



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

**Spesialpedagogers forståelse og arbeid med tema livsmestring i
grunnskolens spesialpedagogiske virksomhet etter innføring av LK20**

En kvalitativ intervjustudie om praksiserfaringer fra pedagoger i grunnskolen

Mona Heie

PED-3901 Spesialpedagogikk mastergradsoppgave. Mai 2024

Forord

Denne masteroppgaven er en avsluttende oppgave ved Spesialpedagogikk ved UiT – Norges arktiske universitet. Oppgaven ble ført i pennen i perioden fra våren 2023 til våren 2024. Oppgaven reflekterer en rekke aspekter masterløpet ved UiT har satt søkelys på. Masteroppgaven markerer slutten på svært lærerike studieår ved UiT.

Veien hit har vært lang, krevende samt periodevis frustrerende, men alt i alt en svært givende og interessant prosess som jeg tar med meg videre.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Kristin Emilie W. Bjørndal for godt samarbeid, engasjementet, all veiledning, hjelp og ikke minst for å ha hatt troen og evne til å komme med muntre tilrop når jeg trengte det gjennom dette siste semesteret på UiT.

Mine informanter vil jeg også takke. De stilte velvillig opp og delte sine erfaringer og refleksjoner innenfor et skolehistorisk ferskt tema. Deres raushet har vært avgjørende for mitt arbeid, noe jeg setter stor pris på.

Gjøvik 14. mai 2024

Mona Heie

Sammendrag

I denne avhandlingen har jeg undersøkt hvordan spesialpedagoger forstår og jobber med livsmestring som tema innenfor grunnskolens spesialpedagogiske virksomhet. Ut fra en hermeneutisk tilnærming har jeg jobbet fram følgende problemstilling: «*Spesialpedagogers forståelse og arbeid med tema livsmestring i grunnskolens spesialpedagogiske virksomhet etter innføring av LK20*». En kvalitativ intervjustudie om praksiserfaringer fra grunnskolen».

For å finne svar på problemstillingen gjennomførte jeg fire kvalitative intervju der jeg intervjuet spesialpedagoger som arbeider innenfor det spesialpedagogiske virksomhetsområdet i grunnskolen i en kommune på Østlandet. Alle informantene er voksne og har lang fartstid innenfor skoleverket.

Informantene peker på at det fortsatt, tre år etter innføring av LK20, råder en usikkerhet i forståelsen av hva som skal legges til grunn i livsmestring som tema.

Funn viser også at det, til tross for informantenes ulike oppfatning av tema, synes som at de enes om at livsmestring best læres gjennom positive følelser, opplevelse av mestring og erfaringer høstet i samspill med andre.

Det argumenteres avslutningsvis i oppgaven for at Seligman's PERMA+-modell kan være et fruktbart bakteppe i arbeidet med å tilrettelegge for godt læringsmiljø som stimulerer til økt livskvalitet og derav livsmestring for eleven. Jeg tillater meg å anse denne forståelsen av grunnlaget for livsmestring som nyttig, ikke bare i det spesialpedagogiske arbeidsområdet, men for alle pedagoger i sitt møte med elever.

Kjerneord: spesialpedagogisk virksomhet, livsmestring, inkluderende praksis, PERMA+

Innholdsfortegnelse

1. INTRODUKSJON.....	1
1.1 Bakgrunn.....	1
1.2 Studiens formål og problemstilling.....	3
1.3 Avgrensning og presisering.....	5
1.4 Oppbygning av masteroppgaven.....	6
2. TIDLIGERE FORSKNING OG TEORETISK REFERANSERAMME.....	7
2.1 Det spesialpedagogiske virksomhetsområde.....	8
2.2 Livsmestring.....	9
2.2.1 Resiliens.....	12
2.2.2 Mestringstro.....	12
2.3 Livsmestringens hvordan.....	13
2.3.1 Dybdelæring.....	14
2.3.2 Relasjonenes betydning.....	15
2.3.3 Livsmestringens kompleksitet i praksishverdagen.....	16
3. FORSKNINGSDESIGN.....	19
3.1 Kvalitativ tilnærming.....	19
3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv.....	20
3.3 Kvalitativt forskningsintervju.....	21
3.3.1 Semistrukturert intervju.....	23
3.4 Rekruttering av informanter.....	24
3.4.1 Strategisk utvalg.....	24
3.4.2 Presentasjon av informantene.....	26
3.5 Arbeid med intervju.....	27
3.5.1 Planlegging av intervju.....	27
3.5.2 Utarbeiding av intervjuguide.....	28
3.5.3 Gjennomføring av intervjuene.....	30
3.5.4 Transkribering.....	32

3.6	Analysemetode – tematisk analyse.....	33
3.6.1	Analyseprosessen	33
3.7	Kvalitetsvurdering	36
3.7.1	Relabilitet - pålitelighet.....	36
3.7.2	Validitet - gyldighet.....	37
3.7.3	Generalisering/Overførbarhet.....	38
3.7.4	Etiske refleksjoner om forskerrollen og forforståelsen	39
3.7.5	Krav om konfidensialitet.....	40
4.	PRESENTASJON AV FUNN.....	41
4.1	Livsmestringens vesen.....	41
4.1.1	Oppsummering av funn.....	44
4.2	Livsmestringens leven	44
4.2.1	Oppsummering av funn.....	47
4.3	Inkluderende praksis.....	48
4.3.1	Oppsummering av funn.....	50
4.4	Livsmestringens pedagogikk	51
4.4.1	Oppsummering av funn.....	54
5.	DRØFTING AV RESULTATER	54
5.1	Livsmestringens vesen.....	54
5.2	Livsmestringens leven	55
5.3	Inkluderende praksis.....	56
5.4	Livsmestringens pedagogikk	58
6.	SAMMENFATNING OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR	60
7.	REFERANSELISTE	61
	Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør	65
	Vedlegg 2: Informasjon til informantene	66
	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	67

1. INTRODUKSJON

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan spesialpedagoger jobber med temaet livsmestring som gjennomgående tema innenfor grunnskolens spesialpedagogiske virksomhet. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for bakgrunnen for tema i studien, samt hva som gjør denne studien aktuell i dag. Den beskrevne aktualitet leder meg til studiens hensikt og målsetning. Målsetningen krever videre avgrensninger som leder videre til formuleringen av problemstillingen. Problemstillingen vil skape den røde tråden og navigere for innholdet i studien.

1.1 Bakgrunn

Livsmestring som tema i den norske skolen ble innført fra høsten 2020. Livsmestring er en del av det tverrfaglige temaet ”folkehelse og livsmestring” i *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Fagbokforlaget, 2021). Innføringen har i skolehverdagen reist spørsmål av prinsipiell og praktisk art. Lar livet seg mestre i det hele tatt og er det et mål i seg selv? Om så, er det mulig å lære bort denne ferdigheten? Disse spørsmålene danner bakteppe for tema i min masteroppgave, som omhandler livsmestring som tverrfaglig tema i den spesialpedagogiske virksomheten i norsk grunnskole sett ut fra spesialpedagogers øyne.

Denne masteroppgaven handler om spesialpedagogene i skolens spesialpedagogiske virksomhet og deres erfaringer i arbeidet med overordnet del i LK20 og da særskilt livsmestring som tema. LK20 er inne i sitt fjerde virkeår og det anses som nyttig og relevant å sette søkelys på statusen i dette arbeidet per dags dato (Fagbokforlaget, 2021).

Til grunn for de fleste nasjonale læreplaner ligger det årelange tradisjoner, til dels med brytninger mellom noen grunnleggende ideologiske eller filosofiske forestillinger om hvordan skolens virksomhet bør være (Imsen, 2009, s. 113). Elevers psykiske velvære som tema er

ikke nytt i skolen. I Kunnskapsløftet fra 2004 og dens Læringsplakat som konkretiserte skolens forpliktelser, ble det understreket at skolen skal «sikre at det fysiske- og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring» (Utdannings- og Forskningsdepartementet, 2004, s. 4).

Livsmestring som begrep i skolefaglig sammenheng ble først nevnt i Ludvigsen-utvalgets sluttrapport «*Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*» (NOU 2015: 8). Kunnskapsdepartementet hadde satt ned dette utvalget med mandat om å vurdere daværende skoles grunnopplæring opp mot fremtidens kompetansekrav (NOU 2015: 8, s.12). Utvalget foreslo en rekke fagfornyelser bla. tre *flerfaglige tema* rettet mot dagsaktuelle og framtidige utfordringer i arbeidslivet og samfunnet for øvrig. De tre temaene var: Bærekraftig utvikling, Det flerkulturelle samfunn samt Folkehelse og livsmestring. Om folkehelse og livsmestring beskrives følgende som årsak til og innhold i temaet:

I lys av en økt individualisering av samfunnet og den store tilgangen på informasjon vurderer utvalget kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlige valg i eget liv som viktige. Kunnskap om ens egen kropp og helse, inkludert psykisk helse, livsstil, personlig økonomi og forbruk, er områder der det er nødvendig med en styrking i skolen. Utvalget anbefaler at det legges vekt på et folkehelse- og livsmestringsperspektiv i fag der det er relevant og hensiktsmessig. (NOU 2015: 8, s. 50)

Folkehelse og livsmestring inkluderes i det videre arbeidet med fagfornyelsen i den norske skolen i Stortingsmelding 28 «*Fag – fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*» (Meld. St. 28 (2015-2016)). Departementet melder at de ved fornye datidens Generell del, Prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag, ønsker å skape en bedre sammenhengende og mer helhetlig i læreplanverk, oppdatert og aktualisert for dagens og fremtidens samfunn (Meld. St. 28 (2015-2016) s. 19). *Flerfaglig tema* som term endres til *tverrfaglige temaer* og begrunnes inntatt etter Ludvigsen-utvalgets anbefaling og med hjemmel i opplæringslovens formålsparagraf (Meld. St. 28 (2015-2016) s. 18): «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong» (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Ønsket om å få livsmestring inn i skolen har blitt meldt inn til regjeringen tidligere, blant annet før Arendalsuka i 2015 da Norsk psykologforening tok initiativ til et felles opprop til

kunnskapsministeren, hvor det kreves at skolen bør gi grunnleggende kunnskap til elever om hvordan de kan opprettholde god psykisk helse (Norsk psykologforening, 2015).

I regjeringens strategiplan for god psykisk helse (2017-2022), «Mestre hele livet» er det barn og unge som får spesiell oppmerksomhet (Departementene, 2017). I strategiplanen kommer det fram at Ungdata-undersøkelsene i perioden 2014-2017 viser en økende andel unge som mangler fortrolige venner, føler ensomhet, har psykiske problemer eller blir plaget, truet eller frosset ut. Dette særskilt hos jenter. Hos guttene er det stabile tall med unntak av en svak nedgang mht. depressive plager i perioden fra 2010 fram til i dag. Samme utvikling bekreftes av resultatene fra Ung i Oslo-undersøkelsen og SSBs levekårsundersøkelse som viser at forekomsten av psykiske plager har økt blant jenter det siste tiåret (Departementene, 2017, s. 41). Strategiplanen avdekker videre at det har vært en sterk økning i forskrivning av antidepressiva til jenter i 15 til 17 årsalderen, stor økning i andelen unge uføre (særlig unge menn) og psykiske lidelser er den viktigste årsaken til uførhet for personer under 30 år. Strategiplanen (Departementene, 2017, s. 41) henviser til beregninger fra Folkehelseinstituttet som viser at 15-20 % av barn og unge har så betydelige psykisk belastning at det går ut over daglige fungering. Det hevdes at mange av disse kan sannsynligvis klare seg godt dersom de får tilbud om lavterskelhjelp og tidlig intervensjon. Tiltak som skal bidra til å avhjelpe dette er å fremme livsmestring og forebygge mobbing for å bedre det psykososiale miljøet (Departementene, 2017, s. 43). En innføring av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i undervisningen er også fremmet som et tiltak for å redusere omfanget. Fagfornyelsens overordnede målsetning er å gjøre fagene derav skolens virksomhet mer relevante for framtiden (Departementene, 2017).

1.2 Studiens formål og problemstilling

Min motivasjon og formålet med denne studien har vært å få innsikt i og kunnskap om hvordan man i det spesialpedagogiske arbeidet forstår og jobber med tema livsmestring etter innføringen av LK20. Etter at Kunnskapsløftets overordnede deler ble fastsatt startet det en debatt i skole Norge om hvordan undervisning i tverrfaglig tema folkehelse og livsmestring i skolen skulle utføres. Stemmene var mange og til dels kritiske. Flere var opptatt av om lærere

nå skulle bli terapeuter. I Utdanningsnytt (Holterman & Vedvik, 2020) uttalte psykologen Jørgen Flor seg i forbindelse med innføring av Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema på følgende måte: «Jeg er generelt skeptisk til at barn skal utsettes for tiltak som ligner på psykologisk behandling eller terapi» og «Jeg er opptatt av at det aller meste vi driver med, både som lærere og psykologer, kan ha utilsiktede negative effekter». Hvorpå han videre hevder «Selv enkle lavterskeltilbud ikke er risikofrie» (Holterman & Vedvik, 2020). Med dette som bakteppe finner jeg det interessant å sette søkelys på hvordan arbeidet med tverrfaglig tema livsmestring faktisk har utviklet seg til å bli i den spesialpedagogiske virksomheten i norsk grunnskole nå snart tre år etter implementeringen av LK20.

Jeg har jobbet i skoleverket i 14 år og har et særskilt engasjement for de elevene som av ulike grunner sliter i skolehverdagen. Den elevgruppen som av ulike grunner har vedtak om spesialundervisning etter Opplæringslova kapittel 5 (1998) og derav gis spesialpedagogisk tilrettelegging i ulik grad gjennom skolehverdagen. Spesialpedagogressurs tildeles eleven på bakgrunn av at elevene vurderes til å ikke ha tilfredsstillende utbytte av opplæringen innenfor eksisterende rammer. Det er hvordan arbeidet med tema livsmestring ovenfor denne elevgruppen jeg ønsker å belyse.

Hensikten med min studie er derav å rette søkelyset mot spesialpedagoger som utfører dette viktige arbeidet for å søke å få innsikt i deres forståelse og erfaringer i arbeidet med tema livsmestring. Min problemstilling ledes ut av dette til å bli:

Spesialpedagogers forståelse og arbeid med tema livsmestring i grunnskolens spesialpedagogiske virksomhet etter innføring av LK20

Målet med studien er å være et bidrag til kunnskap om hvordan det spesialpedagogiske arbeidet med tema livsmestring utøves. Studien vil kunne være både pedagogisk og spesialpedagogisk relevant da tematikken omfatter hele skolens virksomhet, både gjennom ivaretagelse av elevene som mottar spesialpedagogisk tilrettelegging, og som et forebyggende tiltak ovenfor alle elever. Studien kan også være samfunnsmessig og utdanningspolitisk relevant da den bestreber å gi innblikk i de utfordringer og muligheter som ligger i arbeidet med tema livsmestring.

1.3 Avgrensning og presisering

Det har vært nødvendig å foreta noen forenklinger og avgrensinger i arbeidet med studien.

På bakgrunn av studiens omfang har jeg i min studie valgt å rette oppmerksomheten på livsmestringen i det tverrfaglige tema Folkehelse og livsmestring. I den overordnede delen av læreplanen, LK20 (Fagbokforlaget, 2021), defineres livsmestring både sammen med, og separat fra folkehelse. Dette signaliserer at livsmestring har et eget tematisk innhold, og kan ses avgrenset fra folkehelse. Dette vil bli ytterligere redegjort for under kapittel 2.2.

Min motivasjon og formål med studien har vært å få tak i erfaringer og mulighetsrommet som ligger til grunn i det spesialpedagogiske arbeidet med livsmestring. Det kan i utgangspunktet være helt bevisste valg og tilnæringsmåter som den enkelte spesialpedagog gjør ovenfor enkelteleven, til hvordan man på et systemnivå har etablert arbeidet med temaet. Jeg vil undersøke tema livsmestring som helhet, og ikke hvordan livsmestring framstilles eller arbeides med innenfor hvert fag i læreplanen. Fokuset vil med andre ord være på informantenes oppfatning av fenomenet livsmestring og deres erfaringer i praksishverdagen. Arbeid med livsmestring i det spesialpedagogiske virksomhetsområdet belyses ut fra informantenes perspektiv, og det er i utgangspunktet ikke en målsetning med studien å gi konkrete eller ideelle svar på hvordan arbeidet bør gjøres. Dette er heller ikke en komparativ studie slik at informantenes tilhørighet på ulike skoler er ikke avgjørende for forskningen.

Grunnskolen som subjekt i problemstillingen er ikke en spesifikk grunnskole, men grunnskolen generelt. Hensikten med studiet er ikke å generalisere, men gjennom et utvalg informanter søke å belyse hvordan livsmestring i spesialpedagogiske virksomhet arbeider med dette i sitt daglige virke. Det vil med andre ord ikke bli sett på tverrfaglighet i konkrete skolefag, men på hvordan livsmestring inkluderes i det spesialpedagogiske virksomhetsområdet.

1.4 Oppbygning av masteroppgaven

I denne delen vil jeg komme med en oversikt over oppbygningen av masteroppgaven og kommentere det enkelte kapittelet som følger. Avhandlingens oppbygning er slik jeg ser det hensiktsmessig i forhold til at den skal fremstå koherent og stringent. Totalt er det seks kapitler. Hvert kapittel starter med en *hensikt* som er ment å gi leseren en oversikt over kapittelet. Hvert kapittel avsluttes med en *innsikt* som vil vise hvordan jeg tenker å benytte innholdet i kapittelet videre.

I kapittel 1 redegjorde jeg for bakgrunn og hva som gjør studien aktuell i dag. Denne ledet meg til hensikten med studien. Målsetningen krevde videre avgrensning som igjen ledet til problemstillingen som vil skape den røde tråden og navigere for innholdet i studien.

I kapittel 2 greier jeg ut for de teoretiske referanserammene som vil danne bakteppe for studiens analyse. Litteraturen som legges til grunn gjennomgås. Tidligere relevant forskning vil bli redegjort for. Med teoretisk rammeverk menes her: teori, begreper og perspektiver knyttet til i oppgaven.

Metodebeskrivelse og metodiske avklaringer vil bli presentert i kapittel 3. Redegjørelse for de metodiske og praktiske valg som er tatt i studien vil bli redegjort for.

Presentasjon av undersøkelsens funn skjer i kapittel 4.

Drøfting av funn sett i lys av studiets utgangspunkt, problemstillingen, skjer i kapittel 5.

Kapittelet er bygget opp etter de analysekategoriene som har kommet frem gjennom koding av empirien i undersøkelsen.

I det avsluttende kapittel 6 vil jeg presentere de innsikter studien har gitt samt tydelig besvare problemstillingen. Her vil det også presenteres mulige videre forskningsmuligheter før jeg avslutningsvis gir noen betraktninger rundt studiet som helhet.

2. TIDLIGERE FORSKNING OG TEORETISK REFERANSERAMME

Dette kapittelets formål er å presentere en oversikt over relevant litteratur og forskning som foreligger på fagområdet til fagfeltet og det tema som min studie skal undersøke. En slik litteraturgjennomgang er ment å bidra til at jeg som forsker blir bevisst ulike perspektiver på feltet jeg gjennom min studie skal søke å avdekke forskningshull i.

Litteratursøk gjennomført i Oria med oppkopling til UiT's VPN, er utgangspunktet for litteraturgjennomgangen. For å sikre tilgang til et variert utvalg foretok jeg tre temasøk: *spesialpedagogikk og livsmestring, livsmestring i spesialundervisning, livsmestring i skolen*. Da jeg i studien ønsker å belyse erfaringer med, og praktisering av livsmestring som tema etter innføringen av LK20 gjentok jeg søket med begrensinger i tid tilbake 2020. En rekke av resultatene ble vurdert som ikke relevant for min studie da de omhandlet livsmestring i andre kontekster enn grunnskolen, som for eksempel ulike artikler rettet mot barnehage og andre om selvrealisering, yoga og biblioterapi. Andre artikler rettet seg mot grunnskolen og tema livsmestring fra ulike skolefaglige perspektiv, som for eksempel konkret inn mot matematikkfaget og studier av skolelederes oppfatning av tema.

Jeg finner det viktig å påpeke at en del av publikasjonene jeg henviser til tar for seg det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». De publikasjoner som er valgt er de hvor det tydeliggjøres hva som knyttes til livsmestringsbegrepet. I de tilfeller hvor livsmestring ses på som en sentral del av folkehelse er dette oftest knyttet opp mot psykisk helse.

Folkehelsebegrepet i skolen ser ut til oftest å være forbundet med fysisk helse.

Utdanningsdirektoratets engelske versjon av LK20 anvender det engelske begrepet *life skills* for livsmestring. Sentral internasjonal forskning antas å ha innvirkning på den norske skolepolitikken. Norske forskere publiserer også sin forskning på engelsk. Derav gjennomførte jeg de tre temasøk på engelsk: *life skills, life skills at school, special needs education and life skills*.

De elektroniske funnene i søket som ble oppfattet som relevante for problemstillingen ble kilden vurdert i «Register over vitenskapelige publiseringskanaler» for å sikre at de artiklene er fagfellevurdert og derav anses som vitenskapelige.

2.1 Det spesialpedagogiske virksomhetsområde

I Norge har opplæringstiltak for elever med særskilte behov lang tradisjon. Så tidlig som i 1874 ble det etablert egen skole for «åndssvake», men før dette skole for døve i 1825. I 1881 vedtok Stortinget Lov om Abnorme Børns Undervisning. Dette var en nyskapende lov som påla staten ansvar for opplæring av døve, blinde og åndssvake barn og unge. Folkeskoleloven kom i 1889. Det skulle gå mange år før man begynte å forstå at de aller fleste barn kan ha nytte av tilpasset opplæring (Hesselberg & Tetzchner, 2018, s. 23-28). Først ved innføring av Mønsterplanen i 1974 ble det fastsatt at normalordningen i skolen skulle være sammenholdte klasser og pedagogisk differensiering. Etter endring i opplæringsloven i 1975 ble det slik at barn skal motta spesialundervisning så nær hjemmet som mulig, fortrinnsvis på hjemmeskolen. Barns rett til spesialpedagogiske tiltak før skolealder ble også lovfestet. Spesialundervisning i grunnskolen har siden den gang primært vært et kommunalt ansvar (Hesselberg & Tetzchner, 2018).

Kunnskapsløftet ønsket å forsterke og fremheve retten til tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp. Midtlyngutvalget foreslo allerede i NOU Rett til læring (2009: 18) å erstatte retten til spesialundervisning i opplæringsloven paragraf 5-1 med en rett til ekstra tilrettelegging i opplæringen med begrunnelse i at skillet mellom ordinær og tilpasset undervisning og spesialundervisning på lang vei var i ferd med å bli visket ut (NOU 2009: 18, s. 163). Her vises det også til at hva som utløser rett til spesialundervisning ble ulikt praktisert fra skole til skole. Paragrafen ble beholdt og alle elevers rett til tilpasset opplæring i Opplæringslovas paragraf 1-3 bestod (NOU 2009: 18). Rett til spesialundervisning gis til barn som etter en sakkyndig vurdering anses å ha særskilte behov som ikke lar seg ivareta innenfor rammene for ordinær undervisning (Opplæringslova, 1998).

I problemstillingen valgte jeg begrepet spesialpedagogiske virksomhet som et frempek på informantenes tilknytning til arbeidet med livsmestring som tverrfaglig tema. Spesialundervisning, som all annen pedagogisk virksomhet skal gis tilpasset elevens forutsetninger. Til grunn for all undervisning ligger også prinsippet om inkluderende praksis. Dette prinsippet ble fremmet av Unesco på en verdenskonferanse om elever med særskilte behov i 1994 (Olsen, 2020). Olsen (2020) har oversatt prinsippet i erklæringen med «Inkluderende opplæring er basert på retten alle elever har til en kvalitetsopplæring som

ivaretar grunnleggende læringsbehov» (Olsen, 2020, s. 20). Hovedmålsetningen med prinsippet er å forhindre diskriminering og ivareta sosial utjevning. ER

Med dette som bakteppe vil det i studien ikke fokuseres ensidig på elever som mottar spesialundervisning, men på arbeid med livsmestring som tema sett ut fra opplevelser og refleksjoner gjort av spesialpedagoger som jobber med barn som strever, og som har vedtak om spesialundervisning etter Opplæringslovens Kapittel 5 (Opplæringslova, 1998).

2.2 Livsmestring

Livsmestring kan forstås ut fra ulike perspektiver. Å belyse begrepet livsmestring ut fra et internasjonalt perspektiv kan bidra til en større forståelse for det norske begrepet livsmestring i en opplæringskontekst. Tidligere nevnte *life skills* innebærer i følge Verdens helseorganisasjon (WHO, 2020, s. 17) «Abilities for adaptive and positive behaviour that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life» eller oversatt til norsk «Evner til å være tilpasningsdyktig og ha positiv atferd som gjør det mulig for enkeltpersoner å håndtere hverdagens krav og utfordringer effektivt». Life skills omfatter med andre ord å håndtere livets utfordringer som for eksempel å vite hvordan man beholder en jobb, hvordan bli en bedre venn, og forstå hvorfor en selv og andre oppfører seg på ulike måter (WHO, 2020). Ifølge WHO (2020) foreligger det fem sentrale ferdigheter hos barn og unge som fremmer livsmestring: (i) beslutningstaking og problemløsning, (ii) kritisk og kreativ tenkning, (iii) kommunikasjon og mellommenneskelige forhold, (iv) selvbevissthet og empati og (v) evne til å mestre stress og følelser (WHO, 2020, s. 17).

Life skills omfatter med andre ord både sosiale, kognitive og emosjonelle ferdigheter som anses som viktige for å kunne ivareta psykisk og fysisk helse til å håndtere livets utfordringer (WHO, 2020). WHO (2020) har foreslått og utarbeidet «Life skills Education» (LSE) som pedagogisk intervensjon i skole for å fremme ferdigheter hos elever. Målet er å utstyre elever med kunnskap om risikoatferd og utvikle ferdigheter i de ti ovennevnte «core skills». LSE skal på denne måten bidra til å fremme personlig og sosial utvikling til å leve et tilfredsstillende liv samt til å beskytte elevene mot overgrep og utnyttelse. Videre er LSE ment å sikre ivaretagelse av menneskerettigheter samt forebygge helsemessige og sosiale

problemer. Målene blir sett på som mulige å nå i en skolekontekst hvor lærere har kompetanse om de involverte pedagogiske prosessene, som blant annet det å ha forståelse for hvordan det skapes tillitsfull atmosfære hvor elever føler seg trygge på å dele egne følelser og meninger WHO (2020). Læreren må også vise respekt for elevenes individuelle selvbestemmelse samt mestre å håndtere sensitive tema i undervisningen.

I de nordiske utdanningssystemene foreligger ulike aspekter av *life skills*. Jeg har valgt å se nærmere på vårt naboland Sverige samt Finland. Faget «Livskunnskap» har vært et valgfritt fag for skoler i Sverige siden slutten på 90-tallet (Löf, 2009). Kommuner og skoler har laget ulike varianter av faget, men kjernen har vært trygghet, demokrati og selvfølelse. En rekke skoler jobber med verdibaserte problemstillinger gjennom programmer basert på sosioemosjonell læring (SEL) i skoletimer gjerne kalt «livskunnskap» (Löf, 2009). Her har man søkt å øke elevenes evne til å ta hensyn til hverandre gjennom trening til å forstå og håndtere egne følelser for å forbedre skolemiljøet og redusere mobbing. Metoden har fått kritikk for å utsette elever for ubehagelige situasjoner og for å krenke elevens privatliv (Löf, 2009). Forskerne Medin og Jutengren (2020) har funnet ut at det ikke ser ut til at elevene mener at faget «livskunnskap» i seg selv er problematisk, men at implementeringen av faget kan være problematisk. Det påpekes som viktig at elevene setter pris på og aksepterer faget som meningsfylt. Uten dette kan SEL ha negativ effekt. Medin og Jutengren (2020) fremhever at det bør benyttes versjoner av SEL som er i tråd lokal kontekst og dagens kultur.

Finlands nasjonale læreplaner av 2016 ser ut til å ikke omtale begrepet livsmestring eksplisitt. Det ser likevel ut som at livsmestring er inkludert i generiske kompetanser som elevene jobber med på tvers av fag (Finnish National Agency for Education, 2024). To av målene innenfor disse «transversal competencies» handler om (i) å ta vare på seg selv og klare seg i dagliglivet og (ii) kulturell kompetanse, samhandling og selvutfoldelse. Disse kompetansene innebærer, i henhold til læreplanen for grunnopplæringen, en kombinasjon av ferdigheter, kunnskap, holdninger og verdier som eleven arbeider med for å møte utfordringer i framtiden (Finnish National Agency for Education, 2024). Skolens kultur, dens grunnleggende verdier samt dens ideer og oppfatninger av hva læring består av, er utgangspunktet for opplæringen. Finsk nasjonal læreplan omtaler også elevens motivasjon og glede over å lære som sentral. Noen av nøkkelmålsetningene med innføring av ny læreplan i Finland i 2016 var å *enhancing pupil participation, increasing the meaningfulness of learning and enable every pupil to feel successful* (Finnish National Agency for Education, 2024).

Formuleringer som «ta hensyn til hverandre», «håndtere egne følelser», «ta vare på seg selv» og «samhandling» gjør at man kan se at fellesnevneren i de nordiske utdanningsystemene, representert ved den svenske og finske læreplanen, når det kommer til Life Skills Education (LSE) ser ut til å dreie seg om vektlegging av sosiale og emosjonelle ferdigheter. Selv om flere av de samme sidene ved LSE vektlegges, gjennomføres dette på svært ulike måter. Sverige ved å ha «Livskunnskap» som eget fag og Finland med sin infusjonsmodell der livsmestring, på lik linje med LK20, inngår i fagene eller på tvers av fagene.

Livsmestring som begrep og tema ble i læreplanverket LK20 innført som en del av ett av de nye tverrfaglige temaene i overordnet del (Fagbokforlaget, 2021). Beskrivelsen av tverrfaglig tema «Folkehelse og livsmestring» knytter sammen den enkelte elevs valg og betydningen disse har for samfunnet som helhet og folkehelsen. Hvordan eleven mestrer eget liv er med andre ord avgjørende. Begrepet livsmestring er inkludert og definert ulikt i ulike fag i LK20. I studien legger jeg til grunn følgende, uthevede, definisjon av livsmestring, hentet fra LK20, Overordnet del:

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. [...]

Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. ***Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.*** (Fagbokforlaget, 2021, s.16, min utheving)

Her ses at definisjonene av livsmestring både sammen med og separat fra folkehelse, noe som signaliserer at livsmestring har et eget tematisk innhold. Overordnet del gir en gjennomgående tosidig beskrivelse av temaet «folkehelse og livsmestring». Dette indikerer at de to delene nødvendigvis ikke må ses i sammenheng. En slik forståelse er også i tråd med WHO sin beskrivelse av de to tematikkene. Livsmestring beskrives av WHO (2020) som noe man må mestre for å kunne ta tak i andre utfordringer, som ens egen eller samfunnets helse. Livsmestring kan ut fra dette ses på som en egen tematikk og som noe som til folkehelse.

2.2.1 Resiliens

Ut fra definisjonene jeg har valgt å legge til grunn i min studie dreier livsmestring seg blant annet om å håndtere motgang og utfordringer på en best mulig måte. Antonovsky (1997) utviklet en teori om hva som ser ut til å gi god helse til tross for store påkjenninger. Denne salutogenese-teorien er utviklet på bakgrunn av studier av kvinner som overlevde konsentrasjonsleirene under 2. verdenskrig. Antonovsky (1997) fant tre fellestrekk på hva som i ettertid fremmet god helse og gav individet økt mestring og velvære: (i) høy grad av autonomi (inkludert selvstendige vurderinger og valg), (ii) mestringsevne og (iii) en mening med livet (gav krefter til overlevelse) (Antonovsky, 1997). De faktorer som kan spille inn og bidra til at mennesker opplever mestring eller påkjenning i en gitt situasjon knytter Antonovsky (1997) til «sense of coherence» og dets tre dimensjoner (i) begripelighet (ii) håndterbarhet og (iii) mening med livet. Danielsen (2021) hevder at skolens tema livsmestring kan regnes som et viktig formål for myndiggjørende og salutogene prosesser i og med at alle tre dimensjonene finnes i beskrivelsen av det tverrfaglige tema «Folkehelse og livsmestring».

Ekornes (2018, s. 21) fremmer forståelsen av resiliens som «det å klare seg bra til tross for påkjenninger risiko og negative erfaringer». En slik forståelse kan ses på som en forlengelse av det salutogene perspektivet på livsmestring. «Å klare seg bra til tross for» kan forstås som en form for motstandsdyktighet. Ekornes (2018) understreker at resiliens ikke bare kan ses på som en individuell kapasitet, men også noe som oppstår i samspillet mellom individet og miljøet.

2.2.2 Mestringstro

Begrepet mestring inngår som en del av begrepet livsmestring og er dermed relevant for å forstå livsmestring handler om. Ifølge den kanadiske psykologen Albert Bandura (1977) omhandler mestring ens egen opplevelsen av å selv kunne produsere ønskede resultater gjennom egne handlinger. Danielsen (2021) påpeker at elever som lykkes ved skoleoppgaver eller andre utfordringer de står ovenfor, erfarer mestring. Bandura (1997) bidro til utvikling av begrepet «self-efficacy», mestringstro, som beskrives som troen på din egen evne til å

organisere og utføre nødvendige handlingsforløp som trengs for å håndtere ulike mulige situasjoner. Med andre ord, kan man se på det som at det er din tro, på din evne til å lykkes i en bestemt situasjon, som avgjør i hvilken grad du har mulighet til å mestre. Bandura (1997) beskrev denne overbevisningen som avgjørende for å bestemme din måte å tenke, oppføre seg og føle på. Danielsen (2021) omtaler opplevd kompetanse til å handle effektivt, eller opplevelsen av egen handlekraft for «Self-Empowerment» kjennes igjen i LK20 definisjon av livsmestring som «elevenes muligheter til å ta ansvarlige livsvalg», samt det «å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Fagbokforlaget, 2021).

Danielsen (2021) oversetter «empowerment» til myndiggjøring. Myndiggjøring anses å omfatte betydningen av å bidra til å frigjøre enkeltindividenes ressurser gjennom “hjelp til selvhjelp” samtidig som det legges vekt på enkeltmenneskets egne opplevelser, ressurser, valg og verdier. Videre hevder Danielsen (2021) at empowerment-tenking kan bidra følelsen av personlig kontroll, som igjen føre til bedre helse.

Danielsen (2021) beskriver at empowerment i skolen innebærer at de voksne bestreber å identifisere elevenes behov, interesser og ressurser/forutsetninger. Med utgangspunkt i forannevnte kartlegging bestrebes det å skape en skolehverdag hvor eleven er aktiv deltakende og har medvirkning med målsetning om å styrke elevens helse, trivsel og innflytelse over eget liv (Danielsen, 2021).

2.3 Livsmestringens hvordan

De tverrfaglige temaene i LK20s overordnede del har sitt utgangspunkt i aktuelle samfunnsproblemer (Fagbokforlaget, 2021, s. 16). Det oppgis at elevene kan utvikle kompetanse knyttet til tema gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag. Elevene skal gjennom arbeid med de tverrfaglige temaene få innsikt i utfordringer og dilemmaer, forstå hvordan man gjennom kunnskap og samarbeid skal finne løsninger og lære sammenhengen mellom handlinger og konsekvenser i arbeidet med temaene. Det skisseres en rekke aktuelle tema å arbeide innenfor temaet blant annet: fysisk og psykisk helse, seksualitet og kjønn, rusmidler, forbruk og personlig økonomi. «Verdivalg og betydningen av mening i livet,

mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hørere også hjemme under dette tema» (Fagbokforlaget, 2021, s. 16) livsmestring.

Videre vil jeg ha søkelys på livsmestringens hvordan ut fra innledningsvis presenterte definisjon av livsmestring, hvor man anser livsmestring til å dreie seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv, samt at tema livsmestring skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige utfordringer på en best mulig måte.

I boken «Folkehelse og livsmestring i skolen» (Tjomsland, 2021) understrekes det at pedagogene i det nye gjennomgående tema «Folkehelse og livsmestring» utfordres til å arbeide i hvert enkelt fag, på tvers av fag og i tillegg som en helhetlig tilnærming i skolen. Med dette menes at tema ikke bare skal undervises i, men at undervisningen skal fremme helse og livsmestring. «Folkehelse og livsmestring er dermed ikke noe elevene bare skal lære om. Elevene skal også få oppleve livsmestring gjennom måten de arbeider på og blir møtt på i skolen» (Tjomsland, 2021, s. 13). Begrepet helhetlig tilnærming referer til å ivareta «hele» eleven og anses å ha blitt et resultat av de siste tiårs skolereformer, hvor skolen har blitt gitt økende ansvar for store deler av elevenes dagligliv (Tjomsland, 2021, s. 27). Denne tilnærming «innebærer et systematisk og langsiktig arbeid med å utvikle læringsmiljø og pedagogisk praksis» hvor elevens læring og erfaring bedrives gjennom trygge mellommenneskelige relasjoner (Tjomsland, 2021, s. 28). Elevene skal oppleve mestring og bli utfordret i trygge læringsmiljø.

2.3.1 Dybdelæring

Danielsen (2021) ser Kunnskapsløftets dybdelæring som en del av elevens livsmestring. Dybdelæringsbegrepet forstås som «Meningsfull læring» og er sammensatt av tre områder: mening, sammenheng og indre motivasjon. Elevene leter etter mening med læringsaktiviteter for å oppnå forståelse. Nytt lærestoff prøver eleven å forbinde til nye ideer, tidligere kunnskap og hverdagserfaringer. «Det handler om å skape indre sammenheng eller integrasjon av kunnskap» (Danielsen, 2021, s. 32). Til slutt kommer elevens indre motivasjon som faktor for

meningsfull læring. Indre motivasjon i denne sammenheng ses på som elevens genuine ønske om å lære og forstå, og ikke som et resultat av ytre motivasjon som for eksempel premiering. Dybdelæringen i Kunnskapsløftet kan derav ses på som en prosess som involverer hele eleven gjennom å handle om opplevelse av hensikt og en dypere overførbar læring. «På denne måten berører dybdelæring elevens identitet og elevens oppfatning av seg selv i forhold til verden» (Danielsen, 2021, s. 32). Lærerens arbeid med å knytte forbindelser mellom elevens verden og skolen bidrar til meningsfull læring for eleven. Når læreren lykkes med dette kan det gi støtte til elevens opplevelse av *mening i livet* slik det er fremhevet kunnskapsløftets beskrivelse av temaet livsmestring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

2.3.2 Relasjonenes betydning

Sælebakke (2020, s.60) setter livsmestring i et relasjonelt perspektiv. Ved å løfte fram relasjonenes betydning for hvordan man har det med seg selv og andre. Hvordan man håndterer det som skjer inni seg og i forholdet til andre, påvirker ens valg og handlinger og det fellesskapet en er en del av. Gjennom å sette søkelys på det relasjonelle, blir det vist hvordan pedagoger kan ivareta både den praktiske og erfaringsbaserte siden ved læring og opplevelse av livsmestring. Måten man er pedagog i møtet med elevene og som rollemodell er essensiell. Hvordan er man i håndteringen av det som skjer på det mellommenneskelige plan? Hvordan er man i samværet med elevene? Denne relasjonelle tilnærmingen til elevenes livsmestring bygger på lærerens relasjonskompetanse og er uavhengig av faget man underviser i (Sælebakke, 2020).

Relasjonen pedagogen skaper til eleven er ifølge Spurkeland og Lysebo (2022, s. 8) den viktigste ressursen i arbeidet med livsmestring. Relasjonskompetansen er grunnleggende i hele den sosiale tilværelsen og trengs i hvert møte med andre mennesker. Spurkeland og Lysebo (2022, s. 8) mener at pedagogen skal kunne ivareta samfunnsoppdraget på en hensiktsmessig og profesjonell måte må all skolens personale evne å reflektere over og ha vilje til å videreutvikle relasjonskompetansen og anse den som «avgjørende for samarbeid, læring, arbeidsmiljø og effektivitet» (Spurkeland & Lysebo, 2022, s. 9).

2.3.3 Livsmestringens kompleksitet i praksishverdagen

Forskningsprosjektet EDUCATE, evaluering av fagfornyelsen i fag, publiserte i juni 2023 sin 2. rapport: «Å mestre livet i 8. klasse. Perspektiver på livsmestring i klasserommet i sju fag» (Brevik et al., 2023). Her dokumenteres det hvordan det jobbes med livsmestring i klasserommet. Studien bygger på observasjon i to uker i 58 klasserom kombinert med spørsmålstilling til lærere og elever. Gjennom studien har forskerne identifisert fem tema som læreren, uavhengig av fag, knytter livsmestringen til: relasjoner, danning og deltagelse, mestring og læringsstrategier, digital livsmestring og psykisk helse. Psykisk helse er spesielt knyttet til de barna som har opplevd skole under pandemien. Studien avdekker av lærerne opplever begrepet livsmestring som vagt og komplekst.

Gjennom EDUCATE (Brevik et al., 2023) har det blitt identifisert tre ulike klasseromspraksiser knyttet til livsmestring uavhengig av fag. Disse vurderes til å spille godt sammen, selv om de gjenspeiler tre relativt ulike måter å jobbe med tema livsmestring på: (i) livsmestring som tematisering gjennom faglig innhold, (ii) livsmestring som elevenes egen mestring i faget, og (iii) arbeid med et inkluderende læringsmiljø som en forutsetning for elevenes livsmestring (Brevik et al., 2023). Forskerne mener det er viktig at skolene setter livsmestring på agendaen i «for å komme fram til en felles fortolkning av livsmestring og diskutere i kollegiet hva som kjennetegner deres livsmestringspraksiser» (Brevik et al., 2023, s. 121). Tiden er moden for å se på egen livsmestringspraksis. Ser læreren på livsmestring som et mangfoldig konsept og jobber de med tema på de tre måtene nevnt over? Hvordan man ønsker å gjøre fremover i sin praksis i arbeid med livsmestring er viktig å få drøftet (Brevik et al., 2023).

Gjennom formålsparagrafen i Opplæringslova (1998) har det ligget i skolens mandat å utvikle elevenes evner til å mestre eget liv også før implementeringen av LK20. «Kunnskap om erfaring med livsmestring i skolen – muligheter og begrensninger» (Isaksen et al., 2023) understreker det faktum at skolen avkreves å fremme mestring, og at derfor bør elevene oppleve mestring. Til tross for denne intensjonen rapporteres det at mange elever opplever skolen som kjedelig og stressende, sågar at de gruer seg til å gå på skolen. Dersom de sentrale verdiene som presenteres i overordnet del om tema livsmestring realiseres gjennom utdanningen, og blir førende for skolens praksis, er det muligheter for at livsmestring kan

realiseres (Isaksen et al., 2023, s. 12). Det som i skolen motarbeider de overordnede verdiene i LK20 overordnede del er skolens mål- og resultatorientering. Det hevdes at dersom norsk skole skal lykkes med å ivareta elevers livsmestring, bør styring ut fra mål og resultat byttes ut med en mer anerkjennende og omsorgsorientert praksis. «Skolen må være en arena der *alle* får mulighet til å mestre» (Isaksen et al., 2023, s. 12). Det hevdes videre at «Skolen og læreren kan fremme livsmestring gjennom å tilrettelegge for et læringsmiljø som ivaretar mangfoldet og som tar utgangspunkt i elevenes erfaringer, stimulerer til samhandling, positive relasjoner og glede over mestingsopplevelser». Det hevdes at en slik tilnærming for å gi elever erfaring med å høre til, og bidra i et fellekap. «Skolen og læreren kan gjennom å gi kunnskap om ulike forhold som påvirker oss, og erfaring med å yte motstand og medvirke, bidra til subjektivering og livsmestring» (Isaksen et al., 2023, s. 12).

Den amerikanske psykologen Martin Seligman (2011) anser menneskes atferd til å bli forsterket av miljøet som former dem. I Seligmans bok “Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and well-being” (2011) presenteres “Flourish” som et nytt perspektiv på hvordan mennesker vokser og utvikler seg suksessfullt. Seligman (2011) er opptatt av hva mennesker egentlig trenger for å ha det godt i sitt liv. Han hevder at det er når vi er i en tilstand av tilfredshet, flyt eller harmoni at vi fungerer best, lærer best og opplever livsmestring. Med denne forståelsen som utgangspunkt har han utviklet teorien PERMA. I teorien står P for positive opplevelser og følelser, E for engasjement, R for relasjon, M for mening, A for mestring ved arbeidsfullførelse. I en skolekontekst vil PERMA kunne være en nyttig modell for forståelse for hva som må legges til grunn for å bidra til læring hos enkelteleven samt et godt læringsmiljø for klassen og skolen som helhet.

Engasjement i PERMA Seligman (2011) for «flow» - opplevelsen av at det flyter, går av seg selv så du slipper å sloss/kjempe. I skolen kaller vi det ofte for motivasjon. Når man blir genuint engasjert, glemmer man kanskje tid og sted, og er veldig til stede i øyeblikket. Det som oppgis å være fint med å være i flytsonen er at den antas å medføre at man er litt mindre selvkritisk. Seligman (2011) tilstanden av flyt kan etableres ved at man som pedagog er på utkikk etter hva elever blir engasjert i og at man aktivt bruker dette for å skape flow-følelsen hos eleven som resulterer i en indre motivasjon og lyst til å gjøre. Å få denne **P**ositive opplevelsen i løpet av skoledagen er viktig for å opprettholde motivasjonen for læring.

Seligmans **Relasjonsbegrep** handler ikke bare om å ha relasjoner til andre mennesker, men også relasjon i den sammenhengen man er. Seligman kaller det ofte for Connections og handler om det å skape et fellesskap hvor eleven føler tilhørighet (Seligman, 2011). Det å oppleve tilhørighet er noe av det viktigste i livet. Mennesker trenger gode relasjoner, og å føle at vi har en tilhørighet i flokken. Ønsket om kjærlighet og sterke bånd er viktig for å skape tiltro til andre mennesker. Relasjoner som er trygge og sterke kan også gi beskyttelse mot senere utfordringer. Elevers relasjon til lærere anses også å ha stor betydning for læring.

M-en i PERMA representerer meningen relatert til fellesskapet og til at man er en del av noe større. Med en slik forståelse vil det i skolen være viktig at elevene føler seg betydningsfulle, ønsket og at det gjør en forskjell om man ikke er til stede i fellesskapet. Barnets opplevelse av å ha en meningsfull funksjon i fellesskapet er altså avgjørende (Seligman, 2011).

A-en i PERMA er over omtalt som mestring ved arbeidsfullføring. Seligman's A var "Acchivement/accomplishment" (2011). Dette handler også om måloppnåelse og i denne sammenheng at man har kommet et steg videre. For elevene som strever kan dette handle om å sette fokus på at man har kommet lengre enn man var.

I Maedson (2017) redegjør for PERMA i sin vitenskapelige artikkel. Her omtales PERMA også til å omfatte en +. +-en I PERMA+ inkluderer optimisme, ernæring, fysisk aktivitet og søvn som sentrale for menneskets "Well-beeing". Vi har bolig i en kropp, og hvordan vi har det i kroppen påvirker hvordan vi har det som menneske. Harmoni mellom engasjement og avslapping, utfordring og hvile, er viktig. Fysisk aktivitet og et sunt kosthold vil påvirke hvordan vi har det i livet. I en skolekontekst kan dette fokuset handle om viktigheten av å ivareta hele eleven, både fysiske og psykiske. Det anses som to sider av samme sak. Hvordan eleven har det med sin kropp med alt fra basale behov som mat og søvn er med å påvirke evne til å møte utfordringer og derav opplevelsen av livsmestring.

Utgangspunktet for innføringen av livsmestring som tema, livsmestringens hvorfor, kan man kort oppsummert si er grunnet i negativ samfunnsutvikling hvor barn og unge viser økende psykiske uhelse. Skolen som arena for å styrke elevens psykiske helse bør derav kanskje grunnes i faktorer som skaper god psykisk helse. Man kan se på god livskvalitet som et produkt av god livsmestring. Kort sagt kan man definere den subjektive livskvalitet som

lykkefølelse og tilfredshet med livet over tid. Det å fungere godt i hverdagen (Bruvik, 2019). Den objektive forklaringen på begrepet er rettet mot personers levekår og objektive parametere som inntekt, bosituasjon, samfunnets BNP og arbeidsledighetsprosent. Bruvik (2019) oppgir at høy livskvalitet ikke bare kan bidra til psykisk, men også fysisk helse. Videre kan høy livskvalitet gi økt følelse av sosial støtte. «Trivsel er også et sentralt begrep knyttet til livskvalitet. Høy grad av trivsel henger sammen med mestringsfølelser, sosial støtte eller vennskap, og dermed kan alle disse faktorene bidra til økt livskvalitet» (Bruvik, 2019).

3. FORSKNINGSDSIGN

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for mine valg av utvalgsmetode, datainnsamlingsmetode og analysemetode. Avslutningsvis vil jeg vurdere studiens kvalitet.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Min problemstilling *Spesialpedagogers forståelse og arbeid med tema livsmestring i grunnskolens spesialpedagogiske virksomhet etter innføring av LK20* har som formål å fremskaffe spesialpedagogens erfaringer i egen yrkesutøvelse og deres refleksjoner knyttet til muligheter og utfordringer i arbeidet med tema livsmestring i sitt arbeid for og med elever i grunnskolen som har vedtak om spesialundervisning etter Opplæringslova kapittel 5 (1998). Studien kunne ha blitt gjennomført ved å anvende ulike metodiske tilnæringsmåter. En viktig faktor for valg av metode er fenomenene i problemstillingen og de forskningsspørsmål forskeren stiller seg. Den kvalitative metoden kan benyttes i alle situasjoner der forskeren ønsker å studere menneskelige prosesser i deres naturlige setting hevder Postholm (2010). Dette samsvarer med målsetningen med min studie da opplevde erfaringer som fanges opp i samtaler omfattes av dette.

3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Gjennom arbeidet i studien har jeg, for å skape en rød tråd med vitenskapsteoretisk forankring, benyttet meg av Crotty sin modell og dets fire elementer (Crotty, 1998, s. 4-5). De fire elementene er: epistemologi, teoretisk perspektiv, metodologi og metode. I følge Crotty må forskningsprosessen ha utgangspunkt i samhandling mellom disse elementene. De ulike delene vil i denne studien være flettet inn i hverandre i studiens ulike deler. Formålet med denne tilnærmingen i studien er å styrke egen forsknings troverdighet samt gi den en logisk forankring. Jeg tenker at Crotty (1998) sin modell på denne måten vil danne et rammeverk som tar for seg de ulike delene i forskningsprosessen.

I studien har jeg valgt å anvende kvalitativt intervju. Kvalitativ forskning kan bygge på ulike epistemologier. Crotty (1998, s. 2) omtaler epistemologi som en måte å forstå og forklare hvordan vi vet hva vi vet. Epistemologien, som danner grunnlaget for det teoretiske perspektivet i hermeneutikk er konstruktivistisk. Konstruktivismen som epistemologi bygger på troen på at det ikke finnes noen objektiv sannhet som venter på å bli oppdaget (Crotty, 1998, s. 8). Sannheten, eller rettere sagt meningen, oppstår i møtet mellom eget engasjement og realitetene i omgivelsene. Det finnes ingen mening uten en tanke. Kunnskap blir med andre ord ikke oppdaget, men konstruert i en kontekst. I min studie er epistemologien begrunnet i dette konstruktivistiske perspektiv.

I følge Postholm er mennesket sett på som aktivt, handlende og ansvarlig (Postholm, 2010). Postholm (2010) peker på at kunnskap i det konstruktivistiske perspektivet blir oppfattet som en konstruksjon av mening som er skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Kunnskap er ut fra dette ikke å anse som en statisk enhet, men noe som stadig er i endring og fornying. Et konstruktivistisk perspektiv på kvalitativ metode medfører at man vektlegger at interaksjonen mellom forskeren og de personene som studeres vil prege resultatet som kommer fram av forskningen (Postholm, 2010).

Problemstillingen i studien danner som tidligere nevnt utgangspunkt for valg av metode. Ut fra min problemstilling peker hermeneutikken seg som det vitenskapsteoretiske grunnlaget som er best egnet for min studie i og med at jeg etterspør praksiserfaringer og refleksjoner rundt denne.

Den tradisjonelle hermeneutikken søker å forstå tekst gjennom tolkning. Thagaard (2016, s. 41-43) viser til Greertz og hans beskrivelse av tynne og tykke beskrivelser. En tynn beskrivelse baserer seg på rene observasjoner og forskerens beskrivelse av disse. En tykk beskrivelse inkluderer utsagn, observasjoner og fortolkninger både fra informanten og forsker. Målsetningen med min studie er å forstå spesialpedagogens arbeid med tema livsmestring, med fokus på livsmestring, livsmestring gjennom å tolke deres utsagn og deres fortolkninger. Det at jeg søker å tolke spesialpedagogens tolkninger innebærer en dobbelt hermeneutikk ved at jeg som forsker søker å tolke spesialpedagogens tolkning av tema (Thagaard, 2018, s. 42).

Forskningen vil også preges av en fenomenologisk tilnærming da jeg i studien søker å forstå hvilke subjektive tanker og meninger spesialpedagogene legger i fenomenet folkehelse og livsmestring, og hvilke erfaringer de har med dette i det spesialpedagogiske arbeidet. Den fenomenologiske tilnærmingen har som mål og utforske og beskrive forståelse av et fenomen (Thagaard, 2018). I følge Kvaale og Brinkmann (2019) er fenomenologiens sentrale ambisjon å belyse fenomener slik de er i seg selv med en interesse av å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver. Jeg vil i min studie bestrebe å beskrive verden ut fra hvordan den oppleves av spesialpedagogene og med en antagelse om at virkeligheten er slik de oppfatter den.

Førforståelse har alle som søker å forstå noe. Denne førforståelsen vil en ha med seg i alt tolkningsarbeidet (Gilje, 2019). Essensielt i studiens fortolkningsprosess har det derav vært essensielt for meg som forsker å være bevisst egen rolle som forsker og hvilken betydning denne kan ha for mine fortolkninger. Informantenes utsagn kan forstås på ulike måter og min oppfatning er bestemt av min førforståelse. Det er derav viktig at jeg er bevisst eget ståsted, mine erfaringer, holdninger og verdier som kan påvirke ulike valg i prosessen.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Et kvalitativt forskningsintervju kan utformes på ulike måter. Mitt valg av den kvalitative intervjuundersøkelsen bygger på tidligere skisserte forståelse av hvordan kunnskap skapes. I forberedelse og valg har jeg i hovedsak støttet meg på to fagbøker. For valg av metode har dette vært Kvaale og Brinkmann: «Det kvalitative forskningsintervju» (Kvaale & Brinkmann,

2019). I tillegg har jeg støttet meg på boka til Tove Thagaard: Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode».

Intervjuundersøkelsen som jeg har valgt å legge til grunn for min forskning har en prosess og progresjon som bygger på Kvaale og Brinkmann (2019) sine sju faser i undersøkelser som bygger på intervju. Deres syv stadier har gitt god støtte gjennom hele planleggingen og gjennomføringen av undersøkelsen, så vel som i analyse av innhentet empiri og rapportering av disse. Da det ikke finnes regler eller standardprosedyrer for utførsel av en hel intervjuundersøkelse har stadiene blitt anvendt for å forankre undersøkelsens metodiske innsikt og kvalitetssikre denne. Det foreligger dog *enkelte standardtilnærminger og teknikker* som i metoden må veloverveid besluttes (Kvaale & Brinkmann, 2019, s. 134).

Intervjuundersøkelsens syv stadier innebærer først en tematisering hvor man formulerer formålet med undersøkelsen. De øvrige stadiene er undersøkelsens design, intervju, transkribering, analyse, gyldighet og pålitelighet (verifisering) og til slutt presentasjon av rapporten form som et vitenskapelig og lesbart produkt (Kvaale & Brinkmann, 2019).

Med fokus på undersøkelsens mål vil det i undersøkelsesprosessen måtte tas høyde for at de ulike fasene påvirker hverandre på en slik måte at oppgaver forskyves og innholdet i de ulike fasene endres underveis. Man må ta hensyn «til at forskeren kanskje blir klokere i løpet av undersøkelsen» (Kvaale & Brinkmann, 2019, s. 145). Denne innsikten gav meg trygghet i at intervjuundersøkelsesmodellen ville kunne gi meg fleksibilitet og mulighet til å gjennomføre forskningen på en strukturert, men fleksibel, på en slik måte at empirien settes i fokus og skaper innholdet i funn og fokus løpende gjennom prosessen, noe som er i tråd med et konstruktivistisk syn på hvordan ny kunnskap dannes.

Kvaale og Brinkmann (2019) understreker formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv fra personens eget perspektiv. Slike intervju kan gjennomføres med ulik grad av struktur og rammer. I min studie ønsker jeg forsøke å nå inn til informantenes indre tanker og refleksjoner rundt tema livsmestring. Jeg ønsker å skape en ramme og struktur som åpner opp for mulighet til å stille oppfølgings spørsmål og eventuelt følge opp interessante vendinger i samtalen. Dette ledet meg fram til semistrukturert intervju som form for kvalitativt forskningsintervju.

3.3.1 Semistrukturert intervju

Årsaken til at jeg velger semistrukturert intervju som metode er at jeg gjennom min problemstilling, *søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side* (Kvaale & Brinkmann, 2015, s. 21). Mitt studium av menneskelig erfaring og deres virkelighet er fenomenologi. Min oppmerksomhet er på intervjupersonens utsagn, og jeg vil være opptatt av å få frem *den levde erfaringen* (Nyeng, 2018, 33).

Metodevalget ble mitt verktøy til å beskrive mine informanters oppfatninger og erfaringer i den perioden undersøkelsen ble gjennomført. Metoden reflekterer ikke bare problemstillingen, men også mitt ønske som intervjuer å skape et rom for nærhet til informantene. En slik nærhet gir større rom for å utforske og registrere engasjement og detaljer. Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) kan dette gi større mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål som er meningsorienterte og gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser i sin livsverden. Dette vil bidra til å styrke intervjuets kvalitet.

Anvendelsen av semistrukturert intervju er gjort i den forstand at jeg har utarbeidet spørsmål i forkant og stilt informantene disse i samme rekkefølge. Jeg har likevel kunnet stille individuelle oppfølgingsspørsmål ut fra den enkelte informants svar. Faste rammer og struktur er for meg som forsker viktig, samtidig som det i denne sammenheng er like viktig å kunne ha muligheten til å følge opp interessante utsagn som måtte komme. Jeg ønsket med valg av metode å gi informantene størst mulig mulighet til å formidle hva som ligger til grunn for deres forståelse og erfaringer uten min innblanding. Kvaale og Brinkmann (2019, s. 357) definerer semistrukturert intervju som «En planlagt fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet». Kvaale og Brinkmann (2019) presiserer at ved bruk av metoden vil man ha en samtale med struktur og formål. I samtalen er det sentrale at jeg som forsker spør og lytter med formål å innhente kunnskap som kan etterprøves.

Semistrukturert intervju fordrer at jeg som forsker er aktivt lyttende i intervjusituasjonen og at oppfølgingsspørsmål stilles. Dette krever at jeg som forsker har god bakgrunnskunnskap om temaene som tas opp. Relasjonen mellom meg som forsker og intervjupersonene vil ved dette bidra til økt preg av symmetrisk (likeverdige) relasjon (Kvaale & Brinkmann, 2019).

En utfordring og mulig feilkilde ved denne metoden kan være knyttet opp mot oppfølgingsspørsmålene jeg stiller ut fra informantenes svar. I sammenligning av svarene fra de ulike informantene kan dette være utfordrende. Jeg vurderer dog denne formen som den mest hensiktsmessige når det gjelder å innhente data til å søke å belyse min problemstilling.

3.4 Rekruttering av informanter

I dette delkapittelet vil jeg beskrive hvordan jeg gikk fram i prosessen med å rekruttere informanter og på hvilken måte jeg fikk tilgang til disse.

Tove Thagaard (2018) omtaler begrepet informant i forskningssammenheng som assosiert med at forskeren «henter» informasjon fra de som blir forsket på. Jeg har i min problemstilling, og ved presisering av denne, etablert særskilt egenskap ved mine informanter. Informantene som skal rekrutteres kontaktes fordi de har særlige kunnskaper om det tema som skal forskes på. I kvalitativ metode omtales slik utvelges som et strategisk utvalg (Thagaard, 2018).

3.4.1 Strategisk utvalg

Kvalitative studier kjennetegnes ofte ved at det er et avgrenset antall av personer eller enheter som er i utvalget (Jacobsen, 2018). På bakgrunn av dette er det viktig at utvalget av informanter er hensiktsmessig i forhold til forskningsspørsmålet. Mitt utvalg av informanter til studien kan ha stor betydning for påliteligheten og troverdigheten i studien. Informantenes kunnskap om tema i undersøkelsen må også være tilstrekkelig. Jacobsen (2018) viser til at valgte problemstilling vil være med på å definere hvilke trekk informantene skal ha. I denne studien er det spesialpedagoger og deres beskrivelse av deres erfaringer i arbeidet med tema livsmestring som er kjernen. At informanten har kompetanse som spesialpedagog blir derfor ett av utvalgskriteriene. Ett annet utvalgsriterium i mitt studium er at informantene jobber innenfor det spesialpedagogiske arbeidsområdet i grunnskolen på det tidspunkt intervjuet gjennomføres, da mitt studium setter søkelys på dagens virksomhet. Utvalget vil da representere førstehåndskilder som representerer egne tolkninger og beskrivelser. Denne

sammenhengen, mellom yrkesutøvelse og kunnskap om tema, som spesialpedagogene har gjennom sin egen arbeidshverdag hever kvaliteten på informantene (Jacobsen, 2018, s. 189).

Problemstillingen gir åpning for valg av informanter fra samme og på tvers av skoler. I tillegg kan det velges informanter fra kommunal pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). De fire informantene som har bidratt inn i studiet kommer fra ulike skoler og fra kommunal PPT. Felles for informantene er at de bedriver spesialpedagogisk virksomhet i form av undervisning og kartlegging som en del av, eller hele sin virksomhet. Med andre ord, alle informantene står i direkte kontakt med elev(er) i grunnskolen som mottar spesialundervisning.

Det var viktig for meg at utvalget av informanter skulle være uten direkte påvirkning av meg. Jeg besluttet tidlig å ikke rekruttere informanter fra egen arbeidsplass. I vurderingen av hvordan jeg skulle gå fram brukte jeg en del tid før jeg valgte å avklare mulighet for bistand med rekruttering med skolesjefen i kommunen. Dette stilte vedkommende seg positiv til og jeg fikk hjelp av merkantilt personale til å sende ut informasjon og en «åpen» invitasjon om deltakelse til alle lærere og ansatte ved pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) i kommunen jeg arbeider i. Jeg valgte å informere om metode, forskningsspørsmål og beskrivelse av fokuset i studien.

Jeg forstår at det å stille til intervju i seg selv kan oppleves krevende, spesielt da tema for studien er et relativt nytt teams i yrkesutøvelsen. Jeg valgte derfor å informere om problemstillingen og innholdet i studien allerede ved rekruttering av informanter. Problemstillingen gav også kriterium for utvelgelse av informantene. Denne informasjonen ville også verne om aktuelle informanternes rett til å vurdere fordeler og risiko ved å delta. Videre valgte jeg å opplyse om hvordan opplysningene, og bruken av disse, skulle foregå slik at mulige informanter skulle være trygge på at dette vil bli brukt i tråd med gjeldende personvernreglement. Dette innebærer at trygg oppbevaring, definert formål for bruk av informasjon og at alt vil bli slettet på et gitt tidspunkt. Jeg skrev og et avsnitt om frivilligheten til å delta, samt informerte om muligheten til å trekke seg uten å oppgi grunn når som helst i prosessen.

Hvor stort antall informanter anses som tilstrekkelig? Thagaard (2013) omtaler at man må legge til grunn at tilstrekkelig antall informanter er det antall som er stort nok til å få en forståelse av det man undersøker. Hun omtaler dette som «metningspunkt». Med dette som

utgangspunkt vurderer jeg antallet informanter i denne studien som tilstrekkelig og viser til funnene i undersøkelsen.

3.4.2 Presentasjon av informantene

Mine informanter hadde alle spesialpedagogisk kompetanse og deler, eller hele, sitt daglige virke knyttet opp mot spesialundervisning i grunnskolen.

Jeg ønsket å rekruttere 6 informanter. Det antallet stilte seg positive og bekreftet sin deltagelse. I perioden intervjuene ble gjennomført viste det seg ikke mulig for to av informantene å delta av personlig årsaker. Jeg gjennomførte derav fire intervjuer med informanter fra ulike arbeidsplasser i kommunen. Disse var:

Informant 1: Informantens daglige virke er ved kommunens PP-tjeneste. Hovedarbeidsområde innen kartlegging/utredning av elever i grunnskolen, utarbeidelse av sakkyndige vurderinger samt veiledning av pedagogisk personale på barneskolene i kommunen. Informanten har arbeidserfaring fra barnehage, barneskole, omsorg og behandling innen barneverntjeneste og siste 7 år, erfaring fra kommunal pedagogisk psykologisk tjeneste. Gjennomført master i spesialpedagogikk for 14 år siden.

Informant 2: Informanten har sitt daglige virke ved kommunal barneskole. Har til sammen 17 års erfaring fra skoleverket, primært fra ungdomsskole. Jobber i intervjusituasjonen i all hovedsak med spesialundervisning og noe som faglærer i full stilling i barneskolen. Gjennomført master i spesialpedagogikk for 20 år siden.

Informant 3: Informanten er i utgangspunktet utdannet allmennlærer og har 18 års erfaring fra skoleverket. Har all tid arbeidet i barneskolen. Arbeider som kontaktlærer på mellomtrinnet og har noen enkelte timer spesialundervisning. Gjennomført master i spesialpedagogikk for 12 år siden.

Informant 4: Informanten har i utgangspunktet barnevernfaglig utdanning med påfølgende praktisk, pedagogisk utdanning (PPU) samt utdanning innenfor barneskolens fellesfag. Informanten har 15 års erfaring fra skoleverket. Arbeider som faglærer og med

spesialpedagogisk styrking i barneskolen. Har senere år gjennomført spesialpedagogisk utdanning.

For å ivareta kravet om anonymisering er informantene er informantene gitt betegnelsen Informant 1-4.

3.5 Arbeid med intervju

Jeg vil i dette delkapittelet beskrive mitt arbeid med planlegging, utarbeidelse av intervjuguide samt gjennomføring og transkribering av intervjuene.

3.5.1 Planlegging av intervju

I forberedelsene til gjennomføringen av intervjuene laget jeg meg en foreløpig intervjuguide med fire punkter. Tanken var at hvert intervju skulle ta cirka tre kvarter. For å utarbeide denne guiden måtte jeg sette meg svært godt inn i tematikken og problemstilling for studien. Denne prosessen opplevde jeg at gav meg økt bevissthet, og derav økt trygghet i min rolle som forsker. Ved utarbeidelse av intervjuguiden hadde jeg også søkelys på å gjøre det mer oversiktlig for meg hvordan den videre forskningsprosessen med transkribering, koding samt analyse og kategorisering av materialet kunne gjennomføres.

Kvaale og Brinkmann (2019) gi anbefaling om å gjennomføre prøveintervju før selve iverksettingen da de ser det å gjennomføre intervju er et håndverk som man trenger trening for å bli god på. Jeg gjennomførte derfor ett par prøveintervju for å bli tryggere i rollen og for å kvalitetssikre intervjuguiden. Intervjuene ble gjennomført med kollegaer for blant annet å sjekke ut om spørsmålsstillingen var formålstjenlig og ca. hvor lang tid spørsmålene tok. Jeg foretok noen justeringer etter dette. Den endelige intervjuguidens struktur ble bygget opp med utgangspunkt i det Kvaale og Brinkmann (2019, s. 160) omtaler som iscenesettelse av intervjuet. Strukturen ble derav som følger:

Oppstart hvor målet er å skape god stemning og trygghet gjennom uformell prat. Disse første minuttene er avgjørende for at informanten skal begynne å snakke fritt og legge fram sine personlige oppfatninger og følelser for en fremmed. God kontakt skapes ved at jeg som intervjuer lytter oppmerksomt og viser interesse, forståelse og respekt for det informanten formidler. Avsatt tid 5 minutter

Brifing (informasjon og avklaring) er andre del av min intervjuguide. I denne delen forteller jeg som intervjuer om bakgrunn og formålet med studien. Her gir jeg også annen praktisk informasjon om min taushetsplikt og forskningens anonymitet samt de formelle kravene knyttet opp mot opptak og informantens samtykke til dette. For å sikre at informanten føler seg ivaretatt og trygg ble det viktig for meg å avklare om det etter dette var noe uklart eller om informanten hadde noen spørsmål før jeg fortsatte intervjuet og startet opptakene (Kvaale & Brinkmann, 2019, s. 160).

Informantenes bakgrunn, erfaring og profesjon ble omfattet av guidens nestepunkt.. Disse spørsmålene ble en form for overgangsspørsmål før jeg nærmet meg hovedtema med dets nøkkelspørsmål. Først med en mer teoretisk og generell tilnærming for så å komme inn på deres erfaringer og oppfatninger.

Debrifing som en avslutning på intervjuet er det avsluttende punktet i intervjuguiden (Kvaale & Brinkmann, 2019, s. 161). Jeg ønsker her å avrunde med å nevne noen av hovedpunktene intervjuet har gitt meg innsikt i for å gi informanten mulighet til å kommentere disse. Avslutningsvis vil jeg sette en tydelig slutt for mine spørsmål og dirkete spørre om informanten har noe den ønsker å spørre om før vi avslutter intervjuet.

Spørsmålene i guiden var tenkt benyttet i samme rekkefølge ovenfor alle informantene, selv om rekkefølgen av spørsmål er av underordnet betydning i et semistrukturelt intervju. Etter utarbeidelse av intervjuguiden ble jeg ytterligere bevisst på oppgaven jeg skulle i gang med og jeg følte meg forberedt.

3.5.2 Utarbeiding av intervjuguide

En intervjuguide er en plan over hvilke spørsmål som skal stilles i et intervju. En intervjuguide gir god struktur på intervjuet, og sikrer at du får data som best mulig svarer på problemstillingen. Jacobsen (2018, s. 149) understreker at enkelte vil kunne påpeke at en prestrukturering av intervjusituasjonen medfører en lukking av datainnsamlingen og derav beveger seg bort fra den kvalitative metodens ideal. En prestrukturering betyr mer at de enkelte aspektene blir satt i fokus. (Jacobsen, 2018). Uten intervjuguide som støtte ville det kunne medført at dataene blir så komplekse at det ville blitt svært krevende for meg å analysere.

Den primære oppgaven med intervjuet er å innhente beskrivelser av erfaringer som gir relevant og pålitelig materiale til å kunne danne et grunnlag for senere analyse, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 156). Det ble derav viktig at jeg brukte god tid på utarbeidelse av intervjuguide slik at jeg ble bevisst hva jeg skulle spørre om, og hvorfor. Slik vil jeg kunne bli mer bevisst på at intervjuet bidrar til å avklare de meningene som er relevante for studien. Jeg brukte tid på å rette oppmerksomhet på formulering av spørsmålene, da dette vil kunne påvirke intervjusamspillet språklige karakter. Spørsmålene vil kanskje i intervjusituasjonen til slutt måtte formuleres forskjellig til de ulike informantene, slik at de passet til hver enkelt informants ordforråd, bakgrunn og oppfatninger.

Intervjuguiden jeg utarbeidet (vedlegg 3) delte jeg inn etter de tema som danner kjernen i forskningsspørsmålet. Temaene var: forståelse av livsmestring, erfaringer i arbeid med tema livsmestring samt utfordringer og forutsetninger for arbeidet med tema. Intervjuguidens spørsmål skulle derav bygge på disse samtidig som spørsmålene skulle ha som målsetning å belyse forskningsspørsmålet. Strukturen i intervjuguiden ble valgt for at den i størst mulig grad skulle være støttende under selve intervjuet.

I innledningen av intervjuguiden var jeg opptatt av å gi informasjon og stille spørsmål på en slik måte at det bidro til å skape trygghet og sørge for at den som intervjues forstår formålet med intervjuet, samt fortelle hvordan dataene blir behandlet og avklare tillatelse til å ta opp intervjuet. Videre valgte jeg å formulere spørsmål om stilling, nåværende spesialpedagogisk arbeidsområde samt om når vedkommende gjennomførte spesialpedagogiske utdanning. Å åpne intervju med spørsmål som ikke oppleves som for krevende kan bidra til å stimulere til at samtalen kommer i gang på en god måte (Jacobsen, 2018, s. 156). Videre i utformingen var jeg opptatt av å stille åpne og nøytrale spørsmål som ikke leder informanten til å svare det den

oppfatter som riktig. Gjennom å bestrebe å unngå eksempler, konkrete forslag og egne tolkninger av temaene unngikk jeg å være ledende. Ledende spørsmål påvirker relabiliteten til resultatene i studien på en negativ måte. Spørsmålene i intervjuguiden ble formulert på en slik måte at de søkte å hente inn beskrivelser for å få en forståelse for hvilke aktuelle forståelsesrammer og teorier som kan være med på å belyse de innhentede data i etterkant.

Jeg valgte å avslutte intervjuguiden med et åpent spørsmål for å gi informanten mulighet til å bringe opp refleksjoner og tema de ønsker å utdype nærmere. Dette for å bidra til at informanten trygges på at det som har kommet opp gjennom intervjuet kan bli avklart.

3.5.3 Gjennomføring av intervjuene

Jeg hadde i forkant av intervjuet sendt over informasjonsskriv til deltakerne (Vedlegg 2) på e-post. I etterkant mottok jeg skriftlig samtykke hvorpå jeg ringte informanten og avtalte tidspunkt for gjennomføring av intervjuet. Alle ønsket å gjennomføre dette utenfor arbeidstid og på Teams. Teams som kontekst kan i 2023, etter Covid19, anses som nøytral, i den grad noe møtested er nøytralt. Fordelen med teams er at det kan kobles opp der informanten føler seg «hjemme». Teamet for studien omhandler yrkesutøvelse og det ville av den grunn kanskje anses som mer hensiktsmessig å gjennomføre intervjuet i arbeidstiden og på jobben, men man vet at pedagoger/spesialpedagoger utfører en rekke arbeidsoppgaver i hjemmet og at arbeidsplassen, skolen, er hektisk og gir lite rom for fokus uten forstyrrelser. Jeg valgte å tilby informantene å få oversendt spørsmålene i intervjuguiden i forkant for å gi økt trygghet. Alle de fire informantene ønsket dette.

Tilrettelegging av intervjuet omtaler Kvale og Brinkmann (2019, s. 161) som iscenesettelse av intervjuet. Allerede i utforming forskningsspørsmålet hadde jeg dette perspektivet for øye da dette handlet om intensjonen om å tilrettelegge for at informanten settes i stand til å beskrive innsikt i temaet gjennom egne opplevelser (ibid. s. 160). I innledningen av intervjuet understrekte jeg mitt genuine ønske om å få innsikt i deres arbeidshverdag med tema livsmestring. Det ble noe uformell snakk hvor jeg formidlet mitt ønske om å bli presentert for deres unike opplevelse, og at samtalen ikke er til for at de skal møte mine behov for kunnskap og innsikt. Denne delen av samtalen ble ikke tatt opp.

Ved å være ryddig ovenfor informantene innledningsvis i samtalen søkte jeg å oppnå å skape et profesjonelt inntrykk av studien, samt etablere en formell trygg ramme for intervjuet. Alle de fire informantene var bekjente i og med at vi jobber i samme kommune. Dette i seg selv kunne være med å bidra til en trygg intervjusituasjon. Jeg valgte å forberede meg godt til hvert enkelt intervju for å sikre at de ble kvalitativt gode. Jeg informerte om at de planlagte og oversendte spørsmålene hadde som målsetning å stimulere til videre fordypning, og at det ut over disse ville kunne komme oppfølgingsspørsmål. Slike spørsmål vil være nødvendige for at jeg som intervjuer skal være helt sikker på at jeg forstår hva informanten sier, og derav forebygger at jeg legger egne tolkninger (Kvaale & Brinkmann, 2019, s. 194). Jeg hadde planlagt for muligheten fra å løsrive meg fra intervjuguiden og de planlagte oppfølgingsspørsmålene, men endte opp med å stille alle informantene så å si de samme spørsmålene, da det viste seg å være en krevende øvelse og være aktiv lyttende å lete etter aktuelle situasjoner for oppfølgingsspørsmål. Jeg bestrebet å lytte på høyt nivå, og forsøkte å unngå å skape for mye forstyrrelser ved å time oppfølgingsspørsmålene på en slik måte at intervjuet skulle bli en positiv opplevelse for informanten. Ved å gjenta de viktigste ordene i deres uttalelser inviterte jeg til fordypning/utdyping for å søke å løfte frem variasjoner og nyanser. Det faktum at guiden ble brukt «likt» ovenfor alle informantene viste seg å være til hjelp da jeg i etterkant skulle behandle innkommen data.

Etter andre intervju ble jeg mer klar over hvilke av spørsmålene som informanten fant utfordrende, og hvilke som kunne se ut til å fremstå som overflødige. Jeg vurderte da å utelate noen og endre andre spørsmål. Kvaale og Brinkmann (2019, s. 147) gjorde meg oppmerksom på at dette kan resultere i at dataene da vil kunne gi dårligere forutsetninger for sammenstilling i analysen så jeg valgte å beholde alle spørsmålene i sin opprinnelige form.

Under intervjuet noterte jeg meg noen stikkord som jeg fant nyttige for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål dersom det ble nødvendig. Notatene mine viste seg også å bli en nyttig støtte ved analysen, da det ble et verktøy for meg å huske hva informanten vektla og i hvilken kontekst.

Alle intervjuene ble gjennomført våren 2023 på teams. Utarbeidet tabell viser varigheten på de respektive intervjuene.

Informant	Gjennomført	Varighet
Informant 1	Etter informants ønske på Teams	36 min
Informant 2	Etter informants ønske på Teams	26 min
Informant 3	Etter informants ønske på Teams	32 min
Informant 4	Etter informants ønske på Teams	17 min

3.5.4 Transkribering

I denne fasen av metoden handler det om å klargjøre intervjumaterialet for analyse. Dette medførte arbeidet med transkribering av tale til skriftlig tekst. Kvaale og Brinkmann (2015, s. 206) anser transkriberingen som starten på analysen. Jeg valgte å transkribere intervjuene samme dag som de ble gjennomført. I mitt transkriberte materiale har jeg bestrebet å notere ned all informantens tale samt referert med tankestrek og kommentar om latter eller annet som forteller noe om situasjonen/stemningen i rommet.

Transkriberingen tok lang tid og var en nøysom jobb. Rådata ble skrevet ut og jeg valgte å skrive om noe fra muntlig språk til en mer formell skriftlig stil. Dialektord valgte jeg å oversette. Disse valgene tok jeg for å ivareta informantenes konfidensialitet (Kvaale & Brinkmann, 2019, s. 213). I denne prosessen var jeg svært bevisst på å ikke endre innholdet i meningen(e). Dette var spesielt viktig i de tilfellene hvor dialektord ble brukt for å gi ekstra trykk i det som ble sagt (Kvaale & Brinkmann, 2019, s. 208). Jeg valgte å gjenta gjennomlytting av lydopptakene flere ganger etter transkripsjon for å sjekke at jeg hadde fått en så korrekt gjengivelse av informantens uttalelser som mulig. Dette utelukker ikke at noe data kan ha gått tapt i transkriberingsfasen.

Varigheten på intervjuene varierte fra 17-36 minutter og det transkriberte materialet utgjorde mellom 8-14 sider pr. intervju. Hver side hadde en god marg på høyre side til notater og hver linje var nummerert. Denne utformingen gjorde det videre arbeidet i analysen med koding, og videre i analysefasen med kategorisering mer oversiktlig.

Denne studien dreier seg om fire gjennomførte semistrukturert intervju som ble transkribert etter lydopptak. Lydopptaket ble slettet etter gjeldende regelverk og i dette tilfelle innen fristen 15.05.23 (Vedlegg 1).

3.6 Analysemetode – tematisk analyse

I samsvar med intervjumaterialets natur og vurderte jeg og bestemte hvilken analysemetode jeg mente passet best egnet for empirien som framkommer i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 215). Kjernespørsmålet i denne omgang ble for meg hvordan jeg kunne analysere det informantene hadde fortalt meg på en måte som beriker og uttyper meningen med det de sa? (Kvale & Brinkmann s. 218). Valget falt på refleksiv tematisk analyse etter inspirasjon Virginia Braun og Victoria Clarke og inneholder seks faser (Braun & Clarke, 2012). Dette er en metode for å identifisere, analysere og rapportere ut fra mønster i innsamlede datamateriale. Metoden er presentert som lett tilgjengelig samt fleksibel også for uerfarne forskere. Som masterstudent har jeg liten erfaring med gjennomføring av kvalitativ forskning. Dette utgangspunktet var med på å avgjøre mitt valg av metode for gjennomgang og analyse av materialet.

Metoden er i utgangspunktet designet for bruk innen psykologi, men egner seg også dersom analysen retter seg mot materiale der det ellers foreligger lite forskning, eller om informantens synspunkt ikke tidligere er så godt kjent (Braun & Clarke, 2012). Gjennom systematisk koding og tematisering kan man få fram mønster som kan gi informasjon og empiri til studien. Refleksiv tematisk analyse blir derav en fleksibel metode for å kunne identifisere datamaterialet og gjennom denne identifiseringen kan man finne sentrale tema i materialet.

3.6.1 Analyseprosessen

I denne delen av rapporten vil jeg kort presentere de seks fasene i refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2012) for å synliggjøre mitt arbeid mot de hovedtema som vil bli drøftet i kapittel 5.

1. Bli kjent med data (familiarizing yourself with your data)

I denne fasen er det viktig å bli godt kjent med datamaterialet ved grundig gjennomgang av materialet. Første steget i denne bli-kjent-prosessen er transkriberingen. Vivi Nilssen (2012) påpeker fordelene med at forskeren selv transkriberer materialet selv med at man blant annet blir veldig godt kjent med materialet. Transkriberingen ble gjennomført ved at jeg hørte ett lite utdrag av intervjuet for så å skrive det ordrett ned. På denne måten sikret jeg at jeg fikk med meg hele innholdet i lydfilen. Dette var en tidkrevende og nøysom jobb som gjorde at jeg ble godt kjent med innholdet i materialet.

2. Generering av innledningsvis koder (generating initial codes)

Innledningsvise koder danner byggesteinen i analysen. Arbeidet med dette startet etter at jeg hadde blitt «familiar» med det transkriberte materialet. Identifisering og navngivning av trekk ved data som er relevant for problemstillingen er innholdet i metodens 2. fase (Braun & Clarke, 2012). Denne navngivningen er koding. Jeg har valgt å gjennomføre koding nedenfra hvor kodingen starter i arbeidet med det empiriske materialet (Anker, 2020, s. 77). Dette er en empirinære og induktiv formen for koding.

Jeg leste grundig igjennom den transkriberte teksten flere ganger. Jeg tok notater og markerte i teksten. Jeg var på utkikk etter meningsbærende mønster i teksten som fremstod som aktuelle for problemstillingen og noterte disse som koder i en marg til høyre i den transkriberte teksten. Jeg endte opp med totalt 97 meningsenheter.

3. Søke etter tema (searching for themes)

I denne fasen av analysen gikk arbeidet ut på å skape overordna tema som jeg kunne sortene de ovennevnte 97 kodene inn i. Måten jeg gjorde dette på var å samle alle kodene fra hvert intervju inn i en tabell. Jeg hadde da fire tabeller med koder, ett fra hvert intervju. Alle i hver sin farge. På denne måten søkte jeg å gjøre kodene mest oversiktlige for videre gjennomgang og søk etter tema som utpekte seg. Dette ble første steget til å identifisere mønster i innsamlet data.

4. Gjennomgang av tema (renewing themes)

Arbeidet med å finne ut om tema fungerer opp mot kodene som jeg har plukket ut starter her. Braun & Clarke (2012) sier det kan være vanskelig å lande på tema da man kan bli fanget i endeløse omkodinger. En rettesnor for når man skal stoppe er i det øyeblikket omkodingene ikke fører til vesentlige endringer. Det anbefales at man har en god ide om hva de ulike temaene er og hvordan de passer sammen.

Først lagde jeg meg en liste med tanker og ideer om hvilke aktuelle tema jeg hadde oppdaget ved første gjennomlesing. Ved neste gjennomlesing fortsatte jeg kodingen av materialet etter tema og mønster. Jeg jobbet meg grundig gjennom alt datamateriale og hadde blikket rettet mot interessante aspekter ved å identifisere relevante sitater og merket disse i ulike fargekodet etter tema.

5. Definere tema med navn (definding and naming themes)

I dette steget startet min egen diskusjon og prosessen med å gi navn til de ulike tema som kom fram gjennom kodingen i kartleggingsfasen. Braun og Clarke (2006) beskriver det sentrale her til å være spørsmålene om hva som hører sammen, og hvordan sammenhengen mellom dem er sentral. En test for dette kan ifølge Braun og Clarke (2006) være om en kan beskrive omfang og innhold i hvert tema i et par setninger. Temanavnene bør være konsise og slagkraftige, og gi leseren en opplevelse av hva temaet handler om.

Gjennom denne prosessen ble mine mange tema redusert til følgende fire tema:

1. Livsmestringens vesen
2. Livsmestringens leven
3. Inkluderende praksis
4. Livsmestringens pedagogikk

6. Produksjon av rapport (producing the rapport)

Rapport i denne sammenheng er presentasjon av funn som i min rapport fremsettes i kapittel 4. Jeg vil her synliggjøre hva jeg har funnet i datamaterialet i form av sitat hentet ut fra datamaterialet, de transkriberte intervjuene. Braun og Clarke (2006) påpeker at en som forsker skal plukke ut særlig levende eksempler som fanger essensen og poengene i materialet. Utdragene skal være innebygd i en analytisk fortelling, og lett og identifisere.

3.7 Kvalitetsvurdering

Maxwell (2013, s. 215) reiser en rekke sentrale spørsmål som forskeren må stille seg i vurdering av kvaliteten på sin forskning. Hvordan kan resultater bli uriktige? Hvordan kan dataene utfordre eller støtte forskerens ideer om det som skjer? Hvorfor skal andre tro på dine resultater?

For å sikre kvaliteten i forskningen har Kvaale og Brinkmann (2019) omtalt ulike sentrale begreper. Det er med utgangspunkt i disse jeg i denne fasen undersøkte og reflekterte rundt studiens pålitelighet (relabilitet), gyldighet (validitet) og overførbarhet (generalisering). I tillegg vil jeg presentere etiske betraktninger rundt egen forskerrolle og forforståelse.

Postholm (2010) beskriver hvordan forskeren blir sett på som det viktigste instrumentet for å sikre kvaliteten i forskningen. Av den grunn bør forskeren gjøre rede for egne erfaringer, teoretisk ståsted og hvilket utgangspunkt forskeren har. Mitt utgangspunkt vil kunne påvirke mitt møte med informantene og måten jeg analyserer og tolker datamaterialet. Blant annet vil min erfaring og kunnskap om fagfeltet jeg forsker på kunne være en styrke, samtidig som det vil kunne være den største trusselen mot relabiliteten og validiteten i studien.

3.7.1 Relabilitet - pålitelighet

Forskningsresultatene konsistens og troverdighet angir hvorvidt resultatene er troverdige (reliable) (Kvaale og Brinkmann, 2019). Påliteligheten knyttes til spørsmål om prosjektet er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018). Pålitelighet knyttes også til studiens data på en rekke områder: hvilke er benyttet, hvordan er de samlet inn og hvordan de er bearbeidet (Johannesen et. al., 2018).

Gjennom min studie har jeg bestrebet å være så transparent som mulig ved å redegjøre for hvordan jeg fikk tilgang på feltet, informantene og beskrevet framgangsmåten i behandlingen av datamaterialet. Påliteligheten styrkes ytterligere ved å tydeliggjøre hva som er primærdata og hva som er meg som forskers vurderinger og kommentarer (Thagaard, 2018). Opptak og

transkribering av intervjuene gav grunnlag for nøyaktige data. I presentasjon av funn er jeg tydelig på hva som er direkte sitater av informantenes formidling og hva som er min tolkning.

Intervjuspørsmålenes formulering er også med på å styrke studiens pålitelighet (Kvale og Brinkmann, 2015). Ved gjennomføring av intervjuene var jeg opptatt av å stille mest mulig åpne spørsmål for å unngå å lede informantene ved datainnhenting. Jeg utelukker likevel ikke at jeg kan ha stilt ledende spørsmål eller ikke gitt informanten nok tid til å svare før jeg gikk videre i intervjuet. Spesielt i første intervju oppdaget jeg at det var lett å ta ordet da informanten brukte litt tid. Denne erfaringen gjorde meg mer bevisst i de øvrige intervjuene.

Studier hvor det er flere forskere som samarbeider styrkes påliteligheten (Thagaard, 2018). I min studie har datamaterialet blitt gjennomgått flere ganger med mål å avklare egne beskrivelser og tolkninger av materialet. Jeg har i tillegg støtte meg på medstudenter og veileder som kritisk har bidratt ved å stille spørsmål og evaluert fremgangsmåten underveis i prosessen.

3.7.2 Validitet - gyldighet

Gyldighet i kvalitative studier dreier seg om hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke (Johannesen et. al., 2018). Har studien studert det den var ment å studere? For å vurdere validiteten går man tilbake til spørsmålene som har blitt stilt og se de opp mot svarene man har kommet fram til i studien.

Studiens gyldighet stiller altså spørsmål ved troverdigheten ved funnene i undersøkelsen og hvorvidt de representerer virkeligheten. Som forsker er det viktig at jeg gjennom hele prosessen reflekterer over hvordan jeg kan utføre de ulike fasene på en fornuftig og forsvarlig måte. Gyldighet skal gjennomsyre hele forskningsprosessen (Kvaale og Brinkmann, 2019).

For å sikre dataenes gyldighet sendte jeg i forkant av intervjuene ut spørsmålene som var planlagt stilt til informantene slik at de var forberedt og kunne stille spørsmål dersom noe var uklart. Underveis i intervjuet stoppet jeg systematisk opp for å oppsummere det informanten hadde sagt, for å sikre at jeg hadde oppfattet informanten rett og at vi hadde en felles oppfatning av det som var sagt. På denne måten åpnet jeg opp for spørsmål og mulighet til å

føye til informasjon. Videre skapte jeg rom for at jeg selv kunne stoppe opp og reflektere litt over informasjonen som hadde kommet fram i samtalen. Som tidligere nevnt er studien preget av min egen førforståelse og erfaring fra praksisfeltet. Det å strategisk velge ukjente informanter gjorde det enklere for meg å faktisk lytte og stille spørsmål uten påvirkning av egen førforståelse.

Å fastslå validitet betyr at man er i stand til å stole på dataene innhentet i studien gjennom hele prosessen. Nyeng (2018, s. 67) viser til at empiriske data har verdi til tross for at de ikke kan anses som 100% gyldige, da man sjelden eller aldri oppnår fullkomne valide resultater.

3.7.3 Generalisering/Overførbarhet

Kvalitative studier sikter mot å utvikle en forståelse av de fenomenene som undersøkes (Thagaard, 2018). Det er tolkningen av resultatene som skaper grunnlaget for overførbarhet, ikke beskrivelsen av mønstrene i dataen. Thagaard (2018) understreker dog at det sentralt å stille spørsmål ved om den tolkningen vi utvikler innenfor rammen av studien også kan være relevant og overførbare til andre sammenhenger.

Er mine innhentede data representative? Et studium med mange uavhengige kilder vil kunne anses som mer gyldige enn et studium med få informanter. Mine kilder har tilnærmet lik utdanningsbakgrunn, men tatt på ulikt tidspunkt og ved ulike utdanningsinstitusjoner. De har svært ulik arbeidshverdag. Til sammen er de et variert og representativt utvalg for det eksisterende mangfoldet innenfor det spesialpedagogiske virksomhetsområdet. I dette prosjektet undersøkes noen få enheter som representerer spredning i utvalget spesialpedagoger i grunnskolen. Liten populasjon understreker forståelsen om at generalisering i kvalitativ forskning ikke alltid kan resultere i en generalisering som omfatter hele populasjonen spesialpedagoger.

I min studie har jeg ikke som hensikt å generalisere funnene. Bakgrunnen for dette er studiens avgrensede omfang og få informanter. Studiens formål er heller ikke å gi et helhetlig bilde av spesialpedagogers forståelse og erfaringer med fenomenene i studien, men heller å få innsikt i hvordan utvalget forstår og erfarer fenomenene på det tidspunktet intervjuene ble

gjennomført. På denne måten vil studiens funn og konklusjoner kunne vise mulige tendenser i et større utvalg. Slik kan studien være et bidrag til drøfting samt refleksjon i arbeidet med forståelsen av og implementering av tema livsmestring innenfor det spesialpedagogiske virksomhetsområdet. Studien vil kunne gi de som ønsker kunnskap på området en pragmatisk nytteverdi. Jeg mener også at studiens funn peker på noen viktige pedagogiske prinsipper som kan være av interesse og til nytte for pedagoger i møte med elever som mottar spesialpedagogisk støtte i skolehverdagen.

Min bestrebelse har vært å søke å generalisere gjennom å belyse de ulike fenomener som empirien beskriver slik at man får innsikt i spesialpedagogenes opplevelser i praksis. Denne generaliseringen søker å belyse et nytt felt som ikke er gjort kjent på en slik måte fram til nå. Slik jeg ser det har de innsamlet dataene relativt bred variasjon og jeg hevder at funnene er overførbare til profesjonen spesialpedagoger, samt at spesialpedagoger uavhengig av grunnskoletilhørighet, vil kunne kjenne seg igjen i noen av funnene i undersøkelsen.

3.7.4 Etske refleksjoner om forskerrollen og forforståelsen

I kvalitativ forskning utgjør forskeren selv en viktig del i alle stadier av studien (Kvaale & Brinkmann, 2019, s. 108). Min integritet som forsker er avgjørende for kvaliteten. Integritet i denne sammenheng beskrives som min kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet. Gjennom hele studien har jeg bestrebet å være så nøyaktig som mulig. Gjennom å følge metodelitteraturens struktur har jeg bestrebet å forstå og ivareta den kvalitative metodens særegenhet. Videre har jeg søkt å formidle min studie transparent slik at veien fram til avsluttende betraktninger i størst mulig grad er beskrevet. Jeg har hatt fokus på å holde en profesjonell distanse og forholdt meg objektiv til informantenes utsagn, uavhengig av egen fortolkning av disse. Jeg har lagt tidligere forskning og teori til grunn i jobben med å se hvordan funnene henger sammen.

Transparensen i min forskning ivaretas ved at jeg beskriver forskningsprosessen. Videre vil min evne til å være åpen og kritisk til eget arbeid og de valg jeg tar underveis bidra til transparens. Dette vil styrkes ytterligere ved nøyaktig bruk av kilder. I min forskning skal jeg lete etter hvordan spesialpedagoger oppfatter og jobber med tema livsmestring innenfor det

spesialpedagogiske arbeidet i grunnskolen. I dette arbeidet er det viktig at jeg er bevisst min rolle som forsker og utøver denne med en etisk bevissthet, i tråd med de forskningsetiske retningslinjene (Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitere og humaniora, 2021). Dette medfører redelighet i bruk av kilder, velbegrunnet argumentasjon, upartiskhet og åpenhet om de usikkerheter som måtte oppstå.

At ulike fag eller skoleretninger blant spesialpedagoger har ulike syn og forklaringer på samme fenomen er i det samfunnsvitenskapelige området ikke uvanlig (Nyeng 2018, s. 11). Refleksjon som setter kunnskapen i sammenheng med fagets metoder og forutsetninger samt perspektiver, medfører at man ivaretar en ydmykhet ovenfor andre metoder og andres kunnskap og forebygger en dogmatisk tro på egne sannheter.

Det er viktig å være bevisst sin egen førforståelse. Postholm (2010) omtaler denne førforståelsen som et produkt av førforståelse eller forståelseshorisont. Min egen har helt klart påvirket utforming og identiteten i denne studien. Uten min praksiserfaring fra ulike bransjer, med fellesnevner arbeid med eller for barn og unge og deres familier samt de siste fjorten år i offentlige skole, ville kanskje utforming av studien, analyse og tolkning av datamaterialet hatt en annen karakter. Studien legger til grunn et positivt elevsyn i den forstand at spesialpedagogen har tro på at elevene kan mestre.

3.7.5 Krav om konfidensialitet

Informantene i studien har gjennom hele prosessen vært informert om at deres anonymitet ville bli ivarettatt og at de når som helst kunne trekke seg. Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitere og humaniora (2021), stiller krav om at all informasjon som gis om personlige forhold blir behandlet konfidensielt. Dette betyr at alle informantene blir anonymisert i presentasjon av resultatene i rapporten.

Prosjektet er meldt til og godkjent av Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør i henhold til vanlige prosedyrer for slike undersøkelser (se vedlegg 1). Alle data ble som angitt slettet 15. mai 2023.

4. PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapittelet presenterer jeg funn fra analysen i studien. Funnene vil bli tematisk framstilt. Funnene i datamaterialet har sitt utgangspunkt i informasjonen fire informanter har bidratt med gjennom gjennomførte semistrukturerte intervju. Intervjuene er gjennomført med utgangspunkt i samme intervjuguide (vedlegg 3). Informantene ble i avhandlingens del 3.5.2 beskrevet og gitt betegnelsen Informant 1- 4. Denne betegnelsen videreføres i denne delen, for at det skal være oversiktlig og etterprøvbart hvem som har sagt hva. Funnene vil bli presentert i følgende delkapittel:

- 4.1 Livsmesringens vesen
- 4.2 Livsmestingens leven
- 4.3 Inkluderende praksis
- 4.4 Livsmestringens pedagogikk

Funnene i analysen vil bli presentert gjennom sitat som fanger opp essensen og poengene i materialet. Sitatene vil bli knyttet sammen gjennom oppsummeringer. På denne måten vil felles og enkeltvis erfaringsgrunnlag bli presentert på tvers av hverandre. Korte sitat vil bli synliggjort ved å stå i anførselstegn, mens lengre sitat vil bli synliggjort med linjeskift før og etter.

4.1 Livsmestringens vesen

Dette temaets grunnlag kommer fra alle informantene uttrykk om at livsmestring ble oppfattet som noe de fortsatt opplevde å ha et uavklart forhold til profesjonelt. Begrepet livsmestringens *vesen* som tema ble valgt som begrep ut fra informantenes forståelse om at livsmestring «et noe» de ennå ikke har fått helt under huden, men som de har meninger om hva er eller bør være.

Informant 1 forteller at tema livsmestring absolutt er oppe som tema hos PPT. I alle sakkyndige vurderinger som skrives «*tenker jeg at det er et must å ta med dette med*

livsmestring...men jeg kan bare snakke om hvordan jeg gjør det». Dette begrunnes i at i alle barn som mottar spesialpedagogiske tiltak «innehar en del faktorer som gjøre at man er mer utsatt, og derfor bør man ha med hvordan man kan styrke de». Dette formidler informant 1 som sin oppfatning av kjernen i livsmestring, «hvordan styrke fysisk og psykisk helse». Dersom du har noen vansker ser Informant 1 det som ekstra viktig å ha med seg alle aspektene i livsmestring «som troen på seg selv, at man har med seg det om relasjoner, at man er bevisst hvordan denne eleven har det i forhold til andre elever og samspillet med andre elever». Intensjonen med all spesialundervisning er «at eleven får oppgaver som er tilpasset sitt nivå slik at man kan føle på mestring» som er en side av tema livsmestring slik Informant 1 ser det. Informant 1 er opptatt av at livsmestring skal prege all pedagogisk virksomhet i alle timer.

Informant 1 forteller videre at de i kollegiet PPT har jobbet med det som beskrives som: «Dilemmaet om at barn skal settes i stand til å ta vare på seg selv». I kollegiet har de en forståelse om at «Det er jo det de sier i læreplanen, at det er det som er målet, at barn skal settes i stand til å ta gode valg for seg selv». Dette uttrykkes som noe utfordrende og problematisk om man skal ha søkelys på eleven:

«Forstått som at det er eleven som tar valg, og at dersom det går galt, er det eleven som gjør feil og har ansvar for det. Det synes jeg er alt for enkelt, for barn har forutsetninger gjennom miljø og rammer, og de er ikke like for alle barn. Noen barn kjemper tungt utenfor skolen».

Informant 3 ser på livsmestring som tema i skolen som et «Hvordan kan vi gi elevene kompetanse som fremmer god fysisk og psykisk helse, slik at de klarer å ta vare på seg selv og ta ansvarlige og gode livsvalg?». Informant 3 mer er opptatt av at dette er kontinuerlig arbeid mennesker må ta ansvar for gjennom hele livet.

Informant 4 forståelse skiller seg i utgangspunktet ut fra de øvrige informanters da hen åpner med å si at «Målet med livsmestring er livsglede». Og begrunner dette med: «de flest mestrer lite første gangen man skal gjøre noe, og at man i det å øve på å mestre, like mye må øve godt på å ikke mestre». Det å til slutt mestre vil gi livsglede. Informant konkluderer med at

«livsmestring som tema for meg betyr å gi elevene erfaring og kompetanse på å takle det å feile, samt glede ved å få til». På denne måten vil man ruste eleven for veien mot det å bli voksen og «bidra til deres livskvalitet i voksenlivet og alt det har å by på av sorger og gleder».

Informant 2 deltok aktivt i forarbeidet til de nye læreplanene og gjennom intervjuet kommer det fram at vedkommende er kritisk til hva tema livsmestring har endt opp med å bli.

Informant 2's sier følgende: *«Ser at det i dag har blitt redusert fra det som skulle være fagovergripende temaer til tverrfaglige emner. Læreplanene er fortsatt delt inn i fag».* En slik endring har medført en kvalitativ reduksjon av hva livsmestringens vesen i utgangspunktet var tenkt å være: *«Nå har man forsøkt å definere noe i de enkelte fagplanene om hva de tverrfaglige tema betyr i de ulike fagene, men det er ikke alle fagene som har det med en gang!»* Hen formidler at

«Det er også noe som er annerledes enn det det egentlig var tenkt, så jeg synes vi har mistet noe på veien. Så da blir jo spørsmålet, hva har vi igjen? Egentlig er jeg enige med at det er et tema å jobbe med overordnet, men lurer på om vi kommer i mål med intensjonen om vi bare bryter det ned i fag».

Informant 2 oppfatter den opprinnelige intensjonen som skapte utgangspunktet for LK20 til å ikke har blitt ivaretatt:

«Overordnet intensjon var å hjelpe barn og unge til å få gode redskaper for å ha god livskvalitet. Og hva er god livskvalitet? Det er mer enn å lykkes i fag. Om man sammenligner med den gamle læreplanen som snakket om det å være et «gangs menesje». Livsmestring handler også om å bli kjent med seg selv, sin egen kropp og følelser og andre sine og sine egne reaksjoner».

Informant 1 formidler en oppfatning av at *«livsmestring er så mye»* uten å kunne helt klare å definere dens vesen.

«Jobbing med livsmestring i skolen skal være noe mer enn den ene timen «Med Livet» på fredager. Det skal gjennomsyre hele skoledagen. Gjennomsyre møter mellom den voksne og eleven. Det skal gjennomsyre hvordan du legger opp undervisningen din. Det er klart det er masse».

Informant 2 uttrykker bekymring for alle pakkeløsninger som selges inn i skolen som kurs som selges inn. *«Livsmestring læres ikke gjennom et kurs. Det handler om andre ting som å plassere seg selv i verden og være åpen og bli trygg på seg selv og andre og derav få livskvalitet».*

4.1.1 Oppsummering av funn

Det kan se ut til at informantene, til tross for et noe ulikt utgangspunkt, har til dels lik forståelse av livsmestringens vesen til å være et noe skal gjennomsyre hele skolehverdagen. Tema livsmestring skal ikke tas ut som et timefestet fag som skal undervises i.

Sentralt står forståelsen av livsmestring som det å bli trygg på seg selv gjennom prøving og feiling. De uttrykker temaet som viktig og nødvendig, noe som må jobbes med kontinuerlig, som en grunnleggende forståelse som skal gjennomsyre kulturen i hele den pedagogiske virksomheten. God livskvalitet oppfattes som den overordnede effekten av livsmestring.

4.2 Livsmestringens leven

I studien danner grunnlaget for dette tema min interesse for hvordan den enkelte spesialpedagog faktisk jobber med, hvordan «lever», tema livsmestring i skolehverdagen.

Informant 1 oppgir selv at det ikke oppleves å jobbe direkte med tema livsmestring i sitt spesialpedagogiske virke. «Jeg jobber med sakkyndige vurderinger med tiltak og metoder og gir så sett anbefalinger. Hva som utøves i praksis vet jeg ikke mye om ut over det som seg igjennom observasjon i klasserommet, men det blir det ikke mye av». Hvordan den enkelte pedagog velger å ivareta livsmestring som gjennomgående tema i alle fag formidler Informant 1 som at:

«.....vil være avhengig av faglig bakgrunn, hvor bevisst man er det generelle læringsmiljøet sitt og hvordan skape et godt klasseromsmiljø, også for den som strever. Det vil være avhengig av enkeltpersoner og hvordan de vil ta i bruk det vi anbefaler. Hvordan de tolker det for å si det sånn».

I hvilken grad Informant 1 velger å vektlegge livsmestring opplyses også å være en vurdering i hvert enkelt tilfelle. «Hvis jeg for eksempel har et barn som har store sammensatte behov så vil kanskje det som handler om livsmestring komme enda høyere opp. At man liksom på en måte hjelpe til på en slik måte at eleven skal klare mest mulig på egen hånd. Få en følelse av mestring i hverdagslige gjøremål. Men dersom du har fagspesifikke vansker som for eksempel i matematikk uttales dette med livsmestring kanskje ikke, da det «tradisjonelt ikke settes livsmestring i sammenheng med spesialpedagogikk». Informant 1 opplyser at det er ulikt hvordan kollegene ved PPT praktiserer dette. «Jeg personlig tenker at det gjør alltid det. For om du strever i ett eller annet fag...og unger er bevisst dette selv...så trengs det påfyll ett annet sted», og forklarer dette med at ofte møter hun barn som kommer med utsagn som at «HUFF, jeg er så dum i matte» og at det gjør noe med selvfølelsen til barnet.

«Vi kommer til verden med ulike forutsetninger og har ulike oppvekst som gir ulike forutsetninger» understreker Informant 1. Det hender derfor at man i sakkyndig vurdering anbefaler ulike livsmestringstiltak for elever som strever særskilt selv om dette er i den overordnede delen av læreplanen. «Eksempler på dette kan være i forhold til relasjoner til andre. Støtte og hjelp til hvordan du er med andre elever for å få venner. Det kan være hjelp til å håndtere følelser». Denne type støtte kan gis gjennom hele grunnskoleløpet. Vanligvis omfattes denne type tilrettelegging innenfor tilpasset opplæring og ikke etter Kapittel 5 i

opplæringsloven (1998). Informant 1 beskriver dette som et utfordrende tema i PPT og snakker engasjert om at *«det går en grense for når dette anses som så belastende for en lærer at det anses som spesialundervisning. Det kan være de elevene som er veldig tilbaketrukkne og tar liten plass og som sier lite eller ingenting, eller de som har store følelser som vises godt for eksempel gjennom utagering»*.

Informant 2 opplyser at *«På skolen hos oss er spesialpedagogisk tilrettelegging veldig nær opp til ordinær undervisning så det er veldig fagorientert og ofte knyttet opp til basisfagene»*. Denne praksisen opplyses også å råde på arbeidsplassen til Informant 3.

Informant 2 er også opptatt av at *«En viktig del av spesialpedagogikken er jo ADL-trening som treffer livsmestring bedre og favner mer om det å mestre dagliglivets utfordringer»*. Dette forklares med at ADL-treningen fokuserer på å mestre dagliglivets struktur og praktiske oppgaver, som hen mener er konkret arbeid med livsmestring. Informant 2 er av den oppfatning at *«Spesialpedagogikken har i alle tider handlet om livsmestring»*.

Arbeid med livsmestring i spesialpedagogisk arbeid handler for Informant 3 om at *«Vi må snakke med elevene om hvordan de lever livet sitt, ruste dem for å utvikle et godt og positivt selvbilde, og hjelpe dem til å bygge trygg identitet»*. Informant 3 opplever selv at dette temaet ikke jobbes med i undervisningssituasjon, men at man daglig jobber med dette

«...gjennom forskjellige situasjoner som oppstår i dagliglivet hvor man snakker med eleven om hvordan man kan takle, forstå og mestre det de står i. Uten råd og veiledning er det ikke så greit å være ung i dag for å mestre dagens vanskeligheter og da spesielt sosiale medier og alt det bringer med seg».

I undervisningssituasjon er det på Informant 3's arbeidsplass lite søkelys på livsmestring som tema. Det opplever at hovedfokuset er på bærekraftig utvikling. *«For meg blir da livsmestring som tema alt det vi gjøre for å støtte elevene i hverdagen»*. Gjennom konfliktløsning, veiledning og støtte. Informant 3 opplever det å ta utgangspunkt i elevens selvopplevde konkrete situasjoner som den beste måten å arbeide med livsmestringstemaet på. I en hektisk arbeidshverdag har man best rammebetingelser for å gjøre dette med *«de elevene som mottar*

spesialundervisning, da man ofte har mer tid og derav en tettere og mer nær relasjon til disse elevene».

«På mitt klasseteam er vi opptatt av at spesialpedagogisk styrking skal ha som målsetning å heve den enkelte elevs mestring – for seg selv og i klassen» opplyser Informant 4. *«Som team drøfter vi hva som skal til for at alle elevene føler mestring, og at mestring i fag og relasjoner er gjensidig avhengig av hverandre».* Å ha et spesielt øye og ansvar for eleven med spesialpedagogisk vedtak er i hverdagen jobben, og vedkommende bestreber å ligge i forkant av det som skal skje i klasserommet. Informant 4 opplyser at de spesialpedagogiske tiltakene i klassen i år gis det inn i en helhet, og ikke som et segregert tiltak på siden av det ordinære. Informant 4 beskriver denne erfaringen på følgende måte:

«Denne tilnærmingen opplevdes i begynnelsen som arbeidskrevende, men jeg ser at den har god effekt, og det gjør jobben mye mer morsom og meningsfull. Jeg bestreber å være en ressurs for hele klassen og dette ser jeg at gjør det lettere for eleven med spesialpedagogisk vedtak ta imot eller be om hjelp, bli med ut av klassen alene eller på liten gruppe. Dette grepet blir for meg å arbeide med livsmestring som tema i spesialpedagogikken»

4.2.1 Oppsummering av funn

Funnene knyttet til livsmestringens leven viser at det spesialpedagogiske arbeidet med tema innehar ulik form og spenner seg fra individuell ADL-trening, samtaler om tema, kognitiv støtte i hverdagen til en mer helhetlig integrert tilnærming hvor den spesialpedagogiske virksomheten gis inne i klasserommet som helhet. De enes om at tema livsmestring utøves gjennom en praktisk og relevant tilnærming. Ut fra informantenes engasjement under intervjuene rundt tema, kan det konkluderes med at alle informantene har felles ønske om å lykkes i arbeidet med livsmestring som tema i det spesialpedagogiske arbeidet, og at det i praksishverdagen i dag ikke vies det fokus som de mener det fortjener.

Gjennom analysen ble det klart for meg at spesialpedagogene var omforente om to temaområder som må settes på dagsorden for en muliggjøring av godt arbeid med tema livsmestring i det spesialpedagogiske arbeidet. Disse er inkluderende praksis og livsmestringens pedagogikk.

4.3 Inkluderende praksis

Livsmestring i en inkluderende praksis, hvor alle blir sett, omfatter ikke bare som en forutsetning for elevenes læring men også som en faktor som må være til stede for at spesialpedagogen skal kunne settes i stand til å bidra i tema livsmestring for elever som strever og for læringsmiljøet som helhet.

Informant 1 snakker om alle de små tingene i hverdagen som for eksempel *«Hvordan du møter den enkelte elev i klasseromsdøra om morgenen»*. Som viktig for livsmestring som tema. Det gjøres mye forskjellig. *«Det handler om kompetanse, men også om.....egenskaper hos den enkelte lærer. Man er jo ulike»*.

«Jeg er svært engasjert i dette med læringsmiljø». Understreker informant 4. *Så lenge du føler deg verdsatt og verdifull i et miljø og du opplever at jeg har oppgaver som er viktige selv om jeg ikke får til alt samt har gode relasjoner på skolen, så tror jeg det går greit å streve litt i noen fag.*

Informant 2 forteller at spesialpedagogiske tiltak på arbeidsplassen også gis som styrking inne i hel klasse. *«Dette er jeg egentlig enig i, om det fungerer, å få være en del av fellesskapet. Det skal være godt pedagogisk begrunnet om man skal ta en elev ut av klassen. Noen ganger kan det være riktig å ta ut for å skape tryggheten for å klare å være i fellesskapet. Men målet må være å være i fellesskapet. Det er til det beste for eleven. Sosial trygghet. Jeg synes også det er litt feil å ensidig sette søkelys på at det er eleven som trenger spesialpedagogisk tilrettelegging. Klassen, eller gruppa som helhet bør erfare at vi er ulike.* Hen begrunner dette ut fra livsmestringsperspektivet. Dersom man tar ut eleven som har krav på spesialpedagogisk

tilrettelegging mister gruppa som helhet en del læring. Derfor mener jeg at tilretteleggingen i utgangspunktet bør gis der det gis opplæring til alle.

Informant 4 er opptatt av at en inkluderende praksis ikke nødvendigvis betyr at eleven er inne i klasserommet med alle elevene i klassen. *Det kan også være at noen elever trenger mindre grupper for å etablere et sosialt fellesskap. Det er mer oversiktlig og mer trygt å slippe seg løs og leke seg i læringen. Et sosialt fellesskap er helt grunnleggende for livsmestring. Vi alle mennesker trenger å føle at vi er en del av et fellesskap. Bli anerkjent for den vi er.* Hen henviser videre til den australske forfatteren Donna Williams som ifølge hen en gang uttrykte *Å være normal er å få være sammen med de jeg er lik.*

Informant 3 opplyser at hen den siste tiden har reflektert over hva det gjør med eleven som mottar spesialundervisning under dagens praksis på hens skole hvor man tar eleven ut av klassen og gir en til en undervisning. *Hva gjør det med eleven å bli tatt ut av fellesskapet? Hvordan blir han ivaretatt innenfor et klassefellesskap?* Hen tenker at dette kan påvirke *elevens syn på seg selv og sin egen verdi og at det igjen kan påvirke elevens livsmestring.*

Gjennom sitt arbeide hos kommunens PPT treffer en mange ulike barn, primært individuelt. Informant 1 forståelse er at det er *«Kjempegjevt å bli tatt ut når du går i 1-3, men så er det ikke så gjevt lenger da det blir viktigere for eleven å være som alle andre»*. En konsekvens av dette kan bli at eleven blir sittende inne i klasserommet uten å ha forutsetninger til å få med seg det som skjer i undervisningen. *«Det er nesten som å banne i kirka i vår kommune. Alle skal liksom inn i klasserommet og skal være i klasserommet»*. Elevens stemme må høres, men det er alltid minst to sider av en sak *«...få lov til å være en del av gjengen og å føle seg normal og kjenne på det. Og da tenker jeg at man skal lytte til den enkelte elev og høre hva det er den sier. Det tenker jeg er kjempeviktig»*. Informant 1 er til tross for dette grunnsynet opptatt av den spesialpedagogiske vurdering som ligger til grunn for tiltaket og det at *for noen elever som strever kjempemasse kunne det vært godt å kanskje få møtt andre som har noen av de samme utfordringene. Og hvor går grensa?»*

Informant 1 er opptatt av å formidle at *«vi er et system rundt eleven. Hvor pedagogen(e) er en del av dette systemet. Og så har man et hjem og man har mange andre...»*. Pedagogen er viktig for å bygge opp barnets selvfølelse og *«å legge til rette for at barnet får noen venner og føler tilhørighet et sted»*. Skolen får gjort mye, *«men får man ikke gjort alt»*.

Informant 4 trekker frem opplevelsen av det som svært viktig å legge til rette for etablering av et godt samarbeid mellom spesialpedagog og kontaktlærer. De oppleves at et positivt samarbeidet gjør at de lettere kan spille på hverandre. Dette eksemplifiseres ved: «*Dersom læreren kjenner meg og mine styrker og faglige interesser, kan vi fint bytte roller. Jeg kan da gjennomføre undervisningen og læreren kan gå til elevene på en annen måte istedenfor å alltid stå foran*». Informant 4 opplever styrke av å jobbe på team:

«Jeg ser det som positivt å bygge et godt team rundt eleven og klassen som helhet. Da kan vi bruke hverandre som støtte, gi hverandre innspill i forhold til fag, eleven og klassen. Egentlig det aller meste. Det å spille på lag gjør jobben lettere og mer meningsfull. Jeg er så glad for at jeg dette skoleåret har blitt så inkludert i teamet for klassen og at jeg opplever at kollegene er genuint opptatt av hva jeg som spesialpedagog kan tilføre».

Informant 3 trekker blant fram helsesykepleier som en avgjørende samarbeidspartner i forhold til å kunne ivareta livsmestring tema både på system, kollegial, klasse og individnivå.

«Helsesykepleier sitter på verdifull kunnskap og kompetanse og kan bringe inn andre perspektiver i arbeidet med tema livsmestring». Informant 2 er også opptatt av eleven som en helhet bestående av en fysisk, psykisk og sosial del og at dette fordrer at man i arbeid med temaet livsmestring er avhengig av et helhetsperspektiv som omfatter ikke bare *«det livet som leves på skolen men også det sosiale og digitale livet som leves utenfor skoletiden».* Slikt arbeid fordrer samarbeid mellom alle som er rundt barnet og sier at dette kan være mange og eksemplifiserer dette med å liste opp foresatte, helsesøster, fastlege og andre signifikante voksne.

4.3.1 Oppsummering av funn

Informantene i undersøkelsen understreker unisont inkluderende praksis som en viktig faktor for muliggjøring av arbeid med livsmestring innenfor det spesialpedagogiske arbeidsområdet. Å utøve en inkluderende praksis med, trygt og godt læringsmiljø, hvor alle opplever å være en

del av fellesskapet er veien å gå. Troen på at et slikt miljø kan skapes kun ved å anerkjenne spesialpedagogen og andre yrkesgrupper som viktige bidragsyttere i arbeidet fremheves.

Informantenes utsagn knyttet til samarbeid gir grunnlag for å kunne anta at alle spesialpedagogene opplever det som en viktig faktor å skape et godt samarbeid i hele systemet rundt elevene og klassen for å muliggjøre arbeid med livsmestring som tema for elever med særskilte behov.

4.4 Livsmestringens pedagogikk

Livsmestringens pedagogikk som tema fremhevet seg gjennom studien som de grep man som spesialpedagog anså som viktige i arbeidet med og for elever som strever. Informant 1 er opptatt av at pedagogen har et ansvar for å bistå med å bygge «*barnets følelse av egenverdi*».

«Ansvar for barnets følelse av egenverdi kommer ekstra fram når man strever i fag og får vedtak om spesialundervisning. Da må man tenke at dette må veies opp for ett annet sted enn med fokus på faglig prestasjoner. Det er alltid den voksne som har ansvar i relasjonen. Hva betyr det da? Fy søren man har mye makt som lærer altså. Makt til å på en måte heve en elevs status i gruppa. Dette må pedagogen være bevisst. Jeg får ikke understreket det nok. Har man elev som strever på ett område, må man være bevisst som lærer å heve statusen til barnet på andre områder».

«Om man har som et grunnsyn at man er nødt til å ha det trygt og godt for å kunne lære da kommer livsmestring som tema høyt opp. Hvordan få til et godt klima for læring i klasserommet?» spør Informant 1 retorisk. *«Hva legger man egentlig i livsmestring? Ta for eksempel: Jeg vet ikke om en førsteklasse hvor ikke læreren ikke står i døra og hilser på starten av dagen. Hvorfor slutter man med det på mellomtrinnet? Da er læreren inne i klasserommet når man kommer og driver og gjør klart til timen.»*

Denne endringen av pedagogens atferd, gjør at man ikke lenger viser at elevene er betydningsfulle. En stor feil mener Informant 1. *«Jeg og liker at folk hilser på meg når jeg kommer på jobb. Sånne ting har mye å si for dette med trivsel i et klasserom. Dette må mer opp. Hvordan gjør vi det på vår skole?»*

Informant 4 formidler i intervjuet et sterkt engasjement når det blir snakk om pedagogiske grep og sier *«livsmestring så mangt, men at det koker ned til de tre: «Relasjon, at man har Tilhørighet og opplever en Trygghet i klasserommet. Skolen må slutte å si at vi får ikke gjort noe med det, vi er bare skole vi og at ting skyldes hjemmeforhold som vi ikke får gjort noe med. Det er bare tull! Alle får gjort noe med det, alle som har en relasjon, eller kan bygge en relasjon».*

Informant 3 forteller at i kollegiale diskusjoner rundt tema livsmestring har hen *«kolleger som sier at jeg er ikke sosialarbeidet jeg er lærer».* Denne forståelsen av egen rolle skaper engasjement hos Informant 3:

«Som pedagog skal du ha med deg alt rundt barnet. Du må være litt sosialarbeider, du må være litt barnas advokat, du må være lærer, du må være litt forelder innimellom og ta den omsorgsbiten. Jeg forstår at dette er kjempe tungt, men jeg mener det er for enkelt å si jeg er lærer og henvise elever med utfordringer til BUP eller PPT eller, et barn er jo et hele. Når man er i en relasjon med en elev har man faktisk en mulighet til å bygge et barns selvfølelse. Man kan bety en forskjell selv om en ikke kan få gjort noe med alt».

Informant 4 sier at det for hen oppleves som kjernen i livsmestring å bidra til å tilrettelegge for at eleven *«erfarer at det går bra. Erfarer at «ja jeg strever i noe, men er skikkelig god på noe annet».* Det er ekstra viktig at jeg som spesialpedagog veier opp og setter søkelys på styrkene. *Kjernen er at det er viktig for alle mennesker å ikke føle seg langt nede på rangstigen og sitte med opplevelsen av at en ikke mestrer».*

Informant 2 er opptatt av å bruke livsmestring som utgangspunkt for erfaring og opplevelse av hva det vil si å ha et verdig liv;

«Da handler det om pedagogenes ulike menneskesyn. Et verdig liv for meg står opp mot det konkurransesamfunnet vi lever i. Det er noe annet enn å skulle konkurrere for å bli best og sammenligne seg med andre. Det å ha et verdig liv er noe annet. Jeg opplever at barn og unge er opptatt av dette selv, opptatt av samfunn, likestilling og å ha det bra, helse».

Informant 4 er opptatt av at man i undervisning *«må tilrettelegge for aktivitet og samspill slik at man skaper rammer for å gjøre erfaringer i samspill med andre. Dette vil bidra til elevenes livsmestring»*. Det formidles en opplevelse av at flere og flere barn er usikre i relasjoner til andre og at dette kan være noe av årsaken til alle overskrifter om slag og spark. Et symptom på manglende trygghet og språk til å sette ord på dette.

Om livsmestring i det spesialpedagogiske arbeidet sier Informant 1:

«All spesialpedagogikk har livsmestring i seg. Men at vi tenker forskjellig. Dersom du i spesialpedagogikken har stort fagfokus og fokuserer ensidig på vansken som for eksempel lese og skrivevansken gjør vi barnet urett. Vi kan ikke bare tenke fag for det betyr at dette barnet har fått et skudd for baugen i forhold til at det strever med noe, og da MÅ vi fylle på et annet sted slik at vi er sikre på at barnet fortsatt har opplevelse av mestring. Arbeid med barnets selvfølelse skal alltid henge sammen med spesialpedagogikk ...men det å tenke at man ikke får gjort noe på skolen er feil mener jeg, for noe får man gjort.»

Dette konkretiserer Informant 1 med Maria Arch's ord: *«Alle kan bryte ned et barns selvfølelse, men bare en man har relasjon til kan bygge det opp»*. Pedagogen er viktig for å bygge opp barnets selvfølelse. *«Det å legge til rette for at barnet får noen venner og føler tilhørighet et sted»*. Informant 1 er med dette opptatt av å fremheve pedagogens makt som rollemodell i relasjoner. Relasjonene lærer-lærer, lærer-elev og elev-elev.

4.4.1 Oppsummering av funn

Funnene i analysen viser et stort engasjement for alle elever og ikke bare de som mottar spesialundervisning. Alle informantene er opptatt av å se elevene og tilrettelegging for å skape gode dager på skolen. De er opptatt av elevens beste, og at livsmestring best læres gjennom å bli sett, positive følelser, opplevelse av mestring og erfaring i samspill med andre. Spesialpedagogens tro på egen verdi som en som muliggjør læring hos eleven står sentralt.

5. DRØFTING AV RESULTATER

Arbeidet i studien har gjennom hele prosessen har som målsetning å besvare min problemstilling: *Spesialpedagogers forståelse og arbeid med tema livsmestring i grunnskolens spesialpedagogiske virksomhet etter innføring av LK20.*

I dette kapittelet vil jeg drøfte funn i studien, presentert gjennom mine fire tema: Livsmestringens vesen, Livsmestringens leven, Inkluderende praksis, og Livsmestringens pedagogikk, opp mot tidligere forskning og teoretisk rammeverk presentert i kapittel 2. Drøftingen av temaene vil delvis gå inn i hverandre og derav ha noen like teoretiske perspektiv.

Det som har slått meg gjennom intervjuene er hvor engasjerte, oppriktige og grundige spesialpedagogene jobber med elevene som sliter litt ekstra. De formidler en hjertevarme og omsorg ikke bare for disse elevene, men også for de elevene som er en del av klasse- og skolemiljøet til disse elevene.

5.1 Livsmestringens vesen

Analysen viser at informantene har ulik forståelse av hva livsmestring som tverrfaglig tema er eller skal være, dets vesen. Det kunne oppfattes som at spesialpedagogenes kunnskap om

Kunnskapsløftet og dets overordnede del var variert (Fagbokforlaget, 2021). Dette samsvarer med funn gjort i EDUCATE (Brevik et al., 2023) som avdekker at lærerne i studien opplever begrepet livsmestring som vagt og komplekst.

Videre i analysen ble det avdekket at informantenes forståelse av det spesialpedagogiske virksomhetsområdet i stor grad samsvarte med livsmestringens hva. Innholdet i informantenes praksisfortellinger og tanker kunne oppfattes som stor innsikt og forståelse for livsmestring som tema. Spesielt kunne dette synes å komme fram i funn som omhandler omtalen av målsetningen med den spesialpedagogiske tilretteleggingen til å være i samsvar med målsetningen med grunnskoleopplæringens mål å «utvikle kunnskap ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 21). Informantenes positive holdning til tema livsmestring er avdekket. Det er avdekket at foreligger en grunnleggende positiv holdning til og ønske økt forståelse og kompetanse om tema. EDUCATE (Brevik et al., 2023) anser tiden som moden for å se på egen livsmestringspraksis, noe jeg opplevde informantene i mine studie til å inneha ønske om og behov for.

5.2 Livsmestringens leven

Funn viser at informantene kan se ut til å ha felles forståelse for viktigheten av innføringen av tema livsmestring, men de fleste ser ut til å stille seg skeptiske til at dette skal undervises i, i tradisjonell form og som et eget fag på timeplanen. Funnet samsvarer med Kunnskapsløftet som ikke legger opp til en slik organisering av de tverrfaglige temaene (Kunnskapsdepartementet, 2016 s. 47). Kunnskapsløftet ser på tema livsmestring som noe som skal inkluderes i alle fag slik det siden 2016 har blitt praktisert i Finland. Svenske forskere (Löf, 2009) og elever (Medin og Jutengren, 2020) stiller seg på lik linje med informantene skeptiske til å gjennomføre egne timer med livskunnskap, det svenske utdanningssystemets livsmestring.

Videre funn viser at informantene ser ut til å se på livsmestring som tverrfaglig tema som en grunnleggende forståelse som skal gjennomsyre kulturen i hele den pedagogiske virksomheten. Informantene bruker begreper som ADL-trening, fokus på mestring, gi erfaring

og øve på å mestre. Ut fra ordvalg kan det se ut som informantene ser på livsmestring som et tema som må oppleves og at det er spesialpedagogenes ansvar å bidra til å skape en skolehverdag hvor eleven er aktivt deltagende og har medvirkning med målsetning å styrke elevens helse, trivsel og innflytelse over eget liv (Danielsen, 2021). Et positivt elevsyn underbygger spesialpedagogens tilrettelegging for utvikling av elevens «Self-empowerment»

En kunnskap og ferdighet eleven tilegner seg gjennom opplevelser og i samhandling med andre på lik linje med beskrivelsene i den norske læreplanen (Fagbokforlaget, 2021). Dette ferdighetsfokuset på hva som fremmer livsmestring ses også i WHO's fem sentrale ferdigheter (WHO, 2020, s.17).

Tjomsland (2021) støtter opp under funnet om jobbing med livsmestring på tvers av fag, som en helhet, samt at elevene skal oppleve livsmestring i måten det arbeides med tverrfaglig tema livsmestring. Informantene i studien formidler egen kompetanse som sentral i denne jobbingen på lik linje med relasjonskompetansens kraft/mulighetsrom (Spurkeland & Lysebo, 2022, s. 9). Funn viser at informantene implisitt kan anse å omtale viktigheten av pedagogens relasjonskompetanse i arbeidet med livsmestring. I presenterte funn nevnes blant annet: pedagogens makt til å heve elevens status i gruppa, gi følelse av å være verdifull og hvordan du møter den enkelte elev i døra hver morgen. Dette er faktorer som samsvarer med faktorer nevnt i Spurkeland & Lysebo (2022, s. 9) forståelse av relasjonskompetansen. Den overordnede målsetningen med informantenes engasjement oppfatter jeg til å grunne i et genuint ønske om å styrke de elevene som sliter sin motstandsdyktighet. Slik Ekornes (2018) ser på at resiliens ikke bare er en individuell kapasitet, men noe som oppstår i samspill mellom individet og miljøet.

5.3 Inkluderende praksis

Gjennom EDUCATE (2023) har det blitt skissert tre måter å jobbe med tema livsmestring: tematisering gjennom faglig innhold, livsmestring som elevens egen mestring i faget og arbeid med et inkluderende læringsmiljø som en forutsetning for elevenes livsmestring. Informantene i min studie er opptatt at man i det spesialpedagogiske arbeidet i utgangspunktet bør sette fokuset et annet sted enn på faglig prestasjoner. Sentralt står relasjon, tilhørighet,

trygghet og det å bli sett i hverdagen. Dette omfatter ikke bare elevenes læringsmiljø, men også den pedagogiske kulturen i kollegiet på arbeidsplassen.

Min studie viser at det å jobbe med elever som strever fordrer at man som pedagog setter søkelys på å bygge opp elevens selvfølelse gjennom å legge til rette for at barnet får noen venner og føler tilhørighet et sted.

Funn viser at informantene ser ut til å enes om at en av faktorene som muliggjør arbeid med livsmestring innen det spesialpedagogiske virksomhetsområdet er inkluderende praksis. Med inkluderende praksis uttrykkes det blant annet å skape undervisningssituasjoner som gir fleksibilitet i forhold til deltakelse og tilhørighet. Funn viser en ambivalens til begrepet inkluderende praksis. Inkluderende praksis forstått som at man er inne i klassen og deltar i klassemiljøet, eller forstått som det å ha tilhørighet til en mindre gruppe. Uavhengig av læringsmiljøets størrelse viser funn at informantene er opptatt av at læringsmiljøet skal være trygt og godt, og derav læringsfremmende. Informantenes forståelse av denne delen av inkluderende praksis, kan oppfattes som i samsvar med Kunnskapsløftets dybdelæringsbegrep som et utgangspunkt for livsmestring (Danielsen, 2021). Dybdelæringsens vesen som en del av elevenes livsmestring er sammensatt av de tre komponentene: mening, sammenheng og indre motivasjon. Eleven leter etter mening i nye læringsaktiviteter i læringsfellesskapet for å oppnå forståelse. Dybdelæringen er en prosess som involverer hele eleven gjennom å handle om opplevelse og hensikt og en dypere og mer varig læring. Denne dybdelæringen berører elevens oppfatning av seg selv i forhold til verden. Pedagogens evne til å knytte læringen til elevens verden kan gi støtte til elevens opplevelse av *mening i livet* slik det er beskrevet i Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Gjennom inkluderende-praksis-briller vil elevens opplevelse av trygt læringsmiljø være avgjørende for læring og ikke inkluderende praksis forstått som at eleven skal delta i klassemiljø. Ved å sette søkelys på det relasjonelle, og relasjonens betydning for hvordan man har det med seg selv og andre, kan pedagoger ivareta både den praktiske og erfaringsbaserte siden ved læring og opplevelse av livsmestring (Sælebakke, 2020).

Funn viser at spesialpedagogers arbeid med livsmestring som tverrfaglig tema innehar ulik form og omfang. Ut fra engasjementet rundt tema «Spesialpedagogers arbeid med» er det konkludert med at det kan forstås slik at alle informantene har felles ønske om å lykkes i arbeidet med livsmestring som tverrfaglig tema i det spesialpedagogiske arbeidet, og at det i

praksishverdagen ikke vies det fokus som det fortjener. Dette funnet samsvarer godt med Spurkeland og Lysebo (2022, s. 8) oppfatning av at om man skal kunne ivareta samfunnsoppdraget på en hensiktsmessig og profesjonell måte må all skolens personale har vilje og evne til å videreutvikle sin relasjonskompetanse. Informantenes ønske om å lykkes i arbeidet med livsmestring kan i denne sammenheng oppfattes som et ønske om å utvikle sin kompetanse inne tema livsmestring. Spurkeland og Lysebo (2022, s. 9) anser relasjonskompetansen som avgjørende for samarbeid, læring, arbeidsmiljø og effektivitet. Man kan tolke relasjonskompetansen som grunnlaget for følelsen av mestring i arbeidsutøvelsen.

5.4 Livsmestringens pedagogikk

Forskerne i EDUCATE mener det er viktig at skolene setter livsmestring på agendaen i «for å komme fram til en felles fortolkning av livsmestring og diskutere i kollegiet hva som kjennetegner deres livsmestringspraksiser» (Brevik et al., 2023, s. 121). Tiden er moden for å se på egen livsmestringspraksis. Ser læreren på livsmestring som et mangfoldig konsept? Hvordan ønsker man å gjøre fremover i sin praksis i arbeid med livsmestring er viktig å få drøftet (Brevik et al., 2023). Ut fra informantene i denne studiens ulike oppfatninger av hva som er livsmestringens pedagogikk og som muliggjør arbeid med livsmestring som tema innen det spesialpedagogiske arbeidsområde understøttes behovet for at man stopper opp og gjør opp status på skolens samlede livsmestringspraksiser.

Til tross for at informantene i min studie har ulike syn på livsmestring som tema kan det tolkes at de alle er opptatt av elevens beste og at livsmestring best læres gjennom positive følelser, opplevelse av mestring og erfaring i samspill med andre. Informantens forståelse finner støtte i Seligmans PERMA+-modell (Seligman, 2011) som er utviklet på bakgrunn av hans engasjement rundt hva mennesker egentlig trenger for å ha det godt i livet, noe som anses som forutsetning for elevers læringsmuligheter. I teorien står P for positive opplevelser og følelser, E for engasjement, R for relasjon, M for mening, A for mestring ved arbeidsfullførelse. + står for kroppen og dens behov ernæring, fysisk aktivitet og søvn som sentrale for menneskets “Well-being”. Modellen ser ut til å samsvare med informantenes

forståelse av viktigheten av å se hele barnet for å kunne arbeide med livsmestring som tema på en god måte.

Det er rapportert om at mange elever opplever skolen som kjedelig og stressende (Isaksen et al., 2023). Ved å la undervisningspraksisen grunn for Seligmans teori (2011) vil man kunne anta at antall elever som har denne opplevelsen av skolen reduseres.

En pedagogisk praksis som bygger på å tilrettelegge for positive opplevelser og følelser i tråd med opplæringslovas (1998) krav om trygt og godt læringsmiljø og som en grunnforståelse av hva som må ligge til grunn for læring er i min studie et prinsipp. Læringsmiljøet handler ikke bare om relasjoner, men også om et sted å føle seg betydningsfull og ha verdi (Seligman 2011, Isaksen et. al. 2023, Bruvik 2019).

Ved å flytte fokus bort fra styring gjennom kompetansemål fra læreplanen (Fagbokforlaget, 2021) til en mer omsorgsorientert praksis som informantene i min studie formidler og Isaksen et. al. (2023) anfører vil man kunne skape en skole hvor alle mestrer.

6. SAMMENFATNING OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR

I denne studien har fokus vært rettet mot livsmestring i skolen. Formålet ved studien har vært å belyse spesialpedagogers forståelse og arbeid med tema livsmestring i grunnskolens spesialpedagogiske virksomhet etter innføring av LK20. Det er spesialpedagogers praksiserfaringer fra arbeidet med tema i møte med elever har vedtak om spesialundervisning som har vært utgangspunktet for studien. Studiens problemstilling er: *Spesialpedagogers forståelse og arbeid med tema livsmestring i grunnskolens spesialpedagogiske virksomhet etter innføring av LK20*

Informantenes beskrivelser har til sammen gitt en dypere forståelse av kompleksiteten i arbeidshverdagen og deres genuine engasjement for elever som strever litt ekstra.

Gjennom en tematisk analyse av datamaterialet, viser funnene i studien at informantenes erfaringer og tanker i stor grad samsvarer med hverandre og de teoretiske perspektivene presentert i studien.

Jeg har gjennom studien avdekket at det kan se ut som at pedagoger tilsynelatende har ulikt syn på livsmestringens vesen og leven. Til tross for dette opplevde jeg i intervjuene et brennende engasjement for elevene som strever litt ekstra og ønske om å se hele elevene i dette arbeidet. Informantene ser samlet sett ut til å inneha en lik forståelse for livsmestringens pedagogikk. Informantene mener at livsmestring best læres gjennom positive følelser, opplevelse av mestring og erfaring i samspill med andre. Det å skape et læringsmiljø hvor elevene føler seg trygge nok til å uttrykke sine meninger og følelser anses å være en forutsetning for å kunne arbeide med tema livsmestring (WHO, 2020).

Gjennom studien har jeg funnet det svært interessant å bli kjent med PERMA+-modellen og dens nytte som et bakteppe for å kunne tilrettelegge for godt læringsmiljø som stimulerer til økt subjektiv livskvalitet og derav økt livsmestring for elevene. Jeg tillater meg å anse PERMA+-modellens grunntanke som nyttig og relevant, ikke bare for spesialpedagoger innenfor det spesialpedagogiske arbeidsområde i arbeid med elever som strever ekstra, men for alle pedagoger i deres elevmøter.

7. REFERANSELISTE

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bandura, A. (1997). *SELF-EFFICACY The Exercise of Control*. W. H. Freeman & Co.
- Braun, V. & Clark V. (2006, May). "Using thematic analysis in psychology". *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), s. 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. . I P. M. H. Cooper, *APA handbook of research methods in psychology. Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (s. 57-71). American Psychological Association.
- Brevik, L. M., Gudmundsdottir, G. B., Barreng, R. L. S., Dodou, K., Doetjes, G., Evertsen, I., Goldschmidt-Gjerløy, B., Hatlevik, O. E., Hartvigsen, K. M., Isaksen, A., Magnusson, C., Mathé, N. E. H., Siljan, H., Stovner, R. B. og Suhr, M. L. (2023). *Å mestre livet i 8. klasse. Perspektiver på livsmestring i klasserommet i sju fag. Rapport 2 fra forsknings- og evalueringsprosjektet EDUCATE ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning*, Universitetet i Oslo
- Bruvik, M. (2019). *Hva er livskvalitet?* Folkehelseforeningen.
<https://folkehelseforeningen.no/hva-er-livskvalitet/>
- Crotty, M. (1998). *THE FOUNDATIONS OF SOCIAL RESEARCH Meaning and perspective in the research process* (s. 1-17). SAGE Publications.
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitere og humaniora [NESH]. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Departementene. (2017). *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017–2022)*.

https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf

Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*.

Fagbokforlaget.

Fagbokforlaget. (2021). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Grunnskolen. 1. utg. 9. oppl.* Fagbokforlaget.

FinnishNational Agency for Educatio. (2024, april). *National core curriculum for primary and lower secondary (basic) education*. <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>

Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: ein historisk introduksjon*. Samlaget.

Hesselberg, F. & Tetzchner, S. V. (2018). *Pedagogisk - psykologisk arbeid. (1. utg. 2. oppl.)*. Gyldendal Akademisk.

Holterman, S., & Vedvik, K. O. (2020). Psykologer advarer: Livsmestrings-opplegg i skolen minner om gruppeterapi. *Utdanningsnytt*. Hentet fra Utdanningsnytt.no: <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-livsmestring-psykisk-helse/psykologer-advarer-livsmestrings-opplegg-i-skolen-minner-om-gruppeterapi/234198>

Imsen, G. (2009). *Lærerens verden inføring i generell didaktikk (4. utgave. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Isaksen, V. V. (2023). *Kunnskap om og erfaring med livsmestring i skolen – muligheter og begrensninger*. Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis, 17(2), s. 1–14. <https://doi.org/10.23865/up.v17.5185>

Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode (3. utg.)*. Cappelen Damm AS.

Johannesen, L. E. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

Kvaale, S. &. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju. 3. utgave*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Löf, C. (2009). *Livskunskap – en gränsöverskridande praktik i skolan. Educare* (2–3).
- Madeson, M. (2017). *Seligman's PERMA+ Model Explained: A Theory of Wellbeing*. Hentet fra Positive Psychology: <https://positivepsychology.com/perma-model/>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative reasearch design : an interactive approach*. Sage.
- Medin, E. o. (2020). Children's perspectives on a school-based social and emotional learning program. *Children & Schools*, 42(2), s. 121–130.
- Meld. St. 28 (2015-2016). (u.d.). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra Kunnskapsdepartementet: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Norsk psykologforening. (2015). *Det er et hull i skolens læreplaner [Brosjyre]*. Norsk psykologforening.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nyeng, F. (2018). *Nøkkelbegreper i forskningmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Olsen, M. H. (2020). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Pedlex.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kavalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Universitetsforlaget.

- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. Free Press.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O (2022). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Sælebakke, A. (2020). Livsmestring i et relasjonelt perspektiv. I K. Bjørndal, & V. Bergan. (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 60-77). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tjomsland, H. E. (2021). *Folkehelse og livsmestring i skolen. I fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*. Fagbokforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). KUNNSKAPSLØFTET– reformen i grunnskole og videregående opplæring.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- World Health Organization. [WHO]. (2020). *Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases*. World Health Organization.

Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør



[Meldeskjema](#) / [Grunnskolen spesialpedagogiske virksomhets arbeid med livsmestring...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
332366

Vurderingstype
Automatisk Ⓞ

Dato
11.04.2023

Prosjekttittel

Grunnskolen spesialpedagogiske virksomhets arbeid med livsmestring som tverrfaglig tema

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Kristin Emilie W Bjørndal

Student

Mona Heie

Prosjektperiode

02.01.2023 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernuleppe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)

- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 2: Informasjon til informantene

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan arbeider spesialpedagoger med livsmestring som tverrfaglig tema i grunnskolens spesialpedagogiske arbeidsområde?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. Du vil i dette skrivet få informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er masterstudent ved UiT Norges Arktiske universitet, Institutt for Lærerutdanning og Pedagogikk. Min masteravhandling i spesialpedagogikk skal ferdigstilles våren 2023. Med Kunnskapsløftets innføring i 2020 ble det i overordnet del ble innført tre tverrfaglige tema hvorav det ene var «Folkehelse og livsmestring». Det jeg er interessert i å innsikt og forståelse av hvordan man i det spesialpedagogiske arbeidsområdet arbeider med livsmestringsdelen av dette tverrfaglige tema

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å samtale med pedagoger som arbeider innenfor dette arbeidsområdet for å få innsikt i hvordan man angriper tverrfaglig tema livsmestring i det spesialpedagogiske arbeidet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelsen i studien innebærer å delta på et individuelt intervju på en semistrukturert måte slik at du gis anledning til å uttale deg fritt om temaene som reises i forskningsspørsmålet. Intervjuguide kan oversendes om ønskelig. Samtalen ser jeg for meg tar ca. 30 minutter. Data vil bli registrert ved at samtalen tas opp. Dette vil bli lagret på forsvarlig og forskriftsmessig måte. Alt vil bli behandlet konfidensielt og anonymiseres i masteravhandlingen. Denne skal leveres den 15. mai 2023 og alt datamateriale vil da bli slettet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. På UiT er det kun jeg som kjenner din identitet. I materialet som foreligger min veileder er navn og kontaktopplysninger erstattet med kode. Datamaterialet er lagret på låst forskningsserver som kun jeg har tilgang til.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes medio juni 2023 i forbindelse med godkjenning av masteravhandlingen.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Mona Heie (student), telefon 986 68 988, mail: mhe147@uit.no
- Kristin Emilie W. Bjørndal (førsteamanuensis og veileder), telefon 90 77 74 69, mail: kristin.e.bjorndal@uit.no
- Vårt personvernombud: Sølvi Brendeford Anderssen, telefon 77 64 61 53, mail: personvernombud@uit.no

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

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

Med vennlig hilsen

Kristin Emilie W. Bjørndal
Veileder

Mona Heie
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan arbeider man med livsmestring som tverrfaglig tema i grunnskolens spesialpedagogiske arbeidsområde?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Guiden skal være av semistrukturell karakter og er utarbeidet på bakgrunn av følgende, foreløpige problemstilling:

“Hvordan arbeider spesialpedagoger med livsmestring som tverrfaglig tema i grunnskolens spesialpedagogiske arbeidsområde og hva erfarer de som muligheter og utfordringer”

1) Oppstart (ca. 5 min)

Takke for at de tar seg tid til å bli intervjuet. Oppvarming med uformell prat og presentering av hverandre. Målsetning å skape trygg og god stemning/ramme for intervjuet.

2) Formalia/avklaringer (ca. 5-8 min)

- Presentere bakgrunn for og formål med intervjuet
- Informere om taushetsplikt og anonymitet
- Informere om opptak og få samtykke til dette
- Avklare om det er noen spørsmål på dette tidspunkt
- Starte opptaket

3) Overgangsspørsmål – bakgrunn, erfaring og motivasjon (ca. 5-8 min)

- Stilling/spesialpedagogisk arbeidsområde
- Hvor lenge siden er det du tok din spesialpedagogiske utdanning?
- Bakgrunn som profesjonell
- Hva motiverte deg til å delta på intervju om livsmestring som tema i det spesialpedagogiske arbeidet?

4) Hovedtema/nøkkelspørsmål (ca. 30 min)

- Hvordan forstår du begrepet livsmestring som tema i LK20?
- Hvor kommer denne forståelsen fra?
- Hvordan jobber du/dere i dag med tema livsmestring i møte med elever som har vedtak om spesialundervisning?
- Hva mener du er utfordrende, relatert til arbeidet med temaet livsmestring innenfor det spesialpedagogiske arbeidsområde? Begrunn
- Hva erfares som forutsetning for arbeid med tema livsmestring? Begrunn
- Hvilket fokus/hva er viktigst i arbeid med temaet livsmestring innenfor det spesialpedagogiske arbeidsområde framover? Begrunn

5) Oppsummering (ca. 5 min)

- Har jeg oppfattet deg rett?
- Noe du vil legge til?