementering av livsmestring i skolen

30 stp. oppgave



Pauline Dahlø

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

«Folkehelse og livsmestring» er et av de tre tverrfaglige temaene i overordnet del av lærerplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det ideelle foretaket Trygg av Natur har som visjon at alle barn kan stå opp hver dag og tenke at de mestrer hverdagen sin (Trygg av Natur, u.å.-a). I denne undersøkelsen er derfor målet å se nærmere på hvordan lærere som har gjennomført etterutdanning gjennom Trygg av Natur opplever å ha didaktiske verktøy for å tilrettelegge livsmestring for alle elever i skolen. Undersøkelsen er skrevet fra et spesialpedagogisk ståsted, og min problemstilling er: «Hvordan opplever lærere, som har gjennomført etterutdanningen i Trygg av Natur, å ha didaktiske verktøy for å implementere livsmestring i skolen?».

Gjennom en kvalitativ tilnærming tar undersøkelsen utgangspunkt i datamateriale fra fire kvalitative forskningsintervju. Utvalget består av lærere som arbeider i skolen og har deltatt på to moduler i Trygg av Natur sin etterutdanning. Med utgangspunkt i datamaterialet består resultatet til undersøkelsen av hovedtemaene *elever og livsmestring*, *utbytte* og *verdier*. Første del tar for seg aspekter ved elever, livsmestring og hvilke roller informantene ser skolen og lærerne har i møte med det tverrfaglige temaet. Andre hovedtema tar for seg hvilket *utbytte* informantene fikk av å være deltaker på Trygg av Natur sin etterutdanning. Mens det siste handler om informantenes opplevelse av hva Trygg av Natur sine *verdier* er.

Funnene i undersøkelsen viser at livsmestring er et komplekst begrep å implementere i skolen. Informantene opplever likevel at det er viktig å fokusere på. Trygg av Natur sin etterutdanning har gitt informantene en innføring og forståelse av hva metodikken innebærer. Den gav informantene nye perspektiver på verdier og læring i skolen. Etterutdanningen kan i seg selv fungere som et didaktisk verktøy lærerne kan ta i bruk ved implementering av livsmestring i opplæringen. I tillegg står verdier som utøvelse av medbestemmelse og tillit, følelse av tilhørighet og danning av et trygt handlingsrom sentralt for informantenes arbeid med livsmestring.

Nøkkelord: Livsmestring, Trygg av Natur, Etterutdanning, Tverrfaglig tema

Abstract

"Public health and life skills" is one of the three interdisciplinary themes within the overarching national curriculum plan (Kunnskapsdepartementet, 2017). "Trygg av Natur" is a nonprofit organization with a vision and goal to provide all children with the belief that they are capable of managing their daily lives upon waking up every morning (Trygg av Natur, u.å.-a). The purpose of this study is to examine how teachers who have completed extended training through courses provided by "Trygg av Natur" perceive having the didactic tools to facilitate life skills for all students in school. This research paper is written from a special education point of view, looking to examine and answer the following question: "How do teachers, who have completed the "Trygg av Natur"-training, experience having the didactic tools to implement life skills in schools?".

Through a qualitative approach, the study is based on data from four qualitative research interviews. The interviewees consist of teachers who currently teach in schools and all have participated in courses in the "Trygg av Natur"-program. Based on the information gathered in the interviews, the findings were categorized in the following; *students and life skills*, *benefits* and *values*. The first topic has to do with aspects regarding students, coping with life, and what roles the interviewees consider the schools and the teachers to have in dealing with the interdisciplinary subject that is life skills. The second category of findings pertains to the benefit or returns the interviewees themselves perceived to have obtained from participating in "Trygg av Natur" courses. The final topic deals with what the interviewees consider the values of "Trygg av Natur" to be.

The results of the interviews show that the subjects consider the term "life skills" to be a complex concept to implement in schools. Regardless, the interviewees all considered it important for life skills to remain a focus. The "Trygg av Natur" courses also provided the interviewees with a greater understanding of what an inclusion of this method in schools implies in practice. It gave the informants new perspectives on values and learning in school. The methods taught in the courses seem to function as didactic tools that can be used by teachers when teaching students about managing obstacles in life. Additionally, values such as exercises in participation, trust, feelings of belonging and the creation of safe spaces regarded as important to the interviewees in their work within life skills.

Keywords: Life skills, Trygg av Natur, Extended training, Interdisciplinary themes

Forord

Etter fem år på OsloMet er det både skummelt og gledelig å vite at jeg endelig kan kalle meg grunnskolelærer! Å skrive min første, og siste, masteroppgave har vært en lærerik, utfordrende og spennende prosess. Det har vært givende å skrive om livsmestring og Trygg av Natur fordi det har gitt meg nye perspektiver som jeg kommer til å ta meg videre. Den første takken vil jeg rette til mine fire informanter. Tusen takk for at dere tok dere tiden og takk for alle gode innspill, refleksjoner og ærlige tanker.

Jeg vil rette en takk til min veileder Øystein Skundberg for konkrete tilbakemeldinger og god veiledning. I tillegg vil jeg takke Trygg av Natur, med bi-veileder Andreas Arnø i spissen. Det har vært givende og interessant å få skrive en masteroppgave om deres metodikk.

I tillegg er det viktig for meg å takke alle gode venner og familie for all støtte. Takk til «kontoret» og spesielt takk til mine faste følgesvenner gjennom hele studiet, Aleena, Mari og Joy. Dere har gjort studietiden minnerik.

Jeg vil rett en stor takk til Hanna og Ane. For at dere alltid er der og er den beste heiagjengen! Takk til deg, Frida, for at du er du og for den fine illustrasjonen du har laget. Takk til mamma og pappa, for støttende telefoner og for at dere alltid har fortalt meg: «gjør ditt beste og det er godt nok». Sist, men ikke minst, tusen takk Bendik for all backing og hjelp i skriveprosessen.

Oslo, 2023

Pauline Dahlø

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Abstract	II
Forord	III
Innholdsfortegnelse.....	IV
Kapittel 1: Innledning	1
1.1 Aktualisering	1
1.2 Valg av tema.....	1
1.3 Problemstilling	2
1.4 Oppgavens struktur.....	3
Kapittel 2: Teori.....	3
2.1 Elever.....	3
2.1.1 Fellestrekk	3
2.1.2 Prestasjon.....	4
2.1.3 Stress	4
2.2 Psykisk helse	5
2.3 Fagfornyelsen	6
2.4 Livsmestringsprogrammer.....	6
2.5 Livsmestring	7
2.5.1 Definisjon	7
2.5.3 Selvbevissthet.....	8
2.5.4 Støtte.....	9
2.6 Naturen som læringsarena	10
2.7 Trygg av Natur	11
2.7.1 Foretaket	11
2.7.2 Metodikk og filosofi.....	11
2.7.3 Etterutdanning.....	13
Kapittel 3 Metode	14

3.1 Kvalitativ tilnærming	14
3.2 Kvalitativt forskningsintervju.....	14
3.3 Forberedelser	15
3.3.1 Utvalg	15
3.3.2 Intervjuguide	16
3.4 Gjennomføring	17
3.5 Analysearbeid	18
3.5.1 Transkribering.....	18
3.5.2 Tematisk analyse	18
3.5.3 6 faser.....	19
3.6 Kvalitetskriterier.....	22
3.6.1 Troverdighet.....	22
3.6.2 Overførbarhet.....	23
3.6.3 Pålitelighet	24
3.7 Etske hensyn.....	25
Kapittel 4: Funn og analyse	26
4.1 Tema 1: Elever og livsmestring.....	26
4.1.1 Mindre selvstendige elever.....	26
3.1.2 Livsmestring	27
3.1.3 Ulike arenaer.....	28
3.1.4 Voksnes innflytelse	29
3.2 Tema 2: Utbytte.....	30
3.2.1 Metodikk i praksis	30
3.2.2 Konkrete øvelser.....	31
3.2.3 Et tankeskifte	32
3.3 Tema 3: Verdier.....	34
3.3.1 Spørre - lytte - anerkjenne.....	34
3.3.2 Fire grunnpilarer	35
3.3.3 Se på egen praksis	36
Kapittel 5: Diskusjon.....	37
5.1 Livsmestring som følge av opplæring i bestemte og ubestemte rammer	37
5.2 Trygg av natur - livsmestring kan skje i ubestemte og bestemte rammer	39

5.2.1 Ubestemte rammer	39
5.2.2 Bestemte rammer.....	40
5.3 Stressmestring ved å være selvbevisst.....	41
5.4 Å være en anerkjennende rollemodell	43
5.5 Bevisstgjøring rundt egen praksis	45
5.6 Integrere erfaringsbasert læring.....	46
Kapittel 6: Oppsummering	47
6.1 Konklusjon	47
6.2 Videre forskning.....	48
Referanseliste	50
Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT	58
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	59
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	62

Kapittel 1: Innledning

1.1 Aktualisering

I 2017 ble Overordnet del fastsatt som en del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet). Den gjør rede for hvilke overordnede prinsipper grunnopplæringen skal ha og tar utgangspunkt i opplæringlovens formålsparagraf §1-1 (Opplæringslova, 1998). Dette rommer blant annet de tre tverrfaglige temaene, «Folkehelse og livsmestring», «Demokrati og medborgerskap» og «Bærekraftig utvikling». Elevene skal tilegne seg kunnskap i disse temaene gjennom og på tvers av fagene. Hvert tema dekker kunnskaper elevene skal tilegne seg. Sentralt innenfor «Folkehelse og livsmestring» er ønske om at elevene skal finne mening i livet de lever, og å kunne mestre medgang og motgang i det (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-13).

I arbeidet med spesialpedagogisk forebygging og rådgivning ønsker en å gi barn muligheten til å utvikle seg, for å styrke deres livsdyktighet (Befring, 2019). Dette handler om at barn og unge står ovenfor et mangfold av utfordringer, som også blir en del av deres skolehverdag. Og disse må skolen møte på en hensiktsmessig måte, da opplæringen skal «[...] tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven [...]»(Opplæringslova, 1998). Ungdata-rapporten fra 2022, undersøker hvordan ungdommer opplever det å være ung i dag. Rapporten viser at mange opplever følelse av mestring og å være nyttige (Bakken, 2022). Trenger vi da et tverrfaglig tema som omhandler livsmestring i skolen? Eller finnes det grunnlag for å være kritisk til konklusjonen ved denne statistikken? Fordi samtidig som den konkluderer med at barn og unge føler på mestring og nytte, viser Folkehelseinstituttet til statistikk som potensielt er motstridende. De siste ti årene finner de en økning i den totale mengden psykiske lidelser blant barn og unge (Bang et al., 2018). Dette er statistikk og et forskningsfelt spesialpedagogikken og skolen bør ta stilling til, om opplæringen skal kunne tilpasses alle elevene.

1.2 Valg av tema

I min masteroppgave skal jeg utforske begrepet livsmestring. «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Som snart ferdigutdannet lærer, er det etter min mening spennende å se nærmere på hvordan dette kan se ut i praksis. Her ligger det et ansvar

til grunn, hvor det er lovpålagt at en profesjon skal «[...]stimulere den enkeltes [...] tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Som en del av pedagogikkfeltet, er de didaktiske verktøyene til læreren essensielt for å gripe an et slikt ansvar.

Trygg av Natur er en organisasjon som arbeider med livsmestring, gjennom en naturskole for barn og unge. I tillegg tilbys en etterutdanning for voksne, som er rettet mot oppvekst-, skole og helsesektoren (Trygg av Natur, u.å.-g). Det er tidligere skrevet forskning om naturskolens betydning for barn og unge, men det finnes ingen forskning på hvilken påvirkning etterutdanningen har for lærere for realisering av livsmestring i skolen. Derfor er det aktuelt å velge denne tilnærmingen til livsmestringsbegrepet, og undersøke om etterutdanningen kan være en måte å operasjonalisere begrepet på. I tillegg har naturen alltid stått mitt hjerte nært, gjennom blant annet speider, fjellturer og utflukter i grunnskolen. Ute har jeg alltid kjent på en stor frihetsfølelse, og en følelse av velvære. Dette, i tillegg til det tverrfaglige temaets kompleksitet, er grunnen til at jeg har valgt å gå inn i et samarbeid med Trygg av Natur i denne undersøkelsen. Tema for oppgaven er dermed «Folkehelse og livsmestring», med fokus på livsmestring, og etterutdanningen Trygg av Natur tilbyr lærere.

1.3 Problemstilling

Siden 2019 har Trygg av Natur tilbudt etterutdanningen bestående av tre moduler, hvor alle ansatte i oppvekst-, skole og helsesektoren kan melde seg på kursene. Mitt formål med forskningen er å se hvilket utbytte lærere har av Trygg av Natur sin etterutdanning, og hvordan de potensielt implementerer den i skolen. Jeg har valgt å fokusere kun på livsmestring i det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring». Valget om å ikke inkludere hele temaet er på grunn av oppgavens formelle begrensninger, og at jeg ser det som mest hensiktsmessig å bare fokusere på livsmestring da det er et omfattende begrep i seg selv. Og i og med at undersøkelsen kommer fra et spesialpedagogisk ståsted, er livsmestring det mest relevante begrepet. Min problemstilling er:

Hvordan opplever lærere, som har gjennomført etterutdanning gjennom Trygg av Natur, å ha didaktiske verktøy for å implementere livsmestring i skolen?

1.4 Oppgavens struktur

Denne undersøkelsen består av en innledende del angående forskningsprosjektet. I kapittel to presenteres teori som ligger til grunn for temaet, med hovedoverskriftene elever, psykisk helse, fagfornyelsen, livsmestringsprogrammer, livsmestring, naturen som læringsarena og Trygg av Natur. I tredje kapittel forklares og begrunnes valg av den kvalitative metoden for prosjektet, og gjennomføring og etterarbeid av datainnsamlingen. Gjennom fjerde kapittel presenteres funn og analyse. Denne delen består av tre hoveddeler, med overskriftene livsmestring og elever, utbytte og verdier. I kapittel fem diskuteres funnene opp mot teori fra kapittel 2, før jeg i siste kapittel oppsummerer forskningsprosjektets svar til problemstillingen, og forslag til videre forskning.

Kapittel 2: Teori

I dette kapittelet presenteres det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen.

2.1 Elever

2.1.1 Fellestrekk

Siden dagens elever er en stor og mangfoldig gruppe med individer vil det bli upresist å forsøke å sette en felles definisjon på hva som definerer denne gruppen. Likevel har denne gruppen noen fellestrekk som tydelig skiller seg fra tidligere generasjoner. Felles for barn og unge i dag er at de er den mest digitalt kunnskapsrike generasjonen som vokser opp, de kommer til å leve lengre og jobbe lengre enn tidligere generasjoner (McCrindle, 2020).

I resultatene fra de landsomfattende spørreundersøkelsene: Ungdata-junior og Ungdata kan en konstatere at den største andelen av barn og unge uttrykker at de har det bra. Samtidig er det noen barn som svarer at opplever følelse av ensomhet, har psykiske helseplager og opplever mobbing (Bakken, 2022; Enstad & Bakken, 2022). Et ideale for norsk ungdom er å være omsorgsfull og å prestere. Dette kommer frem i Haugseth (2020) sin forskning som i tillegg ser at ungdom er mindre opptatt av å være seg selv og unike, men mere opptatt av verdier som vil gi dem uttelling senere i livet. Som for eksempel gode resultater og trygge relasjoner. Samme tendenser kommer frem i Ungdata-rapporten hvor 90 % av elevene sier de ønsker å utdanne seg. Dette uavhengig om hvor motiverte de er for utdanningen eller ikke (Bakken, 2022).

2.1.2 Prestasjon

Den tid vi lever i kan omtales som et prestasjons samfunn. Dette er i følge Madsen(2018) fordi de prestasjonene samfunnet vårt idealiserer og krever oppleves i større grad som et press. Å skulle omtale generasjonen som vokser opp i dag som generasjon prestasjon kan problematiseres da samfunnet gir et uttrykk om at generasjonen som vokser opp bør føle på et press om å skulle både prestere i og utenfor skolen (Madsen, 2018). På lik måte viser også Haugseth (2020) sin forskning at prestasjonsidealet i større grad er knyttet til viljestyrke, å takle motgang og ha ambisjoner enn det å tjene penger og ha den perfekte kropp. Bakken, Sletten & Eriksen (2018) undersøkte hvordan ungdommer selv opplever prestasjonspress. Det kommer frem at de aller fleste opplever press på et eller flere områder. Både med tanke på kroppsidealer, sosiale medier, men hovedsakelig gjennom skolen- og samfunnets- forventninger om prestasjoner gjennom skolegangen. Om dette presset har manglende harmoni mellom krav, forventninger og press, og støtte og hjelp kan det føre til skadelig stress i skolen (Danielsen, 2021).

2.1.3 Stress

Som følge av presset de unge opplever om å prestere kan stress komme som en følgende reaksjon. Stress kan være både positivt eller negativt ladet. Positivt stress kan gi grunnlaget for positive følelser og øke mulighetene for læring. Negativt stress kan påvirke kvaliteten på læring og prestasjon til elevene (Bru, 2019). Elever opplever at stresset øker med alderen og en stor andel elever opplever en form for stress i løpet av grunnskolen(Bakken, 2022; Lillejord, Børte, Ruud & Morgan, 2017). I følge resultatene til Ungdata rapporterer 29 % av 5.-7.klasse elever at de svært ofte opplever å være stresset tilknyttet skolearbeid (Bakken, 2022), uten videre spesifisering om dette er positivt eller negativt stress.

I Kunnskapssenter for Utdanning sin rapport om stress i skolen rapporteres det om fire hovedområder som vil kunne være viktig i skolens tilrettelegging for elever som opplever stress og psykiske helseproblemer. Å legge opp til engasjerende undervisning som utfordrer og lar de arbeide utforskende, gjøre elevene aktivt deltakende, at læringsmiljøet er sosialt og at det er etablert trygge relasjoner er faktorer som kan motvirke negativt stress (Lillejord et al., 2017). I tillegg vil en overkommelig arbeidsbelastning og en bevisst skole som har klare holdninger til hvordan motvirke stresskultur være avgjørende (Lillejord et al., 2017). Likevel er det en utfordring for utdanningssystemene å utvikle en praksis som gir elevene de

nødvendige verktøyene for å oppnå kunnskap og ferdigheter, og på samme tid minimere stresskulturen (Lillejord et al., 2017; Löfstedt et al., 2019). Her har skolen et stort ansvar når det kommer til folkehelsearbeid for å ivareta og styrke elevenes sosiale og emosjonelle læring og psykiske helse (Ogden, 2020).

2.2 Psykisk helse

Psykisk helse er et samspill mellom individuelle, sosiale og strukturelle påkjenninger og sårbarheter (WHO, 2022). En god psykisk helse vil kunne forstås som at mennesket er i en tilstand av velvære hvor en fungerer produktivt, takler hverdagslige utfordringer og kan håndtere stressfaktorer (Fusar-Poli et al., 2020; Gustavsson et al., 2010). Psykisk helse i skolen ble på ordentlig satt på dagsorden ved utredningen av *Fremtidens skole* (NOU 2015:8). Skolen er en arena som er viktig for barn og unges psykiske helse da det påvirker deres skoleprestasjoner og motsatt (Ogden, 2020). Fordi barn tilbringer store deler av sin hverdag på skolen, vil elevenes trivsel kunne fremme god psykiske helse (Ekornes, 2018).

I en utviklingssensitiv periode vil barn og unges psykiske helse kunne påvirkes i større grad (WHO, 2022). De siste årene er det forekommet en økt utbredelse av utfordringer tilknyttet barn og unges psykiske helse (Bang et al., 2018; Kei Yan Ma, Anderson & Burn, 2022; WHO, 2021). En av årsakene til utfordringer med barn psykiske helse kan i følge Uthus (2022) og Abi-Jaoude et al. (2020) være smarttelefon og økt forbruk av sosiale medier. Det kan føre til søvnproblematikk, negativ påvirkning når det kommer til selvbilde, sosioemosjonell funksjon og kan være med å normalisere temaer som selvskadning og utfordringer innen psykisk helse (Abi-Jaoude et al., 2020).

En annen grunn til større fokus på psykisk helse i skolen er følgene av nedstengte skoler under COVID-19. Det ble en bekreftelse om at skolen som arena har stor påvirkningskraft når det kommer til forebygging av barn og unges psykiske helse (Nøkleby, Berg, Muller & Arnes, 2021; Russell et al., 2022). Nedstenging av skoler påvirket ikke bare barns psykiske helse, men også elevers sosiale og emosjonelle læring, og deres regulering av dem (Russell et al., 2022). Sosial og emosjonell læring kan forstås som målet om å utvikle kompetanse innen selvbevissthet, sosial bevissthet, relasjonsferdigheter, ansvarlig beslutningstaking og selvregulering (Tharaldsen & Stallard, 2019). Selvregulering omhandler å kunne ha kontroll over egen prosess i retning mot et ønsket resultat (Danielsen, 2021, s. 138). Som et resultat av et samfunn i endring og en generasjon som påvirkes av det, er det relevant å se nærmere på

skolens svar på utviklingen og hvordan den tar stilling til et økt fokus på psykisk helse i samfunnet og tilrettelegging og forebygging av det.

2.3 Fagfornyelsen

En av flere formål ved den norske skole er å la elevene utvikle kunnskap, holdninger og ferdigheter for å kunne mestre livene sine (Opplæringslova, 1998). I 2016 ble det lagt frem forslag om ny fagfornyelse i skolen. Regjeringen ønsket en fornyelse av innholdet i skolen for å kunne oppnå skolens oppdrag i så stor grad som mulig (Meld.St.28(2015-2016)). I Ludvigsen-utvalget ble det kartlagt at i tillegg til endring i kompetansekrav ville det være nødvendig å øke fokus på elevers utvikling i sosial og emosjonell læring ((NOU 2015:8). Som et resultat av dette ble det utviklet en ny lærerplan som trådte i kraft i 2020. Som tidligere vist til består Kunnskapsløftet av en overordnet del som viser til verdier og prinsipper som har til hensikt å skulle omfavne og gjennomsyre hele lærerplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hovedfunksjonen til de tverrfaglige temaene er at de skal berøre aktuelle samfunnsutfordringer og skal knyttes sammen med aktuelle fag innenfor hvert tema (Utdanningsdirektoratet, 2020). Folkehelse og livsmestring har som intensjon å fremme økt kompetanse i god psykisk og fysisk helse hos den enkelte elev. I tillegg til å skulle gi innblikk blant annet temaer som levevaner, seksualitet og kjønn, mediebruk, verdivalg, grensesetting, håndtere følelser, tanker og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.4 Livsmestringsprogrammer

For å kunne implementere livsmestring inn i skolen ble det allerede før Kunnskapsløftet 2020 arbeidet frem ulike livsmestringsprogrammer og ressurser for å i imøtekomme prinsippet for opplæringen (Madsen, 2020). Slike programmer har som hensikt å være både forebyggende og helsefremmende. Følgende av læringsprogrammer er at det kan fremme sosial kompetanse, trivsel og livskvalitet, samt forebygge psykiske plager (Ogden, 2020; Tasijawa & Siagian, 2022). Dette kan være til nytte for elevene, ettersom det vil kunne påvirke læringsmiljøet. Tasijawa & Siagian (2022) ser nytten av å skulle ha felles programmer som tar opp tematikken, men at det ikke er utviklet et felles universelt program som tar for seg dette. Det vil derfor være opp til den enkelte skole hvordan en velger å tilrettelegge og gjennomføre slike programmer (Ogden, 2020). Det finnes flere type livsmestringsopplegg og programmer

skoler kan ta i bruk. Det vil være et for stort omfang å skulle nevne alle her. Likevel er det relevant å nevne noen eksempler som et innblikk i hva ressursene inneholder.

NRK har en serie som heter Kort Fortalt – livsmestring (NRK, 2019). Serien består av 50 korte animasjonsfilmer, som er utviklet i samarbeid med NRK Skole, Blå Kors, TV Inter, Mental Helse og Høgskolen Innlandet (Blå Kors, u.å.). I likhet med NRK har Unicef flere ressurser på internett. Blant annet SAM – Sammen Aktiv mening. Det inneholder episoder som opptar ulik tematikk innenfor psykisk helse. Diskusjonsspørsmål til klassesamtale, fagtekster og noen øvelser følger med flere av episodene (UNICEF, u.å.).

Ved siden av tilgjengelige digitale ressurser på internett finnes det flere tilgjengelige ressurser av ulike aktører. Dessuten er det flere kommuner som har valgt å forske og utvikle på egne livsmestrings-programmer. Et av dem var NTNU og Trondheim Kommune m.f. sitt program: *Livsmestring på timeplanen: utdanning i Psykisk helse (UPS!)*. Livsmestringsfaget var et forskningsprosjekt som gikk over 25 uker og skulle øke kunnskapen, evnen og ferdighetene til elevene som skulle styrke deres psykiske helse. Lærer var alltid til stede, men undervisningen ble holdt av psykiatrisk sykepleier. Timene tok for seg blant annet depresjon, følelser og stress (Klomsten, 2018). Andre eksempler på livsmestrings-programmer er «Timen Livet» utarbeidet av Forandringsfabrikken. Der formålet er at elevene skal øve å sette ord på følelser (Forandringsfabrikken, u.å.). Til tross for likheter rundt flere av programmenes rammer kan det se ut til at innholdet som omhandler livsmestring er variert.

2.5 Livsmestring

2.5.1 Definisjon

Flere av de nevnte ressursene vektlegger ulike aspekter ved livsmestring. I Overordnet del av lærerplanen omtales livsmestring som at det «dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Gjennom sosial kognitivistisk teori kan mestring tolkes som en opplevelse av å kunne oppnå et ønsket resultat gjennom egne handlinger (Bandura, 1997). Bandura hevder at gjennom tro på å kunne mestre og nå satte mål, kalt mestringstro, vil det føre til handlingskraft på grunn av mål som motivasjon. For å kunne operasjonalisere livsmestringsbegrepet har jeg videre valgt å fokusere på stressmestring, selvbevissthet og støtte som tre aspekter ved livsmestringsbegrepet som er hensiktsmessig å redegjøre for på bakgrunn av undersøkelsens formål.

2.5.2 Stressmestring

Et aspekt ved livsmestring er å mestre stress. Det finnes ulike metoder for stressmestring. Bystad (2019) hevder at avspenningsøvelser vil kunne være en stresshåndterings-metode. Avspenningsøvelser er et paraplybegrep for alle type øvelser hvor målet er å redusere stress og oppnå avspenning, og er en ferdighet som må øves opp. Avspenning er å redusere muskler i spenning, kjenne på velvære og begrense stress-følelser (Bystad, 2019).

Avspenningsøvelser kan blant annet innebære å bli bevisst sin egen pust, fokusere på ulike muskelgrupper og kjenne tilstedeværelse av dem, eller gjøre noe form for fysisk aktivitet (MentalHelse, u.å). Gjennom pilotprosjektet *Stressmestring i skolen* hvor avspenningsøvelser ble brukt i klasserommet tre ganger per uke opplevde både elevene og lærerne et ønske om å fortsette med øvelsene etter endt prosjekt. Flere av elevene opplevde seg mer avslappet og mindre stresset, og det gav dem mer energi (MentalHelse, 2010).

Mindfulness kan være et annet eksempel på avspenningsøvelser. Det handler om å være til stede i et nå-værende øyeblikk. Dette kan øves opp og kan etter hvert komme som en naturlig reaksjon i ulike situasjoner (Kabat-Zinn, 2015). Målet med mindfulness er at det skal kunne gi økt bevissthet og styrke mentale prosesser (Bishop et al., 2004). Gjennom fokus på stresshåndtering hevder Maglione et al.(2021) at det vil det kunne ha stor innflytelse på reduksjon av stress og gi en motstandsdyktighet.

2.5.3 Selvbevissthet

Befring (2019) viser til at livsmestringsperspektivet handler om å utvikle en selvregulerende kompetanse hvor man både har kontroll over egne følelser, handlinger og tanker. Å være bevisst vil være et verktøy som gjør det mulig å ta gode beslutninger og ha et blikk fremover, på samme tid. Hjernen kan trenes opp til å ta slike bevisste valg om den stadig blir aktivert til det (Damasio, 2002; Grinde, 2020). Bevissthet, følelser og emosjoner er uløselig tilknyttet kroppen (Damasio, 2002). Å kunne gjenkjenne sine egne følelser og sette ord på dem kan være en type bevisstgjøring som kan gjøre at elevene blir mer dyktigere å regulere følelser, som videre kan føre til en mestring av ulike situasjoner en havner i livet (Webster-Stratton, 2018). Webster-Stratton (2018) mener at emosjons - coaching kan være en øvelse for å kunne lære slik følelsesregulering. Det går ut på å hjelpe barna å sette ord på følelsene sine, som kan gjøre at de senere kan identifisere og sette ord på hvilken indre følelse den kjenner på. Dette kan gi elevene en støtte i deres utvikling av å kunne regulere seg selv og sine følelser i ulike

situasjoner. Å ha et språk hvor en klarer å uttrykke følelser når en står i ulike livskriser, vil kunne gjøre det lettere å kommunisere til medmennesker og vil kunne være en styrke i møte med fellesskapet (Samnøy & Tjomsland, 2021).

2.5.4 Støtte

Et godt utgangspunkt for å takle utfordringer og mestre livet er å ha en opplevelse av velvære, fysisk og mentalt. Fysisk velvære for barn er blant annet å være fysisk aktiv 60 minutter hver dag, få tilstrekkelig med søvn og å ha et variert og sunt kosthold (Folkehelseinstituttet, 2022). Eksempler på sentrale faktorer for opplevelse av mentalt velvære er blant annet sosial støtte og evnen til emosjonell regulering (Tharaldsen & Stallard, 2019). Barnas modningsprosess foregår på flere plan, ikke bare kunnskapsmessig og fysisk, men også sosialt og emosjonelt. I denne prosessen har læreren en viktig rolle for å kunne gi barn den nødvendige støtten (Danielsen, 2021; Samnøy & Tjomsland, 2021). Barn lærer gjennom å se hvordan rollemodeller handler i ulike situasjoner. Gjennom å observere rollemodeller kan barna lære blant annet sosiale og relasjonelle ferdigheter (Danielsen, 2021; Samnøy & Tjomsland, 2021; Webster-Stratton, 2018).

Å ha minst én voksen rollemodell i livet er en forutsetning for å opparbeide mestring. Resiliens viser til hvordan barn som opplever mye motgang og fravær av rollemodeller i livet sitt også kan ha en mulighet for å utvikle og styrke sine ressurser likevel (Zolkoski & Bullock, 2012). Dette underbygges av Danielsens (2021) forståelse om at et inkluderende fellesskap i skolen, hvor læreren er en sosial støtte for elevene vil være en viktig ressurs for opplevelse av livsmestring. Sett fra et sosiokulturelt perspektiv vil relasjon mellom elev og lærer vil det i følge Vygotskji være et hierarkisk bånd. Eleven er avhengig av å kunne få støtte fra lærer for å kunne oppnå læring, fordi oppgavene som gis skal være av en litt vanskeligere grad enn eleven klarer på egenhånd (Vygotskij, 1978; Wood & Wood, 1996).

Uansett praksis redegjøres det i overordnet del for at livsmestring skal kunne gi elevene opplevelsen av å kunne mestre både medgang og motgang (Kunnskapsdepartementet, 2017). Igjennom ulik forskning kan det tolkes som å blant annet å ha mestringstro, mestre stress, være selvbevisst og oppleve støtte kan være med å fremme livsmestring.

Livsmestringsprogrammer i timeplanen kan være en måte skolen tilrettelegge for opplæring i

livsmestring. Gjennom et didaktisk fokus vil jeg videre se hvordan naturen som læringsarena kan tilrettelegge for læring og hva uteskole innebærer.

2.6 Naturen som læringsarena

Å bruke naturen som læringsarena er et kjent fenomen (Cree & McCree, 2012; Jordet, 2010). Naturen kan være en arena hvor elevene får utfordre og utfolde seg, ta i bruk alle sansene og gjøre seg ulike erfaringer med både naturen og virkeligheten (Grundahl & Larsen, 2010; Jordet, 1998). Å holde undervisningen ute er i følge Dewey avgjørende i læringsprosessen om å knytte praksis og teori sammen (Dewey & Dewey, 1915/2020). Å holde undervisning ute kan potensielt åpne opp for annen type opplæring enn i klasserommet (UiS, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2021).

Ut ifra Jordet(2010) sin oppfatning kan all undervisning utenfor klasserommet gå under samlebetegnelsen uteskole. For eksempel turer til museer, i skogen, til offentlige institusjoner eller i nærmiljøet er uteskole. Denne vide forståelsen kan derfor ha bred variasjon når det kommer til både innhold, læringsarena, metodikk og didaktiske valg (Jordet, 2010). Det finnes ulike måter å definere uteskole på, men i denne oppgaven vil uteskole som begrep brukes ut ifra Jordet sin definisjon.

En form for uteskole kan være naturskole. Naturskoler er ofte brukt i grunnskolealder hvor barna bruker tid ute i naturen der målet er at de skal oppleve naturen uansett vær og hvor det er fokus på læring gjennom lek og på barnas initiativ og styring (Knight, 2013). Det finnes ulike definisjoner og kriterier for naturskole, likevel er det noen likhetstrekk. Risikovurdering og barns evne til å forstå grenser i møte med naturen og i hverdagen er sentralt. Naturskolen varer over uker hvor gruppen møtes en hel eller halv dag hver uke (Knight, 2011). I Norge finnes det flere uteskoler, både kommunalt og privat. En av disse naturskolene i privat sektor er Trygg av Natur. Videre i oppgaven betegnes Trygg av Natur med forkortelsen TaN.

2.7 Trygg av Natur

2.7.1 Foretaket

TaN sin visjon er at «Alle barn og unge skal våkne opp om morgenen og tenke «Dette får jeg til!»»(Trygg av Natur, u.å.-h). I 2016 utviklet Andreas Arnø, Simen Skogli og Jørgen Moland dette ideelle foretaket, som har fokus på livsmestring. Foretaket driver en naturskole samt en etterutdanning (Trygg av Natur, u.å.-f). Deres verdier i møte med læring og mennesker er tillit, medbestemmelse, tilhørighet og handlingsrom. Bakgrunnen for foretaket er et ønske om å gjøre en endring på det økende presset, inaktiviteten og stresset barn og unge kan oppleve i dagens samfunn. Med naturen som utgangspunkt ønsker TaN tilrettelegge for opplevelse av mestring, klare å finne og føler på grenser og gjøre barn mer robuste(Trygg av Natur, u.å.-a).

2.7.2 Metodikk og filosofi

Gjennom flere års erfaring, inspirasjon fra forskning og ved utprøving har de tre grunnleggerne skapt metodikken til foretaket på andre forskeres teorier og sett på hvilke problemer og videre løsninger som kan være nødvendig for å fremme glade og robuste mennesker (Trygg av Natur, u.å.-b). TaN baserer hovedsakelig sin filosofi på blant annet kognitiv aktiveringsteori om stress, konsekvenspedagogikk og anerkjennende kommunikasjon (Arnø A., personlig kommunikasjon, 7.februar.2023).

Kognitiv aktiveringsteori om stress

Kognitiv aktiveringsteori om stress, kalt CATS, er en teori TaN baserer sin forståelse på i møte med barn og unge med ulike utfordringer og livssituasjoner. Teorien omhandler at hvordan mennesket reagerer på stress henger sammen med hvilke forventninger det har til situasjonen. Disse forventningene baseres på erfaringer og opplevelser (Ursin & Eriksen, 2004, 2010).

CATS er en teori som angår forståelsen om at stress er en vanlig reaksjon i møte med hendelser som oppleves uventet. Teorien består av fire hovedaspekter i møte med en slik hendelse. Disse er stimuli, hjernens oppfattelse av stressfaktoren, alarm, og hjernens tolkning av alarmer. Sistnevnte tar hjernen en avgjørelse om alarmer er av ytterlige stressfaktor eller om den kan løses, altså mestres (Ursin & Eriksen, 2004, 2010). Innenfor det fjerde punktet i modellen vil et individ har tre type stress-strategier. Som nevnt ovenfor vil individet kunne

mestre alarmen. Eller så vil hjelpeløshet eller håpløshet være de to andre typer strategiene hjernen bruker. Disse utfallene bestemmes ut fra hvilke erfaringer individet har fra før i liknende situasjoner og ut ifra dette hvilke tilnærming den møter alarmvarslet med (Ursin & Eriksen, 2004). Gjennom positive og negative stressopplevelser vil minnet ta med seg hvordan strategier som ble tatt i bruk og vil påvirke hvordan en opplever en stresset situasjon senere (Ursin & Eriksen, 2004). TaN (u.å.-a) ønsker at elever skal oppleve stressmestring i ulike situasjoner i hverdagen slik at en opplever at hverdagen kan oppleves håndterbar.

Læring gjennom utforskning og eksperimentering

For å kunne oppleve stressmestring lener TaN seg mot John Deweys tilnærming til læring. Den skjer i følge Dewey gjennom utforskning og eksperimentering (Løvlie, 2013). Han hevder at skolen er en del av en livslang læringsprosess. Læringen i skolen skal ikke bare være et sted hvor barn mottar informasjon, hvor kompetansemål er hovedmålet og hvor læreren har all kontrollen. Derfor bør det ikke være et ideal at alle aktiviteter skal ha fastlåste mål. Heller at aktiviteten har en hensikt og at det i seg selv kan styrke den pedagogiske verdien (Dewey, 1916/2001). Dessuten vil det være fordelaktig at elevene inkluderes i å arbeide frem eventuelle læringsmål (Noddings, 1997). Dette fordi det i følge Dewey kan fremme vekst og læring (Noddings, 1997).

Dewey mener skolen skal være en form for sosialt liv og at det gir grunnlag for en kontinuerlig rekonstruering gjennom erfaringer hvor både prosessen og målet med utdanningen er læring (Dewey, 1897). Målet til læreren bør være å ikke påtvinge bestemte ideer, men heller være en del av fellesskapet som har innflytelse i påvirkningene som barnet skal møte og hjelpe dem med hvordan de skal reagere på påvirkningene rundt seg (Dewey, 1897). Når mennesket erfarer gjennom en opplevelse og konsekvens av dets handling kan det føre til læring. Å lære gjennom erfaringer er å knytte sammen opplevelser vi har hatt og kommer til å ha og at vi opplever smerte eller liker følgende av det (Dewey, 1916/2001). Som en forutsetning for slike prosesser i skolen er at læreren har god psykologisk innsikt i barnets evner, interesser og vaner, og at det kan tolkes over i deres sosiale kompetanse og hva de har potensiale til å utvikle (Dewey, 1897). En måte å komme nærmere elevene i en slik prosess er gjennom dialog.

Anerkjennende kommunikasjon

Anerkjennende kommunikasjon er den tilnærmingen TaN har til når det kommer til samtaler med deltakerne. I følge Bae (2012) er dialog med et romslig interaksjonsmønster mellom voksen og barn ønskelig. Dette innebærer toleranse for feil og misforståelser, evne til å uttrykke emosjoner, ha en leken holdning og at den voksne har en fokusert oppmerksomhet (Bae, 2012). Ved å bekrefte den andres opplevelse og følelser (Dewey, 1897), vise respekt og tolerere forskjeller vil det være større grunnlag for at den andre part opplever anerkjennelse som er autentisk (Røknes & Hanssen, 2012, s. 191). Ifølge Honneth (2008) er et av menneskets primære psykologiske behov anerkjennelse. En følge av opplevd anerkjennelse vil følelse av egenverdi og selvtillit kunne realiseres som videre kan føre til selvrealisering (Honneth, 2008).

2.7.3 Etterutdanning

TaN tilbyr en etterutdanning hvor formålet er at kursdeltakerne kan dele samme visjon og metodikk som grunnleggerne. Kriteriet for å kunne delta er å være over 18 år og at en jobber i noe innenfor oppvekst- og helsesektoren. Etterutdanningen består av tre moduler som har hver sine fokusområder og læringsutbyttebeskrivelser. Disse gjennomføres trinnvis og alle består av 4-5 kursdager. Kursdagene holdes hovedsakelig ute i naturen og alle temaer behandles og undervises underveis. Det er felles hovedfokus om at opplegget skal være deltakerstyrt og kursdeltakerne skal være involverte (Trygg av Natur, u.å.-h).

Modul 1 har naturen som lærings- og mestringsarena og naturbasert livsmestring som fokusområde. Gjennom kurset er målet at deltakerne skal lære å bli tryggere i naturen, få kunnskap om helse, miljø og sikkerhet, lære om kognitive prosesser som skjer gjennom mestring, bli kjent med naturen som en lærings- og mestringsarena og kunne veilede og lede grupper (Trygg av Natur, u.å.-c). Under denne modulen praktiserer kursholderne flere fremgangsmåter og metoder som de selv bruker i naturskolen. Dette for at deltakerne skal få en erfaring med metodikken i praksis (Trygg av Natur, u.å.-c).

Før modul 2 skal deltakerne levere et refleksjonsnotat hvor det er ønskelig at en deler erfaringer med bruk av metodikken gjennom første modul. Videre i modul 2 er målet at deltakerne skal gå fra kjennskap til å kunne mestre de ulike målområdene som de har vært igjennom i modul 1. Denne modulen forutsetter at deltakerne har et ønske om at barn og unge

skal oppleve en selvstyrt og trygg oppvekst og ønsker å videreformidle hvordan en arbeidsplass kan oppleve de fire hoved verdiene til metodikken: medbestemmelse, tillit, tilhørighet og handlingsrom (Trygg av Natur, u.å.-d). Modul 3 er et kvalifiserende kurs for videre arbeid med endringsveiledning for enkeltindivider og for grupper, uten å gå nærmer i detalj om denne modulen. Når modulen er gjennomført vil veileder og deltaker sammen bli enige om hen er klar for å være veileder i naturskolen (Trygg av Natur, u.å.-e).

Kapittel 3 Metode

I dette kapittelet presenteres metoden som er tatt i bruk i undersøkelsen.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Livsmestring som fenomen er, som tidligere nevnt, et komplekst begrep med ulike tilnærminger. Målet med forskningen er derfor å få en oppfatning av hvordan begrepet kan se ut i praksis i en lærerhverdag etter TaN sin etterutdanning. Av den grunn har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. En kvantitativ tilnærming ble tidlig utelukket da jeg ikke ønsker å kvantifisere læreres praktisering av livsmestring. Derav en kvalitativ tilnærming, som kan gi ett innblikk i hvordan enkeltindivider lever sine liv og kan gi en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018).

Jeg benytter meg av en fenomenologisk syn, hvor jeg som forsker ønsker å få en økt innsikt og forståelse av menneskers livsverden (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016).

Igjennom en kvalitativ innfallsvinkel kan forskeren forstå en grundigere mening gjennom de enkeltes erfaring (Braun & Clarke, 2019; Johannessen et al., 2016). Gjennom en slik tilnærming er målet å få forståelse av hvordan enkelte lærere opplever livsmestring som begrep og hvilken påvirkning TaN sin etterutdanning har hatt for den enkelte lærer og dens praksis i skolen.

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

For å få denne forståelsen har jeg valgt å gjennomføre kvalitativt forskningsintervju. I følge Svenkerud (2021) kan intervju være en metode for å få informantene til å si egne meninger formulert med egne ord, som videre kan få frem den enkeltes persons oppfatning om det gitte tema. Intervjuene vil være noe begreps- og fenomen-fokusert. Da har en som formål å

kartlegge, utdype nyanser og variasjoner av et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015). Som i dette tilfellet er livsmestring og TaN.

Intervjuene gjennomførtes individuelt. Grunnen til at jeg utelukket gruppeintervju var fordi det mulig ville vært utfordrende å finne nok informanter da utdanningen har hatt begrensede kursperioder og antall deltakere. Dessuten ønsket jeg å utforske hvordan den enkeltes praksis er, og jeg ønsket ikke at informantene skulle farges av hverandres svar i en gruppe. I tillegg til intervju ville observasjon kunne gi et større innblikk i lærerens faktiske praksis. Da observasjon er en metode som kan gi informasjon gjennom å observere informanternes praksis og gi endel tilleggsdata (Tjora, 2021). Metoden ble tidlig utelukket da oppgavens omfang ble en begrensning. Empirien vil derav kun basere seg på hva lærerne selv oppfatter de gjør i sin arbeidsdag og hva de selv opplevde de lærte i TaN sin etterutdanning.

3.3 Forberedelser

3.3.1 Utvalg

For å kunne besvare problemstillingen er det i følge Dalen (2013) hensiktsmessig å finne et utvalg som vil kunne dele opplevelser og oppfatninger rundt det gitte tema. Dette betegnes som et formålstjenlig utvalg (Blikstad-Balas & Dalland, 2021) Kriteriene for utvalget var at informanten jobber i grunnskolen, uansett privat eller offentlig sektor, og at læreren hadde gjennomført en eller flere moduler i TaN sin etterutdanning. I følge Dalland (2017) er det å velge et antall informanter som er formålstjenlig for den gitte undersøkelsen viktig. Derfor hadde jeg bestemt på forhånd at mellom 4 og 5 informanter ville være gunstig da jeg ønsket å gjennomføre forskningsintervju som gikk i dybden og derav hadde lengre varighet.

Et annet mål ved utvalget var å sette sammen en mest mulig variert gruppe informanter. Dette fordi variasjon kan føre til flere ytterpunkter i empiri (Dalen, 2013). Derfor har jeg i tillegg til de to hovedkriteriene sett på andre faktorer som har kunnet være med på å skape ytterpunkter. Jeg ønsket et utvalg som representerte ulike skoler, ulike tidspunkt av gjennomføring av TaN-moduler og at menn og kvinner er representert.

For å finne aktuelle informanter gav kursholderne i TaN meg to aktuelle navn. Disse kontaktet jeg via e-post. Etter de to lærerne sa seg villig til å delta i undersøkelsen, spurte jeg om de kjente noen som hadde vært på etterutdanningen til TaN. Det ble derfor gjort et

snøballutvalg (Blikstad-Balas & Dalland, 2021), siden informantene satte meg videre i kontakt med personer som oppfylte sammen kvalifikasjoner.

Mitt utvalg består derfor av fire informanter som alle arbeider som lærere og har gjennomført to moduler av etterutdanningen til TaN. De fire informantene er Carina, Ada, Dina og Benjamin. Dette er pseudonymer, for å kunne ivareta informantenes anonymitet i så høy grad som mulig. Tre av informantene er utdannet grunnskolelærer og en er utdannet spesialpedagog. Utvalget har et begrenset geografisk spenn, da utdanningen til TaN bare tilbys i to fylkeskommuner. I mitt datamateriale er bare ett av disse representert. Informantene representerer to ulike skoler, hvorav to og to informanter tilhører samme skole. Disse er en spesialskole for ungdomstrinnet og en grunnskole med 1.-10.trinn.

3.3.2 Intervjuguide

For å ha en struktur og et klart formål ved intervjuene utformet jeg en intervjuguide. Kanehman (2011) mener mennesker eier to ulike tankesett. Det raske og noe ubevisste, og det mer reflekterende, analytiske og langsomme tankesettet. Mitt mål ved intervjuguiden var å ha flest spørsmål som kan sette i gang det mer reflekterende og analytiske tankesettet, med formål om at lærerne selv hadde flest innspill og refleksjoner rundt det vi samtalte om.

For et vellykket intervju bør en i følge Dalland (2017) bør hele tiden målsettingen for intervjuet være klart. Derfor satte jeg opp følgende hovedområder: Bakgrunn, TaN, Livsmestring og folkehelse i lærerplanen, TaN i møte med LK2 og det tverrfaglige tema «Folkehelse og livsmestring». Jeg satte deretter noen spesifikke spørsmål under hvert tema, som jeg mente kunne sette i gang lengre utsagn og refleksjoner av informantene (se vedlegg 3). Intervjuet var derfor semistrukturert, da samtalen skulle baseres på temaer, men hvor en likevel har frihet å kunne gi oppfølgingsspørsmål underveis (Dalen, 2013).

Som en del av forberedelsen til intervjuene gjennomførte jeg et pilot-intervju av en medstudent, to uker før intervjuene ble gjennomført. Dette for at jeg som intervjuer skulle føle på hvordan det var å stille spørsmålene og i tillegg få øving i selve intervjusituasjonen. Dalland (2017) hevder at det kan være fornuftig å gjøre seg opp noen meninger om hvordan en ønsker å fremstå som intervjuer og hvordan skape minst mulig gap mellom intervjuerperson og intervjuer. Jeg ønsket å fremstå som profesjonell og imøtekommende, slik at informanten opplevde intervjusituasjonen så avslappet og trygg som mulig.

3.4 Gjennomføring

I forkant av intervjuene fikk informantene informasjonsskriv og samtykkeskjema via e-post (se vedlegg 2). Der beskrev jeg blant annet formålet med undersøkelsen, hvordan personvern skulle ivaretas gjennom SIKT - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør sine retningslinjer og informerte om rettighetene de som informanter hadde. To av intervjuene ble gjennomført fysisk og to ble gjennomført på Zoom. Alle intervjuene startet med noe uformell prat. Dette så jeg som en fordel for å kunne å skape en trygg atmosfære før selve intervjuet.

Alle intervjuene startet med en innledende del hvor jeg presenterte samtykkeskjemaet og informerte blant annet om at informantene uansett tidspunkt kunne trekke seg fra undersøkelsen. De to informantene på Zoom leverte signert samtykkeskjema i forkant av intervjuet, og de to fysisk signerte der og da. Før jeg gikk videre åpnet jeg opp for eventuelle spørsmål eller om det var noen uklarheter. Etter den innledende samtalen informerte jeg om at jeg ønsket å benytte båndopptaker under intervjuet, men at opptaket ville bli slettet så fort jeg fikk transkribert opptaket. Deretter satte jeg på opptakeren. Gjennom spørsmålsstillingen til informantene ønsket jeg å ha så åpne og tydelige spørsmål som mulig. Dette gjorde jeg ved å ikke stille for lange spørsmål, legge vekt på «fortell...» og i utsagn hvor jeg ikke var sikker om jeg hadde forstått informanten riktig uttrykte jeg for eksempel «hva mener du når du sier...» eller «skjøner jeg det som...». Grunnen for at jeg som intervjuer hadde fokus på dette var for å kunne få så pålitelige svar som mulig ved at det var informantene selv som kom med poenger, uten at jeg som intervjuer la noen føringer for svarene. Til tross for forberedelser opplevde jeg at jeg som intervjuer ble noe nervøs og derfor hadde tendens til å enkelte ganger stille samme spørsmål, men med ulike innfallsvinkel, rett etter hverandre. Likevel vil jeg hevde at dette ikke hadde direkte innflytelse på svarene til informantene.

Gjennom de ulike intervjuene ble strukturen noe forskjellig da jeg opplevde at noen av informantene gjorde seg mange refleksjoner selv og jeg fant naturlige overganger til nytt tema. I motsetning til andre der intervjuene ble mer basert på de planlagte spørsmålene jeg hadde og fulgte strukturen i den planlagte guiden, etter rekkefølgen. Alle informantene uttrykte at samtalen fikk dem til å reflektere over både hva de hadde lært i etterutdanningen og om livsmestring i deres arbeidsdag. Som intervjuer fikk jeg opplevelsen av at alle fire ønsket å komme med ærlige og innholdsrike svar for å bidra på forskningsfeltet.

3.5 Analysearbeid

3.5.1 Transkribering

Etter hvert endt intervju transkriberte jeg lydopptaket til tekst fortløpende. Informasjon som fort kan gå tapt i en transkripsjonsprosess er blant annet visuelle forklaringer, kroppsspråk og stemmeleie (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2021). Med hensyn til dette aspektet valgte jeg å transkribere alle lydopptakene selv og valgte å legge ved noen beskrivelser i transkripsjonen. Eksempelvis latter eller når lærerne hadde lengre tenkepauser. Utenom dette har jeg sett at det ikke ville være nødvendig med større utbroderinger ved dette aspektet, da mitt fokus er begreps- og fenomenfokuset. For å gjøre transkripsjonen så korrekt og informativ som mulig har jeg etter fullført transkripsjon lyttet og rettet opp i eventuelle transkripsjonsfeil. Videre gikk jeg gjennom teksten en andre gang og utelukket små ord som faller naturlig i et muntlig språk, men som vil kunne forstyrre formidlingen i en skriftlig tekst.

3.5.2 Tematisk analyse

For at et kvalitativt datamateriale skal bli fremstilt på en transparent og troverdig måte vil det være hensiktsmessig å gjennomføre en analyse som er både presis og grundig (Nowell, Norris, White & Moules, 2017). Gjennom en tematisk analyse kan en identifisere, analysere og rapportere ulike mønstre og tema som kommer frem i et datasett. En slik analyse kan forstås som en del av den fenomenologiske kvalitative forskningstradisjonen, fordi det kan være til hjelp for å forstå og fremstille innholdet i empirien (Braun & Clarke, 2020; Johannessen et al., 2016).

Tematisk analyse kan hevdes å være teoretisk fleksibelt og vil kunne tilpasses etter behov for å kunne gi en detaljert og holden fremstilling av empirien (Braun & Clarke, 2006; Nowell et al., 2017). Ved denne fleksibiliteten kan verktøyet ha den risiko at det forekommer avvik ved utarbeiding av innhold og meningsbetydning. Braun og Clarke har derfor bearbeidet den tematiske analysen til tre typer. En av disse er refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2019, 2020). Da skjer temautviklingen etter kodingen og temaene blir utviklet av kodene. I min analyse har jeg valgt å ha en refleksiv tilnærming, siden jeg ønsket å utarbeide temaer basert på informantenes fokusområder i svarene. Derav vil forskerens rolle være kjernen for utarbeidelsen av innholdet til empirien. Det forutsetter at forskeren hele tiden er konsekvent

og transparent igjennom hele analyse- og rapporteringsprosessen (Braun & Clarke, 2019). På bakgrunn av dette skal jeg kort beskrive prosessen.

3.5.3 6 faser

Den refleksive tematiske analysen fremstilles som en prosess gjennom 6 faser (Braun & Clarke, 2006, 2020; Byrne, 2021). Likevel vil en reflekterende og bearbeidende prosess av datamateriale fremstå som en ikke-lineær som over tid vil gå frem og tilbake i de 6 fasene (Nowell et al., 2017).

Fase 1: Gjøre seg kjent med dataene

Uavhengig av hvem som har samlet inn dataene er det viktig at forskeren fordyper seg i datamaterialet for å ha grundig innsikt i selve innholdet (Nowell et al., 2017). Å fordype seg i dette tilfellet tolker jeg som å lese transkripsjonene på en aktiv måte ved å se etter mønstre og aktualitet i forhold til fokusområde for forskningen. I tillegg vil transkripsjonen som ble omgjort fra lydfil til tekst, være en form for å bli kjent med datamaterialet. Braun & Clark (2006) ser det som en fordel å fordype seg i datamaterialet fordi da kan forskeren allerede i denne fasen se etter mulige gjennomgående mønstre i datamaterialet. Dessuten ser Nowell et al. (2017) det som hensiktsmessig å notere ned mønstrene som mulige koder, da det kan være nyttige ha i videre faser av analysen. På bakgrunn av dette skrev jeg ned idéer, nøkkelord og fokusområder som gikk igjen i datamaterialet.

Fase 2: Generering av innledende koder

I fase 2 skal kodene av datamaterialet genereres med formål om å kode datamaterialets trekk i et forenklet format (Braun & Clarke, 2006; Nowell et al., 2017; Tjora, 2021). Derav valgte jeg å ha en induktiv empiri-nær tilnærming med formål om å skape koder så tett på datamaterialet som mulig. Dette kan realiseres ved å bruke begreper som finnes i datamaterialet, som både situasjoner, ord eller fraser (Tjora, 2021, s. 219). Jeg brukte dataprogrammet HyperRESEARCH til koding av datamaterialet i denne fasen. Siden jeg valgte å gjøre en så empiri-nær koding som mulig ble det først et stort omfang av koder i denne fasen.

Fase 3: Generere temaer

Etter det første utkast av koder i HyperRESEARCH, startet jeg kodingsprosessen om igjen fordi jeg så det som fordelaktig å skape flere felles koder som kunne omfavne flere fellestrekk hos informantene. Kodegruppene i denne fasen er utgangspunktet for temaene (Braun & Clarke, 2006; Nowell et al., 2017; Tjora, 2021). Braun & Clarke (2019, 2020) betegner temaer som «mønstre av delt mening underbygget eller forent av et kjerne konsept».

Gjennom en induktiv tilnærming til datamaterialet var målet å skape temaer som var tett knyttet kodenenes innhold og være så empirinære som mulig. Temaene vil derfor ikke preges av spørsmålene som er stilt, men mer av essensen og innholdet i svarene (Nowell et al., 2017). I en slik fase i refleksiv tematisk analyse vil likevel forskeren være tilknyttet temaene, da det er forskeren som selv skaper dem. Derfor vil ferdigheter, erfaringer og verdier til forskeren ha innflytelse på temaene som utvikles (Braun & Clarke, 2020). I denne sammenheng ønsket jeg hele tiden å fokusere på hva innholdet gjennom informantenes svar var og ikke fokus på problemstilling og heller ikke på de ulike fokusområdene for intervjuet da dette kunne ha farget hvordan jeg valgte å sortere ut empiri og danning av tema.

Videre i denne fasen satte jeg opp en tabell med kodene og temaene (se tabell 1). Fordi i følge Braun & Clarke (2006) vil dette tydeliggjøre funn i undersøkelsen.

Hovedtemaer				
Bakgrunn	Elever i dag	Livsmestring	Utbytte	Verdier
Utdanning	Lite selvstendige	Definisjoner	Endring i tankegang	Handlingsrom
Tatt modul 1 og 2	Prestasjonsfokus	Læring på ulike arenaer	Ikke for alle	Medbestemmelse
Introdusert for TaN		Mestre dagliglivet	Metodikk i praksis	Skolen som mestringsarena
Forventninger		Ubehag fører til mestring	Sikkerhet	Spørre - lytte - anerkjenne
Forhold til naturen		Voksne påvirker livsmestring	Konkrete øvelser	Være bevisst på egen praksis

Tabell 1: Tabell for hovedtemaer og kodegrupper under hvert tema.

Fase 4: Gjennomgang og utvikling av temaer

Datamaterialet som er blitt utviklet til temaer skal videre bearbeides og utbedres. Målet i fasen er å avsløre hvilke tema som har for lite data eller for ulike koder under samme tema (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen beholdt jeg alle temaer som ble dannet i fase 3, som vist i tabellen. Likevel måtte jeg slå sammen kodene handlingsrom og medbestemmelse, og navngi dem som «fire grunnpilarer». Dette på bakgrunn av King`s teori (2004) om å ikke ha for mange koder som overlapper hverandre. Gjennom fasen skal temaene til slutt være nok spesifikke til å kunne fange opp et sett med felles ideer med et tydelig skille mellom de ulike. En skal også tydelig kunne vise til hvorfor temaene ble til ut ifra kodene (Braun & Clarke, 2006). Ved dette punktet kunne jeg begrunne bakgrunn, elever i dag, livsmestring, utbytte og verdier som tema på grunnlag av kodene.

Fase 5: Foredle, definere og navngi temaer

Etter temaer for datamaterialet vil forskerens oppgave være å identifisere hvilken historie hvert tema forteller. Temanavnene bør være beskrivende for innholdet og gi leseren en klar forståelse om hva det omhandler (Braun & Clarke, 2006). Ut ifra dette skrives en detaljert analyse. Her er det viktig at temaet navngis et delt emne og ikke nødvendigvis delte meninger og heller ikke et type ord som skal kjenne tegne temaet (Braun & Clarke, 2019). Ved min undersøkelse så jeg det derfor som hensiktsmessig å begrense funnene til livsmestring, utbytte og verdier.

En forutsetning for at denne fasen skal gjøres riktig vil det være nødvendig å lese gjennom data og koding grundig minst to ganger, for å få så troverdige funn som mulig (Lincoln & Guba, 1985). I tillegg å skille hva temaene representerer, og hva de ikke representerer. Dette kan testes ved å beskrive innholdet i temaene i et par setninger (Braun & Clarke, 2006). Følgende gjorde jeg da jeg startet prosessen med å skulle formulere kapittel 4: funn og analyse, da den sammenfatter konkret hvilke funn og historier som kom frem gjennom empirien.

Fase 6: Produksjon av rapporten

Resultatene av den tematiske analysen skal være sammenhengene, kortfattet og interessant med relevante sitater fra empiri (Braun & Clarke, 2006). Målet i denne fasen er å kunne unngå beskrivelse av datamateriale og heller vise til mønstre og gå dypere inn i deres betydning og

koblinger til litteratur (Braun & Clarke, 2006). Derav har jeg valgt å først redegjøre for tydelige mønstre og likheter og ulikheter mellom informantene, etterfulgt av et utvalg sitater som representerer noen av disse. Dette gjelder for alle tre hovedkapitlene i Kapittel 4: Funn og analyse. Det har i denne fasen vært utfordrende å ikke velge for mange sitater, da jeg ønsket å presentere flest stemmer og utsagn ved de ulike temaene. Derfor består noen deler av funn og analyse av flere sitater enn andre deler.

3.6 Kvalitetskriterier

I følge Lincoln og Guba (1985) er det fire kriterier som bør studeres ved en kvalitativ forskning. Disse er troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet. I mitt datamateriale, og gjennom den tematiske analysen, vil jeg se nærmere på undersøkelsens troverdighet, overførbarhet og pålitelighet da jeg ønsker at undersøkelsen skal fremstå transparent som mulig og tydeliggjøre hvordan jeg som forsker har det ansvar å fremstille forskningen så tillitsvekkende som mulig.

3.6.1 Troverdighet

Indre validitet og troverdighet omhandler begge samme tematikk (Lincoln & Guba, 1985). For ivaretagelse av troverdigheten vil forskerens bakgrunn og kjennskap til forskningsfeltet være avgjørende. Jeg har, som del av ivaretagelse av den indre validiteten for forskningsprosjektet, deltatt på modul 1 av TaN sin etterutdanning i november/desember 2022. Etter en avveining om dette kunne påvirke mine holdninger inn i forskningsprosessen besluttet jeg det som hensiktsmessig å delta fordi det kunne være med å styrke forberedelser til datainnsamlingen og generelt få et tydeligere innblikk i TaN sin praksis og metodikk før utarbeidelse av intervjuguiden.

Et tiltak som kan styrke troverdigheten i min forskning er at samtlige intervjuer varte 50-60 minutter. I følge Lincoln og Guba (1985) styrke troverdigheten å ha god tid. Både for å kunne opparbeide grundige data og være i feltet over lengre tid. Dette resulterte i at informantene kunne gi grundigere svar og jeg hadde muligheten å stille oppstillingsspørsmål rundt relevant tematikk. Gjennom et intervju som baserer seg på blant annet erfaringer fra tidligere, er det essensielt å være bevisst på at det stiller noen krav til informantenes hukommelse (Ringdal, 2013). Et element som kan svekke troverdigheten i denne undersøkelsen var at flere av informantene hadde utfordringer med å gjengi når de gjennomførte modul 1 og modul 2 i

etterutdanningen. Som kan tyde på at det er noe lengre bak i tid og det er mulig en lengre periode siden de hadde tenkt på de gjennomførte kursdagene. Likevel vil et kompenserende argument for dette være at i og med at intervjuene varte omtrent en time opplevde jeg at flere av informantene husket mer desto lengre ut i intervjuet vi var kommet inn i intervjuets varighet.

3.6.2 Overførbarhet

En av Lincoln & Guba (1985) troverdighetskriterier er overførbarhet, også kjent som ytre validitet. Det kan knyttes opp mot generalisering-perspektivet og om en forskning kan kvalifiseres til bruk i andre sammenhenger (Tjora, 2021). En forutsetning ved dette kriteriet er å gi tydelige og tykke beskrivelser av prosessen slik at andre selv kan bedømme muligheten for overførbarhet (Lincoln & Guba, 1985). Et element som likevel kan gi undersøkelsen en lavere overførbarhet er at utvalget består av et lavt antall informanter. Uansett vil min forsknings overførbarhet styrkes fordi utvalget består av lærere som er i yrket per dags dato og alle har vært en del av TaN sin utdanning som har hatt samme innhold i alle kursene informantene har gjennomført. Dette vil si at av de fire informantene har alle samme utgangspunkt ved at de forholder seg til LK20 som styringsdokument på deres arbeidsplass og har derfor alle en plikt å tilrettelegge for «Folkehelse og livsmestring» i sine fag. Ikke alle informantene har gjennomført kursdagene på akkurat samme årstid, med samme kursholder og samme sted, derfor vil det være ulike forutsetninger hos deltakerne.

Et annet element som kan gi materialet lavere overførbarhet er når utvalget er påvirket av forskeren (Payne & Williams, 2005). Dette er indirekte tilfellet ved min forskning. Jeg valgte ikke informantene selv og kjente ingen av informantene fra før. Likevel hjalp TaN å finne potensielle deltakere som kunne gi informasjon rundt min problemstilling. Da er det nærliggende å anta at de har satt meg i kontakt med informanter som mulig er engasjert i TaN sin metodikk og som vil kunne fremme deres opplevelser. Om en annen undersøkelse skulle gjennomført intervjuene og forskningen med et potensielt randomisert utvalg, ville utfallet vært annet da dette er en studie som baserer seg på enkeltindividers opplevelser. Dette vil både kunne påvirke undersøkelsens overførbarhet og reliabilitet (Tjora, 2021).

Å beholde undersøkelsens overførbarhet over en lengre periode er utfordrende siden både informantene, TaN sin etterutdanning og omstendighetene rundt er i kontinuerlig forandring og utvikling. Å hevde at min forskning kan ha en grad av overførbarhet anser jeg som

moderat. Dette fordi jeg vil kunne beskrive hvilke spesifikke situasjoner min funn kan være gjeldende for i forskningsfeltet og vet at noen av funnene i datamaterialet gir en forståelse at det er flere opplevelser alle fire lærerne har lik oppfatning av. Disse elementene hevder Tjora (2021) kan underbygge et studie som moderat generaliserbart.

3.6.3 Pålitelighet

Med et fenomenologisk fokus i datamaterialet er det relevant å se nærmere på påliteligheten til den kvalitative studien, i lik grad som en måler relabiliteten i kvantitative studier (Lincoln & Guba, 1985). For å ivareta påliteligheten i datamaterialet har jeg forsøkt gjennom dette kapitlet å presentere fremgangsmåten i forskningsintervjuet, utvalget, datainnsamlingens prosess, stegene i den tematiske analysen og videre i funn og analyse, så konkret og presis som mulig. Dette kan være et tiltak som i følge Thagaard (2018) kan øke påliteligheten. Dessuten vil det kunne motvirke kreativ tenkning som forsker (Kvale & Brinkmann, 2015) og fremme en så oppriktig og tydelig fremstilling av data som mulig (Lincoln & Guba, 1985).

Et annet element som påvirke påliteligheten i min kvalitative forskning er mine valg av intervjusitater i kapittel 4. Her har jeg som forsker tatt beslutninger for å presentere valgte funn og bygget de opp under teori (Tjora, 2021). Om en annen forsker skulle fulgt samme intervjuguide og metodisk prosess ville det være sannsynlig at andre funn og sitater ville fått fokus og vært representert i presentasjon av resultatene. Derav stilles det krav til hvordan jeg som forsker har håndtert datamaterialet og fremstillingen av det i en så objektiv posisjon som mulig. Kvale og Brinkmann redegjør for at refleksiv objektivitet er når en «reflekterer over sitt bidrag som forsker i produksjon av kunnskap» (2015, s. 273). Dette har vært mitt mål både i gjennomgang av tidligere forskning, teori og gjennom den tematiske analysen. I disse prosessene har jeg hele tiden arbeidet for å finne sannhet gjennom temaene jeg har ønsket å redegjøre for, og ikke etterstrebe hva som vil være formålstjenlig for å underbygge funn i resultat. Likevel vil det være riktig å skulle redegjøre for informasjon som kan skape en rød tråd gjennom hele prosessen. Dette viser jeg nærmere til i bekreftbarhet i neste delkapittel.

Som et utgangspunkt i refleksiv objektivitet bevisstgjorde jeg meg selv over min posisjon i kurset til TaN i november/desember og generelt videre gjennom forskningsprosessen. Gjennom kursdagene opptrådte jeg som en fullstendig kursdeltaker og deltok på lik måte som resten av deltakerne, mens i intervjusituasjonene og videre i forskningen har jeg mentalt satt

meg som en nøytral utenforstående, i så stor grad dette er mulig. Dette for å ikke forme svarene og vinklingene informantene deler i intervjuene og for å få så pålitelige funn som mulig. Igjennom intervjusituasjonen ble jeg i to ulike intervju spurt om jeg selv hadde deltatt på kursene, da svarte jeg ærlig da jeg så det som etisk riktig. Utenom dette spurte jeg spørsmål så objektivt som mulig, som en utenforstående. Spørsmålenes form i intervjuet kan ha innvirkning på påliteligheten (Lincoln & Guba, 1985). Ved at jeg gjennomførte semistrukturerte intervju vil påliteligheten svekkes da jeg ikke hadde konkrete lukkede spørsmål og både spørsmålene og svare rundt de ulike temaene ble formulert på ulike måter.

3.7 Etiske hensyn

For å ivareta undersøkelsens juridiske retningslinjer og etiske prinsipper søkte jeg til SIKT om vurdering av de personopplysninger jeg ønsket å behandle. Dette fikk jeg bekreftelse på, (se vedlegg 1), før jeg startet min datainnsamling. Videre utarbeidet jeg et samtykkeskjema gjennom en mal utarbeidet av SIKT som informasjon til informantene. Som tidligere nevnt ble de bedt om å lese igjennom dette før intervjuet, samt gjorde jeg en muntlig presentasjon av dette før intervjuet startet. Etter intervjuet påpekte jeg at informanten kunne trekke seg når som helst og om det skulle oppstå spørsmål måtte han eller henne bare kontakte meg. Dette har ingen gjort i ettertid.

Ved gjennomførelsen av intervjuene hadde jeg ikke opplevelsen av at informantene opplevde intervjusituasjonen som ubehagelig. Heller at flere av dem uttrykte at de skulle ønske de var mere forberedt. Ved disse uttalelsene uttrykte jeg at dette var ikke mitt formål med intervjuene og jeg ønsket bare at de skulle svare ut ifra hva de husket der og da. Alle informantene uttrykte at de håpet intervjuet var til nytte og at de ønsket å lese oppgaven i ettertid. Dette tolker jeg som at de opplevde den avsatte tiden deres som meningsfull.

Siden det er en gruppe med få informanter og at TaN har gjennomført sine etterutdanninger et begrenset antall år har et mål hele veien, særlig gjennom presentasjon av utvalget, vært å holde deltakernes bakgrunn og uttalelser så anonyme som mulig. Da to og to er kollegaer er det nok ikke til å unngå at hver av parene vet om at den andre har gjennomført intervjuet. Likevel har jeg i ytterste grad ønsket å fremstille dataen og utsagnene så direkte som mulig, men uten at det skal ha noen uheldig konsekvens for informantene.

Kapittel 4: Funn og analyse

I følgende kapittel presenteres relevante funn for videre diskusjon. Tema 1: «Elever i dag» og «livsmestring» er slått sammen til et felles tema, på grunn av felles trekk i funnene som gjør de relevant å se i lys av hverandre. Videre presenteres Tema 2: Utbytte, og Tema 3: Verdier. Funnene presenteres først i tett tekst og deretter eksemplifiseres ved noen utvalgte sitater. Sitatene er strukturert med innrykk uansett antall ord.

4.1 Tema 1: Elever og livsmestring

4.1.1 Mindre selvstendige elever

I intervjuet fikk lærerne spørsmålet om hva de ville si kjennetegnet elevene som vokser opp i dagens samfunn. Alle lærerne nevnte i deres beskrivelse av elevene at de opplevde en større andel av elevgruppen sin som lite selvstendige og har utfordringer med å mestre helt grunnleggende oppgaver og situasjoner i klasserommet og dagliglivet. To begrunner det med at de tror det kan komme av at voksne styrer deres hverdag som gjør at de ikke ser de grunnleggende løsningene i hverdagen selv.

I tillegg til lite selvstendige trakk to av informantene frem prestasjonspress som en utfordring samfunnet står ovenfor. Informant Benjamin forteller en anekdote om en gutt som beskriver en håndverker med polakk. Altså tror gutten at polakk er ordet for håndverker. Benjamin forklarer denne oppfatningen med at skolen i dag legger opp til en faglig akademisk vei for alle elevene. At samfunnet i dag legger opp til et bilde om at skolen skal være veien mot en mot universitet og høyere utdanning.

Carina:

[...] da var det liksom en av de frivillige påmeldte som var gira på å isbade og var null stress og ville gjerne ha den erfaringen. Men lurte på om han kunne få en bedre karakter. Og da ble jeg sånn: hva er motivasjonen din? For selv i et valgfag, som man egentlig bare har valgt fordi man er motivert for det og gla i å være ute, så er det likevel det han spør meg om.

Dina:

Det at det ligger noe på gulvet. En jakke eller ett eller annet. Så tar de ikke ting opp. De kan godt trække på den, eller dytte til den og sånne ting. Så det at de er vant til at de blir servert og ryddet for og hjulpet veldig mye. Det tror jeg er en litt dum ting med generasjonen som vokser opp i dag da.

Ada:

De er liksom mye klokere, enn det jeg var. De er liksom mer opplyste. De får med seg ting. Men er kanskje ikke så nyanserte.

Benjamin:

[...] de elevene som jeg ser daglig de mestrer jo ikke livene sine. Fordi det er helt sånn grunnleggende. Veldig mange kommer ikke seg opp om morgenen, kle på seg nok i tjue minus, de klarer ikke legge seg om kvelden, og legge bort mobilen, så impuls kontrollen er heeelt...Også konsentrasjonsvansker diluxe.

3.1.2 Livsmestring

Livsmestring er et begrep som alle informantene tydelig har et forhold til, men samtlige starter deres definisjon på livsmestring med beskrivelser som vagt, stort, misforstått, abstrakt og filosofisk. Likevel hadde de alle mer eller mindre tydelig bilde om hva de mener livsmestring innebærer. Det kan tolkes som at samtlige ser verdien i det, men legger hovedvekt på ulike områder. Flere av dem nevner at livsmestring handler om å kunne regulere følelser, håndtere ulike hendelser som oppstår i løpet av en hverdag og at å tre ut av komfortsonen vil kunne føre til mestring. Skolen har en rolle i dette, men det kan tolkes gjennom informantene at det er i ulik grad hva det har å si om elevene mestrer skolen og om de mestrer livene sine.

Ada:

Å det å bare sitte litt i det og være villig til å ta imot litt hjelp. Og at man ikke bare er sånn "klare sjæl". At man lærer mye ved å kunne si: "ja takk" til hjelp. Det er jo på en måte en livsmestring. Å kunne be om hjelp. Når man har behov for det. Og ikke bare være sånn "jeg skal ace livet".

Carina:

For meg handler det kanskje om å takle nye situasjoner. Små og store. Å kjenne at man mestrer det på en eller annen måte. For om man ikke gjør det så lærer man det hvordan det ikke funka på en måte. Prøve og feile egentlig. Og at rammene ligger til rette for at det er mulig.

Dina:

[...] for noen er livsmestring å komme seg på skolen. For noen er livsmestring det å håndtere visse situasjoner hjemme. Det er liksom så forskjellig. Men for meg er det å knytte hverdagen, enkle ting i hverdagen, inn i livet. Jeg legger det veldig lavt på hva det er egentlig.

Benjamin:

Det er livsmestring er å skaffe seg en jobb, tjene penger og bli skattebetaler. Og så lenge du klarer deg gjennom videregående. Hvis jeg snakker for den skolen her, så er det et sånn uttalt mål om at vi skal forberede de på videregående også skal videregående forberede de til et eller annet yrke. Da er det livsmestring. Visst du ikke havner på NAV, så har du mestret livet og mestrer livet.

Jeg tenker at det er litt misforstått, for jeg tror det er så mange der som har en jobb, men som ikke mestrer livene sine. Som er ulykkelig i jobbene sine, som er i relasjoner de ikke burde være i, som tar dårlige valg for seg selv og for andre. Og da tenker jeg livsmestring burde jo egentlig handle om hva betyr det å være menneske.

3.1.3 Ulike arenaer

I begge skolene som er representert kommer det frem gjennom informantene at de arbeider spesifikt med elevers utvikling i det tverrfaglige temaet. Den ene skolen har de sosial kompetanse som et eget fag, hvor stressmestring for eksempel er et tema. Den andre skolen har ulike temadager, som til sammen er 15 dager i året. Hvor hele skolen arbeider rundt samme tema disse dagene. Der blant annet livsmestring og folkehelse også skal gjennomsyre opplegget.

Det kan se ut til at det er ulike meninger om hvorvidt disse fagene legger til rette for livsmestring eller ikke. Uansett mener flere av informantene at læring av det tverrfaglige temaet skjer på ulike arenaer og til ulike tider, også utenfor klasserommet. Naturen som mestringsarena nevnes av tre informanter og en av dem fokuserer på at annerledesdager også kan bidra til læring og livsmestring.

Carina:

Det trenger ikke være faglig opplegg, fordi det handler egentlig bare om å være ute sammen. Eller det handler kanskje om en utflukt til et museum. I dag skal vi det. Og hva som skjer på veien liksom. At det er fokus på det også. At nå lærer vi oss hvordan vi oppfører oss på en buss for eksempel. De tingene som ikke står i kompetansemål, men som vi alle på en måte må lære oss.

Dina:

Å dra masse på tur med de er kjempegøy. Og man ser helt andre elever når man er på tur enn når man er i klasserommet. Kanskje særlig de som sliter litt ekstra i hverdagen og i klasserommet. De ser jeg størst endring på.

Benjamin:

Hvis jeg skal være helt ærlig så er det første jeg tenker at det (livsmestring) har litt sånn dårlig rykte, fordi at veldig mange har tenkt at det skal på timeplanen. Ikke sant. [...] altså her har vi noe som heter sosial kompetanse. [...] jeg tenker det er litt misforstått. For det er jo nettopp som du sier: en overordnet del. Det skal gjennomsyre alt, all undervisning.

3.1.4 Voksnes innflytelse

Informantene har noe ulikt fokus på hvor mye og hvilken betydning de voksne rundt har for å si for at elevene skal kunne oppleve livsmestring. Flere nevner elementer som at den voksne skal være en støtte og slik vil eleven lettere kunne mestre.

Benjamin:

Mange av mine elever har jo ikke foreldre som mestrer livene sine selv heller. Vi snakker jo mye om sånn sosioøkonomi, at det går i arv da, ikke sant. Barn som vokser opp i hjem det ikke leses bøker, leser heller ikke bøker. Helt sånn klassisk. Samme er det med barn som vokser opp hos foreldre som ikke mestrer livene sine, på alle forskjellige typer arenaer, de gjør det jo ikke helt selv heller.

Carina:

Jeg føler jo majoriteten av elevene tenker jeg at jeg er ganske sikker på at vil mestre livet godt. Så blir det ofte fokus på de prosentene som man blir litt sånn usikker på. Som kanskje ikke har de verktøyene på plass eller kanskje ikke hjemmet er så ressurssterkt så man har sine tanker om «får denne personen nok støtte ellers, utenom skolen».

Ada:

Det kan bare være alt fra sånn at vi spiller kort også ser jeg at «her er det litt kaos». Fordi alle kortene ligger på bordet og ikke på hånden. [...] Også driver hen og leter. Også blir hen kanskje litt sånn og ting er litt kaos så blir jeg sånn "Skal vi se om vi kan se på kortene dine sammen? Skal jeg vise deg litt?".

3.2 Tema 2: Utbytte

Utbytte informantene hadde av TaN sin etterutdanning er ulike, men underveis i kodingen var det noen opplevelser og inntrykk som var fellestrekk hos flere. Disse ble til sammen fem hovedkategorier om utbytte. Disse er endring i tankegang, ikke for alle, metodikk i praksis, sikkerhet og konkrete øvelser. Videre skildrer jeg noen av disse gjennom tre hovedfunn.

3.2.1 Metodikk i praksis

Alle fire informantene forteller flere ulike situasjoner og hendelser gjennom kursene hvor de opplevde at det de lærte om ble vist i praksis av kursholderne. Alt fra når de skulle avtale hvor de skulle dra på tur og hva de skulle spise på kursdagene, var det opp til gruppa å bestemme dette. Og under disse kursene var handlingsrom et tema. Eller at når de skulle lære om

førstehjelp ble det plutselig spilt ut en hendelse hvor kursholderen ble skadet og kursdeltakerne måtte hjelpe den skadde. Felles for alle informantene er at de siterer John Dewey med: «Learning by doing», og at de opplever at det er gjennom alt de lærte gjennom å gjøre og praktisere de lærte metodikken.

Benjamin:

De var gode eksempler på det de prøvde å formidle. I ord og handling. Fordi det er jo det som er litt av utfordringen med andre type kurs. Eller det kommer spesialister og forteller oss om ting også bare dumper de en teori over hodene våre, men så er den ikke integrert.

Dina:

[...] de legger litt opp til oss, "hvor vil dere gå, hva vil dere spise, hva skal vi handle". De kaster litt ball med oss da. Og det er egentlig litt av samme konseptet som vi skal gjøre med elevene når vi er ute med dem. Så de gjør det vi lærer.

Ada:

Det er jo en helt fantastisk måte å lære bort noen noe. At vi bare gjør akkurat det som vi ville gjort med en gruppe elever. Samtidig som vi liksom snakker litt dypere om teorier og sånt bak.

3.2.2 Konkrete øvelser

Et utbytte flere av informantene trakk frem var konkrete øvelser de lærte gjennom kursdagene som kunne tilrettelegge for at elevene kunne uttrykke hvordan de hadde det, uten nødvendigvis bruk av ord og direkte samtale om teamet og hvordan komme mer i kontakt med seg selv. Ulike avspenningsøvelser ble nevnt som en av øvelsene informantene sitter igjen med. En av dem var hvor pust og sansene skulle være i fokus. En annen var en visualiseringsøvelser hvor målet var å realisere kritikeren og drømmeren i seg selv. «Personlig værmelding» og «Verdibarometer» ble også tregt frem som øvelser. Tre av informantene viser til at de har brukt øvelsene i senere tid på arbeidsplassen.

Benjamin:

Hvis vi ser for oss hvor vi har lyst å være og vi ser for oss hva som gjør deg gla og hvordan kan du få mer av det som gjør deg gla. Og hva er det som står i veien for det. Da er det liksom det en kritiker. Så da brukte vi liksom skogen som forskjellige arenaer. Også skulle realisere kritikeren og drømmeren. Det synes jeg var utrolig. Altså først tenkte jeg "å nei. Ikke enda et sånn der partytriks». Men det var veldig, veldig fint å gjøre det.

Carina:

Er det stor sol hos deg i dag? Eller sov du kanskje dårlig så det er litt sånn grå sky foran sola? Barna klarer å sette ord på det litt bedre. At de ser for seg værmelding og lettere kan sette ord på det

Benjamin:

Vi har noen elever som rett og slett ikke snakker. Ikke at de ikke kan, men av egen fri vilje. De synes det er skummelt å snakke eller har kanskje det som kalles selektiv eller elektiv mutisme. Og bare det er et kjempefint eksempel på hvordan jeg kan kommunisere med deg da. Sånn at du kan ta litt delaktighet i egen hverdag og de tingene som er rundt deg.

Dina:

For det handler jo om hva er styrkene våre er, også står vi i en ring: hvis du går helt mot midten, så er du veldig trygg på noe, og om du går bare litt inn er du litt trygg på noe. Så kom han for eksempel med: tenne bål. Så gikk man inn i sirkelen på hvor trygg du var på det. For da slipper du liksom å bruke ord. Da kan du bare vise med kroppen din.

3.2.3 Et tankeskifte

Samtlige av informantene omtaler TaN modulene som en endring i deres tankegang. Endring i tankegang om læring, om egen praksis og om seg selv. Gjennom endringen i tankegang viser også flere til at tankegangen ikke er for alle. Dette begrunnes blant annet med at en bør være gla i å være ute i naturen. En felles nevner for alle fire informantene er at de alle hadde et forhold til naturen i form av at de brukte naturen, i større eller mindre grad, på fritiden.

Ada:

[...]om jeg skal koke det ned til noe. Så var det jo et skifte i tankegang på hvordan man skal organisere en hverdag eller organisere læring. Forståelsen av hvordan noen kan lære.

Dina:

den der måten å stille spørsmål på. Har ikke akkurat sånn konkret eksempel på. Men det der at du får eleven til å tenke litt [...] det er liksom hele konseptet med det her da. Å få bygge selvstendige barn som kan tenke litt selv.

Carina:

Jeg tror ikke at det appellerer til alle lærere. Som kanskje tenker dette er en ny ting de skal lære. Hvis man ser for seg at TaN skulle rekruttert lærere fra min skole, så tror jeg ikke alle hadde tenkt: dette skal jeg være med på og bruke min tid på. For jeg tror det er litt sånn personavhengig også. At man liker å være ute kanskje og har grunnleggende tro på at dette kunne passet for min klasse.

Benjamin:

Jeg fikk mye ut av det. Fordi jeg allerede var åpen for det. Og er åpen for det. [...] det blir som en hvilken som helst annen kursdag eller en eller annen reform som skal gjennomføres, noen kommer til å gå inn med det med hud og hår, og andre gjør ikke det.

Dina:

Det var en veldig ny måte å tenke på. [...] det å på en måte gi all styringa over til elevene, det var veldig uvant. Og jeg er sånn kontrollfreak, som helt sikkert organiserer for mye. Så det var noe jeg måtte trene veldig mye på. Så det å slippe kontrollen, er nok den største utfordringen som det her går ut på.

3.3 Tema 3: Verdier

3.3.1 Spørre - lytte - anerkjenne

Flere av informantene trekker frem, direkte og indirekte, «spørre, lytte og anerkjenne» som en verdi de ble bevisstgjort på gjennom etterutdanningen i TaN. Det kan se ut til at flere av informantene hadde hørt om praksisen før, men at det ble tydeliggjort gjennom kurset at de ikke hadde praktisert det. To av informantene tar opp eksempler hvor de har opplevd effekten av å oppriktig: spørre, lytte og anerkjenne, i ettertid av kurset. Dette gav en positiv opplevelse hvor elevene kunne føle seg mer verdsatt og sett, fortalte de. Dette kom til uttrykk i form av at elevene gav større respons i å forstå lærerens begrunnelser for valg den tok.

Ada:

Tørre å stå å vente på noen svar. Det kan jo lett være et man bare gir de svaret fordi man ikke lar dem tenke. Men det der å stå i stillheten litegrann. Så kanskje det kommer noen kloke tanker.

Benjamin:

min greie har tidligere kanskje vært sånn: spørre uten å være interessert i svaret. Så jeg hopper over lyttedelen og er sånn: «hva har du lyst å gjøre i dag Petra?». Også sier Petra: «lese eventyr». Også sier jeg: «nei, i dag skal vi lage kryssord». Jeg har jo spurt. Men jeg har jo ikke lyttet og i hvert fall ikke anerkjent.

Dina:

Jeg hadde en samtale med elevene i fjor, i 7.klasse, som hadde lyst å hoppe fra et fjell ved en bade plass. Kanskje fem meter ned. Det var ferskvann. Jeg hadde ikke muligheten å sjekke hva som var i bunnen der også sier jeg at jeg skjønner at de har lyst til det. Men hva kan skje?. «Ja, men de hadde bada der før» sa de. Men det er på en måte mitt ansvar. Så akkurat der skjønte de at jeg ikke hadde lyst å la de få hoppe. Så da ble det slik. Men de var med i refleksjonen og samtalen, og da skjønte de mitt utgangspunkt for avgjørelsen.

3.3.2 Fire grunnpilarer

Tillit, tilhørighet, handlingsrom og medbestemmelse opplevde alle informantene som viktig. Både i form av at det er en stor del av metodikken til TaN og noe som de alle tok læring av underveis i kursperiodene og i ettertid. Spesielt medbestemmelse og handlingsrom ser ut til å være spesielt fokusområder i alle fire lærernes praksis, da de alle kommer med spesifikke eksempler og opplevelser rundt de to verdiene. Flere opplever en relevans og nødvendighet i å sette både handlingsrom og medbestemmelse mer på agendaen til skolens praksis og at det kan være med å skape en annen dynamikk i læringsprosessen. Men flere av dem ser at det kan være en utfordring å skulle tørre å gi det handlingsrommet og medbestemmelsen, og at det krever noe fra den enkelte lærer.

Ada:

Det var vel egentlig bare snakk om at elevene må være med på det og skjønne det. Fordi vi kan jo sette opp mange regler og lage ja-soner og nei-soner og ikke gjør det og ikke gjør det. Men hvis ikke de er med på det og ikke skjønner det, så vil det ikke hjelpe noen ting.

Carina:

Vi gikk igjennom elevundersøkelsen nå for eksempel, i sånn fellestid, alle kollegaene. Og da viser det seg at vi scorer dårlig på medbestemmelse. Elever opplever ikke at de får medbestemmelse i skolen. Men da snakker vi plutselig om "Ja, men vi har jo elevråd». Eller at de er jo med å stemme. Vi driver jo demokratiske avstemminger liksom. Men da tenker jo jeg at det er ikke bare det det handler om. Det er jo så viktig at elevene får en opplevelse av det også. At de også skjønner at man skal stemme over hvem som skal være representantene for elevrådet, men det å oppleve å få bestemme i det daglige.

Dina

det å tørre å slippe de litt løs. Og de sier: "Skal vi ha bål? Hva skal vi spise". "Nei hva vil dere spise?", så jeg kaster ballen tilbake. Jeg vil ikke gi de alle svarene. Og det har jeg klart å dra inn i min hverdag da.

Carina:

jeg har jo elever som trenger mye pauser. Så da forhandler vi oss litt frem til når de pausene skal være, hva vi skal gjøre i de pausene og da er det tre gutter som på en måte er ganske hypre på en måte, som da må sammen finne ut av det. Og det er ganske kult å se. Hvordan de får det til, etter litt tid.

3.3.3 Se på egen praksis

Alle informantene ser det som verdifullt å skulle reflektere og bevisstgjøres rundt egen praksis som verktøy til å fremme læring og utvikling og være tydelige rollemodeller. Flere viser til eksempler gjennom kursdagene hvor erfaringsdeling og refleksjon rundt egen praksis i møte med TaN sin metodikk var av stor verdi og at det er noe de kunne ønske var mer av blant kollegiet. Det er spesielt to av informantene som ser stor verdi i å bevisstgjøres egen praksis for å kunne være med å bygge en skole som mestringsarena for elevene. Alle informantene sier at det er lett at refleksjon og praktisering av metodikken til TaN blir glemt og at de bevisst må jobbe med sin egen praksis i hverdagen for at den skal realiseres.

Ada:

At det har mye å si å møtes på en arena som eleven føler mestring fra før. For så å kunne utfordres. Der hvor den kanskje ikke føler så mye mestring. At man blander litt og pusher litt, men viktigst av alt at man har stødig grunn. At man utfordrer seg selv eller blir utfordret.

Carina:

Jeg føler kanskje at siden skole er så stor del av livet vårt, i en del av oppveksten vår, så tenker jeg at mye av det har overføringsverdi til resten av livet. At om man har det kjipt på skolen i 13 år så har man det ganske kjipt ellers også tror jeg.

Ada:

Jeg ser verdien av å bruke seg selv som eksempel. For å liksom vise at man er et menneske.

Benjamin:

[...] så det jeg kommer tilbake til er hvordan TaN var gode eksempler på det de snakket om. Og det har vært en sånn innstramming for meg. For jeg har hele tiden visst mentalt at det er viktig at det skaper trygt læringsrom, hvor det er lov og feile ikke sant[...]. Men det å se hvor viktig det er at jeg som rollemodell må tørre å skrive feil på tavla mange ganger og ikke sånn der «I dag skal jeg velge ut et ord som jeg skriver feil». Men helt reelt stå der og bare kjenne på den følelsen når noen sier: du unnskyld meg, men det der er helt feil.

Dina:

Det var veldig morsomt fordi at vi måtte faktisk, når vi ble veldig bevisst på det selv ble vi sånn: "åj nå gjorde jeg det igjen!". Så det ble en sånn bevisstgjøring for meg selv, hvor flink er jeg egentlig til å la elevene få tenketid og løse ting selv. For jeg tror at i mange situasjoner i dag så får barn servert veldig fort løsninger. Så det er sånn små ting da som er gode erfaringer da, fra det her da.

Kapittel 5: Diskusjon

I dette kapittelet ønsker jeg å diskutere presentert teori og funn for å besvare problemstillingen: «Hvordan opplever lærere, som har gjennomført etterutdanningen i TaN, å ha didaktiske verktøy for å implementere livsmestring i skolen?».

5.1 Livsmestring som følge av opplæring i bestemte og ubestemte rammer

Som presentert i teorikapittelet ble det allerede før tverrfaglige tema som «Folkehelse og livsmestring» trådte i kraft, utviklet ulike løsningsforslag for gjennomføring av temaet (Madsen, 2020). Det finnes ikke ett definert program for implementering av livsmestring i skolen, men flere som alle vektlegger ulike aspekter rundt det tverrfaglige temaet. For eksempel har NRK Skole-serien fokus på blant annet helseskadelige faktorer, presentasjon av ulike følelser og ulike samfunnsutfordringer med alt fra mobbing til barnefattigdom. Jeg opplever dette som en type folkeopplysning, på grunn av en mer faktabasert tilnærming. En annen tilnærming er UPS!-prosjektet og «timen livet», som begge setter dialogen og klassesamtalen i fokus. Utfordringen med en slik tilnærming til livsmestring, er ifølge Madsen

(2020) at det kan fremstå som en type psykologisk gruppeterapi. Til gjengjeld svarte 80% av elevene som deltok i UPS!-prosjektet å ha en positiv opplevelse av programmet (Klomsten, 2018). Videre er det ikke dokumentert hvordan elevene fikk praktisert utbytte, eller hvor mye de tok i bruk kunnskapen gjennom samtalene.

Felles for flere av de nevnte programmene med fokus på livsmestring, er at de har en bestemt tidsramme, noen målsettinger for tema og utbytte, og legger opp til samtale og interaksjoner mellom lærer, elev og klasse (Madsen, 2020). Den ene skolen informantene representerer har et eget sosialt kompetansefag hvor målet blant annet å lære om stressmestring. Den andre skolen har 15 temadager i løpet av et skoleår hvor blant annet «folkehelse og livsmestring» skal implementeres. Informant Benjamin problematiserer et sosialt kompetansefag, på grunn av at det uttrykker hvor misforstått hele begrepet og utøvelsen av det er. Gjennom et slikt sosialt kompetansefag, settes det av en time i uka hvor elevene tilegner seg kunnskap om hva det innebærer å mestre et liv. I følge Utdanningsdirektoratet (2020) skal elevene utvikle kompetanse i de tverrfaglige temaene gjennom fag og på tvers av dem, og dette er Benjamins problematisering i samsvar med.

Derfor kan en hevde at livsmestringsprogrammene, og skolens praksis gjennom disse, strider mot hvordan de tverrfaglige temaene skal implementeres, foran å «læres» og behandles som enkeltfag. Slik sett kan praksisen med livsmestringsprogram tolkes gjennom et sosiokulturelt syn på livsmestring, hvor læreren er en avgjørende støtte for elevers utvikling og kompetanseheving (Vygotskij, 1978). En slik tilnærming kan problematiseres ved å se på hensikten til det tverrfaglige temaet, om at det «skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Samtidig kan en med hensyn til skolens oppdrag argumentere for lærerens ansvar som tilrettelegger for opplæringen, hvor en ønsker å sikre at alle elevene lærer om livsmestring gjennom konkrete avsatte timer for dette.

En annen utfordring ved et sosiokulturelt læringssyn på livsmestring og livsmestringsprogrammer, kan være at det skaper en relasjonell distanse mellom lærer og elev. Her risikerer en å male et standardisert bilde av hva et ideelt liv er. Dette utdypes av Jørgensen, som i en debatt om livsmestring uttrykker bekymring over en moraliserende tilnærming (Læringsmiljøsenderet, 2021). Dette innebærer at en som voksenperson forteller elevene hva som er riktig og ikke, før de selv har fått reflektere rundt en problemstilling eller

et fenomen selv. Dette kan forstås som en uheldig tilnærming til livsmestringsbegrepet i skolen. En slik moraliserende tilnærming gjennom livsmestringsprogrammer kommer til syne gjennom videoen til NRK «Kort om Livsmestring», som handler om piller. Det kommer fram i beskrivelsen av episoden: «mdma, eller ecstasy, er det mest brukte partydopet. Det kan gi farlige psykiske og fysiske bivirkninger. Det er ulovlig i Norge» (NRK, 2019). Beskrivelsen er moraliserende, fordi den legger fram et fenomen, og konkluderer med hva en bør gjøre med dette og ikke. Dette eksemplifiserer derfor en relasjonell distanse mellom voksenperson – lærer, og mottaker – elev.

En fellesnevner for alle de nevnte programmene, er at de har som formål å fremme livsmestring. Slik sett kan en hevde at TaN sin metodikk kan kategoriseres som et livsmestringsprogram. Deres visjon er at barn skal kunne stå opp å tenke at: «Dette får jeg til!» (Trygg av Natur, u.å.-g). Dette er i tråd med verdiene i de andre livsmestringsprogrammene. Samtidig kan en hevde at praksisen til TaN på enkelte områder er en motpol til den sosiokulturelle tilnærmingen til opplæringen av livsmestring i skolen.

5.2 Trygg av natur - livsmestring kan skje i ubestemte og bestemte rammer

5.2.1 Ubestemte rammer

Gjennom både informantenes skoler og de ulike programmene kan det tolkes som at rammene for livsmestring er knyttet til at opplæringen skjer på det bestemte tidspunkt, slik som en lærer om brøk i matematikk eller om andre verdenskrig i samfunnsfag. Spørsmålet er om livsmestring som tema i like stor grad kan læres på et bestemt tidspunkt? I følge Deweys syn på erfaringsbasert læring vil svaret være nei. Han hevder at læreren ikke kan påtvinge læring, og heller bør ha fokus på prosess og erfaringslæring mot målet (Dewey, 1897, 1916/2001). Denne teorien utdypes av Haukeland (2021) sitt syn på læring om at livsmestring ikke bare bør diskuteres, men også må praktiseres. Informant Carina opplever at læring i livsmestring kan forekomme når elevene gjør seg erfaringer gjennom det hun omtaler som «annerledesdager». Som for eksempel å dra på museum. Hun opplever at uforutsette hendelser og situasjoner som oppstår på veien, kan skape grunnlag for erfaringsbasert læring for elevene. I tillegg kan det bidra til å dekke målet om livsmestring, ved at elevene tar læring i både praktiske og personlige utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Et argument for at livsmestring kan skje gjennom uteskole og erfaringer utenfor klasserommet, er at det kan skape en arena for mestring for dem som ikke opplever mestring i klasserommet. Fordelen ved uteskole er at det kan dekke læring i flere fag på en annen måte enn inne i klasserommet (UiS, 2020). I tillegg kan opplæringen oppleves mer praktisk og utforskende for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021). Informant Dina opplever at ute på tur og utenfor klasserommet kan det være som å få en helt ny elevgruppe, hvor en ser andre type elever. Dette i seg selv kan være en begrunnelse for hvorfor læring av livsmestring kan tilrettelegges for utenfor klasserommet også.

Flere av informantene ser en verdi og et utbytte av å ha undervisning utenfor klasserommet. Mann et al (2022) fremmer at utendørs læring både kan skape sosial og emosjonell læring, velvære, og et teoretisk utbytte. Dette bygger opp under at livsmestring skal ses i sammenheng med skolens opplæring av utvikling av skolefelleskapet og elevenes psykososiale miljø (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39). En begrunnelse for hvorfor flere av informantene ser verdi i å ha undervisningen ute, kan være personlige preferanser og erfaringer knyttet til argumentet. Samtlige informanter sier de trives ute i naturen, og flere av dem bruker naturen på fritiden. Dette kan bygge opp under påstanden om at noen av dem hevder at TaN ikke er for alle, da kursdagene er ute (Trygg av Natur, u.å.-c). Som et utgangspunkt i denne påstanden skal jeg videre ta for meg om det vil være mulig å ta metodikken til TaN inn i klasserommet, slik mange andre livsmestringsprogrammer baserer sin undervisning i.

5.2.2 Bestemte rammer

TaN baserer hovedsakelig sin metodikk og filosofi med utgangspunkt i at naturen er en lærings- og mestringsarena (Trygg av Natur, u.å.-b). Likevel er det flere av informantene som har hatt utbytte i form av mer konkrete øvelser de har tatt med seg inn i skolen. «Personlig værmelding» og «verdibarometer» er to konkrete øvelser som trekkes frem som de fikk utbytte av i kurset. Et felles trekk med disse to øvelsene er at de ikke krever noe utstyr og kan derfor gjøres hvor som helst, også inne i klasserommet. Flere av informantene har tatt i bruk øvelsene i undervisningen. Et aspekt med livsmestring er å håndtere egne følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å sette ord på følelser vil i følge Webster-Stratton føre til håndtering av dem (Webster-Stratton, 2018). Selv om «personlig værmelding» er en øvelse elevene må sette ord på følelser, mener Carina at «barna klarer å sette ord på det litt bedre». Hun og flere av informantene opplevde god og ærlig respons når de gjorde denne øvelsen

med sine elever. En begrunnelse for dette er at elevene mulig ikke føler det blir så transparent å skulle si en har en dårlig dag og isteden kunne si: det er grå skyer. Forskjellen på Webster-Strattons emosjons-coaching og personlig værmelding ser da ut til å være at elevene ikke trenger direkte å si hvordan de har det, men kan være en inngang til å kjenne etter og danne et bilde av hva følelsen er og hvordan det kjennes.

Det kan likevel stilles spørsmål til det å sette ord på følelser uten å ta diskusjonen lengre, er riktig. Samnøy og Tjomsland (2021) ser verdien i å ha et språk for følelser, fordi det vil kunne være avgjørende for å kommunisere og uttrykke hvordan en har det. Dette understrekes av Lindbäck & Galvin (2020), som hevder at det er den viktigste sosiale ferdigheten for å kunne samhandle med andre. I tillegg er følelser et viktig aspekt for læreren å ha fokus på i ulike læringssituasjoner, da det er en stor del av menneskets liv. En felles nevner for både livsmestring i og utenfor klasserommet, er at TaN legger noe større fokus på omgivelsene og øvelsene, og ikke hva hovedmålet med dem er. Dette bygger opp under Dewey sin forståelse om at fokuset bør være det pedagogiske opplegget og ikke på målet med det (Dewey, 1916/2001).

Totalt sett kan det se ut til at skolens praksis med livsmestring satt på timeplanen, og formålet med livsmestring gjennom det tverrfaglige temaet, ikke er samstemt. Dette til tross for at informantene gjennom TaN sin etterutdanning, har fått konkrete didaktiske verktøy i form av ulike øvelser som kan tas inn i klasserommet. Derfor kan en hevde at informantenes opplevelse at TaN sin metodikk, er at den har en annen type innfallsvinkel til opplæringen. Dette kommer jeg tilbake til.

5.3 Stressmestring ved å være selvbevisst

At det finnes ulike tilnærminger til det tverrfaglige temaet, kan blant annet forstås ved at livsmestring i seg selv kan fremstå komplekst, hvor løsningen da blir å konkretisere begrepet gjennom avsatte timer. Danielsen (2021) hevder det er en grunn for at livsmestring har fått større fokus og vært mer omdiskutert enn folkehelse, nettopp på grunn av at begrepet er mer kontroversielt. At livsmestring er et sammensatt begrep, kommer frem igjennom hvordan de fire informantene redegjør for hva de legger i det. Dina opplever at livsmestring kan se veldig forskjellig ut da opplevelsen er ganske subjektiv. Dette underbygges av hvorfor Ludvigsen-utvalget så det som nødvendig å implementere livsmestring i skolen, fordi elevene vokser opp

i et samfunn med stor tilgang til informasjon og en mer individualisert tilnærming til livet (NOU 2015:8, s. 50-52). Madsen (2020, s. 73) underbygger dette med hans opplevelse av at samfunnet uttrykker en forventning om at idag skal alle skape seg et selvstendig vellykket liv.

På bakgrunn av dette kan det være relevant å se på følgene det kan medføre. Selvprosjektet kan knyttes til betegnelsen generasjon prestasjon, med økt fokus på hva enkeltindividet utretter og ikke. (Madsen, 2018). Uansett hvorvidt dette begrepet holder mål om generasjonen som vokser opp, er det en sannhet i at kulturen er en miljøfaktor som har innflytelse på hva mennesker tenker er viktig (Bru, 2019). Slik sett kan barn og unge som vokser opp med å høre at de er en del av generasjon prestasjon påvirke dem. Med et større fokus på et vellykket liv (Byrkjedal-Sørby & Øverland, 2019) og at Bakken (2022) viser til at en høy andel av barn og unge ønsker å ta en høyere utdanning. Dette kan tolkes som at forståelsen om at å skape seg et liv, er å ha fullført en utdanning. Benjamin opplever at dette er det skolen implisitt uttrykker ved livsmestringsfaget også. At det å ikke havne på NAV og tjene egne penger, tyder på at en lever et vellykket liv. Men han mener dette er misforstått oppfatning, da det er mange som jobber og likevel ikke mestrer livet.

Sett under ett kan det hevdes at samfunn og en skolen som uttrykker visse forventninger til barn og unge, kan være en kilde til opplevelse av stress (Bru, 2019). I følge Bru (2019) vil dette type presset betegnes som negativt stress. Dette fordi generasjonen kan få en opplevelse å ikke strekke til og ha et skjeft forhold mellom hva eleven føler den mestrer og hvilke forventning som er (Lillejord et al., 2017). TaN ønsker å gjøre en endring på det økende presset og stresset for barn (Trygg av Natur, u.å.-a). De baserer sin metodikk på stressmestring gjennom kognitiv aktiveringsteori som fremmer at ulike erfaringer med stressopplevelser kan ruste til videre rekasjonsmønster i senere opplevelser (Ursin & Eriksen, 2004). Ingen av informantene viser konkret til erfaringer eller læring rundt nettopp denne teorien. Men flere av informantene viser til øvelser de lærte på etterutdanningen som tar for seg dette stress-aspektet ved det Bystad (2019) kategoriserer som en avspenningsøvelser. Blant annet viser Dina til en øvelse hvor pust og sansene er i fokus. Ut ifra både Stressmestring i skolen (MentalHelse, u.å) og Maglione et al.(2021) vil avslapningsøvelser og fokus på stresshåndtering føre til reduksjon av opplevelsen av stress.

På en annen side hevder Lillejord et al. (2017) at om elever skal kunne oppleve mindre stress i skolen vil noen tilrettelegginger fra skolen sin side være avgjørende. En av de er at elevene

opplever undervisningen som engasjerende gjennom å bli gitt tilstrekkelige utfordringer (Lillejord et al., 2017). Gjennom opplevelse av utfordringer som eleven kan klare å håndtere vil det kunne gi opplevelse av positivt stress (Bru, 2019). En følge av slike positive opplevelser vil slike opplevelser i følge Ursin & Eriksen kunne (2010) føre til økt mestringstro. Økt mestringstro mener Bandura (1997) vil kunne fremme god psykisk helse og styrke resiliens. Informant Carina opplever at hvordan en elev opplever mestring i skolen vil ha stor overføringsverdi for hvordan en opplever å mestre livet ellers og videre. Sett under ett vil det være gunstig at eleven opparbeider selvbevissthet da det kan føre til at eleven kan forstå seg selv, sine reaksjonsmønstre og bidra til å forstå sine personlige styrker (Bru, 2019). Som videre vil kunne styrke elevene i liknende opplevelser videre i livet.

5.4 Å være en anerkjennende rollemodell

Om skolen tilrettelegger for et sosialt læringsmiljø med trygge relasjoner, vil det ifølge Lillejord et al. (2017) redusere stress. Informantene trekker frem at de voksne er viktig som en støtte for mestring av livet. Derfor skal jeg videre skal jeg se hvorfor anerkjennende rollemodeller er avgjørende for elevers psykiske helse og livsmestring.

Flere av informantene hevder at når en voksen ikke mester livet, vil det ha påvirkning og hvorvidt deres barn vil det også. Dette bygger opp Storhaug og Ulfseth sin forskning på foreldres forståelse av barnas psykiske problemer, og deres funn om at «foreldre gir uttrykk for at de opplever barnas problemer som skremmende, og de er usikre på hvordan de skal håndtere problemene» (2018, s. 252). Uten å trekke en absolutt slutning ut ifra en forskning, kan en av grunnene til at foreldrene gir uttrykk for at det er skremmende komme av at de selv ikke har verktøy eller forståelse i hvordan håndtere problemer rundt psykisk helse. På bakgrunn av dette og Danielsen(2021), Samnøy & Tjomsland(2021) og Webster-Stratton(2018) som ser at på grunn av at barn adopterer voksnes handlingsmønstre, vil det være avgjørende å se på skolen og voksne sin praksis i møte med barna.

Skolen er en viktig arena for helsefremmende arbeid. Dette underbygges av både Nøkleby et al (2021) og Russell et al (2022) som viser at det fikk konsekvenser for barns hverdag og utvikling at skolene stengte under COVID-19. Om elevene opplever at de hører til og er en del av fellesskapet hvor de kan mestre og utvikle seg, vil dette kunne bidra til at skolen er en arena for god psykisk helse (Uthus, 2022). Dette bygger opp under anerkjennende

kommunikasjon, som TaN baserer noe av sin metodikk på. Denne type tilnærming til kommunikasjon og anerkjennelse med elevene, synes flere av informantene har vært en viktig påminnelse. Blant annet opplevde informant Benjamin verdien av å spørre, lytte og anerkjenne i møte med en noe reservert elev som sa til læreren at det var bare å gi opp. Gjennom å ha anerkjent og spurt nok ganger, opplevde han at eleven «slapp han inn». Det var gjennom TaN sin etterutdanning informant Benjamin ble bevisstgjort på hvor verdifullt det er å gå inn i en dialog, å faktisk være interessert i å se eleven genuint. Kommunikasjonen med elevene bør ikke preges av kortfattetthet og tidspress, men med tid og omtanke. Etter min mening bør det ses på som en del av profesjonen å oppriktig bry seg. Denne opplevelsen kan knyttes til hvordan Bru (2019) hevder at sosial støtte gjennom bekreftelse og gode relasjoner kan være avgjørende for utvikling og følelse av trygghet. I tillegg er det slik jeg har nevnt tidligere, lovpålagt ved §1-1 at vi som lærere skal gi elevene en opplæring hvor de får verktøy og holdninger til å kunne mestre livet (Opplæringslova, 1998).

Et annet aspekt både Ada og Benjamin opplever gjennom etterutdanningen er verdien å skulle vise elevene at lærere også er mennesker. I et samfunn hvor barn og unge vokser opp med sosiale medier, kan de skape seg en annen virkelighetsoppfatning gjennom en skjerm. Da er det grunn til å tenke at skolen skal ha en realistisk fremstilling gjennom rollemodeller om hva livet er på godt og vondt. I studien til Abi-Jaoude et al. (2020) kommer det frem at sosiale medier kan være med å normalisere psykiske lidelser og fremme usunne holdninger hos ungdom, som videre kan påvirke både sosiale og emosjonelle ferdigheter og kognitiv kontroll. Dette er relevant å se i lys av hva informantene omtaler sine elever som. Informant Ada opplever at elevgruppen er opplyste, men ikke så nyanserte og informant Benjamin opplever at elevene ikke eier impuls kontroll. Totalt sett kan dette begrunnes med hvor viktig det er at skolen speiler samfunnet og har innblikk i hva elevene omgis av utenom skolen. Dessuten skal lærerne har ansvaret å være rollemodeller, som i praksis viser hvordan være selvbevisst, selvregulert og kunne ta beslutninger (Tharaldsen & Stallard, 2019). I tillegg hevder Zolkoski og Bullock(2012) at det vil være avgjørende med rollemodeller i skolen for barn og unge som ikke opplever støtte fra hjemmet, slik at de kan utvikle resiliens.

Derfor kan det hevdes at en forutsetning for livsmestring i skolen er gjennom at læreren selv er reflektert sin rolle, og har en forståelse av hvordan en selv mestrer livet for å kunne være en støtte i sosial-emosjonell utvikling hos elevene. En forutsetning for dette kan være lærerens praksis i hvordan å spørre, lytte og anerkjenne eleven.

5.5 Bevisstgjøring rundt egen praksis

Gjennom et perspektiv om at uteskole kan være en læringsarena for å praktisere og oppleve livsmestring, vil en forutsetning i følge TaN sin etterutdanning være å rette fokuset på lærerens bevisstgjøring av egen praksis (Trygg av Natur, u.å.-d). Dette kommer frem i lærernes beskrivelse av utbytte etter kursdagene, der samtlige opplever en ny type form for syn på opplæring og praksis. Informant Dina opplever gjennom å bevisstgjøre seg selv på egen praksis at hun i svært mange situasjoner ønsker å korrigere eller gir elevene løsninger, både ute i naturen og klasserommet. Dette kan bygge opp under TaN sitt syn på at barn i dag lever i en voksenstyrt hverdag, hvor gode intensjoner egentlig kan føre til at barna har mindre mulighet til å erfare selv og oppleve konsekvenser av egne valg (Trygg av Natur, u.å.-a). Denne tolkningen kan ses i sammenheng med hvordan informant Carina og Dina opplever elevene mer uselvstendige, og begge hevder at det kan være en følge av at elevene styres i stor grad i løpet av en skoledag og hjemme. TaN sin løsning på en mindre voksenstyrt hverdag er gjennom opplevelsen av tillit, tilhørighet, medbestemmelse og handlingsrom. Dette kan gi større rom for elevene å mestre, bli selvstendige og minske sjansen for at voksne styrer elevene i like stor grad (Trygg av Natur, u.å.-a).

Informantene trekker spesielt frem medbestemmelse og handlingsrom som utfordrende å skulle gi elevene. Dina opplever at måten de lærte gjennom TaN å «spille ball» med elevene, gir opplevelsen av større rom for deltakelse i refleksjoner rundt avgjørelser og tilrettelegginger for læring. Denne type kan være fordelaktig for selvregulert læring for å gjøre elevene mer delaktig i læringsprosessen (Danielsen, 2021). Ikke minst bygger det opp under Dewey sin forståelse om at arbeid med elever som er delaktig i målsetting og arbeidsprosess, kan føre til vekst (Noddings, 1997).

Å skulle gi medbestemmelse kan tolkes som en utfordring for flere av informantene. Informant Carina opplever at det er en forskjell mellom TaN sin tanke om hva medbestemmelse er, og hva hennes skole opplever. Det kan tolkes som at lærerne opplever at TaN gir et nytt bilde på hva medbestemmelse er; ikke noe påtatt, men at en reell mulighet til å bestemme utfallet i opplæringen, på utflukten eller i en gruppe. Dette utdypes av FN konvensjonen om barns rettigheter, som viser til at barn skal ha innflytelse og oppleve reell inkludering med påvirkning ved hjelp av sin kunnskap, og sine ferdigheter og evner (De forente nasjoner, 2009, s. 30). Det kan da stilles spørsmål til hvorfor samtlige informanter

uttrykker at de opplever de ofte må jobbe med seg selv, og bevisst ta i bruk verdiene de lærte gjennom TaN sin etterutdanning i møte med jobbhverdagen.

På den ene siden kan det være at TaN sin metodikk og tilnærming til både livsmestring og generell læring oppleves så annerledes og fjern fra lærernes reelle praksis i hverdagen at det derfor oppleves som en tankegang lærerne må «ta i bruk» i metodikken. Uansett tilnærming til «folkehelse og livsmestring», er overordnet del en del av dagens gjeldende læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017), som er hjemlet i lov, ved §2-3, hvor det redegjøres for at læreren skal gjennomføre opplæring som samsvarer med læreplanen (Opplæringslova, 1998). Livsmestringsprogrammene nevnt i denne undersøkelsen har konkrete tidsrom og mål. Det kan tenkes at dette er et resultat av ønsker om en sikrelivsmestring inn i undervisningen. Fordi da kan skolen og lærerne med sikkerhet hevde å ha ivaretatt det overordnede temaet i undervisningen. Informant Ada forteller at det ofte «koker litt bort i kåla». Dette kan være et svar på alle ansvarsoppgavene en lærer har gjennom en uke, og hvordan det kan oppleves som enda et ekstra element inn i arbeidsdagen.

På den andre siden kan Dewey (1897) sitt perspektiv om læring som kontinuerlig rekonstruksjon av erfaringer, være en begrunnelse for at lærerne opplever at de aktivt må ta i bruk metodikken. Altså er det et resultat om at informantene fortsatt er i en læringsprosess hvor de opparbeider seg erfaringer ved bruk av metodikken, som videre i prosessen kan legge til rette for at gjentakende valg oppleves som en større del av deres naturlige praksis i klasserommet. Derfor kan det se ut til å legge til rette for medbestemmelse, tilhørighet, tillit og handlingsrom som en del av TaN sin metodikk, krever at læreren selv er bevisst sin praksis. I tillegg til å sørge for en opplæring som dekker læreplanmålene.

5.6 Integrere erfaringsbasert læring

Som vist til i teorikapittelet ønsker TaN (u.å.-h) at kursdagene i etterutdanningen skal være deltakerstyrt. Deres filosofi kommer til syne gjennom deres Dewey (1916/2001): læring skjer gjennom erfaringer av ulike opplevelser. TaN hevder at om eleven har flere opplevelser av mestring, vil eleven kunne få en følelse av at «denne hverdagen mestrer jeg» (Trygg av Natur, u.å.-a). Samtlige informanter refererer spesielt til «Learning by doing» som et utbytte av kursdagene. De opplevde at de lærte metodikken til TaN gjennom kursholdere som praktiserte innholdet i metodikken og filosofien, nettopp gjennom deres praksis. Informant Benjamin ser

verdien i at kursholderne lærer bort på denne måten, da han tidligere har erfaring med at det føles lite integrert når kursholdere bare holder foredrag om teorier uten videre oppfølging eller praksis. Dette er i samsvar med Deweys (1897) holdning om at om at utvikling og vekst skjer gjennom interaksjon med andre, og at det skjer lite læring ved bare påføring av teorier.

En målsetting for TaN er at spesielt modul 1 skal gi deltakerne erfaring med hvilke fremgangsmåter og metoder de bruker i sin naturskole, og hvordan det kan se ut i praksis å tilrettelegge for læring uten mye føringer (Trygg av Natur, u.å.-c). Dette betegner informant Ada som «en helt fantastisk måte å lære bort på». En antakelse gjennom informantenes deltakelse i etterutdanningen, er at det har gitt dem et nytt perspektiv om erfaringsbasert læring gjennom egne erfaringer i modulene. Med et slikt perspektiv kan en hevde at livsmestring i seg selv er en livslang prosess, hvor mennesket i stadig nye situasjoner og opplevelser opparbeider seg erfaringer som kan føre til videre læring.

Totalt sett kan det se ut til at effekten av å erfare TaN sin metodikk i praksis var til stort utbytte både fra et lærerperspektiv og på et personlig plan for tre av informantene. Som følge av det kommer det frem gjennom informantenes utsagn at alle fire etter fullførte to moduler, har innblikk i både hvilke praksis TaN har i sine naturskoler og at verdiene, metodikken og filosofien den baseres på, skinner gjennom kursholderens praksis og innhold i modulene.

Kapittel 6: Oppsummering

6.1 Konklusjon

Målet med denne kvalitative undersøkelsen har vært å undersøke problemstillingen: «Hvordan opplever lærere, som har gjennomført etterutdanning gjennom TaN, å ha didaktiske verktøy for å implementere livsmestring i skolen?». Fire kvalitative forskningsintervjuer og relevante teoretiske perspektiver og forskning har vært grunnlaget for diskusjonen av problemstillingen. TaN sin etterutdanning har fokus på livsmestring og det finnes ikke noe forskning på hvilket utbytte deltakerne av kurset har hatt. Grunnlaget for undersøkelsen har derfor vært å få et større innblikk i dette, og se hva effekten av etterutdanningen har hatt å si for lærernes praksis i skolen. I dette kapittelet skal jeg oppsummere noen av de essensielle opplevelsene informantene redegjorde for, og deretter gi forslag for videre forskning.

Min undersøkelse danner et grunnlag for å konkludere at metodikken i TaN, går inn under det Læreplanen hevder livsmestring i skolen skal innebære. kategorien «livsmestringsprogram». Innholdet ser ut til å speile de verdiene andre programmer som arbeider med å implementere livsmestring i skolen også gjør. Forskjellen ligger i *hvordan* dette skal gjøres. Det er her jeg finner «Et skifte i tankegang». Det handler om at livsmestring skapes på flere arenaer enn bare gjennom satte rammer i klasserommet, og at det skjer gjennom erfaringsbasert læring.

I *Et skifte i tankegang* ligger det til grunn at informantene opplever at TaN gir en annerledes tilnærming til livsmestringsbegrepet, sammenlignet med deres praksis av begrepet i dag.

Utøvelsen av begrepet skal skje gjennom elevenes møte med små og store utfordringer, som danner et grunnlag av erfaringer. Gjennom TaNs etterutdanning får lærerne et sett med konkrete didaktiske verktøy, som imøtekommer hvordan begrepet livsmestring utøves i skolen i dag. Samtidig bryter deres utøvelse av begrepet med dagens oppfatning.

Tilnærmingen legger til rette for at elevene kan lære å mestre livet utenfor de satte rammene, som ofte ligger til grunn i dag.

Hovedtendenser i funn og teori gjennom min undersøkelse, handler om elevenes utvikling av selvregulering, selvbevissthet og viktigheten av å ha bevisste og anerkjennende rollemodeller rundt seg. Verdiene som må gjennomsyre disse tendensene er utøvelsen av medbestemmelse og tillit, følelsen av tilhørighet og danning av et trygt handlingsrom (Trygg av Natur, u.å.-b). Informantene opplever verdiene som relevante for sitt arbeid med livsmestring i skolen, og gjennom modulene har de fått større og mer mangfoldige perspektiver knytte til det tverrfaglige temaet. Slik kan det se ut til at å ta en etterutdanning gjennom TaN i seg selv er et didaktisk verktøy for å kunne implementere livsmestring i skolen.

6.2 Videre forskning

Gjennom denne undersøkelsen har jeg fått forståelsen av at det er mange aspekter ved livsmestringsbegrepet som bør forskes videre på. Det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» skal komme til syne i alle fag i norsk skole i dag, og dette er en kompleks, men viktig del av lærerprofesjonen. Likevel ser jeg det som hensiktsmessig for videre forskning å se på begrepet med et kritisk blikk. Kan det være at begrepet skaper større skiller i dagens individualiserte samfunn? For hvem sitter med definisjonsmakten om hva et suksessfullt liv er, og ikke?

I tillegg er det relevant å forske på elevenes opplevelse av læreres utøvelse av livsmestring, med en etterutdanning av TaN i ryggsekken. Elevperspektivet er viktig å inkludere i forskningen, da de sitter med et «innenfraperspektiv» i skolen, med de erfaringer de gjør seg, og opplevelsene de får hver dag. Er det slik at elevene opplever undervisningen forskjellig hos lærere med og uten etterutdanningen? Med svar på dette, vil det være mulig å vurdere hvilken effekt etterutdanningen har, og om det potensielt vil være relevant å implementere i utdanningen av lærere.

Jeg ser flere begrensninger og mangler ved min studie. En av de er tidsaspektet med tanke på informantenes praksis. I følge Dewey (1916/2001) spiller erfaringer, som må opparbeides over tid, en viktig rolle for utvikling. Derfor ser jeg det som interessant og relevant å se på hvordan informantenes praksis av livsmestringsbegrepet ser ut om fem eller ti år. Da vil en kunne se om etterutdanningen og metodikker til TaN er noe lærerne har tatt med seg videre. Og om de har gjort det, vil en kunne se på summen av erfaringer de har gjort seg rundt implementeringen over tid.

Referanseliste

- Abi-Jaoude, E., Naylor, K. T. & Pignatiello, A. (2020). Smartphones, social media use and youth mental health. *Canadian Medical Association Journal*, 192(6). Hentet fra <https://doi.org/10.1503/cmaj.190434>
- Bae, B. (2012). Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44, 53-69. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0052-3>
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022.Nasjonale Resultater.*, (NOVA Rapport 5/22). Oslo: OsloMet. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011548/NOVA-rapport-5-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I. M. (2018). Genereasjon prestasjon? - Ungdoms opplevelse av press og stress. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 18(2). Hentet fra <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3151/3083>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bang, L., Hartz, I., Furu, K., Odsbu, I., Handal, M. & Torgersen, L. (2018). *Folkehelse rapporten - Helsetilstanden i Norge*. Hentet fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/>
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk - mangfoldig fag med mulighetsperspektivet og krevende utfordringer. I E. Befring, B. K.-A. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 51-72). Oslo: Cappelen Damm.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning - Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Blå Kors. (u.å.). Filmer om livsmestring. Hentet fra <https://www.blakors.no/ressursbank/kortfortalt-filmer-om-livsmestring/>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative reserach in sport, exercise and health*, 11(4), 589-597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.162880>
- Braun, V. & Clarke, V. (2020). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 37-47.
<https://doi.org/10.1002/capr.12360>
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen - en forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19-46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Byrkjedal-Sørby, L. J. & Øverland, K. (2019). Elever som viser sterke emosjonelle reaksjoner på prestasjonskrav i skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 97-120). Bergen: Fagbokforlaget.
- Byrne, D. (2021). A worked example of Braun and Clarke`s approach to reflexive thematic analysis. *Quality & Quantity*, 56, 1391-1412. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>
- Bystad, M. (2019). *Avspenning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Cree, J. & McCree, M. (2012). A Brief History of Forest School Part. *Horizons Magazine*, (60). Hentet fra <https://forestschoollassociation.org/history-of-forest-school/>
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Damasio, A. (2002). *Følelsen av hva som skjer*. Oslo: Pax Forlag.
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- De forente nasjoner. (2009). Generell kommentar nr.12 (2009) - Barnas rett til å bli hørt. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnets-rettigheter/generell-kommentar-12.pdf>
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal*, 54, 77-80. Hentet fra <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>
- Dewey, J. (2001). *Democracy and Education*. University Park, PA: The Pennsylvania State University. (Opprinnelig utgitt 1916)
- Dewey, J. & Dewey, E. (2020). *Schools of Tomorrow* Biblotech Press. (Opprinnelig utgitt 1915)
- Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Enstad, F. & Bakken, A. (2022). *Ungdata junior 2022. Nasjonale resultater*, (Rapport 6/22). Oslo: OsloMet. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011552/NOVA-rapport-6-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Folkehelseinstituttet. (2022). *Folkehelse rapporten Helsetilstanden i Norge*. Hentet fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/>
- Forandringsfabrikken. (u.å.). *Timen Livet*. Hentet 2023 fra <https://forandringsfabrikken.no/verktoy-timen-livet-2019/>
- Fusar-Poli, P., Salazar de Pablo, G., De Micheli, A., Nieman, D. H., Correll, C. U., Kessing, L. V., ... Amelsvoort, T. V. (2020). What is good mental health? A scoping review. *European Neuropsychopharmacology*, 31, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2019.12.105>
- Grinde, B. (2020). Bevissthet - hva er det og hvordan forme den. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grundahl, T. H. & Larsen, J. P. (2010). *Helt Ude i skolen*. Århus: ViaSysteme.
- Gustavsson, J.-E., Åkerman, B. A., Allodi, M. W., Eriksson, C., Augustine, L., Fischbein, S., ... Persson, R. S. (2010). School Learning And Mental Health: A Systematic Review. *Health Commitee*. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/277867450_School_Learning_And_Mental_Health_A_Systematic_Review
- Haugseth, J. F. (2020). Ungdommens idealer. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 68-84. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-01>
- Haukeland, P. I. (2021). Friluftsliv, naturnærvær og livsmestring: en økofilosofisk tilnærming til livsveiledning i friluft. I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 167-191). Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse* Oslo: Pax.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom - uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor - tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Kabat-Zinn, J. (2015). Mindfulness. *Orthogonal Rotation in Conscousness*, 6, 1481-1483. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0456-x>

- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow* Penguin Books Ltd.
- Kei Yan Ma, K., Anderson, J. K. & Burn, A.-M. (2022). Review: School-based interventions to improve mental health literacy and reduce mental health stigma - a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 28(2), 230-240.
<https://doi.org/10.1111/camh.12543>
- King, N. (2004). *Using Templates in the Thematic Analysis of Text*. London: Sage Publications Ltd.
- Klomsten, A. T. (2018). *Livsmestring på timeplanen - Utdanning i PSykisk helse (UPS!)*. NTNU. Hentet fra <https://docplayer.me/153769573-Livsmestring-pa-timeplanen-utdanning-i-psykisk-helse-ups.html>
- Knight, S. (2011). *Forest School for All*. New York: Sage.
- Knight, S. (2013). *Forest School and Outdoor Learning in the Early Years*. New York: Sage.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld.St.28). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen - en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning,. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/globalassets/stress-i-skolen---en-systematisk-kunnskapsoversikt.pdf>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. New York: Sage.
- Lindbäck, S. & Galvin, P. (2020). *Å sette sosial og emosjonell kompetanse på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Læringsmiljøseneteret. (2021). *Læring for livet - livsmestring - høsten 2021*. Hentet fra <https://vimeo.com/681842732>
- Löfstedt, P., Eriksson, C., Potrebny, T., Välimaa, R., Thorsteinsson, E. B., Due, P., ... Torsheim, T. (2019). Trends in perceived school stress among adolescents in five Nordic countries 2002-2014. *Unversitetsforlaget*, 4(2), 101-112.
<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.2464-4161-2019-02-07>

- Løvlie, L. (2013). John Dewey - Danning til demokrati. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 252-263). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon - hva er det som feiler oss?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen - rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus.
- Maglione, M., Chen, C., Bialas, A., Motala, A., Chang, J., Akinniranye, O. & Hempel, S. (2021). Stress Control for Military, Law Enforcement, and First Responders: A Systematic Review. <https://doi.org/10.7249/RR-A119-3>
- Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., ... Cowper, R. (2022). Getting Out of the Classroom and Into Nature: A Systematic Review of Nature-Specific Outdoor Learning on School Children`s Learning and Development. *Frontiers in Public Health*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.877058>
- McCrinkle. (2020). Understandig Generation Alpha. Hentet fra <https://generationalalpha.com/wp-content/uploads/2020/02/Understanding-Generation-Alpha-McCrinkle.pdf>
- Meld.St.28(2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- MentalHelse. (2010). *Sluttrapport - Stressmestring i skolen* (2009/1/0437).
- MentalHelse. (u.å). Bruk teknikker som reduserer stress og skaper avspenning ukentlig. Hentet fra <https://mentalhelse.no/fa-hjelp/hjelpetelefonen/til-deg-som-onsker-hjelp/den-mentale-tannborsten/2-bruk-teknikker-som-reduserer-stress-og-skaper-avspenning-ukentlig>
- Noddings, N. (1997). *Pedagogisk filosofi* Ad Notam Gyldendal.
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- NRK. (2019). Kort fortalt Livsmestring. I. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/kort-fortalt-livsmestring/sesong/1>
- Nøkleby, H., Berg, R. C., Muller, A. E. & Arnes, H. M. (2021). *Konsekvenser av covid-19 på barn og unges liv og helse: en hurtigoversikt* (978-82-8406-149-8).
- Ogden, T. (2020). *Skolens mål og muligheter* Gyldendal.

- Opplæringslova. (1998). (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Payne, G. & Williams, M. (2005). Generalization in Qualitative Research. *Sage journals*, 39(2), 295-314. <https://doi.org/10.1177/0038038505050540>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Universitetsforlaget.
- Russell, V., Russell, S., Rosella, S., Croker, H., Stansfeld, C., Packer, J., ... Minozzi, S. (2022). Impacts of school closures on physical and mental health of children and young people: a systematic review. *JAMA Pediatr*, 176(4), 400-409. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.5840>
- Røknes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte - Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Samnøy, S. & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring - behovet for en realistisk tilnærming til temaet. *Bedre skole*, 1. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/folkehelse-og-livsmestring--behovet-for-en-realistisk-tilnarming-til-temaet/>
- Storhaug, A. S. & Ulfseth, L. A. (2018). Foreldres forståelse av barnas psykiske problemer. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(3), 241-256. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-03-04>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning - forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-103). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tasijawa, F. A. & Siagian, I. (2022). School-based Interventions to Improve Adolescent Resilience: A Scoping Review. *Macedonian Journal of Medical Sciences*, 10(F). <https://doi.org/10.3889/oamjms.2022.0863>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tharaldsen, K. B. & Stallard, P. (2019). Universelle tiltak for å styrke elevers motstandskraft og stressmestring. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 73-96). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Trygg av Natur. (u.å.-a). Filosofi. Hentet fra <https://www.tryggavnatur.no/metodikk/filosofi>
- Trygg av Natur. (u.å.-b). Metodikk. Hentet fra <https://www.tryggavnatur.no/metodikk>

- Trygg av Natur. (u.å.-c). Modul 1 - nyskjerrig. Hentet fra <https://www.tryggavnatur.no/utdanning/modul-1>
- Trygg av Natur. (u.å.-d). Modul 2. Hentet fra <https://www.tryggavnatur.no/utdanning/modul-2>
- Trygg av Natur. (u.å.-e). Modul 3. Hentet fra <https://www.tryggavnatur.no/utdanning/modul-3>
- Trygg av Natur. (u.å.-f). Møt Oss. Hentet fra <https://www.tryggavnatur.no/om-oss>
- Trygg av Natur. (u.å.-g). Trygg av Natur. Hentet fra <https://www.tryggavnatur.no>
- Trygg av Natur. (u.å.-h). Utdanning. Hentet fra <https://www.tryggavnatur.no/utdanning>
- UiS. (2020, 29.10.). Uteskole: lek og læring utendørs. Hentet fra <https://www.uis.no/nb/uteskole-lek-og-laering-utendørs>
- UNICEF. (u.å.). Sammen Aktiv Mening. Hentet 2023 fra <https://www.unicef.no/skole/undervisning/folkehelse/sam>
- Ursin, H. & Eriksen, H. R. (2004). The cognitive activation theory of stress. *Psychoneuroendocrinology*, 29(5), 567-592. [https://doi.org/10.1016/S0306-4530\(03\)00091-X](https://doi.org/10.1016/S0306-4530(03)00091-X)
- Ursin, H. & Eriksen, H. R. (2010). Cognitive activation theory of stress (CATS). *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 34(6), 877-881. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2009.03.001>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Hva er tverrfaglige temaer? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 25.05). Uteskole. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/uteskole/>
- Uthus, M. (2022). Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Webster-Stratton, C. (2018). *Utrolige lærere*. Oslo: Gyldendal.
- WHO. (2021). Adolescent mental health. Hentet fra <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- WHO. (2022). Mental health. Hentet fra <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Wood, D. & Wood, H. (1996). Vygotsky, Tutoring and Learning. *Oxford Review of Education*, 22(1), 5-16. <https://doi.org/10.1080/0305498960220101>

Zolkoski, S. M. & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review.

Children and Youth Services Review, 34(12).

<https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2012.08.009>

Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

23.01.2023

Referansenummer
874079

Vurderingstype
Standard

Dato
23.01.2023

Prosjekttittel

Ett perspektiv på lærerens komplekse oppgave: livsmestring i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig

Øystein Skundberg

Student

Pauline Dahlø

Prosjektperiode

01.12.2022 - 15.05.2023

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 12.06.2023.

[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.

UTDYPENDE OM LOVLIG GRUNNLAG

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. 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!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Trygg av Natur sin etterutdanning og livsmestring i skolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en større forståelse om det er mulig for læreren å konkret tilrettelegge for det tverrfaglige tema: «folkehelse og livsmestring», med søkelys på sistnevnte. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Trygg av Natur har siden 2019 tilbudt en etterutdanning bestående av tre moduler, hvor alle ansatte i oppvekstsektoren kan delta. Mitt formål med forskningen er å se om Trygg av Natur sin etterutdanning vil kunne gi en enda større mulighet å tilrettelegge for folkehelse og livsmestring, dessuten om den har noen overføringsverdi inn i den skolen. Problemstillingen for masterprosjektet er følgende:

«Hvordan opplever lærere, som har gjennomført etterutdanningen i Trygg av Natur, å ha konkrete didaktiske verktøy for å implementere det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i undervisningen?».

I min kvalitative forskningsstudie ønsker jeg å gjennomføre et semistrukturert intervju med 4 til 5 personer som har gjennomført en eller flere moduler i Trygg av Natur sin etterutdanning. Denne datainformasjonen ønsker jeg skal være grunnlaget for masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Veileder Øystein Skudberg og student Pauline Dahlø ved OsloMet Storbyuniversitet er ansvarlig for prosjektet. Trygg av Natur er i tillegg medansvarlig for prosjektet, med bi-veileder Andreas Arnø.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har et ønske om at du skal være med i min forskning fordi du har deltatt på en eller flere moduler av etterutdanningen til Trygg av Natur og har jobb i grunnskolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju, der du besvarer spørsmål og deltar i samtalen. Spørsmålene omhandler din erfaring av etterutdanningen til Trygg av Natur og din lærerhverdag. Samtalen kommer til å vare mellom 40-60 minutter og det er ønskelig intervjuet foregår fysisk. Om ikke er videosamtale et ønske. Jeg tar lydopptak og mulig noterer kort underveis i intervjuet.

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. Dette kan du gjøre ved å kontakte meg på e-post, s308350@oslomet.no eller via tlf: 48133316. 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 student Pauline Dahlø og veileder Øystein Skundberg som vil ha tilgang til personopplysninger. Utenom dette vil navnet og kontaktopplysningene dine lagres som en kode i en egen navneliste adskilt fra andre data.

I selve masteroppgaven skal jeg erstatte navnet ditt med et pseudonym og utelukke alle øvrige opplysninger som kan identifisere deg.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.mai.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Når prosjektet er avsluttet vil lydopptak og personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet Storbyuniversitet har Personverntjenester 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:

- OsloMet Storbyuniversitet ved Øystein Skudberg, oystein.skudberg@oslomet.no
- Vårt personvernombud: Ingrid S.Jackobsen, personvernombud@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Sign.
Øystein Skudberg
(Veileder)

Pauline Dahlø
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Trygg av Natur sin etterutdanning og livsmestring i skolen» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju og å bli kontaktet i etterkant av intervjuet for eventuelle oppklaringer/utdypninger av spørsmål.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Info før båndopptaker slås på:

- Formålet med studien
- Ønsker å intervju deg siden du har tatt ett eller flere kurs til Trygg av Natur.
- Du kan trekke deg fra studiet når som helst
- Dette opptaket vil umiddelbart bli anonymisert når det skal transkriberes og ditt navn og personvern ivaretas slik
- Skrive under på samtykkeskjema

1: Bakgrunn

- Tidligere jobbakgrunn/utdannelse
- Fortell om hva du jobber med i dag og din arbeidsplass
Hvordan arbeider du med barn i dag?
Hvilke aldersspenn?

2: Introduksjon til TaN

- Hvilke kurs har du tatt del i av Trygg av Natur sin etterutdanning?
Når deltok du på dette/disse?
- Hvilke forhold har du til naturen og det å være ute?

3: Trygg av Natur

- Fortell om erfaringer rundt etterutdanningen til Trygg av Natur

Eventuelle oppfølgingsspørsmål:

- Hvordan fikk du høre om Trygg av Natur og deres utdanning?
- Hva fikk deg til å ønske å ta utdanningen?

- Hvilke forventninger hadde du da du ble med på kurset/ene?
- Hvordan opplevde du innholdet relevant for din arbeidshverdag og din tilnærming til elevene og læring?
- Er det noen spesielle hendelser eller tema du husker spesielt fra kursene, som du har tatt med deg videre? Beskriv.

4: Livsmestring og folkehelse i lærerplanen

- Livsmestring: hva legger du i begrepet?

Oppfølgingsspørsmål: oppleves det som et relevant tverrfaglig tema i forhold til elevene du har/den generasjonen som vokser opp?

Oppfølgingsspørsmål nr 2: Hva opplever du kjennetegner dine elever/generasjonen som vokser opp nå?

Opplevs livsmestring mer relevant nå enn før eller opplever du det har vært noe vi har jobbet med alltid i skolen, men at det bare er satt ord på i nå-værende lærerplan?

- Hvordan har dere arbeidet med å implementere de tverrfaglige temaene LK20 redegjør for generelt på skolen? Noen spesifikke tiltak fra ledelsen/kollegaer?

5: Trygg av Natur i møte med LK20 og tverrfaglige tema «Folkehelse og livsmestring»

- Hvordan vil du si Trygg av Natur-utdanningen farger din hverdag som lærer?
- Er det noen spesifikke opplegg, aktiviteter eller refleksjoner du aktivt bruker når du arbeider med livsmestring og elevene?

- Hva var det du lærte gjennom Trygg av Natur som du aktivt har tatt med deg inn i klasserommet og arbeidsdagen din?)

6: Avslutning

- Sett overordnet: Vil du si at Trygg av Natur har gitt deg størst vinning som person eller til din lærerprofesjon?
- Er det noe du ønsker å tilføye? Om Trygg av Natur eller livsmestring i klasserommet?