



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave i læring og undervisning

MAS3-307-O-2022-VÅR-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	02-05-2022 09:00	<b>Termin:</b>	2022 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	16-05-2022 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave		
<b>Flowkode:</b>	203 MAS3-307 1 O 2022 VÅR		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Naun:</b>	Aslak Rockwell Djupedal
<b>Kandidatnr.:</b>	403
<b>HVL-id:</b>	150960@hvl.no

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	20858	<b>Egenerklæring *:</b>	Ja	<b>Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:</b>
----------------------	-------	-------------------------	----	--

### Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

### Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

### Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei

## MASTEROPPGÅVE

# Leirskulen som læringsarena for livsmeistring – leirskulelærarar si oppleving

School camp as a learning environment for life skills - Norwegian teachers' experiences

Aslak Rockwell Djupedal

Master i læring og undervisning m/ fordjuping i Kroppsøving

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Rettleiar: Odd Lennart Vikene

16. mai 2022

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Føreord

Dette er ei masteroppgåve som er skriven ved Høgskulen på Vestlandet, studiestad Sogndal, Avdeling for lærarutdanning og idrett, i studieretninga *“Læring og Undervisning med fordjuping i Kroppsøving”*.

Dei siste åra har det vore auka fokus på barn og unge si psykiske helse og kva ein kan gjere for å støtte dei. Skulen er ein av dei stadane som kan bidra til at barn tileignar seg faglege, praktiske og sosiale kunnskapar til å handtere livet. Når det kjem til det å undersøke livsmeistring, er leirskulen endå eit uskreve blad. Som ein obligatorisk læringsarena for alle i grunnskulen fann eg det interessant å undersøke leirskulelærarar sine fokus på å støtte elevar til livsmeistring.

Eg har som lærar opplevd korleis det å endre læringsarena kan påverke eleven si meistringsoppleving. Leirskulen er ein kontekst det er forska lite på, og når eg vart introdusert til livsmeistring som tverrfagleg tema i skulen, gav det mykje meining for meg å undersøke dette vidare. Arbeidet med masteroppgåva har vore ein kjekk og lærerik prosess, med sine opp- og nedturar. Eg er svært glad for å ha gode kollegaer, vener og familie å sparre med som alltid stiller opp.

Fyrst og fremst ynskjer eg å takke informantane mine som tok seg tid til å stille opp på intervju, og dele sine personlege meiningar og erfaringar. Eg vil også takke rettleiaren min, Odd Lennart Vikene, for konstruktive tilbakemeldingar og kritiske spørsmål. Det har leia oppgåva fram til det ho er i dag. Takk til nabo og verdas beste syster, Ingebjørg. Di støtte har alltid fått meg inn att på rett spor. Takk til Ella Louise for levering av smakfull bakst når onkel Aslak har vore inne i “masterbobla”. Til slutt ynskjer eg å takke Katrina for alt arbeidet du har gjort i heimen. Heldig er eg som har deg. No ser eg fram til å hjelpe deg med førebuingane av bryllaupet neste månad.

Bergen, 16. mai 2022

Aslak Rockwell Djupedal

## Samandrag

**Målsetjing:** Leirskule er ei veke mange kjenner frå barneskulen, men det er eit område som er lite forska på. Fagfornyinga bind overordna del og fagplan saman i nokre tverrfaglege tema, der «livsmeistring» dreier seg om å kunne forstå og å kunne påverke faktorar som har betydning for meistring av eige liv. Folkehelse og livsmeistring er også forankra i formålsparagrafen der det står at elevane skal utvikle kunnskap, ferdigheiter, og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.39).

Oppgåva si problemstilling vart difor:

Korleis opplever leirskulelærarane leirskulen som læringsarena for livsmeistring?

**Metode:** For å finne svaret på problemstillinga har eg nytta kvalitativ metode med intervju av fire leirskulelærarar som jobbar på ulike leirskular. Intervjua vart gjort over Zoom og bestod av mannlege og kvinnelege lærarar som har arbeidd i leirskulen i 1-33 år. Oppgåva er hermeneutisk vinkla, der eg som forskar har tolka og analysert lærarane si livsverd på leirskulen. Leirskulelærarane sine refleksjonar vil og vere tolkingar dei har gjort ut i frå sine erfaringar med elevar på leirskulen.

**Teori:** Som teoretisk perspektiv blei det sosiokulturelle perspektiv på læring og utvikling valt. Lev Vygotskij hevda at sosial samhandling var sjølv utgangspunktet for læring og utvikling. Dette inneber også at sosial aktivitet ligg til grunn for danning av individ (Dysthe & Igland, 2001, s. 73). Nonaka og Takeuchi (i Bråten, 2011) sin teori om kunnskapsutvikling, ser på prosessar og vilkår som er sentrale ved utvikling av ny kunnskap i ein organisasjon. Teorien delar kunnskap i to hovuddelar, taus og eksplisitt kunnskap. Eksplisitt kunnskap blir sett på som universell og tilgjengeleg for alle. Taus kunnskap er personleg og kontekstuell. Oppgåva til leirskulelærarar er gjennom denne teorien å forstå og bruke innhaldet i fagfornyinga i si undervisning, for å gjere kunnskap kjend for kollegaer.

**Resultat:** Eg undersøker kva lærarar ser på som viktige faktorar i arbeidet med livsmeistring. Korleis samarbeidet innan i organisasjonen fungerer er då av betydning, spesielt når nye planar og endringar skal implementerast inn i organisasjonen. Funna viser at lærarane har ulike forståing av omgrepet, fleire lærarar opplev at livsmeistring er noko dei arbeidar med heile vegen utan å vere direkte medvitne om det og nokre lærarar tok utgangspunkt i fagfornyinga og omgrepet livsmeistring, medan nokre fortsatte som før og legg livsmeistring inn i eksisterande opplegg. Informantane meiner livsmeistring handlar om å takle alle livets situasjonar på ein god måte, dette omfattar både fysisk, psykisk og sosialt. I det daglege arbeidet trakk lærarane frem at dei la mest vekt på at alle elevane skulle oppleve meistring. Livsmeistring som nytt tverrfagleg tema var alle informantane positive til, dei trakk fram mest fordeler. Informantane var opptatt av temaet hadde som hensikt å verke førebyggjande.

# Innhald

<b>Føreord .....</b>	<b>II</b>
<b>Samandrag .....</b>	<b>III</b>
<b>1. Innleiing .....</b>	<b>3</b>
1.1 <i>Bakgrunn for val av problemstilling.....</i>	<i>3</i>
1.2 <i>Omgrepsavklaring.....</i>	<i>4</i>
1.3 <i>Oppbygging av oppgåva.....</i>	<i>5</i>
<b>2. Teori .....</b>	<b>7</b>
2.1 <i>Livsmeistring i læreplanen .....</i>	<i>7</i>
2.2 <i>Tidlegare forskning .....</i>	<i>9</i>
2.3 <i>Kroppspøvfaget for å fremje friluftsliv og leirskule.....</i>	<i>10</i>
2.4 <i>Leirskule i læreplanane .....</i>	<i>12</i>
2.5 <i>Leirskule i dag .....</i>	<i>14</i>
2.6 <i>Teoretiske perspektiv.....</i>	<i>17</i>
2.6.1 <i>Sosiokulturelt læringsperspektiv .....</i>	<i>17</i>
2.6.2 <i>Meisterlære .....</i>	<i>18</i>
2.6.3 <i>Kunnskapsutvikling .....</i>	<i>20</i>
<b>3. Metode .....</b>	<b>24</b>
3.1 <i>Vitskapsteoretisk forankring.....</i>	<i>24</i>
3.2 <i>Prosedyre og utval .....</i>	<i>26</i>
3.3 <i>Intervju som metode.....</i>	<i>26</i>
3.4 <i>Tematisk analyse .....</i>	<i>27</i>
3.5 <i>Kvalitet i kvalitativ forskning .....</i>	<i>28</i>
3.6 <i>Styrkar og avgrensingar ved studiet.....</i>	<i>30</i>
3.7 <i>Etiske vurderingar.....</i>	<i>30</i>

<b>4. Resultat og drøfting .....</b>	<b>33</b>
4.1 <i>Leirskulelærarar sine tankar om livsmeistring.....</i>	<i>33</i>
4.2 <i>Leirskulen som læringsarena for livsmeistring .....</i>	<i>36</i>
4.3 <i>Leirskulen sitt potensial i opplæring av livsmeistring .....</i>	<i>39</i>
4.3.1 Læringsarena for praktisk lærdom .....	39
4.3.2 Læringsarena for meistring.....	41
4.3.3 Læringsarena for sjølvstende .....	45
4.3.4 Problematisering av leirskulen som læringsarena for livsmeistring .....	47
<b>5. Avslutning .....</b>	<b>49</b>
<b>Litteratur .....</b>	<b>52</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>I</b>

# 1. Innleiing

I dette kapitlet vert du fyrst presentert for bakgrunn og føremål for val av problemstilling for dette prosjektet. Deretter blir du presentert for prosjektet si problemstilling. Til slutt i kapitlet blir det gjort ei omgrepsavklaring og lesaren blir kjend med oppbygginga av oppgåva.

## 1.1 Bakgrunn for val av problemstilling

Skulen har i all tid vore prega av samfunnet. Skulen si rolle er ikkje berre å fylle kunnskap i hovudet på unge menneske, men også å danne dei til gode samfunnsborgarar. Kva det vi seie å vere ein god samfunnsborgar er til dels fastsett av den historiske konteksten og til dels av den herskande samfunnsmessige diskursen. Barn og unge i dag har det bra på mange måtar, vi er heldige som lever i eit av verdas lykkelegaste land. Men fleire og fleire undersøkingar viser at barn og ungdom slit med sin psykiske helse, og då er skulen ein viktig stad for å førebyggje desse psykiske utfordringane. I den samanheng er livsmeistring blitt ein del av det tverrfaglege temaet *Folkehelse og Livsmeistring* i den skulen. Behovet for livsmeistring i skulen kan forklare årsaka til ein samfunnsutvikling som set høgare krav til enkeltperson sin evne til å handtere livet sine utfordringar (NOU:8, 2015)

Alle barn har frå og med skuleåret 2019-2020 krav på eit leirskuleopphald eller ein annan skuletur med varigheit på minimum 3 overnattingar lovfesta gjennom ein ny paragraf i opplæringslova (Opplæringslova § 13-7b, 1998). Det framstår som ein unik læringsarena i frå den ordinære skulen. Då er det interessant å undersøke kva som skjer med barn sin livsmeistring i læringsmiljø utanom den «vanlege» skulen.

Som eit av medlemslanda i OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) er Norge påverka av den skulepolitikken som OECD står for, som til dømes PISA-undersøkingane (PISA, 2018). Forsking viser at manglande evne til å meistre livet sine utfordringar kan sjåast som ei hovudårsak til psykiske helseplagar (LNU, 2017). I følgje NOVA sine undersøkingar «Ung i Oslo 2015», rapporterer elevar i ungdomsskulen høg grad av opplevd einsamheit, daglege helseplagar og meir depressivt stemningsleie. Særskilt jenter rapporterte om at «alt er eit slit» og at dei føler press og stress. Dei fleste barn skal på leirskule året før dei byrjar på ungdomsskule og difor kan det vere ei støtte om det er ekstra fokus på livsmeistring. Madsen (2020) set spørsmålsteikn ved om omgrepet livsmeistring er relevant i skulen og om det vil hjelpe mot dårleg psykisk helse. Enkelte har reagert negativt på ordet livsmeisting, då dei meiner at livet ikkje er noko borna skal lære seg å meistre, men at livet skal levast (Drugli & Lekhal, 2018). Madsen (2020) spør hypotetisk om livet i det heile let seg meistre, om det er rett å «måle» meistring og om meistring faktisk let seg lære vekk pedagogisk? Drugli & Lekhal (2018) hevdar at det ikkje er noko motsetning i dette, då eit godt liv for born som

lever her og no, også vil vere det som rustar dei til å handtere det livet har å by på seinare. Ein kan sjå at fagfeltet og omgrepet livsmeistring er i ei tidleg utviklingsfase, der ein klar definisjon på kva sjølve temaet skal innehalde og dreie seg om framleis manglar (Myskja og Fikse, 2020).

Oppgåva si problemstilling er:

*Korleis opplever leirskulelærarar leirskulen som læringsarena for livsmeistring?*

I denne problemstillinga er det fleire punkt oppgåva ynskjer å belyse. Forskinga ynskjer å utforske livsmeistring i ein leirskulekontekst og leirskulelærarar si forståing av livsmeistring på leirskule. Den skal sjå på opplevinga ulike lærarar har med arbeid med livsmeistring på leirskule.

## 1.2 Omgrepsavklaring

I denne oppgåva ligg hovudfokuset på livsmeistring. Omgrepet er breitt og kan bli forstått på ulike måtar, og ta føre seg mange ulike tema. Internasjonalt knyt organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) og Verdas Helseorganisasjon (WHO) livsmeistring til omgrepet “life skills”, som blir skildra som «... abilities for adaptive and positive behaviour that enables individuals to deal effectively with the demands and challenges of every day life» (WHO, 2003, s.4). Nasjonalt skildrar Helse- og omsorgsdepartementet (2018) omgrepet livsmeistring som «... det å kunne forstå og ha moglegheit til å påverke avgjerande faktorar for meistring av eige liv. Høg livskvalitet føreset ein god balanse mellom dei krav omgivnadane stiller, og dei føresetnadane enkeltmennesket har.» På oppdrag frå Barne- og likestillingsdepartementet, Kunnskapsdepartementet, Helse- og omsorgsdepartementet utarbeidde Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU, 2017) ein rapport om livsmeistring for barn og unge. I rapporten er livsmeistring skildra som:

*«Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å handtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden» (LNU, 2017, s.5.)*

Målgruppa til rapporten i frå LNU var barn i alderen 12-13 år (LNU, 2017) og skildringa begrensar seg dermed til å omhandle denne aldersgruppa. Utdanningsdirektoratet (2019b) støttar seg til desse skildringane, og legg vekt på at livsmeistring «... dreier seg om å kunne forstå og å kunne påverke faktorar som har betydning for meistring av eige liv.»



Dei ulike forståingane av omgrepet dreiar seg om å «meistre livet», men det å meistre livet er diffust og uklart. Livsmeistring er eit underomgrep for og tett knytt til psykisk helse (Helsedirektoratet, 2014, s.3). WHO skildrar psykisk helse som: “...ein tilstand av velvære der individet kan realisere sine moglegheiter, kan handtere normale stress-situasjonar i livet, kan arbeide på ein fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra ovanfor andre og i samfunnet”. (WHO, 2018). I rapporten “Future of education and skills 2030” fremjar OECD synet på å ha kunnskap om kognitive, sosiale og kjenslemessige ferdigheiter (OECD, 2018, s.5). Kognitive ferdigheiter dreiar seg om sjølvregulering, som kan handle om å ta ansvar for seg sjølv og sitt liv, lære å ta ansvar for handlingar og åtferd og lære om kva som er rett og gale å gjere mot andre. Sosial ferdigheit som empati, sjølvmedvit og respekt for andre blir peika på som viktigare framover, då samfunnet utviklar seg til eit samfunn med større mangfald. Kjenslemessige ferdigheiter dreiar seg om meistringsforventing, empati og samarbeid. Dårligare sosiale ferdigheiter og sjølvkontroll kan påverke faglege prestasjonar og forskingsstudiar viser at sosial kompetanse i framtida kan bli viktigare enn kognitive ferdigheiter (OECD, 2018, s.4).

Med psykisk helse som bakteppe, er denne oppgåva avgrensa til å dreie seg om livsmeistring. Det er folkehelse og livsmeistring som er nytt tverrfagleg tema i skulen, i denne oppgåva er det livsmeistring som vert forska på. Når omgrepet skule vert nytta i denne oppgåva, er det viktig å presisere at skule i den samanheng dreiar seg om leirskule. Det er her data er henta frå for denne oppgåva. Resultata kunne vore annleis om eg hadde retta fokus mot til dømes grunnskulen eller ungdomsskulen.

### 1.3 Oppbygging av oppgåva

I *fyrste kapittel* av oppgåva er det gjort greie for bakgrunn og føremål for val av problemstilling. Du vart presentert for temaet sin aktualitet, relevante omgrep og avgrensing for denne oppgåva gjort

I fyrste del av *andre kapittel* kjem ein presentasjon av relevante styringsdokument knytt til livsmeistring og undervising i natur og friluftsliv. Deretter blir kroppsøving si rolle for friluftsliv og leirskule presentert. Den tek føre seg leirskulen si rolle i skulen frå 1930-talet og fram til i dag.

I andre del av *andre kapittel* blir dei teoretiske perspektiva som blir nytta i denne oppgåva presentert, og korleis dei står i forhold til kvarandre. Du blir presentert for den russiske vitskapsmannen Lev Vygotsky og synet hans på læring. Han hevda at utvikling fyrst skjer i samspel med andre, deretter som ein eigenskap i det enkelte menneske. Sidan skulen og lærarane skal jobbe med livsmeistring er det ein føresetnad at ein tek høgde for det sosiale aspektet i denne utviklinga.

Det andre perspektivet ser på meisterlære som ein pedagogisk metode for læring innan friluftsliv. Forholdet mellom den som lærer vekk (ekspert/meister) og den som mottar lærdom (novise/lærling) og det sosiale miljøet er sentralt, og læring skjer ved observasjon og imitasjon av meisteren. Det tredje perspektivet er Nonaka & Takeuchi sitt syn på prosessar og vilkår som er sentrale ved utvikling av ny kunnskap i ein organisasjon. Oppgåva fokuserer på leirskulen som arena for arbeidet med livsmeistring og korleis arbeidet går føre seg på leirskule.

I tredje *kapittel* er metodekapittelet, då blir det gjort greie for kva metode som er nytta i oppgåva. Denne studien er kvalitativ, med ei fenomenologisk tilnærming. Hermeneutikken har støtta val som er gjort i analyse- og tolkingsarbeidet. Det vert gjort greie for korleis datamaterialet er samla inn, og korleis dette er jobba med, analysert og kvalitetssikra.

I *fjerde kapittel* presenterast funn frå undersøkinga. Funna blir presentert og drøfta i sin heilskap. Det blir nytta ein del sitat i frå datamaterialet, som blir drøfta opp i mot dei teoretiske perspektiva, og leirskulen slik vi kjenner han i dag.

I *femte kapittel* blir trådane samla frå førre kapittel i ei samanfattande drøfting. Her vert funn som viser seg relevante for problemstillinga trekte fram, og kopla opp mot kvarandre.

I *sjette* og siste kapittel kjem ei oppsummering og refleksjon kring denne studien, og kva som kan vere interessant å sjå på ved seinare høve.

## 2. Teori

I dette kapittelet blir oppgåva sin teoretisk bakgrunn presentert. Fyrst vert det presentert viktige styringsdokument knytt til livsmeistring og psykisk helse. Deretter blir det sett på relevant forskning, kroppsøving si rolle for å fremje friluftsliv og leirskule. Oppgåva ser på leirskule i læreplanane og kva leirskule i Norge er i dag. Andre del av teorikapittelet dreiar seg om oppgåva sine teoretiske perspektiv. Då vert lesar presentert for sosiokulturellt læringsperspektiv, meisterlære og kunnskapsutvikling i ein organisasjon.

### 2.1 Livsmeistring i læreplanen

Opplæringslova §1-1 forklarar føremålet med opplæringa i skulen: *“Elevane (...) skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng”* (Opplæringslova, 1998). Skulen skal ha ei heilskapleg tilnærming til opplæringa, og dreier seg ikkje berre om den faglege utviklinga. Det er nær samanheng mellom psykisk helse, fysisk helse og livsmeistring, og det som dreiar seg om danning og utdanning.

Dagens læreplanverk, Kunnskapsløftet 2020 (LK20), fortel kva opplæringa skal bere preg av. Det gir uttrykk for kva verdiar, menneskesyn, læringssyn og overordna mål som styresmaktene vil at grunnopplæringa skal arbeide etter. Læreplanar uttrykkjer også kva kompetansebehov samfunnet har i notid og nærmaste framtid, med andre ord kva kunnskap og ferdigheiter det er ynskjeleg at elevane skal tileigne seg og kunne bruke i varierte samanhengar på og utanfor skulen.

Skulen er ein stad barn og unge brukar mange timar i kvardagen. Deira oppleving av meistring, tilhøyrse og læring styrkar sjølvtiliten og den psykiske helsa (Helse -og Omsorgsdepartementet, 2017). Det er fleire som har tatt till ordet over manglande fokus på barn si psykiske helse i skulen. Oppropet «Boken som mangler» var eit initiativ før Arendalsveka 2015, då seks organisasjonar utfordra dåverande kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen til at Kunnskapsdepartementet skulle gjere greie for korleis ein skulle få psykisk helse inn i skulen. Bak oppropet stod Rådet for Psykisk Helse, Mental Helse Ungdom, Elevorganisasjonen, Norsk Lektorlag, Norsk Psykiatrisk Forening og Norsk Psykologforening (Wiker, 2015). Dei ynskte psykologi inn på timeplanen, og argumenterte med at det var eit hol i skulen sin læreplan. Skulen burde gje grunnleggjande kjennskap til korleis born og unge kan oppretthalde god psykisk helse (Wiker, 2015), og utdjupa det i oppropet:

*«I generasjoner har skolen undervist om elevenes kroppslige helse. Fysisk aktivitet og ernæring har vært sentrale tema i undervisningen. Formålet med all undervisning er å gi barn verktøy for å klare seg i livet. Men tankenes, følelsenes og handlingenes*

*ABC ligger ikke i skolesekken. Det er ikke bare synd, det er uforståelig. Barn og unge trenger kunnskap for å forstå seg selv og ta gode valg i livet. Dette er en sentral del av skolens allmenndanningsprosjekt. Kunnskap som gir kart og kompass til det mentale terrenget, er verktøy til nytte og glede for resten av livet - som selvstendige individer, foreldre, samlivspartnere, arbeidskolleger og borgere. God psykisk helse er den viktigste byggesteinen for et godt liv. Den er grunnlaget for god selvfølelse, omsorgsevne og opplevelsen av livsmestring. Og den bidrar i kampen mot mobbing og i utvikling av et godt psykososialt skolemiljø. Derfor mener vi temaet må få plass i undervisningen – i alle landets skoler. Derfor utfordrer vi kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen: Vi vil ha psykisk helse inn i læreplanen! Først da får vi en skole for hele mennesket. Først da blir skolesekken komplett. (Wiker, 2015).»*

13. april 2016 gav arbeidet med oppropet resultat i form av stortingsmeldinga Fag – Fordjuping – Forståing presentert av kunnskapsminister Isaksen. Regjeringa vil prioritere folkehelse og livsmestring i skulen som eit av tre tverrfaglege tema. Regjeringa sin strategiplan for god psykisk helse «Mestre hele livet» frå 2017-2022 greier ut om kvifor mange ynskjer psykisk helse i skulen (Departementene, 2017). Kunnskapsminister Isaksen la vekt på at skulen må bidra til å ruste elevane til eit samfunn der mange unge opplever press (Wiker, 2016). Det å jobbe systematisk og innlemme psykisk helse som ein del av skulekvardagen og i undervisning, kan bidra til å gje elevane ferdigheiter i å meistre utfordringar knytt til identitet (Helsedirektoratet, 2018).

Ungdata er lokale barne- og ungdomsundersøkingar der skuleelevar frå 5-7. trinn, ungdomstrinn og vidaregåande opplæring over hele landet svarar på spørsmål om korleis dei har det, og kva dei driv med på fritida. Frå 2010 og fram til sommaren 2019 har over 600 000 born –og unge delteke i undersøkinga. Funn viser at dei fleste born -og unge opplever livskvalitet og trivsel i skulen (Bakken, 2019). Trivselen minskar frå barneår til ungdomstid, der gutar er meir tilfredse enn jamnaldra jenter. Skulen var den fremste kjelda for stress for jenter i 2019, då 45 prosent av jentene opplevde press om å gjere det bra på skulen. Forskinga på norske born og ungdom viser mellom anna at det er ein samheng mellom bruk av sosiale media og oppleving av press og stress. Jo meir tid du nyttar på sosiale media, jo større sannsyn er det at du opplever press og stress. Det gjeld både jenter og gutar, men jentene rapporterer om meir press og stress enn gutane. Dei elevane som rapporterer mest psykiske helseplagar, slit på ein del andre område. Forskarane fann størst korrelasjon mellom rapporterte psykisk helseplagar i familiar med dårleg råd, medan andre faktorar som få vener, dårlegare relasjonar og større risikoåtfærd i forbinding med rus og kriminalitet spela inn. I regjeringa

sin strategiplan for psykisk helse blir det trekt fram at mange barn og unge sine helseplagar vil kunne klare seg godt gjennom eit lågterskeltilbod og tidleg intervensjon (Departementene, 2017). Det blir påpeika at ein del av dette inneber å betre det psykososiale miljøet på skulen, der det viktigaste tiltaka handlar om å fremje livsmeistring. Eit av tiltaka kan knytast mot implementering av livsmeistring i læreplanen.

Leirskulelæraren har eit ansvar for formidling av livsmeistring. Leirskulen er ein unik læringsarena frå det vi ellers kategoriserar som vanleg skulen med stillesittande læring. Mange gutar strevar til dømes med stillesittande, teoritunge skulekvardagar (Lerum, Resaland, Leithaug & Tjomsland, 2021). Desse elevane viser større grad av trivsel og skuleengasjement når undervisninga er variert og inkluderer læring som involverer kroppen, også i teoritunge fag. Leirskulen har med sin posisjon ein unik moglegheit for å utøve variert undervisning tilpassa alle elevar.

## 2.2 Tidlegare forskning

På leit etter forskning relevant for tema og problemstilling vart det gjort eit semi-strukturert litteratursøk. Søket blei retta mot livsmeistring og undervisning i natur og friluftsliv. Natur og friluftslivpedagogikken er eit viktig felt på mange skular i Noreg, inkludert leirskulen, og forskinga stadfestar at friluftsliv kan bidra til ulike sider av livsmeistring (Haukeland, i Myskja & Fikse, 2020). *Folkehelse og livsmestring i skolen* (Uthus, 2020) er ein artikkel som dukka opp i søket. Artikkelen presenterer forskingsfunn frå eit skuleutviklingsprosjekt der 150 elevar fekk erfare sjølvbestemming i læringsaktiviteter ein dag i veka over eit skuleår. 40 elevar vart intervjuet med opne spørsmål om røynsle sine på godt og vondt. Funna viste at sjølvbestemming var nye og positive erfaringar for elevane, der opplevinga av fridom og tillit, fri vilje og flyt var framståande. Analysane kan tyde på at erfaringane gav elevane opplevinga av å kunne uttrykke «seg sjølv». I følgje elevane hadde dette noko å seie for trivsel, innsats og læring i skulekvardagen. Vidare reflekterte dei over at dei utvikla sjølvstende som følgje av å skulle bestemme sjølv; som ein kompetanse dei var motivert for å lære, der oppleving av struktur og oversikt verka som ein viktig læringsføresetnad. Dei skildra at dei følgde framtidsoptimisme med å øve på og å meistre sjølvstende, i form av at dei såg for seg at dei også kunne meistre livet som vaksen (Uthus, 2020).

Eit anna treff frå litteratursøket var artikkelen «Naturopplevingar, miljøbevisstheit og livsmeistring i vidaregåande skule» (Leirhaug, Grøteide, Høyem, Abelsen, 2020). Det er eit aksjonsforskningsprosjekt i Vg1 som dannar utgangspunkt for å undersøke 215 elevar sine erfaringar knytt til eit 12 timar langt undervisningsopplegg med friluftsliv i faget kroppsøving. Fokusgrupper med elevar, deltakande observasjon og spørjeundersøking har gitt eit rikt materiale som blir drøfta i lys av omgrepa

berekraftig utvikling og livsmeistring. Analysane syner varierende resultat, men demonstrerer at 12 timar friluftsliv i kroppsøving kan leie til at elevar «oppdagar naturen», opplever meistring og blir inspirert til kritisk å reflektere kring eigne handlingsval, miljø- og klimautfordringar.

Søk etter relevant litteratur gav relevant informasjon for vidare utarbeiding av undersøkinga.

Studiane syner at livsmeistring kan ha innverknad på elevane si læring, og viser til mellom anna friluftsliv og natur som stadar for læring. Både forståing av samanheng, meistringstru, livskvalitet, trivsel, samarbeidsevne og sjølvinnsett er sider som kan bidra til livsmeistring.

### 2.3 Kroppsøvfingsfaget for å fremje friluftsliv og leirskule

Undervisning i natur og nærmiljø har lang tradisjon i norsk skule, og ideen om eleven som forskar på moglegheiter og ressursar i sitt eige lokalmiljø, har fått plass i norske læreplanar heilt sidan Normalplanen av 1939 (Østrem, 2021). Utan å direkte omtale friluftsliv som ein del av kroppsøvfingsfaget, er det fleire kjelder som peikar på å lære born å verte glade i naturen, skape kontakt mellom by og land og skape rom for sosial tilnærming, forståing og nytenking i skulen (Tordsson, 2003). Etter andre verdskrig har urbanisering og industrialisering ført til at fleire skular vart lagt til byane, og leirskule vart ein utveg for byskulane til å halde kontakten med naturmiljøet og folkelivet på bygdene (Repp, 1977). Eit trøyttande og lite meiningsfylt daglegliv med mykje stress i byen, førte til at mange søkte vekk i frå dette når dei hadde tid til overs. Det har slik utvikla seg eit rekreasjonsbehov der naturen er ei attraktiv kjelde til avkopling (Repp, 1977). Det tok likevel mange år før friluftsliv vart direkte nemnd i læreplanane.

I skulesamanheng kom friluftsliv for alvor inn som ein del av kroppsøvfingsfaget i 1974, i rammeplanen *Mønsterplan for grunnskolen*, M74 (KUD, 1974). Då vart friluftsliv nemnt, utan å direkte krevje korleis elevane skulle lære dette i praksis. Liknande føringar gav også rammeplanen M87 (KUD, 1987) frå 1987. Då var friluftsliv sett på som ei retning for kva kroppsøvfingsfaget kunne innehalde, men som ein del av eit tverrfagleg arbeid. Det vil seie at friluftsliv var éin del av kva kroppsøvfingsfaget kunne innehalde. Går ein litt attende i tid, er mykje som tydar på at 1967 vart eit vendepunkt for læring av friluftsliv i skulen (Lundhaug og Østrem, i Horgen, 2016). Påska dette året omkom 17 menneske i høg fjellet. Opplæring og kurs i vinterfriluftsliv vart diskutert heilt opp på stortingsnivå. Skulen vart sett på som eitt tiltak i dette opplysningsarbeidet. Friluftsliv var forsterka som pedagogisk metode når Nils Faarlund grunnla Norges Høg fjellskule i 1967. Året etter, i 1968, vart friluftsliv eit enkeltemne under idrettsfag ved Norges idrettshøgskule. Fagmiljøet vart gradvis utvida ved at friluftsliv vart etablert som eige fagområde og studiefag ved fleire høgare utdanningsinstitusjonar, folkehøgskular og barnehagar. Eit viktig bidrag til litteraturen og læring i skulen var kompendiet *Friluftsliv, Hva – Hvorfor – Hvordan* (Faarlund, 1974). Østrem (2021) hevdar

at sidan 1990-talet har omgrepet *uteskule* fungert som ei samlenemning for all tverrfagleg undervisning og læring utanfor klasserommet i norsk grunnskule (Østrem, 2021). Omgrepet har ikkje vore nytta i norske læreplanar, men Østrem (2021) peikar på at *uteskule* har eksistert meir som ein idé og ein praksisform med særleg utbreiing på småskuletrinnet.

I læreplanverket for den tiårige grunnskulen presentert i 1997 (L-97) (KUD, 1996) vart friluftsliv satt på lik linje med resten av emna i kroppsøvningsfaget. Innhald og mål kom på plass, og friluftsliv er eit av fire målområde innan kroppsøvningsfaget på ungdomstrinnet. I motsetnad til rammeplanar, var ein læreplanreform forpliktande og elevane fekk opplæring i friluftsliv. Haslestad (2002) har forska på friluftsliv i læreplanane. Han skildrar læreplanutvikla for friluftsliv fram mot 1990-talet sine reformar som ei rørsle “frå vage formuleringar til klare føringar”. I ein gjennomgang av forskingslitteratur fann Abelsen og Leirhaug (2017) ingen empiriske undersøkingar av friluftsliv i skulen før 1993.

Læreplanverket som kom i 2006 (LK06) hadde friluftsliv som ein sentralt del av kroppsøvningsfaget frå 5-7. trinn, i tillegg til å fremje friluftslivet sitt store potensial i skulen i læreplanen sin generelle del. I føremålet for kroppsøving kjem friluftsliv som ein sentral del av faget, der elevane ut i frå eigne føresetnadar skal kunne oppleve meistring og meistringsglede. Gurholt (2010) sat likevel spørsmålsteikn til om det var kome eit “kunnskapsløftet” i friluftsliv. Ho peika på at kunnskapsløftet krev kortare læreplanar med lik struktur og vektlegging av målbart læringsutbytte. Det kom til uttrykk ved at mellom anna tal på målformuleringar i friluftsliv på ungdomsskulen vart redusert i frå 13 til 3. Abelsen & Leirhaug (2017) er tvilande til korleis friluftsliv artar seg i praksis.

I det nye læreplanverket, Kunnskapsløftet (LK20) (KUD, 2017), er det innført nye læreplanar for grunnskulen. I LK20 erstattar overordna del generell del av læreplanverket. Overordna del skildrar kva verdiar og prinsipp grunnopplæringa skal byggje på. Sentrale verdiar for friluftsliv i skulen er blant anna dekkja av dei tverrfaglege temaa som ligg i overordna del av læreplanen. Desse temaa representerer komplekse utfordringar i samfunnet som krev ein innsats frå enkeltmenneske og samfunn (KUD, 2017). Elevane si omarbeiding av desse temaa skal både gje innsikt i problemstillingane og vidare medføre utvikling av kunnskap, ferdigheiter og haldningar som trengs for å løyse dei ulike problemstillingane (KUD, 2017). Folkehelse og livsmeistring er eit av desse tverrfaglege temaa i LK20, og dreiar seg om å fremje god fysisk og psykisk helse, og å gje elevane reiskap til å ta ansvarlege livsval. Livsmeistring vert skildra i læreplanen som kompetanse til å vere rusta mot ulike utfordringar elevane kan møte i livet. Det er knytt til utvikling av kompetansar som kan motverke og førebyggje når desse situasjonane kan finne stad. Haug (2004) peikar på at forsøk på tverrfagleg arbeid i skulen ikkje er noko nytt. Går vi attende i tid til 1997, hevdar han at

læreplanverket for den 10-årige grunnskulen (L97) prøvde å erstatte ein formidlingsorientert skule med ein meir tverrfagleg og aktivitetsorientert skule. Dei same intensjonane om prosjektarbeid og tverrfagleg undervisning var også del av læreplanen før L97 og M87. Nokre hevdar til og med at denne typen tenking kan først attende til normalplanane av 1939 (Solstad, Rønning & og Karlsen, 2003).

I læreplan for kroppsøving i LK20 er kompetanse tett knytt til folkehelse og livsmeistring. Det står mellom anna at elevane skal tileigne seg kompetanse i trening, helse og livsstil som gjer at dei kan ta aktive val til beste for seg sjølv og sitt liv. Livslang rørsleglede er eit moment i fagrelevans for kroppsøvingfaget. Å evne å tilretteleggje faget på ein slik måte at alle elevar trivst og meistrar, som motiverer for faget, er ei krevjande utfordring for læraren. Undersøkingar viser at det er dei idrettsaktive elevane som trivst best i faget (Larsson, Fagrell og Redelius, 2005, i Säfenbom, Haugen, Bulie, 2014). Dei skal endå bli tatt vare på i undervisninga, men det er viktigare å sjå til dei elevane som ikkje umiddelbart trivst i kroppsøving. Læraren har eit danningansvar ovanfor dei også. Ut i frå desse perspektiva kan ein seie at om ein meistrar livet, taklar utfordringar som kjem i livet og har sosiale kompetansar, vil ein ha eit betre grunnlag for ei god psykisk helse.

Kroppsøving skal bidra til at elevane lærer, sansar, opplever og skapar med kroppen, samt utviklar livslang rørsleglede og fysisk aktiv livsstil ut i frå egne føresetnadar (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Leirskule er eit tilbod til elevar i grunnskulen der undervisninga skjer i eit nytt miljø, ofte med fokus på naturen som ein arena for læring, og med bruk av friluftsliv og praktiske arbeidsmetodar. Fleire av aktivitetane på turen skal vere opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2019c). LK20 legg vekt på lokale friluftslivstradisjonar og bruk av nærmiljøet til ulike årstider. Fagdelane i Kunnskapsløftet er til gjengjeld kortfatta, og handlingsrommet til den enkelte skule og lærar er stort (Leirhaug og Arnesen, 2016). I forskinga til Leirhaug og Arnesen (2016) oppfattar lærarane at læreplanen i forhold til friluftsliv til dels set krav som dei meiner det ikkje er organisatoriske rammer eller tid nok til å innfri. Leirskuletradisjonen og valfaget friluftsliv har i hovudsak ivaretatt moglegheitene for å undervise i friluftsliv i skulen. Dei peikar på at dette er ei utfordring for skuleleiinga og rammetimetalet, men også eit spørsmål om kompetanse og pedagogisk utviklingsarbeid, inkludert refleksjon over kva friluftsliv er, kan og bør vere i kroppsøving.

#### 2.4 Leirskule i læreplanane

På 1930-talet skaut leirskuleutviklinga fart i Skandinavia med ulike leirskuleforsøk (Repp, 1977). Ofte dreia det seg om leirskular der klasselærar var med og hadde ansvar for opplegget. I 1932 byrja dei fyrste forsøka i Noreg, men det tok fleire år før heilårs leirskular vart stifta. I Danmark vart den fyrste heilårs leirskulen oppretta i 1940. Så kom Sverige sin fyrste permanente leirskule i 1941. Den Norske



Fjellskolen vart starta i 1957 av Terje og Dagfrid Vigerust som landets fyrste leirskule med fast pedagogisk leiing og heilårsdrift. Den Norske Fjellskolen ligg på Høvringen i Gudbrandsdalen 950 moh., ein stad Dag Vigerust kjende godt i frå barndomen. Motivasjonen for å byggje og drive ein fjellskule var knytt til dei gode erfaringane han sjølv hadde av å vere i naturen. I 1974 fortalte han om sine opplevingar frå å drive fjellskulen:

*«Min barndoms fjell ga meg eventyr, glede og lærdom. Først sent skulle jeg erkjenne at natur kunne være en overmåte inspirerende læremester. Så fattet jeg min beslutning, fikk tak i dette stedet, og trakk barn og ungdom til fjells for at de skulle få del i denne rikdom jeg selv hadde ervervet i barneårene. Således ble fjellet en slags skolestue.» (Norsk lærerlags leirskolekomité, 1974, s. 377).*

I 1968 vart Norsk Leirskoleforening (NLF) skipa, for å styrke leirskulearbeid gjennom å fremje idéen og hjelpe til i praktiske og pedagogiske spørsmål (Repp, 1977). Målet var å få leirskulen inn som ein integrert del av den ordinære undervisninga i skulen, og etter kvart byrja både leirskulen og friluftsliv å få meir tiltru. Dei passa godt saman, og kanskje hausta begge godt av at friluftslivet etter kvart fekk plass i filosofien. Som tidlegare nemnd i oppgåve, var Nils Faarlund ein som jobba for dette og grunnla mellom anna Norsk Høgfjellskole i Hemsedal i 1967 (Lundhaug og Østrem, i Horgen, 2016).

Det tok tid før leirskulen vart ein del av læreplanane. Ved iinnføring av niårig grunnskule i Mønsterplan av 1974 (M-74)(KUD, 1974) fekk ikkje leirskulen plass i dei nye læreplanane. I Mønsterplan frå 1987 (M-87) (KUD, 1987) vart leirskule fremja som ein alternativ læringsarena , og det vart anbefalt at ein hadde fleire overnattingar, helst tre eller fire. Samstundes var det naudsynt at læraren til klassen var med, og soleis hadde høve til å bidra til at arbeidet på leirskulen hadde samanheng med noko av det klassen jobba med elles. Etter opphaldet var det viktig å nytte felles erfaringar og kunnskap frå opphaldet på best mogleg måte.

Østrem (2021) hevdar at uteskule har vore tett knytt til leirskulane si verksemd. Han skriv at leirskulane i Noreg har representert ein organisert og aktivitetsprega form for uteskule. Det kom reaksjonar på M-74, der det var trekt fram at leirskulen *“blir nytta også i samband med tilbod om ferieopphald utan noko fast opplegg for sysselsetjing av elevane”* (KUD, 1974, s. 45). I M-87 vart leirskule omtala slik:

*«Leirskule er ei arbeidsform som gjev spesielle vilkår for å utvide røynslene til elevane gjennom nye samværsformer og kontakt med nye miljø. Fritid, undervisning, kameratskap, hygge og arbeid kan smelte saman i ein naturleg heilskap og eit fellesskap mellom lærarar og elevar.» (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 56).*

Østrem (2021) fortel at leirskuletradisjonen i norsk skule står relativt sterkt i denne perioden, og at elevar mange stadar får høve til eit utvida friluftslivstilbod i skulen gjennom valfag. I LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006) er leirskuleomgrepet fullstendig fjerna i frå Kunnskapsløftet, men det er lagt vekt på bruk av ute- og fritidsaktivitetar innanfor rammene av vanleg undervisning. Leirskule kan vere eit alternativ dersom kommune og skule ynskjer å nytte tid og pengar til dette. I den generelle delen av Kunnskapsløftet, er det peika på at:

*«Skolen skal gi en bred forberedelse for livet – for samvirke og samhold i familie og fritid, i arbeidsliv og samfunnsliv. De unge må gradvis få øket ansvar for opplegg og gjennomføring av egen læring – og de må ta ansvar for egen atferd og væremåte. Skolen må derfor i hele sin virksomhet både ha blikket vendt mot det neste trinn og ruste elevene for mer å ta del i de voksnes verden.» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 11).*

Leirskulen verka med dette å ha mista posisjonen den hadde om ein går 30-40 år attende i tid. Det har vore gjort fleire forsøk på å få lovfesta elevane sin rett til leirskule i grunnskuleopplæringa. Den 14. januar 2018 kom det fram i regjeringserklæringa, Jeløya-plattformen, at Høgre, Frp og Venstre ville lovfeste retten til eit leirskuleopphald i løpet av grunnskulen (Regjeringen, 2018).

## 2.5 Leirskule i dag

Frå og med skuleåret 2019-2020 er eit leirskuleopphald eller ein annan skuletur med varigheit på minimum 3 overnattingar lovfesta gjennom ein ny paragraf i opplæringslova.

*«§ 13-7 b. Plikt for kommunen til å tilby leirskuleopphald eller annan skuletur. Kommunen skal som ein del av grunnskuleopplæringa tilby elevane leirskuleopphald eller annan skuletur med minst tre overnattingar i samanheng.» (Opplæringsloven «§ 13-7 b, 1998)*

Leirskulen fylgjer dei mål og strategiar som vert sett av skuleeigar, og undervisninga ved leirskulen tek utgangspunkt i Læreplanverket (LK20) (Norsk Leirskuleforening, 2019a). Læreplanverket vart fornya i 2020. Fagfornyninga inneber at alle læreplanar for fag i grunnskulen og vidaregåande

opplæring vert fornya. Dei nye læreplanane byrja å gjelde frå august 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Leirskulen vektlegg å tilpasse undervisninga til LK20 knytt til djupnelæring, kompetanse og tverrfaglege tema. Ved fleirdøgnsoffald får eleven undervisning i 4-5 heile dagar, og samhandlinga mellom elevar, elev-lærar og leirskulelærarar får tid til å setje seg. Læreplanen er oppteken av kompetanseomgrepet, og skildrar kompetanse som å kunne tileigne seg og anvende kunnskapar og ferdigheiter til å meistre utfordringar og løyse oppgåver i kjende og ukjende samanhengar og situasjonar. Kompetanse inneber forståing og evne til refleksjon og kritisk tenking. Det er semje om at elevane treng minimum tre overnattingar for det.

Ein anna viktig paragraf for leirskulen er opplæringslova §1-1 (Opplæringslova, 1998) og kva den skildrar som føremålet med opplæringa. Gjennom sju ledd gjer paragrafen oss kjend med det grunnleggjande og overordna skulen i heilskap skal ta hand om. Gevinstane ved leirskule samsvarar godt med denne føremålsparagrafen. Paragrafen innleiar med at opplæringa i skulen skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane historisk og kulturell innsikt og forankring. På leirskulen blir elevane mellom anna kjende med natur og næring på staden, og dei får formidla lokalhistorie og tradisjonar av lærarar.

Leirskule er eit tilbod til elevar i grunnskulen der undervisninga skjer i eit nytt miljø, ofte med fokus på naturen som ein arena for læring, og med bruk av friluftsliv og praktiske arbeidsmetodar. Fleire av aktivitetane på turen skal vere opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Leirskulen sin styrke er fleirdøgnsoffaldet i eit nytt og unikt læringsmiljø. Elevane får prøve å bu heimanfrå (mange for fyrste gong), erfaring med å ta ansvar for seg sjølv og andre, dele gode måltid med sunn mat, kunnskap om bordskikk og hygiene, kommunisere og samarbeide med ukjende born og vaksne. På leirskulen er målsetjingane i overordna del av læreplanen styrande når opplæringa vert planlagt (Norsk Leirskoleforening, 2019b). Overordna del har totalt seks underpunkt av verdiane: 1. Menneskeverdet, 2. Identitet og kulturelt mangfald, 3. Kritisk tenking og etisk bevisstheit, 4. Skaparglede, engasjement og utforskartrøng, 5. Respekt for naturen og miljøbevisstheit, 6. Demokrati og medverknad. Leirskulen skal byggje praksisen sin på alle desse seks verdiane.

### **1. Menneskeverdet**

Leirskulen skal sørge for at menneskeverdet og dei verdiane som støttar opp om det, vert lagt til grunn for opplæringa og heile verksemda (LK20). På leirskulen tek ein omsyn til mangfaldet av elevar

og legg til rette for at alle får oppleve tilhøyrse til, og får ta del i, fellesskapet på leirskulen. Alle elevane er med på leirskule uavhengig av etnisitet, kultur, kjønn og religion. På leirskulen opplever elevane meistring ut i frå egne føresetnadar, og ein har fokus på felles opplevingar der alle vert verdsett.

## **2. Identitet og kulturelt mangfald**

Leirskulen skal gi elevane historisk og kulturelt innsikt og forankring, og bidra til at kvar elev kan ivareta og utvikle identiteten sin i eit inkluderande og mangfaldig fellesskap (LK20). Opplæring på leirskulen kan byggje på lokalhistorie, bruk av natur og kvardagsliv i eldre tider. Det kan nyttast som grunnlag for å forstå tida og kulturen vi lever i. Elevane kan lære om verdiar og tradisjonar som har vore og er sentrale i landet vårt.

## **3. Kritisk tenking og etisk medvit**

Leirskulen skal bidra til at elevane blir nyfikne og stiller spørsmål, utviklar vitskapleg og kritisk tenking og handlar med etisk bevisstheit (LK20). Opplæringa på leirskulen legg til rette for undring over endringane i landskapet vi bur i. På turdagar kan ein leggje opp til refleksjon over klima og miljø, og gi elevane ei forståing av å bruke fornufta på ein undersøkjande og systematisk måte. Leirskulen er ein stad for å fokusere på evna til å reflektere, tenke og vere kritisk.

## **4. Skaparglede, engasjement og utforskartrong**

Leirskulen skal la elevane utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong, og la dei få erfaring med å sjå moglegheiter og omsetje idear til handling (LK20). På leirskulen lærer elevane om, og får prøve, praktisk arbeid med gamle handverkstradisjonar. Opplæringa legg til rette for å undersøke, prøve, smake, lukte og kjenne ulike ting.

## **5. Respekt for naturen og miljøbevisstheit**

Leirskulen skal bidra til at elevane utviklar naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevisstheit. Leirskulen kan hjelpe skulane med fremje desse verdiane. Leirskulen ynskjer å utvikle medvit om korleis menneske sitt levesett påverkar naturen, klimaet og samfunnet som heilheit. Opplæringa fokuserer på bruk og forbruk av natur. Leirskulen set fokus på plikt og rettar ved ferdsel i landskapet.

## **6. Demokrati og medverknad**

Leirskulen skal gi elevane høve til å medverke og til å lære kva demokrati betyr i praksis. Opplæringa ved leirskulen skal leggje til rette med tanke på at alle er ulike, og at konflikhtar som skulle oppstå i løpet av ei leirskuleveke kan løysast på fredeleg vis. I leirskuleveka bur elevane saman, med felles reglar og rutinar. Dei må samarbeide i mange ulike situasjonar som å sove på fleirsengsrom, sitje ved faste matbord, delta i samarbeidsaktivitetar, padle kano mm.

## 2.6 Teoretiske perspektiv

For å tileigne seg kunnskap om leirskulen som læringsarena for livsmeistring, blir det presentert tre ulike teoretiske perspektiv: Sosiokulturelt læringsperspektiv, meisterlære og kunnskapsutvikling.

### 2.6.1 Sosiokulturelt læringsperspektiv

Pedagogikken ein nyttar på ein leirskule kan vere av betydning for måloppnåinga. Dei sosiokulturelle teoriene betraktar læring som eit sosialt fenomen. Kunnskap vert sett som konstruert gjennom praktiske aktivitetar der fleire samhandlar, ofte omtalt som "sosiale praksisar" (Dysthe, 2001). I dette perspektivet vert læring sett som eit resultat av interaksjon med andre i læringsmiljøet. I eit sosiokulturelt læringssyn er det vektlagt at mennesket ikkje lærer i eit vakuum, men at all læring skjer i en sosial kontekst. Læring skjer i en interaksjon mellom menneske og reiskap/artefakter i en kulturell og historisk kontekst. Dette læringssynet bygger i stor grad på Vygotskys teoriar.

Lev Vygotsky (1896–1934) var ein russisk vitenskapsmann som i si korte tid engasjerte seg på fleire område, mellom anna born si utvikling (i Bråten, i 2011). Han hevda at utvikling fyrst skjer i samspel med andre, deretter som ein eigenskap i det enkelte menneske. Sidan skulen og lærarane skal arbeide med livsmeistring er det ein føresetnad at ein tek høgde for det sosiale aspektet i denne utviklinga. Eit av utgangspunkta for eit sosiokulturelt perspektiv på læring, menneskeleg tenking og handling er at ein interesserer seg for korleis grupper og individ utnyttar ressursane sine. Samspelet mellom menneske må vere i fokus. I eit slikt perspektiv vil det vere viktig kva ein kan oppnå i fellesskapet og kva dei enkelte individ beherskar aleine (Säljøl, 2016).

Vygotsky sin teori byggjer på at sosiokulturelle ressursar skapast gjennom kommunikasjon, og at kommunikasjon førar ressursane framover. Barnet lærer og utviklar seg i samhandling og interaksjon med andre individ. Han oppfattar språk som det viktigaste teiknsystemet til menneske, og meiner at det gjennom språket er mogleg å lære seg å kontrollere eigen kognisjon og soleis påverke deira ytre åtferd (i Bråten, 2011). Ved hjelp av språk kan vi skildre, tolke og analysere verda på ei mengde måtar. Han hevda at utvikling byggjer på læring, og at læring ikkje er eit resultat av tilfeldig innsats, men er eit sosialt arbeid, der omsorgspersonar fremjar og strukturerer barn si læring, i det han han kallar *den nærmaste utviklingssona* (Storm, 2013). Dette er avstanden mellom eit barn sitt aktuelle utviklingsnivå og det barna enno ikkje har evne til å utføre på eiga hand, men kan utføre med hjelp frå omsorgspersonar eller modne vener. Den kan gje eit godt bilete på kva barn kan klare med støtte. Vygotsky legg også vekt på at små barn lærer lenge før dei byrjar på skulen. Mellom anna lærer dei om åtferd og utvikling av ferdigheiter. Læring bør vere på barn sitt utviklingsnivå, og noko som barn kanskje treng støtte i, men etter kvart klarer å handtere sjølv. Han kallar desse spirande evnene for blomar som er på veg til å blome fram og bære frukter som skal plukkast. Det vil seie at

ein tilpassar undervisninga til barnet sitt faktiske utviklingsnivå i samsvar med alder eller klassetrinn. Skulen spelar ei avgjerande rolle i born si utvikling, og medvitet om egne kognitive evner (Storm, 2013). For leirskulen er det vesentleg at interaksjon og samhandling er to grunnsteinar for barna sine føresetnadar for læring og utvikling, og let seg overføre til friluftsliv og leirskuleundervisning. I undervisningssamanheng kan *den nærmaste utviklingssona* bli skildra som elevar sine ukjende evne og talent. Ein leirskulelærer skal ikkje berre fylle elevar sine hovud med kunnskap, men også fremje talent og evne som elevar sit inne med. Det er ikkje med eit krav om at eleven skal fylgje desse dugleikane, men med ynskje om at eleven oppdagar dei og tek stilling til om det er noko han/ho vil nytte til noko. Enkelt forklart dreiar det seg om å gje eleven moglegheit for å oppdage ukjende sider ved seg sjølv og soleis få fleire moglegheiter for å definere seg sjølv og sin kunnskap. Når ein hjelper elevane over gropa og samstundes let dei ta avgjerda om denne kunnskapen er noko å forska vidare, gir ein eleven moglegheit for å vere agent i eige liv (i Bråten, 2011).

Støttande stillas er ein pedagogisk støtte til born si læringsverksemd. Vygotsky hevda at *stillasering* kan hjelpe born med å vere interessert i ei oppgåve og oppretthalde fokus, gje retning for arbeidet, å regulere born sin frustrasjon og demonstrere kva som må gjerast for at oppgåva skal kunne løysast. Han observerte at born si rørsle gjennom den nærmaste utviklingssona ofte vart strukturert av vaksne omsorgspersonar og andre vener som kunne hevda seg. Vygotsky meinte dei kunne klare reisa gjennom utviklingssona dersom ho vart delt opp i overkommelege delar. Det dreiar seg om den støtta barnet kan få av ein vaksen, slik at det er i stand til å utføre ei oppgåve som det ikkje klarar åleine.. Læraren si oppgåve er å førebyggje og unngå at barna opplever nederlag i læringssituasjonen. Målet er at utviklinga skjer i eit tempo som eleven meistrar og maktar. Sosiokulturell teori peikar på at medelevar skal vere støttespelarar i utviklinga av kompetanse. På leirskulen kan barna støtte kvarandre til å kome vidare i utviklinga.

### 2.6.2 Meisterlære

Innan friluftsliv har meisterlære stått sterkt som pedagogisk metode for læring (Østrem, 2021). Forholdet mellom den som lærer vekk (ekspert/meister) og den som mottar lærdom (novise/lærling) og det sosiale miljøet er sentralt, og læring skjer ved observasjon og imitasjon av meisteren. For ein elev som skal lære spikking på leirskule, betyr det å observere og imitere ein meister som gjer nytte av sine ferdigheiter. Som leirskulelærer handlar det om å gradvis byggje opp sin eigen kompetanse til å lære vekk til elevane, og det krev kunnskap og eit ynskje om å bli god i noko.

Østrem (2021) skriv at for å bli god i noko, eller å bli rekna som ekspert innan for eit område, krevst det langvarig øving innanfor autentiske situasjonar. Heilt sidan mellomalderen har ulike handverksfag

hatt sterke praksisfellesskap bestående av meistarar, sveinar og lærlingar. Desse miljøa stod for vidareføringa av kunnskap som var naudsynt for å kunne bli ein dyktig yrkesutøvar. Det som kjenneteiknar læring innanfor denne formen for praksisfellesskap er at ein ser og forstår korleis delar og heilskap heng saman (SäljØ,2016). Til dømes får komande lærarar ein introduksjon til yrket i form av praksisperiodar og opplæring i skulen for å gradvis auke kompetansen sin til å lære vekk.

I undervisning skjer ikkje læring berre frå meister til lærling, men alle aktørar, både medelevar og situasjonen vil kunne bidra som del av det sosiokulturelle læringslandskapet. Lave og Wenger (1991) tok utgangspunkt i meisterlære når dei danna teorien om situert læring. Teorien går ut på at læring alltid finn stad i ein bestemt situasjon eller samanheng, og at den situasjonen er medbestemmande for karakteren av både læreprosessen og det som blir lært (Østrem, 2021). SäljØ (2016) peikar på at i eit situert perspektiv vert læring sett på som eit aspekt av korleis praksisfellesskap fungerer. Alle aktørane i læringsmiljøet påverkar kvarandre, også meisteren vil lære i samhandling med lærlingane sine (Lave og Wenger, 2003, i Vikene, 2014).

Sentralt for læring i friluftsliv ligg det at læringa skjer situert og i møte med natur (Vikene, Vereide og Hallandvik, 2016). I ein friluftslivsfagleg samanheng finst det ulike praksisfellesskap der læraren og elevane i gruppa har innverknad på læringa. Gjensidig engasjement, felles foretak og delt repertoar er kjenneteikn på eit slikt praksisfellesskap (Wenger, 1998). Eit viktig aspekt er at læring i stor grad kan individualiserast og tilpassast kvar enkelt sine føresetnader.

Vikene (2014) hevdar det er situasjonar i friluftslivet som elevane ikkje kan delta fullt ut i, på grunn av mangelfulle erfaringar og ferdigheiter, vurdert opp i mot risikoen som er knytt til situasjonen. Læraren vil basere leiinga si på vurderingar av gruppa og situasjonen som elevane skal inngå i. Vikene (2014) fortel korleis ei gruppe nybyrjarar innan ein friluftskontekst observerer læringsprosessen og gruppa sitt sosiale engasjementet, og så gradvis tek del i arbeidet til dei blir ekspertar. Gjennom praktiske situasjonar i friluftsliv går eleven/gruppa læringsgradane og vert etter kvart sjølv meisteren. Lave og Wenger (1991) omtalar dette som *legitim perifer deltaking*. Til forskjell frå kognitiv læringsteori som er oppteken av det som skjer i hovudet på kvar enkelt, vektlegg situert læringsteori læringsaktivitetar som føregår i samspel mellom individ, kulturelle faktorar og sosiale fellesskap.

Østrem (2021) peikar på at i prosessen der praksisfellesskap vert stifta, bør læraren vere medviten på kva leiarstil og leiarrolle han/ho har ovanfor elevgruppa. Gjennom deltaking utviklast kunnskapar, ferdigheiter og identitet som er sentralt for praksisfellesskapet. Eit praksisfellesskap som held saman i ein viss periode, utviklar eit repetoar av mellom anna rutinar, måtar å kommunisere på, historier, symbol, maktforhold og handlingar som bidrar til å definere fellesskapet og deira medlemmar (Vikene,

Vereide og Hallandvik, 2016). Det er minna om at hjå nybegynnarar i friluftsliv kan grad av deltaking i praksisfellesskapet vere ei utfordring.

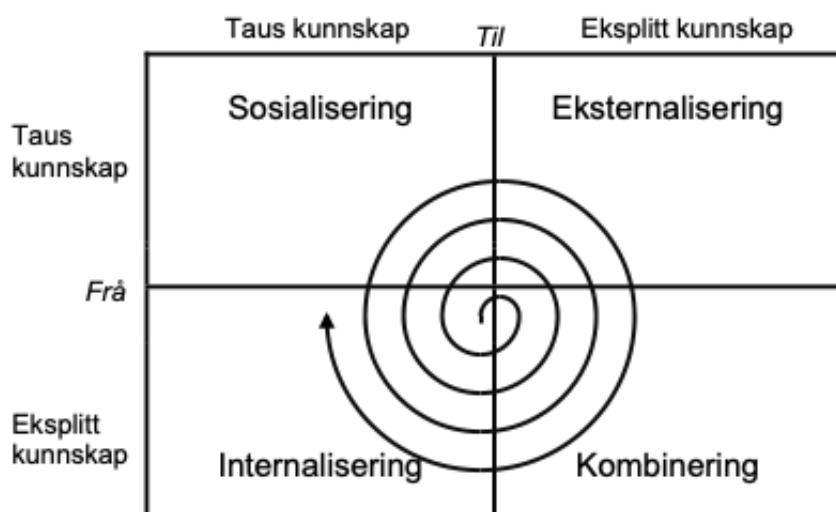
For å få elevane engasjerte kan det vere viktig å sjølv vere engasjert, for engasjement er smittsamt. Når gruppa vert spreidd, så kan det oppstå konflikt mellom dei som vil raskt fram, og dei som slit med framdrifta. Læraren vil difor aktivt ta «naturlege» pausar for å kamuflere at ein stoppar for å halde gruppa samla. Ved å ta korte pausar til dømes ved ein bekk, ved ein blom eller dyregrav, vil stoppa verke naturlege dersom du krydrar dei med litt informasjon om livet i bakken, om blomen eller korleis jakta vart gjort i gamle dagar. Når det gjeld formidling er det viktig med gode førebuingar. Her vil kjennskap til det aktuelle turområdet vere med på å lette arbeidet i høve til kva som er relevant å formidle. Ei grunnstamme av kunnskap om norsk natur vil uansett vere nyttig å ha, og kan delast inn i kyst, skog og fjell. Deretter kan ein krydre med meir lokalkunnskap for det aktuelle turområdet.

### 2.6.3 Kunnskapsutvikling

Fagfornyinga har fokus på livsmeistring, og då dette omgrepet kan bli tolka på ulike måtar vil oppgåva sjå på korleis kunnskap om livsmeistring blir gitt vidare til elevane på leirskule. Nonaka og Takeuchi (i Roald, 2012) ser på prosessar og vilkår som er sentrale ved utvikling av ny kunnskap i ein organisasjon. Deira teori er ein av dei mest kjende innan kunnskapsutvikling. Den deler opp kunnskap i to hovuddelar, taus og eksplisitt kunnskap. Eksplisitt kunnskap blir sett på som universell og tilgjengeleg for alle. Døme på eksplisitt kunnskap finn ein over alt i samfunnet. Det kan vere ei oppskrift i ei kokebok eller manualen til Ikea-skapet ein skal setje opp. Taus kunnskap er ein personleg og kontekstuell kunnskap som er vevd inn i erfaringane til kvar enkelt og tett kopla til handling (Roald, 2012). Forfattarane bak teorien knyt den ofte opp mot utøvinga av eit fag eller eit yrke, som til dømes røyrleggar eller ingeniør.

Opphavet til artikkelen er at Nonaka og Takeuchi ynskte å sjå på kvifor japanske organisasjonar var så mykje meir suksessfulle i enn organisasjonar i vestlege land. Dette var skildra som ei gåte for vestlege organisasjonar, då organisasjonane på utsida ikkje vart sett på som meir effektive. Forfattarane hevda at den store forskjellen låg i korleis japanske organisasjonar behandla den tause kunnskapen. Medan vestlege organisasjonar fokuserer på eksplisitt kunnskap som det mest naudsynte, fremja japanske organisasjonar taus kunnskap som like viktig. Dei hevda at den eksplisitte kunnskapen berre er delar av den totale kunnskapen i ein organisasjon. Det tyder ikkje på at dei er åtskilte, men at dei er gjensidig komplementære, og kunnskapen blir skapt gjennom interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap (i Roald, 2012)





*Figur 1 Kunnskapsspiralen - fire former for kommunikasjon i kunnskapsutvikling ( i Roald, 2012)*

Teorien skildrar eit rammeverk om korleis kunnskap vert omdanna i ein spiralprosess med fire fasar; Sosialisering, eksternalisering, kombinering og internalisering. Prosessen der ein skifter mellom desse fire formene vert skildra som ein spiral. Når kunnskap har gått gjennom delane av spiralen, må kunnskapen som er internalisert bli sosialisert med andre medlemmar i organisasjonen for at organisasjonen skal lære av det på eit kollektivt nivå. Slik startar ein ny spiral og organisasjonen kan nå eit høgare kunnskapsnivå.

I ei slik sirkulær kunnskapsutvikling finn sosialisering stad når kunnskap går frå taus tilstand hjå nokon til taus tilstand hjå andre. Individ kan her tileigne seg kunnskap, utan at språk vert nytta. Kunnskapsdeling ved sosialisering skjer mellom anna via observering, imitasjon og praksis (i Roald, 2012). Eit døme kan vere når ein handverkar lærer opp ein lærling gjennom praksis. Den kunnskapen som handverkaren sitt inne med og har opparbeidd seg over mange år er vanskeleg å lese i ei lærebok. Mange av teknikkane handverkaren nyttar har han lært seg opp gjennom åra utan å tenke over korleis dei vert utført.

Eksternalisering er den andre forma for kunnskapsdeling. Det er prosessen som omdannar taus kunnskap til eksplisitt kunnskap gjennom samhandling og dialog. Det dreiar seg om kunnskap som berre enkelte i organisasjonen hadde inntil no, men som så blir tilgjengeleg for andre. Eit døme kan vere å skrive ned eller setje ord på den tause kunnskapen ein har, slik at andre kan dra nytte av han. Det kan vere vanskeleg å finne ord for å forklare kunnskapen, men då kan ein nytte analogiar, metaforar og modellar for å formidle det.

Kombinering inneber at eksplisitt kunnskap frå fleire kjelder vert sett saman til nye former for kunnskap (i Roald, 2012). Overføring av denne typen kunnskap skjer i hovudsak verbalt mellom aktørane slik vi kjenner det frå ulike former for nettverksarbeid og kvalitetsgrupper. Det kan til dømes gjerast ved å kombinere kunnskap som ein finn i dokument, møter eller telefonsamtalar, utvekslar og kombinerer individkunnskap. Eit døme på kombinering, er den kunnskapen som vert skapt gjennom formell utdanning. Ved at ein gjennom ulike fag og emne lærer relevante moment, kan kunnskapen kombinerast på nye måtar, og ein får eit nytt heilskapleg bilete (i Roald, 2012).

Nonaka og Takeuchi nyttar omgrepet internalisering når kunnskap går frå eksplisitt kunnskap til å bli tause tilstandar. Det er tett knytt til å få kunnskap via praksis, "learning by doing" (i Roald, 2012). Kunnskap som på eit tidspunkt har vore utvikla gjennom eksplisittering og/eller kombinering, etablerer seg etter kvart som gjeven og nedfelt i form av mentale modellar og arbeidspraksis (i Roald, 2012). For at den eksplisitte kunnskapen skal bli taus, hjelper det for individet om kunnskapen er nedskreven i dokument, manualar eller liknande. Dokumenta hjelper individ med internalisering av egne erfaringar, og dette styrkar deira tause kunnskap (i Roald, 2012). Kunnskap blir forma i en spiral. Når ein lærar lesar fagfornynginga eller ser ein video på Utdanningsdirektoratet sine heimesider, er det bruk av eksplisitt kunnskap. Neste steg i prosessen blir for personen å nytte den eksplisitte kunnskapen som individet nettopp har motteke, slik at den vert internalisert.

Når eksplisitt kunnskap vert internalisert inneberer det at personen lærer seg korleis bruke kompetansemåla i faga og bruke dei i si undervisning. Personen vil då sitje på denne kunnskapen og treng ikkje å gå inn i fagfornynginga att for å hente den ut på nytt ved eit seinare høve. Personen har internalisert kunnskapen og har kunnskap om fleire moment som personen sjølv ikkje alltid vil vere medviten om. Den kunnskapen vil stadig utviklast vidare gjennom «learning by doing» og forsterkar taus og eksplisitt kunnskap ytterlegare. I samspel med andre kollegaer får læraren testa ut sin tause kunnskap ved å forklare korleis ein sjølv har løyst eit kompetansemål i undervisninga si. Kunnskapen har då igjen kome i ei eksplisitt form, gjennom ein eksternaliseringsprosess. Når taus kunnskap vert eksternalisert, tyder det på at kunnskapen blir offentleg og vert tilgjengeleg for fleire i organisasjonen gjennom tekst og/eller tale. På denne måten forsterkar den tause og den eksplisitte kunnskapen kvarandre og vert gjort taus for den aktuelle personen, og eksplisitt for fleire.

Korleis organisasjonar er organiserte har noko å seie for den organisatoriske kunnskapsbygginga. På toppen har ein leiarane og på botn er arbeidarane. Tradisjonelle diskusjonar mellom perspektiva "top-down" og "bottom-up" fangar etter Nonaka og Takeuchi sitt syn ikkje opp viktige sider ved

samarbeid og leiing i utviklingsarbeid (i Roald, 2012). Nonaka & Takeuchi presenterer eit tredje organisatorisk perspektiv, "middle-up-down". Dei viktigaste grupperingane i kunnskapsutviklinga finn vi i mellomnivået i organisasjonen (i Roald, 2012), der "middle" representerer mellomleiarar sine posisjon i organisasjonen. Dei har eit tett samarbeid både med leiinga og arbeidarane som jobbar "på golvet". Det er der det avgjerande møtet skjer, mellom taus yrkeskunnskap og den meir eksplisitte kunnskapen som er nedfelt i teoretisk lærdom, målsettingar og handlingsprogram (i Roald, 2012).

### 3. Metode

I denne delen av oppgåva blir det gjort greie for den metodiske tilnærminga og analytiske avgjerder som ligg til grunn for prosjektet. Ei klargjering av nytta strategiar er føremålstenleg for å bringe fram gyldig og truverdig kunnskap. Føremålet med dette kapitlet er å gjere greie for studien sin metodiske framgangsmåte. Det blir presentert eit teoretisk innsyn i kvalitativ metode, skildring av innsamlingsstrategiane og forskingsintervjua. Vidare blir utvalet i studien presentert, rekrutteringsprosessen, utarbeiding av intervjuguide og korleis innsamling av data gjekk føre seg. Det blir ein presentasjon av studien sin tematiske analyse, skildra som éi tilnærming til å analysere datamaterialet. Analysen si siste fase vert i sin heilskap presentert gjennom resultata frå studien. Her kjem ei forklaring på forskar si tolking og skildring av informantar. Til sist tek oppgåva føre seg metodiske betraktningar knytt til truverd, bekreftbarheit og overførbarheit. Deretter er det forskingsetiske betraktningar i informert samtykke og godkjenning på prosjektet, konfidensialitet, anonymitet og etiske val knytt til tematisk analyse.

#### 3.1 Vitskapsteoretisk forankring

Thagaard (2018) skildrar metode som ein systematisk måte å undersøke røyndomen på. For ein forskar vil ein systematisk metode å samle inn informasjon gjere det lettare å svare på ei problemstilling. Denne studien er forankra i ei fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Fenomenologi er valt grunna problemstilling og ønska målsetjing (Johannessen, et.al, 2018). Fenomenologien tek utgangspunkt i nokon si subjektive oppleving, og søker å oppnå ei forståing av den djupare meininga i enkeltmenneske si erfaring (Thagaard, 2018). Forskaren sine refleksjonar over eigne erfaringar kan difor danne eit utgangspunkt for forskinga. Det fenomenologiske perspektivet har som utgangspunkt at røynda er slik informanten oppfattar ho. Det handlar om å forstå og løfte fram sosiale fenomen ut i frå informanten sine eigne perspektiv, samt å gje døme på informanten sine eksakte skildringar og få tak i den sentrale meininga. Det skaper rammer for kva for informasjon ein søkjer, kva forståing ein utviklar, og kva paradigme ein legg vekt på (Thagaard, 2018).

Dette prosjektet er i tråd med fenomenologien som ynskjer at deltakarane skal dele erfaringar, meiningar og opplevingar av eit bestemt fenomen. I kvantitativ forskning gir ein ei skildring av røyndomen ut i frå tal, tabellar og store einingar, medan ein i kvalitativ forskning skildrar røyndomen ved få einingar og tekst. Fordelar med kvalitativ tilnærming er at ein kan få utfyllande og utdjupande svar og gå djupare inn i temaet. Det er enklare å sikre god validitet i kvalitative undersøkingar fordi det er mogleg å stille både utdjupande spørsmål og ein kan snakke fritt (Larsen, 2017). Ei ulempe er at ein som hovudregel ikkje kan generalisere statistikk ved kvalitative undersøkingar. Sjølv om ei

kvalitativ undersøking bør ha ein overføringsverdi, er ikkje det same som at den er statistisk generaliserbar (Larsen, 2017). Kvalitativ metode nyttar ein i undersøkingar der ein ynskjer å seie noko om kvaliteten på eit fenomen, eller spesielle kjenneteikn ved det aktuelle fenomenet (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010). Metoden eignar seg godt til studiar av tema som det er lite forskning på i frå før, og der det vert stilt store krav til fleksibilitet og openheit (Thagaard, 2018). Desse poenga er i tråd med denne studien sin kvalitative metode (Thagaard, 2018).

Hermeneutikk tyder å fortolka tekstar der føremålet er å danne ei gyldig og allmenn forståing av kva teksten fortel (Kvale & Brinkmann, 2015). Hermeneutikken legg vekt på at det ikkje finst ei eintydig sanning, men at fenomen kan tolkast på fleire nivå og skape ulike forståingar av røyndomen. Korleis ein forstår og tolkar data i ein forskingsprosessen må også sjåast i samheng med den før-forståinga ein tek med inn i prosjektet. Det kan ein gjere ved å presentere den vitenskaplege ståstaden og vektleggje at teorival og utval frå datamaterialet er danna mellom studien sine informantar og ein meiningstolkande forskar. Forskaren si før-forståing kjem til uttrykk gjennom faglege omgrep, erfaringar og teoretiske perspektiv i prosjektet sin analyseprosess (Thagaard, 2018). I følgje Tjora (2021) er eit forskingsprosjekt kontekstuel tinga, og krev drøfting kring forskaren sin innverknad på resultatata. Dette er forsøkt fremja gjennom dette avsnittet om val av metode. Det er støtta opp i fjerde kapittel, når forskaren si tolking kjem til uttrykk når det omhandlar studien sine funn. Denne undersøkinga søker etter å fremje lærarar sine opplevingar, og soleis vere eit positivt bidrag til forståinga av leirskulen som læringsarena for livsmeistring. Det kan engasjere til meir forskning på leirskule. Desse tankane har meir betydning for studien, enn å stadfeste ei objektiv og éi sann røyndom.

Kvale og Brinkmann (2015) argumenterar for at eit fåtal deltakarar kan gje meir enn nok interessant informasjon om eit fenomen. Det gjev eit godt grunnlag for utdjuping av leirskulen som læringsarena for livsmeistring. Tjora (2021) hevdar at ein skal oppleve *metning* i intervju, og at det skjer når ny empiri ikkje synest å bidra med nye moment i intervju. I denne undersøkinga var fire leirskulelærarar sine opplevingar dekkande for å svare på problemstillinga. Fleire informantar i undersøkinga kunne gjeve fleire ulike opplevingar av omgrepet. Livsmeistring er eit tema som er tett knytt opp til leirskulen som læringsarena, og opplevinga er at alle informantane gav grundige refleksjonar på spørsmåla som vart stilt. For å sikre leirskulelærarane sin anonymitet er informantane gjeve eit pseudonym. Sidan det er tre menn og ei kvinne med i studien har alle fått mannlege namn, dette for å sikre kvinna sin anonymitet. Anonymitet er noko intervjupersonane har krav på og det er naudsynt å verne om deira privatliv (Befring, 2020)

I jobben med å analysere datamaterialet har studien ei induktiv tilnærming. I motsetnad til deduktive analysar som let teorien bestemme på førehand kva som er interessant i data, oppdagar ein ved ei induktiv tilnærming kva som kan vere funn under analyse av datamaterialet. Larsen (2017) peikar på at ved bruk av kvalitative metodar føregår analyseprosessen kontinuerleg gjennom forskingsprosjektet. Analysearbeidet føregår under førebuingane, innhenting av materialet og i etterkant når ein jobbar med datamaterialet. Målet er å finne ei heilskapleg forståing av forskingsspørsmålet (Larsen, 2013). Med induktiv tilnærming kan forskaren jobbe seg fram og tilbake i datamaterialet, og samstundes la det bli ein trinnvis veg for analysen (Tjora, 2021). Då kan kunnskap som kjem fram i prosjektet, nyttast og gje ny innsikt i oppgåva.

### 3.2 Prosedyre og utval

I kvalitative intervju er hovudregelen at intervjupersonen kan reflektere om det aktuelle temaet (Tjora, 2021). Difor er det naudsynt at utvalet er i tråd med føremålet for studien. Dette strategiske utvalet består av lærarar som jobbar på leirskule. Intervjupersonane har soleis erfaringar og innsikt som kan gje svar på problemstillinga. Leirskuleperspektivet kan auke kunnskapen om korleis eit nytt tverrfagleg tema kan innførast i skulen, dei didaktiske moglegheitene som finst i ulike undervisningssituasjonar. Rekruttering gjekk føre seg ved at forskar tok kontakt med rektor på ulike leirskular via telefon og e-mail. Det resulterte i at rektorane tok kontakt med sine ansatte og gav forskar kontaktinformasjon til moglege informantar etter samtykke i frå lærarane sjølve. Det resulterte i at to ulike leirskular vart kontakta per mail ved spørsmål om deltaking, og vart oppfordra om å svare dersom dei ynskte å bidra til forskingsprosjektet. Når det vart oppretta kontakt, og gjort avtale om tidspunkt for intervju, så vart det sendt ut informasjonsskriv med samtykkeskjema (vedlegg 1). Utvalet resulterte i fire informantar i frå tre ulike leirskular, tre menn og ei kvinne. Intervjupersonane hadde mellom 5 og 23 år med undervisningserfaring i frå leirskule. Det vart ikkje sett noko krav til lærarane, men eit ynskje om at dei hadde ulik arbeidserfaring i leirskulen og at lærarane hadde ulik arbeidserfaring før dei byrja å jobbe i leirskulen. Leirskulane som vart kontakta var skular med heilårsdrift og eit undervisningstilbod i form av 5-dagar opphald på leirskule.

### 3.3 Intervju som metode

I følgje Postholm (2017) er intervju vanlegvis den einaste datainnsamlingsstrategien som kan nyttast ved fenomenologiske studiar. Føresetnaden er at intervjupersonane har erfaringar det blir forska på. Intervju er ein fleksibel og tilpassingsdyktig metode, der ein kan prate med informantane for å få utdjupande informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kvalitative forskingsintervjuet søker forståing av verda sett frå informanten si side, og kan vere ein god metode for forskaren som ynskjer å utvikle ei forståing av feltet og fenomenane det vert forska på. Denne studien tek i bruk semi-

strukturert intervju, som består av ein kombinasjon mellom strukturerte og ustrukturerte spørsmål. Forskar har på førehand bestemt tema og utvalde spørsmål, samstundes som det er mogleg å stille oppfølgingsspørsmål undervegs i intervjuet. Fordelen med semi-strukturerte intervju er at forskaren kan gå djupare inn i intervjupersonen sine erfaringar, haldningar og forståingar (Kvale & Brinkmann, 2015). I og med at intervjuet vart gjennomført via Zoom kan det kallast datastøttande intervju og denne intervjuforma vert nytta i aukande grad (Kvale & Brinkmann, 2015). Fordelen med bruken av Zoom er moglegheita for å gjennomføre kvalitative intervju trass i koronasituasjonen. Det er positivt at informantane kan velje korleis dei vil gjennomføre intervjuet og det kan opplevast mindre stressande enn ved eit fysisk møte (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantane fekk tilsendt informasjonsskriv med samtykkeskjema, som vart underskreve før intervjuet. Informasjonsskrivet vart gjennomgått i korte trekk for å minne om friviljug deltaking, bruk av Zoom, konfidensialitet og teieplikt. Utføring og gjennomføring av intervju tok 40-70 minutt. Sidan studien byggjer på ei induktiv tilnærming, påverkar og former det prosjektet si retning. Samstundes vil skildringar av leirskulelærarane sin fenomenologi kunne tolkast på fleire nivå i høve den hermeneutiske tilnærminga.

### 3.4 Tematisk analyse

Larsen (2017) peikar på at ved bruk av kvalitative metodar føregår analyseprosessen kontinuerleg gjennom forskingsprosjektet. Postholm (2010) peikar på at: *“I fenomenologiske studier er kvaliteten på studiet sett på som en direkte følge av forskerens evne til å behandle og tolke data. Forskeren blir dermed betraktet som det viktigste instrumenter for å sikre kvaliteten på en studie.”* Forskaren sin måte å forstå verda på vil påverke studien, både under intervju og når datamaterialet vert analysert. Studien si induktive tilnærming kjem til syne i byrjinga av analysefasen, og blir påverka i ei retning av ei deduktiv tilnærming etter kvart som omgrepa nytta i datasettet vert relevant teori for oppgåva (Thagaard, 2018). Forskar har gjennomgått og analysert datasettet med føremål om å svare best mogleg på problemstillinga i prosjektet. Denne studien støttar seg til Johannessen et al. (2018, s. 278-313) sin presentasjon av Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse. Tematisk analyse består av dei fire fasane *førebuingar, koding, kategorisering og rapportering*. Forskar skal vidare gjere greie for korleis det vart arbeidd gjennom dei ulike stega i analysen. Det er likevel nyttig å nemne at prosessen gjerne går fram og tilbake mellom stega.

Det fyrste steget er *førebuingsfasen*. Førebuing dreiar seg om å få oversikt over datasettet sitt (Johannessen et al., 2018). Det gjer forskar ved å transkribere intervjuet kort tid etter dei vart gjennomførte. Den fasen er tidkrevjande fordi ein har behov for god tid til å setje seg inn i alle delane av teksten. Forståinga ein utviklar av data gjennom forskingsprosessen må også sjåast i

samanheng med den før-forståinga ein tek med seg inn i prosjektet (Thagaard, 2018). Dei ulike tolkingane av omgrepet livsmeistring gjev også oppgåva ei rikare røynsle av verksemda leirskulen er. Etter fire intervju var det 210 minutt med lydopptak. Etter kvart intervju byrja transkribering for å kunne få materialet i skriftform. Det enda med 62 sider tekst. Johannessen et al. (2018) peikar på at poenget i denne fasen er å få oversikt over datamaterialet. Forskar skreiv ned alt som vart uttrykt, inkludert pausar og gjentakande ord. I etterkant av kvar transkribering vart det gjennomført ei aktiv og analytisk gjennomlesing av teksten, med studien si problemstilling og tematikk i bakhovudet. I følge Johannessen et al. (2018) skapar dette auka forståing av temaet og kan hjelpe forskar til å få auge på mange spanande sider ved materialet.

Neste steg i ein tematisk analyse er *koding*, som i følge Braun & Clarke (2006) dreiar seg om å skape kodar som representerar meiningsberande einingar ved datamateriale, som er av forskingsmessig interesse for studien. Som hjelp i kodingsarbeidet vart det nytta eit digitalt tekstanalysereiskap kalla NVivo (Alfasoft, 2020). I denne kodingsprosessen gjekk ein gjennom alt av datamateriale og markerte viktige poeng i høve problemstillinga sin tematikk. Desse meiningsberande einingane fekk same kode og eit namn tett knytt til sin kategori.

Det tredje steget i ein tematisk analyse er å føreta ei kategorisering, som inneber å sortere data i meir overordna kategoriar (Johannessen et al., 2018). Då arbeider forskar meir systematisk for å finne mening i kodane, ved å systematisere innhaldet i frå kvar kodegruppe til meir overordna kategoriar. Det var ein utfordrande prosess, men ettersom det skulle skrivast frå deltakarane sin ståstad, er det lettare å leggje til side eigne tolkingar av det som kom fram. Kategoriane og kodane vart stadig endra i denne prosessen, og som til slutt vart tre hovudfunn.

Den fjerde og siste fasen i analysen inneber rapportering av analysen sine funn, og presentere desse i resultatdelen av oppgåva (Johannessen et al., 2018). Føremålet med dette er å skrive fram svara på forskingsspørsmålet. Denne studien skreiv fram tema ved hjelp av tre tema som var ein del av intervjuguiden, "tankar om livsmeistring", "leirskulen og livsmeistring" og "læringsutbytte (og moglege negative sider)". Det gav forskar eit overblikk og ei ryddig framstilling. Under jobben med kategorisering og rapportering er desse overordna temaa endra etter kvart som dei meiningsberande einingane spissa svara på oppgåva si problemstilling.

### 3.5 Kvalitet i kvalitativ forskning

Dei to viktigaste kvalitetskriteria for datakvalitet i ein samfunnsvitskapeleg studie er reliabilitet og validitet (Grønmo, 2016). Reliabilitet handlar om at forskaren er ei påliteleg kjelde, og er bunde saman med at forskaren skal gjere greie for på kva måte datamaterialet er utvikla. I praksis betyr det



at to ulike forskarar skal kunne nytte dei same metodane og få same resultat. Dette er ofte vanskeleg i kvalitative undersøkingar som denne. Føresetnadane vil som regel alltid variere, og det er vanskeleg å gjennomføre to kvalitative studiar på nøyaktig same måte. Validiteten i ein studie avheng av om metoden undersøker det som er intensjonen at den skal undersøke. Grønmo (2016) peikar på at ofte er det fenomenet ein studerer i stadig endring. Dette er tilfelle også i denne oppgåva, noko som vart gjort greie for i innleiinga. Data som er funne skal vise røyndomen i det som studert (Thagaard, 2018), og i kva grad forskaren undersøker det problemstillinga leitar etter. Omgrepa reliabilitet, validitet og generaliserbarheit er ofte nytta innan kvantitativ forskning. Innan kvalitativ forskning hevdar Thagaard (2018) at omgrepa truverd, bekreftbarheit og overførbarheit kan få fram forskinga sin eigenart på ein betre måte, og dermed sikre god kvalitet. Truverd dreiar seg om undersøkinga er gjennomført på ein tillitsskapande måte, og det gjer ein ved å reflektere over korleis datainnsamlinga har gått føre seg. For å verke truverdig, meiner Grønmo (2016) og Thagaard (2018) at det er viktig med ei metode som er tilpassa oppgåva si problemstilling. I denne studien er intervju eigna som metode for å sjå på lærarane si oppleving av leirskulen som læringsarena for livsmeistring. Studien si forankring i hermeneutikken inneber at ein erkjenner forskaren sin posisjon og fortolkande praksis i forskingsprosjektet (Thagaard, 2018). Funna som er presenterte i dette prosjektet er resultat av samtalar mellom ein informant og ein meiningstolkande forskar. I følgje Tjora (2021) vert studien sin reliabilitet styrka gjennom direkte sitat i frå informantar, og dette er sikra ved å transkribere nøyaktig gjengiving av informantane sine utsegn. Forskar har stilt oppfølgingsspørsmål for å sikre at utsegner er korrekte. Det sikrar ei tolking som ikkje er basert på forskar si før-forståing. Ei klargjering av forskar si rolle påverkar truverdet til prosjektet. Thagaard (2018) viser til at ein som forskar kan ha eit godt grunnlag for å forstå fenomenet som vert studert, om ein er innanfor miljøet eller har før-kunnskap om informantane sin situasjon. Min bakgrunn gjev ei viss forståing og kjennskap til leirskulen, og den læringsarenaen det er. Det vert peika på at sjølv om dette kan vere ein styrke, er det viktig å vere klar over avgrensingane det kan medføre (Thagaard, 2018). For forskar ligg det ein styrke i å kunne forstå undervisningssituasjonane som informantane skildrar. Avgrensingane knytt til forskaren si rolle kan vere at det er lett å oversjå det som skil seg frå egne erfaringar. Forskaren har hatt sine subjektive teoriar i feltet som kan farge synet i datainnsamling, analyse og tolking av desse. Opplevinga til forskaren er at dette har blitt gjort på ein medviten måte og som har fremja lærarane sine opplevingar.

«Bekreftbarheit» er neste punkt som Thagaard (2018) peikar på som saman med truverd og overførbarheit er med på å sikre god kvalitet. Det dreiar seg om kvaliteten i tolkinga av resultata (2018). For å sikre kvalitet er det forsøkt å gje grundige skildringar av tolkingane i studien. Når det

gjeld intervjudata, er det viktig å sikre at transkripsjonane gjenspeglar det intervjupersonane har svart. Forskar har vore medviten på å inkludere alle utsegner, uavhengig om det verka relevant for temaet eller ikkje. Tolkingane som er gjort er baserte på relevante utsegner frå intervjupersonane, med mål om å føre mot ein konklusjon på problemstillinga. Desse tolkingane har eg kontinuerleg og systematisk forsøkt å bearbeide for ei djupare forståing.

Overførbarheit går ut på om resultat frå undersøkinga kan vere nyttig for å forstå andre og liknande situasjonar (Thagaard, 2018). Denne studien sine funn er basert på informantane sine skildringar frå eigen praksis, og deira oppleving som leirskulelærar. Det vil innan dette forskingsfeltet kunne vere andre leirskular, der lesaren må vurdere om forskinga kan vere aktuell i deira kontekst. Fordi funna er baserte på denne avgrensa konteksten, vert studien sin overførbarheit svekka i høve andre samanhengar. Likevel syner resultatata til gjentakande element frå lærarane, som kan styrke overførbarheita. Undersøkinga kan gje profesjonsutøvarar større innsikt i leirskulen som læringsarena. Ho kan vere eit bidrag til vidare forskning innan leirskule som læringsarena knytt til livsmeistring i den norske grunnskuleopplæringa. Funn gjort i denne studien byggjer opp om nokre sentrale element innan folkehelse og livsmeistring som samfunnsaktuelle tema.

### 3.6 Styrkar og avgrensingar ved studiet

I studien er det arbeidd hardt for ei transparent haldning slik at andre forskarar kan gjennomføre tilsvarande analyse og få same konklusjon som denne studien. Før-forståinga som er skildra tidlegare er det arbeidd for å leggje til side under forskingsprosessen, for å ha ei mest mogleg opa tilnærming til forskinga. For å sikre truverd er det gjennom heile forskingsprosessen lagt vekt på utfyllande skildringar av tema som er omtalte. Bekreftbarheit er arbeidd med ved å spørje oppfølgingsspørsmål under intervju dersom noko var uklart. Ei utfordring med omgrepet livsmeistring er at det lever sitt eige liv i ein offentleg diskurs i tillegg til det akademiske. Då kan ein risikere at informantane i denne oppgåva snakkar like mykje om omgrepet slik det er knytt diskursen og egne meiningar, heller enn å utforske og gjere omgrepet rikare ut i frå ein leirskulekontekst. Som forskar er det blitt reflektert kring truverda i datamaterialet prosjektet enda med, og det er forskar si oppleving at det lærarane gav er deira subjektive meiningar om leirskulen som læringsarena.

### 3.7 Ethiske vurderingar

Denne oppgåva følgjer nokre forskingsetiske retningslinjer som er viktig å informere om. Ettersom forskinga ved denne studien nyttar menneske som kjelde til informasjon, krevst ytterlegare etisk varsemnd, då informantar ikkje skal bli påverka, skadd eller oppleve uheldige verknadar som følgje av prosjektdeltaking. Ved gjennomføring av kvalitativ forskingsmetode med ein informant frå eigen arbeidsplass, må ein utøve ekstra varsemnd med konfidensialitet, anonymitet og informert samtykke frå informantar (Tjora, 2021).

Før intervjuet vart gjennomført, vart prosjektet meldt inn og godkjend av Personvernombodet for forskning, ved Norsk senter for forskningsdata (NSD). Informantane vart informerte om godkjenning gjennom eige samtykkeskjema, og dessutan informert munnleg før intervjuet. Saman med samtykkeskjema (vedlegg 1), vart alle aktuelle informantar tilsendt eit informasjonsskriv (vedlegg 1) om studien via e-mail. Deltakarane signerte eit informert samtykkeskjema som skildra føremålet med prosjektet og forskingsdeltakar sine rettar for å sikre at ein er kjend med kva ein deltek i. Hensikta med dette er å sikre at alle deltakarar er tilstrekkeleg informerte om studiet sitt omfang, og at samtykke til deltaking har bakgrunn i denne informasjonen.

Forskaren har ansvar for at ingen av lærarane kan identifiserast i studien, og at alt identifiserbart material vert destruert i etterkant (Thagaard, 2018). Alle personopplysningar har blitt behandla konfidensielt. Lydopptak og transkripsjon er lagra på data med passordvern. Personnamn er blitt anonymisert under heile analyseringsprosessen, der alle har fått namn som er populære namn i Noreg. Deltakarane er informerte om at dei som deltek i undersøkinga vil kunne kjenne seg att i utsegner.

Med tanke på gjennomføring av intervju, er det gjort fleire tiltak for å sikre anonymitet. Som tilsett i leirskule har ein fyrst og fremst teieplikt. Gjennom informasjonsskriv (vedlegg 1) og munnleg på førehand av intervjuet, var studien sine informantar informerte angående anonymisering av personinformasjon, arbeidsplass og namn i oppgåva. Det vart også opplyst om at alt datamateriell vert sletta etter ferdigstilt oppgåve. For å unngå at informantar kjenner seg att i prosjektet, vert utdanning, alder og skule anonymisert i prosjektet. Under arbeid med funn knytt til prosjektet var det bestemt å anonymisere kjønn, som resulterte i at dei fire informantane har fått fiktive namn. Det er naudsynt å informere om at ein lærar er intervjuet i frå eigen arbeidsplass. Ved forskning på eigen arbeidsplass finn ein seg i ei dobbeltrolle (NSD, 2021). Med bakgrunn i mi erfaring er det analyse og tolking av materialet som har vore vanskelegast, ettersom forskaren har ei før-forståing av kva leirskulen er. Denne rolla har forskaren vore medviten om heile vegen, og jobba for ei nøytral og opa forståing. Likevel er det vanskeleg å seie i kva grad forskar sine subjektive meiningar har vore med å prega analysane. På den eine sida opplevde ikkje forskaren ved dette prosjektet utfordringar med å setje seg inn i dei praksisar, situasjonar, tiltak og utfordringar leirskulelæraren skildrar i intervjuet. Noko av grunnen til dette kan skuldast forskaren sin kunnskap og innsikt om informanten sin leirskule og elevgrupper. Det gjorde det lettare å spørje relevante oppfølgingsspørsmål i intervjuet. Det kan ha bidratt til å forme funn gjort i studien. På den andre sida er det ei utfordring å

ha ein relasjon til den du intervjuar. Det kan vere vanskeleg å vere kritisk til deira praksis og opplevingar.

## 4. Resultat og drøfting

I dette kapittelet presenterer og drøftar forskaren det empiriske datamaterialet som vaks fram gjennom tematisk analyse sitt fjerde trinn, rapportering (Johannessen et al., 2018). Som illustrert i tabell 1 blir kvart tema med undertema presentert og drøfta kvar for seg. Til slutt vil dei presenterte kategoriane samla kunne gi svar på studien si problemstilling.

Tabell 1 Tematiske funn med underkategoriar

Overordna tema	Undertema
Tankar om livsmeistring	Leirskulelærarar sine tankar om livsmeistring
Leirskulen og livsmeistring	Leirskulen som læringsarena for livsmeistring
Læringsutbytte (og moglege negative sider)	Leirskulen sitt potensial i opplæringa av livsmeistring <ul style="list-style-type: none"><li>- Læringsarena for praktisk lærdom</li><li>- Læringsarena for meistring</li><li>- Læringsarena for sjølvstende</li><li>- Problematisering av leirskulen som læringsarena for livsmeistring</li></ul>

### 4.1 Leirskulelærarar sine tankar om livsmeistring

Forståinga av omgrepet livsmeistring har betydning for korleis lærarane jobbar med livsmeistring på leirskulen. Eit viktig funn visar frå intervjuet at lærar tolkar livsmeistring på fleire måtar.

Informantane opplever at livsmeistring er ei kjensle som dreiar seg om medgang og motgang, meistring av kropp og sinn. Ein lærar peikar på livsmeistring som ein reiskapsboks med ferdigheiter elevane lærer. Ein annan lærar er opptatt av at livsmeistring er ei utviklingsreise eleven går gjennom på leirskulen, for å gjere dei sjølvstendige.

**Lærer Truls:** «Livsmeistring er å føle at man kommer sterkt ut av utfordringer, tror jeg vil si det. Og at man har lært noe, enten i skallen eller på kroppen eller i muskulaturen (...). Det er viktig å kjenne på livsmeistring, for å klare framtidige utfordringer, tenker jeg.»

Slik Lærer Truls skildrar det, er livsmeistring ei kjensle som kjem til uttrykk når ein kjem styrka ut av ei utfordring, om den er fysisk eller psykisk. Lærer Kristian trekkjer fram at det dreiar seg om at elevar skal lære å handtere medgang og motgang, både fysisk og psykisk:

**Lærer Kristian:** «Da tenker eg jo på det her med å mestre livet sitt i alle faser, som både er det fysiske og det psykiske. Altså både kroppen din og det å bevege seg og å mestre det. Men og å mestre alt det livet byr på av motstand og oppoverbakker og nedoverbakker og medgang og motgang.»

Lærer Kristian opplever livsmeistring som ei kjensle av å mestre kropp og sinn. Lærer Øystein relaterer det til det å fylle ein reiskapsboks med ulike reiskap for å førebu seg på livet:

**Lærer Øystein:** «(...) det blir jo det å gi ungdommene verktøy til å kunne møte livet med alle sine opp og nedturer, bakside og framsider på en måte. Det er jo det man selvfølgelig gjør i heimen med egne unger og foreldreoppdragelse, men det er jo liksom hovedoppdraget til skolen da. Og på leirskole tror jeg akkurat det der med å mestre det å leve i et sånt minisamfunn som leirskolen er da, i 5 dager, er på en måte en god øving i å leve i det ekte samfunnet da på sett og vis. Møte nye folk, sitte til bords med folk man ikke kjenner, holde samtale over lang tid på bordene mens man har måltid. Og å dele garderobe, det er trangt og masse folk. Alle disse tingene her. Så disse tingene går på livsmeistring, på mange måter. Mestre deg selv og andre.»

Lærer Øystein er oppteken av at skulen skal vere med på å gje elevane ei grunnleggjande opplæring i korleis livet er. Han opplever leirskulen som eit mini-samfunn elevane lærar å passe inn i. Lærer Jermund opplever at livsmeistring er ei utviklingsreise for eleven, og trekkjer fram elevar som slit i sin vanlege skulegang:

**Lærer Jermund:** «(..) vis vi relaterer det en ser nesten hver eneste uke på leirskole, så er livsmeistring dette med elever som kanskje kommer her, litt usikre og som er vekke hjemmefra for første gang. Og kanskje spesielt de elevene som av ulike grunner, sliter litt på skolen, som blomstrer på leirskole. Og får vist en del annen kunnskap, erfaringskunnskap de har som ikke kommer så til tilsynet i skolen.»

Som det kjem fram har lærarane ei ulik forståing av omgrepet livsmeistring. OECD (2018) sin rapport “Future of education and skills 2030” trekk fram ulike ferdigheiter som har tilknytning til livsmeistring. Desse ferdigheitene er kognitive, sosiale og kjenslemessige ferdigheiter. Fleire av leirskulelærarane opplev at desse ferdigheitene er representert på leirskulen. Lærer Øystein peikar på alle tre når han ser på livsmeistring som ei utviklingsreise for å lære seg normar og reglar for samfunnet me lev i. Det

er kanskje ikkje utan grunn at dei fyrste åra på skulen i Noreg heiter “grunnskulen”, då elevane skal lære seg grunnleggjande kompetansar og ferdigheiter som dei har bruk for seinare i livet. Lærar Truls og Lærar Kristian peikar på kjenslemessige ferdigheiter knytt til livsmeistring når dei tek om medgang og motgang. Livet går ikkje i ei lineær linje, men inneber fleire positive og negative erfaringar som dei hevder er viktig for barn å erfare. På leirskule er det mange nye erfaringar som skjer, og det kan vere ein krevjande stad fordi alle er så forskjellige. Nokon er veldig gode til ting knytt til sosiale ferdigheiter, medan det kan vere utruleg utfordrande for enkelte.

Eit tema alle lærarane trekkjer fram er at livsmeistring for elevar på leirskulen er ein prosess i å lære å bli sjølvstendig. Lærar Jermund trekkjer fram at elevane på eiga hand må lære og høyre etter kva dei skal pakke i sekken. Lærar Truls syns leirskulen bidreg til nye erfaringar som gjer eleven til meir sjølvstendig.

**Lærar Jermund:** «Den biten der er viktig for livsmeistring også, det å ta vare på seg og sitt. Det er jo også en del av livsmeistring, å ikke glemme igjen halvparten av utstyret sitt.»

**Lærar Truls:** «Jeg synes det er viktig for elevene, fordi at de ofte opplever noe de ikke har opplevd før (...).»

**Lærar Kristian :** «For mange av elevene så er det en veldig sånn psykisk ting det å reise på leirskole. Det er utfordrende og vanskelig. Men på samme tid er det kjempemestring når de klarer det selvfølgelig. Det hadde ikke vært så enkelt hvis ikke det hadde hatt med seg sine egne lærere som det var kjent med fra før.»

Lærar Kristian ser behovet for at elevar etter kvart lausriv seg i frå foreldra sine. Lev Vygotskij kalla dette *den næraste utviklingssona*, når elevar har reiskap til å handtere sine eigne liv og vere det han kalla å vere agent i eige liv (i Bråten, 2011). LK20 presiserer at opplæringa skal danne alle sider ved det å vere menneske. For å lukkast med at barna lausriv seg frå vaksne skal skulen samsvare med menneskerettane, som elevane også skal tileigne seg kunnskap om. Lærar Øystein peikar på danning som eit sentralt omgrep for å meistre eige liv. Det er samanfallande med Klafkis (2001) danningsteoretiske perspektiv, som mellom anna peikar på at menneske har rett til, ansvar for og krav på å delta i utviklinga av samfunnets felles kulturelle, politiske og samfunnsmessige forhold. I innleiinga av denne studien vart omgrepet “life skills” definert som den engelske omsettinga av livsmeistring. OECD er ein organisasjon som ynskjer å fremje det økonomiske perspektivet god livsmeistring kan føre til. Det kan vere uheldig at omgrepet er henta frå den økonomiske tradisjonen

i staden for helsetradisjonen, fordi det kan vere ulik målsetjing i tradisjonane. OECD sin økonomiske tradisjon kan ha eit ynskje om å løfte samfunnsnyttan i eit økonomisk perspektiv med å fokusere på livsmeistring, noko som kjem til syne når OECD snakkar om faktorar som har noko å seie for livsmeistring. Sosial kompetanse, sjølvregulering og å gje barna meistringstru vert sett på som svært viktig for samfunnsutviklinga. Dette er faktorar som menneske bør ta til seg for å kunne bidra positivt til samfunnet (OECD, 2018). På ei anna side nyttar WHO livsmeistring i eit helseperspektiv og omtalar det som individet si evne til å tilpasse seg og ha ei positiv åtferd som gjer det mogeleg å takle og handtere kvardagen sine krav og utfordringar (WHO, 2003).

#### 4.2 Leirskulen som læringsarena for livsmeistring

I leirskulen som ein stad for læring er ein avhengig av samhandling mellom tilsette for å utvikle seg som organisasjon. Det kjem tydeleg fram når nye planar og endringar skal innførast.

Leirskulelærarane har ulik oppleving av arbeidet med livsmeistring. Eit sentralt funn er at fleire lærarar opplev at livsmeistring er noko dei arbeidar med heile vegen utan å vere direkte medvitne om det. Ein lærar er særleg oppteken av leirskulen sine moglegheiter for å fremje livsmeistring. Lærar Øystein trekk fram at leirskulen hans ikkje trengte å endre veldig mykje på undervisinga si:

**Lærar Øystein:** «Det var vel litt når vi satt og jobbet med nye læreplanen, så var det flere, veldig sånne aha-øyeblikk, dette er jo liksom det vi driver med. Det er liksom sagt gang etter gang, men så blir det liksom veldig tydelig sant. (...). Og jeg føler tverrfaglige tema er på en måte som et bindeledd mellom overordna del og de nye fagplanene. (...). Vi tenker hvordan vi jobber da sånn sett, så trengte vi ikke å snu oss veldig masse rundt for å få lov til å stemme med den nye læreplanen som kom. For å si det rett ut. Vi fant etter hvert ut at vi var veldig på rett vei.»

Lærar Øystein utdjuper dette med eit døme på korleis ein undervisningssituasjon kan sjå ut på leirskulen:

**Lærar Øystein:** «(...) sei for eksempel ungdommene skal lære å padle kano i dårlig vær. Det handler om å samarbeid med noen andre, det handler om å takle motgang. Det handler om å ta vare på seg selv, rent sånn fysisk for å sørge for at man ikke blir våt, sørge for at man ikke er sulten. Det er jo livsmestring, alt tenker jeg. Det er jo dette vi på en måte prøver å hjelpe de til å se, i all undervisning jeg har egentlig. Jeg tror nok at vi har livsmestring litt i ryggmargen egentlig, og det er på mange måter det vi driver med.»

Lærar Truls fortel at livsmeistring er noko dei jobbar med ut i frå føresetnadane på leirskulen:



**Lærer Truls:** «Altså for å være helt ærlig, så har vi satt oss ned og vi har snudd øvelsen, og jeg mistenker at det er vi ikke er den eneste leirskolen i Norge som gjør det eller lærerne for den del. Vi har på en måte satt oss ned med opplegget vårt og så sett på læreplanen. Hva er det som står i læreplanen som passer våre øvelser på leirskolen.»

Han utdjunpar dette med ein aktivitet dei tilbyr på leirskulen:

**Lærer Truls:** «Det vi prøver å fokusere på leirskolen er gjerne at de får være litt praktisk der. Bruskassekltring er noe vi holder på med. Og der er jo en ting som vi sier hver uke det er at du kan være kanon modig og tørre 7 brussetter. Men da trenger du ikke være så modig for å klare 18? Så det kommer helt an på hvor man står selv hen i livet og hva forhold du har til høyde.»

Lærer Kristian fortel at korona og sjukefråvær har ført til at skulen ikkje har kome så langt med fagfornyninga.

**Lærer Kristian:** «Vi har hatt et skifte her i staben og arbeidsplassen min har ikke tatt tak i den nye læreplanen og jobbet med den dette året her, rett og slett fordi vi har hatt både korona og en del sykemeldinger på jobb som har gjort at det ikke er kapasitet.»

Lærer Jermund opplever at dei jobbar for at veka på leirskule er ei livsmeistringsveke. Han peikar på at leirskulen tilpassar seg elevane for å treffe flest mogleg i undervisninga, og at alle elevane skal få sjansen til å føle meistring:

**Lærer Jermund:** «Jeg tror det at den uken i seg selv blir en livsmestringsuke med mye som skjer for første gang, og for mange særlig nå i denne tida, så er det første gang de er borte hjemmefra på lenge. Så er det lagt til rette, så de skal klare den oppgaven i det å mestre det å være hjemmefra.»

Lærer Kristian legg vekt på at leirskuleundervisninga er lagt opp til at alle kan mestre:

**Lærer Kristian:** «Altså dagene er jo liksom fylt av en kombinasjon av fysisk aktivitet, tur, litt sånn økologi, naturkjennskap, kulturlære, lek og aktivitet og reine sånne friluftaktiviteter som bål og leirlaging og den slags. Så det og synes jeg er fint altså, dagene er jo ikke like, det

*er ikke et tema gjennom hele dagen, og det gjør jo at du kan treffe veldig mange elever da tenker jeg. Alle synes ikke det er veldig kjekt når Kristian setter seg ned å fortelle om måsen, men noen synes det er spennende, men noen synes noe annet er spennende sant, så det vil alltid være noe for veldig mange da tenker jeg i løpet av en sånn dag. Det er nok ikke alle som liker alt, men det er og en del av å mestre livet tenker jeg.»*

I intervjuet kjem det fram at nokre lærarar tok utgangspunkt i fagfornyinga og omgrepet livsmeistring, medan nokre fortsette som før og legg livsmeistring inn i eksisterande opplegg. Lærar Øystein fortel at arbeidet med fagfornyinga på leirskulen hans stadfesta at undervisninga allereie har fokus på livsmeistring. Han forklarar at med fagfornyinga fekk dei tid til å sjå på fokuset deira på det tverrfaglege tema, og det gjorde i fylgje han at dei hadde eit større fokus på livsmeistring. Det gav lærarane ei kjensle av at dei var på rett veg. Leirskulen til lærar Truls på si side snudde opp-ned på øvinga i arbeidet med læreplanen. Dei såg fyrst på kva deira leirskule kan tilby av aktivitetar, for deretter å kople opp læreplanen til desse. Det er lagt opp til at alle, med sine ulikskapar, skal klare det. Lærar Jermund er opptatt av at alle dagane elevane er på leirskulen er det lagt opp til at dei skal kunne mestre den. Lærar Kristian er oppteken av at leirskuleundervisninga skal føre til at alle skal få føle meistring.

Det skjer ingen læringsutvikling på leirskule om ikkje tilsette kommuniserer den gjeldande læreplanen. Nonaka og Takeuchi (i Roald, 2012) utdjuvar i sin teori om kunnskapsspiralen korleis kunnskap vert omdanna i ein spiralprosess. Eit interessant funn finn ein i utsegn frå lærar Øystein og lærar Truls som kan tolkast som at ny kunnskap i frå fagfornyinga er utfordrande å forholde seg til og difor held ein på med dei same aktivitetane som før LK20. Då kan ein risikere å bli ståande i gamle tradisjonar for korleis leirskule skal vere, og gløymer kva som er relevant lærdom for komande generasjonar. På den andre sida argumenterer lærarane for det unike ved undervisninga på leirskulen, som skildrar korleis dei ser på livsmeistring som ei kjensle som dei får av å lukkast i ulike aktivitetar.

Med ny læreplan har leirskular høve til å evaluere seg sjølv og undersøke kva dei ser på som viktig kompetanse. Eleven som er på leirskule i dag, er ikkje nødvendigvis opptatt av det same som ein elev var for 15 år sidan. Lærar Truls peikar på korleis leirskulen tek høgde for eit heilhetsorientert elevsyn:

**Lærar Truls:** *«Det er at man liksom tenker mer på hele mennesket, kanskje mer enn man gjorde for barn før i tiden der det handlet veldig om det faglige eleven skal kunne, mens nå er*

*det liksom mer helskapen. Det tenker jeg at kanskje ikke bare hjerne, men det er liksom kropp, kreativitet og samarbeid og ta egne val. (...). Og det tenker jeg at skolen kanskje kunne vært god på, bedre på. At vi har forskjellige forutsetninger, meg og deg. Og det gjør noe med mestringsfølelsen kanskje også?»*

Ved lovfesting av retten til eit leirskuleopphald og at gevinstane ved leirskule samsvarar godt med føremålsparagrafen i opplæringslova (Opplæringslova §1-1, 1998), kan det argumenterast for at regjeringa ser behovet for ferdigheiter og erfaringar elevar får ved eit leirskuleopphald. Vygotsky (i Bråten, 2011) nyttar metaforen om blomen som spirar når han forklarar barn om si nærmaste utviklingssone. Elevane har ulike føresetnadar, og for å meistre oppgåver på leirskule er det viktig at livsmeistring blir fremja på ein slik måte at elevane byggjer kunnskap i det tempoet som er mogleg for den enkelte, og dermed gror i sitt tempo. SäljØ (2016) peikar på at grunntanken i eit sosiokulturelt perspektiv er at vi lærer og utviklar oss i samhandling og interaksjon med andre. Det gjeld også for barn i skulen, og er ein føresetnad for læring gjennom heile livet. Den sosiokulturelle teorien legg til grunn at menneske lærer av korleis andre handterer situasjonar som oppstår. I samband med brusasseklating, erfarer den enkelte elev kva dei meistrar i ein relasjon til andre, og her er det som lærar viktig å hugse på at elevane har ulike utgangspunkt for korleis dei meistrar. På leirskule er det mange aktivitetar som krev samarbeid mellom elevar og lærar. Innan friluftsliv har *mesterlære* stått sterkt som pedagogisk metode for læring (Østrem, 2021). Som lærar er det viktig vere eit førebilete, og ikkje fortelje at det er éin måte å gjere noko på, men at det er fleire måtar å gjere ting på, då dette førar til meistring hjå den enkelte elev. Korleis elevane taklar motgang er viktig for korleis fellesskapet fungerer, og der har læraren ei rolle med å leggje til rette. Vygotsky peikar på at barn er i stand til å kome seg i gjennom den nærmaste utviklingssona, det krev at læraren tilpassar undervisninga slik at eleven opplever at læring føregår i etappar som eleven meistrar.

### 4.3 Leirskulen sitt potensial i opplæring av livsmeistring

Lærarane trekkjer fram fleire faktorar som fremjar leirskulen som læringsarena for livsmeistring. Desse faktorane er: Læringsarena for praktisk lærdom, læringsarena for meistring, læringsarena for sjølvstende.

#### 4.3.1 Læringsarena for praktisk lærdom

Fleire lærarar peikar på at leirskulen har ei praktisk tilnærming til læring. Det gjer at leirskulen gir elevar høve til å oppleve nye sider ved seg sjølv som ikkje har kome fram i skulen. Eit funn viser til lærar Truls si oppleving av korleis praktiske gjeremål legg til rette for livsmeistring. Det er læraren som i delkapittel 4.1 at var oppteken av at livsmeistring var ei kjensle som kunne gje meistring:

**Lærer Truls:** «De har hver sine behov og flere arenaer og vise mestring på. “Knut” som kanskje ikke fiksa skolen så godt han kan få til et eller annet på leirskolen som gjør at mestringen hans stiger. For meg er det litt sånn at har du opplevd mestring i noe, så jeg så er det overførbart til neste utfordringen med. Og du tar med deg litt av den gode følelsen du har i magen neste gang du får en øvelse. Men hvis du møter veggen gang på gang på gang på gang, så så er det ikke en oppadgående spiral akkurat. (...). Og da er det viktig å kjenne på forskjellige typer utfordringer, og der har vi på leirskolen en helt unik rolle. Både det at vi tilbyr nye utfordringer, men også at vi tilbyr utfordringer som treffer elever som ikke passer så godt inn i klasserommet. De liker praktiske gjøremål for eksempel. Ofte så har de jo skjult kompetanse som ikke skolen greier å fange opp, rett og slett. Det kan være bålpyring eller det å bare ha en praktisk tilnærming til en problemstilling. Det trenger ikke være noe de kan fra før av en gang. Men det å liksom gi løs på en oppgave da.»

I undervisningssammenheng har leirskolen flere strenger å spele på i møte med ulike elever som har behov for ei tilpassa opplæring. Leirskolen kan bidra når elever utforsker disse ferdighetene. Lærer Kristian viste i delkapittel 4.1 også at han var oppteken av livsmeistring skal opplevast som ei kjensle. Han peikar på korleis praktisk lærdom gav ei oppleving av meistring:

**Lærer Kristian:** «I går var det en elev som hadde gått til læreren sin på kvelden og spurt hvor i Sandnes det var bålplasser som er etablerte. Det visste ikke læreren helt, men hun sa at det skulle hun finne ut. Hun ble veldig rørt når hun hørte at han hadde veldig lyst å ta med familien sin og vise hvordan man fyrte bål, for det hadde han lært nå. Det visste læreren at familien ikke kunne hjelpe med. Læreren ble veldig rørt fordi hun visste at faren var rusmisbruker, så han var ikke i stand til å ta seg av ungene på en veldig god måte, og ta initiativ til sånne ting. Sånn at hun synes det var et veldig flott initiativ og ville veldig gjerne hjelpe eleven med å tilrettelegge for at han skulle få lov til å ta med familien til bålplass sånn at denne eleven kunne få lov til å fyre det bålet for faren.»

Lærer Øystein opplever at leirskolen bidrar til at alle elever får gjort noko som kan føre til meistring:

**Lærer Øystein:** «Jeg tenker jo at det er ofte en får høre om disse som har ADHD, og de er jo i hvert fall litt sånn utfordrende, både aktive, fysiske og verbalt. De går ofte veldig bra. Og det er fordi her få de drive med praktiske ting, de bruker kroppen og bruker hodet på en annen

*måte enn de gjør i et klasserom. Det er andre rammer rundt de, så jeg ser stadig vekk at de fikser det jo veldig bra. (...). Vi flytter på en måte klasserommet ut, sant, så vi har om dyr og fugler ute, økosystemene, altså de er ute i elementene og jeg tenker at det er jo en bedre måte å lære om det enn å sitte inne i klasserommet. Så jeg tenker det er fint å få de temaene som de på en måte da kan henge knagger direkte på da, deres egne erfaringer ved å se ting, og altså de får brukt mye av sansene sine og ulike læringsstiler for å tilegne seg kunnskapen da.»*

**Lærer Jermund:** *«Vi er veldig mye på tur, og da er tilegnelse av praktisk lærdom i det å være ute og læring om naturen. Alt er med på en måte å bygge opp under det å klare å bli et selvstendig menneske. Det er for at de skal vise at de kan klare seg selv. (...). De blomstrer rett og slett gjennom en uke på leirskole. I tillegg så hjelper denne praktiske kunnskapen til å bygge tillit i de sosiale relasjonene i en setting som gjør at veldig mange elever vokser veldig mye på den ene uken. Det er jo mange elever som sier at gjennom denne uken på leirskole har de lært meir en det de har lært gjennom hele grunnskolen.»*

Leirskulelærarane er samde om at elevar trivst godt med ei praktisk tilnærming til læring. Lærarane peikar også på at dei før besøket får beskjed om elevar som ein må ha kunnskap om. Ofte er det dei elevane som taklar leirskulen veldig bra. Det er fleire måtar å tolke dette på. Elevar som har utfordringar med skulen sine rammer for læring, kan trivast betre når dei får lausare rammer innanfor visse betingelsar. Det kan sjåast i samanheng med Uthus (2020) sine funn om sjølvbestemming innan læringsaktivitetar.

#### 4.3.2 Læringsarena for meistring

Det er gjort funn i undersøkinga som ser samanheng med praktisk lærdom og meistring. Der praktisk lærdom er ferdigheiter eleven tek til seg, er meistring ei kjensle. Begge deler er viktig for livsmeistring. Lærer Kristian opplever at det er elevar i ordinær skule som ikkje opplever meistring i sin skulekvardag, men som opplever meistring når dei kjem på leirskule:

**Lærer Kristian:** *«Men jeg tenker spesielt for elever som kanskje har det vanskeligst i klasserommet til vanlig. Det å få vist at det har andre sider, for det opplever vi jo at elever som kanskje har det kjempevanskelig på skolen og er utagerende. Jeg kan komme med et eksempel fra sist veke med elev som tydde mye til vold da. Elevene er redde for denne eleven, læreren som overtok denne eleven hadde sydd 5 sting i pannen etter at hun overtok eleven, og dette var en elev som de aldri trudde de skulle få med på leirskole. Sist veke så stod læreren og grein på fredagen, for det hadde vært så sterkt at de hadde fått denne eleven i*

*gjennom denne uka, og eleven var rolig hele veien. Ingen utagering. Og eleven smilte. De hadde aldri sett et smil hos denne eleven, og når de forteller sånne ting, så blir vi på leirskolen veldig rørte og får klump i halsen. Og akkurat for disse elevene så gjør en sånn uke en forskjell. Dette var en elev som hadde opplevd store traumer hjemme, faren sitter inne på grunn av vold og har store psykiske problemer. Så han er under psykisk helsevern, så for denne gutten så var det å få en sånn pause veke kjempeviktig, og det å liksom få lov til å stå med den kniven og hakke i det der treet, at ingen liksom kom og heiv seg over han og tok den kniven i fra han med en gang, men vi faktisk stolte på han, og han fikk vist at han og kunne fungere normalt, og det tror jeg for veldig mange av de som på en måte alltid har et sånt spesialopplegg på skolen kan du si, at de alltid skal gjøre noe på siden av de andre elevene fordi de er annerledes. Her på leirskolen så får de lov til å bli med i gruppen, og de får lov til å være seg selv fordi rammene er annerledes. (...) og for dei lærerne som har den til vanlig som da kommer og sier "jøss, det var så fint å stå på sidelinjen denne uka og bare observere elevene og få lov å se han eller hun var annerledes i denne settingen, og når dere var på her som lærere, så hadde de en helt annen atferd. Og det å bli kjent med elevene sine fra ulike sider, da det tror jeg er verdifullt for de lærerne og som noe de kan ta med seg i arbeidet på skolen igjen, tror jeg. Så det tenker jeg.»*

Leirskulen tilbyr læring i eit nytt miljø med mange ukjende barn og vaksne. For den guten lærar Kristian nemnar, gir leirskulen som eit nytt læringsmiljø, moglegheit for blomstring. I lys av utsegnene er eit funn at lærar Kristian ser på leirskulen som ein moglegheit for elevar å finne motivasjon på andre arenaer enn ordinær skule. Og at eleven på den måten kan styrke motivasjon i møte med andre arenaer i skulen. Uthus (2020) fann i si undersøking at sjølvbestemming var nye og positive erfaringar for elevane, der opplevinga av fridom og tillit, fri vilje og flyt var faktorar som skilde seg ut. Lærar Øystein meiner leirskule gjev elevar moglegheit til å sjå medelevar på andre måtar:

**Lærar Øystein:** *«Jeg tror det at de rett og slett får sett hverandre på nye måter og andre plasser. Sett at han apekatten som alltid lager trøbbel i klasserommet, at han var jo faktisk kjempeflink å samarbeide med og var en skikkelig, sånn fysisk sterk fyr som liksom tok ansvaret, for eksempel i kanoen på kanotur. Det kan jo være gull verdt da sånn sett, eller ser at det de bur på rommet, hvis de ikke kjente hverandre så veldig godt i før, ble de faktisk gode venner og kan det gjøre at det liksom gleder seg mer til å gå på skolen når de kommer tilbake. Det er jo sånne ting som gjerne er aller viktigst.»*

Lærer Øystein peikar også på at det er godt for elevane å bli kjende med andre lærarar, som kan sjå elevane med nye briller:

**Lærer Øystein:** «Jeg tror for mange av disse ungdommene så er det noe med å treffe noen som man ikke kjenner til i fra før. Jeg har jo opplevd at de har åpnet seg veldig mye da, til meg liksom, de kjenner meg jo ikke engang, men de har sett meg et par tre dager og så er de på en måte greit å kunne si ting til meg som er veldig privat egentlig, og det kan være greit for eleven av og til, at jeg er en person som det er lettere å si ting til, noen som ikke kjenner ballasten din på en måte.»

**Lærer Jermund:** «De bor tett saman, og det er jo også konflikter som oppstår, men og lærere som ser elevene på en side og ser ting som kanskje ikkje er så bra. Men det kommer gjerne til syne meir i leirskolen, og særlig på kveldene, den såkalte fritiden på leirskolen der de ser de elevene gjerne litt utenfor skolesystemet, på godt og vondt. Noen ganger så kan de være ting som kan være nyttig å få tatt opp med foreldrene, men også på positiv side, nettopp at han er en annen gut her. Han sliter jo litt, men på leirskole der blomstra han.»

I lys av utsegn til lærarane Øystein og Jermund, er det også positivt for medfølgande lærarar å sjå elevane utanfor rammene av ordinær skule. Det er opplevingar som det er mogleg å byggje vidare på i skulen. Lærer Kristian fortel om ei sterk oppleving som fremja leirskulen som læringsarena for livsmeistring:

**Lærer Kristian:** «Jeg er med i en leirskole som fokuserer veldig mye på det enkle friluftsliv, basisaktiviteter og det ser jeg og en veldig stor verdi av her hos oss da. Vi har ikke klatring med tau, vi har ikke rafting. Vi har ikke disse tingene her. Jeg sier ikke at det er galt fordi noen leirskoler som tilbyr det, de gjør det av andre grunner, kanskje med at de skal gi elevene noen gode opplevelser og noe som de kanskje ikke får gjort til vanlig, mens vi har et litt annet fokus. Vårt fokus er at det som elevene blir presentert for hos oss, det skal de og da kunne bruke selv etterpå. Og altså det går jo rett inn på dette med livsmeistring da, og jeg kan komme med et eksempel fra sist uke da, for da hadde vi en litt spesiell skole, med mye barnefattigdom og små problemer. Altså sånn sosiale problemer. Og familiære problemer for elevene. Og da var det jo en elev som hadde sagt dette da. Da var det jo det enkle tingene som vi gjør da som må lære det og fyre bål sant, og vi snakker om bål. Og hvor er det trygt. Bålvett og lovverk og alt sånn der, men og det der praktiske sant at, og når en har fått fyrt

*dette bålet og har mestret det og så har de spikket seg en sånn pinne som vi bruker å kalle for en Y-pinne fordi det ser ut som en Y også ei skive med ost i som de griller på det bålet. Og ikke mer enn det, men det er altså da en elev som sier sånn: Oi, dette kan jeg kanskje gjøre lag med mor fordi at dette koster jo bare litt ost. Og det er litt sterkt å høre sånne ting, fordi at da tenker vi at sant, da er det en overføringsverdi, det vi gjør, det hadde hun en god opplevelse med, og dette mestrer ho og dette er en aktivitet som hun kan gjøre på fritiden, som da ikke koster så masse. Så sånn reflekterte denne eleven da.»*

Lærer Kristian er oppteken av kva det enkle friluftslivet kan tilby. Leirhaug, Grøteide, Høyem, Abelsen (2020) si forskning på friluftsliv i kroppsøving i fyrste klasse på vidaregåande, fann at 12 timar friluftslivsundervisning leia til at elevar oppdaga naturen, opplevde meistring og til å reflektere kring eigne handlingsval. Refleksjonane som eleven i sitatet ovanfor gjorde, er med å setje ord på det kraftfulle og samstundes enkle naturen og friluftslivet kan tilby.

Det tydar på at trygge vaksne er dei lærarane som kan støtte barn i regulering av kjensler, handtering av nederlag og bidrar til at barn opplev meistring. Det kan sjåast i samanheng med kva Drugli & Lekhal (2018) peikar på når ho argumenterar for at barn sine kjensler vert påverka av auka tryggleik til vaksne. Innan mesterlære er det sentralt at alle elevane opplev å involvert for å få opplevinga som ein legitim og meningsfull deltakar (Østrem, 2021). Trygge vaksne kan vere barna sine “støttande stillas”, og då er det i fylgje Skaalvik & Skaalvik (2013) fremjande for å utvikle sjølvstende å komme med forslag til løysingar for å rettlege elevar. Det kjem fram at lærar Kristian er oppteken av livsmeistring er noko som kjem best fram i spontane hendingar og situasjonar:

**Lærer Kristian:** *«Jeg har nok mer tro på litt mer uformelle og naturlige settinger enn å liksom å putte det inn i en sånn “dette skal eleven lære.»*

Lærer Kristian peikar på at det er viktig at alle elevar får oppleve leirskule. Eit funn er at han meiner det er ein trygg plass der det er fleire lærarar pr. elev. Han peikar på det samfunnsproblemet psykiske utfordringar barn opplev i dag:

**Lærer Kristian:** *«Det er jo noe veldig mange lærere sier de merker hvor bra leirskole er for de elevene som nå har stått i denne koronaen i et par år. Og det er jo ikke vant med å være tett på hverandre så de må på en måte lære det opp igjen. De sier altså mange av de har jo slutta i fritidsaktiviteter som gjør at de rett og slett har sluttet på skitrening, de har slutta i håndball, altså mange av de fysiske fritidsaktivitetene har blitt valgt vekk, og idretten sier det*



*jo selv, at vi har en jobb å gjøre for å få ungene tilbake til idretten. Og da tenker jeg at da har og leirskule en rolle her da for å få elevene til å bruke kroppen sin igjen, bruke kroppen fysisk igjen. (...) Og det er jo og kjempeviktig i forhold til livskvalitet og livsmestring. Viss grunnlaget er tatt vekk fra de er små, så er det veldig, veldig vanskelig og dyrt å reparere som voksen. Så jeg tenker det og at ungene igjen får brukt kroppen sin fysisk. Det er kjempeviktig. Og det får de jo gjort masse på leirskole hele dagene. Det innenfor de rammene som de har da, for noen er god fysisk form, noen i mindre god fysisk form, men her er det rom for alle, så det og er kjempe viktig i forhold til livsmestring og den slags.»*

#### 4.3.3 Læringsarena for sjølvstende

Det er tidlegare peika på praktisk lærdom og meistring som faktorar for livsmeistring. Eit funn er at lærarane opplever også leirskulen som ein læringsarena for sjølvstende. Læreplanverket er opptatt av kompetanse og mellom anna at elevane skal bruke kunnskap til å meistre utfordringar og løyse oppgåver i ukjente situasjonar. Leirskulen kan vere ein slik situasjon. Lærarane er i stor grad opptatt av den praktiske og sosiale arenaen for læring som leirskulen kan vere:

**Lærer Kristian:** «Jeg tenker jo at leirskole ikke bare er det som jeg bidrar med her i de 5 timene jeg har elevene ute, men det er jo alt de opplever i løpet av uken, for eksempel med bordskikk når de spiser i matsal. Det er det med å ta vare på tingene sine, og sørge for at når jeg kommer inn fra tur i dag, så er alt vått. Ja da må det henges opp og være tørt til morgenen. At jeg får smurt nistepakken min og at jeg får pakket sekken min med alt det som skal være med ut på tur i dag. Det tenker jeg er viktig livsmestring, for her er det ikke en mor og en far som passer på å smøre nistepakke og sørge for at sokkene er tørre til neste dag. Da tenker jeg leirskole er jo et lite sånn minisamfunn hvor man liksom lever sammen tett i 5 dager og da skal de jo mestre de dagene, både det praktiske, men og det å leve sammen som et lite samfunn da. Og det tenker jeg, det er veldig mye læring i det å være sosial, prate sammen og å få dette til å fungere.»

**Lærer Øystein:** «Og klart for den enkelte, så er det jo en veldig sånn stor psykisk reise på sett og vis det å vere på leirskole. De lengter veldig hjemme, de er veldig spente. De er masse som foregår oppi dette hodet deres. Så det har nok behov for å lette litt på trykket av og til da, men vi ser jo at det er det medfølgende lærere for elevene som får mye arbeid på kveldstid. Det er klart, og selvsagt må det på en måte være sånn, det er de som kjenner de, og har en relasjon.»

Lærer Kristian og lærer Øystein peikar på at elevane lever i ei boble dei dagane på leirskule. Elevane er utan foreldre, som gjer at eleven i stor grad er avhengig av andre om ein treng hjelp. Det er ikkje sikkert at barna har erfaring med å bu utan foreldre i frå før, og det kan vere vanskeleg å be om hjelp. Vygotsky (i Bråten, 2011) peikar på språket vårt som noko av det viktigaste for å få til læring. I lys av det, set det krav til eleven når ein skal lære nye menneske å kjenne. Lærer Truls peikar på at sjølvstende kjem til uttrykk på fleire måtar på leirskule:

**Lærer Truls:** «Det å gjennomføre noe selv om du har gruet deg til litt, det vokser du på. Vi går på tur selv om du fryser på hendene, det kan være livsmestring og oppleve at du fikser noe som de andre kanskje ikke kunne. Det gir deg et boost. Så jeg opplever at vi gjør det veldig mye. Vi har kiosk på leirskolen, du lærer å styre pengene dine selv. Det er jo ganske mye av det i et leirskoleopphold. Noen leirskoler jeg kjenner til har elever som hjelper til i spisesalen på kjøkkenet.»

Lærer Truls trekkjer fram personleg økonomi på leirskule, som utdanningsdirektoratet (2020) peikar på som viktig kompetanse knytt til livsmeistring. Lærer Øystein trekk fram korleis sjølvstende er viktig også på kveldstid på leirskulen:

**Lærer Øystein:** «Nå er jeg ikke moren din med deg på leirskole. Det er noe som for mange er kanskje første erfaring med at du må faktisk tenke på hva du skal kle på deg om morgenen selv da. Så handler det om å komme seg til ro om kvelden. Som lærer må man av og til si at "No skal du legge deg, klokka er der og de andre må få hvile, og du må ta hensyn og vise respekt for de andre." Og det er veldig sånn grunnleggende ting, men jeg tror det er kjempeviktig, og for mange så er det liksom første gangen de på egen hånd gjør disse erfaringene.»

Lærarane peikar på læring som skjer når ein sjølv er ansvarleg for å ta vare på seg sjølv og å høyre etter beskjedar. Dei trekkjer fram opplevingar som kan bidra til sjølvstende, som å lære å fryse på hendene og oppleve å mestre ting som andre ikkje fiksar like godt. Lærarane fortel også om den praktiske lærdomen elevane får av å vere ute på tur heile dagen. Det er elevar som meistrar dette særleg godt, og det gjev tillit i dei sosiale relasjonane som skjer elles på leirskulen. Ein lærar trekkjer fram at elevar gjer ting for fyrste gong denne veka, som bidrar til opplevinga av sjølvstende. Desse tinga bidrar til opplevinga av sjølvstende, noko som er i tråd med Uthus (2020) sine forskingsfunn. Dei må ta sjølvstendige val, som kan få ein negative eller positiv konsekvens. Knytt til livsmeistring

ynskjer læreplanen at elevane tileignar seg kompetanse som gjer at dei kan ta aktive val til beste for seg sjølv og eigne liv (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette fordi elevane gjer mykje ting for fyrste gong.

#### 4.3.4 Problematisering av leirskulen som læringsarena for livsmeistring

Leirskulelærarane er fyrst og fremst positive til at leirskulane skal ha fokus på livsmeistring. Dei døma som leirskulelærarane trekk fram fokuserer på korleis elevane oppfører seg mot medelevane sine og medfølgjande lærarar, men også korleis dei ser på seg sjølv i interaksjon med andre. Sjølv om lærarane er positive til leirskulen som læringsarena for livsmeistring, trekkjer dei også fram generelle utfordringar ved å setje livsmeistring som tema i rammeplanverket. Dei problematiserer dette i lys av sine eigne erfaringar som lærarar på leirskulen og trekk fram følgjande: Elevar har ulike utgangspunkt for livsmeistring og uklarheit i kva som er hensikta med å setje livsmeistring på timeplanen. Leirskulane har besøk av mange forskjellige elevar kvar veke. Alle dei har ulike utgangspunkt og ulike erfaringar med meistring. Den fyrste problematikken er at det er viktig å hugse at alle elevar er forskjellige:

**Lærer Truls:** «En utfordring er å være obs på at elevene har veldig forskjellig utgangspunkt, og jeg tenker det at når livsmestring skal inn i skolen, så må det være en veldig viktig fane å holde høyt det at alle har forskjellige utgangspunkt. Det at livsmestring, på alle plan, betyr noe helt annet for meg enn det gjør for deg. Så å lage kulepunkt på livsmestring tror jeg er vanskelig.»

Det kan tolkast om at lærar Truls opplev at det ikkje er ein fasit for korleis jobbe med livsmeistring i skulen. Det er ikkje ein måte som fungerer for alle, men ein må gjere tilpassingar for den enkelte. Det kan tenkast å vere særleg utfordrande i leirskulen, der lærarane ikkje kjenner elevane og vice versa og deira utgangspunkt. Den andre problematikken er uklarheit i kva som er hensikta med å setje livsmeistring på timeplanen. Lærer Kristian er skeptisk til livsmeistring i skulen når det blir tredd nedover skulen på denne måten, og tykkjer det er viktig at temaet er meint for å førebyggje, og ikkje reparere elevar:

**Lærer Kristian:** «(...) jeg er litt sånn, hva skal jeg si, litt sånn skeptisk, men det er kanskje fordi det er så nytt og vi er skeptisk til nye ting. Men når det liksom blir tredd nedover skolen på den måten som jeg har oppfattet det, så er det litt sånn at jeg håper at det blir brukt på en god måte, og ikke nødvendigvis til brannslukking, hvis du skjønner hva jeg mener. For jeg tenker at forebygging er mye bedre enn reparering.»

**Lærer Kristian:** «Jeg har nok mer tro på litt mer uformelle og naturlige settinger enn å liksom å putte det inn i en sånn "dette skal eleven lære».

Undersøkingar visar at elevar oppfattar at samfunnet har stor forventingar, og at dei opplev stress som fylgje av dette (Bakken, 2019). Lærer Kristian set spørsmålsteikn til om det er læraren sitt ansvar å lære elevar å mestre livet, slik Madsen (2020) spør om er mogleg. Lærarar kan ikkje bli hobbypsykologar, den utdanninga er det andre som har. Lærer Jermund og lærer Kristian peikar på at livsmeistring må fungere som eit førebyggjande tiltak i staden for å reparere:

**Lærer Jermund:** «I stedet for å forebygge, og da tenker jeg at når man må inn å reparere noe, da synes jeg at det har det gått for langt. Det koster masse å reparere, mens forebygging, det har vi igjen for. Det tenker jeg jo leirskole er med på å bidra til, og jeg er jo så glad for at det endelig er lovfestet.»

**Lærer Øystein:** «Det har vært mye skriving og snakking om psykiske utfordringer for barn og unge, mye om å hindre frafall i skolen. Så det synes jeg ligger liksom i grunnen for å løfte disse emnene fram.»

**Lærer Kristian:** «Hvis det blir tredd ned over skolen fordi at samfunnet ser at her er det et problem, og nå skal skolen løse det problemet, så synes jeg det er feil. Da synes jeg heller at man skal jobbe forebyggende på alle samfunnsnivå tenker jeg, at det ikke bare er skolen som skal inn å reparere samfunnsproblemer.»

Desse tankane delar dei med Madsen (2020) og Drugli & Lekhal (2018), som spør om livsmeistring er relevant i skulen. Forsking gjort i Norge viser at elevar i ungdomsskulen rapporterar høg grad av opplevd einsamheit, daglege helseplagar og meir depressivt stemningsleie (LNU, 2017). Då er dette eit faresignal som gjer at samfunnet må gjere tiltak, men det hevdar lærer Kristian ikkje er eit ansvar som berre ligg på skulen. Det er eit ansvar som samfunnet har til felles.

## 5. Avslutning

Føremålet med denne masteroppgåva har vore å svare på problemstillinga:

*Korleis opplever leirskulelærarane leirskulen som læringsarena for livsmeistring?*

Eg har presentert, tolka og drøfta funna mine ut i frå tre overordna tema: Tankar om livsmeistring, leirskulen og livsmeistring og læringsutbytte (og moglege negative sider). I dette kapittelet kjem ei oppsummering for å svare på problemstillinga. I mi forskning har det vore viktig å forklare korleis omgrepet livsmeistring blir forstått. Sidan livsmeistring er eit nytt tema og omgrep i forbinding med skulen, er det viktig for oppgåva sitt innhald å få kartlagt korleis ordet vert forstått.

På tankar om livsmeistring fann eg at Informantane tolkar omgrepet på ulike måtar. Dei trekk fram fire ulike forståing av omgrepet: Å takle medgang og motgang, meistring av kropp og sinn, ein reiskapsboks med ferdigheiter og ei utviklingsreise for å bli sjølvstendig. Eg ser fleire likheitstrekk av desse tolkingane. Det som går att er at elevane skal ha kunnskap til å handtere livet og vere hovudpersonen i sitt eige liv.

Innleiingsvis i oppgåva presenterte eg ulike definisjonar på livsmeistringsomgrepet. Mange av desse definisjonane kan tolkast likt, då det dreiar seg om å kunne forstå og påverke faktorar som er avgjerande for å meistre sitt eige liv (Utdanningsdirektoratet, 2019). Eg ser at lærarane har ei forståing av omgrepet tett knytt til Utdanningsdirektoratet sine definisjonar. Det kan tenkast at lærarane er «opplært» i desse definisjonane, sjølv om dei ikkje nyttar dei same omgrepa. Den delen av definisjonen som dreiar seg om å kunne forstå og påverke faktorar som er avgjerande for meistring av eige liv, kan bli forstått til å kunne setje grenser for seg sjølv, og bestemme over det du møter i livet. Lærarane nytta ikkje dei same omgrepa som definisjonane i Utdanningsdirektoratet, men for å setje grenser til seg sjølv ser eg samanheng med ei utviklingsreise for å forstå seg sjølv og sine eigne verdiar. Ved å bestemme over eige liv, har ein reiskap til å påverke utfallet av utfordringa ein står ovanfor.

På tankar om leirskulen og livsmeistring fann eg at fleire lærarar opplev at livsmeistring er noko dei arbeidar med heile vegen utan at dei er direkte medvitne om det i undervisninga. Det er i utgangspunktet positivt at leirskulen opplev at livsmeistring er og har alltid vore ein del av opplæringa på leirskulen. Informantane vart i intervjuet klar over i kor stor grad dei jobbar med livsmeistring ut i frå sine forståingar av omgrepet. Utfordringa er om leirskulen ikkje arbeidar ut i frå hensikta til LK20. Då skjer det ingen læringsutvikling om tilsette ikkje kommuniserer den gjeldande læreplanen (i Bråten, 2011). Om ein ikkje jobbar med læreplanen slik regjeringa ynskjer og det

faktum at lærarane har ulik forståing av omgrepet, så risikerer ein at elevane ikkje får den opplæringa dei treng. Leirskulen og skulen generelt risikerer då å ikkje vere i stand til å førebyggje mot den negative spiralen som det har vore innan psykisk helse for barn og ungdom. Eg fann og at nokre lærarar tok utgangspunkt i fagfornyninga og omgrepet livsmeistring, medan nokre fortsette som før og legg livsmeistring inn i eksisterande opplegg. I lys av Nonaka og Takeuchi sin teori om organisasjonsutvikling, er LK20 ein moglegheit for leirskular å bryte ut av gamle tradisjonar og tenke nytt.

På læringsutbytte (og moglege negative sider) trakk lærarane fram leirskulen som læringsarena for praktisk lærdom, læringsarena for meistring og læringsarena for sjølvstende. I praktisk lærdom la lærarane vekt på leirskulen sine høve for å drive med læring alle elevar. Forsking visar mellom anna at gutar strevar med stillesittande, teoritunge skulekvardagar (Lerum, Resaland, Leithaug & Tjomsland, 2021). Desse elevane viser større grad av trivsel og skuleengasjement når undervisninga er variert og inkluderer læring som involverer kroppen, også i teoritunge fag. Leirskulen har med sin posisjon ein unik moglegheit for å utøve variert undervisning tilpassa alle elevar. I læringsarena for meistring vart det lagt vekt på korleis leirskulen kunne bidra til opplevinga av meistring hjå elevar. Lærane opplev det er elevar i ordinær skule som ikkje opplever meistring i sin skulekvardag, men som opplever meistring når dei kjem på leirskulen. Uthus (2020) fann i si undersøking at sjølvbestemming var nye og positive erfaringar for elevane, der opplevinga av fridom og tillit, fri vilje og flyt var faktorar som skilde seg ut. Leirskulelærarane fortel om elevar som opplev ting for fyrste gong, som å stå på ski eller fyre bål. Leirskulelærarane snakkar om ei takksemd i å få lære vekk desse tinga. I læringsarena for sjølvstende er lærarane i stor grad opptatt av den praktiske og sosiale arenaen for læring som leirskulen kan vere. Leirskulelærarane trekk fram at elevane er utan foreldre, som gjer at eleven i stor grad er avhengig av andre om ein treng hjelp. Det er heller ikkje sikkert at barna har erfaring med å bu utan foreldre i frå før, og det kan vere vanskeleg å be om hjelp. På den måten kan leirskulen hjelpe elevane i å oppleve livsmeistring.

Samanfatta har denne studien, i lys av informantane sine ulike skildringar, problematisert og undersøkt korleis leirskulelærarar opplev leirskulen som ein læringsarena for livsmeistring. På ei side er det hensiktsmessig å belyse at denne studien i seg sjølv, ikkje er tilstrekkeleg for å besvare på problemstillinga i heilheit. Det kan vere behov for at det blir forska vidare på opplevingane leirskulelærarane har identifisert i denne oppgåva som har betydning for barn sin livsmeistring. I besvaringa av problemstilling er det fleire faktorar som kan svekke kvaliteten på prosjektet. Fyrst og fremst er resultatata frå denne studien begrensa til eit utval på fire leirskulelærarar, og det må takast

med i betraktning med tanke på studien sin overførbarheit. Å overføre funna til ei større gruppe var heller ikkje føremålet med prosjektet. Studien sitt føremål var å generere detaljerte og grundige skildringar av leirskulelærarar sine opplevingar for å sjå korleis leirskulen kan fungere som læringsarena for livsmeistring. I vidare forskning kan det vere hensiktsmessig å nytte andre metoder for å undersøke livsmeistring på leirskulen, til dømes gjennom nye intervju med tilsette kombinert med observasjon. På bakgrunn av tid og omfang, var det naudsynt å avgrense metodevalet til eit semi-strukturert intervju. I dette forskingsprosjektet er det gjennomført eit intervju ved forskaren sin eigen arbeidsplass. Det set forskaren i ei dobbelrolle, som kunne vore unngått om alle deltakarane var frå andre leirskular. Dette vart gjort likevel, på bakgrunn av at det gav moglegheit til å enklare kunne setje seg inn i vedkommande sine skildringar, samt å stille relevante oppfølgingsspørsmål. Relasjonen gjorde at etiske overveiningar og anonymisering var ekstra viktig. I studien er det ei kvinne, men for å vere ekstra varsom er alle deltakarane menn og alle har fått mannlege pseudonym. Samanfatta er det viktig å påpeike at funna som er kome fram i dette prosjektet, er danna mellom informant og ein meningstolkande forskar. Forskaren sitt teoretiske bakteppe kan unnlate å verke inn på funna som kjem fram i studien. Det er gjort tiltak for å skape transparens, ved å skildre metodiske val, teoretisk grunnlag og utgreiing av analyse. På den måten får lesaren innsikt i utviklinga av forskingsresultata.

For vidare forskning vil det vere interessant å gjennomføre studien med eit auka utval. Det kunne tilført fleire element i dette forskingsfeltet. Det hadde også vore interessant å gjennomføre undersøkinga på elevar som besøker leirskulen. Det vil vere spennande å intervju barn om deira tankar om livsmeistring på leirskule.

## Litteratur

- Abelsen, K. & Leirhaug, P.E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole – en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1, 1-31.
- Alfasoft. (2020). Statistikk og analyse. Henta frå <https://www.alfasoft.com/no>
- Bakken A.(2019) *Ungdata - Nasjonale resultater*. Henta frå <https://tidliginnsats.forebygging.no/Rapporter/Ungdata-2019-Nasjonale-resultater/>
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder : med etikk og statistikk* (2. utgave). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. [doi:10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Bråten, I. (2011). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Departementene. (2017). *Mestre hele livet - Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017–2022)*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet. Henta frå [https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi\\_fo\\_r\\_god\\_psykisk-helse\\_250817.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_fo_r_god_psykisk-helse_250817.pdf)
- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (2. utg.). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter. Henta frå [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008080100096](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096)
- Drugli, M.B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Dysthe, O. & Igland, M-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. (s. 73- 90). Oslo: Abstrakt Forlag AS
- Fasting, M.L, Lundhaug, T, Magnussen, L.I, Østrem, K. (2016). *Ute! : friluftsliv : pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget, s.107-127.
- Faarlund, N. (1974). *Friluftsliv, Hva – Hvorfor – Hvordan*. Hemsedal: Høyfjellskolen Norsk Alpincenter.
- Forsøksrådet for skoleverket. (1970). *Forsøk og reform i skolen - Leirskole*. (nr. 21). Oslo: Universitetsforlaget. Henta frå <https://www.nb.no/items/967cbd382018a7aa0999fd3955c81d9b?page=0&searchText=forsk%20og%20reform%20i%20skolen%20leirskole>
- Gurholt, K. P. (2010). Eventyrlig pedagogikk. Friluftsliv som dannelsesferd. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv : idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelselse* (s. 175-203). Tapir akademisk.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd



- Haukeland, P. I. (2020) Friluftsliv, naturnærvær og livsmestring: en økofilosofisk tilnærming til livsveiledning i friluft. I A. Myskja & C. Fikse (red.). (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen* (167-191). Oslo: Cappelen Damm
- Helsedirektoratet. (2014). Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet.(IS-2263). Henta frå: [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/psykisk-helse-og-trivsel-ifolkehelsearbeidet/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf/\\_attachment/inline/c3e9d9e3-8a17-45ee-a66e4ea6850789ee:236bae07e0b209e222ff1747dba9ad3336c813dd/Psykisk%20](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/psykisk-helse-og-trivsel-ifolkehelsearbeidet/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf/_attachment/inline/c3e9d9e3-8a17-45ee-a66e4ea6850789ee:236bae07e0b209e222ff1747dba9ad3336c813dd/Psykisk%20)
- Helsedirektoratet. (2018). Psykisk helse integrert i folkehelsearbeidet. Henta frå: <https://www.helsedirektoratet.no/tema/livskvalitet-trivsel-ogfolkehelsearbeid/psykisk-helse-integrert-i-folkehelsearbeidet>
- Helse- og Omsorgsdepartementet, et.al. (2017). Mestre hele livet – regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022). Henta frå [https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7a/f/strategi\\_for\\_god\\_psykisk-helse\\_250817.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7a/f/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf)
- Horgen, T., Fasting, M. L., Lundhaug, Magnussen L. I & Østrem, K. (2016). Ute! : friluftsliv : pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A. , Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. Utgave). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: Kirke-, utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet. Meld. St. 28 (2015-2016). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1974). Mønsterplan for grunnskolen : nynorsk. Oslo: Aschehoug. Henta frå <https://www.nb.no/items/4e4addbaf0cca0eb8261e318c7263218?page=0&searchText=mønsterplan%20for%20grunnskolen:%20nynorsk%2074>
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1987). Mønsterplan for grunnskolen : M87 nynorsk. Oslo: Aschehoug. Henta frå [https://www.nb.no/items/URN:NBN:nonb\\_digibok\\_2012020224001](https://www.nb.no/items/URN:NBN:nonb_digibok_2012020224001)

- Landsrådet for Norges barne og ungdomsorganisasjoner. (2017). *Livsmestring i skolen: For flere små og store seiere i hverdagen*. Henta frå: [www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf.10](http://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf.10).
- Larsen, A. (2012). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning – legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press
- Leirhaug, P. E., Grøteide, H., Høyem, H. & Abelsen, K. (2020). Naturopplevingar, miljøbevisstheit og livsmestring i vidaregåande skule. Norsk pedagogisk tidsskrift, 03/2020 (Volum 104), s. 226-240. DOI: <https://doiorg.galanga.hvl.no/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-02>
- Leirhaug, P. E., & Arnesen, T. E. (2016). Friluftsliv - et hovedområde i kroppsøvingfaget? I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen, & K. Østrem, Utel!: Friluftsliv - pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver (ss. 129-151). Bergen: Fagbokforlaget
- Lerum, Resaland, Leithaug & Tjomsland. (2021). Effects of a school-based physical activity intervention on academic performance in 14-year old adolescents: a cluster randomized controlled trial – the School in Motion study. Henta frå <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-021-10901-x>
- Madsen, O.J. (2020). Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene? Oslo: Spartacus Forlag AS
- Myskja, A. & Fikse, C. (red). (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Oslo: Cappelen Damm
- Norsk Leirskoleforening. (u.å). Nytt læreplanverk. Henta frå <https://leirskole.no/hvorfor-leirskole/nytt-laereplanverk/>
- Norsk Leirskoleforening. (2019a). Fullverdig leirskole – et verdifullt tilbud. Henta frå <https://leirskole.no/rad-ved-leirskolekutt/>
- Norsk Leirskoleforening. (2019b). Formålsparagrafen – Opplæringslova §1-1. Henta frå <https://leirskole.no/formalsparagrafen-opplaeringsloven-%c2%a71-1/>
- Norsk lærerlags leirskolekomité. (1974). Innstilling om norsk leirskolevirksomhet. I Norsk lærerlag (Red.), *Vår skole* (Bind 60, s. 372-432). Oslo: Norsk lærerlag.
- Norsk pedagogisk tidsskrift. (2002). På leting etter friluftsliv i grunnskolenes læreplaner. Henta frå <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2002-04-02>
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å). Forske på egen arbeidsplass . Henta frå <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/fors-ke-pa-egen-arbeidsplass/>

- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- OECD. (2018). The future of education and skills Education 2030 (E2030). Henta frå [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*, av 17 juli 1998 nr. 61. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- PISA. (2018). *Results* (Volume 1) . Henta frå: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm>
- Regjeringen. (2018). Politisk plattform: Jeløya-plattformen. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/politisk-plattform/id2585544/>
- Repp, G. (1977). *Leirskole og friluftsliv : verdisympunkt og didaktiske tilhøve i historisk perspektiv* (Ut i naturen). Oslo: Universitetsforlaget
- Regjeringen. (2017). Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket. Hentet frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Säljö, R. (2016). *Læring-en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Solstad, K.J., Rønning, W. & Karlsen, E. (2003). *Tema- og prosjektarbeid og bruk av lokalt læreverk etter L97. Sluttrapport fro prosjektet "Likeverdige skole i praksis"*. NF-rapport nr.24/2003. Bodø: Nordlandsforskning.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Storm, C. (2013). *Den gode idrætslærer*. København: Hans Reitzels Forlag
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tordsson, B. (2003). *Å svare på naturens åpne tiltale : en undersøkelse av meningsdimensjoner i norsk friluftsliv på 1900-tallet og en drøftelse av friluftsliv som sosiokulturelt fenomen*. Henta frå

<https://www.researchgate.net/publication/35393868> A svare pa naturens apne tiltale e  
n undersokelse av meningsdimensjoner i norsk friluftsliv pa 1900-  
tallet og en droftelse av friluftsliv som sosiokulturelt fenomen

Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplanverket for kunnskapsløftet. Henta frå

[https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2019031405011](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2019031405011)

Utdanningsdirektoratet. (2019a). Læreplanverket. Henta frå:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). Overordna del – Folkehelse og livsmestring. Henta frå

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nno>

Utdanningsdirektoratet. (2019c). Gratisprinsippet i skolen – Leirskole. Henta frå

<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/gratisprinsippet/grunnskolen/aktiviteter-og-turer/leirskole-og-turer/?path=cehmjmdcehmjmicehmkde>

Uthus, M. (2020). Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie. Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritik, 6. DOI: <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2242>

Vikene, O.L. (2014). Situasjonsbestemt ledelse av studentgrupper i friluftsliv. Acta didactica Norge, 8(1), ss 1-17

Vikene, O.L, Vereide, V, & Hallandvik, L. (2016). *Ledelse og læring i friluftsliv*, i Horgen, A,

WHO. (2003). Skills for health: Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-friendly/Health-Promoting School, Henta frå

<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

WHO (2018). *Mental health strengthening our response*. Hentet fra <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-ourresponse>.

Wiker, G. (2015). Krever psykologi i skolen. Henta frå

<https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/krever-psykologi-i-skolen#opprop>

Wiker, G. (2016). Livsmestring får plass i skolen. Henta frå:

<https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/livsmestring-faar-plass-i-skolen>

Østrem, K. (2021). *Nærmiljøfriluftsliv i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk



## Vedlegg

Vedlegg 1 Informasjonskriv og samtykkeskjema .....	II
Vedlegg 2 Intervjuguide .....	V
Vedlegg 3 Godkjenning frå Norsk senter for forskningsdata .....	VI

## Vedlegg 1 - Informasjonsskriv til lærarar med samtykkeerklæring

### Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

«Kva er lærarar sitt syn på livsmeistring og korleis vert det jobba med temaet på leirskule?»

#### Om meg

Mitt namn er Aslak Rockwell Djupedal og eg studerar mastergrad i «Læring og Undervisning» med fordjuping i kroppsøving, ved Høgskulen på Vestlandet. Eg er utdanna grunnskulelærer 1.-7. trinn med fordjuping i kroppsøving og spesialpedagogikk. Eg er interessert i korleis elevar får meistringskjensle på leirskule, og ynskjer å sjå på samanhengar i det tverrfaglege tema livsmeistring i den norske leirskulen.

#### Bakgrunn og føremål

Bakgrunn er folkehelse og livsmeistring som tverrfagleg tema i dei nye læreplanane (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Målet deira er at skulen skal gje elevane kompetanse som fremjar god psykisk og fysisk helse, og som gjev moglegheiter til å ta ansvarlege livsval. Som eit av medlemlanda i OECD er Norge påverka av den skulepolitikken som OECD står for, som til dømes PISA-undersøkingane. I ei tid der manglande evne til å mestre livet sine utfordringar kan sjåast som ein hovudårsak til psykiske helseplagar (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017), er det ein viktig tematikk.

Føremålet med intervjuet er å fremje lærarar i leirskulen sine syn på det tverrfaglege temaet livsmeistring i fagfornyinga. Høgskulen På Vestlandet er ansvarleg for prosjektet.

#### Kva inneber deltaking i prosjektet?

I samband med mastergradstudiet ynskjer eg å gjennomføre personlege intervju med lærarar i leirskulen med ei varigheit på kring 30 minutt. Spørsmåla vert teke opp på digital lydopptakar, og vil omhandle tankar kring omgrepet livsmeistring og leirskulen som stad for læring.

#### Kva skjer med informasjon om deg?

Høgskulen på Vestlandet (HVL) er ansvarleg for prosjektet. Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 1.juli 2022.

Skulen og namn på lærarar vil haldast anonymt i oppgåva, Personar som deltek i studiet eller som er kjend med miljøet, vil kunne indirekte attkjenne nokon av dei som har delteke i undersøkinga. Intervjuet vert sendt attende til læraren etter transkripsjon, slik at det kan lesast gjennom og eventuelt rettast opp i misforståingar om noko ikke kjem tydeleg nok fram, eller ein ynskjer å tilføye noko. Eg og rettleiar har tilgang til lydfiler og transkripsjon av desse under heile forskingsperioden. Når forskingsperioden er ferdig, vil lydfiler og alt av personidentifiserbar data bli makulert.

### **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?**

Eg behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå HVL har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandling av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettar**

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

- Innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- Å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- Å få sletta personopplysingar om deg,
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til undersøkinga, ta kontakt med:

#### **Masterstudent:**

Aslak Rockwell Djupedal

Tlf: 41080126

[aslak.djupedal@gmail.com](mailto:aslak.djupedal@gmail.com)

#### **Rettleiar:**

Odd Lennart Vikene

Førstelektor

Bachelor og master idrett og folkehelse

Tlf: +47 57 67 60 10

[odd.lennart.vikene@hvl.no](mailto:odd.lennart.vikene@hvl.no)

#### **Personvernombud:**

Trine Anikken

Larsen

Personvernombod

Tlf: +47 55 58 76 82

[trine.anikken.larsen@hvl.no](mailto:trine.anikken.larsen@hvl.no)

### **Friviljug deltaking**

Det er friviljug å delta i undersøkinga, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å oppgi nokon grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysingar om deg bli anonymisert.

Undersøkinga er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.



Samtykke til deltaking i studiet

Eg har motteke informasjon om undersøkinga, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

### **Intervjuvegvisar**

Tentativ problemstilling er: Korleis forstår og jobbar lærarar med livsmeistring på leirskule?

Føremålet med intervjuet er å fremje leirskulelærarar sine syn på det tverrfagleg temaet livsmeistring i fagfornyinga.

### **Bli kjend**

- Kven er du og kvifor jobbar du i leirskulen?
- Kva utdanningsbakgrunn har du, og kor lenge har du jobba på leirskule?

### **Tankar om livsmeistring**

- Fortel litt om kva ordet livsmeistring betyr for deg?
  - o Synar du livsmeistring er eit viktig tema å ha i skulen?
  - o Om ja, kvifor / Om nei, kvifor ?
- Fortel litt om ditt syn på livsmeistring (i skulesamanheng)?
  - o Kva tenker du er intensjonane med livsmeistring i fagfornyinga?
  - o Kva slags utbytte tenker du er viktig at elevane sit att med som følgje av temaet?

### **Leirskulen og livsmeistring**

- Kvifor meiner du det er viktig å ha leirskule?
- Beskriv korleis ein leirskule kan bidra som arena for livsmeistring?
- Fortel litt om korleis du undervisar med fokus på livsmeistring?
- Kan du gi nokre eksempel på korleis du har tenkt å dra inn folkehelse og livsmeistring inn i di undervising?
- Har skulen jobba med nokre konkrete undervisningsopplegg?
  - o Om ja, kvifor / Om nei, kvifor?

### **Læringsutbytte (og moglege negative sider)**

- Konkret kva meiner du leirskule kan bidra med for kjensla av livsmeistring?
- Om du skal vere kritisk kva utfordringar ser du med temaet og undervisinga?
- Kva positive moglegheiter ser du med temaet?

### **Avslutting**

- Har du noko du ynskjer å leggje til?
- Kan eg ta kontakt om eg har ytterlegare spørsmål?

**Vurdering**

06.10.2021

**Referansenummer**

926468

**Prosjektittel**

Livsmeistring på leirskule

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

**Prosjektperiode**

23.09.2021 - 01.07.2022

**Meldeskjema**

**Dato**

06.10.2021

**Type**

Standard

**Kommentar**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 06.10.2021. Behandlingen kan starte.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022.

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

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

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

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