UiT
NORGES ARKTISKE UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

«Å mestre skolen er å mestre livet»

En kvalitativ studie om hvordan arbeid med elevers selvoppfatning kan fremme livsmestring blant elever i barneskolen

—

Martine Pettersen og Marte Djupvik Johansen

Masteroppgave i profesjonsfag 1.-7. trinn. Mai 2019

Sammendrag

I denne masteroppgaven belyses forhold som fremstår sentrale i arbeidet med elevers selvoppfatning, med tanke på å skulle fremme livsmestring hos elever i barneskolen. Målsettingen med studien er å bidra til ny og fremtidsrettet forskning på dette fagfeltet, i forkant av fagfornyelsen som gjelder fra høsten 2020. I søken etter sentrale forhold ses det på sammenhenger mellom samfunnets utfordringsbilde og dets betydning for elever i barneskolen.

Studien er kvalitativ med en hermeneutisk tilnærming, og baserer seg på et halvstrukturert fokusgruppeintervju med fire representanter fra et pedagogisk personale. Intervjuet ble analysert gjennom en temasentrert metode, for å utvikle en dypere forståelse av tematikken. Det var flere forhold ved arbeid med elevers selvoppfatning som fremsto sentrale. Studiens resultater vitner om et behov for tidlig innsats og forebyggende arbeid i forhold til elevers selvoppfatning og livsmestring i barneskole - mye på bakgrunn av samfunnets utfordringsbilde. Samtidig virker samfunnets utfordringsbilde å være todelt. På den ene siden vitner tendensene i skolen om en prestasjonsorientert målstruktur, der elever definerer seg selv ut fra egne prestasjoner. På den andre siden ser vi en endring i samfunnet, der sosiale medier har vokst frem og tatt stor del i barn og unges liv. Å styrke elevers selvverd kan med dette se ut til å være et elementært aspekt i arbeidet med elevers selvoppfatning - dette for å gjøre dem i stand til å akseptere seg selv og håndtere medgang og motgang, som en viktig del av det å mestre livet.

Vi håper denne masteroppgaven kan være et bidrag til økt kunnskap og forståelse tilknyttet arbeid med elevers selvoppfatning i barneskolen, som både skoler, lærere og annet pedagogisk personale kan dra nytte av i arbeidet med elevers livsmestring.

Forord

Med denne masteroppgaven avsluttes nå en fem år lang utdanningsperiode ved UiT – Norges arktiske Universitet. Vi ser tilbake på fem herlige og lærerike år, som vi sent vil glemme. Det har vært utfordrende til tider, men samtidig en fin modningsprosess, der vi har tilegnet oss mye kunnskap vi vil ta med oss inn i yrkeslivet. Det er imidlertid mange som har hjulpet oss på veien mot målet, og som derved fortjener en stor takk.

Først og fremst vil vi rette en stor takk til vår dyktige og inspirerende veileder Yvonne Sørensen - for alt engasjement, gode råd, tilgjengelighet og støttende ord på veien. Takk for at du utfordret oss, stilte krav og alltid beholdt troen på prosjektet vårt. Vi vil også rette en stor takk til våre informanter som har gjort det mulig for oss å gjennomføre studien. Takk for at dere tok dere tid til oss, i en aldri så travel skolehverdag. Medstudentene våre fortjener også en stor takk. Takk for at dere gjennom fem fine år har gjort studietiden vår uforglemmelig. Med et unikt samhold, mye latter og hyggelige stunder – både i og utenfor klasserommet, har vi uten tvil fått nye vennskap som vil vare livet ut!

Videre ønsker vi å takke våre kjære familier, venner og kjæreste. Takk for at dere alltid stiller opp, støtter oss og at dere i denne hektiske perioden har vist god tålmodighet. Vi setter enormt stor pris på dere alle!

Til slutt vil vi takke hverandre.
Vi har hatt et fantastisk samarbeid og mange hyggelige stunder i løpet av denne tiden med masterskriving. Om mulig sitter vi igjen med et enda sterkere vennskapsbånd.

Etter 14 fine år sammen på skolebenken går vi nå hånd i hånd over målstreken!

Tromsø, 15. mai 2019

Marte Djupvik Johansen Martine Pettersen

Innholdsfortegnelse

1 INNLEDNING ... 1
1.1 EGEN MOTIVASJON FOR STUDIEN ... 1
1.2 STUDIENS BAKGRUNN OG AKTUALITET ... 2
1.3 VEIEN TIL STUDIENS FORSKNINGSSPØRSMÅL ... 3
1.4 BEGREPSAVKLARING ... 4
1.4.1 Livsmestring ... 4
1.4.2 Selvoppfatning ... 5
1.5 OPERASJONALISERING AV STUDIENS FORSKNINGSSPØRSMÅL ... 6
1.6 MASTEROPPGAVENS STRUKTUR ... 7

2 TIDLIGERE FORSKNING PÅ FAGFELTET ... 9
2.1 LIVSMESTRING OG PSYKISK HELSE I SKOLEN ... 9
2.2 ELEVERS SELVOPPFATNING I EN PRESTASJONSORIENTERT SKOLE ... 10
2.3 PLASSERING AV VÅR STUDIE ... 11

3 STUDIENS TEORETISKE RAMMEVERK ... 13
3.1 SELVOPPFATNING ... 13
3.1.1 Selvverd ... 13
3.1.2 Egoutvidelser ... 14
3.1.3 Reell og ideell selvoppfatning ... 15
3.1.4 Påvirkning av selvoppfatning ... 15
3.2 SELVVURDERINGSTRADISJONEN REPRESENTERT VED MORRIS ROSENBERG ... 16
3.2.1 Andres vurderinger ... 18
3.2.2 Sosial sammenligning ... 19
3.2.3 Selvattribusjon ... 19
3.2.4 Psykologisk sentralitet ... 20
3.3 FORVENTINGSTRADISJONEN REPRESENTERT VED ALBERT BANDURA ... 21
3.3.1 Autentiske mestringsopplevelser ... 21
3.3.2 Observasjonslæring ... 22
3.3.3 Verbal overtalelse ... 23
3.3.4 Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner ... 23

4 METODE ... 25
4.1 KVALITATIV FORSKNINGSSTRATEGI VED EN HERMENEUTISK TILNÆRMING ... 25
4.2 FOKUSGRUPPEINTERVJU ... 26
4.3 UTVIKLING AV INTERVJUGUIDE ... 27
4.4 UTVALG AV INFORMANTER OG TILGANG ... 28
4.5 FORBEREDELSER OG GJENNOMFØRING AV FOKUSGRUPPEINTERVJUET ... 30
4.6 METODE FOR ANALYSE ... 31
4.6.1 Transkribering ... 32
4.6.2 Koding og kategorisering ... 32
4.6.3 Essensen i kategoriene ... 35

5 VURDERING AV STUDIENS KVALITET ... 37
5.1 FORSKNINGSETIKK ... 37

5.1.1 Informert samtykke ... *37*
5.1.2 Konfidensiell og anonym deltakelse ... *38*
5.2 DATAKVALITET ... 39
5.2.1 Studiens reliabilitet ... *39*
5.2.2 Studiens interne og eksterne validitet ... *40*

6 ANALYSE OG PRESENTASJON AV FUNN ... 43
6.1 TENDENSER I SKOLEN ... 43
6.1.1 Oppsummering av «tendenser i skolen» ... *44*
6.2 SAMFUNNETS UTFORDRINGSBILDE ... 45
6.2.1 Oppsummering av «samfunnets utfordringsbilde» ... *48*
6.3 ELEVERS SELVOPPFATNING ... 49
6.3.1 Oppsummering av «elevers selvoppfatning» ... *50*
6.4 MESTRINGSFORVENTNING ... 51
6.4.1 Oppsummering av «mestringsforventning» ... *54*

7 DISKUSJON ... 55
7.1 TIDLIG INNSATS OG FOREBYGGING I SKOLEN ... 55
7.1.1 Et økende behov for forebygging ... *55*
7.1.2 Livsmestring inn i den nye læreplanen ... *56*
7.2 SOSIALE MEDIERS BETYDNING OG PÅVIRKNING PÅ ELEVER ... 57
7.2.1 Elevers bruk av sosiale medier ... *57*
7.2.2 Sammenligningsaspektet i sosiale medier ... *59*
7.3 PRESTASJONSFOKUS OG PRESTASJONSPRESS BLANT ELEVER ... 61
7.3.1 Skolers formidling av fokus på prestasjoner ... *61*
7.3.2 Vurderingers verdi blant elever ... *62*
7.3.3 Fokus på gode egenskaper hos elever ... *63*
7.4 ELEVERS SELVVERD ... 64
7.4.1 Styrking av elevers forventing om mestring ... *64*
7.4.2 Autentiske mestringsopplevelser og tilpasset opplæring ... *65*
7.4.3 Et godt miljø for læring ... *67*
7.4.4 Etablering og vedlikehold av positive lærer-elev- relasjoner ... *68*
7.4.5 Alternative arbeidsmetoder ... *69*

8 AVSLUTNING ... 71
8.1 VEIEN VIDERE ... 72

REFERANSELISTE ... 75
VEDLEGG 1: GODKJENNELSE FRA NSD ... 80
VEDLEGG 2: INFORMASJON- OG SAMTYKKESKJEMA TIL DELTAKERNE ... 82
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE ... 85
VEDLEGG 4: KODER OG KATEGORIER ... 88

1 Innledning

Det overordnede temaet for vår masteroppgave er livsmestring blant elever i barneskolen. Fra høsten 2020 står «folkehelse og livsmestring» som et sentralt tema i den nye læreplanen. Innenfor skolesystemet synes det dermed nødvendig med en felles forståelse og en begrepsavklaring i forhold til livsmestring, før den nye læreplanen tas i bruk. Vårt formål er derfor å kunne bidra til ny og fremtidsrettet forskning på dette fagfeltet, gjennom å studere og diskutere sentrale aspekter ved elevers livsmestring barneskolen.

1.1 Egen motivasjon for studien

Teamet livsmestring er både samfunnsaktuelt og mye diskutert i skolesammenheng. I den vestlige verden er det et økende fokus på det å skulle lykkes på alle områder. Med et samfunn som stiller store krav til utdanning og kompetanse, kan det å ikke mestre skolen, både faglig og sosialt, oppleves som et alvorlig stort nederlag (Befring & Moen, 2017, s. 18). Som snart ferdigutdannede lærere har vi i stor grad kjent på alvoret omkring det å skulle tre inn i læreryrket, med dets medfølgende utfordringer. Gjennom våre praksiserfaringer i løpet av lærerutdanningen har vi møtt på flere ulike situasjoner som har vært utfordrende å håndtere. Til tider har vi følt på manglende kunnskap om hvordan man kan veilede elever gjennom utfordringene de står overfor i skolehverdagen, og hvordan vi kan hjelpe dem å takle livet og dets medfølgende aspekter omkring medgang, motgang og personlige utfordringer.

Jevnlig leser vi urovekkende overskrifter som omhandler stress, prestasjonspress og psykiske helseplager blant barn og unge. Slik vi ser det synes det å være alt for mange barn og unge som har en unødvendig negativ oppfatning av seg selv. Vår motivasjon for studien er derfor å utvikle egen kompetanse til å kunne hjelpe elever å håndtere det som til tider kan oppleves som en stressende og utfordrende hverdag. I et samfunn med økende psykiske helseplager blant barn og unge, ønsker vi derfor å tilegne oss kunnskap om hvordan man kan arbeide med elevers livsmestring, og deres evne til å mestre livets påkjenninger.

1.2 Studiens bakgrunn og aktualitet

I Norge har barn og unge ikke bare *rett* til en offentlig grunnskoleopplæring, men også *plikt* til å gjennomføre grunnskoleopplæringa. Dersom plikten ikke ivaretas gjennom annen tilsvarende opplæring[1], eller at elevene av spesielle grunner er fritatt plikten, er det derved et krav om å fullføre ti år med grunnskole (Opplæringslova, 1998, § 2-1). Det vil si at alle elever, uavhengig av hvorvidt de trives eller mistrives på skolen, er pliktige til å møte opp hver dag. Det er dermed skolers ansvar å sikre at samtlige barn og unge har et godt psykososialt skolemiljø, som fremmer helse, trivsel og læring. Skoler må derfor sørge for et ivaretakende miljø, der den enkelte elev opplever mestring, trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998, § 9a). Uthus (2017) hevder samtidig at det å trives og mestre skolen, er et viktig aspekt i elevers opplevelse av livskvalitet, siden skolen er den arenaen hvor barn og unge tilbringer mest tid (Uthus, 2017, s. 17). Dersom en elev av ulike grunner faller ut av skolen, eller ikke mestrer skolehverdagen, kan det med andre ord få store konsekvenser for hvordan eleven opplever å mestre livet (Berg, 2005, s. 18). Skolen må med andre ord ta på alvor arbeidet med elevers psykisk helse, og samtidig sørge for at samtlige fra personalet besitter kunnskapen som behøves på feltet, slik at skolens formål blir fulgt opp og elever opplever livskvalitet.

Et samfunn i endring krever at skoler også fornyer seg. Høsten 2020 vil «folkehelse og livsmestring» presenteres som et av tre tverrfaglige temaer[2] i den nye læreplanen, som et resultat av en fagfornyelse (Meld. St. 28., 2015-2016). Til tross for at begrepet *livsmestring* presenteres som et nytt begrep, er dog ikke tanken om at elever i grunnskolen skal lære å mestre livet noe nytt innenfor skoleverket. I opplæringslovas formålsparagraf (1998, § 1-1) er det nedfelt at elever skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine, og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 1998, § 1-1). I et samfunn i endring frontes det likevel et behov for å sette livsmestring på agendaen (Meld. St. 28., 2015-2016). Vi vil i det følgende forsøke å redegjøre for historikken knyttet til innføringen av begrepet livsmestring, for å få frem omstendighetene rundt og bakgrunnen for fagfornyelsen.

I 2015 presenterte Ludvigsen-utvalget rapporten «Fremtidens skole». I rapporten la utvalget frem mulige kompetanseområder som bør vektlegges for elever fremover, og aktuelle endringer knyttet til de ulike fagene. Utvalget kom i den forbindelse med en anbefaling om fagfornyelse

[1] Annen tilsvarende opplæring kan betraktes som privatskole eller hjemmeundervisning
[2] Skolen skal legge til rette for læring innenfor tre tverrfaglige temaer: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 13).

for å gjøre fagene mer relevante for fremtiden (NOU 2015:8, 2015, s. 12). I stortingsmelding 28 (2015-2016)[3] la regjeringen frem, som en oppfølgning av «Fremtidens skole», forslag til hvordan innholdet i grunnskolen kunne fornyes. Dette for å sikre dybdelæring og forståelse, men også for å belyse skolens brede dannelsesoppdrag (Meld. St. 28., 2015-2016). I tråd med anbefalingene i «Fremtidens skole», blir folkehelse og livsmestring ett av tre tverrfaglige temaer, som skal inn i norsk skole fra høsten 2020. Målet med innføringen er å gi elever kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og kunnskap som setter dem i stand til å ta ansvarlige livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 14). Ludvigsens-utvalget begrunnet i rapporten nødvendigheten med fokus på folkehelse og livsmestring med økt individualisering i samfunnet og stor tilgang på informasjon, og derav et større krav til kompetanser knyttet til ansvarlige valg i eget liv (NOU 2015:8, 2015, s. 50).

Det å sette søkelyset på hvordan man kan arbeide med elevers livsmestring i barneskolen synes på bakgrunn av dette å være et samfunnsaktuelt og relevant forskningstema. Vi vil begrunne ytterligere studiens aktualitet senere i oppgaven (se kap. 2).

1.3 Veien til studiens forskningsspørsmål

Forskningsspørsmål innenfor kvalitative studier blir vanligvis utarbeidet gjennom en prosess, og det første forskningsspørsmålet blir sjelden det endelige (Grønmo, 2016, s. 83). For vår del har vi i løpet av en lengre prosess videreutviklet og omformulert forskningsspørsmålet, for å oppnå en god sammenheng mellom teori og empiri. Prosessen til studiens endelige forskningsspørsmål har derfor vært både tidkrevende, innviklet, og til tider anstrengende. Vi startet med en vid tilnærming til tematikken, hvor vi gikk bredt ut i søken etter empiri. Ved å studere forskning på fagfeltet ble det tydelig at *livsmestring* er et omfattende begrep, som kan forstås både enkelt og komplekst. Enkelt fordi mye av betydningen ligger i selve ordet og man umiddelbart får en forståelse av at det handler om å mestre livet, på godt og vondt. På den andre siden finnes det flere ulike og komplekse måter å forstå begrepet på, og det er vanskelig å finne en felles forståelse for hva det innebærer. (Sælebakke, 2018, s. 23). Vi vil imidlertid i begrepsavklaringen redegjøre for vår forståelse av begrepet (se kap. 1.4).

Formålet med studien har hele tiden vært å kunne bidra med ny og fremtidsrettet forskning på fagfeltet omkring livsmestring i barneskolen, i forkant av fagfornyelsen. Med utgangspunkt i

[3] Stortingsmelding 28 (2015-2016): Fag - Fordypning - Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet

begrepets kompleksitet så vi det hensiktsmessig å utvikle forskningsbasertkunnskap om hvordan man kan arbeide for å fremme livsmestring blant elever i barneskolen. Vi gikk derfor ut i feltet med vårt første og opprinnelige forskningsspørsmål: «På hvilken måte kan det arbeides med å fremme elevers livsmestring i barneskolen?». Ved å studere litteratur omkring livsmestring bemerket vi samtidig noen hovedområder som gikk igjen (se kap. 4.3). Med utgangspunkt i hovedområdene og vår tilnærming til begrepet, utviklet vi en intervjuguide[4] med hensikt å besvare forskningsspørsmålet om generelt arbeid med livsmestring i barneskolen. Intervjuguiden og forskningsspørsmålet ble brukt som utgangspunkt for studiens datainnsamling.

Underveis i datainnsamlingen oppdaget vi at det var ett fokusområde som utmerket seg, nærmere bestemt arbeid med elevers selvoppfatning. Fokuset ble ytterligere bekreftet i arbeidet med analysen, hvor det ble tydelig at arbeid med elevers *selvoppfatning* var det fokusområdet som var mest omtalt og diskutert. Det syntes dermed nødvendig å gjøre en ytterligere avgrensning av studiens forskningsspørsmål. Det endelige forskningsspørsmålet er:

«Hvilke forhold anses som sentrale i arbeidet med elevers selvoppfatning, med tanke på å fremme elevers livsmestring i barneskolen?»

1.4 Begrepsavklaring

I det følgende delkapittelet vil vi redegjøre for begreper som fremstår som sentrale i studiens forskningsspørsmål. Hensikten er å avklare hvordan begrepene skal forstås i denne masteroppgaven.

1.4.1 Livsmestring

Vi har innledningsvis nevnt at livsmestring er studiens overordnede tema (se kap. 1). Samtidig fremstår begrepet sentralt i studiens forskningsspørsmål, og vi anser det derfor som hensiktsmessig å redegjøre og avklare hvordan livsmestring skal forstås i denne studien. På grunn av begrepets kompleksitet, er livsmestring sjeldent definert spesifikt og entydig (Sælebakke, 2018, s. 23). I søken etter en forståelse av begrepet ser vi det likevel nødvendig å støtte oss til en definisjon, for å forstå begrepets ulike aspekter. Landsrådet for Norges barne-

[4] Se vedlegg 3: Intervjuguide

og ungdomsorganisasjoner (LNU) utarbeidet i sammenheng med prosjektet *Livsmestring i skolen* en noe spesifikk definisjon. LNU hevder livsmestring for barn og unge kan defineres som:

> Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017, s. 5).

Definisjonen legger vekt på individets kunnskaper og ferdigheter som grunnlag for mestring. LNU sin definisjon synes å stå i samsvar med Olsen og Traaviks (2010) noe enklere definisjon på livsmestring, som er «…å kunne takle livets påkjenninger og å klare reise seg etter motgang» (Olsen & Traavik, 2010, s. 143). Vi anser begge definisjonene som relevante for vår studie, for å kunne benytte en enklere definisjon i diskusjonen, samtidig ha en mer spesifikk definisjon som fundament for vår forståelse av begrepet livsmestring.

1.4.2 Selvoppfatning

Som nevnt (se kap. 1.3) oppdaget vi i arbeidet med studiens datainnsamling at elevers selvoppfatning kan ses i tydelig sammenheng med elevers livsmestring i barneskolen. For å synliggjøre sammenhengen mellom de to begrepene, så vi det relevant å inkludere begrepet selvoppfatning i studiens forskningsspørsmål. Vi anser det derfor som nyttig med en begrepsavklaring av selvoppfatning.

Begrepet selvoppfatning blir definert og avgrenset på flere måter i faglitteraturen. Det er videre nærliggende å se det norske begrepet selvoppfatning, i sammenheng med to engelske begreper; «self-concept» og «self-efficacy», som vektlegger og nyanserer ulike sider ved utviklingen av en persons selvoppfatning. Vi ser det derfor hensiktsmessig å avklare begge begrepene.

Rosenberg (1979) benytter begrepet «self-concept», som i utgangspunktet handler om selvvurdering. Det vil si hvordan en vurderer seg selv, verdsetter seg selv og oppfatter seg selv på ulike områder. I definisjon av begrepet henvender han seg til totalen av individets tanker og følelser, med referanse til en selv som objekt, som bygger på all sosial erfaring (Rosenberg, 1979, s. 193). Med begrepet «self-efficacy» mener Bandura (1994) at selvoppfatning er en persons forventing om å kunne utføre og mestre bestemte handlinger (Bandura, 1994, s. 71-72).

I denne studien velger vi å støtte oss til Skaalvik og Skaalviks (2018) definisjon av begrepet selvoppfatning, som inkluderer både Rosenbergs vurderingsaspekt og Banduras mestringsforventning. Skaalvik og Skaalvik mener selvoppfatning best kan forstås som en samlebetegnelse på ulike aspekter ved en persons oppfatninger, vurderinger og forventinger i forhold til seg selv. De hevder en persons bevisste oppfatning av seg selv kan finne sted på samtlige områder hvor vedkommende har gjort seg erfaringer. Oppfatningene knyttes ofte til konkrete områder som eksempelvis prestasjoner på skolen, sosial status og utseende – og baserer seg på totalen av hvordan tidligere erfaringer er forstått og tolket (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 94). I studiens teorikapittel vil det komplekse begrepet selvoppfatning bli utdypet ytterligere (se kap. 3).

1.5 Operasjonalisering av studiens forskningsspørsmål

Utviklingen av studiens forskningsdesign, og prosessen med å operasjonalisere forskningsspørsmålet, blir gjennomgått og begrunnet i metodekapittelet (se kap. 4). Vi velger likevel å kortfattet presentere studiens design og våre valg her, for å gi en forståelse av hvordan vi har valgt å operasjonalisere studiens forskningsspørsmål. Studiens forskningsspørsmål (se kap. 1.3) er utarbeidet med utgangspunkt i studiens overordnede tema *livsmestring*, og med hensikt å få kunnskap og forståelse omkring forhold som anses som sentrale i arbeidet med elevers *selvoppfatning* for å fremme livsmestring blant elever i barneskolen. Forskningsspørsmålet fordrer at vi tar i bruk egen forståelse og fortolker informanters bidrag. Det er dermed vurdert som relevant å ha en hermeneutisk tilnærming i denne studien (se kap. 4.1). Det er mange som kan bidra med relevant kunnskap til vår studie. Vi har imidlertid valgt å benytte oss av strategisk utvelging av informanter. Studiens utvalg består av henholdsvis fire informanter fra et pedagogisk personale, nærmere bestemt en rektor, en lærer og to representanter fra skolens ressursteam (se kap. 4.4). Forskningsmetoden vi har benyttet oss av for innsamling av empiri er et halvstrukturert fokusgruppeintervju (se kap. 4.2 og 4.3). For å analysere og systematisere empirien har vi anvendt en kvalitativ tematisk analyse, inspirert av Braun og Clark (se kap. 4.6). Studiens empiriske funn er diskutert (se kap. 7) i lys av tidligere forskning (se kap. 2) og studiens teoretiske rammeverk – nærmere bestemt Rosenberg og Banduras ulike tradisjoner om selvoppfatning (se kap. 3.2 og 3.3).

1.6 Masteroppgavens struktur

Masteroppgaven består i sin helhet av åtte hovedkapitler, som igjen er delt inn i flere delkapitler. Hvert kapittel, med unntak av innledning og avslutning, vil innledes med en kort innføring i kapitlets innhold. I det følgende vil vi gi en kort beskrivelse av hvert hovedkapittel.

I kapittel én redegjøres studiens bakgrunn og aktualitet, og studiens forskningsspørsmål blir presentert. Det vil samtidig forekomme en operasjonalisering av forskningsspørsmålet. *I kapittel to* presenteres tidligere forskning på fagfeltet, som senere blir benyttet i diskusjonskapittelet. *I kapittel tre* gis det innsikt i studiens teoretiske rammeverk og perspektiver som oppgaven bygger på. *I kapittel fire* fremkommer studiens metodiske valg. Valg av forskningsstrategier blir begrunnet, og herunder presenteres studiens metode for datainnsamling og utvalg. Det vil også foreligge en presentasjon av prosessen omkring den empiriske innsamlingen. Videre presenteres metoden for analyse av empiri. *I kapittel fem* gis det innsikt i de etiske retningslinjene studien har tatt hensyn til. Studiens reliabilitet og validitet vil også bli diskutert. *I kapittel seks* presenteres studiens analyse og fremstilling av empiriske funn. Analysen er delt inn i fire delanalyser basert på hovedkatoegriene som fremkom i analyseprosessen. *I kapittel syv* diskuteres studiens empiriske funn i lys av studiens teoretiske rammeverk, annen relevant teori og tidligere forskning på fagfeltet. Hensikten med kapittelet er å svare på studiens forskningsspørsmål, og utvikle forskningsbasert kunnskap på fagfeltet. *I kapittel åtte* vil vi oppsummere diskusjonskapittelet, for å sammenfatte sentrale momenter og besvare studiens forskningsspørsmål. Vi vil også se vår sammenfattede konklusjon i lys av studiens overordnede formål. Avslutningsvis vil vi komme med egne tanker omkring studien, samt veien videre.

2 Tidligere forskning på fagfeltet

Arbeidet med studiens rammeverk startet med å forsøke skaffe en oversikt over tidligere forskning, på fagfeltet omkring arbeid med elevers selvoppfatning og livsmestring i skolen. Vi gjorde derfor søk på ulike plattformer i forhold til arbeid med elevers selvoppfatning i barneskolen, for å forsøke å finne tidligere forskning som kunne si noe om tematikkens aktualitet, og hva som rører seg nasjonalt på feltet innenfor forskning og praksis. Ord og fraser vi brukte i søken var eksempelvis «elevers selvoppfatning», «selvoppfatning i skolen», «selvoppfatning og livsmestring», «selvoppfatning og psykisk helse» og «psykisk helse hos elever». Videre gjorde vi søk i Google Scholar og Oria etter relevant litteratur og tidligere masteroppgaver eller doktoravhandlinger, som kunne bidra med utfyllende kunnskap til vår studie.

I søken etter relevant forskning fant vi svært begrenset forskning som omhandlet arbeid med elevers selvoppfatning i barneskolen. Mye av den tidligere forskningen synes også i stor grad å være koblet opp mot omstendighetene omkring elevers psykiske helse og livsmestring i skolen, og i mindre grad koblet opp mot *skolers arbeid* med livsmestring. Noen studier omhandler imidlertid hvilken effekt dårlig selvoppfatning har på elever i skolen, og særlig for elever med spesifikke diagnoser og lidelser (Gjerde, 2010; Sætre, 2009; Vikan, 2010). På bakgrunn av at det finnes lite forskning om skolers arbeid med selvoppfatning og livsmestring, mener vi vår studies aktualitet begrunnes ytterligere. Forskningsgjennomgangen vil derfor i stor grad basere seg på tall fra nyere nasjonale undersøkelser, samt annen relevant forskning omkring sammenhengen mellom elevers selvoppfatning, livsmestring og psykiske helse i barneskolen. Avslutningsvis vil vi redegjøre for våre tanker om hvordan vår studie kan plasseres i forskningslandskapet, og hvordan studien kan bidra til det allerede eksisterende forskningsfeltet.

2.1 Livsmestring og psykisk helse i skolen

Det er nærliggende å se begrepet livsmestring i sammenheng med psykisk helse. Psykisk helse er et mye omdiskutert begrep, og det foreligger et mangfold av ulike definisjoner bak begrepet. Uthus (2017) påpeker likevel at felles for flere definisjoner er tanken om at god psykisk helse ikke er synonymt med «det gode liv», men heller en opplevelse av å ha det bra og leve godt, til tross for stressende eller utfordrende livsbetingelser. Håndtering av motgang, normalt stress og utfordringer er en naturlig del av menneskers liv, og hvordan en håndterer dette har stor

betydning for det enkelte menneskets psykiske helse og livskvalitet (Uthus, 2017, s. 19). Samtidig dreier begrepet livsmestring seg som nevnt (se kap. 1.4.1) om å utvikle ferdigheter som hjelper den enkelte å håndtere medgang, motgang og å kunne takle livets påkjenninger. Vi anser det derfor som relevant å inkludere tidligere forskning om elevers psykiske helse, for å forsøke å tydeliggjøre sammenhengen mellom psykisk helse og elevers selvoppfatning og livsmestring.

Bru, Idsøe og Øverland (2016) hevder at god psykisk helse er sentralt for læring, utvikling og livsutfoldelse. De mener samtidig at skolen har en enestående mulighet til å fremme psykisk helse, forebygge psykiske lidelser og eventuelt kunne gi viktig hjelp til elever som sliter med psykiske vansker (Bru, Idsøe & Øverland, 2016, s. 13). Barn og unge synes å bli utsatt for mye press i dagens samfunn, og nyere forskning viser at mange barn og unge i Norge sliter med å mestre eget liv – både på og utenfor skolen. I Ungdata-rapportene, som baserer seg på svar fra nærmere tohundretusen ungdommer i alderen tretten til nitten, kommer det frem at andelen som rapporterer om psykiske plager i ungdomsårene er høy (Ungdata, 2018, s. 81). Mest utbredt er typiske stressymptomer, og omfanget av psykiske plager viser seg å øke - særlig gjennom ungdomstrinnet. Tall fra undersøkelsen viser at seks prosent av guttene og seksten prosent av jentene ofte har hatt problemer med å takle stress og press i hverdagen. På ungdomstrinnet opplever tre av ti å være «ganske mye» eller «veldig mye» plaget av tanker om at «alt er et slit» eller de «bekymrer seg for mye om ting». På videregående er nærmere halvparten plaget av slike opplevelser. Samtidig ses det stor spredning når det gjelder hvor mye, og på hvilke områder, ungdommer opplever press (Ungdata, 2018, s. 73).

2.2 Elevers selvoppfatning i en prestasjonsorientert skole

Selvoppfatning knyttet til skole og utdanning kan, med utgangspunkt i samfunnsbildet, anses å være et stadig aktuelt tema i dagens samfunn. Med økende individualisering i samfunnet og et sterkere press om å lykkes i skolen, uttrykkes det ofte bekymring omkring den negative utviklingen knyttet til ungdommers psykiske helse i skolen (Ungdata, 2018, s. 78). Til tross for at debatten i media ofte dreier seg om barn og unges opplevelse av kroppspress, viser samtidig flere undersøkelser at prestasjonspresset knyttet til skolen oppleves størst blant unge (Skaalvik & Federici, 2015; Ungdata, 2018). Nærmere halvparten av alle jenter, og en av fire gutter, opplever mye eller svært mye press på å gjøre det godt på skolen (Ungdata, 2018, s. 73). Flere

studier rapporterer samtidig om at skolen har blitt mer prestasjonsorientert[5] de siste ti til tjue årene, dels som følge av prestasjonsfokuset i samfunnet, av skolepolitikken og av målstyringen i skolen (Bullough, 2011, s. 18; Skaalvik & Skaalvik, 2017b, s. 63).

Skaalvik og Federici (2015) undersøkte i sin studie hvordan prestasjonspresset påvirker og oppleves av elever i ungdomsskolen og i videregående skole. I studien kom det frem at langt flere ungdommer opplevde mer prestasjonspress, enn press på kropp og utseende. De fant imidlertid noen forskjeller i opplevelse av prestasjonspress basert på kjønn, der jentene opplever prestasjonspresset noe sterkere enn guttene. Samtidig viste funn fra deres studie at både prestasjonspresset og utseendepresset var økende hos begge kjønn, fra ungdomsskolen til videregående skole. Funnene deres viste videre en sammenheng mellom prestasjonspress og elevers selvoppfatning. For elever som opplevde det største presset i skolen, ble det rapportert om mer nedstemthet, sterkere utmattelse og lavere selvverd – uavhengig av hvordan elevene gjorde det på skolen (Skaalvik & Federici, 2015, s. 13-14).

2.3 Plassering av vår studie

Forskning viser at elever på ungdomstrinnet og i videregående skole opplever betydelig stress og press i hverdagen, og særlig knyttet til prestasjonspress i skolen. Vårt søk etter tidligere forskning kan imidlertid tyde på at det finnes lite forskning som sier noe om elevers psykiske helse i barneskolen. Det synes imidlertid også å ha vært lite oppmerksomhet hittil på hvordan skoler kan arbeide for å fremme livsmestring og god psykisk helse blant ungdom, for å skape et bedre grunnlag for læring. Vi ser det derfor hensiktsmessig å studere hvordan det kan arbeides med elevers livsmestring og selvoppfatning i barneskolen, da det kan tenkes at grunnlaget for elevers selvoppfatning og opplevelse av livsmestring i senere skolegang må legges tidlig.

[5] En prestasjonsorientert skole legger størst vekt på resultatene, og sammenligner gjerne elevenes resultater både innad i klassen, med andre klasser og andre skoler (Skaalvik & Skaalvik, 2017b).

3 Studiens teoretiske rammeverk

For å nå formålet med vår studie (se kap. 1), og besvare vårt forskningsspørsmål (se kap. 1.3), mener vi det er relevant med en dypere forståelse av hva som inngår som sentrale aspekter i utviklingen av elevers selvoppfatning. Dette kapittelet har til hensikt å presentere det teoretiske rammeverket for vår studie, og de teoretiske perspektivene oppgaven bygger på. Teorigrunnlaget har vært fundamentalt for vår forståelse av forskningsspørsmålets tematikk, og vil anvendes eksplisitt eller implisitt i diskusjonen av studiens empiriske funn.

I begrepsavklaringen definerte vi selvoppfatning som begrep (se kap. 1.4.2). I dette kapittelet vil vi først gå dypere inn på betydningen av selvoppfatning, for å forsøke å forstå hvilke aspekter som inngår i begrepet. Videre vil vi presentere to sentrale forskningstradisjoner – selvvurderingstradisjonen presentert ved Rosenberg (1979) og forventingstradisjonen presentert ved Bandura (1994). Sentrale teoretikere Rosenberg og Bandura støtter seg til, vil også nevnes. Tradisjonenes relevans, knyttet til studiens formål og forskningsspørsmål, vil bli begrunnet etter hvert som de presenteres i delkapitlene.

3.1 Selvoppfatning

Som nevnt er selvoppfatningen et komplekst fenomen (se kap. 1.4.2), som baserer seg på en total av individets tanker og følelser knyttet til seg selv som objekt. For å forstå kompleksiteten av individets selvoppfatning, har vi valgt å redegjøre for begrepet selvverd - et begrep i nær tilknytning til selvoppfatning. Vi vil også inkludere en redegjørelse av Rosenbergs (1979) begrep om egoutvidelser, for å definere hva som inngår i en persons selvoppfatning. Skaalvik og Skaalvik (2018) sine to ulike perspektiver på selvoppfatning blir også presentert, før vi mot slutten av dette delkapittelet ser nærmere på hvordan selvoppfatningen påvirkes.

3.1.1 Selvverd

Skaalvik og Skaalvik (2018) hevder at en persons verdsetting av seg selv, er et elementært aspekt ved selvoppfatningen. Å verdsette seg selv handler å om ha en stabilitet av ro, trygghet og selvakseptering, som gjør en i stand til å se og akseptere både sine sterke og svake sider (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 98). Personer som verdsetter seg lavt er derimot mindre trygg på seg selv og har en mer uklar oppfatning om seg selv, enn personer som verdsetter seg høyt (Rosenberg, 1965, s. 31). Rosenberg (1965) benyttet seg av begrepet «self-esteem» om en

persons følelse av personlig verdi eller en persons verdsetting av seg selv (Rosenberg, 1965, s. 31). I norsk forskningslitteratur brukes begrepet *selvverd* om en persons generelle positive eller negative holdning til seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 98).

For å forstå utviklingen av selvverdet vil det være nødvendig med både et individorientert- og et sosialt orientert syn. På den ene siden kan selvverdet ses på som et resultat av samsvar mellom en persons ambisjoner og hva personen klarer å innfri, særlig på områder som anses som viktig (Rosenberg, 1979, s. 18). Samtidig handler det i stor grad om å oppleve seg selv verdsatt av andre, gjennom å leve opp til andres forventninger, og motta anerkjennelse og sosial støtte fra personene rundt deg (Rosenberg, 1979, s. 97). Selv om en persons egne ambisjoner i hovedsak representerer et individorientert syn, er det nærliggende å anse egne ambisjoner som et resultat av miljøet en lever i. Skolen påvirker eksempelvis elevers ambisjoner knyttet til skolearbeidet, og de forventninger som sendes til elever gjennom signaler om hva som kreves av innsats og resultater, blir avgjørende for elevers selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2017a, s. 75-76). Hvorvidt selvverdet styrkes eller svekkes avhenger av elevens erfaring og opplevelser med å innfri forventningene. I skolesammenheng hevder Skaalvik og Skaalvik (2018) at det er et etisk anliggende å legge situasjonen slik til rette at elevene kan bevare og utvikle selvverd, og at dette bør være et overordnet perspektiv i all undervisning og oppdragelse for barn og unge (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 95). Selv om skoleerfaringer og selvoppfatning knyttet til skoleprestasjoner har stor betydning for elevers selvverd, er dette bare et av flere forhold som har innvirkning (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 97). Vi vil senere redegjøre for andre forhold som kan påvirke selvoppfatningen og selvverdet (se kap 3.2 og 3.3).

3.1.2 Egoutvidelser

For å definere hva som inngår i en persons egen selvoppfatning, i en bredere forståelse av selvet, benytter Rosenberg (1979) seg av begrepet «egoutvidelser». Egoutvidelser viser til alt som oppleves som en del av seg selv, utover det som inkluderes rent fysisk. Det kan eksempelvis dreie seg om egen familie eller materielle gjenstander. For mange kan vurderingen av de materielle tingene oppleves som en indirekte vurdering av personen som eier dem. Hvorvidt resultatet av vurderingen er positiv eller negativ, er med på å avgjøre om selvoppfatningen blir styrket eller svekket (Rosenberg, 1979, s. 34). Grensene for hva som inkluderes i egoutvidelsen er likevel ikke alltid klare, og bestemmes på bakgrunn av hva ulike personer opplever som viktige deler av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 84). For elever i skolen er det vanlig at

skoleprestasjoner oppleves som en del av dem selv, da prestasjoner ofte viser et resultat av både innsats og anstrengelse. Det vil si at dersom en elev får negativ omtale av skolearbeidet, vil dette kunne oppfattes som et angrep på eleven, så fremst eleven anser eget skolearbeid som en del av seg selv og ens egoutvidelse. Stolthet og skam er to klassiske emosjoner knyttet til ens selvoppfatning, som bidrar til å styrke eller svekke selvverdet. Emosjonene som knytter seg til selvoppfatning kan derfor hevdes å være avgjørende for en persons opplevelse av livskvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 85).

3.1.3 Reell og ideell selvoppfatning

Skaalvik og Skaalvik (2013) skiller mellom to ulike perspektiver på selvoppfatning, *reell* og *ideell*. Den reelle selvoppfatningen dreier seg i utgangspunktet om individets oppfatning av hvordan han eller hun faktisk er. Likevel kan den reelle selvoppfatningen ansees som et resultat av egen plassering i sosial sammenheng, og hvordan en ser seg selv i interaksjon med andre. Et sentralt grunnlag for utvikling av ens reelle selvoppfatning er «persepsjon av andres vurdering». Dette dreier seg om individets mening om hvordan andre ser på han eller henne. Det er viktig å bemerke seg at persepsjon av andres vurdering kan avvike fra ens reelle selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 88). Et eksempel på dette kan være dersom en elev oppfatter at andre har en formening om egne evner, som ikke stemmer overens med egne vurderinger.

Den ideelle selvoppfatningen på sin side dreier seg om elevens oppfatning av hvordan han eller hun ønsker å være. På mange måter kan den ideelle selvoppfatningen få konsekvenser for ens reelle selvoppfatning, da sammenligninger med andre og formeninger om hvordan en ønsker å være, gjerne vil påvirke hvordan en vurderer seg selv. Avstanden mellom ønskelige og faktiske presentasjoner får dermed store konsekvenser for en persons selvvurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 88). Rosenberg (1979) skiller mellom to former for ideelt selvbilde. Den ene varianten av det ideelle selvbilde er koblet til nærmest uoppnåelige mål og drømmer, mens den andre varianten innebærer et mer alvorlig og realistisk bilde av seg selv (Rosenberg, 1979, s. 39).

3.1.4 Påvirkning av selvoppfatning

Selvoppfatningen har både beskrivende, vurderende og emosjonelle dimensjoner. Skaalvik og Skaalvik (2013) hevder at hvordan en elev beskriver seg selv og egne ferdigheter avgjøres av

vurderinger. Vurderingene baserer seg på tidligere erfaringer, samt forventinger ut fra både egne forutsetninger og sammenligninger med andre. Samtidig tillegges vurderingene en verdi i henhold til miljø og tilhørende kultur. I et miljø kan eksempelvis skoleprestasjoner tillegges stor verdi og oppfattes positivt, mens i et annet miljø kan skoleprestasjoner bety minimalt (Skaalvik & Skaalvik, 2013, 86).

Innenfor pedagogisk forskning har det utviklet seg to tradisjoner om selvoppfatning, selvvurderingstradisjonen og forventingstradisjonen. Vi ser det hensiktsmessig å presentere begge tradisjonene som en del av vårt teoretiske rammeverk, da disse kan sees relevant i forbindelse med å nå studiens formål og for å kunne besvare vårt forskningsspørsmål. Det teoretiske rammeverket vil også bli brukt for å forstå våre empiriske funn. Både selvvurderingstradisjonen og forventingstradisjonen har konsentrert seg om påvirkning av selvoppfatning knyttet til prestasjoner, men med ulike tyngdepunkter. Mens selvvurderingstradisjonen har størst fokus på fortiden, er forventningstradisjonen mer fremtidsorientert (Skaalvik & Bong, 2003, s. 9; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 97). Der selvvurderingstradisjonen vektlegger hvilke ferdigheter en person har og i hvilken grad en behersker disse, er forventingstradisjonen mer opptatt av hvorvidt personen har tro på egen mestringsevne (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 123). Vi anser selvvurderingstradisjonen ved Rosenberg som relevant for diskusjonen av studiens empiriske funn, da vi mener tradisjonen belyser viktige aspekter og prinsipper, som forklarer hvordan selvoppfatningen utvikles og påvirkes. Vi ser det også hensiktsmessig å inkludere Bandura sin sosial-kognitive teori, for å forstå de kognitive aspektene ved utviklingen av individets selvoppfatning. Begge innfallsvinklene opplever vi som relevant for vår studie, for å diskutere våre funn og skape en forståelse med utgangspunkt i et elevperspektiv. Vi vil i de følgende delkapitlene redegjøre for de ulike tradisjonene og deres prinsipper om hvordan selvoppfatningen utvikles og påvirkes.

3.2 Selvvurderingstradisjonen representert ved Morris Rosenberg

Morris Rosenberg (1979) er en av de som stiller seg bak selvvurderingstradisjonen (Rosenberg, 1979, s. 193). Rosenberg beskriver selvoppfatningen slik: «the individual is standing outside himself and looking at an object, describing it, evaluating it, responding to it; but the object he is perceiving, evaluating, or responding to is himself» (Rosenberg, 1979, s. 6). På den måten fremhever han at selvoppfatningen kan sees på som et konstruert bilde av selvet. Han hevder at

egen selvoppfatning utgjør en persons fundamentale referanseramme, og er en viktig forutsetning for hvordan en person tenker, føler, motiverer, og oppfører seg (Rosenberg, 1979, s. 6).

Selvvurderingstradisjonen går helt tilbake til William James (1890), som belyste et nytt og flerdimensjonalt begrep om *selvet* som konsept (Marsh, 1990, s. 78). Tradisjonen legger derved vekt på individets affektive selvvurdering og de emosjonelle forholdene knyttet til denne vurderingen. Når det snakkes om selvoppfatning innenfor denne tradisjonen brukes ofte begrepene *selvvurdering* om selvoppfatningen på bestemte områder, og *selvverd*[6] om den generelle selvvurderingen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 98). Begrepet selvvurdering ligger tett opp mot det Rosenberg (1979) definerer som «self-concept». Med «self-concept» henvender han seg til totalen av individets tanker og følelser med referanse til en selv som objekt. Han påpeker også at selvvurderingen er et produkt av en prosess som er i konstant utvikling, og bygger på all sosial erfaring:

> This self-concept is a product of development; it is not there at birth, it does not emerge full blown over night, and, once established, it does not remain unchanging for eternity. The self-concept is built up gradually out of social experience in the course of maturation (Rosenberg, 1979, s. 193).

For å belyse hvordan selvvurderingen påvirkes, opererer Rosenberg (1979) med fire prinsipper: *andres vurderinger*, *sosial sammenligning*, *selvattribusjon* og *psykologisk sentralitet* (Rosenberg, 1979, s. 261). De to førstnevnte prinsippene kan klassifiseres som ytre kilder, og beskriver miljøets påvirkning på ens selvvurdering. Selvattribusjon dreier seg om hvordan selvoppfatningen blir påvirket av psykologiske mekanismer i en selv, mens psykologisk sentralitet peker på hvilke påvirkningsfaktorer som får størst betydning for egen selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 100). Vi vil i fortsettelsen redegjøre for Rosenberg sine fire prinsipper. Utgangspunktet for å benytte oss av prinsippene, er for å få en økt forståelse av utviklingen av selvet, knyttet til vurdering av seg selv. Prinsippene kan hjelpe oss å se ulike innfallsvinkler i vurderingen og vurderingens kompleksitet. For å forstå Rosenberg sitt perspektiv ser vi det nødvendig å inkludere både Mead og Festingers teorier, som ligger til grunn for Rosenbergs teori om selvvurdering.

[6] Se kapittel 3.1.1 for redegjørelse av begrepet «selvverd»

3.2.1 Andres vurderinger

Rosenberg (1979) sitt første prinsipp er «andres vurderinger», da han mener mennesker i stor grad lar seg påvirke av andre. Dette bygger på en tanke om at en kontinuerlig blir observert og vurdert i møte med andre, og at ens persepsjon av andres vurdering vil påvirke hvordan en ser på seg selv. Han hevder at selvoppfatningen blir dannet gjennom et samspill mellom ytre reaksjoner fra andre og indre tanker om seg selv, og at dette er grunnlaget for all forståelse av sammenhengen mellom sosial interaksjon og selvoppfattelse (Rosenberg, 1979, s. 261). Det er likevel viktig å påpeke at en total innsikt i andres vurderinger vil være vanskelig å oppnå, og at egne tanker om seg selv også vil ha en innvirkning på hvordan en tolker andres vurdereringer (Rosenberg, 1979, s. 96).

Rosenberg (1979) baserer sitt perspektiv på George Herbert Mead (1934) sin teori om *selvet* som et sosialt konstruert objekt (Rosenberg, 1979, s. 97). Mead sier følgende om hvordan selvet påvirkes av andres vurderinger: «We are more or less unconsciously seeing ourselves as other see us» (Mead, 1934, s. 68). Rosenberg bruker Mead sitt begrep i en mer presis forstand. For å få frem at total innsikt i andres vurderinger vil være uoppnåelig, understreker Rosenberg at en ser seg selv ut fra hvordan en *tror* andre ser på en. Han poengterer også viktigheten av betydningsfulle relasjoner, ved å påpeke at vurderingene må komme fra personer som er viktig for en, og som en har tillit til: «We are more or less unconsciously seeing ourselves as we think others who are important to us and whose opinion we trust see us» (Rosenberg, 1979, s. 97). Rosenbergs uttalelse om at enkelte personer har særlig stor betydning for utviklingen av egen selvoppfatning, støtter seg til Mead sitt begrep om *den generaliserte andre*[7] (Mead, 1934, s. 155). Mead hevder at det er først når selvet ser seg selv fra den generaliserte andre sitt perspektiv, og tar inn i seg de forventingene samfunnet har til den enkelte og inntar sin rolle, at tenking finner sted og individualitet oppstår (Mead, 1934, s. 155). For en elev i skolen kan eksempelvis foreldre, lærere og venner ha stor innflytelse på barnets utvikling av selvoppfatning. Rosenberg mener likevel det er svært subjektivt i hvor stor grad den generaliserte andre får av betydning. Han hevder at den generaliserte andres effekt på selvoppfatningen bestemmes av hvorvidt en anser den generaliserte andre som verdifull for en selv, og hvorvidt en stoler på deres vurderinger (Rosenberg, 1979, s. 96-97).

[7] «Den generaliserte andre» brukes om personer som barn opplever som betydningsfulle og viktige (Mead, 1934, s. 155).

3.2.2 Sosial sammenligning

Rosenberg (1979) sitt andre prinsipp omtales som «sosial sammenligning». Sosial sammenligning regnes å være en viktig faktor i utviklingen av ens selvoppfatning. Hvem en sammenligner seg med, og hvordan sammenligningene gjøres, hevder Rosenberg i stor grad påvirker selvoppfatningen. I prinsippet om hvordan individet definerer seg selv i relasjon til andre, støtter Rosenberg seg til Leon Festinger (Rosenberg, 1979, s. 274-275). Festinger (1954) var en av de første til å formulere teori om sosial sammenligning, og hevdet at mennesket har et grunnleggende behov og en motivasjon for selvvurdering av egne meninger og evner, for å forsøke definere seg selv. Den direkte sammenligningen som en person gjør av seg selv med andre, er derfor et sentralt moment innenfor sosial sammenligningsteori (Festinger, 1954, 135-136). For å definere hvem en sammenligner seg med, benytter Rosenberg seg av begrepet «referansegruppe» (Rosenberg, 1979, s. 68). Ifølge både Rosenberg og Festinger vil det være naturlig for individer å plassere seg selv innenfor referansegrupper som en kan relatere seg til, og som en er mest mulig lik på flere områder, for å oppnå meningsfull sammenligning. Den subjektive opplevelsen av hvorvidt individet assosierer seg selv med gruppen, avgjør om individet anser gruppen som tilfredsstillende. Innenfor en tilfredsstillende gruppe vil andres evner være i nærheten av individets egne evner, da en naturlig er motivert til å skaffe og opprettholde positiv selvvurdering (Festinger, 1954, s. 135-136; Rosenberg, 1979, s. 68-69). Dersom en stadig opplever å ikke nå opp til andre i referansegruppen og selvvurderingene blir gjennomgående negative, vil det være nærliggende å søke andre grupper (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 117).

3.2.3 Selvattribusjon

Det tredje prinsippet som Rosenberg (1979) fremstiller, er prinsippet om «selvattribusjon». Innenfor selvattribusjonsteori er en opptatt av å undersøke de kognitive prosessene som skjer i individet knyttet til selvvurdering. Selvattribusjon handler om hvordan en forklarer årsaken til egen atferd, basert på observasjon av sine egenskaper og egen oppførsel (Rosenberg, 1979, s. 261). Attribusjonsmønstrene og egne årsaksforklaringer vil påvirke egen selvoppfatning, på bakgrunn av ens selvvurdering og forventing om mestring (Rosenberg, 1979, s. 269; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 119). Det er vanlig å skille mellom *internal* og *eksternal* attribusjon. Internal attribusjon handler om at de resultatene en oppnår, tilskrives noe ved en selv - eksempelvis evner og innsats. Ved eksternal attribusjon tilskriver en derimot resultatene til noe

utenfor en selv, og mener resultatet baserer seg på flaks, oppgavens vanskegrad eller kvalitet på undervisning (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 119).

Skaalvik og Skaalvik (2018) peker på en sammenheng mellom attribusjonsmønster og selvoppfatning, der elever har en klar tendens til å benytte seg av selvbeskyttende attribusjon. De hevder imidlertid at selvvurdering og attribusjonsmønster påvirker hverandre gjensidig. Med det menes at, i tillegg til at attribusjonsmønsteret påvirker relevante aspekter ved persons selvvurdering, påvirker også selvvurderingen attribusjonsmønsteret. En positiv selvvurdering åpner dermed i større grad for at en vil ta kreditt for egen suksess, og samtidig fraskrive seg ansvaret for nederlag. På motsatt side vil en med negativ selvoppfatning lettere forvente nederlag, og på den måten ta ansvaret for nederlagene selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 121-122).

3.2.4 Psykologisk sentralitet

Rosenberg (1979) sitt fjerde og siste prinsipp er «psykologisk sentralitet». Han hevder at for å forstå det komplekse begrepet selvvurdering må en se ulike komponenters betydning for prosessen (Rosenberg, 1979, s. 261). Psykologisk sentralitet handler om hvilke sentrale områder som er spesielt viktig for ens selvvurdering, i utviklingen av selvverd (Rosenberg, 1979, s. 265-266). Rosenberg presiserer at selvverdet baserer seg på ens vurdering av i hvilken grad en anser å hevde seg, i forhold til kvaliteter en definerer som viktige. Han utrykker det på følgende måte:

> The significance of a particular component depends on its location in the self-concept structure – whether it is central or peripheral, cardinal or secondary, a major or minor part of the self. In other words, a person´s global self-esteem is based not solely on an assessment of his constituent qualities but on an assessment of the qualities that *count* (Rosenberg, 1979, s. 18).

Slik vi forstår Rosenberg, avgjøres betydningen av hver enkel komponent av størrelsen komponenten utgjør av selvet som helhet. Det er likevel vanlig å beskytte selvverdet gjennom å verdsette høyt de kvalitetene en lykkes i, og å senke verdien til de kvalitetene der en ikke strekker til (Rosenberg, 1979, s. 18). Skaalvik og Skaalvik (2013) påpeker at det er svært subjektivt og kontekstavhengig hvordan individer verdsetter ulike kvaliteter, verdier og holdninger, men at en i de fleste tilfeller ønsker å tilpasse seg de aksepterte normene i miljøet. Med det mener de at ens selvverd blir påvirket av selvvurderinger på flere spesifikke områder,

men at de ulike områdene vektes og påvirker ulikt med utgangspunkt i kontekst (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 113-114).

Etter å ha redegjort for selvvurderingstradisjonen representert ved Morris Rosenberg (1979), vil vi, som nevnt innledningsvis, i neste delkapittel presentere forventingstradisjonen representert ved Albert Bandura (1994).

3.3 Forventingstradisjonen representert ved Albert Bandura

Forventingstradisjonen konsentrerer seg om individets forventinger om å klare bestemte oppgaver, og baserer seg på Albert Bandura (1994) sin teori om mestringsforventning. Bandura assosieres gjerne med sitt begrep «self-efficacy», som omhandler en persons oppfattelse av egen kompetanse og evne til å prestere innenfor hendelser som påvirker eget liv (Bandura, 1994, s. 71-72). Bandura hevder troen på egen mestringsevne vil ha betydning for de ulike valgene en tar i livet, da egne forventinger påvirker motivasjon, tankemønstre og atferd. For å opprettholde den utholdenheten og innsatsen som behøves for å lykkes, er en avhengig av å ha tro på egen mestring (Bandura, 1994, s. 80).

Ifølge Bandura (1994) blir forventing om mestring formet gjennom individets tolkning av informasjon fra fire hovedkilder. Disse kildene er *autentiske mestringsopplevelser, observasjonslæring, verbal overtalelse* og *fysiologiske og emosjonelle reaksjoner.* Autentiske mestringsopplevelser kan karakteriseres som en indre motivasjonskilde, og er den viktigste kilden til forventing om mestring (Bandura, 1994, s. 72). Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner regnes også å være en indre motivasjonskilde, mens observasjonslæring og verbal overtalelse er begge ytre motivasjonskilder (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 100). Gjennom refleksjon over egen og andres atferd hevder Bandura at individet aktivt konstruerer sin virkelighet, med et tankesett som har effekt på videre atferd, motivasjon og læring (Bandura, 1994, s. 74).

3.3.1 Autentiske mestringsopplevelser

Den viktigste kilden til forventing om mestring er ifølge Bandura (1994) «autentiske mestringsopplevelser». Autentiske mestringsopplevelser handler om at en har tidligere erfaringer med suksess knyttet til spesifikke oppgaver, som øker forventingene om å mestre

tilsvarende oppgaver på et senere tidspunkt. Forventinger om mestring er derfor avgjørende for individets innsats og utholdenhet i de ulike oppgavene (Bandura, 1994, s. 72; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 125). Skaalvik og Skaalvik (2018) skiller mellom to aspekter ved autentiske mestringsopplevelser: *reell mestring* og *opplevd mestring*. Reell mestring dreier seg om en objektiv mestring, som baserer seg på andres vurdering. Et eksempel på dette kan være resultatet på en test, som kan registreres av andre. Opplevd mestring på sin side omhandler individets subjektive opplevelse av mestring, og er i stor grad et resultat av reell mestring. Den opplevde mestringen har mye å si for individets forventing om mestring, som igjen påvirker den reelle mestringen. Det er derfor en gjensidig sammenheng mellom forventet mestring, reell mestring og opplevd mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 126).

I begynnelsen av en læringsprosess kan det å oppleve nederlag eller å mislykkes få uheldige konsekvenser for individets tro på egen mestring. I skolesammenheng vil derfor læreres arbeid med å tilpasse opplæringen ut fra den enkelte elevs forutsetninger, være et sentralt element for elevens motivasjon og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 125). Bandura (1994) hevder at når mestring kommer som et resultat av utholdenhet og innsats på oppgaver en ikke har mestret tidligere, styrkes forventingen om mestring betraktelig. Gjennom å opparbeide seg en solid mestringsforventning og en overbevisning om at en har det som trengs for å mestre, vil en ofte takle det å ikke lykkes på en god måte. Dersom en har bygd opp og etablert en god mestringsforventning, vil det å mislykkes enklere kunne forklares med andre faktorer som eksempelvis innsats, fremfor egen kompetanse (Bandura, 1994, s. 72).

3.3.2 Observasjonslæring

Den andre måten å skape og styrke troen på egen mestringsevne, er gjennom det Bandura (1994) definerer som «observasjonslæring». Observasjonslæring viser til en observasjon av andres prestasjoner, som vil ha en effekt på egen forventing om mestring. En forutsetning for at en slik sammenligning vil være av betydning, er at en observerer andre som oppleves mest mulig lik en selv. Jo nærmere likhet, desto større er påvirkningsfaktoren (Bandura, 1994, s. 73). Det vil si at innenfor forventingstradisjonen fungerer sosial sammenligning og andres prestasjoner som en indikasjon på hva som er mulig å oppnå, og kan fungere både oppmuntrende og begrensende (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 130). I skolen kan det å se andre, som ligner en selv i kompetanse, mestre og lykkes med oppgaver, bidra til forventing om mestring. På samme måte

kan det å observere andre mislykkes, til tross for høy innsats, synes å gi negativt utslag og svekke elevers tillit til egen mestringsevne (Bandura, 1994, s. 73).

Bandura (1986) hevder imidlertid at observasjonslæring baserer seg på fire elementer: oppmerksomhet, hukommelse, utførelse og motivasjon. Det vil si at dersom en skal lære av å observere andre, må en vise *oppmerksomhet* til det andre sier eller gjør. En annen forutsetning for observasjonslæring, er at en *husker* atferden de observerer - slik at de senere makter å etterligne. Videre er det heller ikke gitt at en evner å utføre det de har observert av andre, selv om en kan memorere hvordan det skal gjøres. Bandura mener derfor at *utførelse* også er et viktig element i observasjonslæringen. Ofte kreves det at man utfører handlingen flere ganger gjennom flere repetisjoner, og gjerne med tilbakemeldinger og korrigering fra andre. Det siste elementet som Bandura trekker frem, er *motivasjon*. Motivasjon kan hevdes å være avgjørende for om en handler i tråd med det en har lært (Bandura, 1986, s. 283-284)

3.3.3 Verbal overtalelse

Bandura (1994) presenterer «verbal overtalelse» som en tredje måte å styrke individets mestringsforventning på. Overtalelse blir ofte benyttet for å forsøke å få barn og unge til å tro at de vil mestre spesifikke oppgaver (Bandura, 1994, s. 73). I skolesammenheng blir verbal overtalelse særlig brukt for å motivere i situasjoner der eleven er usikker på egen evne til mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 131). En slik verbal overtalelse vil ifølge Bandura (1994) sannsynligvis gjøre at eleven yter mer innsats og opprettholder selvtillit i henhold til å lykkes med utfordringen (Bandura, 1994, s. 73). Ved at læreren prøver å overbevise eleven om at han eller hun har tilstrekkelige ferdigheter for å mestre, med høye og realistiske forventinger, viser læreren tiltro og en positiv vurdering av eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 131). Bandura (1994) poengterer likevel viktigheten av å unngå verbal overtalelse i situasjoner hvor det er urealistisk å skape en forventing om mestring, og der økt innsats ikke gir resultat. Dersom den verbale overtalelsen skal være suksessfull, er det avgjørende at økt innsats fører til mestring (Bandura, 1994, s. 73).

3.3.4 Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner

Den fjerde og siste påvirkningskilden til forventing om mestring, er ifølge Bandura (1994) «fysiologiske og emosjonelle reaksjoner». Negative fysiologiske reaksjoner, som hjertebank og angst, kan oppfattes som tegn på å ikke mestre en situasjon. Slike stressreaksjoner kan oppstå

både før eller underveis i situasjonen, og påvirkes ofte av individets mestringsforventninger (Bandura, 1994, s. 74). Bandura (1994) hevder at en positiv innstilling og en overbevisning om mestringstro derimot kan hjelpe en å unngå destruktive tanker, og takle egne fysiologiske reaksjoner. Et viktig element i arbeidet med mestringsforventninger vil dermed være å lære håndtere egne fysiologiske og emosjonelle reaksjoner på en god måte, fremfor å forsøke å unngå disse (Bandura, 1994, s. 74).

4 Metode

Hensikten med dette kapittelet er å gi innsikt i det metodiske rammeverket som studien bygger på. Samtidig vil vi beskrive hvilke strategier som er benyttet for å frembringe gyldig og troverdig kunnskap, for å besvare studiens forskningsspørsmål: «Hvilke forhold anses som sentrale i arbeidet med elevers selvoppfatning, med tanke på å fremme elevers livsmestring i barneskolen?». Vi vil først redegjøre for vår kvalitative forskningsstrategi ved en hermeneutisk tilnærming. Deretter vil det foreligge en grundig begrunnelse og forklaring for studiens bruk av et halvstrukturert fokusgruppeintervju som forskningsmetode. Videre begrunner vi studiens utvalg, og beskriver hvilke forberedelser vi gjorde i forkant av intervjuet og hvordan gjennomføringen gikk til. Avslutningsvis vil vi redegjøre for vår metodiske analyse, og beskrive de ulike fasene vi tok i bruk for å analysere studiens datamateriale.

4.1 Kvalitativ forskningsstrategi ved en hermeneutisk tilnærming

Formuleringen av studiens forskningsspørsmål bestemmer valg av metode, som i forlengelsen avgjør hvordan forskeren oppfatter virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 21-22). Studiens forskningsspørsmål søker å studere og forstå menneskers tanker, erfaringer og opplevelser omkring arbeid med elevers selvoppfatning for å fremme livsmestring blant elever i barneskolen. Gjennom vårt forskningsspørsmål forsøker vi å få frem konstruksjoner og erfaringer av virkeligheten, slik andre forstår den. Det vil si at forskningsspørsmålet tilsier at vi holder oss til en konstruktivistisk oppfatning om at den sosiale virkelighet kan forstås og kartlegges, ved at en selv setter seg inn i hvordan mennesker tolker og forstår sosiale fenomener. Postholm (2010) hevder at tradisjonell kvalitativ forskning ofte gjennomføres innenfor et konstruktivistisk paradigme, fordi kvalitativ forskning bygger på en tanke om at mennesker selv konstruerer verden (Postholm, 2010, s. 33).

Hensikten med kvalitativ forskning er å forstå informantens perspektiv i en naturlig kontekst. Vi ser det nødvendig å tolke informasjonen fra studiens utvalg (se kap. 4.4) for å kunne besvare studiens forskningsspørsmål, og har av den grunn en hermeneutisk tilnærming (Grønmo, 2016, s. 293; Postholm, 2010, s. 17; Thagaard, 2018, s. 11). Hermeneutikk betyr fortolkningslære og legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Grønmo, 2016, s. 393; Thagaard, 2018, s. 37). I hermeneutiske studier utnytter

forskeren ifølge Grønmo (2016) egen forforståelse, som et viktig grunnlag for sin egen forståelse av aktørene og deres handlinger. Det vil si at i tillegg til å basere fortolkningen på forståelsen som etableres under studien, vil forskeren også ta i bruk egne erfaringer, faglige begreper og teoretiske referanserammer i analysen (Grønmo, 2016, s. 393). Hermeneutiske analyser forutsetter at ingenting kan forstås uavhengig av den større helheten det inngår i, og at meningene i de enkelte delene gir mening til helheten. Med det mener Grønmo at en hermeneutisk fortolkning foregår på flere nivåer. På det ene nivået legger forskeren vekt på aktørenes egne fortolkninger, mens på det andre nivået vektes forskerens fortolkning av aktørenes fortolkninger (Grønmo, 2016, s. 394).

Som nevnt ovenfor søker vi i denne studien å tilegne kunnskap og erfaringer omkring arbeid med elevers selvoppfatning med tanke på å fremme elevers livsmestring i barneskolen, gjennom å fortolke. Vi ser det nødvendig å presisere at våre fortolkninger og funn vil basere seg på vår forforståelse (se kap. 4.6) og vårt teoretiske rammeverk (se kap 3), og at våre bakgrunnskunnskaper om emnet vil avgjøre hvordan vi fortolker informantenes fortolkninger. I tillegg vil forståelsen, som etableres underveis i samhandling med informantene, avhenge av helheten og konteksten den inngår i.

4.2 Fokusgruppeintervju

Det finnes mange forskningsmetoder en kan bruke for innhenting av informasjon innenfor en hermeneutisk tilnærming (Grønmo, 2016, s. 393). Studiens forskningsspørsmål krever at vi går i dialog og stiller spørsmål med *flere* informanter, for å få frem ulike nyanser. Det er derfor naturlig å ha intervju som forskningsmetode, siden intervju særlig egner seg for å få tilgang til informanters erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011, s. 13). Intervju er et fleksibelt redskap for å samle inn data på, og preges ofte mer av dialog enn rene spørsmål og svar. Gjennom intervjuets dialog åpnes muligheten for å respondere på informantenes utsagn, stille oppfølgingsspørsmål, og på den måten få en bedre forståelse av deres intensjoner og meninger knyttet til tema (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Vår hermeneutiske tilnærming fører til at vi i intervjusituasjonen vil fortolke informanters utsagn og uttalelser om opplevelser og hendelser ut fra konteksten (Dalen, 2011, s. 17).

Det finnes mange ulike intervjuformer. Siden studiens forskningsspørsmål fordrer at vi intervjuer mer enn bare en informant, anser vi det relevant å samle informantene til et

gruppeintervju. Gjennom en slik innsamlingsmetode for empiriske data, ønsker vi å få frem ulike oppfatninger og nyanser på en tidsbesparende og effektiv måte (Halkier, 2010, s. 13). Samtidig ønsker vi å hente frem dyptgående refleksjoner knyttet til tematikken omkring arbeid med elevers selvoppfatning for å fremme elevers livsmestring i barneskolen, og ser det derfor hensiktsmessig å benytte et fokusgruppeintervju. Fokusgrupper kan forstås som en form for gruppeintervju, men skiller seg fra det tradisjonelle gruppeintervjuet på enkelte områder. Mens gruppeintervjuet ofte preges av et høyt samspill mellom intervjuer og intervjuobjekt i form av dirkete spørsmål og svar, innebærer fokusgruppeintervjuet i større grad samspill og mulighet for diskusjon imellom intervjuobjektene (Halkier, 2010, s. 13; Morgan & Krueger, 1993, s. 4-5). Intensjonen med fokusgruppeintervju er ikke at gruppen skal komme til enighet, men å få frem ulike synspunkter omkring et gitt tema (Krueger & Casey, 2000, s. 10, Kvale & Brinkmann, 2015, s.179-180). Gjennom informanters sammenligning av erfaringer og forståelser i gruppeprosesser, vil det kunne produseres kunnskap som ofte er taus og tas for gitt, men som «tvinges» frem gjennom at informantene må formulere seg eksplisitt i samhandlingen (Halkier, 2010, s. 10-14). Vi anser derfor fokusgruppeintervju som en gunstig forskningsmetode for å besvare vårt forskningsspørsmål, siden en slik gruppedynamikk kan bidra til å innhente mer informasjon og dypere refleksjoner, enn hva individuelle intervjuer kan få frem (Morgan & Krueger, 1993, s. 4-5).

4.3 Utvikling av intervjuguide

I et fokusgruppeintervju er det vanlig å utforme og benytte en intervjuguide som hjelpemiddel for å holde seg til studiens tema (Christoffersen og Johannessen, 2011, s. 79). Ved å studere litteratur omkring livsmestring har vi bemerket noen hovedområder som går igjen. Ut fra vår tolkning anså vi det fordelaktig å diskutere følgende områder med våre informanter: *gode relasjoner og tilhørighet, sosial utvikling, opplevelse av mestring, selvoppfatning* og *håndtering av følelser*. For at vi skulle få frem det mangfoldet av synspunkter som vi ønsket fra våre informanter innenfor de ulike hovedområdene, ble det naturlig for oss å lage en halvstrukturert intervjuguide[8]. Spørsmålene vi utformet var åpne og ikke-ledende, og vi tok forbehold om at rekkefølgen og spørsmålstillingen kunne endres i intervjusituasjonen. Vi hentet mye inspirasjon fra Kreuger og Caseys (2000) fem ulike typer spørsmål: åpningsspørsmål, introduksjonsspørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål, samt avsluttende spørsmål

[8] Se vedlegg 3: Intervjuguide

(Krueger & Casey, 2000, s. 43-46). Åpningsspørsmålene ble brukt i den innledende delen for å bli kjent med samtlige informanter, og stilte blant annet om spørsmål angående deres rolle i skolen og arbeidserfaring. Introduksjonsspørsmålene ble videre brukt for å introdusere temaet som skulle diskuteres, og for å føre samtalene videre til intervjuets nøkkelspørsmål benyttet vi overgangsspørsmål. Overgangsspørsmålene skulle hjelpe informantene til å se temaet i lys av både eget, men også andres perspektiv. Et eksempel på et av våre overgangsspørsmål er: «Hva legger *du* i begrepet livsmestring?». Nøkkelspørsmålene er ifølge Krueger og Casey de viktigste spørsmålene i intervjuet, og blir gjerne mest brukt i analysedelen. Vi valgte derfor å benyttet våre valgte hovedområder som nøkkelpunkter i intervjuguiden, og utformet tilhørende utdypningsspørsmål under hvert av områdene. Et nøkkelspørsmål som ble brukt er: «Hvordan arbeider dere med å styrke elevers selvoppfatning?». De avsluttende spørsmålene var ment for at informantene kunne tilføye egne kommentarer, refleksjoner eller spørsmål til diskusjonen (Krueger & Casey, 2000, s. 43-46).

Vi utformet to ulike intervjuguider[9]. Den ene inneholdt tema og hovedspørsmål som vi sendte til våre informanter i forkant av intervjuet, slik at de fikk mulighet til å forberede seg på tematikken. Den andre inkluderte også tilhørende oppfølgingsspørsmål som vi selv benyttet oss av i intervjusituasjonen.

4.4 Utvalg av informanter og tilgang

Antall informanter avgjøres av forskningsspørsmål og forskningsmetoden for datainnsamling (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 50). Forskningsspørsmålet i denne studien krever at vi får tilgang til flere informanter, siden vi søker etter ulike nyanser. Vi valgte bevisst å gå bort fra byskolene ved innhenting av informanter, på bakgrunn av stor pågang av forespørsler fra andre masterstudenter. Vi tok derfor kontakt med en barneskole i distriktet som vi anså aktuell, og som vi så for oss å få tilgang til. Bruken av en slik fremgangsmåte, der vi selektivt velger skole basert på mulighet for tilgang, omtales som tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013, s.61).

I kvalitative undersøkelser er en ofte ute etter å generalisere beskrivelser, transkripsjoner og tekster, for å kunne bidra samfunnsvitenskapelig. Utvalget i studien må derfor kunne representere en større populasjon (Leseth & Tellmann, 2014, s. 162). Vi benyttet et strategisk

[9] Se vedlegg 3: Intervjuguide

utvalg slik at vi åpnet for mulighet til generalisering, og for å sikre at informantene hadde de egenskapene eller kvalifikasjonene som var relevante i vår studie (Thagaard, 2013, s. 60). Skolen vi valgte å gjennomføre datainnsamlingen på var svært aktuell for oss, siden skolen satser aktivt på elevers trivsel og et godt psykososialt miljø. Vi tok personlig kontakt med rektor per telefon for å oppnå tilgang til skolen, og introduserte han for våre tanker omkring studien. Han viste stor interesse for tematikken, og vi opprettholdt kontakten videre på e-post. Etter hvert sendte vi informasjon- og samtykkeskjema[10], slik at eventuelle informanter kunne bli orientert om prosjektets bakgrunn og formål, og få kjennskap til hva en deltakelse ville innebære. Rektor tok videre ansvar for å rekruttere informanter, med utgangspunkt i vårt krav om personale med bred erfaring omkring arbeid med elevers livsmestring i barneskolen.

Det er flere som kunne bidratt til å svare på studiens forskningsspørsmål. Vi ønsket som nevnt ovenfor å involvere personer med mest mulig kunnskap på feltet, for å sikre gode refleksjoner om tematikken. Rektor satte derfor sammen en gruppe han mente tilfredsstilte vårt krav om erfaring. Utvalget vårt består derved av en sammensetting av et personale med ulike roller på en barneskole. I fokusgruppelitteraturen består gjerne gruppen av fem til ti personer, samtidig som størrelsen kan variere fra så lite som fire til i alt tolv (Krueger & Casey, 2000, s. 10). I vår studie fikk vi tilgang til fire informanter, som tilsammen utgjorde vårt utvalg. Vi vil derfor kategorisere utvalget som strategisk ved at informantene innehar kvalifikasjoner som er relevante for vår forskning, men utvelgelse av informanter er hovedsakelig basert på at de var tilgjengelig for studien.

Gruppen rektor satte sammen kan ifølge Jacobsen (2015) klassifiseres som en middels heterogen gruppe. Det vil si at gruppen er satt sammen etter ulike trekk ved deltakerne, noe som kan bidra til et spekter av ulike opplevelser og synspunkter knyttet til samme fenomen (Jacobsen, 2015, s. 185). Vi så det fordelaktig at våre informanter hadde ulike roller i skolen, og på den måten kunne bidra med ulike innfallsvinkler og erfaringer knyttet til arbeid med livsmestring i skolen. Det kvalitative datamaterialet i studien bygger derfor på et intervju av en fokusgruppe fra samme skole bestående av rektor Tommy, lærer Sofie, og Johan og Nora fra ressursteamet på skolen. Navnene er fiktive, og vil brukes konsekvent i studien, samtidig som begrepet *pedagogisk personale* benyttes som fellesbetegnelse på hele gruppen.

[10] Se vedlegg 2: Informasjon- og samtykkeskjema

4.5 Forberedelser og gjennomføring av fokusgruppeintervjuet

Ved gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet valgte vi å benytte oss av en diktafon, som kunne forsikre oss om et fyldig og godt intervjumateriale bestående av gode og innholdsrike uttalelser og utsagn. Diktafonen gjorde også at vi kunne være tilstede i intervjusituasjonen, og følge opp samtalen der det var behov (Tjora, 2017, s. 166). Med hensyn til at vi var fremmed med det tekniske utstyret, ønsket vi å teste diktafonen vi skulle benytte oss av. I forkant av intervjuet valgte vi derfor å gjennomføre et test-intervju på andre studenter. Vi så det også hensiktsmessig å få en oversikt over vår rolle i gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet, da vi ikke hadde erfaring med denne type intervjusituasjon fra tidligere. Ved å gjennomføre et test-intervju fikk vi i tillegg forberedt oss på hvordan vi på best mulig måte kunne moderere og styre gruppedynamikken, og sikre at intervjuet ble gjennomført i tråd med det fokusgruppelitteraturen tilsier. Et fokusgruppeintervju ledes ofte av en eller flere samtaleledere, *moderatorer*, som styrer diskusjonen og legger til rette for ordveksling og sosial samhandling mellom deltakerne (Krueger & Casey, 2000, s. 188). For vår del hadde vi mulighet til å være to moderatorer. Vi fordelte derved rollene slik at en av oss var ordstyrer, mens den andre hadde ansvar for å holde flyt i samtalen og stille spørsmål.

Vi valgte å gjennomføre fokusgruppeintervjuet på studiens aktuelle skole. Det var av praktiske årsaker mest gunstig og tidsbesparende for informantene å møtes på egen arbeidsplass. Samtidig ønsket vi å skape en komfortabel situasjon, ved at informantene var i trygge og vante omgivelser (Sollid, 2013, s. 131). Vi fikk tildelt et møterom av rektor noen dager i forveien, slik at vi kunne forberede oss best mulig, og legge til rette for en god opplevelse. Vi sørget for at informantene hadde tilgang til enkel servering gjennom hele intervjuet, og vi la vekt på å skape en hyggelig atmosfære. Selve fokusgruppeintervjuet startet med en innledende del. Vi som forskere presenterte oss selv, tema for forskningsprosjektet og gjorde rede for intervjuets forløp. I tillegg definerte vi situasjonen gjennom å gjøre informantene oppmerksom på formålet med intervjuet, samt diktafonens funksjon. Intensjonen vår med en slik introduksjon var å forsøke å skape en god kontakt med informantene, ved å vise interesse for dem og formidle at deres kunnskap og erfaringer var godt egnet for vår studie. Videre ble vi kjent med informantene gjennom åpningsspørsmålene, som var konkrete spørsmål om deres rolle i skolen og relevante erfaringer. Deretter stilte vi spørsmål som gikk direkte på tematikken, som en overgang til nøkkelspørsmålene. Siden nøkkelspørsmålene regnes å være de viktigste spørsmålene, satte vi av spesielt god tid til disse (Krueger & Casey, 2000, s. 45). Vi forsøkte gjennom

nøkkelspørsmålene å få informantene til å snakke om sine erfaringer og meninger omkring tematikken. Den ene moderatoren sørget i tillegg for å komme med oppfølgingsspørsmål, med hensikt å få frem forklaringer, begrunnelser og utdypninger. Avslutningsvis sørget vi for at informantene fikk stille eventuelle spørsmål de satt inne med, eller komme med andre innvendinger.

Vi opplevde at samtalen i intervjuet fløt svært godt, og at ordstyreren fikk dirigert ordet på en ryddig måte. Intervjuguiden ble brukt som en påminnelse på det som skulle gjennomgås. For at samtalen skulle gli naturlig, så vi det hensiktsmessig å løsrive oss fra den oppsatte spørsmålsstillingen etter hvert som dialogen utviklet seg. Informantene fikk med det bidra og prege dialogen selv, samtidig som at ordstyreren sørget da for å manøvrere diskusjonen innom de forhåndsbestemte hovedområdene. Vi lot dem komme med replikker og kommunisere med hverandre, for å skape rom for meningsutveksling (Wibeck, 2011, s. 56). Slik vi tolket intervjusituasjonen ble det ikke holdt tilbake på informasjon, informantene delte velvillig av egne tanker og erfaringer, og de virket å være trygge i intervjusituasjonen.

4.6 Metode for analyse

I dette delkapittelet vil vi analysere for å systematisere datamaterialet som vi innhentet gjennom vårt halvstrukturerte fokusgruppeintervju. Som tidligere nevnt (se kap. 4.1) har vi en hermeneutisk tilnærming i analysen, noe som innebærer at vi må være bevisste på egen forforståelse. Vår forforståelse som vi tar med inn i analysen kan blant annet begrunnes i vår femårige lærerutdannelse med tilhørende praksiserfaring, og annen kunnskap og erfaring vi har tilegnet oss gjennom livet. Med andre ord vil forforståelsen kunne prege og påvirke vår analyse og tolkning (Grønmo, 2016, s. 393).

Studiens forskningsspørsmål (se kap. 1.3) fordrer at vi i retter oppmerksomheten mot arbeid med elevers selvoppfatning, som fremmer elevers livsmestring i barneskolen, slik at vi innhenter forskningsbasert kunnskap på feltet. En slik metode, som fokuserer på tema, definerer Thagaard (2018) som temaanalyse, og handler om å sammenlikne data fra alle informantene for å utvikle en dypere forståelse av hvert enkelt tema (Thagaard, 2018, s. 171). For å kunne gå grundigere inn på hver av tematikkene, vil vi i det følgende gjøre en analyse der vi sammenligner sitater og utsagn fra våre fire informanter. En slik fremgangsmåte, som utfører sammenlikninger innenfor hvert tema, krever koding og klassifisering av dataene på en ryddig

måte (Thagaard, 2018, s. 171). Vi har latt oss inspirere av Braun og Clark (2006) sine faser for tematiske analyser, og vil i det følgende gjøre rede for vårt arbeid i de ulike (Braun & Clark, 2006, s. 87). Det er likevel viktig å påpeke at analysen ikke må sees på som en lineær prosess, da vi har bevegd oss frem og tilbake ettersom det ble nødvendig i arbeidet med fasene.

4.6.1 Transkribering

Ifølge Braun og Clark (2006) innebærer den første fasen i tematiske analyser å bli kjent med eget datamateriale (Braun & Clark, 2006, s. 87). Etter endt intervju satt vi igjen med et lydopptak på en time og førtitre minutter. Vi så det nødvendig å transkribere materialet, slik at vi fikk kontroll på datamaterialet og videre kunne gjennomføre en grundig analyse (Jacobsen, 2015, s. 201). Transkripsjonen valgte vi å gjennomføre sammen, for å forsikre oss om at den ble nøyaktig og korrekt. En av oss hadde ansvar for å styre lydopptaket, noe som gjorde det enklere å bevege oss frem og tilbake i opptaket, mens den andre skrev ned hvert et ord som ble sagt. Det var en tidskrevende og til tider frustrerende prosess, men vi så på prosessen som en nødvendig og givende arbeidsmåte. Braun og Clark hevder i tillegg at transkriberingsfasen er svært verdifull for utviklingen av en grundig forståelse av datamaterialet (Braun & Clark, 2006, s. 88).

Transkripsjonen vår resulterte i tjueto A-4 sider med empiri. Vi valgte å kvalitetsikre transkripsjon avslutningsvis, ved å lytte gjennom lydopptaket samtidig som vi leste over transkripsjonsnotatene våre. Den opprinnelige transkripsjonen ble skrevet på dialekt, med formål om å skrive så ordrett som mulig og unngå oversettelse. Aktuelle sitater ble etter hvert omskrevet til bokmål for å skape en mer leservennlig og helhetlig oppgave.

4.6.2 Koding og kategorisering

Det neste steget i tematisk analyse er, ifølge Braun og Clark (2006), å generere koder, før en går i gang med kategorisering (Braun & Clark, 2006, s. 87). Vi så det nødvendig å redusere den omfattende transkripsjonen til mindre setninger og avsnitt, for å skaffe en oversikt over datamaterialet. For å videre forsøke å forstå disse mindre delene i lys av helheten, og å oppdage generelle typiske mønstre, ble det viktig for oss å forenkle og sammenfatte innholdet på en måte som passet oss (Jacobsen, 2015, s. 198). På bakgrunn av vårt ønske om å spisse tema, så vi det hensiktsmessig å bytte om på Braun og Clark sin rekkefølge på koding og kategorisering. I vårt tilfelle startet vi bearbeidingen av det transkriberte intervjuet med å kategorisere. Med

utgangspunkt i intervjuguiden[11] der vi gikk bredt ut, satt vi allerede med fem nokså definerte kategorier knyttet til livsmestring. Vi så det også nødvendig å generere noen nye kategorier, som viste seg å være fremtredende i det faktiske innholdet i rådataen[12]. For å organisere de ulike delene av innholdet, benyttet vi oss av analyseprogrammet Nvivo[13]. Nvivo forenklet prosessen med klassifisering av data, og bidro til at vi enklere kunne sortere store mengder data digitalt (Thagaard, 2018, s. 178). Etter hvert som vi arbeidet med å plassere setninger og avsnitt, oppdaget vi at enkelte sitater kunne passe innenfor flere kategorier. Et eksempel på dette er følgende sitat:

> Jeg tenker det er viktig å lære elevene at de ikke alltid må være like god som sidemannen, og unngå det konstante behovet for bekreftelse og oppmerksomhet. Det må være greit at andre får ros og at andre kan ting som ikke du kan. Dette går selvfølgelig andre veien også. Men det handler jo litt om å bygge opp et selvverd som gjør at du ikke mister «fotfestet», til tross for at du ikke får all oppmerksomhet i verden akkurat der og da (Sofie).

Vi så det relevant å plassere sitatet under to kategorier: «håndtering av følelser» og «selvoppfatning». Dette gjorde vi med samtlige sitater. Ved å arbeide systematisk og grundig på denne måten fikk vi god innsikt i hvilke kategorier som ble naturlig å knytte opp mot hverandre, og det hjalp oss å se sammenhenger og å få en forståelse av enkle mønstre. Det var særlig en kategori som sto sentralt og utmerket seg med spesielt mye innhold og gode diskusjoner. Som vi har nevnt (se kap. 1.3) ble forskningsspørsmålet vårt endret underveis i analyseprosessen. Det var i denne fasen vi gjorde endringer av fokus for studien, og avgrenset forskningsspørsmålet ytterligere. Vi gikk dermed fra å studere livsmestring generelt, til å avgrense og sette søkelyset på arbeid med elevers selvoppfatning – for å fremme elevers livsmestring i barneskolen. Det som videre vil løftes frem av empiri vil dermed være særlig knyttet til elevers selvoppfatning i barneskolen.

Neste steg i bearbeidingen av rådataen er ifølge Braun og Clark (2006) å skape oversikt, og videre organisere gjennom å *kode* materialet (Braun & Clark, 2006, s. 87). Grønmo (2016) hevder koding er en viktig fremgangsmåte i en dataanalyse, som dreier seg om å finne nøkkelord til beskrivelse eller karakterisering av et større utsnitt i teksten. Koding kan gjennomføres i flere trinn. I det første trinnet, som kalles åpen koding, tar en utgangspunkt i rådataene og forsøker å inndele og karakterisere de viktigste innholdselementene i

[11] Se vedlegg 3: Intervjuguide
[12] Rådata defineres som det transkriberte intervjuet
[13] Nvivo er et analyseprogram som ofte brukes innenfor kvalitativ forskning. Programmet baserer seg på at man kan laste inn tekster og bruke programmets funksjoner til organisering av data

datamaterialet, opp mot forskningsspørsmålet. Åpen koding skal i hovedsak være induktiv. Det vil si at en tar utgangspunkt i de empiriske dataene i valg av koder (Grønmo, 2016, s. 266-268). Etter en grundig gjennomgang av råmaterialet satt vi igjen med tretti koder innunder kategorien selvoppfatning. Et eksempel på hvordan vi kodet er som følger:

> Alle sammen leter etter anerkjennelse, og vil ha en bekreftelse på at de er verdt noe. De vil ha den betydningen fra omgivelsene, men så vil de jo også ha den betydningen i forhold til seg selv, der de selv opplever at de er verdt noe - altså selvverd (Tommy).

Vi ga utsnittet ovenfor koden *å føle seg verdsatt.* Et annet eksempel er utsnittet som vi kodet med *forebyggende arbeid*:

> Jeg tenker at vi må komme tidligere inn på banen med når det gjelder disse tingene vi har snakket om tidligere. Det med å arbeide med å styrke selvbildet før en møter og blir «tatt» av Instagram og andre sosiale medier, som forteller deg hvordan du skal se ut og lignende (Nora).

Etter at kodene var satt gikk vi i gang med neste fase, som innebærer å forsøke samle relevante koder innenfor ulike kategorier (Braun og Clark, 2006, s. 90). Ut fra mønstrene vi identifiserte i arbeidet med kodingen, utformet vi helt nye kategorier som vi mente var representativ for det datamaterialet vi hadde knyttet til temaet selvoppfatning. Braun og Clark (2006) trekker frem visuelle representasjoner, eksempelvis tabeller eller tankekart, som et nyttig verktøy i denne fasen for å kunne sortere (Braun & Clark, 2006, s. 89). Vi så det hensiktsmessig å benytte oss av tankekart som en effektiv måte å organisere på. Dette for å lettere kunne systematisere, identifisere mønstre og samtidig forsøke å trekke paralleller mellom de ulike kodene. Som et resultat av denne kategoriseringen av kodene satte vi igjen med fem *midlertidige* kategorier: kilder til selvoppfatning, ytre påvirkning, stress og press, sosiale medier og selvoppfatning.

For å sikre validitet (se kap. 5.2.2) knyttet til resultatet av analysen, ble vårt neste steg en revideringsfase hvor vi gjennomgikk alle kodene på nytt og forsøkte omorganisere. Målet med denne fasen er blant annet å se hvorvidt de ulike kategoriene er holdbare, i den forstand at de underbygges av tilstrekkelig eller passende data. Det kan også være nødvendig å slå sammen eller dele opp kategorier, avhengig av grad av samsvar mellom kategorier og koder (Braun & Clark, 2006, s. 91). Braun og Clark (2006) poengterer viktigheten av at de endelige kategoriene skal kunne representere datamaterialet i sin helhet, for å sikre kvalitet og validitet i analysen (Braun & Clark, 2006, s. 91). I vårt tilfelle ble denne fasen en avgjørende og viktig del i vår analyseprosess, siden vi gjorde store endringer i oppdelingen av kategorier. For å forsikre oss om at det var overenstemmelse i mellom analysen og studiens hensikt, brukte vi mye tid på å

utforme kategorier vi selv mente kunne være gode bidrag til å besvare forskningsspørsmålet. Vi oppdaget etterhvert at noen kategorier ble for generelle, med delvis spredt innhold, og måtte derfor fordele dem til andre kategorier. Samtidig så vi et behov for å opprette nye og mer tilfredsstillende kategorier, eksempelvis slo vi sammen de to foreløpige kategoriene «stress og press» og «sosiale medier» til en samlet kategori *samfunnets utfordringsbilde*. Denne kategorien utgjorde sammen med *tendenser i skolen, elevers selvoppfatning* og *mestringsforventning* våre fire endelige kategorier[14].

4.6.3 Essensen i kategoriene

Den siste fasen vi valgte å benytte oss innebærer av innebærer ifølge Braun og Clark (2006) å få en enda dypere forståelse av og kjennskap til de ulike kategoriene. Ved å analysere hver enkelt kategori og forsøke finne essensen i hver av disse, vil en kunne identifisere hvilke aspekter ved datamaterialet kategoriene omfavner (Braun og Clark, 2006, s. 92). Vi forsøkte derfor i lys av studiens intensjon, å definere på hvilken måte data som fremkom under kategoriene var interessante, og hvordan denne dataen kunne hjelpe oss å besvare forskningsspørsmålet. For å gjøre det ryddig for oss selv laget vi tabeller for de ulike kategoriene, og skrev utfyllende setninger til kodene ut fra vår forståelse. Denne fasen var med på å kvalitetsikre at vi hadde valgt riktige kategorier. Braun og Clark påpeker at en må være påpasselig at kategoriene ikke skal gape over for mye, eller bli for diverse (Braun og Clark, 2006, s. 92). Eksempelvis ble sammenfatningen av kategorien *skolens oppgave* seende slik ut:

Avgjørende at samtlige ansatte på skolen arbeider mot samme mål: alle elever skal trives og føle seg verdsatt
For å unngå brannslukking må det arbeides tidlig med forebygging og styrking av selvbildet, gjerne før møte med sosiale medier
Det trengs sterke individer i et sterkt fellesskap, som evner å bygge hverandre sterkere fremfor å psyke hverandre ned
Viktig med en god læringskultur preget av gode relasjoner, der elever støtter hverandre og heier hverandre frem
Det er viktig å legge til rette for mestring, for å skape gode mestringsopplevelser for elever
Viktig at man kjenner elevene sine for å kunne legge til rette for at de oppnår sine mål
Må legge stein på stein for å unngå store og negative opplevelser
Ufarliggjøre situasjoner, i forhold til å trygge elever i situasjoner der de er usikre eller ukomfortabel
Gi støtte underveis i prosessen til mestring
Etterlyser mer systematisk arbeid og fokusering på elevers selvverd, og dets indre kjerne – og i mindre grad fokus på det ytre
Må endre en tanke om at det er prestasjoner som teller, til å lære elever å se verdien av seg selv som menneske

Tabell 1: Essensen i kategorien «skolens oppgave»

[14] Se vedlegg 4: Koder og kategorier

5 Vurdering av studiens kvalitet

I dette kapittelet skal vi gjennomgå og vurdere studiens kvalitet, og hvorvidt datamaterialet er egnet til å svare på studiens forskningsspørsmål omkring arbeid med elevers selvoppfatning - med tanke på å fremme livsmestring i barneskolen. Vi har også valgt å inkludere forskningsetikk innunder kapittelet, siden dette har betydning for studiens datakvalitet. Kapittelet starter med en presentasjon av de etiske retningslinjene vi har forholdt oss til i studien, slik at vi oppnådde en god og forsvarlig forskning. Avslutningsvis diskuterer vi studiens kvalitet, med utgangspunkt i kvalitetskriteriene reliabilitet og validitet.

5.1 Forskningsetikk

Det er vesentlig i all forskning at det følges grunnleggende prinsipper for respekt, rettferdighet og integritet, for å sikre etisk forsvarlig forskning (Postholm & Moen, 2009, s. 76). Siden studiens forskningsspørsmål nødvendiggjør at vi inkluderer personer, har det vært viktig for oss å ta etiske hensyn, og å forholde oss til etiske retningslinjer. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer, som vi har benyttet for å få kunnskap og veiledning om anerkjente forskningsetiske normer (NESH, 2016, s. 5).

Forskningsspørsmålet i vår studie fordrer å inkludere personer, samtidig som diktafon er planlagt å bruke i intervjusituasjonen. Vi har av den grunn vært pliktig til å melde og søke Norsk senter for forskningsdata (NSD) (2018) om å få studien godkjent[15]. Vi var med det avhengig av klarsignal fra NSD, før vi kunne gå ut i feltet. Etter fire ukers behandlingstid fikk vi godkjennelse av prosjektet, og kunne dermed starte datainnsamlingen.

5.1.1 Informert samtykke

De forskningsetiske retningslinjene fronter et krav om informert og fritt samtykke. Siden forskningsprosjektet vårt inkluderer personer, skal det gis både informert og fritt samtykke fra informantene (NESH, 2016, s. 13). Før vi involverte personer i studien ble vi, som nevnt ovenfor, nødt til å få godkjennelse av prosjektet fra NSD. Så snart godkjennelsen var mottatt, tok vi kontakt med studiens aktuelle skole. Vi sendte rektor og informanter et

[15] Se vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD

informasjonsskriv[16] om studien, som omhandlet studiens formål, hva en deltakelse i prosjektet innebærer, og hvordan fokusgruppeintervjuet vil foregå. Vi gjorde også informantene oppmerksom på at det ville bli benyttet en diktafon i intervjusituasjonen, for å sikre at samtlige informanter var fortrolige med dette. I tråd med kravene om informert samtykke fra NESH, fikk informantene også tilsendt, sammen med informasjonsskjemaet, et samtykkeskjema[17], som skulle signeres i forkant av intervjuet. Gjennom det dokumenterte samtykket, ble vårt ansvar som forskere tydeliggjort, i tillegg til at forskningsdeltakernes rettigheter ble sikret (NESH, 2016, s. 15).

5.1.2 Konfidensiell og anonym deltakelse

For at vår forskningspraksis skal være etisk forsvarlig, er vi nødt til å behandle innsamlet informasjon om personlige opplysninger, konfidensielt og fortrolig (NESH, 2016, s. 16). Prinsippet om konfidensialitet handler om å anonymisere deltakerne i prosjektet i presentasjonen av undersøkelsen, av hensyn og respekt for informantenes privatliv (Thagaard, 2013, s. 28). I denne studien var det ikke nødvendig med personlige eller sensitive opplysninger. Vi var likevel bevisst på det faktum at navn på det pedagogiske personalet og den aktuelle skolen, kunne fremkomme under intervjusituasjonen. Vi påpekte dermed overfor informantene, at all personlig og sensitiv informasjon skulle anonymiseres, og i forlengelsen slettes ved prosjektets slutt. For å forhindre unødvendig informasjon om informantene, ga vi dem fiktive navn, *Tommy, Johan, Sofie* og *Nora,* som vi benyttet gjennomgående under intervjuet. Vi tok også i bruk de fiktive navnene i transkriberingen av datamaterialet, i tillegg til at dem vil brukes videre i publiseringen av forskningsprosjektet.

Vi sørget for å oppbevare og behandle all data i samsvar med Universitetet i Tromsø sitt styringssystem for informasjonssikkerhet, av hensyn til universitetets nye regler for behandling av personopplysninger i studentprosjekter. Det vil si at all elektronisk behandling av personopplysninger var nødt til å foregå gjennom bruk av universitetets IT-ressurser, av den grunn at tjenestene er godkjent og står i samsvar med kravene i de aktuelle regelverkene (Universitetet i Tromsø, 2018, s. 9). Lydopptakene vi tok opp under intervjuet, ble i etterkant overført til eget domene på universitetets datamaskiner. Datamaterialet har alltid vært under oppsyn, eller forsvarlig oppbevart. Lydfiler og øvrig materiale vil slettes ved prosjektets slutt.

[16] Se vedlegg 2: Informasjon- og samtykkeskjema
[17] Se vedlegg 2: Informasjon- og samtykkeskjema

5.2 Datakvalitet

Det har gjennom hele prosessen med studien vært viktig for oss at dataene vi presenterer er av høyest mulig kvalitet. Grønmo (2004) hevder det er avgjørende med en tilfredsstillende kvalitet, for å oppnå holdbare analyseresultater. Ifølge Grønmo er det vanlig å ta utgangspunkt i ulike aspekter innenfor reliabilitet og validitet, ved systematisk vurdering av datakvalitet (Grønmo, 2016, 237). Hensikten med de følgende delkapitlene er derfor å drøfte studiens data, opp mot både reliabilitet og validitet.

5.2.1 Studiens reliabilitet

Grønmo (2016) hevder at reliabilitet dreier seg om forskningen og empiriens pålitelighet. Spørsmålet om grad av pålitelighet er i all forskning et viktig element å ta stilling til. Reliabilitet viser i hvilken grad variasjoner i datamaterialet skyldes spesielle trekk ved selve undersøkelsesopplegget eller datainnsamlingen. Lav reliabilitet innebærer at variasjoner i datamaterialet i stor grad henger sammen med selve utformingen eller gjennomføringen av datainnsamlingen. Høy reliabilitet på sin side innebærer at det er liten grad av variasjoner på grunn av metodiske forhold (Grønmo, 2016, s. 240). Sentralt for studiers pålitelighet, er ofte vurderinger knyttet til hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere på et senere tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Thagaard (2018) påpeker samtidig at gjentakelse av resultater ikke er et relevant kriterium innenfor et nyere syn på kvalitative metoder. Thagaard trekker frem refleksjoner omkring konteksten for utvikling av data, og betydningen av forskerens relasjonen til deltakerne i felten, som avgjørende for studiens reliabilitet (Thagaard, 2018, s. 187-188). Grønmo (2016) på sin side trekker frem betydningen av at datainnsamlingen foretas på en systematisk måte. Han hevder at dersom empiriske funn skal baseres på data om faktiske forhold, er det nødvendig at datainnsamlingen gjennomføres i samsvar med etablerte forutsetninger og fremgangsmåter i forskningsopplegget (Grønmo, 2016, s. 248-249).

Som forskere er det vår oppgave å argumentere for reliabiliteten i studien (Grønmo, 2016, s. 240). Vi har gjennomgående i denne oppgaven forsøkt å gi nøyaktige og spesifikke beskrivelser av fremgangsmåter, i både forskningsopplegget og analyseprosessen, for å argumentere til fordel for forskningens kvalitet. Sikring av reliabilitet fordrer også at forskeren er bevisst hvordan ens personlighet og rolle kan påvirke svarene som informantene gir (Thagaard, 2018, s. 188).

I vår kvalitative studie er det gjort valg om å innhente empiri gjennom et halvstrukturert fokusgruppeintervju (se kap. 4.2 og 4.3). Grønmo (2016) hevder reliabiliteten er et uttrykk for hvor stort samsvar det er mellom datasettene fra gjentatte datainnsamlinger. Jo større samsvar det er, desto høyere blir reliabiliteten (Grønmo, 2016, s. 241). Med å gjennomføre et halvstrukturert fokusgruppeintervju kan det hevdes at vår reliabilitet ble noe utfordret. Mye av dialogen i et halvstrukturert fokusgruppeintervju formes av konteksten, og dermed kan datainnsamlingen tenkes å ha blitt påvirket av den aktuelle intervjusituasjonen. Som nye i rollen som forskere, opplevde vi intervjusituasjonen som noe fremmed. Til tross for at vi utarbeidet en intervjuguide[18], og gjorde et grundig forarbeid, kan det likevel synes å bli problematisk å skulle gjennomføre tilsvarende datainnsamlinger på *nøyaktig* samme måte. Det kan derfor tenkes at studiens reliabilitet har blitt noe svekket av vår manglende intervjukompetanse. Vi forsøkte likevel, i den grad det var mulig, å gjennomføre intervjuet i tråd med det vi hadde planlagt på forhånd (se kap. 4.5), for å sikre høyest mulig grad av reliabilitet.

I denne studien har reliabiliteten blitt styrket ytterligere ved å være flere forskere i samme prosjekt. Det faktum at vi har vært to forskere i prosjektet, ga det oss stor mulighet til å bruke hverandre til kritisk drøfting av samtlige steg i prosessen, i tillegg til å reflektere og diskutere omkring viktige avgjørelser (Thagaard, 2013, s. 203). Vi har også hatt en veileder som har bidratt med kritiske evalueringer underveis i prosessen, noe vi mener har styrket våre beslutninger. Andre måter vi har styrket reliabiliteten på er gjennom å bruke diktafon i intervjusituasjonen (Grønmo, 2016, s. 250). Lydopptak fra diktafon gjorde det mulig for oss å lytte gjennom intervjuet gjentatte ganger, i tillegg til at vi fikk lyttet gjennom intervjuet samtidig som vi leste over transkripsjonen. Vi har også redegjort for vårt teoretiske ståsted, noe som har vært grunnlag for våre tolkninger i studien, og som vi mener styrker reliabiliteten ytterligere.

5.2.2 Studiens interne og eksterne validitet

Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet i henhold til forskningsspørsmål som skal belyses. Selv om empirien i en studie har høy grad av reliabilitet, er det ikke gitt at empirien fremstår valid, altså relevant for studiens forskningsspørsmål (Grønmo, 2016, s. 251). Validitet kan deles inn i *intern* og *ekstern* validitet, og vi vil i det følgende vurdere studiens validitet gjennom disse kriteriene (Leseth & Tellmann, s. 24, 2014).

[18] Se vedlegg 3: Intervjuguide

Intern validitet kjennetegnes ved at studiens datamateriale er relevant for forskningsspørsmålet, og at det er overenstemmelse med undersøkelsens intensjon, og det som faktisk undersøkes. Kritiske refleksjoner omkring hvor og hvem datamaterialet hentes fra, og hvilke spørsmål som stilles i et eventuelt intervju, bidrar til å styrke og ivareta forskningens interne validitet (Leseth & Tellmann, 2014, s. 24). Vi la derfor ned mye arbeid i å begrunne og beskrive våre forståelser, fremgangsmåter, forskningsdesign, tolkninger, noe Thagaard (2013) definerer som gjennomsiktighet (Thagaard, 2013, s. 205). Ved at vi fremhever og belyser valg vi har tatt i studien, mener vi det kan styrke studiens validitet, ved at andre får mulighet til selv å vurdere validiteten.

Studiens forskningsspørsmål fordret at vi tok kontakt med noen som hadde erfaring med arbeid omkring elevers livsmestring, for innhenting av relevant empiri (se kap. 4.4). På bakgrunn av at vi fikk tilgang til en skole som satser aktivt på trivsel og god psykisk helse, og som har et eget ressursteam, mener vi den interne validiteten ble styrket der. Vi mener av den grunn at utvalget tilfredsstilte våre intensjoner med studien, og at informantene kunne bidra med nødvendig kunnskap og erfaring som forskningsspørsmålet søkte.

Vi utformet en nøye gjennomtenkt intervjuguide i forkant av fokusgruppeintervjuet. Spørsmålene skulle bidra til gode og saklige refleksjoner, som skulle sikre oss relevant empiri for å kunne svare på forskningsspørsmålet. Vi oppdaget likevel underveis i intervjusituasjonen og i bearbeidingen av datamaterialet, at samtalen fikk et annet fokus enn forespeilet. Fra å gå bredt ut med fokus på flere sentrale aspekter ved livsmestring, bemerket vi oss at fokusområdet *selvoppfatning* utmerket seg noe mer enn andre. Vi så det derfor relevant å gjøre en ytterligere avgrensing av fokus i studien, fra å innebære livsmestring generelt, til å sette søkelyset spesifikt på elevers selvoppfatning i barneskolen - som vi anser å være et sentralt aspekt ved livsmestring (se kap. 1.3). Selvoppfatning ble med det studiens fokusområde, med tanke på å fremme elevers livsmestring i barneskolen. Å endre forskningsspørsmålet fra å omhandle generell livsmestring, til å spesifikt dreie seg om arbeid med elevers selvoppfatning for å fremme livsmestring, mener vi bidrar til å styrke studiens interne validitet med tanke på studiens empiri.

Ekstern validitet handler på sin side om i hvilken grad studiens resultater kan generaliseres til å være gyldig og kunne anvendes i andre sammenhenger (Grønmo, 2016, s. 254; Leseth & Tellmann, 2014, s. 24). I vår studie vil den eksterne validiteten dreie seg om hvorvidt konklusjonen på studiens forskningsspørsmål kan gjelde for andre som arbeider i en barneskole.

Gjennom et lite utvalg og få informanter (se kap. 4.4) er det utfordrende for oss å generalisere resultatene fra studien til å gjelde en større populasjon. Som et forsøk på å heve studiens eksterne validitet, anvendte vi et strategisk utvalg av informanter for å sikre at informantene hadde tilstrekkelige egenskaper eller kvalifikasjoner som var relevante for vår studie. Resultatene fra datainnsamlingen representerer dermed i stor grad kunnskap og erfaringer fra det pedagogiske personalet, som studien baserer seg på, men resultatene kan likevel tenkes å representere flere som arbeider i den norske skolen.

6 Analyse og presentasjon av funn

Dette kapittelet har til hensikt å analysere og tolke empiri for å kunne fremstille funn. Som tidligere nevnt kan vår forforståelse (se kap. 4.6) prege og påvirke vår analyse og tolkning, basert på vår hermeneutiske tilnærming (se kap. 4.1). Kapittelet tar utgangspunkt i kategoriene vi utviklet gjennom vår temasentrerte analyse: *tendenser i skolen, samfunnets utfordringsbilde, elevers selvoppfatning* og *mestringsforventning*. Oppbyggingen av kapittelet vil følge samme struktur, samtidig som det vil foreligge en oppsummering av funn innunder hvert delkapittel. Funnene vil videre benyttes i diskusjonskapittelet (se kap. 7) for å drøfte hvilke forhold som anses som sentrale i arbeid med elevers selvoppfatning, med tanke på å fremme elevers livsmestring.

6.1 Tendenser i skolen

Gjennom analysen av intervjuet bemerket vi oss at informantene gjentatte ganger trakk frem ulike erfaringer og opplevelser av utfordringer knyttet til elevers selvoppfatning og livsmestring i skolen. Flere av informantene peker på tendenser til en negativ utvikling i de seneste år i skolen. Nora, som er en del av skolens ressursteam, uttrykker det med følgende sitat:

> Det har skjedd en stor utvikling i skolen og samfunnet. Dersom jeg ser på 7.trinn i dag sammenlignet med 7.trinn for en del år tilbake, er det enormt stor forskjell. Vi ser jo at i prosessen der de utvikler sin identitet er det mye sammenligning, både innad i klassen og også med samfunnet utenfor. Sammenligningene omhandler gjerne skoleprestasjoner, eller andre forhold som eleven er opptatt av. Det er dessverre alt for mange som har et negativt syn på seg selv og dårlig selvoppfatning, til tross for at de ikke har opplevd verken kommentarer eller andre negative reaksjoner. De ser seg selv speilet og sammenligner seg med både klassen og verden for øvrig. Det er absolutt ikke sunt (Nora).

Slik vi forstår Noras utsagn uttrykker hun en bekymring rettet mot en stor utvikling i samfunnet, og dets negative påvirkning på elever i skolen. Hun vektlegger sammenligningsaspektet – særlig i prosessen med identitetsutvikling. Nora mener det foregår mye sammenligninger, blant annet mellom elever, og hevder at mange elever uprovosert har negativt syn på seg selv og lav selvoppfatning. Rektor Tommy hevder i forlengelsen av dette at mange barn og unge ofte blir begrenset av manglende selvtillit i skolen, til tross for tilstrekkelige evner. Tommy sier følgende:

> Det som er synd, og som vi ser en del av, er at elevene er redde for å prøve nye ting i frykt for å feile. I situasjoner der elevene føler seg utrygge eller ukomfortable blir de ofte redd for reaksjoner fra medelever i form av kommentarer og tilbakemeldinger. Dette gjør at mange elever ofte sliter med prestasjonsangst, og vi ser dette allerede i tidlig alder. Ofte er dette bare tegn på manglende selvtillit til tross for at elevene har gode nok ferdigheter og kunnskaper (Tommy).

I dette sitatet trekker Tommy frem prestasjonsangst, som en utfordring blant elevene. Han synes å hevde at elever frykter ukjente situasjoner, i redsel for at de ikke strekker til, eller bli møtt med nedverdigende og krenkende reaksjoner. Slik vi forstår det begrunner Tommy frykten for mislykkes, i elevers store behov for anerkjennelse. Han påpeker at mange barn og unge ofte ser på sosial status og bekreftelse fra andre, som avgjørende for deres tanker om seg selv. Dette uttrykker han i følgende sitat:

> Jeg opplever at elevene i dag har et enormt stort behov for bekreftelse og anerkjennelse. Det kan gjerne gå på sosial status og hvor mange venner du har, og da i sosiale medier handler det om hvor mange likerklikk du har, hvor mange følgere du har på Instagram og slike ting. Vi ser jo tendensene til at elever leter etter indikatorer som vi voksne egentlig ikke synes er viktig, men som barn og unge i den fasen ser på som helt avgjørende for deres tanker om seg selv (Tommy).

Slik vi tolker Tommys utsagn er bekreftelsesbehovet blant elever en sentral utfordring i dagens samfunn. Tommy trekker videre frem at sosiale medier spiller en stor rolle, da elever får en tydelig indikator på sin sosiale status på denne arenaen. Tommy påpeker også at indikatorer som elever anser som betydningsfulle, ikke nødvendigvis samsvarer med hva voksne anser som viktige indikatorer. Johan, som også er en del av skolens ressursteam, peker på en annen tendens ved sosiale medier, som han har bemerket seg blant elever i skolen:

> Jeg har ofte en følelse av at elevene prøver å være større enn det de egentlig er, spesielt på internett, noe som kan virke skadelig for enkelte da de ikke kognitivt eller emosjonelt er kommet dit enda. Der ser vi at det for mange blir en liten «krasj» (Johan).

Slik vi forstår Johans utsagn har barn og unge en tendens til å strebe etter å være eldre enn det de egentlig er, og at dette kan få negative følger for elevers selvoppfatning.

6.1.1 Oppsummering av «tendenser i skolen»

Ved å oppsummere denne analysen er det flere fremtredende funn. Et sentralt funn er at samtlige fra det pedagogiske personalet trekker frem en negativ utvikling i samfunnet. Videre fremkommer det i funnet at utviklingen særlig er knyttet til stress og press, og at dette får tydelig innvirkning på elevers skolehverdag. Samtidig synes det å være mye sammenligning i prosessen med identitetsutvikling, som gjør at mange elever har et uprovosert og unødvendig negativt syn på seg selv og lav selvoppfatning. Det er videre mye som tyder på at barn og unge ofte blir begrenset av manglende selvtillit, til tross for tilstrekkelige evner. Prestasjonsangst synes med det å gjøre at elever unngår ukjente situasjoner, fordi dem frykter å ikke strekke til og bli møtt med nedverdigende reaksjoner. Et annet funn peker i retning av at elever har et enormt behov

for anerkjennelse og bekreftelse fra andre, og at anerkjennelse fra andre anses som avgjørende for deres selvoppfatning og egne tanker om seg selv. Samtidig synes elevers bruk av sosiale medier å bli benyttet som arena, for å få en indikator på egen sosial status. Et siste funn synes å være barn og unges streben etter å være eldre enn hva dem egentlig er, noe som kan gi en uheldig effekt på elevers selvoppfatning.

6.2 Samfunnets utfordringsbilde

Et naturlig samtaleemne i intervjuet ble kompleksiteten i dagens samfunn, og hvordan teknologiske utviklingen som har skjedd de siste årene, kan by på utfordringer knyttet til elevers selvoppfatning og livsmestring. Tommy uttrykte innledningsvis hvordan han som rektor mener utviklingen påvirker skolens arbeid med elevers livsmestring:

> Jeg vil påstå at det er mer komplekst å vokse opp i dagens samfunn, i forhold til da jeg vokste opp. Samfunnet utenfor skolen bringes inn, og det med sosiale medier påvirker elevene – uavhengig av om vi har mobilforbud eller ikke. Ting går raskere og det stilles høyere krav. Det kan gjøre at det er vanskelig å henge med for både lærere, skoleledere, og ikke minst foreldre. Det må vi ha med oss som bakteppe når vi skal jobbe med livsmestring (Tommy).

Slik vi tolker sitatet til Tommy, gjør samfunnets kompleksitet det mer utfordrende å vokse opp i dag, blant annet med en digitalisering som gjør at samfunnet utenfor bringes inn i skolen. Han hevder at sosiale medier påvirker elever, og at det er et viktig forhold å ta hensyn til i arbeidet med elevers livsmestring. I forlengelsen av dette blir også samfunnets utfordringer knyttet til psykisk helse trukket frem, og hvordan utfordringene får betydelige innvirkninger på arbeidet i skolen. Tommy reflekterer rundt forholdet mellom selvoppfatning, selvbilde og selvverd. Han presenterer, slik vi ser det, en tanke om at en usunn justering i selvbildet kan ha en rekke negative medfølger for elevers selvverd og selvoppfatning:

> Jeg tror det ofte blir trøbbel når en får en uheldig justering i selvbildet, og det igjen påvirker selvoppfatningen og selvverdet ditt. En begynner å tenke noen negative tanker om seg selv, og etter hvert maler en seg raskt inn i en negativ spiral: «jeg betyr ikke noe» eller «jeg er ikke verdt noe», og så videre. Det er da ting gjerne begynner å bli vanskelig. Du får den identitetskrisen (Tommy).

Slik vi tolker det Tommy sier, har ens egen vurdering og oppfatning av seg selv, mye å si for egen selvoppfatning. Han hevder at en negativ vurdering og et dårlig bilde av seg selv, gjerne fører til en negativ spiral med et destruktivt tankemønster. Lavt selvverd i tidlig alder kan derfor, slik vi forstår Tommy, synes å medføre stor risiko for uheldige konsekvenser ved utviklingen av egen identitet. I likhet med Tommy trekker Sofie, som har arbeidet som lærer i

skolen siden 1998, frem en identitetskrise blant barn og unge. Hun ser problematikken i et historisk perspektiv, og påpeker at dagens samfunn byr på nye dilemmaer. Hun sier:

> Jeg tenker i forhold til identitetskrisen; den grunnleggende utfordringen har bestandig vært knyttet til å finne sin plass i denne verden: «hvem er jeg, sammenlignet med andre?», «hva betyr jeg for andre?». Det som i dag er annerledes er at barn og unge nå har tilgang til hele verden i stuen sin, og bokstavelig talt opp i sengen. Der alt ser perfekt ut. Og det er vanskeligere enn noen gang å skille virkeligheten fra det en ser på sosiale medier - hvem som helst kan jukse eller retusjere et fint bilde (Sofie).

I sitatet ovenfor, ytrer Sofie en tanke om at sammenligningsaspektet ikke nødvendigvis er et nytt fenomen, og at alle har en naturlig søken etter å finne sin plass. Vi tolker det dit hen at Sofie mener den store forskjellen ligger i at barn og unge i dag vokser opp i et digitalisert samfunn. Slik vi forstår Sofie hevder hun at det å leve i et samfunn med konstant digital påvirkning gjør at barn og unge blir utsatt for press på en helt annen måte enn tidligere, og at det får følger for elevers selvoppfatning og opplevelse av å mestre livet. Hun mener at all eksponering fra sosiale medier gjør det vanskelig for de som vokser opp å skille mellom det ekte og det uekte, og at det igjen vil kunne medføre et urealistisk virkelighetsbilde. Nora sier seg enig med Sofie, og mener at skjønnhetsidealene elevene blir presentert for gjennom mediene er skadelig for elevers selvoppfatning. Nora sier følgende:

> Ja, det er ingen tvil om at teknologien og sosiale medier spiller en viktig rolle for elevers selvbilde. Jeg vil komme med en påstand: dersom en spør samtlige jenter på 7.trinn, vil alle finne noe de er misfornøyde med eller er usikre på ved seg selv, og spesielt ved sin egen kropp. Dette tenker jeg at til en viss grad kan gjelde for guttene også, og mye av skylden kan legges på sosiale medier. Og jo mer en graver, dess mer omfattende blir det. Så det med elevers selvoppfatning er en svært stor utfordring vi står overfor i dag, og mye tyder jo på at vi har en økning av dårlig selvbilde generelt i samfunnet (Nora).

Ut fra sitatet virker Nora å være klar i sin tale. Slik vi forstår Nora påstår hun at sosiale medier er mye av grunnen til usikkerhet og dårlig selvbilde blant elevene. Hun trekker i forlengelsen frem et særlig stort kroppsfokus blant jenter. Nora peker videre på en negativ utvikling, og slik vi ser det mener Nora at utfordringene omkring elevers lave selvoppfatning er større nå enn noen gang. Videre snakker hun også om en endring hun ser i samfunnet for øvrig, og viser til dagens foreldregenerasjon:

> Etter min mening er det også et økt press blant foreldrene og dagens foreldregenerasjon, som dessverre kan påvirke barna deres i negativ forstand (Nora).

Johan sa seg enig med Nora, og utdypet med følgende sitat:

> Det vi ofte ser er at foreldrene stresser med at barna skal ha lært seg en rekke ting før de starter på skolen, som for eksempel lesing og skriving. Ofte tar venner av meg kontakt for å undersøke hva som er forventet

> at barnet deres skal kunne ved skolestart, og da siktes det ikke til sosiale ferdigheter. Så allerede her starter presset på ungene, men også på foreldrene (Johan).

Slik vi tolker utsagnene til Nora og Johan fra ressursteamet, viser dem til en generasjon med foreldre som også blir utsatt for både stress og press på en annen måte enn før i tiden. Det å alltid skulle prestere og innfri forventinger eller krav fra omgivelsene kan se ut til å overføres til barna. Gjennom at foreldrene stresser med alt barna skal lære seg av både kunnskaper og ferdigheter, kan dette ifølge Johan gi barna et uønsket prestasjonspress i tidlig alder. Nora underbygger det Johan sier, og viser til et urovekkende eksempel:

> Ja, det ligger jo noe skremmende i det at de skal kunne alt, før de i det hele tatt er startet på skolen. Det at de hele tiden skal «strebe-strebe-strebe» gjør noe med disse barna, og det er helt forferdelig å se på. En førsteklassing jeg kjenner begynte å utvikle dårlig selvbilde i en alder av fem år – da var hun ikke god nok. Ingenting av det hun tegnet ble godt nok, alt ble revet i stykker. Et ordentlig varseltegn! (Nora).

Nora uttrykker i sitatet en bekymring om usunne prestasjonskrav allerede før skolestart. Vår tolkning av Nora sitt utsagn er at hun mener det å strebe etter «det perfekte» i så ung alder kan være svært skadelig for barnet, og at det kan få store konsekvenser for deres selvoppfatning. Hun opplever det urovekkende at en fem-åring kjenner på følelsen av å ikke strekke til eller være god nok, og at varseltegnene ofte er tydelige. Slik vi oppfatter utsagnene fra både Nora og Johan, ønsker de indirekte en endring angående krav og forventninger som voksenpersoner overfører til barna. Sofie trekker i den sammenheng inn fagfornyelsen, og ser på den som et viktig bidrag inn i skolen med tanke på å arbeide med elevers livsmestring. Hun utrykker det på følgende måte:

> Jeg tenker det er veldig bra og nødvendig at livsmestring kommer inn på den nye lærerplanen. Det er kunnskap som vi kan ta med oss hele livet. Det er ikke livsnødvendig å kunne regne kvadratroten av et tall, men om vi ikke vet hvordan vi mestrer livet kan vi bli alvorlig fysisk eller psykisk syk. Så det å lære noe som man *faktisk* har bruk for i det dagligdagse livet er veldig viktig. For realiteten er jo det at barnepsykiaterne alarmerer om en eksplosjon av barn som har stresslidelser og tegn på lav selvoppfatning helt ned i førsteklasse og barnehage. Det vil jeg si er ganske ekstremt og forferdelig å tenke på (Sofie).

Slik vi tolker Sofies uttalelser, er det på høy tid å legge vekt på, og i større grad implementere arbeid omkring livsmestring blant elever. Hun mener elevers psykiske helse må tas på alvor, og at det er urovekkende at barnepsykiatere alarmerer om stresslidelser og tegn på lav selvoppfatning hos barn i tidlig alder. Sofie synes å mene at arbeid med elevers psykiske helse i skolen, er vel så viktig som å arbeide med fag. Rektor Tommy kommer med en kommentar til fagfornyelsen:

> Jeg håper at vi unngår at de tverrfaglige temaene blir stående på «utsiden» av den nye læreplanen, men at de klarer å implementere dem også i eksempelvis kompetansemål. Jeg ser det også nødvendig at vi som

> skole finner en felles definisjon av begrepet livsmestring og en felles forståelse av hvordan vi kan arbeide med det (Tommy).

Ut fra sitatet forstår vi det slik at Tommy er bekymret for at de tverrfaglige temaene ikke blir godt nok integrert i den nye læreplanens spesifikke mål. Han virker likevel å ha en tanke om hva som blir viktig i forarbeidet til fagfornyelsen, og trekker med det frem nødvendigheten av en felles forståelse av begrepet livsmestring.

6.2.1 Oppsummering av «samfunnets utfordringsbilde»

Ved å oppsummere denne analysen er det flere funn som ble fremtredende. Et sentralt funn var at samfunnets kompleksitet og økt digitalisering, gjør det mer utfordrende å vokse opp i dag, enn det det var tidligere. Det er videre funn som tyder på at sosiale mediers påvirkning er et viktig aspekt i arbeidet med elevers selvoppfatning og livsmestring. Elevers negative vurdering og en uheldig oppfatning av seg selv, synes samtidig å føre til et destruktivt tankemønster, som i tidlig alder kan medføre risiko for negative konsekvenser ved identitetsutviklingen. Det er funn som viser til en grunnleggende utfordring hos mennesker, som omhandler spørsmål knyttet til hvem en er i forhold til andre. Samtidig blir det presisert at sammenligningsaspektet ikke er et nytt fenomen, og det indikeres at mennesker naturlig forsøker å finne sin plass i verden. Videre fremkommer det i funnet at forskjellen mellom før og nå, er at barn og unge nå vokser opp i et digitalisert samfunn, som gjør at de blir utsatt for en konstant digital påvirkning. Eksponering fra sosiale medier synes videre å gjøre det vanskelig for de som vokser opp, å skille mellom det ekte og det uekte. Det er videre mye som tyder på at skjønnhetsidealene som fremkommer i sosiale medier, kan tenkes å være mye av grunnen til dårlig selvbilde blant elever – og spesielt blant jenter og deres forhold til egen kropp. Et annet funn fra analysen peker i retning av at elever utsettes for usunne prestasjonskrav og prestasjonspress allerede før skolestart, som gjør at små barn får en følelse av å ikke strekke til. Samtidig viser funn at elevers psykiske helse må tas på alvor, spesielt siden det alarmeres om stresslidelser og tegn på lav selvoppfatning hos barn i tidlig alder. Arbeid med elevers psykiske helse synes å være vel så viktig som å arbeide med fag. Et siste funn tyder på en være bekymring angående om de tverrfaglige temaene vil bli integrert godt nok i den nye læreplanen.

6.3 Elevers selvoppfatning

I intervjusamtalen ble det løftet frem flere sentrale elementer ved elevers selvoppfatning. Rektor Tommy belyser det tosidige aspektet i søken etter annerkjennelse og bekreftelse. På den ene siden søker en etter bekreftelse fra andre, der en ønsker å oppleve seg som verdifull og betydningsfull i møte med andre. På den andre siden er en også avhengig av å verdsette seg *selv*, og oppfatte seg selv som betydningsfull. Betydningen for seg selv definerer Tommy som selvverd:

> Alle sammen leter etter anerkjennelse, og vil ha en bekreftelse på at de er verdt noe. De vil ha den betydningen fra omgivelsene, men så vil de jo også ha den betydningen i forhold til seg selv, der de selv opplever at de er verdt noe - altså selvverd.

Nora trekker frem evnen til å tro på seg selv som avgjørende for å unngå negative tanker:

> Det som er viktig er jo at elevene må styrke troen på seg selv, og unngå å henge seg opp i alle andre. Slik at de blir mer i stand til å sperre og blokkere ute det som er uviktig, hvordan andre ser ut og hvordan de gjør ting. Målet er jo å få de til å tenke mer «jeg får til» og «jeg er bra som jeg er» (Nora).

Av dette sitatet forstår vi at Nora mener det å hjelpe elever til å ha troen på seg selv er sentralt i arbeidet med elevers selvoppfatning, for å unngå at sammenligninger skal føre til en oppfattelse av at en selv ikke er bra nok. Sofie er slik vi tolker det enig med Nora, og peker på et overdrevent bekreftelsesbehov som tegn på lavt selvverd blant elever. Sofie sier:

> Jeg tenker det er viktig å lære elevene at de ikke alltid må være like god som sidemannen, og unngå det konstante behovet for bekreftelse og oppmerksomhet. Det må være greit at andre får ros og at andre kan ting som ikke du kan. Dette går selvfølgelig andre veien også. Men det handler jo litt om å bygge opp et selvverd som gjør at du ikke mister «fotfestet», til tross for at du ikke får all oppmerksomhet i verden akkurat der og da (Sofie).

Slik vi forstår Sofies utsagn, poengterer hun at det er nødvendig å la elevene bygge opp et selvverd som gjør dem i stand til å akseptere seg selv, og trygge dem på de ferdighetene og kunnskapene de besitter. Vi tolker Sofies sitat som at elever må kunne akseptere at andre får heder for noe, uten å føle på et behov for å måtte få den samme anerkjennelsen. Sofie synes å mene at det er viktig at elever ikke føler et press om å måtte hevde seg på lik måte, eller oppnå samme prestasjoner, som sine medelever. Johan på sin side knytter mer spesifikt press opp mot ulike handlinger:

> Også er det jo alfa omega at vi lærer dem evne til å stå imot press. Det å få frem at selv om alle andre gjør noe, så er det ikke nødvendigvis bra for deg - du trenger ikke å gjøre det samme. Vi må lære elever å se verdien i at alle er forskjellige, og at vi er gode på ulike ting. Det å skape et klasserom med aksept og toleranse for ulikheter mellom elever, mener jeg kan bidra til å styrke deres tanker om seg selv (Johan).

I sitatet trekker Johan samtidig frem viktigheten av å opparbeide et godt miljø innad i klassen, med aksept og toleranse for ulikheter. Slik vi forstår han mener han at et godt klassemiljø legger grunnlaget for at elevene skal ha mot til å være seg selv, og stå for egne meninger – der elever evner å se verdien i mangfold. Vi tolker det Johan sier om å styrke elevers tanker om seg selv, som noe som kan relateres til styrking av selvverd og selvoppfatning. Sofie, som har jobbet i skolen i over tjue år, presenterer en alternativ måte å arbeide med selvverd på. Hun sier:

> For min del har jeg erfart det at typiske innover-øvelser gjør noe med roen og selvverdet. Dess dypere indre, dess mindre forstyrret blir en av de ytre tingene. Vi trenger å vende blikket innover, eller ikke bare blikket, men heile bevisstheten må fokusere en annen vei for å oppnå en dypere kontakt med seg selv. Så jeg har troen på at det å arbeide med slike øvelser helt nede i barneskolen kan gi en positiv effekt på elevers selvverd (Sofie).

Basert på egne erfaringer kommer Sofie med et eksempel fra eget klasserom, som hun har hatt positive resultater av. En mulig tolkning av sitatet er at lærere må ta seg tid til å la elever stresse ned og vende blikket innover, gjerne ved hjelp av det Sofie kaller for «innover-øvelser». Sofie anbefaler at lærere starter tidlig med dette, for å la elever bli kjent med, og få erfaring med, denne type øvelser. Rektor Tommy påpeker likevel at Sofies måte å arbeide på er en av mange mulige arbeidsmetoder, og at det finnes en rekke andre mulige metoder:

> Sofie sier veldig mye bra her, og kommer med mange fornuftige og gode tanker. Sofie har absolutt en velbegrunnet måte å gjøre det på, som passer elevgruppen hennes svært godt. Jeg vil likevel tilføye at det finnes mange andre måter å arbeide på med elevers selvverd, og at læreren må finne en arbeidsmåte en har tiltro til, og er komfortabel med å gjennomføre (Tommy).

Utsagnet til Tommy løfter frem læreres metodefrihet, og belyser et mangfold blant lærere. Vi forstår av Tommy og hans uttalelse at det er viktig at læreren kjenner til elevgruppen på en måte som gjør det mulig å gjøre hensiktsmessige tilpasninger i arbeidet med elevers selvverd og selvoppfatning. Han løfter samtidig frem en tanke om at læreren må finne en arbeidsmåte som han eller hun er komfortabel med og har tiltro til.

6.3.1 Oppsummering av «elevers selvoppfatning»

Det er flere fremtredende funn i denne analysen. Et sentralt funn var søken etter anerkjennelse og bekreftelse. Funnet tyder på at mennesker på den ene siden søker bekreftelse fra andre, mens på den andre siden er en også avhengig av å verdsette og oppfatte seg selv som betydningsfull. Det er funn som indikerer at begrepet selvverd kan knyttes til betydningen for seg selv. Et annet funn peker i retning av at lærere har en viktig oppgave med å hjelpe elever til å ha troen på seg

selv, og samtidig unngå at elever gjør sammenligninger som kan medføre en negativ selvoppfattelse. Å styrke elevers selvverd og selvoppfatning, slik at de aksepterer seg selv, og blir trygg med egne kunnskaper og ferdigheter, synes å være sentralt i læreres arbeid. Videre fremkommer viktigheten av at elever kan akseptere at andre får heder for noe, uten at de selv føler et behov for å måtte få den samme anerkjennelsen. Et annet funn fra analysen tyder på at det er elementært med et godt klassemiljø, preget av aksept og toleranse for ulikheter, der elever lærer å se verdien av mangfold. I forlengelsen blir det poengtert at grunnlaget for at elever skal evne å ha mot til å være seg selv, dannes gjennom et godt klassemiljø. Et annet funn viste at lærere må ta seg tid til å la elever stresse ned og vende blikket sitt innover, i form av «innover-øvelser». Et siste funn tyder på at læreres metodefrihet, og kjennskap til elever, er sentrale elementer, for å kunne gjøre hensiktsmessige tilpasninger i arbeidet med elevers selvoppfatning.

6.4 Mestringsforventning

Gjennom vår temasentrerte analyse fremsto arbeid med elevers mestringsforventninger som et sentralt aspekt i arbeidet med elevers selvoppfatning. Det pedagogiske personalet trakk ofte frem skolens rolle i arbeidet med livsmestring blant elevene, og det var bred enighet om at skoler må ta problematikken på alvor. Nora, som har erfaringer fra arbeid i ressursteamet, kom med en antydning om at skoler ofte er på etterskudd hva gjelder styrking av elevers selvoppfatning. Hun meddeler:

> Jeg tenker at vi ofte er for sent ute. Vi slukker bare branner, og sliter med å arbeide forebyggende. Så jeg tenker i utgangspunktet at vi må komme tidligere inn med alle disse tingene vi har snakket om som er viktig. Det her med å arbeide med styrking av selvbilde og selvverd *før* elevene blir «tatt» av sosiale medier, som for eksempel Instagram (Nora).

Slik vi forstår Nora, hevder hun at det er nødvendig at det arbeides tidlig med forebygging, og gjerne styrking av både selvbilde og selvverd, for å unngå konstant brannslukking i arbeidet med elevers selvoppfatning. Vi forstår i Nora sitt utsagn om forebyggende arbeid, at det handler om å ruste elever til å takle og stå imot de utfordringer som møter dem i livet. Hun trekker frem sosiale medier som eksempel, og mener at elever psykisk må forberedes til møte med dette. Et av områdene som ble løftet frem i det forebyggende arbeidet med styrking av elevers selvoppfatning, var mestringsopplevelser. Tommy mener at de gode mestringsopplevelsene er nøkkelen til å styrke elevers oppfatning av seg selv. Han vektlegger nødvendigheten av støtte underveis i prosessen mot en mestringsopplevelse, og sier følgende:

> For å få de gode mestringsopplevelsene må en som lærer legge stein på stein, og ikke nødvendigvis tvinge dem til å ha en dårlig opplevelse. Muntlig fremføring er jo et klassisk eksempel på noe elever ofte opplever som ubehagelig, og som de vegrer seg til. Her blir ufarliggjøring et sentralt element. Også blir det jo viktig å støtte elevene både underveis, men også etterpå – gi de skryt på det som gikk bra, og trøste de på det som gikk mindre bra. Rett og slett begynne i det små og bygge på, og gi dem troen på at de er gode nok (Tommy).

I utsagnet uttrykker Tommy at det er sentralt å stille positive forventinger til elever, og samtidig tilpasse og tilrettelegge slik at elever opplever mestring. Gjennom å ta utgangspunkt i elevers egne forutsetninger og bygge videre derfra, hevder Tommy at en unngår å sette elevene i situasjoner som oppleves negativt. Han trekker frem muntlig fremføring som en typisk situasjon som elever opplever ubehagelig, og som de vegrer seg til. Tommy påpeker videre at det må arbeides med ufarliggjøring knyttet til slike situasjoner. Sofie synes å være enig med Tommy om at de gode mestringsopplevelsene er betydningsfulle for elevers oppfatning av seg selv. Hun trekker frem lærerens rolle underveis i prosessen mot mestring:

> Det er viktig å lære elevene å skjønne at mestring ikke handler om å alltid få rett svar og prestere til enhver tid, slik at de ikke gir seg - selv om en mislykkes. Da handler det bare om å dra seg opp igjen og prøve på nytt. Det kaller jeg for mestring. Etter å ha lagt ned mye arbeid og innsats, og når dem da endelig mestrer - det er altså en så stor glede. Men det er også den prosessen underveis som er en stor glede, for de har ikke gitt seg. Og i den prosessen må vi som lærere være tilstede, for å kunne støtte dem der det trengs (Sofie).

Johan fra ressursteamet synes å være enig med lærer Sofie, og trekker frem viktigheten med støtte og oppmuntring fra en voksen:

> Jeg er helt enig. Vi er nødt til å hjelpe dem på veien til mestring, i form av oppmuntring og ros. Vi må la dem få mestringsopplevelser gjennom at de våger å tørre, og vi må gi rom for at de kan feile – det er helt naturlig og det må være greit. (...) Har man ikke relasjonene i bunn, med gjensidig tillit og respekt, blir det vanskelig å nå inn til eleven. Så det handler om å ta seg tid til de ekstra samtalene, og følge opp eleven på best mulig måte. Vi må vise omsorg, og vise at vi vil eleven vel (Johan).

Ut fra det vi forstår av både Sofie og Johan sine utsagn, er det avgjørende at lærere og andre voksne støtter, oppmuntrer og gir tilstrekkelig hjelp, på veien til mestring. Johan poengterer at det må være rom for å feile, slik at elever tør prøve. Samtidig belyser Johan betydningen av gode relasjoner. Han trekker frem at det generelt er avgjørende å ta seg tid til hver enkelt elev, for å bygge opp en grunnleggende god relasjon, preget av gjensidig respekt og tillit. Det Johan sier om å *vise* elever omsorg, tenker vi handler om å ikke *bare* uttrykke det verbalt, men også å vise det i form av handlinger og kroppsspråk. Nora på sin side kommer med en viktig påstand om skolers felles oppgave:

> Alle vi på skolen arbeider jo mot det samme målet. Vi vil bare at alle skal ha det bra, at de skal trives og føle seg verdsatt. For så mye tid som elevene bruker på skolen, så mener jeg man kan si at å mestre skolen er å mestre livet for disse barna (Nora).

Nora hevder *å mestre skolen er å mestre livet*. Med utgangspunkt i utsagnet, forstår vi det slik at elevers livsmestring henger tett sammen med det å lykkes i skolen, både sosialt og faglig, ut i fra egne forutsettinger. Med andre ord synes det å være en fare for at dersom elever ikke mestrer skolen og presterer dårlig, kan dette oppleves som et nederlag, og det kan ha en uheldig effekt på deres selvoppfatning og opplevelse av å mestre livet. Nora presiserer også at det overordnede målet er at elever skal ha det bra og trives på skolen, og at det er skolers oppgave å sørge for at dette ivaretas. Slik vi forstår lærer Sofie trekker hun frem medelevers betydning, og poengterer at det er sentralt å skape og opprettholde en god kultur for læring, som kan virke støttende, og som gir trygge rammer for eleven. Sofie sier:

> Det er viktig med en god læringskultur preget av gode relasjoner, der elevene støtter hverandre og heier hverandre frem. Derfor må vi trene frem sterke individer i et sterkt fellesskap, som evner å bygge hverandre sterkere, fremfor å psyke hverandre ned. Vi trenger et samfunnet som ikke bare ser jeg, meg og mine behov - men heller jeg, meg og mine behov, og også *dine* behov (Sofie).

I tillegg til å trekke frem viktigheten av en god læringskultur, presiserer hun også nødvendigheten av å ha et samfunn med individer som heier hverandre opp og frem. Sofie ønsker et samfunn som evner å se og ta hensyn til andre, i tillegg til å sørge for at en selv er tilfreds. Slik vi forstår Sofie er det en forutsetning at en opplever seg selv som et sterkt individ, for å kunne bygge andre sterkere. Johan er enig i at samfunnet behøver sterke individer, som evner å se verdien av seg selv som menneske. Han stiller seg derfor kritisk til hvordan barn og unge blir lært opp til å definere og vurdere seg selv ut fra egne prestasjoner. Johan kommer med følgende påstand:

> Jeg har inntrykk av at vi voksne har lært opp barn og unge til at det er prestasjoner som teller. De evner ikke å se verdien av seg selv som menneske, men fokuserer heller på, og får belønning, knyttet til prestasjoner (Johan).

Slik vi tolker Johans sitat, mener han at skolen har en utfordrende og viktig oppgave knyttet til arbeid med fokuset på prestasjoner i skolen. Han påpeker nødvendigheten av å lære elever å se verdien av seg selv som menneske. Sofie kommer med en replikk knyttet til Johan sitt utsagn, og hun sier:

> Vi vet jo også det at prestasjoner kun er kortvarig lykke. Du oppnår noe, også er du veldig glad for det – kanskje i en halvtime eller noen dager – før lykken daler igjen. Da må en igjen gjøre noe nytt for å oppnå

> samme lykkeføelelse og bekreftelse, for å føle seg god nok, før igjen lykken daler. Slik kan en holde det gående i en sirkel (Sofie).

I utsagnet viser Sofie til en sirkulær prosess knyttet til prestasjoner, og hevder at prestasjoner kun er kortvarig lykke. Slik vi tolker utsagnet peker hun på en naturlig og kontinuerlig søken etter nye prestasjoner, noe som synes å gjøre det vanskelig å bli tilfreds og slå seg til ro med tidligere erfarte prestasjoner.

6.4.1 Oppsummering av «mestringsforventning»

Ved å oppsummere denne analysen er det flere fremtredende funn. Et funn indikerer at skoler ofte er på etterskudd hva gjelder styrking av elevers selvoppfatning. Videre fremkommer det i funnet at det er sentralt å starte tidlig med forebygging, og styrke elevers selvbilde og selvverd. Mestringsopplevelser synes å være nøkkelen til å styrke elevers oppfatning av seg selv, og støtte underveis i prosessen virker å være elementært i arbeidet. Et annet sentralt funn er at det er viktig å stille positive forventinger til elever, og samtidig tilpasse og tilrettelegge for at elever opplever mestring. Muntlig fremføring synes i forlengelsen å være en klassisk situasjon som elever vegrer seg til, og dermed hevdes ufarliggjøring å måtte arbeides med for å trygge elever. Det fremkommer videre funn som tyder at støtte, hjelp og oppmuntring fra lærere og andre voksne, er avgjørende på veien til mestring. Betydningen av gode relasjoner, preget av gjensidig tillit og respekt, synes også å være et sentralt aspekt i styrkingen av elevers mestringsforventning. Det er videre funn som indikerer at det å mestre skolen, er å mestre livet – og at det ut fra det er helt avgjørende å legge til rette for at elever opplever å mestre skolen. Det fremkommer også at det er skolers oppgave å sørge for at elever trives og har det bra på skolen. Et annet funn tyder at det er sentralt å skape en god kultur for læring, som er preget av støtte, gode relasjoner og trygge rammer. Det synes også viktig å ha et samfunn med sterke individer, som evner å se og ta hensyn til både seg selv og andre. Det er videre funn som synes å være kritisk til hvordan barn og unge blir lært opp til å definere og vurdere seg selv ut fra prestasjoner. Samtidig er det nødvendig å lære elever å se verdien av seg selv om menneske. Et siste funn fra analysen indikerer at mennesker naturlig og kontinuerlig søker nye prestasjoner, noe som synes å gjøre det vanskelig å bli tilfreds med tidligere erfarte prestasjoner.

7 Diskusjon

I dette kapittelet vil vi diskutere studiens empiriske funn i lys av studiens teoretiske rammeverk, relevant teori og tidligere forskning på feltet. Hensikten med diskusjonen er å belyse studiens forskningsspørsmål, og samtidig utvikle relevant forskningsbasert kunnskap om sentrale forhold i arbeidet med elevers selvoppfatning og livsmestring i barneskolen. Det var flere forhold som fremsto sentrale i vår tematiske analyse, og samtlige vil presenteres gjennom diskusjonens fire delkapitler: tidlig innsats og forebygging i skolen, sosiale medieres betydning og påvirkning på elever, prestasjonsfokus og prestasjonspress blant elever og elevers selvverd.

7.1 Tidlig innsats og forebygging i skolen

Tidligere forskning viser som nevnt (se kap. 2.1) at barn og unge utsettes for mye press i dagens samfunn, og mange sliter med å mestre eget liv (Ungdata, 2018). Vi fant imidlertid lite forskning omkring hvordan skoler kan arbeide for å fremme livsmestring blant elever i barneskolen. Rosenberg (1979) hevder (se kap. 3.2) at selvoppfatningen kan anses å utgjøre en persons fundamentale referanseramme, og at den oppfatningen en har av seg selv, er en viktig forutsetning for en persons tankemønster og atferd (Rosenberg, 1979). Med utgangspunkt i Rosenbergs teori, kan det å arbeide tidlig med elevers selvoppfatning synes å legge et godt grunnlag for elevers videre skolegang. Dette diskusjonskapitlet vil derfor belyse et økende behov for tidlig innsats og forebyggende arbeid i skolen, knyttet til elevers selvoppfatning og livsmestring.

7.1.1 Et økende behov for forebygging

Selv om majoriteten av barn og unge i Norge har god psykisk helse, er det likevel mange som får diagnostisert psykiske lidelser i løpet av sin barndom og ungdomstid (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 38). Ungdata-rapportene viser som nevnt (kap. 2.1) kapittel, at andelen som rapporterer om psykiske plager i ungdomsårene er høy, og at typiske stresslidelser er mest utbredt (Ungdata, 2018). Samtidig viser andre tall fra Ungdata (2018) at skolen viser seg å være det området som desidert flest unge opplever press på (Ungdata, 2018). Funn fra vår studie synes å peke i samme retning. Et av våre funn antyder, på bakgrunn av at skolen er en arena hvor barn og unge tilbringer mye tid, vil gjerne oppfattelsen av å mestre skolen være avgjørende for opplevelsen av å mestre livet. Samtidig trekker samtlige fra det pedagogiske personalet frem en negativ utvikling i samfunnet, knyttet til stress og press blant barn og unge. De ser en økning

av dårlig selvbilde og selvoppfatning i skolen, og mener mange elever har et uprovosert og unødvendig negativt syn på seg selv.

Både tidligere forskning (se kap. 2.1) og våre funn viser dermed til et samfunn i endring, med en negativ effekt på elevers psykiske helse og livsmestring (Ungdata, 2018). Det pedagogiske personalet presenterer også en tanke om at arbeid med elevers selvoppfatning og psykiske helse er vel så viktig som arbeid med fag. Slik vi forstår det, kan det derfor synes å være lite hensiktsmessig å lære elever om grammatikk og matematiske formler, dersom de ikke opplever å mestre egen hverdag, eller trives med seg selv. Et annet fremtredende funn i vår studie viser at skoler har forbedringspotensialer hva gjelder forebyggende arbeid med elevers psykiske helse, og at mye tid og ressurser går til å «slukke branner». Det pedagogiske personalet trekker frem en opplevelse av å ofte være på etterskudd hva gjelder styrking av elevers selvoppfatning. Samtidig viser forskning at omkring syv prosent av barn i førskole- og skolealder har symptomer forenlige med en psykisk lidelse (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 38). Tidlig innsats synes dermed å være sentralt, for å kunne arbeide forebyggende med elevers selvoppfatning og fremme livsmestring i barneskolen.

7.1.2 Livsmestring inn i den nye læreplanen

Fagfornyelsen, som vi presenterte i kapittel 1.2, har et mål om å gjøre innholdet i skolen mer relevant for fremtiden (Meld. St. 28., 2015-2016). Gjennom å implementere det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» skal elever gis kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse. Målet med implementeringen er å bidra til at elever lærer å håndtere medgang og motgang, samt personlige og praktiske utfordringer, på en best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, 2018a, s. 13). Funn fra vår studie viser at det at fagfornyelsen er et viktig bidrag inn i skolen. Det pedagogiske personalet mener det er på høy tid å fokusere på, og implementere arbeid omkring livsmestring blant elever i skolen. Fagfornyelsen synes med andre ord å bli et viktig aspekt for å sikre tidlig innsats og forebyggende arbeid. Hensikten med det tverrfaglige teamet virker i utgangspunktet å være bra, da fokus på elevers psykiske helse synes å åpne for arbeid med elevers selvoppfatning. Vi mener likevel et sentralt spørsmål i henhold til implementeringen av den nye læreplanen, bør omhandle hvilken effekt det tverrfaglige temaet får for opplæringen. Et av våre funn viser en bekymring knyttet til hvordan inkluderingen av det tverrfaglige temaet vil få betydning for opplæringen, og hvorvidt lærerne klarer å knytte det tverrfaglige temaet opp mot de enkelte fagene. Det pedagogiske personalet

frykter temaet kan risikere å bli stående «isolert på utsiden», uten å inkluderes godt nok i skolehverdagen. Som vi nevnte i kapittel 1.2, fremkommer målet om å lære elever å mestre livet allerede i formålsparagrafen til opplæringslova[19]. Derved synes målet om å hjelpe elever med håndtering av medgang og motgang, å være et veletablert aspekt ved nåtidens skole – blant annet gjennom arbeid med sosial kompetanse. Slik vi ser det kan refleksjoner omkring hva som kan videreføres av dagens praksis, og hvilke endringer det kan være gunstig å gjøre, synes å være tjenlig i forkant av implementeringen av den nye læreplanen. Å implementere det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» på en god måte i opplæringen, synes med det å bli sentralt i arbeidet med elevers selvoppfatning, for å fremme livsmestring i barneskolen.

7.2 Sosiale mediers betydning og påvirkning på elever

Funn i vår studie tyder på at samfunnets kompleksitet gjør det utfordrende å vokse opp i dagens samfunn. Samtidig synes sosiale medier på mange måter å være et sentralt aspekt ved kompleksiteten, ved at mediene i stor grad influerer barn og unge. Selv om den teknologiske utviklingen og det digitaliserte samfunnet gir flere muligheter, kan utviklingen også synes å by på en rekke nye utfordringer. Dette diskusjonskapittelet vil derfor omhandle hvordan sosiale medier får betydning for elever, og på hvilken måte sosiale mediers påvirkning kan prege arbeid med elevers selvoppfatning og livsmestring i barneskolen.

7.2.1 Elevers bruk av sosiale medier

Skaalvik og Skaalvik (2013) omtaler en persons reelle selvoppfatning, som belyst i kapittel 3.1.3, som et resultat av egen plassering i sosial sammenheng og en persepsjon av andres vurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Skaalvik og Skaalvik sitt perspektiv på personers reelle selvoppfatning kan slik vi ser det, ses i sammenheng med Rosenberg (1979) sitt prinsipp om andres vurderinger. Rosenberg hevder at andres vurderinger påvirker selvoppfatningen, ved at eget syn på en selv preges av hva en tror andre synes om en. Mennesker har samtidig, ifølge Rosenberg, gjerne et naturlig behov for å bli godt likt av andre, og vil kontinuerlig forsøke å oppnå en positiv vurdering (Rosenberg, 1979). Et funn i vår studie viser imidlertid at elever i dagens samfunn har et urovekkende stort behov for anerkjennelse fra andre, og ser på både sosial status og bekreftelse, som avgjørende for egne tanker om seg selv. Det pedagogiske personalet hevder samtidig at elever i dagens samfunn ofte benytter sosiale medier som arena

[19] Se kapittel 1.2 om paragraf 1-1 i Opplæringslova

for å indikere egen sosial status, gjennom blant annet «likerklikk» og «følgere». Funnet vårt synes å samsvare med tidligere forskning, som viser at digitale medier spiller en sentral rolle for barn og unge i dagens samfunn, både når det kommer til skolearbeid og elevers sosiale liv. Rapporten fra Ungdata (2018) viser tall som peker mot økt tidsbruk på digitale skjermaktiviteter, og mye av økningen synes å skylde at stadig flere bruker mye tid på sosiale medier (Ungdata, 2018, s. 58-59). Sosiale medier synes med andre ord å være av betydning for mange elever i søken etter andres vurderinger og bekreftelse, dersom vi ser funnet i lys av Rosenbergs teori om hvordan andres vurderinger påvirker selvoppfatningen, samt Skaalvik og Skaalvik sitt perspektiv på en persons reelle selvoppfatning (Rosenberg, 1979; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Rosenberg hevder videre i sin teori om *psykologisk sentralitet* (se kap. 3.2.4) at hvilke kvaliteter og områder som anses sentrale og viktige i selvvurderingen, baserer seg på subjektive tanker om hvilke kvaliteter en anser som betydningsfulle (Rosenberg, 1979). Skaalvik og Skaalvik (2013) påpeker på sin side at en persons subjektive vektlegging av betydningsfulle kvaliteter og områder, påvirkes av kontekst og miljø (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er med andre ord nærliggende å tro, slik vi ser det, at både lærere og andre elever vil kunne påvirke hvilke kvaliteter og områder den enkelte elev setter høyt, innad i en klasse. Det vil si at dersom sosiale medier har høy status innad i klassen, kan det synes å bli vanskelig for elever å unngå å tillegge sosiale medier verdi. Med det tenker vi at elever gjerne blir nødt til å leve opp til andres forventinger på sosiale medier, og videre ta hensyn til de aksepterte normene innenfor miljøet. Aksepterte normer innad i en klasse kan blant annet tenkes å omhandle tilgjengelighet for respons døgnet rundt, bruk av aktuelle applikasjoner, eller å oppnå et gitt antall likerklikk på bildene en publiserer. I kombinasjonen av at sosiale medier tillegges høy verdi i en klasse, og at andres anerkjennelse tydeliggjøres gjennom spesifikke tall, synes dermed elevers opplevelse av bekreftelse i sosiale medier å være avgjørende for elevers selvoppfatning. Vi anser det derfor som viktig at lærere har kjennskap til klassens normer, for å kunne reflektere i fellesskap over verdien sosiale medier tillegges – både innad i klassen og i samfunnet for øvrig. Kjennskap til elevers bruk av sosiale medier virker med det å være sentralt i arbeidet med elevers selvoppfatning, for å kunne fremme livsmestring på barneskolen.

7.2.2 Sammenligningsaspektet i sosiale medier

Sosial sammenligning regnes som nevnt (se kap. 3.2.2) å være en viktig faktor i utviklingen av ens selvoppfatning (Rosenberg, 1979). Funn i vår studie viser at det er mye sosial sammenligning i prosessen med identitetsutvikling, og da særlig gjennom sosiale medier. Som vi trakk frem i avsnittet ovenfor, gjør den digitaliserte verden og sosiale medier det enkelt å sammenligne seg selv med resten av verden. Et annet funn i vår studie tyder på at sammenligningsaspektet ikke er et nytt fenomen, og at det er naturlig for mennesker å forsøke finne sin plass i verden på denne måten. Menneskers ønske om å plassere seg selv i forhold til andre, kan ses i sammenheng med Rosenberg (1979) sin teori om sosial sammenligning (se kap. 3.2.2). Hans teori om sosial sammenligning støtter seg til Festinger (1954), som hevder at mennesker naturlig er motivert for å definere seg selv, gjerne i form av direkte sammenligning. Både Rosenberg og Festinger påpeker likevel at for å oppnå meningsfull sammenligning, er det avgjørende at en sammenligner seg med andre som en finner lik seg selv og som en kan relatere seg til (Festinger, 1954; Rosenberg, 1979).

Det pedagogiske personalet trekker samtidig frem at, til tross for at sammenligningsaspektet er et grunnleggende fenomen, gjør dagens digitaliserte samfunn den sosiale sammenligningen noe mer kompleks. Med det synes dem å vise til at dagens samfunn gjør at barn og unge i dag har større muligheter for sammenligning. Det kan tenkes at barn og unge har full tilgang til andre menneskers liv på sosiale medier, i form av bildedelingsapplikasjoner, blogger, Facebook, Youtube, med mer. Sosiale medier er dermed med på å åpne muligheten for barn og unge til å følge med på, og sammenligne seg med, både jevnaldrende og store idoler. Det kan derved tenkes at referansegruppen (se kap. 3.2.2) utvider seg, fra å involvere dem en omgås med til daglig, til å inkludere verden for øvrig gjennom sosiale medier. Med en stor og utvidet referansegruppe, kan det videre antas å bli vanskeligere for barn og unge å plassere seg innenfor en tilfredsstillende gruppe. Rosenberg hevder i tillegg (se kap. 3.1.3) at dersom ens reelle selvoppfatning avviker for mye fra slik en ideelt ønsker å oppfatte seg selv, kan det føre til en negativ selvvurdering (Rosenberg, 1979). Ved at barn og unge sammenligner seg med egne forbilder, og dermed sliter med å plassere seg innenfor tilfredsstillende grupper, kan det tenkes å bli utfordrende for dem å vurdere seg selv ut fra realistiske mål og drømmer**.** Urealistiske mål og drømmer kan tenkes å ha en negativ effekt på elevers selvoppfatning.

Et av våre funn tyder i forlengelsen på at mye av grunnen til usikkerhet og dårlig selvbilde blant elever, kan ha utspring i skjønnhetsidealer som elever blir presentert for gjennom sosiale

medier. Skjønnhetsidealer som har negativ påvirkning på elever, kan tenkes å være et resultat av at barn og unge sliter med å plassere seg innenfor tilfredsstillende grupper for sosial sammenligning. Et annet funn peker på at særlig jenter synes å være misfornøyde med seg selv, og flere antas å slite med kroppspress. En nasjonal rapport utarbeidet av Folkehelseinstituttet viser samtidig at rundt fem prosent og av barn og ungdom i alderen null til sytten år behandles hvert år i psykisk helsevern for barn og unge, av ulike årsaker. I 2016 ble om lag tusen av disse registrert med spiseforstyrrelser. Rapporten viste også at for jenter i puberteten og oppover ble det rapportert om en overhyppighet av depresjon, angstlidelser og spiseforstyrrelser (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 59).

Et annet fremtredende funn i vår studie peker på at all eksponering fra sosiale medier kan gjøre det vanskelig for dem som vokser opp, å skille mellom det ekte og det uekte. Det pedagogiske personalet hevder at all eksponering av det uekte kan medføre et urealistisk virkelighetsbilde for barn og unge. Et annet funn fra vår studie viser videre at elever i dagens samfunn, har en tendens til å strebe etter å være eldre enn det de er. Det pedagogiske personalet mener det kan gi en uheldig effekt dersom elever forsøker å fremstå eldre enn det deres mentale alder tilsier. Bandura (1986) hevder at dersom en skal lære gjennom å observere andre, er det en forutsetning at en observerer og sammenligner seg med andre en finner lik seg selv, for å kunne etterligne (se kap. 3.2.2). Dette begrunnes i at evne til *utførelse* er et viktig element ved observasjonslæringen (Bandura, 1986). Dersom vi ser funnet ovenfor i sammenheng med Banduras perspektiv på observasjonslæring, kan det i fasen med utførelse oppstå problemer med å etterligne det en har observert av andre, dersom egne kunnskaper og ferdigheter ikke strekker til. Slike erfaringer av å ikke mestre, tenker vi kan få uheldig innvirkning på elevers oppfatning av seg selv og opplevelsen av å mestre livet. Lærere synes dermed å ha et viktig ansvar for å opplyse, bevisstgjøre, og veilede elever i håndtering av sosiale medier. Med det mener vi at «nettvett» generelt, og særlig med fokus på manipuleringsaspektet og tilsynelatende usunne forbilder, er sentrale aspekter i arbeidet med sosiale mediers påvirkning. Det å forsøke å forebygge elevers streben etter det «bedre», og hjelpe dem med å sette realistiske mål, synes derfor å være et viktig arbeid for å unngå negativ sosial sammenligning. I et samfunn i endring synes dermed sosiale mediers betydning og påvirkning å være sentralt i arbeidet med elevers selvoppfatning, for å fremme livsmestring blant elever i barneskolen.

7.3 Prestasjonsfokus og prestasjonspress blant elever

I tillegg til at sosiale medier kan anses å være en ny utfordring i samfunnet (se kap. 7.2), synes også samfunnet å preges av mye fokus på prestasjoner. Den prestasjonsorienterte målstrukturen som det ses tendenser til i skolen har i utgangspunktet gode intensjoner for samfunnet, med et mål om å fremme læring, gode resultater og høy kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2017b). Likevel viser tidligere forskning at barn og unge opplever stort press knyttet til å prestere bra på skolen (Ungdata, 2018). Dette kan ses i sammenheng med Rosenbergs (1979) sin teori om selvoppfatning. Ifølge Rosenberg inngår prestasjoner ofte i individets egoutvidelse (se kap. 3.1.2), og kan dermed antydes å være av stor betydning for hvordan en persons oppfatter seg selv (Rosenberg, 1979). Funn fra vår studie viser samtidig at barn og unge i dagens samfunn synes å bli lært opp til å definere og vurdere seg selv, med utgangspunkt i egne prestasjoner. Dette diskusjonskapittelet vil dermed omhandle nåtidens prestasjonsfokus, og hvordan fokuset kan får innvirkning på elevers livsmestring og arbeid med elevers selvoppfatning i barneskolen.

7.3.1 Skolers formidling av fokus på prestasjoner

Funn i vår studie viser at barnepsykiatere i landet alarmerer om en eksplosjon av barn og unge med stresslidelser allerede tidlig i barneskolen. Det pedagogiske personalet indikerer en tendens til usunne prestasjonskrav allerede *før* skolestart, og at barn tidlig kan kjenne på en følelse av å ikke strekke til. De hevder tendensen kommer tydelig til syne i skolen, ved at elever ofte begrenses av manglende selvtillit og prestasjonsangst, til tross for tilstrekkelige evner. Skaalvik og Skaalvik (2013) påpeker som nevnt i kapittel 3.1.2, at elever i skolen gjerne opplever prestasjoner som en viktig del av dem selv, siden prestasjoner ofte kommer som et resultat av personlig innsats og anstrengelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ifølge Rosenberg (1979) sin teori om andres vurderinger (se kap. 3.1.2), kan vurderinger fra andre som en har en god relasjon til, hevdes å være særlig viktig for elevers vurdering av seg selv (Rosenberg, 1979). Dette kan ses i sammenheng med et annet funn fra vår studie, som viser at elever frykter og unngår ukjente situasjoner, i redsel for å bli vurdert negativt, eller bli møtt med nedverdigende reaksjoner, fra betydningsfulle andre. Nåtidens prestasjonsfokus virker med det å sette uheldige begrensninger for elever i skolen, gjennom elevers frykt for å bli vurdert negativt. Teori om psykologisk sentralitet (se kap. 3.2.4) antyder samtidig at grad av verdi skolen tillegges i samfunnet og i det nære miljøet, vil være avgjørende for elevers vekting av skoleprestasjoners betydning (Rosenberg, 1979). Det å prestere godt, for å oppnå gode og positive vurderinger av betydningsfulle generaliserte andre, kan tenkes å være spesielt viktig for elever i et miljø med

fokus på prestasjoner. Dersom skolen og miljøet har mye fokus på prestasjoner, kan det med andre ord synes å være vanskelig for elever å se forbi egne prestasjoner i vurderingen av seg selv. Samtidig synes elevers ambisjoner og tanker om hva som anses å være gode prestasjoner, å bli påvirket av signaler, forventinger og krav som skoler og lærere stiller. Tidligere forskning viser at prestasjonspresset i skolen er stort og økende i ungdomsskolen og videregående skole (Skaalvik & Federici, 2015; Ungdata, 2018). Skaalvik og Federici (2015) fant i sin studie en klar sammenheng mellom prestasjonspress og elevers selvoppfatning (se kap 2.2). Nedstemthet, sterkere utmattelse og lavere selvverd ble trukket frem blant de som opplevde presset som størst - uavhengig av hvordan elevene gjorde det på skolen (Skaalvik & Federici, 2015). Refleksjoner omkring hvordan elever kan påvirkes av skolers prestasjonsfokus, synes derfor å være sentralt i arbeidet med elevers selvoppfatning, for å fremme livsmestring blant elever i barneskolen.

7.3.2 Vurderingers verdi blant elever

I henhold til Rosenberg (1979) sin sosiale sammenligningsteori (se kap. 3.2.2) er det rimelig å anta at elevers oppfatning av eget prestasjonsnivå på skolen, også påvirkes av hvordan elever oppfatter egne prestasjoner i forhold til andre medelever (Rosenberg, 1979). Funn fra vår studie viser at elever i dagens samfunn sammenligner seg mye med andre. Det pedagogiske personalet hevder at det foregår mye sammenligning innad i klasser, i prosessen med identitetsutvikling. Dersom en elev sammenligner sine prestasjoner med andre elever i en klasse eller en gruppe, kan det tenkes at resultatet av sammenligningen vil kunne få stor betydning for elevers motivasjon og skolefaglige selvvurdering. Skaalvik og Skaalvik (2002) poengterer imidlertid at skolers organisering gjør det nærmest umulig for elever å unngå en slik type gruppesammenligning innad i klassen, med en referansegruppe som allerede er fastsatt (Skaalvik & Skaalvik, 2002, s. 235). Slik vi ser det har derfor nivået innad i klassen mye å si for hvordan elever vurderer og plasserer seg selv faglig.

På den andre siden synes elever å ha flere muligheter for å sammenligne seg med andre, og deriblant med enkeltelever. Skaalvik og Skaalvik (2002) hevder en individuell sammenligning er frivillig, og krever at eleven velger ut noen å sammenligne seg med. De presiserer videre at hvem eleven velger å sammenligne seg med, og hvilket nivå den utvalgte eleven befinner seg på, anses som avgjørende for hvilke erfaringer eleven gjør seg (Skaalvik & Skaalvik, 2002, s. 235). Vi nevnte innledningsvis til delkapittelet at tidligere forskning peker på et

prestasjonsfokus i samfunnet. Det kan dermed være nærliggende å tenke at elever naturlig og aktivt vil forsøke å sammenligne seg selv og egne prestasjoner, individuelt med andre. I søken etter å vurdere seg selv kan det tenkes at elever velger en eller flere medelever som de frivillig sammenligner seg med. Samtidig synes skoler å ofte legge opp til en individuell sammenligning blant elever, ved å plasser dem i mindre grupper eller læringspar. Bandura (1994) hevder, som nevnt i kapittel 3.3.2, at dersom observasjon og sammenligning med andre skal skape tro på mestringsevne, er det avgjørende at en observerer andre som er mest mulig lik en selv (Bandura, 1994). Slik vi ser det kan dermed den individuelle sammenligningen skolen synes å legge opp til, fungere både oppmuntrende og begrensende. Dersom elever gjentatte ganger opplever å sammenligne seg selv og egne prestasjoner med andre elever som er på et høyere nivå enn seg selv, kan det tenkes å ha negativ effekt på elevers mestringstro. På motsatt side kan elevers tro på egen mestring styrkes gjennom å se andre elever som er mest mulig lik eleven selv, mestre eller lykkes. Dermed virker gruppesammensetninger å være et viktig aspekt lærere med fordel kan ta hensyn til – både med tanke på elevers faglige selvvurdering, og videre deres tro på egen mestring. Skolen synes med fordel å kunne være både bevisst på, og kritisk til, hvordan sosial sammenligning finner sted innad i en klasse, og på hvilken måte det kan få betydning for elevers selvoppfatning. På ungdomskolen synes elevers prestasjoner bli svært tydelig i møte med karaktersettingen, og mulighetene for sammenligning på individ- og gruppenivå er med det mange. For elevers selvoppfatning kan en slik form for eksplisitt vurdering synes å få store konsekvenser. Det synes derfor å bli sentralt for skolen å forberede og ruste elever på møte med vurdering i skolen, for å unngå at vurderinger av prestasjoner tillegges for stor verdi i elevers selvoppfatning og opplevelse av å mestre livet.

7.3.3 Fokus på gode egenskaper hos elever

Funn fra vår studie viser imidlertid at prestasjoner kan anses å være kortvarig lykke. Det pedagogiske personalet mener at man ofte har vansker med å bli tilfreds og slå seg til ro med tidligere erfarte prestasjoner, og at en til tross for erfarte gode prestasjoner, vil ha en konstant søken etter nye gode prestasjoner. Med prestasjonspress i skolen kan det tenkes at dersom elever ikke anser seg fornøyd med egne resultater og prestasjoner, vil de ofte gjøre en ytterligere innsats og arbeide hardere for å prestere bedre. Videre kan det synes å være nødvendig for elevene å fortsette med høy innsats for å opprettholde resultatet, eller jakte videre på nye og eventuelt bedre prestasjoner. Slik vi ser det vil en slik konstant søken etter gode prestasjoner kunne være slitsomt for elever i skolen. Samtidig viser tidligere forskning (se kap 2.1) at tre av

ti elever på ungdomstrinnet opplever å være «ganske mye» eller «veldig mye» plaget av tanker om at «alt er et slit» eller de «bekymrer seg for mye om ting» (Ungdata, 2018). Det kan derfor tenkes å være en sammenheng mellom en konstant søken etter gode prestasjoner, og elevers tanker om at alt oppleves slitsomt. Skaalvik og Skaalvik (2017a) poengterer imidlertid forskjellen på det å anerkjenne en persons handlinger og prestasjoner, fra det å anerkjenne og bekrefte en person i seg selv - uavhengig av hva personen gjør. For barn og unge som er i utviklingen av egen identitet og selvoppfatning, er det spesielt viktig å oppleve å bli anerkjent som person i seg selv, for å føle seg verdsatt og viktig (Skaalvik & Skaalvik, 2017a, s. 79). Det synes derfor å bli avgjørende å lære elever at de ikke *er* sine prestasjoner, men at prestasjonene bare er en av mange egenskaper hos dem. Det å forsøke *dempe* fokuset på prestasjoner, og fokusere mer på elevers gode egenskaper som menneske og medmenneske, synes dermed å være sentralt i arbeidet med elevers selvoppfatning.

7.4 Elevers selvverd

I drøftingen i det forgående delkapittelet diskuterte vi hvordan det å forsøke å dempe fokuset på elevers prestasjoner i skolen, kan anses som viktig i arbeidet med elevers selvoppfatning og livsmestring. Likevel kan det tenkes å være utfordrende å skulle unngå fullstendig fravær av fokus på prestasjoner, da elever i skolen skal vurderes i fag ut fra kompetansemål i læreplanen. Skaalvik og Skaalvik (2018) hevder som nevnt (se kap. 3.1.1) at et elementært aspekt ved selvoppfatningen er en persons verdsetting av seg selv, og at et styrket selvverd kan gjøre elever i stand til å akseptere seg selv med egne styrker og svakheter (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I et samfunn hvor det synes vanskelig å unngå fokus på prestasjoner, kan arbeid med å styrke elevers selvverd anses å være viktig. Diskusjonskapittelet vil dermed omhandle hvordan skolen kan bygge opp og styrke elevers selvverd, som en viktig del av arbeidet med elevers selvoppfatning og livsmestring i skolen.

7.4.1 Styrking av elevers forventing om mestring

Funn i vår studie viser at skolen, og spesielt lærere, har en særlig viktig rolle i arbeidet med å styrke elevers tro på egen mestring. Det pedagogiske personalet synes å hevde at dersom elever har en stabil tro på seg selv og egen mestring, kan de enklere godta at andre får heder for noe og godta andres prestasjoner - uten at de føler på et behov for den samme anerkjennelsen. Det kan med andre ord tenkes at dersom elever har tro på seg selv og egen evne til mestring, kan

det gjøre det enklere for dem å unngå at påvirkninger fra miljøet får negativ konsekvenser for deres selvvurdering og selvverd. Et annet funn i vår studie viser samtidig at en negativ vurdering og uheldig oppfatning av en selv, gjerne kan føre til at elever havner i en negativ spiral, med et destruktivt tankemønster. Det pedagogiske personalet påpeker at destruktive tanker om seg selv og lavt selvverd i tidlig alder kan medføre negative konsekvenser for elever identitetsutvikling. Tidligere forskning bekrefter at lavt selvverd kan få negative konsekvenser for elever. Skaalvik og Skaalvik (2012) hevder at på grunn av det sterke behovet for å ha en positiv selvoppfatning, vil det lett oppstå behov for å forsvare selvverdet for elever som ikke lykkes, eller som ikke forventer å lykkes i skolen. Elever blir derfor, som en konsekvens av det å mislykkes, mindre motivert til skolearbeid, yter lavere innsats og har mindre utholdenhet når de møter vansker (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 30). Dette kan ses i lys av Banduras (1994) teori, som vi redegjorde for i kapittel 3.3.1, om at mestringsforventning har påvirkning på hvordan elever attribuerer. Bandura hevder at dersom elever har erfaring med gode mestringsopplevelser, og med det mestringsforventning, vil det å mislykkes enklere kunne forklares med andre faktorer enn egen kompetanse (Bandura, 1994).

Et styrket selvverd og mestringstro synes dermed å være avgjørende for at elever unngår å havne i et destruktivt tankemønster ved opplevelser av å ikke mestre. Rosenberg (1965) hevder at et styrket selvverd handler om å ha en stabilitet av ro, trygghet og selvakseptering (se kap. 3.1.1), som gjør en i stand til å akseptere både sine sterke og svake sider (Rosenberg, 1965). Tidligere forskning viser på den andre siden at personer med lavt selvverd vil være mer sårbare for negative vurderinger i miljøet, og kan reagere sterkere følelsesmessig på negative signaler. I sosiale sammenhenger kan en slik sårbarhet gjøre at man blir spesielt opptatt av hvordan andre oppfatter en, og med det mer sensitiv for kritikk (Campbell & Lavallee, 1993, 142). Å forsøke opparbeide elever et stabilt selvverd, med aksept for egne sterke og svake sider, og tro på egen mestring, synes med det å være avgjørende i arbeidet med elevers selvoppfatning og livsmestring.

7.4.2 Autentiske mestringsopplevelser og tilpasset opplæring

Bandura (1994) hevder, som nevnt i avsnittet ovenfor, at autentiske mestringsopplevelser og tidligere erfaringer med suksess knyttet til spesifikke oppgaver, har stor betydning for egen mestringsforventning. I forrige delkapittel trakk vi frem et funn som viser at barn og unge begrenses av manglende selvtillit og prestasjonsangst, til tross for tilstrekkelige evner. Dette

ble begrunnet i elevers redsel for å ikke strekke til, og frykten for å bli vurdert negativt, eller møtt med nedverdigende reaksjoner (se kap. 7.3.1). Dersom en ser tendensene med prestasjonsangst og begrensende selvtillit blant elever, i sammenheng med Bandura sin teori om autentiske mestringsopplevelser, kan det tenkes at elevers lave mestringsforventning kan komme fra tidligere erfaring med å ikke mestre. Et funn i vår studie viser imidlertid at lærere har en viktig rolle med å unngå å utsette elever for negative opplevelser knyttet til mestring i skolen. Det pedagogiske personalet påpeker at for å unngå negative opplevelser knyttet til det å ikke mestre, er det viktig å arbeide med å «legge stein på stein» med elevers kunnskap og ferdigheter, og derved gjøre riktige tilpasninger ut fra elevers forutsettinger. Prinsippet om tilpasset opplæring kan synes å være et veletablert i norsk skole, hvor det er sentralt at lærere evner å variere og tilpasse opplæringen til hvert enkelt individ (Utdanningsdirektoratet, 2018b, s. 2). Slik vi ser det kan prinsippet anses å være sentralt i arbeidet med elevers selvoppfatning og livsmestring, da det handler om å legge til rette for autentiske mestringsopplevelser.

Bandura (1994) påpeker likevel at dersom tidligere autentiske mestringsopplevelser skal gi mestringsforventning, er det viktig at mestring kommer som et resultat av, og kan attribueres til, utholdenhet og innsats (Bandura, 1994). Funn i vår studie viser samtidig at dersom elever skal yte god innsats i prosessen mot mestring, kan det være avgjørende for elever med støtte og oppmuntring. Funnet samsvarer med Banduras teori om at verbal overtalelse er en av fire hovedkilder til forventning om mestring (se kap 3.3.3). Ifølge Bandura kan overtalelse og oppmuntring bidra til økt innsats og forventning om mestring, gjennom at selvtilliten i henhold til å lykkes opprettholdes. Bandura understreker likevel viktigheten med å unngå en slik overtalelse i situasjoner hvor en kan skape urealistiske forventinger om mestring, og der økt innsats ikke gir ønskelige resultater (Bandura, 1994). Slik vi ser det blir derfor læreres arbeid med tilpasninger et viktig element, da kjennskap til elevers nivå og utviklingspotensialer er nødvendig for å benytte seg av verbal overtalelse på en hensiktsmessig måte. Dersom lærere evner å stille positive og realistiske forventninger til elever, som de har muligheter til å innfri, kan det tenkes å legge til rette for gode mestringsopplevelser. Et funn fra vår analyse viser imidlertid også at lærere må vise elever omsorg og bygge opp en god relasjon, som er preget av gjensidig tillit. At elever har tillit til lærer synes å være sentralt i skolen for at elevene skal ha tiltro til at læreren har de beste intensjoner for dem. Slik vi ser det er det derfor elementært at elever har tillit til det som lærere uttrykker i sin overtalelse og oppmuntring, for at verbal overtalelse skal gi effekt på deres mestringstro. Lærer synes med det å ha en viktig oppgave med å bidra til å redusere eventuelle negative tanker, manglende selvtillit og prestasjonsangst

hos elever. Tilrettelegging for autentiske mestringsopplevelser og styrking av elevers mestringsforventning, kan med det synes å være avgjørende for styrkning av elevers selvverd. Slik vi ser det vil en god tilpasset opplæring, der elever opplever autentisk mestring, være sentralt i arbeidet med elevers selvoppfatning, for å fremme livsmestring blant elever i barneskolen.

7.4.3 Et godt miljø for læring

Bandura (1994) poengterer et annet viktig element i arbeidet med både autentiske mestringsopplevelser og mestringsforventning, som er arbeid med å håndtere fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (se kap 3.3.4). Bandura hevder at det er vanlig å reagere med stressreaksjoner som hjertebank og skjelvinger, i møte med utfordrende situasjoner. Reaksjonene oppstår gjerne både før og underveis, og kan i situasjonen oppfattes som tegn på å ikke mestre (Bandura, 1994). Med utgangspunkt i Banduras teori kan det tenkes at dersom elever opplever å ikke beherske situasjoner, og derved reagerer med fysiologiske reaksjoner, kan det i forlengelsen føre til prestasjonsangst ved andre lignende situasjoner. Et av våre funn i studien viser at muntlig fremføring er en typisk situasjon der elever føler ubehag, og gjerne reagerer med fysiologiske reaksjoner. Det pedagogisk personalet trekker frem at elever ofte vegrer seg for muntlige fremføringer, og at ufarliggjøring fra lærers side derfor blir et viktig element i møte med slike ubehagelige situasjoner. Av diskusjonen omkring autentiske mestringsopplevelser (se kap 3.3.1), kom det frem at en god tilpasset opplæring synes nødvendig for å unngå negative opplevelser knyttet til det å ikke mestre. I diskusjonen ble det også trukket frem funn fra vår studie, som viser at det å arbeide med å «legge stein på stein», og derved gjøre riktige tilpasninger ut fra elevers forutsettinger, fremstår som viktig. En god tilpasset opplæring fra lærer kan dermed synes å være viktig i møte med situasjoner som skaper fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Gjennom at lærer gjør gode tilpasninger og tilrettelegginger ut fra elevers forutsetninger, kan det tenkes at elevers reaksjoner dempes, og at elever trygges gjennom en opplevelse av å ha kontroll i situasjoner.

Et annet fremtredende funn i vår analyse er nødvendigheten av å skape en god kultur for læring, der elever evner å støtte og bygge hverandre opp, fremfor å psyke hverandre ned. Dette kan synes å være spesielt viktig i situasjoner der elever føler seg utrygge, og dermed behøver ekstra støtte. Som tidligere nevnt (se kap 3.3.3 og 7.4.2) er verbal overtalelse ifølge Bandura (1994) en sentral kilde til forventning om mestring. Gjennom å skape trygghet og gode relasjoner innad

i klassen, der elever ikke frykter å bli møtt med negative og nedverdigende reaksjoner, kan det synes lettere for elever å håndtere og kontrollere sine fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Dersom elever innad i en klasse evner å oppmuntre, støtte og bygge hverandre opp, kan det tenkes å bevare elevers mestringsforventning i møte med utfordrende situasjoner. Samtidig viser et annet funn i vår studie at et viktig aspekt i arbeidet med et godt læringsmiljø, er å fremme aksept og toleranse for ulikheter, og å lære elever til å se verdien av mangfold. Det pedagogiske personalet hevder videre at et godt klassemiljø legger grunnlaget for at elever skal ha mot til å være den de er, se verdien i seg selv og stå for egne meninger. Dette synes å samsvare med tidligere forskning, som viser at gode læringsmiljøer også må ta høyde for, og verdsette, forskjeller og ulikheter. Lærere, skoleledere og andre ansatte har alle et ansvar for at hver enkelt elev skal få oppleve tilhørighet og verdsetting, som deltakere i et sosialt og faglig fellesskap (Berg, Nordahl & Aasen, 2014, s. 19). Rosenberg (1979) hevder som nevnt (se kap. 3.1.1) at hvorvidt selvverdet styrkes eller svekkes, baserer seg på opplevelsen av å leve opp til andres forventinger og motta anerkjennelse (Rosenberg, 1979). Ved at elever føler seg verdsatt og akseptert, i et miljø med toleranse for ulikheter, kan det legge til rette for at elever styrker og bevarer selvverdet. Arbeid med et godt og inkluderende læringsmiljø synes med det å sentralt i arbeidet med elevers selvoppfatning, for å fremme livsmestring blant elever i barneskolen.

7.4.4 Etablering og vedlikehold av positive lærer-elev- relasjoner

Rosenberg (1979) hevder som nevnt (se kap. 3.1.1) at selvverd i et sosialt perspektiv, kan anes å være et resultat av å oppleve seg verdsatt av andre, gjennom å leve opp til andres forventninger og støtte. Ifølge Rosenberg avgjøres imidlertid hvorvidt en anser andres vurderinger å være holdbar og troverdig, av elevers relasjon til den *generaliserte andre*. Med andre ord vil anerkjennelse og bekreftelse fra generaliserte andre tillegges mer verdi og betydning, enn andres (Rosenberg, 1979). Det synes dermed ikke gitt at lærere får betydelig effekt på elevers selvoppfatning. Hvorvidt lærere har en god relasjon til elever, og lærere med det oppleves som generaliserte, har slik vi forstår det stor betydning for om elever legger verdi i læreres vurderinger, bekreftelse og anerkjennelse. Det kan med andre ord tenkes at for at lærer skal nå inn til elever og få en virkning av arbeidet med deres selvverd, er det avgjørende med en etablert god relasjon mellom lærer og elev.

Det kan imidlertid også menes at gode relasjoner krever godt vedlikehold, etter de er etablert. Et samsvarende funn fra vår studie trekker frem at det er avgjørende at personalet i skolen tar seg tid til hver enkelt elev, for å bygge opp en grunnleggende god relasjon. Vi anser det derfor som viktig at lærere viser interesse og gjør en bevisst innsats for å bygge en positiv relasjon med samtlige elever. I skoler hvor skolefaglig vurdering av elever kan hevdes å være en av læreres viktigste oppgaver, synes det å være særlig avgjørende at lærere etablerer en grunnleggende stabil og positiv relasjon til samtlige elever. Med en god relasjon som fundament kan det være enklere å unngå at lærers *skolefaglige vurdering* skal være ensbetydende for elevers relasjon til lærer. I møte med elever som opplever lav skolefaglig vurdering kan det derfor synes å være særlig viktig at lærer på forhånd har etablert en god relasjon. Det synes dermed svært hensiktsmessig for lærer å ha etablert en god relasjon til elever, i arbeidet med elevers selvoppfatning og livsmestring.

7.4.5 Alternative arbeidsmetoder

Funn fra vår studie peker på at det finnes en rekke måter å arbeide med elevers selvverd på. Basert på egne erfaringer trekker det pedagogiske personalet frem positive resultater med de omtaler som «innover-øvelser». De mener slike øvelser kan gi elever mulighet til å stresse ned, gjennom å vende blikket innover. Slik vi ser det kan denne type innover-øvelser, som det pedagogiske personalet henvender seg til, ses i sammenheng med det som i forskning omtales som «oppmerksomt nærvær». Tidligere forskning viser i en undersøkelse at norske studenter opplevde redusert eksamensangst og fikk forbedret tro på seg selv etter at de hadde lært seg stressreduksjon med bruk av oppmerksomt nærvær som metode (Dundas, Thorsheim, Hjeltnes & Binder, 2016, s. 127). Med andre ord kan det å la elever være bevisst til stede og oppmerksom på seg selv, synes å være en metode for å håndtere og fremme selvutvikling. Samtidig presiserer det pedagogiske personalet viktigheten med at lærere kjenner godt til elevgruppen, slik at de har mulighet til å gjøre nødvendige tilpasninger i arbeidet med elevers selvverd. Et funn i forlengelsen synes å hevde at det det er vel så viktig at lærere finner arbeidsmåter som de selv er komfortabel med å gjennomføre, og som de har tiltro til. Refleksjoner omkring hvilken arbeidsmetode det kan være hensiktsmessig å benytte seg av for å styrke elevers selvverd, kan med det synes å være sentralt i arbeidet med elevers selvoppfatning, for å kunne fremme livsmestring blant elever i barneskolen.

8 Avslutning

Gjennom denne studien ønsker vi å belyse forhold som anses viktige i arbeidet med elevers selvoppfatning i barneskolen, med et formål om å bidra med ny og relevant forskning omkring tema livsmestring i skolen. For å lokalisere sentrale forhold ved arbeid med elevers selvoppfatning mener vi det er nødvendig å ta utgangspunkt i samfunnets utfordringsbilde, som virker å være todelt. Samtidig som tendensene vitner om et stort prestasjonspress blant barn og unge, ses det en stor endring i samfunnet med sosiale medier som har vokst frem og tatt stor del i barn og unges hverdag.

Det er flere forhold som fremstår som sentrale i arbeidet med elevers selvoppfatning i barneskolen. Diskusjonen i vår studie viser at barn og unge i Norge sliter med å mestre eget liv i en hverdag preget av mye stress og press. I et samfunn der det stadig rapporteres om psykiske helseplager i ung alder, synes derfor *tidlig innsats og forebyggende arbeid* å være sentralt i arbeidet med elevers selvoppfatning. Av diskusjonen fremkommer det videre at fagfornyelsen og innføringen av det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» anses å bli et viktig bidrag inn i skolen for å sikre tidlig innsats og forebyggende arbeid. Samtidig synes det å være elementært at skolen evner å implementere det tverrfaglige temaet på en god måte i opplæringen.

Med utgangspunkt i samfunnets utfordringsbilde synes det å være sentralt å ta hensyn til *sosiale mediers betydning og påvirkning på elever* i arbeidet med elevers selvoppfatning i barneskolen. Kjennskap til og kunnskap om elevers bruk av sosiale medier kan derfor anses som viktig for å kunne reflektere sammen med klassen omkring verdien sosiale medier tillegges. Samtidig synes sosiale medier å være en stor og viktig arena for elevers sosiale sammenligning. Det fremstår med det som nødvendig å lære elever «nettvett» - særlig med fokus på manipuleringsaspektet og tilsynelatende usunne forbilder.

Et annet sentralt forhold i arbeid med elevers selvoppfatning i barneskolen, synes å være refleksjoner omkring nåtidens *prestasjonsfokus og prestasjonspress blant elever*. I et samfunn med en skolepolitikk som fortrinnsvis legger opp til en prestasjonsorientert skole, kan det å forsøke å dempe fokuset på prestasjoner være et viktig aspekt. Samtidig kan skolers vurderingspraksis gjøre det utfordrende å unngå et fullstendig fravær av fokus på prestasjoner. Refleksjoner omkring hvordan skoler formidler eget fokus på prestasjoner i skolen, og hvordan

det påvirker elever, kan derfor tenkes å være nødvendig. Å formidle til elever at de ikke *er* sine prestasjoner, men at prestasjonene bare er en av mange egenskaper hos dem, fremstår som viktig. Videre synes sammenligningsaspektet å være et sentralt element knyttet til prestasjoner, der elever gjerne sammenligner egne prestasjoner med andres. Det kan derfor synes viktig at skoler er bevisst på hvordan sosial sammenligning kan finne sted på skolen, blant annet gjennom gruppesammensetninger, og hvordan det kan påvirke elever i en prestasjonsorientert skole.

Et siste sentralt forhold i arbeid med elevers selvoppfatning i barneskolen synes med utgangspunkt i dagens utfordringsbilde, å være arbeid med *elevers selvverd*. Et lavt selvverd hos elever kan gjøre dem spesielt opptatt av hvordan de oppfattes av andre. Å styrke elevers selvverd i tidlig alder, og lære dem å akseptere egne sterke og svake sider, kan synes å være elementært i møte med et samfunn der sammenligningsaspektet står sterkt. På veien til et stabilt selvverd anses det viktig med en god tilpasset opplæring, der det legges til rette for autentiske mestringsopplevelser, som gir elever videre tro på egen mestring. Det virker også å være av betydning at lærere evner å benytte seg av egnede arbeidsmetoder, som de selv har troen på, og føler seg komfortabel med. Samtidig kan en god relasjon mellom lærer og elev, og et godt miljø for læring, videre synes å være et viktig grunnlag for gode autentiske mestringsopplevelser. Gjennom at elever føler seg verdsatt og akseptert av både lærer og andre medelever, kan det synes å legge til rette for at elever bevarer og utvikler et godt selvverd. Et styrket selvverd, med tro på seg selv og egen mestring, kan hevdes å ruste elever til å møte både medgang og motgang senere i livet.

8.1 Veien videre

Med implementeringen av det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» er det mye som tyder på at arbeid med elevers livsmestring kan komme til å bli et sentralt satsningsområde i skolen fremover. Vi anser derfor vår studie, som har hatt til formål å sette søkelys på arbeid med å fremme livsmestring hos elever i barneskolen, som et relevant bidrag til fagfeltet.

Som det har kommet frem i vår studie kan elevers selvoppfatning synes å være avgjørende for elevers opplevelse av å mestre livet - i et samfunn preget av mye psykiske helseplager blant barn og unge. En av skolens viktigste oppgaver kan med det tenkes å være å arbeide konsekvent med elevers selvoppfatning, som et sentralt aspekt for å fremme livsmestring. I den forbindelse

mener vi det vil være en nødvendighet å ta hensyn til forhold som kan være av betydning i arbeidet med elevers selvoppfatning. Ut fra vår studie synes slike forhold å være: hvordan det kan arbeides forebyggende med tidlig innsats, på hvilken måte sosiale medier influerer elever, hvordan prestasjonsfokuset og prestasjonspresset er avgjørende for elevers skolefaglige vurdering og hvordan en kan arbeide med styrking av elevers selvverd. Vi vil likevel presisere at forholdene som fremkom i studien baserer seg på *refleksjoner* fra et begrenset utvalg, og det kan dermed tenkes at andre forhold ville fremkommet ved et annet utvalg.

Av all kunnskap, forståelse og erfaring elever tilegner seg i løpet av skolegangen, kan det tenkes å være det elever lærer om seg selv som vil få størst betydning for dem videre i livet. Skolen har med det en viktig rolle med å ruste elever for fremtiden, og gjøre dem i stand til å mestre sitt eget liv – både i og utenfor skolen.

Å mestre skolen er å mestre livet.

Referanseliste

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. I V. S. Ramachaudran (Red.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, s. 71-81). New York: Academic Press.

Befring, E. & Moen, B. (2017). *Ungdom, læring og forebygging* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Berg, B., Nordahl, T. & Aasen, A. M. (2014). *Kartlegging av prosjektet «Bedre læringsmiljø»*. Hentet 07.05.19, fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/rapport-evaluering-av-bedre-laringsmiljo.pdf

Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *3*(4), 77-101. Hentet 18.04.19, fra https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa

Bru, E., Idsøe, E. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bullough, R. V. (2011). Hope, happines, teaching and learning. I C. Day & J. C-K. Lee (Red.). *New Understandings of Teacher`s Work.* Emotions and Educational Change (s. 15-30). New York: Springer.

Campbell, J. D., & Lavallee, L. F. (1993). Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. I R. F. Baumeister (Red.), *Plenum series in social/clinical psychology. Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (s. 3-20). New York, NY, US: Plenum Press.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene.* Oslo: Abstrakt forlag.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Dundas, I., Thorsheim, T., Hjeltnes, A. & Binder, P. (2016). Mindfulness Based Stress Reduction for Academic Evaluation Anxiety: A Naturalistic Longitudinal Study. *Journal of Personality and Social Psychology, 30*, (2), 114-131.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison process. *Human Relations*, 7, 117-140. Hentet 25.04.19, fra https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001872675400700202

Folkehelseinstituttet. (2018*). Folkehelserapporten – kortversjon. Helsetilstanden i Norge 2018.* Hentet 01.05.19, fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/helsetilstanden-i-norge-20182.pdf

Gjerde, M. (2010). *Dysleksi og selvoppfatning: en intervjuundersøkelse om skoleerfaringer og selvoppfatning hos fem elever med dysleksi i ungdomsskolen* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet 19.04.19, fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31299/masteroppgave.pdf?sequence=2

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder (*2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: a practical guide for applied research* (3.utg.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc**.**

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

Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. (2017). *Livsmestring i skolen: for flere små og store seiere i hverdagen.* Hentet 15.05.19, fra: https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf

Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Marsh, H. W. (1990). A Multidimensional, Hierarchical Model of Self-Concept: Theoretical and Empirical Justification. *Educational Psychology Review*, *2*, 77-172.

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag- Fordypning - Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet 15.03.19, fra https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf

Morgan, D. L. & Krueger, R. A. (1993). When to Use Focus Groups and Why. I D. L. Morgan (Red.). *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art*. (s. 3-19). New York: Sage Publications, Inc.

NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 08.02.18, fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 25.04.19, fra https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf

Olsen, M. K. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke

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

Rosenberg, M. (1965). *Society and Adolescent Self-Image.* New York: Princeton University Press.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving The Self.* New York: Basics Books.

Skaalvik, E. M., & Bong, M. (2003). Self-concept and Self-efficacy Revisited. A Few Notable Differences and Important Similarities. I H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Red.), *International Advances in Self Research (*s. 67-89). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 3, 11-15. Hentet 27.04.19, fra https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2015/bedre-skole-3-2015.pdf

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2002). Internal and external frames of reference of academic self-concept. *Educational Psychologist, 37*, 233-244.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer.* Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017a). Elevens selvverd: et aspekt ved mental helse. I M. Uthus (Red.). *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv.* (s. 70 90). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017b). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 67*, 152. Hentet 28.04.19, fra http://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/90144.pdf

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

Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.). *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen.* (s. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.

Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen. Et relasjonelt perspektiv.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Sætre, A. (2009). *Dysleksi og selvoppfatning: en kvalitativ intervjuundersøkelse*. (Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet 20.04.19, fra https://core.ac.uk/download/pdf/52062652.pdf

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

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

Ungdata. (2018). *Ungdata 2018: Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 8/18). Hentet 25.04.19, fra http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjonar/Rapporter/2018/Ungdata-2018.-Nasjonale-resultater

Universitetet i Tromsø. (2018). *Retningslinjer for behandling av personopplysningar i forskings og studentprosjekt ved UiT Noregs arktiske universitet (UiT).* Hentet 06.03.19, fra https://uit.no/Content/604028/cache=20181112102330/UiT_RetnLinj_PersOpplForsStud_181119.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet 12.02.19, fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/

Utdanningsdirektoratet (2018b). *Tilpasset opplæring for alle elever.* Hentet 25.04.19, fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/

Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Vikan, H. K. (2010). *Talevegring: selv og selvoppfatning: en studie av ungdomsskoleelever med talevegring og deres møte med muntlig deltakelse i skolen.* (Mastergradsavhandling, Universitet i Oslo) Hentet 19.04.19, fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30530/Masteroppgave-31-okt-10.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Wibeck, V. (2011). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod.* (2.utg.). Lund: Studentlitteratur.

Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Motstandsdyktige elever i skolen

Referansenummer

730765

Registrert

07.01.2019 av Martine Pettersen - mpe128@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Yvonne Sørensen, yvonne.sorensen@uit.no, tlf: 77644371

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Martine Pettersen, martinepettersen94@gmail.com, tlf: 99428170

Prosjektperiode

01.01.2019 - 15.05.2019

Status

28.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

28.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 28.01.2019. Behandlingen kan starte.

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

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

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

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

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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.
Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER
NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).
Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

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

Lykke til med prosjektet!
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjon- og samtykkeskjema til deltakerne

Informasjon til deltakere og samtykkeerklæring

Bakgrunn og formål

Vi er to studenter fra UiT Norges arktiske universitet som nå skal i gang med å skrive en masteroppgave i profesjonsfaget på lærerutdanningen 1.-7.trinn. Temaet for studien vil være *livsmestring i skolen*. I forbindelse med den nye overordnede delen av læreplanen ble «folkehelse og livsmestring» innført som et av tre tverrfaglige temaer. Det tverrfaglige temaet skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og mulighet til å ta ansvarlige livsvalg. Et av hovedmålene er å gi elevene evne til å forstå, men også kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv, men også utvikle evne til å håndtere både medgang og motgang.

I vårt forskningsprosjekt ønsker vi derfor å se nærmere på hvordan skolen og lærerne arbeider systematisk med livsmestring blant elever. Vårt hovedfokus vil være på: *opplevelse av mestring, håndtering av følelser, sosial utvikling og gode relasjoner/tilknytning.* Vi vil ha en kvalitativ tilnærming, der vi vil benytte fokusgruppeintervju av en gruppe lærere - for å belyse vårt tema på best mulig måte.

Forskningsprosjektet hadde oppstart i januar og vil avsluttes ved sensur i juni 2019. De ansvarlige for prosjektet er Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet og vår veileder Yvonne Sørensen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Ved deltakelse i studien kreves det ingen forarbeid eller etterarbeid, men vi ønsker gjerne at du ser over intervjuguiden i forkant av intervjuet. Vi vil ikke kreve mer enn det som er avsatt av tid til intervju.

Et fokusgruppeintervju er et strukturert gruppeintervju, hvor en eller to personer leder et intervju med seks til ti deltakere. I dette tilfellet vil vi lede intervjuet og deltakerne vil bestå av en sammensatt gruppe av både rektor og lærere på skolen. Poenget med å gjennomføre intervjuet på denne måten er for å få frem ulike synspunkter gjennom ordveksling. Vi ønsker at

alle deltakerne skal delta mest mulig slik at vi får frem mest mulig kompleksitet, og tenker at samtlige besitter verdifull informasjon.

For å kvalitetsikre våre data fra fokusgruppeintervjuene ønsker vi å benytte oss av lydopptak samt notater fra intervjuet. Lydopptakene vil kun bli benyttet i forbindelse med transkribering tilknyttet vårt prosjekt, og vil naturligvis bli anonymisert.

Frivillig deltakelse

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

Ditt personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De eneste som vil ha tilgang til datamaterialet i vårt prosjekt er vi som studenter samt vår veileder. Du vil ikke kunne gjenkjennes av andre i vår publikasjon, da alt anonymiseres og det vil bli brukt fiktive navn. Prosjektet avsluttes i midten av mai 2019. Etter prosjektslutt vil lydopptak og annet bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

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

Med vennlig hilsen

Yvonne Sørensen
Prosjektansvarlig

Marte Johansen og Martine Pettersen
Studenter

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *livsmestring i skolen* og samtykker til å delta i fokusgruppeintervju

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

1. Før intervjuet

- Litt om oss og hvorfor vi ønsker å gjennomføre dette studiet
- Kort informasjon om gjennomføring av fokusgruppeintervjuet (tidsestimering)
- Anonymisering og informert samtykke
- Presentere utstyr (lydopptak)

2. Åpningsspørsmål

- Bli kjent med informantene – si kort om:
    - Hva er din rolle på skolen?
    - Hvilket trinn hører du til?
    - Hvor lenge har du arbeidet i skolen?

Tema

I de senere år har begrepet livsmestring blitt mye brukt i styringsdokumenter for skole og barnehage, og det refereres ofte til i ulike prosjekter. I den nye lærerplanen, som gjelder fra skoleåret 2020, vil livsmestring og folkehelse presenteres som et tverrfaglig tema.

Det at elevene skal mestre livet er dog ikke noe nytt innenfor skoleverket. I opplæringslova står det at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Likevel ser man et samfunn med økende behov for å sette livsmestring på agendaen, og det stilles høyere krav om kompetanse og kunnskap blant lærere på feltet.

Begrepet **livsmestring** kan forstås både enkelt og komplekst. Enkelt fordi mye av betydningen ligger i selve ordet og man umiddelbart får en forståelse av at det handler om å mestre livet, på godt og vondt. På den andre siden er det vanskelig å finne en felles forståelse for hva det innebærer. Ved å studere litteratur om livsmestring har vi sett at det er noen hovedområder som går igjen. Slik vi ser det er *gode relasjoner og tilhørighet, sosial utvikling, opplevelse av mestring, selvoppfatning og håndtering av følelser* viktige momenter.

3. Introduksjons- og overgangsspørsmål

- **Hva** legger <u>du</u> i begrepet livsmestring?
- **Hvordan** ser dere på at dette kommer inn i lærerplanen fra høsten 2020?
    - Hvilke muligheter ligger i det? Utfordringer?

4. Nøkkelspørsmål

- Gode relasjoner og tilknytning/tilhørighet
    - **Hva** tenker dere innebærer i en god relasjon?
        - Lærer-elev og elev-elev
    - **Hvordan** arbeider dere for å få til de gode relasjonene/relasjonsbygging?
        - Muligheter? Utfordringer?
        - Elevens relasjonskompetanse
    - **Hvorfor** gjør dere det på denne måten?

- Sosial utvikling: sosiale ferdigheter og kompetanse
    - **Hva** legger dere i sosial kompetanse?
    - **Hvordan** arbeider dere med sosial utvikling hos elevene?
        - På elevnivå? Klassenivå?
        - Muligheter? Utfordringer?
    - **Hvilke** ferdigheter anser dere som spesielt viktig å utvikle?
        - Empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, ansvarlighet?
        - **Hvorfor** nettopp disse?

- Opplevelse av mestring
    - **Hva** legger dere i gode mestringsopplevelser? Gi eksempler.
    - **Hvordan** legger dere til rette for mestring hos samtlige elever?
        - **Hvorfor?**
    - **Hvordan** arbeider dere med elevenes tro på egen mestring?
        - **Hvorfor?**
        - Muligheter? Utfordringer?

- Elevers selvoppfatning
    - **Hva** legger dere i begrepene selvoppfatning?
        - Hva legger dere i begrepet selvverd?
    - **Hvordan** arbeider dere med å styrke elevers selvoppfatning?
        - **Hvorfor?**
        - Muligheter? Utfordringer?

- Håndtering av følelser
    - **Hva** legger dere i det å arbeide med håndtering av følelser?
    - **Hva** gjør dere for å hjelpe/veilede elevene til å håndtere vanskelige situasjoner og følelser på en god måte?
        - **Hvorfor?**
    - **Hvordan** arbeider dere på klassenivå if.t konfliktløsning og lignende?
        - **Hvorfor?**
        - **Hvordan** tenker dere if.t forebygging?

5. Sluttspørsmål

- Er det noe dere vil legge til? Noe vi har glemt?

Marte og Martine

Vedlegg 4: Koder og kategorier

Prestasjonsangst (tidlig)	**Tendenser i skolen**
Sammenligning	
Redsel for reaksjoner	
Streving	
Manglende selvtillit	
Søker bekreftelse fra andre	
Ser usunn og negativ utvikling	
Unødvendig og uprovosert negativt syn på seg selv	

Kroppspress	**Samfunnets utfordringsbilde**
Større/mer press blant gutter	
Påvirkning fra sosiale medier	
Ikke skille mellom virkelighet og fake	
Dårlig selvbilde hos begge kjønn	
Ond sirkel	
Ny foreldregenerasjon	
Stress og press i tidlig alder	

Føle seg verdsatt	**Elevers selvoppfatning**
Evne til å se forbi ytre påvirkning	
Vende blikket innover	
Bevissthetstrening	
Unngå konstant bekreftelsesbehov	
Styrke troen på seg selv	
Evne til å stå imot press	

Må bygge stein på stein	**Mestrings-forventning**
Skape mestringsopplevelser	
Oppmuntre og støtte, forsøke å ufarliggjøre	
Arbeide mot et felles mål	
Forebyggende arbeid - unngå brannslukking	
Skape støttende læringskultur	
Bygge hverandre sterkere	