



Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Camilla Øverhaugen

Masteroppgave

**Ansattes erfaringer med det tverrfaglige temaet
livsmestring i videregående skole**

«Det store og vage oppdraget»

Employees' experience with the interdisciplinary topic of
life skills in upper secondary school

"The big and vague assignment "

Tverrfaglig arbeid med barn, unge og familier

TBU4901_1

2023

Førord

Endelig setter jeg punktum og oppgaven er omsider ferdig! Etter fire år som student sitter jeg igjen med en enorm erfaring og masse kunnskap jeg får brukt for i jobben min som lærer og rådgiver. Det har jeg allerede erfart.

Det er flere som på ulike måter har gitt sine bidrag til oppgaven. Dere fortjener en stor takk! Først vil jeg takke informantene, dere åpnet opp arbeidsplassene deres og slapp meg inn. Dere delte erfaringer, tanker, frustrasjon og glede over det nye tverrfaglige temaet livsmestring. Takk til alle dere tolv for gode og nyttige samtaler. Liv Altmann har vært min veileder gjennom prosjektet. Uten deg og dine bidrag ville ikke denne oppgaven sett slik ut som den gjør i dag. Du har holdt meg på stødig kurs og vært en fantastisk sparringspartner gjennom et helt år. Tusen takk for ditt solide arbeid. Det har også vært mange som har heiet på meg, og motivert meg når frustrasjonen har tatt overhånd. Takk til venner, familie og kollegaer som har støttet, oppmuntret og hatt troen på meg, det betyr mer enn dere aner. Gode kollegaer stilte også opp i pilotintervju så jeg kunne øve meg før intervjuene. Dere var kritiske venner, noe jeg trengte, takk til dere. Sist, men ikke minst fortjener min samboer Kenneth en takk for all massasje av rygg og nakke når skrivekrampa har tatt meg, du er gull!

Dokka, september 2023

Camilla Øverhaugen

Sammendrag

Da den nye læreplanen (LK20) kom i 2020, ble skolene introdusert for det nye tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. I denne studien har jeg hatt som hensikt å undersøke livsmestringsaspektet ved det tverrfaglige temaet, og problemstillingen er: **Hvilke erfaringer har ansatte med det nye tverrfaglige temaet livsmestring i videregående skole?** For både å konkretisere og avgrense problemstillingen, ble følgende tre forskningsspørsmål reist:

- Hvordan forstår de ansatte oppdraget med livsmestring?
- Hva legger de ansatte vekt på i arbeidet med livsmestring?
- Hvilke endringer ønsker de ansatte seg i arbeidet med livsmestring?

Metoden som ble benyttet var en kvalitativ tilnærming gjennom to fokusgruppeintervjuer. Informantene bestod av til sammen tolv lærere, rådgivere, og skoleledere der alle arbeidet i videregående skole. Kirsti Malterud (2011) sin systematiske tekstkondensering ble brukt i analysen av datamaterialet.

Funnene viser som temaet på masteroppgaven er, at livsmestring som tverrfaglig tema fremstår som et **stort og vagt oppdrag** i læreplanen. Informantene hadde ulik forståelse og praktiserte det ulikt. Studien viser at livsmestring arbeides mest med gjennom «en helhetlig tilnærming» til elevene, der det legges vekt på å fremme en god psykisk helse, gode relasjoner, anerkjennelse, mestring og å gjøre elevene mer robuste. Livsmestring arbeides også med gjennom tverrfaglige prosjekter, dette kunne være gjennom mindre prosjekter, eller et større arbeid med temaet gjennom en «livsmestringsuke». Selv om informantene omtalte temaet som stort og vagt, viser studien at informantene besitter mye kunnskap om temaet. De etterlyser likevel struktur, rammer og mer samarbeid, da oppdraget fremstår upresist. De setter tverrsektorielt arbeid i sammenheng med livsmestring og etterlyser mer av dette, spesielt overfor elever som sliter psykisk. Funn viser også at informantene ser en utvikling i skolen de er usikre på hvordan de skal forholde seg til. De beskrev en stresset og sårbar ungdomsgenerasjon som trengte mye individuell tilpasning, samtidig er de usikre på om det individrettede fokuset nødvendigvis er til det beste for elevene.

Abstract

When the new curriculum (LK20) came in 2020, schools were introduced to the new interdisciplinary topic of *public health and life skills*. In this study, my intention has been to examine the aspect of life skills of the interdisciplinary topic, and the question of issue is:

What experiences do employees have with the new interdisciplinary topic of life skills in upper secondary school? To both specify and delimit the question of issue, the following three research questions were raised:

- How do the employees understand the assignment of life skills?
- What do the employees emphasize in their work with life skills?
- What changes do the employees want in their work with life skills?

The method used was a qualitative approach through two focus group interviews. The informants consisted of a total of twelve teachers, counselors, and school leaders, all of whom worked in upper secondary school. Kirsti Malterud's (2011) "systematic text condensation" was used in the analysis of the data.

The findings show, as the topic of the master's thesis is, that life skills as an interdisciplinary topic appears as a **large and vague** assignment in the curriculum. The informants had different understandings and practiced it differently. The study shows that life skills is mostly worked on through "a holistic approach" to students, where emphasis is placed on promoting good mental health, good relationships, recognition, coping and making students more resilient. Life skills is also worked on through interdisciplinary projects, this could be through smaller projects, or a larger work through a "life mastery week". Although the informants referred to the topic as large and vague, the study shows that the informants possess a lot of knowledge about the topic. They are still calling for structure, frameworks, and more cooperation, as the assignment appears imprecise. They place cross-sectoral work in the context of life skills and call for more of this, especially for students who struggle mentally. Findings also show that the informants see a development in the school that they are unsure of how to deal with. They described a stressed and vulnerable youth generation that needed a lot of individual adaptation, at the same time they are unsure whether the individual focus is necessarily on the best interests of the students.

Innhold

1.0 Innledning	1
1.1 Begrunnelse og motivasjon for studien	2
1.2 Studiens formål	2
1.3 Problemstilling.....	3
1.4 Avgrensing, presisering og begrepsavklaringer.....	3
1.5 Oppgavens oppbygging	3
2.0 Teori- og forskningsunderlag	5
Del 1: Styringsdokumentene og livsmestringsbegrepet	5
2.1 Skolens samfunnsoppdrag	5
2.1.1 Livsmestring i overordnet del av læreplanen.....	6
2.1.2 Helsedirektoratets beskrivelse av livsmestring.....	6
2.1.3 Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoners definisjon på livsmestring.....	7
Del 2: Relevant forskning	7
2.2 Tidligere forskning.....	7
2.3 Pågående forskning.....	8
Del 3: Teori	9
2.4 Psykisk helse.....	9
2.4.1 Psykisk helse i skolen og skolen som helsefremmende arena	9
2.4.2 Utfordringsbildet for dagens ungdomsgenerasjon	10
2.5 Relasjonskompetanse og anerkjennelse	12
2.6 Human agency og self-efficacy	13
2.6.1 Kilder til mestringsforventning.....	14
2.7 Resiliens i skolen.....	15
2.7.1 Sosial, faglig og åndelig kapital i skolen.....	16
2.8 Ulike tilnærminger til tverrfaglighet og perspektiver på livsmestring	16
2.9 Oppsummerende kommentarer til kapittelet.....	18
3.0 Metode	19
3.1 Hvorfor metode?.....	19
3.2 Valg av metode.....	20
3.3 Vitenskapsteoretisk perspektiv	20
3.4 Utvelgelse og rekruttering av deltakere.....	21
3.4.1 Fokusgruppe 1	22
3.4.2 Fokusgruppe 2	22

3.5 Datainnsamling gjennom fokusgrupper	23
3.6 Gjennomføring av intervjuene	24
3.6.1 Pilotintervju	24
3.6.2 Gjennomføring av datainnsamling	24
3.7 Kvalitet i forskningen	25
3.7.1 Reliabilitet.....	26
3.7.2 Validitet	26
3.8 Etiske betraktninger	27
3.8.1 Forforståelse og forske i eget felt.....	27
3.9 Fremgangsmåte for analyse av data	29
3.9.1 Transskriberingen	29
3.9.2 Første steg: helhetsinntrykk – fra villnis til temaer	30
3.9.3 Andre steg: identifisere meningsbærende enheter – fra temaer til koder.....	30
3.9.4 Tredje steg: kondensering – fra kode til mening.....	31
3.9.5 Fjerde steg: fra kondensering til beskrivelser, begreper og resultater	31
3.10 Et kritisk blikk på studien.....	32
4.0 Presentasjon av funn og analyse.....	34
4.1 Stort handlingsrom gir ulik praksis	34
4.1.2 Stort tema som rommer mye og ulik forståelse.....	34
4.1.3 Stort handlingsrom i læreplanen og ulike praksiser.....	36
4.1.4 Oppsummering av funn 1	37
4.2 Livsmestring har alltid vært på timeplanen, men endringer har skjedd	38
4.2.1 Livsmestring er noe vi alltid har jobbet med og endret undervisningspraksis.....	38
4.2.2 Oppsummering av funn 2	40
4.3 Behov for struktur og rammer	40
4.3.1 Systematisk arbeid og troen på livsmestring er til stedet.....	40
4.3.2 Oppsummering av funn 3	43
4.4 Oppsummering av sentrale funn.....	43
5.0 Drøfting	45
Hvordan forstår de ansatte oppdraget med livsmestring?	45
5.1 En stakkarslig ungdomsgenerasjon?	45
5.2 Det store og vage oppdraget.....	47
5.2.1 Livsmestring gjennom kunnskapsformidling.....	47
5.2.2 Livsmestring som en helhetlig tilnærming	48
5.3 Keiserens nye klær?.....	49

Hva legger de ansatte vekt på i arbeidet med livsmestring?	50
5.4 Relasjoner og anerkjennelse	50
5.5 Mestring	52
5.6 Resiliens.....	54
5.7 Faktorene sammen for å fremme en god psykiske helse.....	56
Hvilke endringer ønsker de ansatte seg i arbeidet med livsmestring?	57
5.8 Føringer og hjelp fra ledelsen.....	57
5.9 Unngå «tilretteleggingsgrøfta»	58
5.10 Tverrsektorielt samarbeid	58
5.11 Medievaner	59
5.12 Svar på problemstillingen.....	60
6.0 Avslutning	61
Litteraturliste	63

Vedlegg

Vedlegg 1: Informert samtykke

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

1.0 Innledning

Da den nye læreplanen ble revidert i 2020 var det 14 år siden forrige fornyelse av planen. Kunnskapsløftet skulle revideres og den nye fagfornyelsen skulle få plass i skolen. I arbeidet mot revideringen besluttet regjeringen å sette ned et utvalg som skulle vurdere skolen sin grunnopplæring opp mot fremtidens kompetansekrav: Ludvigsenutvalget, ledet av Sten Ludvigsen. I arbeidet med revideringen, ble det stilt spørsmål til om hva skolene må gi barn og unge for at de skal klare å møte dagens og morgendagens utfordringer. I søken på svar ble blikket rettet utover landegrensene for å tilpasse skolens oppgaver etter internasjonale føringer (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s.18). OECD (Organisasjon for økonomisk samarbeid og utvikling) ønsker et fremtidsrettet internasjonalt samarbeid. Gjennom det internasjonale prosjektet: Education 2030, er det et overordnet mål å utforme et rammeverk som definerer de kompetansebehov som forventes av elever i medlemslandene av OECD, innen år 2030. Rammeverket konkretiseres i form av: Definition and Selection of Key Competencies, heretter kalt DeSeCo-erklæringen. Erklæringen identifiserer tre grunnleggende dimensjoner av samfunnsutviklingen som legges til grunn for kompetansen som fremtidens elever trenger å inneha:

- ha kompetanse til å ta egne valg, arbeide selvstendig og legge en plan for eget liv
- kunne ha evnen til å samarbeide med andre i komplekse og ulike sammenhenger
- håndtere verktøy som benyttes i samfunnet. Verktøyene skal kunne brukes til å fungere og orientere seg i dagens samfunn, sammen med andre (DeSeCo, 2016).

Ludvigsenutvalget fremmet en rekke fagfornyelser blant annet tre tverrfaglige temaer som skulle fremheves og arbeides med i skolen: Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (NOU 2015, s 8). De tverrfaglige temaene ble fremmet som et resultat av blant annet DeSeCo-erklæringen og for å møte de store utfordringene samfunnet står overfor nasjonalt og globalt. De tverrfaglige temaene ble inkludert i Meld. St. 28 (2015 -2016) Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet. Stortingsmeldingen la grunnlaget for den nye læreplanen, heretter kalt LK20. De tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling ble inkludert i overordnet del av læreplanen som trådte i kraft 2020. Det er spesielt begrepet «*livsmestring*» som er nytt i skolesammenheng og som har fått mye omtale og skapt debatt. Det er mye som tyder på at folkehelse og livsmestring også kom inn i

læreplanen etter samlet påtrykk over tid fra flere aktører. I 2015 gikk Norsk psykologforening, Norsk psykiatrisk forening, Norsk lektorlag, Rådet for psykisk helse, Elevorganisasjonen og Mental Helse Ungdom sammen om oppropet «Boken som mangler». Oppropet skulle indikere og synliggjøre et ønske om å få psykisk helse inn i læreplanen (Madsen, 2020 s. 46). Madsen, O. J. og von Soest, T. (2021) spør om vi må være mer bekymret for unges psykiske helse nå enn tidligere, og om det å være ung i dag er å være psykisk syk? Madsen (2020) stiller spørsmål til om livet egentlig lar seg mestre og om mestring er en god målestokk for hvordan vi bør leve. Han stiller også spørsmål til om implementeringen av livsmestring skaper enda en arena der barn og unge må prestere, og at stadig mer ansvar legges på enkeltmennesket – her ungdommen.

1.1 Begrunnelse og motivasjon for studien

I LK20 ligger det et stort handlingsrom, og læreplanen gir skolene anledning til å utøve selvstendighet (Regjeringen, 2019). Det store handlingsrommet betyr at det er opp til skolene å finne måter å legge til rette for læring innenfor folkehelse og livsmestring. LK20 har nå blitt praktisert i tre år ute i skolene, og debatten rundt livsmestring mener jeg fortsatt er like aktuell. Det har blant annet kommet flere bøker om hvordan skolene kan arbeide med livsmestring og ulike private aktører har utviklet programmer og manualer til hjelp for skolene. Jeg jobber selv som lærer og rådgiver i videregående skole, og jeg har derfor med meg en del egne erfaringer fra arbeide med livsmestring. Min erfaring er at det ligger mange gode intensjoner i målet og at det blir løftet frem viktige temaer, samtidig synes jeg det er vanskelig å definere hva oppdraget går ut på. Dette har vekket nysgjerrigheten min og gitt meg inspirasjon og lyst til å utforske det nye tverrfaglige temaet livsmestring i skolesammenheng.

1.2 Studiens formål

Formålet med denne studien har vært å få større innsikt i hvordan noen ansatte i videregående skole arbeidet med det nye tverrfaglige temaet livsmestring. Jeg ønsket å utforske tanker, erfaringer, muligheter og utfordringer skolene stod i omkring dette arbeidet. Et annet formål har vært å få større innsikt og kunnskap om temaet selv, samt at studien kan gi inspirasjon til andre som ønsker å utvikle sin kompetanse på området. Med tanke på at det tverrfaglige temaet er relativt nytt, bør denne studien være av interesse for andre som jobber i skolen, og studenter og veiledere. I den samfunnsmessige konteksten anses tema som relevant for debatten om skolen som arena for mestring av livet.

1.3 Problemstilling

Søkelyset i denne studien er satt på lærere, rådgivere og skoleledere. Disse utgjør «ansatte» i problemstillingen, som er: «Hvilke erfaringer har ansatte med det nye tverrfaglige temaet livsmestring i videregående skole?»

Jeg har valgt å reise tre forskningsspørsmål for å både konkretisere og avgrense problemstillingen, disse er:

1. Hvordan forstår de ansatte oppdraget med livsmestring?
2. Hva legger de ansatte vekt på i arbeidet med livsmestring?
3. Hvilke endringer ønsker de ansatte seg i arbeidet med livsmestring?

1.4 Avgrensing, presisering og begrepsavklaringer

På grunn av studiens omfang er det tatt noen valg som avgrenser oppgaven. Selv om læreplanen ikke skiller på begrepene «folkehelse og livsmestring», men omtaler begrepene sammen, har jeg valgt å kun utforske livsmestringsbegrepet. Livsmestring er nytt som tverrfaglig tema i skolesammenheng og jeg anser det derfor som mest interessant å utforske. Begrepene folkehelse og livsmestring blir likevel bruk sammen i oppgaven, der det er aktuelt å referere til begrepene sammen. Hovedfokus vil være på overordnet del av læreplanen (tidligere generell del). Overordnet del er hele skolens anliggende, den beskriver grunnsynet som skal prege hele grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Av den grunn har jeg valgt å utforske både lærere, rådgivere og lederes erfaringer med temaet. Livsmestring er derfor ikke sett på fra ulike fagperspektiver. I problemstillingen bruker jeg begrepet «erfaringer». Erfaringer er en fellesbetegnelse på den informasjonen individet erverver gjennom sansing og handling (Teigen, 2021). Erfaringer kan sies å være subjektive, og de subjektive erfaringene kan også være nyttige å reflektere over sammen med andre. Det ble derfor valgt å bruke fokusgrupper, der hensikten er å reflektere over egne erfaringer sammen med andre. Konteksten er videregående skole, og enkelte plasser i oppgaven brukes begrepene *skole* eller *opplæring*, dette er da synonymt med videregående skole.

1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Kapittel 2 gir en presentasjon av teori- og forskningsunderlag for studien. Hovedfokus er å vise til styringsdokumenter i skolen, gi en presentasjon av livsmestringsbegrepet, vise aktuell forskning og de teoretiske perspektivene for oppgaven. I kapittel 3 redegjøres, begrunnes og drøftes de metodiske valgene som er gjort gjennom denne forskningsprosessen. I kapittel 4 presenteres funn og analyse, før jeg i kapittel 5 drøfter sentrale funn fra kapittel 4 i lys av teori og tidligere forskning. Jeg avslutter kapittel

5 med et kort svar på problemstillingen. I kapittel 6 oppsummerer jeg med en avslutning, og kommer med mulige implikasjoner for videre praksis og forskning. Litteraturlisten ligger etter kapittel 6, og som vedlegg ligger informert samtykke, intervjuguide og godkjenning fra NSD.

2.0 Teori- og forskningsunderlag

I denne delen blir det teoretiske rammeverket for oppgaven presentert, den består av tre deler. I den første delen blir det gjort rede for ulike styringsdokumenter for skolen. Livsmestring som tverrfaglig tema presenteres slik det fremkommer i overordnet del av læreplanen, og til slutt presenteres to definisjoner/beskrivelser av livsmestring. I den andre delen redegjøres det for tidligere forskning. Det gis på ingen måte noen fullstendig oversikt, men det presenteres noe relevant tidligere forskning, samt ett relevant pågående forskningsprosjekt. I den siste delen redegjør jeg for ulike teori, disse er valgt ut på bakgrunn av studiens problemstilling og analysen av datamaterialet. Psykisk helse var noe informantene i stor grad var opptatt av og noe de hadde fokus på i arbeidet med livsmestring. De viktigste faktorene de vektla for å fremme en god psykisk helse var relasjoner, anerkjennelse, mestring og resiliens. Teori omkring relasjonskompetanse og anerkjennelse presenteres. Honnet (2008) sine beskrivelser av anerkjennelse gjennom sfærer er vektlagt, det samme med Schibbye (2002) sin dialektiske teori. Videre presenteres sosial-kognitiv teori med beskrivelser om kilder til mestringsforventning, «selv- efficacy» og «human agency». Det er Bandura (1997) og Skaalvik og Skaalvik (2018) sine beskrivelser som presenteres. Teori om resiliens gjøres kort rede for, der er «skoleresiliens» vektlagt og det Borge (2018) omtaler som ulike former for kapital i skolen. Til slutt presenteres noen ulike tilnærminger til tverrfaglighet. Avslutningsvis gis det oppsummerende kommentarer til kapittelet.

Del 1: Styringsdokumentene og livsmestringsbegrepet

2.1 Skolens samfunnsoppdrag

Den norske skole forvalter et omfattende samfunnsmandat og skolens formål og oppdrag er forankret i formålsparagrafen og den øvrige delen av Opplæringsloven. Samfunnet har gitt skolen et oppdrag som innebærer at den enkelte elev skal gis mulighet til å tilegne seg kompetanse, kunnskap og ferdigheter. Skolen skal legge til rette så elevene senere i livet skal kunne ha et arbeid og forsørge seg selv. Den skal legge til rette slik at elever tilegner seg solid kunnskap og forståelse, grunnleggende ferdigheter, og at de kan anvende det de lærer i ulike sammenhenger (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 26). I formålsparagrafen står det blant annet at: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. [...]» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Opplæringsloven gir dermed elevene en lovfestet rett til at skolen skal bidra til å

utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger til sine elever, slik at de skal kunne mestre livene sine. Både Utdanningsdirektoratet (2020) og DeSeCo-erklæringen (Meld. St. 28 (2015-2016)) peker på et sammensatt psykisk helsefremmende arbeid i skolen, og at samfunnsoppdraget vil måtte bestå av at både enkeltpersoner og fellesskapet arbeider sammen. Livsmestringsbegrepet er nytt i skolesammenheng, men som det fremgår i formålsparagrafen kan vi se at skolene siden 1998 har hjulpet elevene med «å lære om livet». I så måte er det ikke noe nytt. Samtidig står vi nå overfor den nye læreplanen. Gjennom et tverrfaglig tema beskriver overordnet del av læreplanen hva elevene skal lære innenfor temaet for å kunne ta gode valg i livet. Samtidig står det lite om hvordan skolene og de ansatte skal gjøre det. For å få en forståelse av livsmestringsbegrepet og hva som konkret står i overordnet del av læreplanen, samt definisjoner/beskrivelser, vil dette presenteres her.

2.1.1 Livsmestring i overordnet del av læreplanen

I overordnet del av læreplanen står det:

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende. Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.

Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres. Å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13-14).

2.1.2 Helsedirektoratets beskrivelse av livsmestring

Helsedirektoratet beskriver at livsmestring handler om evnen til å forstå og kunne påvirke de faktorene som påvirker ens eget liv. For å oppnå høy livskvalitet, er det nødvendig med en sunn balanse mellom de krav og forventninger som omgivelsene stiller, og individets egne ressurser og forutsetninger (Helsedirektoratet, 2017).

2.1.3 Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoners definisjon på livsmestring
Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner bruker i rapporten «Livsmestring i skolen» følgende definisjon: «Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en mest mulig måte» (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017, s. 9).

Del 2: Relevant forskning

2.2 Tidligere forskning

Jeg har brukt de to søkemotorene Google Scholar og Oria for å finne forskning på feltet. Det er søkt etter begrepene «livsmestring» «folkehelse og livsmestring» «folkehelse og livsmestring i skolen» «livsmestring i videregående skole» og folkehelse og livsmestring i videregående skole. Jeg har valgt å søke på de ulike begrepene og sammensetningene for best å kunne få oversikt over forskningsfeltet. Treffene viser at det er publisert både masteroppgaver, artikler, bøker og rapporter om temaet. Det var treffene som handler om det tverrfaglige temaet i skolen som ble mest relevant for denne studien. Jeg presenterer her noe tidligere relevant forskning.

Boka til Ringereide og Thorkildsen (2019) retter seg mot de som jobber i skolen. Det legges vekt på at lærere bør prioritere å skape en arena for at barn og unge kan få utviklet en sunn psykisk helse. De beskriver også viktigheten av blant annet gode relasjoner og trygghet i skolen. Forfatterne mener at skolene må «bidra til bedre folkehelse og økt livsmestring med gode, universelle tiltak» (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 16). Madsen (2020) stiller kritiske spørsmål til om mestring er en god målestokk for hvordan vi bør leve livene våre og om livet egentlig lar seg mestre. Forfatteren viser til en samfunnstrend der det stadig legges mer ansvar på enkeltindividet. Madsen og von Soest (2021) stiller seg kritiske til folkehelse og livsmestring som «løsning» på den økte rapporteringen om psykiske helseutfordringer hos ungdommen. De stiller spørsmål om «helsens paradoks» kan dempe eller snarere øke symptommengden hos ungdommen. I 2017 la Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner frem rapporten Livsmestring i skolen: For flere små og store seiere i hverdagen. Prosjektet var utført på oppdrag fra regjeringen. Over 200 barn og unge deltok i prosjektet, i tillegg deltok 21 barne- og ungdomsorganisasjoner. Barn og unge som deltok i studien har gitt klare råd og innspill til hva de trenger for et godt liv. Resultatene fra rapporten viste fire hovedtilnærminger til hvordan livsmestring kan arbeides med i skolen:

Livsmestring i skolen bør være tverrfaglig og integreres i fag der det er relevant og hensiktsmessig. Ferdigheter og kunnskaper som ikke passer inn i fag innføres som nye opplegg. Strukturer som fremmer trygghet og gir mestring skal opprettes. Mestring gjennom lek er en viktig tilnærming i skolen som bør ivaretas (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017, s. 6).

Brandlistuen (2019) utforsket hva skoler la vekt på for å fremme livsmestring hos elevene i grunnskolen. Mannsverk (2020) studerte skolelederens oppfattelse av livsmestring, og hvordan de tenkte å implementere dette for 1-7 trinn. Mullaliu (2020) utforsket hvordan læreres tolkning og forståelse av det tverrfaglige temaet var tenkt implementert i skolen. Det finnes også noen studier sett fra elevers perspektiv og hvordan de oppfatter arbeidet med folkehelse og livsmestring i skolen. Elevers opplevelser av arbeidet med temaet er interessant, men har begrenset relevans for min studie, fokuset er lærere, ledere og rådgivere. I de studiene som finnes er det overvekt av studier som tar for seg hvordan skoler og lærere tenker å implementere temaet, altså er studiene gjennomført enten rett før LK20 trådte i kraft, eller rett etter. De fleste studiene er rettet mot hvordan grunnskolene arbeidet med temaet. Det er med andre ord et forskningshull her, denne studien kan bidra til å tette. Det kan også nevnes at i de fleste studiene er det lagt vekt på livsmestringsbegrepet mer enn hele det tverrfaglige temaet. Funn fra flere studier (Mullaliu, 2020; Røros, 2019; Fluge, 2021; Brandlistuen, 2019) peker samlet sett i retning av at skolene og lærerne opplever:

- folkehelse og livsmestring som store og uhåndterlige temaer
- få føringer for hvordan det skal praktiseres
- at lærere ikke føler seg kompetente nok til å undervise i temaet

Samtidig viser studiene at flere lærere er positive til temaet, men at de savner mer opplæring i hvordan de skal undervise i temaet. Brandlistuen (2019) og Loftås (2019) sine studier viser at stabile strukturer, trygge relasjoner og systematisk skolearbeid er viktig for å fremme en god psykisk helse i skolen.

2.3 Pågående forskning

Når det gjelder pågående forskning som er relevant for denne studien, er professor Kristin Walseth sitt arbeid av spesiell interesse. Hun utforsker hvordan undervisningen innenfor det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan optimaliseres. Walseth leder et nylig igangsatt forskningsprosjekt om folkehelse og livsmestring i skolen, som er støttet av Norges Forskningsråd. I dette prosjektet tar forskerne i bruk ungdommers bruk av sosiale medier som

et utgangspunkt for å diskutere psykisk helse med elevene. Et konkret eksempel som Walseth deler, involverer Instagram-kontoer som elevene følger. Her kan bildene på disse kontoene brukes som utgangspunkt for diskusjoner om temaer som kroppsidealer, produktmarkedsføring eller bildebehandling. Hun påpeker at mye av motivasjonen bak denne forskningen er å ruste lærerstudentene til å undervise best mulig innenfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Når forskerne er i kontakt med samarbeidsskolene i prosjektet, observerer de betydelige variasjoner i hvordan undervisningen innenfor folkehelse og livsmestring praktiseres (OsloMet, 2023).

Del 3: Teori

2.4 Psykisk helse

Psykisk helse består av ulike dimensjoner og det finnes flere definisjoner på begrepet. For å kunne forstå hva psykisk helse handler om er det nødvendig å se på hva begrepet kan bety.

Jeg har valgt å referere til WHO som beskriver psykisk helse slik:

Mental health is defined as a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to contribute to her or his community (World Health Organization, 2014, s. 1).

Jeg har valgt å referere til denne definisjonen fordi den sier noe om at livet kan mestres selv om alt ikke er fullkomment. Vi kan klare oss, og det kan gå oss vel til tross for motgang og utfordringer. Den gir uttrykk for ressursperspektivet, robusthet, resiliens og motstandskraft, noe denne studien legger vekt på. Denne måten å forstå psykisk helse på samsvarer med Aron Antonovsky sitt syn på helse, der vår mentale helse beveger seg på et kontinuum, altså grader av helse. Patogenese klassifiserer derimot mennesker som syke eller friske (Antonovsky, 2012).

2.4.1 Psykisk helse i skolen og skolen som helsefremmende arena

WHO understreker betydningen av skolen som en forebyggende arena og fremhever dens sentrale rolle i arbeidet med å fremme folkehelsen. Tidlig helsefremmende innsats i skolen vil ha fordeler for den enkelte elev, deres familier og samfunnet som helhet (World Health Organization, 2018, side 3). Bru (et al., 2016, s. 13) mener at en god psykisk helse er viktig

for vår utvikling, læring og livsutfoldelse. De beskriver på lik linje med WHO at skolen skal være en helsefremmende arena for utvikling av en god psykisk helse. I 2017 lanserte regjeringen en strategi for å fremme en god psykisk helse. "Mestre hele livet" dannet grunnlaget for en forpliktende og helhetlig opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse. Stortinget besluttet at denne opptrappingsplanen skulle inkludere tiltak som omhandler både individuelle og samfunnsmessige aspekter, og inneholde en kombinasjon av helsefremmende, forebyggende og kurative tiltak. Formålet med planen var at regjeringen ville arbeide for at: «Flere barn og unge skulle oppleve god psykisk helse og god livskvalitet, og at de som trenger det skulle få et godt behandlingstilbud», (Prop.121 S (2018-2019), s.2). Regjeringen fastslår at utenfor familien er skolen en av de viktigste helsefremmende arenaene for barn og unges psykiske helse. Gjennom lovverk og kompetent personell har skoler de nødvendige verktøyene for å fremme god psykisk helse blant barn og unge (Prop.121 S (2018-2019), s.10). Å skape et samfunn som fremmer befolkningens livskvalitet, er et mål som deles av flere sektorer. For å styrke menneskers mestringsbetingelser og skape gode rammer for deres hverdagsliv, er det nødvendig å samarbeide på tvers av sektorer og politikkområder (Prop.121 S (2018-2019), s.13). Gjennom ulike styringsdokumenter som for eksempel Opplæringsloven og overordnet del av læreplanen er det godt forankret at skolene skal arbeide helsefremmende (Opplæringsloven, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2020). I så måte kan vi si at skolene har et medansvar for elevers psykiske helse. Uthus (2017) uttrykker at selv om psykisk helse er et ansvarsområde i skolen, er det ingen garanti for at skolene arbeider med dette. Hun påpeker at styringsdokumentene skolene har i dag, ikke gir tydelige retningslinjer for hvordan skolene skal arbeide med temaet. Av den grunn kan det så tenkes at skolen ikke har klart for seg hva som forventes i arbeidet med psykisk helse eller hvordan de skal møte kravene fra styringsdokumentene (Uthus, 2017, s. 26).

2.4.2 Utfordringsbildet for dagens ungdomsgenerasjon

I 2015 konkluderte Ludvigsenutvalget med at skolene må ha økt fokus på psykisk helse og livsmestring (NOU 2015:8). «Boka som mangler» var også et rop om å få psykisk helse inn på timeplanen (Madsen, 2020). En av grunnene var, at samfunnstrenden viste at forekomsten av psykisk uhelse hadde økt. I henhold til Ekornes (2018, s. 16) kan dårlig psykisk helse føre til redusert evne til læring, og kan skape utfordringer for en persons deltakelse i både sosiale og faglige fellesskap. Å redusere psykiske helseproblemer vil være av betydning både for enkeltpersoner og samfunnet som helhet. En god psykisk helse er også avgjørende for den enkeltes velvære og livskvalitet, og for at samfunn og næringsliv skal opprettholdes og være velfungerende. Barneombudet gav i 2017 ut rapporten «Uten mål og mening». Det

fremkommer i rapporten at det er sammenheng mellom elevers mestring i skolen og deres psykiske helse (Barneombudet, 2017, s. 52). Det beskrives i rapporten til Rampazzo et al. (2016, s. 119) at 15-20 % av barn og unge i Norge har psykiske vansker som påvirker livene deres negativt. Mange barn og unge har også gitt uttrykk for at de ønsket mer kunnskap og verktøy for å mestre livene sine. De beskrev at mange av dagens utfordringer er vanskelige å håndtere på egenhånd og at de savnet denne kompetansen (Landsforbundet for barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017, s. 2). Slik framkommer det at barn og unge ønsker både mer kunnskap og verktøy for å mestre livene sine.

Madsen og von Soest, (2021) har undersøkt utviklingen av unges psykiske helse i Norge fra omkring 1992 til 2020. Oppsummert konkluderer de med at det har vært en økning i diagnoser og behandling av angst og depresjon blant unge jenter. Utviklingen hos gutter er noe mer uklar, men det indikerer en viss økning. Forskerne påpeker at årsakene til økningen i psykiske helseproblemer ikke er klare, og at det er begrenset forskning på dette området. De presenterer fire mulige faktorer som kan ha påvirket trendene over tid: Påvirkning fra sosiale medier, økende skolepress, økende sosiale forskjeller og mulig overdiagnostisering og selvoppfyllende profetier. De faktorene som synes å ha minst effekt fra denne listen er sosiale medier, mens skolepress, sosiale ulikheter og i noen grad risikoen for selvoppfyllende profetier ser ut til å spille en større rolle. Forfatterne retter oppmerksomheten mot det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» som en potensiell "løsning" på denne samfunnstrenden. De peker på at med det nye tverrfaglige temaet ligger det forhåpninger om at mer oppmerksomhet rundt psykisk helse i skolen, i større grad vil gi mer «robuste unger som kan møte livets utfordringer og bygge en god psykisk helse». De stiller kritiske spørsmål til det tverrfaglige temaet, samtidig som de viser til at det er for tidlig å kunne si noe om effekten. De peker på den psykiske helsens paradoks: «Om vektleggingen av psykisk helse i skolen utelukkende vil dempe symptommengden eller snarere bare øke den» (Madsen & von Soest, 2021, s. 222).

Som beskrevet over har trenden vist at psykiske plager har vært økende. Ser vi på den nyeste Ungdata-undersøkelsen (Bakken, 2022) viser hovedfunn at tross nesten to år med pandemi står det bra til med norsk ungdom. De fleste ungdommene oppgir at de opplever en god livskvalitet og er aktive i sine liv. Majoriteten rapporterer om sterke vennskap og trivsel på skolen, mens det er relativt få som opplever mange psykiske utfordringer. En mindre gruppe indikerer at de føler seg ensomme (Bakken, 2022, s. 4). Etter en lengre periode med økning i

selvrapporterte psykiske plager, har tallene de siste tre til fire årene vist en utflating, eller en svak nedgang (Bakken, 2022, s. 7). Likevel er det verdt å merke seg at når ungdommene i studien vurderer sin egen psykiske helse, viser tallene at to av tre ungdommer er tilfredse med sitt mentale velvære. Det er en bred variasjon i utbredelsen av psykiske utfordringer. Flertallet opplever relativt få plager, men vanlige stresssymptomer som bekymring eller følelsen av at alt er en byrde, er utbredt. En del unge sliter også med søvnproblemer eller føler seg nedstemte. Statistikken viser at jenter oftere opplever psykiske plager enn gutter, og at antallet ungdommer med flere psykiske utfordringer øker i løpet av ungdomsårene (Bakken, 2022).

2.5 Relasjonskompetanse og anerkjennelse

Relasjonskompetanse har røtter i en dialektisk tilnærming. Vi må se individer i en helhet.

Grunnleggende eksisterer vi i nær og gjensidig sammenheng med andre, og utvikler oss i både indre og ytre dialoger (Aubert & Bakke, 2018, s. 18). Grunntanken i en dialektisk relasjonsforståelse bygger på erkjennelsen av at vi blir til i samspill med våre omgivelser og at erfaringer vi gjør oss gjennom livet er med å forme vår opplevelse av hvem vi er og hvilken verdi vi har. I dialektisk tenkning går prosessen både innover og utover, og de må forstås som gjensidig avhengig av hverandre. Vi kan si det på den måten som at det reflekteres i relasjonen til andre det du gjør mot deg selv. Det reflekteres også tilbake på deg det du gjør mot andre. Dette legger et grunnlag for hvem vi blir (Schibbye, 2002, s. 39-40).

Anerkjennelse står også sentralt innenfor dialektisk teori (Schibbye, 2002). Anerkjennelse er ifølge Schibbye, 2002, s. 247) ikke noe du har, men noe du er, det handler om hvordan vi er i samspill med andre. Det kan beskrives som en subjekt-subjekt-holdning. At mennesker har evnen til å ta den andres perspektiv og sette seg inn i den andres subjektive opplevelse. Ifølge Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori søker mennesker anerkjennelse gjennom kjærlighet, lov og solidaritet. Han betegner dette som anerkjennelse gjennom tre sfærer. Den første sfæren er gjennom kjærlighet. Kjærlighet gis av nære omsorgspersoner og viser seg både gjennom foreldre-barn-relasjon, gjennom vennskap og kjærlighetsforhold. Honneth beskriver dette som den *private sfære*. I den *solidariske sfæren* handler det om å få anerkjennelse gjennom fellesskap og få oppleve å være et verdifullt og likestilt medlem av samfunnet. I den tredje sfæren som betegnes som den *rettslige sfæren*, gis anerkjennelse gjennom rettigheter. Vi blir møtt med like rettigheter, likeverd og moralsk respekt (Honneth, 2008).

Sælebakke (2018, s. 104-105) mener at god relasjonskompetanse kan betraktes som grunnlaget for livsmestring. Hun mener at gode relasjoner mellom lærer og elev gjør at

elevene lettere kan føle seg verdsatt. At elevenes utvikling best ivaretas i relasjoner preget av respekt, likeverd, interesse, anerkjennelse og empati. Utdanningsdirektoratet (2019) påpeker at relasjonskompetanse hos lærere er avgjørende for elevenes læring, og at lærere med stor relasjonskompetanse fanger opp elever som av ulike grunner strever. Ifølge Drugli (2012, s. 45), innebærer det å være relasjonskompetent å vise profesjonalitet når vi utøver lærerrollen. I denne sammenhengen handler det blant annet om å være bevisst og ta ansvar for vår egen oppførsel og kommunikasjon med elevene. Hun understreker også at det ikke bare er relasjonen som er viktig for følelsen av trygghet, trivsel og psykososial utvikling, men derimot kvaliteten på selve relasjonen som er avgjørende. At det er kvaliteten på relasjonen som påvirker hva elever mestrer rent faglig på skolen, støttes også av internasjonal forskning som John Hattie (2009) sine metaanalyser. Hattie sin forskning viser at relasjonen mellom elev og lærer er en av de faktorene som har størst effekt på elevenes læringsutbytte.

Federici og Skaalvik (2014) viser til forskning om elevens forhold til læreren der de setter søkelyset på tilhørighet og sosial støtte. Forfatterne skiller mellom elevens følelse av å få instrumentell og emosjonell støtte. Instrumentell støtte handler om at eleven opplever å få god faglig hjelp og veiledning som for eksempel kan innebære gode forklaringer, forslag til metoder eller hjelpemidler. Det kan også handle om at læreren stiller spørsmål som får eleven til å tenke og gi faglige utdypinger, eller at elevene får konstruktive tilbakemeldinger.

Emosjonell støtte handler om at elevene opplever at lærerne bryr seg om dem, viser respekt, varme og tillitt og oppmuntrer dem når de trenger det. Ansvar ligger på læreren og det betyr at læreren må skape en atmosfære som gjør elevene trygge i klasserommet. En slik atmosfære gir elevene mot til å ta faglige utfordringer noe som er nødvendig for læring og utvikling.

2.6 Human agency og self-efficacy

En viktig faktor i den sosial kognitive teorien til Albert Bandura (1997) er at mennesket ikke styres eller kontrolleres av ytre stimuli og miljøet, og heller ikke bare av indre krefter. Vi blir påvirket av både miljøet, og vi påvirker vårt eget miljø. En annen sentral faktor i teorien er at mennesket har evner til å sette seg mål og handle intensjonalt. Vi kan dermed ha innflytelse på vårt eget liv. Dette betegner Bandura som «human agency» og Skaalvik og Skaalvik (2018) som «agent i eget liv». Den mest sentrale betingelsen for at personen skal kunne fungere fullgodt som agent i eget liv, er at personen har tro på sin egen evne til å utføre nødvendige oppgaver og nå sine mål (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 24-25). Med andre ord benytter mennesket seg selv som verktøy for å handle meningsfylt, som derav gir livet tilfredstilte og videre gjør oss friske (Bandura, 1997). Teorien om «agent i eget liv» blir på

lik linje med Antonovsky (2012) sin teori om salutogenese, ansett som en faktor som fremmer helse. I den sosial-kognitive teorien bruker Bandura betegnelsen «self-efficacy» og «mastery expectations» i samme betydning, begrepene omtales som «mestringsforventning» på norsk. Grunntanken handler om at mestringstro har en viktig rolle i måten vi lever på, og måten vi oppfører oss med andre på. At læring skjer i interaksjon mellom adferd, personlige faktorer og miljø, og at disse faktorene påvirker både hverandre og blir påvirket av hverandre (Bandura, 1997, s. 6-7). I skolesammenheng kan vi beskrive mestringsforventninger som elevenes forventning om å kunne håndtere spesifikke oppgaver. Det dreier seg ikke om hvor selvsikre elevene generelt er, eller selvsikre innenfor et spesifikt område, men heller om deres tro på at de kan takle de konkrete utfordringene de står overfor til enhver tid (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 17-18). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 57) påvirker mestringsforventninger våre beslutninger, graden av innsats vi legger ned, og hvor lenge vi kan holde ut når oppgavene er krevende. Det handler også om at måten vi oppfatter oss selv på vil påvirke vår mestringsforventning. Bandura definerer selv-efficacy som: “percieved self-efficacy refers to beliefs in one`s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (1997, s. 3). Forventningene vi har om å mestre, vil påvirke handlingene vi velger å følge. Det påvirkes av hvor lenge vi vil holde ut når vi møter på hindringer, hvilken innsats som legges i det, og om tankene våre er til hinder eller hjelp. Hvor mye stress og depresjon vi opplever når det gjelder å håndtere oppgaven vi står overfor vil også påvirke forventningen om mestring (Bandura, 1997, s. 3). Bandura (2001) mener at elever som får mestring i skolen, også opplever mestring i livet, - og at de på den måten får et godt utgangspunkt for å utvikle god psykisk helse.

2.6.1 Kilder til mestringsforventning

Det pekes på fire kilder til å bygge opp troen på egen mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Den første er «*tidligere erfaringer med mestring av tilsvarende oppgaver*». Dette handler om at: «mestringserfaringer øker forventningene om å klare tilsvarende oppgaver, mens erfaringer med å mislykkes svekker forventninger om mestring» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 21-22). Disse erfaringene er spesielt viktige i begynnelsen av en læreprosess. Når elever skal lære nye ferdigheter er det avgjørende å starte på ett nivå, og gå videre i et tempo som gjør at elevene får positive mestringserfaringer. Elever som opplever mangel på mestring i denne fasen, kan fort miste forventningene om å lære nye ferdigheter og dermed miste motivasjonen. Mestringsforventningen øker etter å ha klart oppgaver som krever en viss anstrengelse, men det er også viktig å bemerke at opplevelsen av mestring ikke

utelukkende er et spørsmål om mestring, men også om elevene blir sett, bekreftet og får anerkjennelse for arbeidet de gjør (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 21-22). Den andre kilden handler om «*observasjon av at andre greier oppgavene*» eller «*modelløring*». Det å se at andre klarer oppgaver, kan styrke troen på at en selv vil klare lignende. Dette gjelder imidlertid bare når elever opplever at «like» eller «jevne» elever klarer oppgavene, og at de kan sammenligne seg med elever på denne måten. Mestringsforventningen blir ikke styrket hvis en elev observerer at andre som generelt klarer oppgaver eleven selv ikke klarer, mestrer en bestemt aktivitet. Dette kan faktisk svekke motivasjonen og gi lav forventning til mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 22). Den tredje kilden er «*oppmuntring og tillitt fra signifikante andre*» Hvis elever har faglige problemer eller tviler på seg selv vil oppmuntringer og tilbakemeldinger fra andre gi dem tro på seg selv. Elevene kan oppfatte slike oppmuntringer som at andre har tiltro til hva de vil klare, noe som kan styrke troen på seg selv. Den fjerde og siste kilden til mestringsforventning er det som handler om «*fysiologiske reaksjoner*». Kroppen gir oss fysiologiske signaler som er en informasjon om vår følelsesmessige tilstand. En bestemt situasjon eller utfordring kan vekke tidligere ubehagelige erfaringer og kan føre til at eleven får hjertebank, kaldsvette og prikking i huden. Slike reaksjoner signaliserer at vi ikke behersker situasjonen og forventningen, og at mestring svekkes. (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 24).

2.7 Resiliens i skolen

Borge (2018, s.11) beskriver resiliens som et komplekst begrep som inneholder mye, men som i all hovedsak handler om god fungering til tross for risiko. Det betyr å greie seg bra tross risiko og stress, og resiliens skjer ved kontrollert mestring av risiko, ikke ved å unngå det. Det å kunne klare seg tross motgang og utfordringer står også i samsvar med måten å definere psykisk helse på, som beskrevet i punkt 2.4. Begrepet resiliens er direkte oversatt fra det engelske ordet *resilience*. Det foreligger ingen helt dekkende oversettelse til norsk, men robusthet, motstandskraft, seighet eller utholdenhet er ord som gjerne brukes som en fornsking på begrepet. Mestring er også et begrep som noen spør om kan erstattes med resiliens. Mestring er forskjellig fra resiliens i den forstand at mestring i større grad er basert på læring. Mestring er likevel en faktor som kan bidra til resiliens hos elevene. Borge viser til at definisjonen av resiliens varierer. Hun peker på at det er mange typer og grader av både risiko og resiliens og at resiliens derfor bør spesifiseres om det er knyttet til tanker, følelser, adferd, skolegang, venner, familie eller jobb Borge (2018, s. 28). Begrepet *skoleresiliens* er et tema som i senere tid har vært med å utvide resiliensfeltet. Skoleresiliens finner sted når

elever tross forskjellige vansker likevel forbedrer sin oppførsel, prestasjoner og etablerer gode trygge vennskap. Skoleresiliens handler om at vi ser etter god utvikling og beskyttelsesfaktorer og ikke bare dårlig utvikling. Skolen er et komplisert system og faktorer i skolen vil påvirke hverandre, Borge (2018) beskriver blant annet at et tiltak ofte kan være mer effektivt enn man tror. Et eksempel på dette kan være at en elev som får bedre tilpasset opplegg, vil kunne påvirke at flere medelever trives bedre enn før, noe som igjen kan gjøre lærer og familie fornøyde. Hun påpeker også viktigheten av sosial kompetanse og at sosial kompetanse er noe av det viktigste i grunnlaget for resiliens. Elever må lære å kunne omgås andre både i og utenfor klasserommet (Borge, 2018, s. 130-132).

2.7.1 Sosial, faglig og åndelig kapital i skolen

Ifølge Borge (2018, s. 133) vil det være mulig for skolene å sette i gang ulike resiliensfremmende tiltak. Hun beskriver et styrkebasert system der skolene kan bygge faglig, sosial og miljømessig kapital hos elevene. Faglig kapital bygges når elevene utvikler sitt potensiale trinn for trinn. Dette kan være når elevene lærer å regne, lærer seg nytt språk, eller annen kunnskap som skal læres. Faglig kapital bygges ved at elevene skal kunne utvikle seg best mulig ut fra sine kvaliteter og forutsetninger. Resiliensfremmende faktorer for å utvikle faglig kapital kan være å lære seg gode arbeidsvaner, øve seg til å prestere bra i fagene og styrke motivasjonen for skolearbeidet. Alle handler om individuelle faktorer, og vil kunne være resiliensfremmende for både elever som strever og elever som mestrer skolehverdagen. Miljømessige faktorer som sosial-, og åndelig kapital kan bygges opp gjennom vennskap og samvær med jevnaldrende og denne sosiale rikdommen sammen med faglig kapital utgjør positive karakteristikk ved skolen. Når skolene skal arbeide med skolemiljø som kapital, beskrives skolemiljø i denne sammenheng som, den ånd eller «etos» som rår på hver skole. Etos eller skolemiljø handler om trivsel. En god ånd (etos) og trygghet, er noe annet enn skolemiljø som i fysisk inn klima eller fysisk utemiljø i skolen. Etos bygges blant annet gjennom fellesskap i skolen, forutsigbarhet og omsorg (Borge, 2018, s. 132-133).

2.8 Ulike tilnærminger til tverrfaglighet og perspektiver på livsmestring

I overordnet del av læreplanen står det:

Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. De tverrfaglige temaene i læreplanverket tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever

engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt. Elevene utvikler kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14).

Slik det fremkommer i overordnet del ser vi at arbeidet med livsmestring skal skje tverrfaglig. Bolstad (2020) mener at begrepet tverrfaglighet i overordnet del kan forstås på to måter: Den ene måten handler om at innhold kan dras inn i flere skolefag. Den andre måten handler om at tverrfaglighet blir ivaretatt som en organisering av undervisningen og som et pedagogisk prinsipp. Bolstad mener at de tverrfaglige temaene i læreplanen ikke kan løses av ett fagmiljø, men at det må arbeides med fra ulike fag.

Ringereide og Thorkildsen (2019, s. 16) beskriver at skolene skal bidra til økt livsmestring med gode universelle tiltak. At ansatte i skolen både må ha et individuelt-, et samfunnsmessig og et sosialt perspektiv. At lærere først og fremst må konsentrere seg om å skape en skole som gir gode vilkår for å utvikle en sunn psykisk helse. Lærere er ikke terapeuter og arbeidet skal ikke ligge i å diagnostisere elever, men å bidra med nyttige tiltak som er positive for alle. Forfatterne peker også på at lærere er en viktig døråpner inn mot et hjelpeapparat som kan hjelpe når det er mer spesifikke problemer eller utfordringer. Å være en døråpner og utnytte ressurser på tvers av sektorer kan være en måte å ivareta hele eleven på. Ifølge Glavin og Erdal (2018) handler tverrfaglig samarbeid om at: «Ulike profesjoner eller yrkesgrupper samarbeider på tvers av faggrensene for å nå et felles mål» (Glavin & Erdal, 2018, s. 24). De trekker frem at tverrfaglig samarbeid er en arbeidsform, en metode. De påpeker at mange mener de arbeider med tverrfaglighet i praksis, men at tverrfaglig samarbeid ofte defineres forskjellig. Tverrfaglig, tverrprofesjonelt, tverretatlig og tverrsektorielt arbeid blir ofte brukt om hverandre. Noen forutsetninger som må ligge til grunn for å lykkes med det tverrfaglige samarbeidet er: Forankring i ledelsen, felles verdigrunnlag og samarbeidskompetanse som for eksempel helhetsforståelse, samarbeidsevne og fleksibilitet, (Glavin & Erdal, 2018, s. 33).

I forskningsprosjektet til Karseth et al. (2020) kommer det frem at de tverrfaglige temaene bærer preg av spenninger. Forfatterne mener at dette kan ha med fremstillingen av tverrfaglighetsbegrepet i læreplanverket og at forståelsen og rammen for tverrfaglig arbeid er uklare. De skriver at den uklare bestillingen fører til usikkerhet til hvordan skolene skal iverksette temaene og de beskriver spenning mellom fagintegrasjon og fagkonsentrasjon slik:

I fagfornyelsen skal de tverrfaglige temaene på den ene siden inngå i fagene uten å fortrenge annet faglig innhold, samtidig som de forutsetter samarbeid på tvers av fag. Basert på våre analyser identifiserer vi en spenning eller en uklarhet når det gjelder spørsmålet om hvordan prinsippet om tverrfaglige temaer skal tolkes og iverksettes. (Karseth et al., 2020, s. 145).

2.9 Oppsummerende kommentarer til kapitlet

Livsmestring som tverrfaglig tema er nytt i skolesammenheng. Av tidligere forskning som er publisert peker funn på at livsmestring som tverrfaglig tema i skolen er stort, vagt, uhåndterlig og med lite føringer. Samtidig viser de at lærerne er positive til temaet, men at de ikke føler seg kompetente nok til å undervise om det. Livsmestring er et sammensatt begrep som består av flere områder. Både psykisk helse, mestring, tverrfaglighet, relasjonskompetanse og resiliens er temaer, som er forsøkt å se i sammenheng med livsmestring. Det har vært økt fokus på å få psykisk helse inn i skolen, og mestring og mestringsforventning i skolesammenheng blir satt i sammenheng for å fremme god psykisk helse. Bandura (2001) mener at elever som oppnår mestring i skolen, også opplever mestring i livet, - og at de på den måten får et godt utgangspunkt for å utvikle god psykisk helse. Selve kjernen i å lykkes med elevenes læring, mestring og å fremme en god psykisk helse ligger i relasjonsferdighetene til læreren. Utdanningsdirektoratet (2019) påpeker at relasjonskompetanse hos lærere er avgjørende for elevenes læring. Slik livsmestring fremstår, tenker jeg det handler både om å håndtere livet her og nå, men også å forberede seg på det som kommer. Dette er jo ikke en lett oppgave, men kanskje desto viktigere å øve seg på. Det ligger et stort ansvar på skolene og på de som skal utøve og arbeide med temaet. Ser vi tilbake til beskrivelsen i overordnet del, er det ramset opp et rikelig utvalg temaer livsmestring kan handle om. Samtidig sier planen lite om hvordan det skal arbeides med, annet enn som et tverrfaglig tema. Som beskrevet i punkt 2.8 ser vi også at tverrfaglighet blir fremstilt og forstått ulikt.

3.0 Metode

I dette kapitlet begrunnes og drøftes det for de metodiske valgene som er gjort gjennom denne forskningsprosessen. Kapitlet er delt inn i underkapitler som startet med en begrunnelse for hvorfor man skal bruke metode i forskning. Videre drøftes valg av metode og det vitenskapsteoretiske perspektivet på studien, jeg gir så en beskrivelse av hvordan designet for denne studien ser ut. Jeg redegjør for utvalg, rekruttering av informanter og hvordan innhenting av data gjennom bruk av fokusgruppeintervjuer er gjennomført. Videre beskrives gjennomføringen av intervjuene og kvaliteten i studien drøftes gjennom reliabilitet, validitet og forforståelse. Jeg beskriver etiske overveielser, redegjør for fremgangsmåte for analyse av data og viser illustrasjonsbilde av analyseprosessen. Avslutningsvis tar jeg et kritisk blikk på studien, der jeg viser til svakheter ved studien.

3.1 Hvorfor metode?

Jacobsen (2018, s.15) mener at målet med forskning er å frembringe gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten. Forskere må ha en strategi for hvordan man skal gå frem i undersøkelsen, og denne strategien blir metoden. Metode i forskning handler om hvordan forskeren tilnærmer seg og forsøker å avdekke virkeligheten. En undersøkelse skal være en metode for å samle inn empiri, og uavhengig av hvilken empiri som samles inn bør den tilfredsstillende to krav, den må være *reliabel*, - troverdig og pålitelig og *valid*, - gyldig og relevant (Jacobsen, 2018, s.16-17). «A methodology refers to the choices we make about the cases to study, methods of data gathering, forms of data analysis, etc., in planning and executing a research study» (Silverman, 2017, s. 146-147). Denne definisjon på metodologi innebærer altså måten en går frem for å studere ethvert fenomen, og at metode er bestemte teknikker og strategier en bruker innenfor forskning (Silverman, 2017, s. 147).

For å svare på problemstillingen: Hvilke erfaringer har ansatte med det nye tverrfaglige temaet livsmestring i videregående skole? har jeg kommet frem til designet beskrevet i tabell 1:

Tema	Ansattes erfaringer med det nye tverrfaglige temaet livsmestring i videregående skole
Metode	Kvalitative halvstruktureerte intervjuer i to fokusgrupper
Utvalg	To avdelingsledere Tre med kombinerte stillinger som lærer/rådgiver Åtte adjunker og lektorer
Antall skoler representert	To videregående skoler i Innlandet fylke
Data	Transkripsjoner av lydopptak
Analyse	Systematisk tekstkondensering

Tabell 1: Oversikt over studiens forskningsdesign

3.2 Valg av metode

I denne studien er det brukt kvalitativ metode. Det som kjennetegner kvalitativ forskning, er at man ofte er tett på dem man forsker på og går i dybden på det man ønsker å finne ut av. Slike studier er oftest data som samles inn som ord og består ofte av få enheter. Grunnen til at jeg valgte å bruke kvalitativ metode i denne studien var for å få innsikt i informantenes opplevelser og erfaringer med livsmestring. I dette ligger det også et valgt om å ikke bruke kvantitativ metode eller metodetriangulering. Kvalitativ forskning er vanlig å benytte seg av når man er interessert i hvordan noe gjøres, sies, oppleves, fremstår eller utvikles (Brinkmann & Tangaard, 2012, s. 11), noe denne studien forsøker å oppnå.

3.3 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Det vitenskapsteoretiske perspektivet spiller en rolle når det gjelder hva slags informasjon vi søker, og den danner grunnlaget for den forståelsen vi utvikler. Vår tolkning av data i løpet av forskningsprosessen må sees i sammenheng med den forforståelsen vi bringer inn i prosjektet. Thagaard (2018) beskriver at «Tolkning og analyse kan ses på som to sider av samme prosess fordi vi ikke kan beskrive og kategorisere hendelsesforløp uten å tillegge hendelsene en mening» (Thagaard, 2018, s. 33).

Det vitenskapsteoretiske perspektivet på denne studien er gjennom en hermeneutisk tilnærming, men den er også innom fenomenologien. Tolkninger av analysen skjer gjennom

en hermeneutisk forståelse, mens fenomenologien er for å få tak i informantenes tanker og erfaringer. Hermeneutikken tar utgangspunkt i at det ikke egentlig finnes en sannhet (Thagaard, 2018, s. 37), men at fenomener som i denne oppgaven kan tolkes på ulike nivåer. Essensen i hermeneutikken kan oppfattes og defineres gjennom tolkning, der hensikten er å se sammenhenger i en skriftlig eller muntlig tekst og prøve å forstå (Thomassen, 2006, s. 91). Å analysere tekst kvalitativt handler om å redusere tekster til mindre bestanddeler, for eksempel til ord og setninger. Disse skal så bindes sammen igjen for å forsøke å forstå delene i lys av den helhet som dannes. Denne vekslingen mellom deler og helhet omtales ofte som den hermeneutiske spiral (Jacobsen, 2018, s. 198). Dette samsvarer med måten jeg har brukt systematisk tekstkondensering på, beskrivelser av denne prosessen skjer senere i oppgaven. Den hermeneutiske tilnærmingen er også brukt gjennom «tykke» beskrivelser fra informantene. Jeg har brukt utsagn fra informantene, der de gir beskrivelser av sine meninger og hva de kan ha ment med sine handlinger (Thagaard, 2018, s. 37). Mine tolkninger og analyser av datamaterialet vil også være påvirket av min forforståelse. Jeg forsker i eget felt, jeg er instrumentet og tolkninger av analysen er dermed ikke forutsetningsløse. Dette støttes av Thagaard (2018, s. 37) som mener at all forståelse bygger på en forforståelse.

I studien ligger det et ønske om å få tilgang til informantenes erfaringer og forståelsesrammer knyttet til livsmestring i skolen, og studere dette fenomenet slik de beskriver det. Med dette utgangspunktet vil studien også være innom fenomenologien. En fenomenologisk tilnærming forsøker ifølge Thagaard (2018, s. 36) å oppnå en dypere mening i erfaringene hos enkeltpersoner. Den har som mål å søke den subjektive opplevelsen og erfaringen hos individet. Thagaard (2018) peker på en sentral faktor innenfor fenomenologien: «Å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personer vi studerer og beskrive omverdenen slik den erfares av dem» (Thagaard, 2018, s. 36).

3.4 Utvelgelse og rekruttering av deltakere

Strategisk utvalg, er en utvelgelse av personer som skal delta i studien fordi de har egenskaper som passer til å kunne svare på problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Utvalget i denne studien er lærere, rådgivere og ledere i videregående skole. Samtlige informanter hadde allerede kjennskap til temaet livsmestring enten gjennom sin undervisning, eller gjennom å tilrettelegge for læring i temaet på andre måter. Jeg brukte det Thagaard (2018, s. 56) omtaler som *snøballmetoden* for å komme i kontakt med informanter. Jeg tok kontakt med tre videregående skoler i Innlandet fylke med en formell henvendelse og invitasjon om å delta i studien. Invitasjonen ble sendt på mail med en beskrivelse av studien, og som vedlegg la jeg

ved informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Jeg sendte to av invitasjonene til avdelingsledere og den tredje forespørselen til en lærer som passet innenfor mine utvalgs-kriterier. Jeg fikk svar fra én avdelingsleder og én lærer som tilbød seg å formidle invitasjonen videre til aktuelle kandidater. Den ene avdelingslederen tok kontakt med meg og informerte meg om at det til sammen var seks kandidater som ønsket å delta i gruppeintervju. Avdelingslederen tok initiativ til å finne tidspunkt det passet best at jeg kom til deres skole, og ordnet med tidspunkt og rom for gjennomføringen. På den andre skolen ble det enighet om at den ene læreren som hadde takket ja til å delta, var den som skulle være bindeleddet mellom meg og de andre som ville delta. Denne personen takket også ja til å rekruttere flere informanter, og ordnet med rom og tidspunkt til intervjuet. Når denne prosessen var ferdig, stod jeg igjen med følgende utvalg:

3.4.1 Fokusgruppe 1

Antall informanter	Seks
Alder på informantene	28-61 år
Ansiennitet og jobberfaring i videregående skole i antall år	2-38 år
Rolle på skolen	En avdelingsleder En med kombinert stilling som lærer/rådgiver Fire adjunkter og lektorer

3.4.2 Fokusgruppe 2

Antall informanter	Seks
Alder på informantene	40-55 år
Ansiennitet og jobberfaring i videregående skole i antall år	1-25 år
Rolle på skolen	En avdelingsleder To med kombinert stilling som lærer/rådgiver Tre adjunkter og lektorer

Tabell 2: Oversikt over studiens utvalg

3.5 Datainnsamling gjennom fokusgrupper

Da jeg starter prosessen med denne studien, ble det mange tanker og valg frem og tilbake på hvilken metode jeg skulle bruke for innsamling av data. Det ble mange overveielser, men valget ble fokusgruppeintervjuer. Fokusgrupper er uformelle gruppeintervjuer som ledes av en møteleder/moderator. Gruppediskusjonene skal gi innblikk i informantenes følelser, holdninger og forståelse av virkeligheten, og metoden er hensiktsmessig når formålet med undersøkelsen er å fremskaffe informasjon om hva folk tenker om ulike forhold (Røtnæs, 2001, s. 3). Intervjuene gjennomføres slik at dynamikken mellom deltakerne kan åpne for innsikt av en annen karakter enn ved individuelle intervjuer (Malterud, 2011, s. 18). Den store fordelen med fokusgrupper er at individene kan spille på hverandre og på den måten utvikles informasjon som normalt ikke ville kommet frem i individuelle intervjuer (Røtnæs, 2001, s. 4). Bruk av fokusgrupper kan også åpne nye dører til et felt som kan være relativt ukjent eller lite forsket på, slik at man kan oppdage nye problemstillinger for videre studier (Malterud, 2011, s. 20). Dette ble et viktig argument for meg da jeg valgte fokusgruppeintervjuer. Jeg forsker på et tema som er relativt nytt, og kanskje kan denne studien være med å bidra som døråpner til feltet.

Når det gjelder sammensetningen av gruppen, er det delte meninger om hvorvidt deltakerne bør kjenne til hverandre eller ikke. Fordelen med at deltakerne ikke kjenner hverandre, kan være friske nye samtaler og lite eller mindre posisjonering i gruppen. Et utvalg som kjenner hverandre kan ha positiv effekt ved at det kan gi trygghet til å ytre egne meninger og at det kan gi bedre flyt i samtaler (Malterud, 2011, s. 45). Jeg mener det er en forutsetter at miljøet på arbeidsplassen er bra, for å lykkes med dette. Resultatene man får ut av fokusgrupper vil avhenge mye av hvem som sitter i gruppen, og utvalg til fokusgrupper blir en dobbel utvalgsproblematikk. Man må både velge hvem som skal være med og hvordan gruppen skal settes sammen (Jacobsen, 2018, s. 184). Med tanke på studiens problemstilling og forskningsspørsmål ble det naturlig å sette sammen en gruppe som kjente hverandre fra før. Gruppens sammensetning ivaretar det Knodel (1993) beskriver som *kontrollegenskaper* som viser til de egenskapene deltakerne har felles. I begge gruppene for denne studien har utvalget erfaring fra samme yrke, de kommer fra samme geografiske område og de arbeider ved samme skole. I fokusgrupper deltakerne kjenner hverandre godt er det viktig at jeg som moderator er ekstra våken og stiller kritiske spørsmål. Samtalen kan lett komme i et kjent spor og det kan være fare for at det ikke fremkommer noe nytt. Det er viktig at moderator er bevisst på posisjonering i gruppa og språkhandlinger, og har fokus på å bryte eller forstyrre

gamle mønster hvis det skulle være behov for det (Malterud 2011, s. 46). I planleggingen og gjennomføringen av intervjuene var dette noe jeg prøvde å være bevisst på. Jeg valgte å starte med litt uformell prat om fokusgrupper, jeg spurte blant annet om noen hadde erfaringer fra lignende og vi snakket om hensikten med et slik intervju. Jeg gav rom for å stille spørsmål, og beskrev litt om min rolle som moderator.

3.6 Gjennomføring av intervjuene

I et intervju handler det om å være i stand til å skape en trygg relasjon slik at informantene føler seg komfortable. Dette kan bidra til at de i større grad kommer med ærlige refleksjoner og meninger under intervjuet (Postholm, 2020, s. 82). Gjennom denne prosessen har det vært viktig for meg å fremstå trygg og godt forberedt, både før og under intervjuet. For å trygge meg selv og for å være godt forberedt brukte jeg veiledningstid i forkant av det første intervjuet. I tillegg gjennomførte jeg et pilotintervju med kollegaer fra egen arbeidsplass.

3.6.1 Pilotintervju

Det anbefales å trene seg på å gjennomføre intervjuer (Postholm, 2020, s. 82), det ble derfor gjennomført et pilotintervju. Intervjuet ble gjennomført to dager etter samtale med veileder og omtrent en uke før det første intervjuet. Utvalget i pilotintervjuet bestod av ledere, yrkesfaglærere, en med kombinert stilling som rådgiver/lærer og lærere med undervisning i språk og realfag. Totalt syv deltakere. Det ble ikke brukt tid på en presentasjonsrunde da alle kjenner hverandre fra før. Fokuset var å teste ut intervjuguiden, bli kjent med rollen som moderator og sjekke at båndopptakeren virket. Det var satt av 45 minutter til gjennomføringen og jeg ba deltakerne være «kritiske venner» til meg. Etter å ha prøvd ut intervjuguiden var det flere justeringer som ble gjort. Problemstillingen ble satt inn øverst så den ble synlig for meg hele tiden og det ble tatt bort mange punkter fra den opprinnelige intervjuguiden da den var veldig omfattende. Den ble delt inn i fem hoveddeler med åpne spørsmål, ved å gjøre denne endringen kunne informantene i større grad drøfte fritt seg imellom, og jeg bedre fange opp dynamikken i gruppen og være en aktiv lytter. Aktiv lytting som bærer preg av åpenhet for informantenes erfaringer og tanker om livsmestring, vil være i overensstemmelse med en fenomenologisk tilnærming.

3.6.2 Gjennomføring av datainnsamling

Et kvalitativt intervju kan ha ulike grader av åpenhet (Jacobsen, 2018, s. 149). Under intervjuene i denne studien ble det brukt en halvstrukturert intervjuguide, som ble laget med utgangspunkt i problemstillingens formulering. Det var viktig for meg å ha en viss grad av struktur slik at jeg fikk stilt spørsmål og snakket om de delene av livsmestring jeg ønsket å

utforske. Samtidig gir et halvstrukturert intervju åpning for at både rekkefølgen på temaene/spørsmålene kan variere og det gis rom for at informantene også kan snakke om temaer de er opptatt av, men innenfor samme kontekst.

Begge intervjuene ble gjennomført i desember 2022 på de respektive skolene. Det var to uker mellom intervjuene. I forkant av intervjuene bemerket jeg at jeg ikke kom som noen «moralens vokter», og at det ikke fantes riktige eller gale svar på spørsmålene eller tematikken som ble drøftet. På tidspunktet datainnsamlingen ble gjennomført hadde LK20 vært praktisert omkring 2 ½ år, og det måtte vises forståelse for at informantene fortsatt kunne være på ulike stadier i arbeidet med læreplanen. Uavhengig av hvor informantene var i prosessen, understrekte jeg at deres erfaringer og tanker uansett var relevant for prosjektet.

Under intervjuene har jeg forsøkt å være klar over min rolle som moderator. Jeg har latt praten gått fritt uten innblanding fra meg, med unntak av oppfølgingsspørsmål, avrundning og igangsetting av temaer/spørsmål. Jeg har forsøkt å lytte aktivt ved å ha blikkontakt, nikke og være til stedet både fysisk og mentalt. Intervjuene tok henholdsvis 55 og 70 minutter, og det ble benyttet lydopptaker. Lydopptakeren gjorde at jeg kunne fokusere på detaljer som ikke lydopptakeren fanger opp, som blant annet blick, kroppsholdning og tilstedeværelse på informantene. Dette er i tråd med Braun og Clarke (2013, s. 92) sine anbefalinger. Under intervjuene valgte jeg å notere tanker, stikkord og det jeg ville følge opp. Jeg var veldig spent og kjente litt på nerver før gjennomføringen av begge intervjuene. Dette var en helt ny situasjon for meg, og min største bekymring var at det skulle bli lite drøftinger og utveksling av synspunkter mellom informantene, men at de måtte «spørres ut». Dette var lite å bekymre seg for, da informantene var aktive og engasjerte. De virket både godt forberedte og oppriktig interesserte i å delta. I etterkant av intervjuene skrev jeg ned umiddelbare tanker og refleksjoner, hva som fanget interessen min og ikke minst hva som overrasket meg. Dette støttes av Anker (2020, s. 67) som mener at slike notater kan gi noen intuitive tilganger til datamaterialet, og at disse tankenotatene kan være nyttige i arbeidet med analysearbeidet.

3.7 Kvalitet i forskningen

Innen forskning ønsker man å oppnå høyest mulig kvalitet på forskningsarbeidet, og kunnskapsproduksjonen må være gyldig, pålitelig og velbegrunnet. Det er viktig at forskeren arbeider etter forskningsetiske retningslinjer og har en bevisst og reflektert holdning til egen rolle og forforståelse. Jeg vurderer her kvaliteten av denne studien i lys av reliabilitet og validitet, beskriver etiske betraktninger og vurderer min egen forforståelse av temaet livsmestring.

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet i forskning handler ifølge Kvale og Brinkmann (2010) om hvor pålitelig en studie kan sies å være. Jacobsen (2018, s. 17) mener det er viktig med tanke på troverdigheten til studien at vi stiller oss spørsmålet: Ville jeg fått tilnærmet samme resultat hvis jeg hadde gjennomført undersøkelsen to ganger? Jeg synes det er vanskelig å svare entydig på det i denne studien, men jeg vil tro at det hadde kommet frem flere nyanser og erfaringer fra informantene hvis vi skulle gjentatt det. Jeg vil også anta at mine tolkninger ville sett annerledes ut. Jacobsen (2018) mener også at en studie mister troverdighet hvis problemstillingen eller forskningsmetoden endres underveis i prosessen. Problemstillingen på denne studien ble justert etter 80% seminaret, så med disse beskrivelser mangler denne studien noe troverdighet. Samtidig mener Jacobsen at for at en studie skal være troverdig eller reliabel må den ha vært gjennomført på en troverdig måte (Jacobsen, 2018, s. 17). For å styrke denne studiens reliabilitet har jeg framvist analysearbeidet ved å vise trinn for trinn alle prosesser som er gjort, målet har vært transparent. Gjennom presentasjon av tabeller og ordsky vises eksempler på hvordan jeg har tolket og kodet de meningsbærende enhetene, slik at leseren kan se hvordan et stort utvalg koder og temaer har endt opp under de større overordnede temaene. Jeg har forsøkt å gi utfyllende og nøyaktige beskrivelser av hele fremgangsmåten for studien.

3.7.2 Validitet

Kvale og Brinkmann (2019) mener at validitet handler om troverdigheten av tolkningene som er foretatt i prosjektet. I hvilken grad funnene i denne studien kan betraktes som gyldige, vil være avhengig av hvordan de speiler lærere, rådgivere og lederes erfaringer med temaet livsmestring. For å styrke studiens validitet er det beskrevet forskningsprosessen fra begynnelse til slutt og synliggjort de fortolkninger og valg som er gjort underveis i prosessen. Malterud (2011) mener at god kartlegging i forkant av en studie er et viktig bidrag til studiens indre validitet. Jeg brukte mye tid i starten på å orientere meg i feltet og å sette meg inn i tidligere og pågående forskning, det var viktig for meg å få god oversikt over relevant forskning. Når det gjelder ytre validitet, det som beskriver i hvilken grad studien er generaliserbar eller overførbar til andre situasjoner, mener jeg at denne studien ikke er generaliserbar. Anker (2020, s. 110) mener at funn som fremkommer i avgrensede kvalitative studier ikke vil kunne generaliseres til andre studier. Størrelsen på utvalget i denne studien er for lite til å kunne trekke allmenngyldige konklusjoner av lærere, rådgivere og lederes erfaringer med livsmestring. Overførbarhet har heller ikke vært intensjonen med denne studien, men hensikten har vært å få innsikt i noen ansattes erfaringer omkring temaet. Selv

om funnene ikke er overførbare, kan det likevel tenkes at de kan vise mulige tendenser i et større utvalg.

3.8 Etske betraktninger

Det er mange etske betraktninger, valg og hensyn som må tenkes over, både i planleggingen, gjennomføringen og avslutningen av prosjektet. Ifølge Thagaard (2013, s. 20-21) er det viktig at alle forskere forholder seg til etske retningslinjer som gjelder internt i forskermiljøet, som at forskeren viser redelighet og nøyaktighet i forskningsarbeidet og til omgivelsene man befinner seg i. Jeg ønsket å bruke lydopptaker under intervjuene, så jeg måtte søke Norsk senter for forskningsdata (NSD) om å få gjennomføre prosjektet. Personopplysninger som er innhentet er kun for å kontakte informantene. Alle data er anonymisert og det vil ikke være mulig å identifisere verken skoler eller informanter i studien. Fokusgruppene er betegnet som «fokusgruppe 1» og «fokusgruppe 2», og for å ivareta konfidensialitet best mulig, har jeg valgt å gi informantene titler som «lærer» eller «leder» og ikke fiktive navn. Dette er i tråd med Thagaard (2013). I forkant av intervjuene innhentet jeg «informert samtykke». I skrivet ble det informert om hva formålet med prosjektet var, ansvarlig institusjon og at informantene når som helst og uten spørsmål kunne trekke seg fra studien. En studie som inkluderer personer kan ifølge NSD kun settes i gang etter informantenes frie og informerte samtykke (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, punkt 8).

3.8.1 Forforståelse og forske i eget felt

Malterud (2011, s. 40) bruker «ryggsekk» som en metaforisk beskrivelse på forforståelse. Hun beskriver at forskeren bærer med seg en ryggsekk inn i hvert prosjekt, og at ryggsekkens innhold under hele prosessen vil påvirke måten forskeren leser og samler sine data på. Hatch (2002, s. 7) mener at innen kvalitativ forskning er forskeren måleinstrumentet og refleksivitet vil være et viktig kvalitetskriterium. Det kan også handle om referanserammer, forskerens bakgrunn og at erfaringer vil kunne påvirke kunnskapen som produseres (Grønmo, 2016, s. 443). Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å komme med noen betraktninger rundt min egen forforståelse og det å forske i eget felt. Jeg er først og fremst påvirket av eget arbeid med livsmestring, både som lærer og rådgiver. Tematikken har også vært mye omtalt blant mine kollegaer og sammen har vi drøftet både fordeler og utfordringer med temaet. Min erfaring med temaet ble nevnt i innledningen, men jeg skal her forsøke å utdype noe mer. Jeg er veldig ambivalent i mine meninger om temaet. På den ene siden synes jeg temaet er svært spennende. Det ligger mange gode intensjoner i målet og temaene som er beskrevet i overordnet del mener jeg er viktig å lære om. Jeg klarer ikke å si meg uenig i noe av det som

står. På den andre siden erfarer jeg at det er vanskelig å definere, eller forstå hva jeg konkret skal gjøre. Jeg tror det handler om at jeg opplever temaet som stort, omfattende, upresist og ambisiøst. Når jeg forsøker å analysere mitt eget arbeid med temaet og hvordan jeg utøver dette, så ender jeg ofte på, at dette ikke er noe nytt. Dette er noe jeg bestandig har gjort. Samtidig er det viktig å ta med i betraktningen at det ligger i min fagbakgrunn som yrkesfaglærer i Helse- og oppvekstfag at hele mennesket alltid skal være i sentrum. Fag og programområder på Helse- og oppvekstfag inneholder også mange av de aktuelle temaene og områdene som er beskrevet i overordnet del. Sånn sett opplever jeg det ikke som noe nytt. Skolen jeg arbeider ved har gode tradisjoner for tverrfaglig samarbeid blant annet gjennom FYR-arbeid (Fellesfag- Programfag – Relevans). Sånn sett er det heller ikke noe nytt der. Jeg har også selv kjent på den store arbeidsmengden som læreryrket kan ha, og tenkt mer enn én gang at når skal det ta stopp med ansvar og oppgaver på oss i skolen? Det pøses på med oppdrag, ansvar og nye reformer, uten videre oppfølging eller kursing, annet enn det jeg initierer selv. Dette har provosert meg, og jeg opplever det på mange måter som en ansvarsfraskrivelse fra myndighetene. Jeg lot meg også begeistre av boka til Madsen (2020) som etter min mening stiller høyst aktuelle, relevante og kritiske spørsmål til det nye temaet i skolen. Sånn sett er det samsvar mellom mine erfaringer og det Hatch (2002, s. 7) beskriver om referanserammer og påvirkning av data. Forskningen i denne studien er påvirket av mine forforståelser. Sånn sett kan vi si at resultatet av denne studien trolig ville sett annerledes ut hvis mine erfaringer var annerledes, eller at andre skulle tolket datamaterialet.

Jeg kommer ikke utenom disse erfaringene, de ligger i min ryggsekk og er med meg inn i prosjektet. Samtidig har jeg gjennom denne prosessen forsøkt å innta en kritisk holdning til min egen forforståelse. Det er jo en grunn til at jeg skriver om dette temaet, og vier et helt års arbeid med det. Jeg er nysgjerrig, jeg har lyst til å undersøke hvordan andre erfarer dette arbeidet. Selv om min forforståelse trolig har hatt innvirkning på analysearbeidet og de fortolkninger jeg har gjort, har jeg forsøkt å være åpen gjennom prosjektet. Jeg har blant annet stilt åpne spørsmål uten føringer i intervjuene, og prøvd å legge vekt på tematikken informantene var opptatt av. Dette blir mer synliggjort i analyseprosessen i neste kapittel, der jeg har brukt et godt utvalg av sitater fra informantene for å synliggjøre tolkninger og funn. Jeg mener også at det å forske i eget felt har noen fordeler. Jeg kjenner skolesystemet og jeg opplevde gjennom samtalene i fokusgruppene at vi snakket samme språk. Det var lite informantene trengte å forklare for meg, fordi jeg ikke forstod terminologi eller forkortelser

som vi «skolefolk» ofte bruker. Samtidig kan dette også medføre noen raske konklusjoner og feiltolkninger.

3.9 Fremgangsmåte for analyse av data

Systematisk tekstkondensering er brukt som analysemetode, heretter kalt STC. Jeg har aldri gjennomført et analysearbeid i kvalitativ forskning før, så det beste for meg var å finne en metode som enkelt kunne beskrive trinn for trinn hvordan data i empiriske oppgaver kan analyseres. STC er en analysemetode som kan egne seg godt til å analysere materiale innen kvalitativ forskning, og er inspirert av Giorgis fenomenologiske analyse (Malterud, 2011, s 96). Metoden ble presentert for meg i emnet «Vitenskapsteori og metode» og den var derfor kjent. Jeg har også latt meg inspirere av Kirsti Malterud (2011) sine beskrivelser av analyseprosessen, og har valgt å bruke hennes beskrivelser i de fire stegene av analysen.

3.9.1 Transskriberingen

Begge intervjuene ble tatt opp på frittstående digital diktafon og transskribert kort tid etter gjennomføringen av intervjuene. Lydfilene transskriberte jeg selv, filene ble lagret på en sikker måte med totrinnsinnlogging, og diktafonen har jeg oppbevart i låsbar skuff. Å gjøre transskriberingen selv anbefales da den som var med på intervjuene lettere kan huske hendelser gjennom intervjuene. Det kan også oppklare uklarheter som kan ha betydning for meningen i teksten. Gevinsten forskeren sitter igjen med ved å transskribere selv, er å få kjennskap til materialet fra en ny side, i tillegg det å kunne gjenoppleve erfaringer fra feltarbeidet (Malterud, 2011, s. 77). Jeg transskriberte ved å kombinere to løsninger, det ble brukt «Dikter-knappen» i Word ved å spille av lydfilene slik at lyden ble fanget opp i programmet og konvertert til tekst. Dette kan være med å styrke validiteten i studien da man sitter igjen med en svært tekstnær situasjon (Malterud, 2011, s. 79). Der lyden var uklar, spiltes lydfilene av i lav hastighet og skrevet inn som tekst. Dette materiale ble veldig «muntlig», så jeg noterte i parentes der utsagn kunne tolkes som for eksempel ironi, og kommenterte der det var mye latter, enighet eller taushet blant informantene. Der det var mye «ehhh» ble disse tatt bort og utsagnene fikk et mer skriftlig uttrykk, men med notater om dette i marginen. Informantene fikk titler som «lærer» «avdelingsleder» eller «kombi» og jeg merket teksten med ulike farger, på den måten var det enklere for meg å se hvem som sa hva. Der uttrykk eller informasjon om stedsnavn ble sagt, markertes dette som «x» i teksten. Malterud (2011, s. 77) mener at transkripsjoner av materiale er konstruksjoner og tolkninger. Hun beskriver at transkripsjoner er en reduksjon av det forskeren får gjennom intervjuene. Hun mener det transskriberte materialet kun gir en indirekte representasjon og det som foregikk

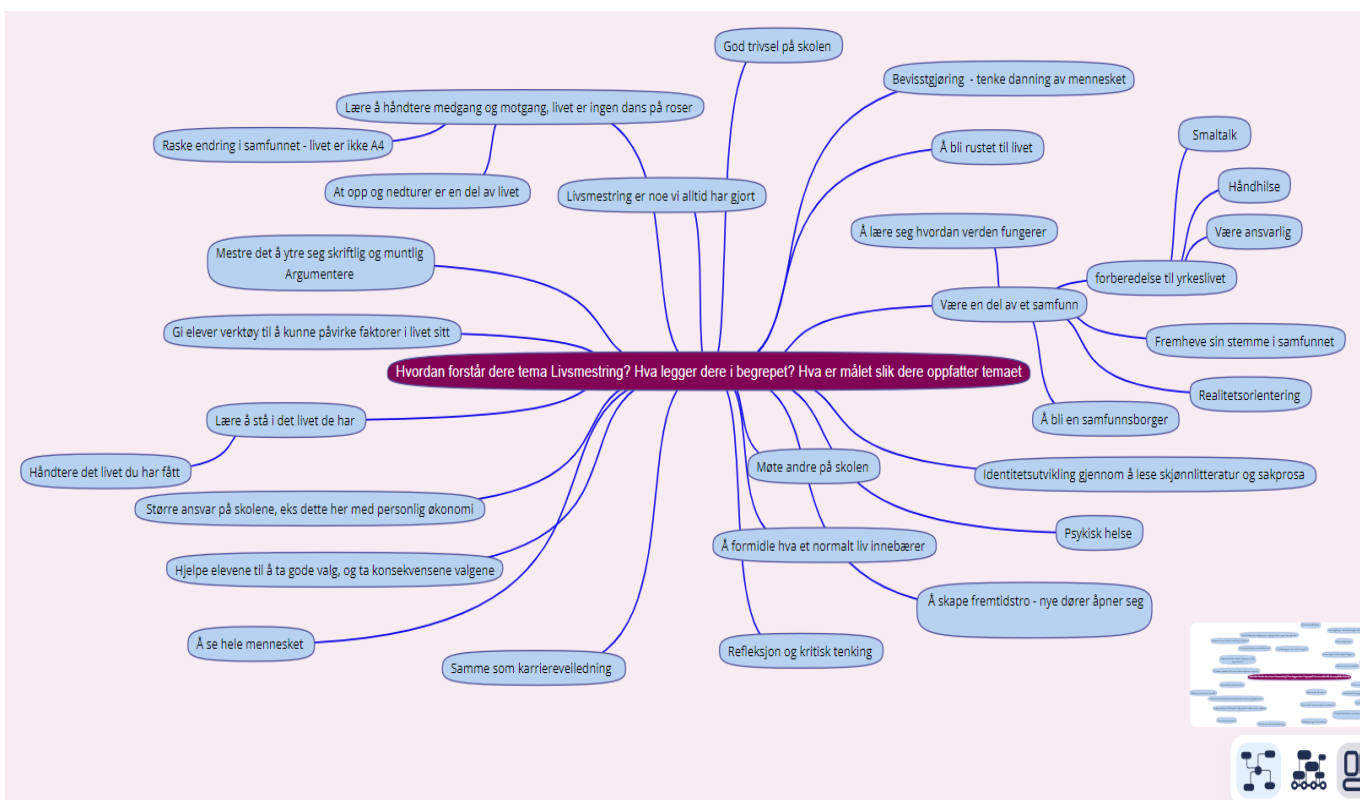
under intervjuet. Materialet kan heller ikke forveksles med virkeligheten, hun påpeker at forskeren må være bevisst på at dette er tolkninger som må ses i sammenheng med analysearbeidet.

3.9.2 Første steg: helhetsinntrykk – fra villnis til temaer

I dette første steget ble det transskriberte materialet nøye lest igjennom, og intervjuene ble lyttet til enda en gang. Det ble brukt en del tid på dette steget for å gjøre meg godt kjent med materialet. Jeg gikk tilbake til notatene mine fra intervjuene, og hadde disse refleksjonene med meg for å danne meg et helhetsinntrykk. Ett og ett intervju ble jobbet med av gangen. Teksten var skrevet ut i papirform, og gjentakelser, utsagn og sitater ble markert med markeringstusj. På denne måten oppdaget jeg flere ting som hadde uteblitt i transskripsjonen. Gjentakende utsagn og temaer informantene var opptatt av kom frem på en mye tydeligere og bedre måte. Å distansere meg fra egne forforståelser og la meg begeistre av samtalene var noe som opptok meg i dette steget. Jeg oppdaget også raskt at informantene og jeg hadde noe ulike syn på livsmestring. Det overrasket meg hvor mange nyanser og forståelser som kom frem rundt erfaringer de ansatte hadde med temaet. Etter denne fasen kom det frem åtte foreløpige temaer: Stort tema som rommer mye, ulik forståelse, stort handlingsrom i læreplanen, endret undervisningspraksis, livsmestring har alltid vært på timeplanen, troen på livsmestring i skolen er til stedet, systematisk arbeid og verdigrunnlag.

3.9.3 Andre steg: identifisere meningsbærende enheter – fra temaer til koder

Etter det første steget var det åtte temaer som skulle jobbes med ved å finne meningsbærende enheter og systematisere disse. Jeg prøvde å skille relevant og irrelevant tekst, og å finne den teksten som kunne hjelpe meg best til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Å merke og systematisere tekst på denne måten kalles *koding* (Malterud, 2011, s. 101). Det ble lagd fem digitale tankekart der midten beskrev hvert sitt spørsmål/tema fra intervjuguiden og tekstboksene utenfor ble merket med koder. Jeg valgte ut tekst som på en eller annen måte bærer med seg kunnskap om ett eller flere av temaene fra første trinn. De meningsbærende enhetene var både korte og lange, og som setninger eller replikker fra informantene. Et rikelig utvalg meningsbærende enheter ble tatt med, så viktig informasjon ikke uteble. Dette er i tråd med anbefalinger av Malterud (2011, s. 100). Under vises hvordan ett av de digitale tankekartene ser ut:



Figur 1: Digitalt tankekart med koder

3.9.4 Tredje steg: kondensering – fra kode til mening

Det tredje steget handler om å akkumulere den sorterte informasjonen fra tankekartene i trinn to, ved å identifisere og kode de meningsbærende enhetene (Malterud, 2011, s. 104). I dette steget ble åtte temaer til tre. Undergrupper ble lagt til hvert tema, der de fikk to eller fire undergrupper. Transskripsjonen ble gjennomgått på nytt og jeg lette etter setninger og kondensater som sa noe om innholdet i undergruppene. På den måten ble det brukt «in vivo-koder», noe som passer godt til induktive studier som denne. Denne prosessen støttes av Thagaard, (2018, s. 153) som mener at en induktiv tilnærming handler om å forankre koder empirisk ved å utvikle koder som gir uttrykk for informantenes erfaringer og handlinger. Jeg opplevde dette som en ikke-lineærprosess, ved å gå tilbake til trinn en og to flere ganger. Noe ble fjernet, og noe lagt til ettersom trinnene ble jobbet med. På denne måten opplevde jeg å få ny innsikt i materialet.

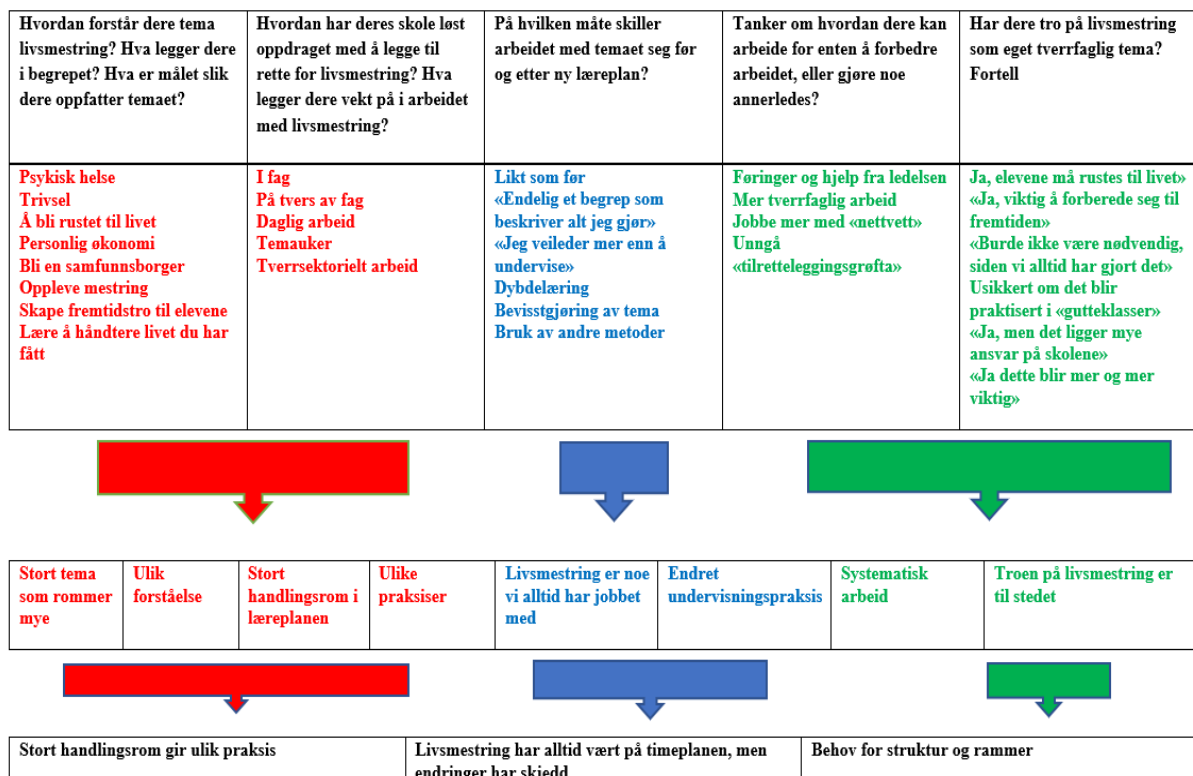
3.9.5 Fjerde steg: fra kondensering til beskrivelser, begreper og resultater

I dette siste steget ble det klart for meg at forskning er tolkning. Jeg har gjennom hele prosessen ellers også forsøkt å ivareta og formidle det informantene har sagt på en respektfull

måte. I dette siste steget ble jeg veldig opptatt av om mine tolkninger var i samsvar med det informantene kunne beskrive av erfaringer med livsmestring som tverrfaglig tema.

Resultatet av analysen ble følgende tre sentrale funn:

1. Stort handlingsrom gir ulik praksis
2. Livsmestring har alltid vært på timeplanen, men endringer har skjedd
3. Behov for struktur og rammer



Figur 2: Oversiktsbilde av analyseprosessen

3.10 Et kritisk blikk på studien

I denne studien ble det samlet ledere, rådgivere og lærere i samme fokusgruppe. Da jeg sendte ut invitasjon til skolene søkte jeg informanter som jobbet med læreplanen, der jeg spesifiserte lærere, rådgivere, avdelingsledere eller rektorer. Jeg har ikke hatt full kontroll på utvalget, det vil si at jeg ikke vet hvordan mine kontakter ute på skolene har gått frem for å få med informanter. På den ene siden er det godt å ikke vite. Jeg har etterspurt informanter etter gitte utvalgskriterier og fått det utvalget jeg har fått. På den andre siden så tenker jeg at jeg burde hatt et ord med i rekrutteringen. Jeg kjenner ikke informantene, jeg vet lite om hvordan de har blitt forespurt, jeg kjenner heller ikke miljøet på arbeidsplassen og dynamikken de ansatte imellom. Dette gjør også at jeg ikke kan vite om informantene har turt å gi sine ærlige

beskrivelser og erfaringer. Sett i etterkant er jeg usikker på om valget om å samle både ledere, rådgivere og lærere i samme gruppe var lurt, nettopp av denne grunn. Skulle jeg gjort det igjen ville en måte vært og gjennomført fokusgrupper med ansatte som jobber direkte med elevene, og gjennomført enten fokusgrupper eller individuelle intervjuer med skoleledere. Jeg ser også ved at jeg spesifiserte de ansatte slik jeg gjorde i forespørselen, gikk glipp av viktige nøkkelpersoner som for eksempel elevveiledere, helsesykepleiere, eller miljøterapeuter. Jeg var på dette tidspunktet stresset på grunn av omfanget på oppgaven, og ville på en måte bare komme i gang med intervjuene. Jeg reflekterte ikke godt nok over disse konsekvensene. Sett i etterkant har jeg hatt relativt god tid på oppgaven, og jeg kunne gitt meg selv tid til å drøfte dette ytterligere. Det er viktig å poengtere at sammensetningen av fokusgruppen kan ha hatt negative konsekvenser for datagrunnlaget, dette er en svakhet ved studien. Sånn sett er det også en svakhet med tanke på fenomenologien i studien og informantenes subjektive erfaringer. Subjektive erfaringer står sentralt i fenomenologien og slik jeg ser det vil det være fare for at de ansatte ikke turte å dele sine egne meninger når de var samlet i fokusgruppe. Dette støttes også av Røtnæs (2001, s. 6-7) som mener at en svakhet ved fokusgrupper er at deltakerne lett kan la seg rive med av andre, eller endre standpunkt underveis.

Når det gjelder enkelte deler av kunnskapsgrunnlaget som i masteravhandling og rapporter det er vist til i denne delen, er målgruppen i prosjektene yngre enn elever i videregående skole som jeg skriver om. På grunn av lite tilgang til litteratur og data har jeg likevel valgt å bruke disse som noe av referanserammen. I neste kapittel presenteres funn og analyse. Der kan vi se at informantene setter ord på hvordan arbeidet med livsmestring skiller seg fra før og etter ny læreplan. Jeg tolker det som noe usikkert at alle endringene har skjedd etter at den nye læreplan kom. En mulig tolkning er at informantene beskrev en gradvis endring i skolen og lærerrollen som startet før LK20.

4.0 Presentasjon av funn og analyse

Denne studien har som hensikt å finne svar på noen ansattes erfaringer med det nye tverrfaglige temaet livsmestring i videregående skole. Ved hjelp av systematisk tekstkondensering fra det transskriberte materialet kom jeg frem til tre sentrale funn som presenteres i dette kapittelet. Temaene beskrives med utdrag fra samtaleene i fokusgruppene og som enkeltsitater fra informantene. Sitatene er markert i kursiv, med innrykk. Jeg har gjort tolkninger av det transskriberte materialet som jeg begrunner underveis og transparen fremstilles ved å gi leseren et innblikk i de ulike temaene. Presentasjonen er gjort på tvers av de to fokusgruppene.

Gjennom analysen av det transskriberte materialet kom jeg frem til tre sentrale funn:

1. Stort handlingsrom gir ulik praksis
2. Livsmestring har alltid vært på timeplanen, men endringer har skjedd
3. Behov for struktur og rammer

For å få en ryddig fremstilling har jeg i denne delen valgt å presentere funn slik spørsmålene/temaene står i intervjuguiden.

Hvordan forstår dere tema livsmestring? Hva legger dere i begrepet? Hva er målet slik dere oppfatter temaet?

4.1 Stort handlingsrom gir ulik praksis

4.1.2 Stort tema som rommer mye og ulik forståelse

Temaene handler om hva informantene la i begrepet og hva de oppfattet målet med livsmestring var. I begge intervjuene kom det frem at informantene opplevde at temaet var stort, rommer mye, og at de hadde ulik forståelse av målet. Under begge intervjuene kom det frem rikelige beskrivelser av hvordan de oppfattet temaet og hva de mente målet med livsmestring var. Informantene beskrev at målet blant annet var å lære elevene om psykisk helse, skape trivsel, lære elevene å bli rustet til livet og lære dem om personlig økonomi. Det handlet også om identitetsutvikling gjennom skjønnlitteratur, ruste elevene til å bli samfunnsborgere, elevene skulle oppleve mestring, realitetsorientere elevene, og å se hele mennesket.

Under samtalene ble det snakket om målet og forståelsen av livsmestring på to forskjellige måter, enten som kunnskapsformidling, eller som en helhetlig tilnærming. I samtalene rundt forståelsen av og målet for livsmestring, er utdrag av dialogene slik:

Lærer: Det første jeg tenker på er psykisk helse det har vært mye fokus på psykisk helse.

Lærer: Jeg tenker også at det har med trivsel å gjøre. Det at elevene kommer seg på skolen og at de har lyst til å være her. Vise at alle elever på en eller annen måte blir sett i løpet av dagen.

Lærer og rådgiver: Å lære elevene til å leve i denne usikkerheten som livet er, senke skuldrene, og godta at livet er sånn. Lære de hvordan de kan håndtere denne usikkerheten, det er viktig. Og det å lære de og håndtere medgang og motgang fordi vi ser jo at det er fryktelig mange sårbare elever, som tror at livet er en dans på røde roser og det er det ikke. Så lære de til å takle den motgangen og det å gi de noen verktøy og det tenker jeg at som karriereveileder og faglærer at det er viktig å gjøre. Og stille elever spørsmål om hvordan vil du håndtere det du nå står i? Hvordan vil du løse denne situasjonen? Og da kan de bruke disse verktøyene senere igjen, og i lignende situasjoner.

Lærer: Og så handler det jo også om at vi leser tekster som for eksempel skjønnlitteratur og sakprosa og det å kanskje tenke «ja sånn ville jeg ha gjort det i den situasjonen eller jeg ville hvert fall ikke gjort det der»

Noen beskrev at livsmestring handler om en type kunnskap som kunne overføres til elevene, som for eksempel å lære dem om personlig økonomi, psykisk helse eller å motivere elevene til å lese skjønnlitteratur. Informantene som uttrykte målet med livsmestring på denne måten, la vekt på dette gjennom den planlagte pedagogiske undervisningen. Dette kan forstås som kunnskapsoverføring. Den andre måten handler mer om å arbeide med tema på det relasjonelle plan og som en helhetlig tilnærming. Som å se hele mennesket, å legge til rette for trivsel og at elevene følte seg sett. Det handlet også om å øve på ferdigheter som å delta i gruppearbeid, ha presentasjoner for klassen, eller å tørre å ytre egne meninger. Når det snakkes om livsmestring på denne måten gjenspeiler det at målet var forstått som et verdigrunnlag i møte med elevene, at livsmestringsarbeidet integreres i mange situasjoner hver dag.

Hvordan har deres skole løst oppdraget med å legge til rette for livsmestring? Hva legger dere vekt på i arbeidet med livsmestring?

4.1.3 Stort handlingsrom i læreplanen og ulike praksiser

Disse temaene handler om hvordan skolene hadde løst oppdraget med livsmestring og hva de vektla i dette arbeidet. Det kom frem under intervjuene at de ansatte ved de to skolene på mange måter resonerte likt om hva livsmestring handlet om, men at skolene og informantene hadde løst oppdraget noe ulikt:

Lærer: For meg er det viktig å legge til rette oppgaver og undervisning sånn at elevene mestrer det vi holder på med, dette handler livsmestring om for meg. At det vi gjør er lagt opp sånn at elevene skal skjønne hva de skal gjøre og at elevene opplever det overkommelig å gjennomføre oppgavene. Det er viktig å tilpasse oppleggene så de opplever mestring. I tillegg er det viktig å rose det elevene får til. Det er viktig å fremme de gode egenskapene hos alle elever.

Lærer: Ja det tenker jeg også er viktig, og dette er noe vi jobber med hver dag og i alt vi gjør. Vi vil jo at elevene skal mestre og trives på skolen. Jeg tenker at det er min jobb å sørge for dette.

Noen informanter hadde løst oppdraget med livsmestring som noe som skulle jobbes med hver dag, både i og utenfor fag. De var opptatt av å lage pedagogiske opplegg så elever skulle oppleve mestring, samt å jobbe for at elevene skulle trives på skolen. I en av fokusgruppene kom det frem at skolen blant annet hadde løst oppdraget med ha «livsmestringsuke» der målet var å få tema på dagsorden. Elevene skulle jobbe med et tverrfaglig prosjekt, og implementere livsmestring i prosjektet:

Avdelingsleder: I forhold til det å jobbe med de tverrfaglige temaene, så har vi dette året gjennomført to temauker, der den første var «Demokrati og medborgerskap» og så hadde vi «Livsmestringsuke» også skal vi ha «Bærekraftsuke». Vi i ledelsen så at det var litt «strek i laget», og for at vi skal prøve å få til at ting skal bli mer tverrfaglig da, så prøver vi ut dette.

Lærer og rådgiver: (...) Jeg har fått lov å være med på denne oppgaven som elevene holder på med nå i temauken. Dette er et tverrfaglig prosjekt i programfag og naturfag. Det å se hvordan elevene skal finne en yrkessituasjon og da jobbe med dette og at livsmestring kommer fram, og relasjonskompetanse, hvordan disse ferdighetene kommer fram i denne settingen her det synes jeg er veldig spennende.

Det kom frem under dialogen at flere opplevde mye bra med å sette temaet på dagsorden inn i en tverrfaglig uke, og at flere av lærerne som hadde deltatt var positive. Det kom også frem at dette var første gang skolen hadde gjennomført et slikt opplegg, og at de måtte bruke tid på å evaluere temauken. Flere av informantene sa også at de skulle ønske ledelsen la mer til rette for delingskultur og at de på den måten kunne høste erfaringer fra hverandre. En av informantene gav uttrykk for at opplevelse rundt temauken var noe annerledes enn de andre sin. Informanten sa dette om temauken:

Lærer: Men i forhold til disse temaukene så synes jeg de tar veldig mye tid. Vi mister mange timer med å jobbe tverrfaglig og vi får lite igjen i forhold til læringsutbytte tenker jeg. Og med tanke på livsmestring, så er det noe jeg jobber med hver eneste dag. Jeg har en elev nå, der vi øver på at det er hen som skal sende melding når hen ikke kommer på skolen, og ikke foresatte. Jeg tenker at vi har jo masse sånne små drypp hele tiden, det er ganske mange ting med dette med livsmestring som vi jobber med gjennom hele skoleåret. Så akkurat dette med livsmestring, da det tenker jeg at det er noe vi jobber med elevene hele tiden.

Det var flere som nikket og sa seg enige i det som ble sagt, og det kom frem under dialogen at å sette tema på dagsorden gjennom temauke, kun var én av flere måter skolen og informantene hadde løst oppdraget på. Hun beskrev også en annen måte å løse oppdraget med livsmestring på, og det var på tvers av sektorer:

Lærer: Ja og jeg tenker at vi på skolen her vi er veldig heldige som har et stort støtteapparat rundt oss. Jeg har blant annet mange elever i klassen min nå som jeg ikke er alene med å ha ansvaret for, men som er tilknyttet BUP og helsesykepleier eller elevtjenesten som kan følge opp elevene, noe som gjør at jeg i større grad kan drive med undervisning og det er veldig glad for. Jeg er nok ikke kompetent til å ta meg av alle kasus. Men da har jeg på en måte støttespillere som kan hjelpe meg for det er blant annet en del tung psykiatri som er vanskelig å forholde seg til, og de skal jo også lære om livsmestring.

4.1.4 Oppsummering av funn 1

Det kom frem at det var ulike måter de har løst oppdraget med livsmestring på. Livsmestring fremstår som et stort tema som tolkes på ulike måter. Det resulterte i at det ble mye opp til hver og en hva de la i det, og hvordan de løste oppdraget. Flertallet av informantene beskrev en skole og et oppdrag som bar preg av å ivareta elevens helhetlige behov i mye større grad

enn tidligere. De beskrev også at det hvilte mye ansvar på skolene omkring dette arbeidet. Informantene beskrev ulike måter å løse oppdraget på ved å arbeide med livsmestring i fagene de underviser i, og på tvers av fag. Temaet ble beskrevet som at det arbeides med både som tverrfaglige oppgaver løpende gjennom året, eller gjennom tverrfaglige oppgaver avsatt i temauke. Flesteparten av informantene la vekt på at livsmestring var noe som måtte jobbes kontinuerlig og systematisk med hver dag, og at det handlet om å møte hele mennesket. Det handlet også om tverrsektorielt arbeid, å utnytte ressurser på tvers av faggrupper, spesielt for elever med psykiske utfordringer.

På hvilken måte skiller arbeidet med temaet seg før og etter ny læreplan?

4.2 Livsmestring har alltid vært på timeplanen, men endringer har skjedd

4.2.1 Livsmestring er noe vi alltid har jobbet med og endret undervisningspraksis Dette temaet handler om hvordan informantene så på arbeidet med temaet før og etter ny læreplan. I begge fokusgrupper kom det tydelig frem fra både lærere, rådgivere og ledere at livsmestring var noe skolene bestandig har arbeidet med. Likevel uttrykte flertallet at skolene i større grad har blitt mer bevisst samfunnsoppdraget sitt etter at temaet kom inn i læreplanen. Selv om informantene beskrev at mye var likt, ble det også beskrevet en endring i måten skolene arbeidet på. Endringen lå spesielt på hvordan lærerrollen hadde endret seg. I samtalene om hvordan arbeidet med temaet skiller seg fra før og etter ny læreplan ser utdrag av dialogene slik ut:

Lærer og rådgiver: Etter at LK20 kom, handler det om for meg at vi nå endelig har fått et begrep. Jeg tenker at det har jeg egentlig alltid jobbet med på yrkesfag, men nå har begrepet kommet og jeg bruker begrepet istedenfor mange ord på å forklare hva vi jobber med ja.

Lærer: Jeg synes egentlig ting er satt i system sånn som det vi jobbet før LK20 på en måte. At dette har vi alltid gjort.

Lærer og rådgiver: Vi har fått større aksept for alle de tingene vi gjør utenom undervisning. Det å legge til rette for at skolen skal være trygg, at vi møter elevene med «hei» og et smil, at det er voksne som er til stedet og tilgjengelige for elevene når de trenger det. Alt det vi har jobbet for lenge før ny læreplan som handler om å fremme den psykiske helsa til ungdommen ved å skape et trygt og godt skolemiljø.

Alle tre informantene beskrev at livsmestring var noe de bestandig hadde arbeidet med og dette var det stor enighet i begge fokusgrupper om. Vi kan se i sitatene over at informantene gav uttrykk for å ha fått et begrep som beskrev arbeidet de bestandig har gjort. En av avdelingslederne så en endring i arbeidet til lærerne og rådgiverne etter LK20, og sa dette:

Avdelingsleder: Jeg synes jeg ser ganske stor endring i dette her med tverrfaglig samarbeid. Så tenker jeg det da, at om man ikke jobber så konkret med tema, så er det en bevisstgjøring enten om det er «livsmestring» eller om det er «demokrati eller bærekraft» så er det med det er liksom med hele tiden. Det ligger baki der.

Moderator: Forstår jeg det sånn da at LK20 har gjort at du er mer bevisst temaet som livsmestring, forstår jeg deg riktig da?

Avdelingsleder: Det tror jeg ja. Og mange har nok jobbet med dette før også, vi har jo hjulpet elever med å komme seg opp og komme seg på skolen, og gi beskjed og så videre. Og dette her med personlig økonomi da, det føler jeg er et tema som har blitt løftet opp ja for eksempel, hvordan skal jeg klare meg her i verden?

Det ble løftet frem at det var større grad av tverrfaglighet, og at temaet personlig økonomi var noe det ble jobbet mer med etter LK20 og at livsmestring som tverrfaglig tema var med i planleggingen i større grad nå enn tidligere. En lærer beskrev en lærrolle i endring og rom for høyere grad av tilrettelegging for enkelte elever:

Lærer: Det er jo ikke slik at alle elever er like, så det er jo ikke alltid slik at de har lik opplæring eller lik evaluering, det må jo tilpasses. Den individuelle tilpasningen den er mye friere og bedre nå, og at det er mye mer aksept for det. I tillegg så har skolen endret seg mye. Den autoritære lærer fra gammelt av slik det var når jeg begynte å jobbe for hundre år siden, hehe, den er mer og mer borte. Nå opplever jeg at jeg har en mer rolle som veileder.

Det var flere som var enige og nikket og bekreftet måten å se endringer på. Tre av de andre informantene beskrev også endringer:

Lærer: Ja det er en skole i endring, og en lærerrolle i endring. Vi må liksom henge med i tida, vi må være en fremtidsrettet skole og måten vi underviser på må være i tråd med endringer i samfunnet.

Avdelingsleder: Ja og så jobber vi mye med refleksjoner, lære elevene å tenke kritisk, la de utfordre seg i samarbeidsoppgaver. Spesielt dette med refleksjoner og tenke kritisk har endret seg i måten før og nå synes jeg.

Lærer: Det jeg synes har endret seg mye er dette med lærerrollen. Du kommer ofte så tett innpå elevene mer nå enn slik det var tidligere. Vi kan utforske sammen med elevene og finne ut ting sammen, at det ikke er så stort sprik mellom lærer og elev lengere, dette tror jeg er positivt.

4.2.2 Oppsummering av funn 2

Informantene beskrev en praksis der mye var likt som før, spesielt arbeidet på det mellommenneskelige plan. Informantene vektla blant annet det å være en støttende voksen, legge til rette for mestringsopplevelser og skape et trygt og godt skolemiljø for elevene. Flertallet sa at livsmestring var noe skolene bestandig har arbeidet med, men at det nå er en mye større bevissthet rundt temaet og samfunnsoppdraget de hadde. Temaet var med i store deler av arbeidet skolene gjorde med elevene. Det at LK20 gir større rom for variasjon, metodebruk og ulike vurderingsmetoder pekte informantene på som et skille før og etter ny læreplan, og de så dette i sammenheng med livsmestring. De beskrev en lærerrolle som var i endring. De var tettere på elevene og hadde i større grad en rolle som veileder enn underviser. De beskrev også en skole som arbeidet mer fremtidsrettet enn tidligere, og som i større grad var opptatt av å forberede elevene på yrkeslivet de skal møte. Den ene avdelingslederen beskrev mer tverrfaglig arbeid etter at temaet kom inn i læreplanen. I tillegg trakk de fram at etter at livsmestring kom inn på læreplanen har de fått bekreftet at måten de har arbeidet på, er i tråd med skolens doble oppdrag om danning og utdanning.

Har dere tanker om hvordan dere kan arbeide for enten å forbedre arbeidet, eller gjøre noe annerledes? Har dere tro på livsmestring som eget tverrfaglig tema?

4.3 Behov for struktur og rammer

4.3.1 Systematisk arbeid og troen på livsmestring er til stedet

Det siste funnet jeg skal presentere handler om to temaer. Det første handler om tanker informantene hadde om hvordan de kan arbeide for enten å forbedre arbeidet de gjør, eller gjøre noe annerledes. I dette temaet kom det også frem ulike meninger og behov, og noe ulikt syn på hvordan livsmestring bør jobbes med. Det andre temaet handler om informantene har tro på livsmestring som tverrfaglig tema. Jeg valgte å stille dette spørsmålet, for å finne svar på om det var noen sammenheng mellom informantenes tro eller ikke tro på temaet og om

dette hadde betydning for måten de arbeidet med temaet på. Også her kom det frem ulike meninger og erfaringer på temaet. I samtalene om hvordan informantene kunne forbedre eller gjøre noe annerledes i arbeidet med livsmestring ser utdrag fra dialogene slik ut:

Lærer og rådgiver: Jeg ønsker meg hjelp fra ledelsen, de kan legge føringer så alle elever kan jobber med dette årshjulet vi som rådgivere bruker, utvikling av karriereferdigheter for elevene.

Lærer og rådgiver: Jeg ønsker et mer systematisk arbeid rundt både dette temaet og andre temaer i læreplanen. Det blir veldig tilfeldig hvordan hver og en jobber med livsmestring som er det vi snakker om nå. Få satt det i system fra ledelsen og ikke minst at ledelsen gir oss tid og anledning til å samarbeide og dele erfaringer med arbeidet.

Vi ser her at det ble etterlyst struktur og rammer fra ledelsen. Under samtalen kom det frem at spesielt rådgiverne var opptatt av å sette livsmestring mer i system. De etterlyste et mer systematisk arbeid med temaet for å sikre at alle elever kunne jobbe med temaet.

Et annet tema flertallet var opptatt av var dette med tilrettelegging for elever og at individperspektivet hadde fått stor plass i skolen. På begge gruppene ble det diskutert og samtalt om grensen mellom hvor mye tilrettelegging skolene skulle gjøre, eller ikke gjøre, og eventuelle konsekvenser:

Lærer: Jeg tenker det at vi i norsk skole har blitt veldig flinke til det å tilrettelegge for hver og en, det skal sopes og det skal kostes og vi skal gå veien for dem. Jeg tenker at det ligger mye bra i det, men vi må også passe på at vi ikke går for langt ut i den grøfta. Minne oss selv på at det er viktig med gode rammer og at vi ikke må gå for langt ut i den «tilretteleggingsgrøfta».

Lærer: Jeg veldig enig med deg, det er veldig mye som spiller inn, og vi som faglærere og kontaktlærere vi hører jo fra andre instanser som BUP, fastlege, helsesykepleier og psykisk helse i kommunen om at vi må jo være så forsiktige med elevene som strever. Ja vi må tilrettelegge, samtidig så er det viktig å pushe litte grann ved å dra de ut på scenen.

Avdelingsleder: Ja vi fratar jo eleven den følelsen om opplevd mestring hvis de alltid skal slippe unna.

Det var noe usikkerhet knyttet til hvor grensen skulle gå for tilrettelegging for elever. Flere påpekte at det var vanskelig å skulle ivareta råd og anbefalinger om elevene de hadde fått fra for eksempel psykisk helsetjeneste i kommunen eller BUP. Det ble noe diskusjon rundt skolens forventninger til elevene, helsepersonell sine anbefalinger og krav fra bedrifter og arbeidsliv. Flere etterlyste mer systematisk samarbeid enn det mer tilfeldige samarbeidet slik det var nå. Informantene så dette i sammenheng med måter å endre eller forbedre arbeidet med livsmestring på.

I det siste temaet var det samtaler om informantene hadde tro på livsmestring som tverrfaglig tema. I begge grupper kom det frem at de fleste av informantene hadde tro på livsmestring. To stykker påpekte at de mente dette var unødvendig siden skolene bestandig hadde jobbet med det. I samtalen om troen på livsmestring er utdraget slik:

Lærer: Ja jeg har det, jeg synes det er veldig godt at det er kommet et eget begrep

Lærer og rådgiver: Ja jeg har tro på temaet, men jeg tenker at det er viktig å være bevisst på at vi bruker tema gjennom hele skoleåret at vi ikke bare har enkeltuker, men at vi er bevisste på at det gjennomsyrrer skolehverdagen og i alle fag.

Informantene over gav uttrykk for at de hadde tro på livsmestring. At dette var viktig å jobbe med slik de allerede gjorde, men også i større grad burde jobbes med i hele skolehverdagen. Sånn sett kan det se ut som at informantene som hadde tro på temaet også vektla dette i stor grad i sitt arbeid. Det kom også frem andre meninger om livsmestring. En sa at behovet for livsmestring som tverrfaglig tema ikke burde være nødvendig siden dette var noe skolene bestandig hadde gjort. En leder sa noe lignende, men at temaet hjalp skolene å bli bevisst temaet:

Lærer: Det burde ikke være nødvendig å få dette inn i læreplanen, livsmestring er noe skolene bestandig har jobbet med.

Avdelingsleder: Det burde ikke være nødvendig å ha et eget begrep som heter livsmestring, men samtidig så gir det en veldig bevisstgjøring.

Informantene som gav uttrykk for å ha liten tro på temaet var også de som mente dette var noe skolene bestandig har gjort. De som gav uttrykk for at de hadde liten tro på temaet var også de som gav uttrykk for å ha lite igjen for tverrfaglige prosjekter eller temauker.

4.3.2 Oppsummering av funn 3

Når det gjaldt informantenes tanker om endring og/eller forbedring av arbeidet, kom det frem et ønske om å arbeide mer systematisk med temaet. De erfarte en praksis der det ble mye opp til hver og en, og at de ønsket mer struktur og systematikk i regi av ledelsen. Det kom frem et spenningsforhold mellom hvordan de skulle finne balansen mellom å pushe elever nok til at de opplevde mestring og ikke gå i det en av informantene beskrev som «tilretteleggingsgrøfta». Det kom også frem i dette temaet at fokusgruppen som beskrev størst ønske om struktur og systematikk var den gruppen som arbeidet mer med kunnskapsoverføring. De praktiserte temaet i temauke og tverrfaglige oppgaver. Gruppen som i større grad praktiserte dette i daglige arbeidet og mer på det mellommenneskelige plan, ytret mindre ønske og behov om systematisk arbeid og føringer. Flesteparten av informantene sa at de hadde stor tro på livsmestring som tema og at de opplevde at dette var nyttig. To sa at dette var unødvendig siden skolene bestandig hadde jobbet med det. Det kom frem delte meninger, min tolkning var likevel at temaet i læreplanen har gjort flesteparten mer bevisste på livsmestring i skolesammenheng. Mot slutten av det ene intervjuet kom den ene informanten med noen betraktninger jeg vier plass til:

Lærer og rådgiver: Jeg synes det at vi sitter slik og snakker om temaet livsmestring nå er noe vi som skole burde gjort i mye større grad. Dette er veldig lærerikt og noe ledelsen kanskje kan legge opp til på for eksempel en planleggingsdag.

Det var flere som mot slutten av intervjuene sa at de opplevde det positivt å få temaet på dagsorden. Drøfte og drodle tematikken var noe de hadde hatt stor nytte av og som de synes var lærerikt. Flere gav uttrykk for at de ulike tolkningene av lærerplanen og de ulike måtene å praktisere temaet på gav dem ny innsikt i temaet og at de fikk lyst til å se nærmere på flere måter å jobbe med temaet på.

4.4 Oppsummering av sentrale funn

Oppsummert viser de sentrale funnene at informantene har ulik forståelse av hva målet med livsmestring er, og at de praktiserer det på ulike måter. De ulike praksisene gjør seg synlig gjennom at temaet både jobbes med som kunnskapsoverføring i eller på tvers av fag, eller at livsmestring er noe som jobbes med hele tiden i mange og ulike situasjoner med elevene. Temaet blir omtalt som stort og vagt, samtidig kommer det frem at informantene besitter mye kunnskap om temaet. Likevel etterlyser de struktur, rammer og mer samarbeid omkring temaet. Det kommer frem at arbeidet skiller seg i noen grad fra ledere, rådgivere og lærere. Ledere arbeidet med livsmestring mest på systemnivå ved å legge til rette for blant annet

tverrfaglig samarbeid innad på skolen. Lærere og rådgivere arbeidet med livsmestring på individnivå, der temaet ble jobbet med hver dag og på ulike måter med elevene.

De ansatte gav uttrykk for å være opptatt av å ivareta elevenes helhetlige behov og strakk seg langt i arbeidet. De var opptatt av å anerkjenne alle elever, legge til rette for gode mestringsopplevelser, og de formidlet et sterkt engasjement i dette arbeidet. De var opptatt av å få gode relasjoner med elevene og at de i større grad nå enn tidligere kommer tettere innpå elever. De var opptatt av elevenes psykiske helse, og beskrev en ungdomsgenerasjon som mer sårbar, stresset og som har større psykiske utfordringer nå enn tidligere. Flere sa at de kjente på et krav om å hjelpe disse elevene, men at tiden eller kunnskapen ofte ikke strakk til. De beskrev å være prisgitt samarbeidspartnere som helsesykepleier, BUP eller psykisk helsetjeneste i kommunen, spesielt for elever som sliter psykisk. Ønske om mer tverrsektorielt samarbeid kom frem som et ønske. Det kom også frem at arbeidet med livsmestring var mye likt som før LK20, spesielt rundt den «helhetlige tilnærmingen», men at det likevel har skjedd en endring. Endringene handler om en bevisstgjøring av samfunnsoppdraget skolene har, og kunnskapsformidlingen om temaer innenfor livsmestring.

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å utlede noen diskusjoner. Gjennom dette arbeidet ønsket jeg å finne ut av: Hvilke erfaringer har ansatte med det nye tverrfaglige temaet livsmestring i videregående skole? For både å konkretisere og avgrense denne problemstillingen ble det reist tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår de ansatte oppdraget med livsmestring?
2. Hva legger de ansatte vekt på i arbeidet med livsmestring?
3. Hvilke endringer ønsker de ansatte seg i arbeidet med livsmestring?

For å lage en ryddig fremstilling på drøftingen og for å være sikker på at jeg er innom alle forskningsspørsmålene velger jeg å fremstille drøftingen ut ifra disse tre spørsmålene. Det er funn og analyse som ble presentert i forrige del, som er bakteppe for drøftingen. Det er de tre forskningsspørsmålene som drøftes opp mot teori som ble presentert i kapittel 2.

Avslutningsvis svarer jeg kort på problemstillingen.

Hvordan forstår de ansatte oppdraget med livsmestring?

5.1 En stakkarslig ungdomsgenerasjon?

Funn viser at informantene har ulike erfaringer som gjenspeiles blant annet i hvilken rolle de har på skolen, hvilket syn de har på livsmestring og hva de legger i begrepet. På spørsmål om hvordan informantene forstod oppdraget med livsmestring kom det raskt frem at de har ulik forståelse. Det ligger lite føringer for hvordan skolene skal arbeide med temaet (Regjeringen, 2019), og når oppdraget fremstår som stort og vagt, viser mine funn at man får ulike måter å løse det på. Tross ulikheter, finner jeg likevel en fellesnevner. Min tolkning er at livsmestring på mange måter blir knyttet til individet – mikronivået. Da det ble snakket om hvordan informantene oppfattet dagens ungdom, kom det frem at de beskrev en ungdomsgenerasjon som litt stakkarslige. I den betydning at de er sårbare, mer stresset, presset og lite utholdende. Samtidig erfarer de at flere ungdommer nå enn tidligere har psykiske utfordringer. Slik det fremkommer trekker de paralleller mellom en presset ungdomsgenerasjon og samfunnstrenden vi er en del av. Denne preges av økende stress og at alt er et slit (Madsen & von Soest, 2021; Bakken, 2022). De uttrykker også en bekymring for elevene med tanke på deres psykiske helse. Flere sa at de følte på et enormt ansvar for å hjelpe og bistå elevene på mange områder av livet, nettopp av den grunn at ungdommen i dag ser ut til å trenge det.

Slik jeg ser det, blir synet på ungdommen og forståelsen av livsmestring på mange måter beskrevet som: Om bare elevene lærer seg å bli mer robuste, håndtere motgang, sin egen økonomi eller lære om psykisk helse så går det dem vel, og at kunsten ligger i om de ansatte klarer å hjelpe elevene med dette eller ikke. Dette samsvarer med det Madsen og von Soest (2021) påpeker. Om informantene snakket om en sårbar og stakkarslig ungdomsgruppe på grunn av egne erfaringer eller direkte eller indirekte påvirkning fra samfunnet generelt er ikke lett å gi noen entydig svar på. Men ser man livsmestring på denne måten er mitt argument at da kan det se ut som at skolene har fått et oppdrag som handler om noe som er langt større, men som de forsøker å løse på individnivå. Et eksempel på dette kan være, at ungdomstiden for mange er utfordrende med tanke på de utviklingsmessige områdene en ungdom skal igjennom. Slik sett kan naturlige utviklingstrinn og utfordringer som ungdomstiden består av, på mange måter blir ansett som noe unormalt og som skal løses av skolen. Dette er i tråd med det Madsen (2020) og Madsen og von Soest (2021) også påpeker. Det har vært et stort fokus på barn og unges psykiske helse og hvordan skolene kan være en helsefremmende arena (Barneombudet, 2017, s. 52; Rampazzo et al., 2016, s. 119). Regjeringens strategi for en god psykisk helse «Mestre hele livet» viste at myndighetene ville arbeide for at flere barn og unge skulle oppleve god psykisk helse og god livskvalitet, og at de som trengte det skulle få et godt behandlingstilbud (Prop.121 S (2018-2019), s.2).

Slik det fremkommer kan det se ut som at påtrykket utenfra og inn i skolene har vært enormt. At skolene får mer og mer ansvar, flere og flere oppgaver, uten at noe tas bort. Flere av informantene i denne studien påpekte også denne endringen, og beskrev at det lå mye ansvar på dem for å lære elevene å håndtere livet sitt. Madsen og von Soest (2021) peker på at det er en økt forekomst av psykiske helseplager hos ungdom fra 1992 – 2020, men er kritiske til at skolene skal «løse» denne samfunnstrenden. De spør om psykiske vansker kan være et resultat av selvpoppfyllende profeti på grunn av det økte fokuset på psykisk helse. Samtidig viser nyere tall fra Ungdata-undersøkelsen (2022) at det står bra til med dagens ungdom. Tallene de siste tre-fire årene viser en utflating eller en mindre nedgang (Bakken, 2022, s. 7). Vi vet foreløpig lite om årsaker til endringen, det vi vet er at Ungdata-undersøkelsen ble gjennomført i 124 kommuner, de fleste i mars og april 2022 (Bakken, 2022, s. 1). Med andre ord, to år etter at det nye tverrfaglige temaet ble innført i skolene. Om det er noen sammenheng mellom utflatingen er det for tidlig å si noe om.

5.2 Det store og vage oppdraget

Funn i denne studien viser at informantene beskrev livsmestring som et stort og vagt tema som rommer mye. Temaet ble blant annet omtalt som «alt vi gjør». At alle gjerninger som forutsetter en form for god veiledning, være en samtalepartner, hjelpe og bistå elever, handler om at «det kan vi legge i sekken for livsmestring». Flere sa også at de så likheter mellom formålsparagrafen og livsmestring, og omtalte dette som noe av det samme. Ser vi disse i sammenheng, kan vi blant annet se det stå i formålsparagrafen [...] «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine [...]» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Om livsmestring står det: [...] «kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13-14). I så måte er det ikke vanskelig å se at flere koblet disse til hverandre. Formålsparagrafen gir en beskrivelse av formålet med hele Opplæringsloven, på den måten er det kanskje ikke rart at livsmestring blir koblet til «alt vi gjør». Dette samsvarer med det Ludvigsenutvalget mener om at: «Temaer som defineres i læreplanen må være knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid, være overordnede og reflektere innholdet i formålsparagrafen (Meld. St. 28 (2015 -2016), s.7).

Selv om denne studien viser at mange av informantene så likheter mellom formålsparagrafen og livsmestring, viser den likevel at skolene og informantene har løst oppdraget ulikt. Slik det fremkommer, handler det i hovedsak om to ting. Den ene måten er gjennom kunnskapsformidling. Å lære bort om temaet gjennom pedagogiske opplegg i fag, og/eller på tvers av fag gjennom tverrfaglige prosjekter. Dette funnet samsvarer med forskningen til Fluge (2021). Den andre måten handler om å arbeide med livsmestring gjennom en «helhetlig tilnærming». Dette sammenfaller Brandlistuen (2019), Ringereide og Thorkildsen (2019) og Brandtzæg (2016). Begge måter støttes av Viig et.al., (2021, s. 19) som beskriver tre måter de mener skolene kan arbeide med de tverrfaglige temaene i LK20 på: i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming.

5.2.1 Livsmestring gjennom kunnskapsformidling

Livsmestring er et tverrfaglig tema som skal arbeides med i aktuelle fag, på tvers av fag og gjennom problemstillinger elevene skal løse (Regjeringen, 2019). Noen informanter gav uttrykk for at tverrfaglige prosjekter var noe de gjennomførte med hell og at de så nytteverdien i dette. Andre sa at de så lite nytteverdi i det, og at det opplevdes som et tilleggsarbeid. Den ene fokusgruppen beskrev blant annet en «livsmestringsuke» som var bestemt av ledelsen, der det var ryddet tid og rom for tverrfaglighet. På spørsmål om prosjektet var obligatorisk og om alle måtte gjennomføre det, var svaret nei, ledelsen

oppfordret likevel alle til å gjennomføre. I den andre gruppen beskrev flere at de ble koblet sammen i par på tvers av fag, for så å måtte gjennomføre tverrfaglige opplegg med elevene. Sånn det fremkommer kan det se ut som at det ligger en intensjon fra ledelsen om tverrfaglig samarbeid rundt livsmestring, samtidig bærer det tverrfaglige samarbeidet preg av lite føringer. En måte å se dette på, er i sammenheng med forskningsprosjektet til Karseth et al., (2020), der det kommer frem at innføringen av de tverrfaglige temaene bærer preg av spenninger. De mener at fremstillingen av tverrfaglighetsbegrepet i læreplanverket er uklart, det samme med forståelsen og rammen for tverrfaglig arbeid. De mener at den uklare bestillingen fører til usikkerhet til hvordan skolene skal iverksettes temaene (Karseth et al., 2020, s. 145). Sånn sett kan det tenkes at ledelsen ved de to skolene er usikre på både forståelsen og rammen for hvordan de skal legge opp arbeidet rundt livsmestring som et tverrfaglig tema. En annen måte å se det på er at livsmestring som tverrfaglig tema arbeides med «fordi vi må» og kan lede til «check, oppdrag utført». Det kan kanskje høres litt provoserende ut, men sett i lys av de få føringer som finnes på temaet, vil det kanskje være naturlig å løse oppdraget på denne måten. Overordnet del beskriver nettopp konkret at livsmestring skal arbeides med på tvers av fag, og gjennom problemstillinger (Regjeringen, 2019). Ergo, oppdraget er utført når elevene har arbeidet med prosjektet. Denne måten å arbeide med livsmestring på støttes av Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. Resultatene fra rapporten viste at en måte livsmestring i skolen kunne arbeides på, var tverrfaglig og integrert i fag der det var relevant og hensiktsmessig (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017, s. 5). Så kan man jo også stille spørsmål til om det egentlig er så viktig om oppdraget er gjennomført fordi «vi må»? Elevene kan oppnå både kunnskaper, holdninger og ferdigheter de kan dra med seg videre, kanskje til og med bruke de for å mestre situasjoner i livet senere.

5.2.2 Livsmestring som en helhetlig tilnærming

Den andre måten å praktisere livsmestring på handler om livsmestring som en helhetlig tilnærming. Flere informanter gav uttrykk for at de har høye ambisjoner om å gjøre en forskjell i livene til elevene. De ønsket å gi elevene verktøy til å håndtere faktorer som kan påvirke livene deres. Noe som samsvarer med beskrivelsen av begrepet i overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13-14). Informantene gav uttrykk for at de hadde stor interesse for elevene og ønsket dem vel. Noen beskrev også en indre verdi og et personlig engasjement i å involvere seg emosjonelt i elevene. Flere beskrev viktigheten av å være en trygg voksen, og en som er til stedet og tilgjengelig når elevene trenger det. Det de beskrev samsvarer med det vi finner igjen i Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner

sin definisjon på livsmestring: «Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en mest mulig måte» (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017, s. 9). Flere gav uttrykk for viktigheten av å lære elevene å møte og håndtere både positive hendelser og utfordringer de står i. Mange sa også at de gjerne brukte seg selv som eksempel. Dette for både å illustrere med konkrete eksempler fra eget liv, men også det å fremstå som en god rollemodell. Slik det fremkommer her, ser vi at arbeidet med livsmestring gjennom «en helhetlig tilnærming» kan ses i sammenheng med måten å forstå psykisk helse på (World Health Organization, 2014, s. 1). At livet kan la seg mestre om ikke alt er fullkomment og at livets opp og nedture er normalt. Dette samsvarer også med måten å forstå psykisk helse på gjennom en salutogen forståelse (Antonovsky, 2012), der helsen vår beveger seg på et kontinuum. Å se på målet med livsmestring som en «helhetlig tilnærming» støttes av forskningen til Brandlistuen (2019). Det samme gjør Ringereide og Thorkildsen som anbefaler at skolene kan bidra til økt livsmestring med gode, universelle tiltak (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 16).

5.3 Keiserens nye klær?

Som det fremkommer i studien, er livsmestring på den ene siden noe skolene bestandig har arbeidet med, det kom frem mange likheter i arbeidet før og etter ny læreplan. Likhetene handlet blant annet om å skape gode læringsarenaer. Det informantene også beskrev i dette arbeidet var å etablere gode relasjoner til elevene, anerkjenne alle elever for dem de er, og skape mestringstro hos elevene. Å skape mestringstro finner vi igjen i Bandura (1997) sin sosial kognitive teori, der mestringsforventning og tro på egen mestring står sentralt. Informantene påpekte viktigheten av å gi ros, anerkjennelse, støtte og omsorg, samtidig var de opptatt av å gi faglige råd og veiledning. Skolene har både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag som er gjensidig avhengige av hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det informantene beskrev som lik praksis før og nå kan ses i sammenheng med skolens doble oppdrag. Slik det fremkommer er arbeidet med livsmestring gjennom en «helhetlig tilnærming» noe informantene sa de bestandig har gjort. En sa at livsmestringsbegrepet handler om «alt jeg gjør» og en annen sa at begrepet gir en bekreftelse på at det vi bestandig har gjort er riktig. Et par av informantene uttrykte også at det var unødvendig å få begrepet inn i læreplanen, og at de hadde liten tro på temaet. Med tanke på de beskrivelser som kommer frem, kan man stille spørsmål til om vi egentlig trenger livsmestring som nytt tverrfaglig tema i skolen, er det nødvendig? Står vi ikke da egentlig overfor «keiserens nye

klær»? Her forstått som at de ansatte i skolen må forholde seg til et nytt «kledelig» begrep, som egentlig handler om «det samme gamle». Blir vi lurt til å tro at dette nye begrepet inneholder nye og samfunnsaktuelle temaer som skal løse de psykiske helseutfordringene til ungdommen? På mange måter kan vi si at vi gjør det. Empirien fra denne studien kan tyde på at vi på ett vis står overfor «keiserens nye klær». På den andre siden viser funn at det er noe nytt ved begrepet. Slik jeg ser det handler det om tre nye momenter. Det er et tverrfaglig tema som skal arbeides med på tvers av fag, noe som utløser skolens krav til tverrfaglig samarbeid. Det handler om at elevene skal arbeide med de aktuelle temaene som problemstillinger i fag det er aktuelt. Dette betyr at lærere må kunne identifisere temaet til fag de underviser i og legge opp relevante undervisningsopplegg. Til slutt handler det om at lærere kanskje i noen grad må undervise om temaet. De bør i hvert fall ha god nok kompetanse om de aktuelle områdene innenfor livsmestring så de kan diskutere temaene med elevene og veilede elevene i dette arbeidet.

Oppsummert kan vi si at funn fra denne studien peker på at livsmestring gjennom en «helhetlig tilnærming» ikke er noe nytt, men noe skolene bestandig har gjort. Mens livsmestring gjennom kunnskapsformidling er nytt etter at begrepet kom inn i læreplanen. Det var mange av informantene som også sa at siden livsmestring nå kom som eget begrep i overordnet del, gjorde dette at de var mye mer bevisst samfunnsoppdraget de var satt til.

Hva legger de ansatte vekt på i arbeidet med livsmestring?

I arbeidet med livsmestring kom det frem at informantene la vekt på mange områder. Det lå et ønske om å fremme en god psykisk helse til elevene ved å ha fokus på gode relasjoner og anerkjenne elevene, legge til rette for gode mestringsopplevelser og gjøre elevene mer robuste. Faktorene mestring, resiliens, relasjonskompetanse og anerkjennelse drøftes i kommende del. Avslutningsvis drøftes faktorene sammen for å se på hvordan de kan fremme en god psykisk helse.

5.4 Relasjoner og anerkjennelse

Relasjoner og anerkjennelse var faktorer de ansatte la vekt på i arbeidet med livsmestring. Gjennom dette arbeidet var informantene blant annet opptatt av å bli kjent med elevene så de kunne tilpasse skolehverdagen best mulig for dem. Skape trygge rammer, oppmuntre elever til å få ut potensiale sitt, og som en ansatt sa: «(...) *det er viktig å være en trygg voksen, vise at jeg er der for elevene*» (...). De var opptatt av å forhindre utenforskap og gi elevene like muligheter og rettigheter. Det er godt forankret i forskning at relasjonens betydning mellom

lærer og elev påvirker læring og utvikling hos elevene (Hattie, 2009; Drugi, 2012). Jeg kobler det de ansatte vektla med Federici og Skaalvik (2014) sin forskning om elevens forhold til læreren, der de setter søkelyset på tilhørighet og sosial støtte. De ansatte var opptatt av å skape trygghet og tilhørighet i klasserommet, vise at de bryr seg om elevene og vise de varme og tillitt. Dette samsvarer med Federici og Skaalvik (2014) sin beskrivelse av å gi emosjonell støtte. Dette kan også kobles til det Borge (2018) beskriver som sosial og åndelig kapital. De var også opptatt av å lage pedagogiske opplegg slik at elevene måtte tenke kritisk. De veiledet ofte elever i dette arbeidet og brukte gjerne bøker og litteratur som hjelpemidler, eller ved å være en sparringspartner med elevene. De gav oppgaver til elevene etter deres forutsetninger og gav faglig hjelp og veiledning til elever i dette arbeidet. Jeg ser dette arbeidet i sammenheng med det Federici og Skaalvik (2014) beskriver som å gi elevene instrumentell støtte. Det kan også ses på som å bygge faglig kapital (Borge, 2018).

Mange av de ansatte beskrev et personlig engasjement, et indre driv eller at de involverte seg emosjonelt for å hjelpe elever. Flere sa at de så en endring i lærerrollen og skolen ved at de nå var «tettere på» elevene og at de fikk et større innblikk i livene deres. Flere beskrev å være i dialog med elever som trengte en voksen å snakke med. Elever som delte historier om for eksempel kjærlighetssorg, familieproblemer, eksperimentering med rus eller hvordan de opplevde å «slite psykisk». Utdanningsdirektoratet (2019) mener at gode relasjoner mellom lærer og elev gjør at elevene lettere kan føle seg verdsatt. Dette bidrar til at lærere med god relasjonskompetanse fanger opp elever som av ulike grunner strever. De mener også at relasjonskompetanse hos lærere er avgjørende for elevenes læring. Flertallet i denne studien beskrev at de la mye arbeid i det relasjonelle arbeidet med elevene. At de anser seg selv som en viktig voksen i elevenes liv, og ved å komme «tett på» elevene, lettere kunne legge til rette for en bedre skolehverdag. Sånn sett er det samsvar mellom det informantene beskrev, og det Utdanningsdirektoratet (2019) påpeker.

Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori beskriver at vi er avhengige av andre mennesker for å utvikle selverd, selvtillit og selvbevissthet. Sentralt i teorien er hvordan menneskets realisering av seg selv er uløselig avhengig og knyttet til andre mennesker. Måten de ansatte vektla arbeidet med relasjoner, og betydningen de mente dette kunne ha for elevenes læring og utvikling ser jeg i sammenheng med Honneth (2008) sin beskrivelse av anerkjennelse. Han mener også at autonomi utvikles gjennom anerkjennelse, og at selvrealisering og det gode liv utvikles gjennom blant annet utvikling av identitet, frihet og selvstendighet. De ansatte så arbeidet med livsmestring i sammenheng med blant annet å gjøre elevene selvstendige, ta

egne valg, bruke litteratur for identitetsutvikling og gi de verktøy for å mestre livene sine. Dette kan ses i sammenheng med autonomi hos elevene. Honneth (2008) beskriver tre former for anerkjennelse. Jeg ser at de ansatte satt arbeidet med livsmestring i sammenheng med de ulike sfærene. Gjennom den private sfære gis anerkjennelse gjennom omsorg og kjærlighet av nære omsorgspersoner. For enkelte elever kan ansatte i skolen være en nær omsorgsperson, spesielt for elever som ikke opplever denne form for anerkjennelse hjemme eller av andre omsorgspersoner. Flere ansatte beskrev at de var emosjonelt involvert i elevene og at de ofte gav litt ekstra til elever de visste hadde behov for det. Det kunne være gjennom fortrolige samtaler, gi en varm klem eller vise at de var der for dem. Gjennom den solidariske sfæren beskriver Honneth (2008) at vi får anerkjennelse gjennom å være et verdifullt og likestilt medlem av samfunnet. I denne sammenheng beskrev de ansatte å jobbe for et inkluderende læringsfellesskap og forhindre utenforskap. De var også opptatt av like rettigheter for elevene og at de skulle være rom for å være seg selv uavhengig av kjønn og etnisitet. Dette kan ses i sammenheng med det Honneth beskriver som den rettslige sfæren (Honneth, 2008).

I denne delen har jeg sett på faktorene relasjoner og anerkjennelse. De ansatte la stor vekt på å bygge gode og trygge relasjoner med elevene, og ulike former for anerkjennelse kom blant annet frem i dette arbeidet. Slik funn i denne studien viser, er det sammenheng mellom det de ansatte vektla i det relasjonelle arbeidet med elever og slik teorien fremstår. En dialektisk relasjonsforståelse bygger på erkjennelsen av at vi blir til i samspill med våre omgivelser og at erfaringer vi gjør oss gjennom livet er med å forme vår opplevelse av hvem vi er og hvilken verdi vi har (Schibbye, 2012). De ansatte var opptatt av å skape et «vi - fellesskap» og jobbet for å lage trygge og forutsigbare klassemiljø, der alle skulle ha lik plass og like rettigheter. De arbeidet for å unngå utenforskap, bli kjent med elevene så de kunne støtte dem og gi oppgaver og utfordringer etter deres forutsetninger. Sånn sett kan dette arbeidet også ses på som en måte å forhindre krenkelse på, som ifølge Honneth (2008) er det motsatte av anerkjennelse.

5.5 Mestring

Mestring var også en faktor informantene vektla i arbeidet med livsmestring. For å fremme ungdommens livsmestring var de opptatt av å skape gode arenaer for mestring hos elevene. Sånn jeg ser det var informantene opptatt av å bygge opp elevenes mestringsforventning. I skolesammenheng kan vi si at mestringsforventning handler om elevenes forventning om å kunne utføre bestemte oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 17-18). I forhold til Banduras (1997) sosial kognitive teori er individets oppfatning av egen mestringsevne et grunnleggende faktum, vi må ha troen på oss selv. «(...) Å lære elevene til å leve i denne usikkerheten som

livet er (...) uttrykte den informanten, og i dette utsagnet synes jeg det ligger mye. For livet er jo usikkert, det kan antas at de fleste av oss vet lite om hva morgendagen bringer. Sånn sett handler livsmestring i denne sammenheng om å bygge opp elevens mestringstro, tross livets uforutsigbarheter. Ved å bygge opp mestringsforventninger til elevene vil de være bedre rustet til å mestre og håndtere utfordringer de står overfor senere. Dette står også sentralt i Banduras sosial kognitive teori og som den ene informanten beskrev «(...) vi må gi elevene verktøy til å håndtere medgang og motgang (...)» Det kan antas at denne informanten så viktigheten med at elevene tar styring og kontroll over eget liv. Dette kan ses i sammenheng med det Bandura (1997) omtaler som Human agency eller det Skaalvik og Skaalvik (2018) betegner som å være agent i eget liv.

Skaalvik og Skaalvik (2018) peker på fire kilder til å bygge opp egen mestringsforventning. «*Autentiske mestringserfaringer*» handler om erfaringer vi har fra tidligere eller lignende oppgaver, øker forventningene om å klare tilsvarende oppgaver. De ansatte gav uttrykk for at skolen skulle være en plass å øve, øve på situasjoner de kunne møte senere i livet. Øvingen kunne foregå ved blant annet gruppeoppgaver, rollespill, eller diskusjoner. Elever som mangler mestring i denne fasen, kan fort miste forventninger om å lære mye ferdigheter og dermed miste den indre motivasjonen. De ansatte beskrev seg selv som en viktig faktor i dette arbeidet, ved å tilpasse opplegg og oppgaver til elevenes forutsetninger.

Den andre kilden handler om «*observasjon av at andre greier oppgavene*» eller «*modellering*». En forutsetning for mestring i denne fasen er at elevene opplever seg som like eller jevne med elever som klarer oppgavene. Noen ansatte sa de var opptatt av gruppesammensetninger når elevene skulle jobbe med oppgaver sammen med andre. Noen beskrev at de var opptatt av det sosiale aspektet ved dette, ved for eksempel at alle skulle bli kjent med alle og lære seg å samarbeide med alle. Det var få som beskrev at de hadde et bevisst forhold til å plassere faglig «jevne» elever i grupper. Sånn sett kan det se ut som at de ansatte hadde større vekt på den sosiale mestringsopplevelsen til elevene enn den faglige.

Den tredje kilden er «*oppmuntring og tillitt fra signifikante andre*». Ros og oppmuntring var noe også mange var opptatt av, og at det var spesielt viktig for elever med lav mestringsforventning i skolesammenheng. De ansatte i denne studien kan ses på som en *signifikant annen*. Flere beskrev seg selv som en viktig faktor i dette arbeidet, det kunne være blant annet gjennom verbale ord eller vise tillitt og oppmuntring gjennom kroppsspråk. Elever som oppfatter oppmuntringer som at andre har tiltro til hva de vil klare, kan styrke troen på

seg selv. Oppmuntringen kan føre til økt innsats i det eleven holder på med og fører denne innsatsen til mestring, vil elevens forventning om mestring bli styrket (Bandura, 1997).

Den fjerde kilden til mestringsforventning er det som handler om «*fysiologiske reaksjoner*». Kroppen gir oss fysiologiske signaler som er en informasjon om vår følelsesmessige tilstand. En bestemt situasjon eller utfordring kan vekke tidligere ubehagelige erfaringer og kan føre til at eleven får hjertebank, kaldsvette og prikking i huden. I denne fasen ser jeg likheter med de de ansatte beskrev som å tilrettelegge skolehverdagen best mulig for elevene ut ifra deres forutsetninger. Det kunne gjelde både sosiale og faglige tilpasninger, jeg ser det i sammenheng med det den ene informantene sa: «*(...) du som lærer må tilrettelegge på en slik måte at elevene får vist kompetansen sin på en slik måte at de behersker det (...)*»

Avslutningsvis skal jeg forsøke å svare på om de ansattes beskrivelser på mestring samsvarer med sosial kognitive teori beskrevet av Bandura (1997) og Skaalvik og Skaalvik (2018). Slik det fremkommer har de ansatte først og fremst et bevisst forhold til hvordan de legger til rette for mestring. De uttrykker også at opplevd mestring for elevene har stort betydning for deres skoleprestasjoner. Sånn sett peker funnene og teorien i samme retning. Bandura mener at læring skjer i interaksjon mellom adferd, personlige faktorer og miljøet (Bandura, 1997, s. 6-7). De ansatte var i størst grad opptatt av at mestring skulle oppleves i det sosiale miljøet, og noe mindre i det faglige. De var også opptatt av at mestring skulle fremme elevenes psykiske helse. Sånn sett er det også sammenheng mellom informantenes syn på mestring og sosial kognitiv teori. Bandura (2001) mener også at mestring i skolelivet som gir mestring i livet generelt, gjør at ungdommen får et godt utgangspunkt for å utvikle en god psykisk helse. Denne studien sier ingenting om hvordan elevenes egne mestringsopplevelser er, men intensjonen fra de ansatte er i samsvar med teorien.

5.6 Resiliens

«*Å gjøre elevene robuste*» var noe som ble gjentatt mange ganger i begge intervjuene. Det var flere som koblet begrepet «robust» til livsmestring og flere beskrev det som sin oppgave å hjelpe elevene til å bli mer robuste. Eksempler på hva informantene beskrev som robusthet var blant annet å tørre å ytre egne meninger, lære å håndtere det livet de har fått utdelt, tørre å ha presentasjoner foran klassen, stå opp for seg selv, eller å være mer utholdende. Robusthet, motstandskraft, seighet eller utholdenhet er ofte begreper som blir brukt synonymt med resiliens (Borge, 2018, s. 11). På mange måter beskrev de ansatte noe av det resiliens handler om, samtidig handler resiliens om at det må foreligge en risiko. Borge (2018) mener at for å kunne bruke resiliensbegrepet slik det er definert, må det foreligge alvorlig risiko. Dette kan

blant annet være psykisk mishandling, omsorgssvikt, sosial nød, krig eller terror (Borge, 2018, s. 11). Hun mener også at begrepet er såpass komplekst at det må defineres etter hva det er knyttet til. Eksempler kan være tanker, følelser, adferd, skolegang, venner, familie eller jobb (Borge 2018, s. 28). Siden denne studien omhandler livsmestring i videregående skole, er naturlig å se på resiliens i skolesammenheng. Jeg ser flere sammenhenger mellom hvordan de ansatte var opptatt av å bygge faglig, sosial og miljømessig kapital, med flere av Skaalvik og Skaalvik (2018) sine kilder til egne mestringsopplevelser. Borge (2018) mener også at mestring er en faktor som kan bidra til resiliens hos elevene. Sånn sett kan vi også si at det er sammenheng mellom disse: Ved å bygge faglig kapital tilegner elevene seg kunnskap, lærer språk og utvikler sitt potensiale trinn for trinn. Dette ser jeg i sammenheng med «*autentiske mestringserfaringer*» og at skolen skal være en arena for øving på kjente og ukjente situasjoner. Når det gjelder miljømessige faktorer som sosial-, og åndelig kapital ser vi fra tidligere drøfting at de ansatte i stor grad var opptatt av å bygge sosial tilhørighet, forhindre utenforskap, la elever arbeide i grupper og skape trygge læringsarenaer. Dette kan ses i sammenheng «*modellering*» og at de ansatte kan ses på som *signifikante andre* i arbeidet med å bygge faglig og miljømessig kapital hos elevene.

I diskusjonen omkring resiliens i skolen og i lys av livsmestring, synes jeg det er interessant å kikke på beskrivelsen av livsmestring i overordnet del. Jeg tenker at en måte å lese det på er: Elevene trenger å lære om meningen med livet, klare å sette grenser og respektere andres, håndtere tanker, følelser og relasjoner. De trenger å lære om fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, forbruk og personlig økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13-14). Satt på spissen, blir mye av det et menneskeliv inneholder, som livets naturlige opp og nedturer sett på som risiko? Det er vanskelig å svare konkret på dette, men samtidig viser jeg til det informantene beskrev, om en litt stakkarslig ungdomsgenerasjon. Ser vi tilbake på det Madsen og von Soest (2019) stiller spørsmål til, om fokuset på psykisk helse i skolen blir en selvoppfyllende profeti. Blir vi fortalt at elevene er sårbare, lite robuste, trenger å lære å mestre livet så blir dette kanskje sannheten? Samtidig betyr resiliens å greie seg bra tross risiko og stress, og at resiliens skjer ved kontrollert mestring av risiko, ikke ved å unngå det. Borge (2018) mener at vi gjennom forskning på resiliens kan få mer forståelse og kunnskap om teorien, og at dette vil være positivt med tanke på helsefremmende og forebyggende tiltak for barn og unge. Sånn sett kan det tenkes at forskning og teori om resiliens er et bidrag til universelle forebyggende tiltak som blant annet gjenspeiler seg i det tverrfaglige temaet livsmestring i læreplanen. Jeg synes dette er et

interessant aspekt ved læreplanen som utledet til denne diskusjonen, men som jeg gjennom denne studien ikke kan gi noe konkret svar på.

5.7 Faktorene sammen for å fremme en god psykiske helse

På spørsmål om hva de ansatte la i begrepet livsmestring, var psykisk helse noe som kom spontant fra mange. I arbeidet for å fremme en god psykisk helse og livsmestring hos elevene var det faktorene relasjoner, anerkjennelse, mestring og resiliens de la mest vekt på. Gjennom ulike styringsdokumenter som for eksempel Opplæringsloven og overordnet del av læreplanen er det godt forankret at skolene skal arbeide helsefremmende (Opplæringsloven, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2020). Sånn det fremkommer i denne studien kan det se ut som at de ansatte var opptatt av at skolen skal være en helsefremmende arena, og at livsmestring ses i sammenheng med dette. WHO trekker frem skolen som en viktig rolle i arbeidet med å fremme befolkningens helse. De mener at: «Tidlig helsefremmende arbeid i skolen vil være formålstjenlig for den enkelte elev, deres familier og for samfunnet i sin helhet» (World Health Organization, 2018, s. 3). Faktorene de ansatte vekta i arbeidet med livsmestring er viktige i det psykisk helsefremmende arbeidet. Det er godt forankret i forskning at gode relasjoner mellom lærere og elever bidrar til økt læring både faglig og sosialt. Når elevenes læring øker kan det antas at deres mestringsopplevelser øker og at skolen gir et godt utgangspunkt for å bygge tro på egne mestringsopplevelser. Når elever blir anerkjent, tatt med i et fellesskap, gitt like rettigheter og gitt omsorg til, bidrar dette til autonomi. Samtidig må elevene eksponeres for risiko, for uten risiko bygger ikke elevene motstandsdyktighet eller resiliens. Denne hårfine balansegangen mellom disse, var det noen av de ansatte beskrev som utfordrende. På den ene siden ønsket de å «*kaste de ut på scenen*» som den ene sa, gi de utfordringer og la de kjenne på stress og vanskeligheter. Ikke gi etter for alle krav og forventninger som elever selv, foreldre eller helsepersonell kommer med. De beskrev en sårbar ungdomsgenerasjon som på ett vis «*dulles*» med. Samtidig gav mange beskrivelser av at de ikke vet hva godt de kunne få gjort for elevene, de involverte seg emosjonelt og var tettere på elevenes liv mer enn noen gang. De beskrev at de tilpasset og tilrettela ut ifra elevenes individuelle behov. Noen beskrev dette som berikende, andre svært strevsomt. Denne studien gir ikke noen svar på årsaker til dette, men jeg mener det spesielt er to faktorer som er verdt å bemerke. Det ene handler om de ansattes fagbakgrunn. Det utmerket seg at de som underviste mest i realfag og språk var de som i størst grad beskrev dette arbeidet som vanskelig. Noe som må sies å være fullt forståelig, siden de selv ikke har noen formell utdanning eller har fått opplæring i disse sentrale temaene selv. De ansatte med utdanning innenfor det helse- og

sosialfaglige, var de som i størst grad likt denne delen av jobben og beskrev det som berikende. Noe som kan forstås i sammenheng med deres egen utdanning og erfaringer fra yrker der dette arbeides med. Den andre faktoren er at det kan handle om det Uthus (2017) poengterer. Det vil si at styringsdokumentene skolene har i dag, ikke gir tydelige retningslinjer for hvordan skolene skal arbeide med temaet. Av den grunn kan det så tenkes at skolen ikke har klart for seg hva som forventes i arbeidet med psykisk helse eller hvordan de skal møte kravene fra styringsdokumentene (Uthus (2017, s. 26).

Hvilke endringer ønsker de ansatte seg i arbeidet med livsmestring?

På spørsmål om de ansatte hadde tanker om hvordan de enten kan arbeide for å forbedre eller gjøre arbeidet med livsmestring annerledes, var de noe delt. Enkelte uttrykte lite behov for endringer, mens flertallet hadde konkrete ønsker om endret praksis, eller områder de ønsket mer fokus på. I denne delen av drøfting har jeg lagt vekt på føringer og hjelp fra ledelsen, at de ansatte må unngå «tilretteleggingsgrøfta» for elever, og tverrsektorielt samarbeid. På slutten nevnes kort unges medievaner.

5.8 Føringer og hjelp fra ledelsen

De ansatte gav på den ene siden uttrykk av å trenge struktur, rammer, føringer og hjelp fra ledelsen i arbeidet med livsmestring. De som ønsket dette, gav uttrykk for at ledelsen i større grad måtte arbeide på systemnivå slik at de kunne være sikre på at alle elever og alle ansatte arbeidet med temaet. Det kom forslag om å ha flere tverrfaglige prosjekter, sette temaet på dagsorden på planleggingsdager og få en felles forståelse av temaet blant kollegaer på egen skole. Både lærere og rådgivere gav uttrykk for dette. På den andre siden beskrev de ansatte at livsmestring var noe de bestandig har gjort, og viste gjennom sine beskrivelser at de hadde god innsikt og forståelse av temaet. Jeg tenker en måte å se dette på kan handle om de ansattes egne mestringsforventninger om å legge til rette for livsmestring. På den ene siden gir de inntrykk av å ha god innsikt og forståelse av temaet, men på den andre siden etterlyser de bekræftelser, rammer, struktur og felles forståelse. Sånn sett kan det se ut som at de har god mestringsforventning til den delen av temaet som går på den helhetlige tilnærmingen, og som mange beskrev som noe de bestandig har gjort. Samtidig kan det tenkes at de har lav mestringsforventning til den delen som omhandler kunnskapsoverføring. Sånn det fremkommer kan det tenkes at selv de ansatte med best forutsetninger for å lykkes i arbeidet blir usikker på egen praksis. Dette støttes også av Røros (2019) som viser til at nye begreper som livsmestring gjør at lærere blir usikre på egen kunnskap når de skal «stå til rette» for

store og abstrakte ord. At kunnskapen de besitter blir «taus», selv om de gir gode beskrivelser og vet hva elevene trenger for å trives og lære på skolen. Det samsvarer igjen med det Uthus (2017) mener, om at det ikke er noe garanti for at psykisk helse arbeides med i skolen. At styringsdokumentene skolene har i dag ikke gir entydige retningslinjer for hvordan skolene skal arbeide med temaet. Av den grunn kan det så tenkes at skolen ikke har klart for seg hvilke krav som stilles, eller hvordan de skal imøtekomme disse kravene (Uthus (2017, s. 26).

5.9 Unngå «tilretteleggingsgrøfta»

De ansatte var i stor grad opptatt av å legge til rette for gode mestringsopplevelser. Samtidig kom det frem et spenningsforhold rundt hva mestring er og hvordan de ansatte skulle legge til rette for gode mestringsopplevelser. De var opptatt av balansegangen mellom mestring og det en lærer beskrev som «tilretteleggingsgrøfta». «(...) der vi for enhver pris skal legge til rette, ta hensyn, ivareta alle behov og ønsker elevene har (...)». Det ble mye drøfting rundt dette med opplevd mestring for elevene og hvordan de ansatte kjente på en plikt fra styringsdokumentene til å tilrettelegge for alle elever. Den ene informanten uttrykte: «(...) vi gjør dem en bjørnetjeneste, vi fratar dem muligheten for opplevd mestring ved å sope og koste (...)» En annen faktor informanten pekte på var at de var «tettere på» og nærmere elevene i dag enn før. Har det da blitt slik i skolen i dag at ansatte flytter noen grenser i seg selv for å gjøre individet tilfreds? Kanskje handler det om at ungdommen i dag er så stakkarslig at vi må «pakke dem inn» for å unngå skade, eller gjør vi da det motsatte? Skaper sårbare, lite robuste og lite utholdende elever som blir et resultat av hvordan vi skaper dem? Denne studien gir ingen svar på disse spørsmålene, men den har gitt utspring til denne diskusjonen, fordi de ansatte kjenner på en ambivalens i dette arbeidet. De ser det i sammenheng med livsmestring og de ønsker seg en endring i dette arbeidet. Sånn sett kan det se ut som at de ansatte ønsker at livsmestring også skal foregå ved å eksponere elevene for mer av det de trenger å øve på for å mestre livet. De peker på en endring i skolen de ikke nødvendigvis er enige i, og at de må unngå å kjøre elevene i «tilretteleggingsgrøfta» ved å sope og koste dem frem her i livet.

5.10 Tverrsektorielt samarbeid

«Vi er en skole i endring» sa den ene informanten. Flere påpekte at rollene de hadde i skolen var i endring og at hele skolen var i endring. De påpekte at skolene og rollene på en måte alltid har utviklet seg, men at de i senere tid merker en stor endring. Det kom frem at spesielt lærerne kjente på en ambivalens i deres rolleendring. Noen beskrev det å være emosjonelt nær og «tett på» elevene som en berikelse i arbeidet, andre beskrev det som krevende. Slik det fremkommer sier de at kravet på den ene siden ligger i å lære bort fag og at alle elever uansett

forutsetning i ordinær klasse skal tilegne seg kompetanse. De følte på et stort ansvar for å sikre at elevene var godt nok forberedt til fremtidige jobber eller videre studier. På den andre siden beskrev de «alt det andre». Som å lære bort om livets opp og nedturer, være en støttespiller, samtalepartner, ha fokus på psykisk helse og ivareta hver og en elev på best mulig måte. Flere sa at de brukte mye tid på å legge til rette og ivareta elevens individuelle behov og at dette på mange måter var en «altoppslukende» jobb. Samtidig beskrev de viktigheten av «alt dette andre», som stor nytteverdi, men at andre oppgaver ofte måtte prioriteres. Jeg ser det de ansatte beskrev i sammenheng med at de har et reelt ønske om å ivareta hele eleven. På grunn av de økte oppdragene skolene blir satt til, beskrev de at tiden ofte ikke strakk til i dette arbeidet. De ansatte beskrev et ønske om mer tverrsektorielt samarbeid, der helsesykepleier, psykisk helse i kommunen og BUP ble spesielt fremhevet. Sånn sett kan det se ut som at de kobler livsmestring til det å ivareta hele eleven, og at de ønsker mer samarbeid med eksterne i dette arbeidet. Det kom frem at de i størst grad ønsket dette samarbeidet for elever som sliter psykisk. Tall viser at 15-20% av barn og unge i Norge har en psykisk vanske som påvirker livene deres negativt Rampazzo et al., (2016, s. 119). Sånn sett kan det se ut som at de ansatte ikke føler seg kompetente til å ivareta elever som har psykiske vansker, og at samarbeid med helsepersonell var ønsket. Dette støttes av Ringereide og Thorkildsen (2019, s. 16) som mener at lærere er en viktig døråpner inn mot et hjelpeapparat som kan hjelpe når det er mer spesifikke problemer eller utfordringer. Glavin og Erdal, (2018, s. 33) mener at forankring i ledelsen blant annet er en forutsetning for å lykkes med det tverrsektorielle samarbeidet. Sånn sett kan vi dra paralleller tilbake til det de ansatte ønsket om mer hjelp og føringer fra ledelsen. For å kunne lykkes med livsmestring gjennom tverrsektorielt arbeid trengs blant annet en ledelse som legger til rette for dette.

5.11 Medievaner

Det kom frem at digitale medier var noe de ansatte ønsket å arbeide mer med. Som en lærer sa *«(...) jeg tenker at ungene må lære seg å hente konstruktiv informasjon på nett. Både for seg selv, men også dette med å bli bevisst netttroll, ekkokammer og sosiale medier sin negative påvirkning (...)*» Det var flere som sa seg enige i dette, og bemerket at gode medievaner var noe elevene trengte å lære mer om. Sånn sett kan se ut som at de ansatte ser sammenheng mellom livsmestring og medievaner, elevene trenger å lære mer om «digital livsmestring» hvis det begrepet kan brukes. Medievaner står oppført som aktuelt tema i overordnet del, og kan ses i sammenheng med det elevene skal lære (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13-14). Disse ønskene står også i samsvar med forskningen til professor Kristin Walseth, som forsker

på unges bruk av sosiale medier som en innfallsvinkel til å diskutere psykisk helse med elevene. Walseth undersøke hvordan undervisningen i det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan bli best mulig (OsloMet, 2023).

5.12 Svar på problemstillingen

Gjennom tre forskningsspørsmål har jeg forsøkt å besvare problemstillingen: Hvilke erfaringer har ansatte med det nye tverrfaglige temaet livsmestring i videregående skole? Skal jeg svare kort på det, viser jeg til tittelen denne masteroppgaven har fått: «Det store og vage oppdraget». Denne studien peker i retning av at livsmestring som tverrfaglig tema blir erfart som et stort og vagt oppdrag, som praktiseres ulikt. De ansatte besitter mye kunnskap om temaet, men etterlyser likevel føringer og hjelp i dette arbeidet.

6.0 Avslutning

Innledningsvis startet jeg med å si litt om min erfaring med livsmestring som tverrfaglig tema. Jeg mener det ligger mange gode intensjoner bak temaet, samtidig synes jeg det er ambisiøst og lite konkret. Etter å ha jobbet med denne studien i over ett år, sitter jeg fortsatt med lik oppfatning. Jeg er akkurat like delt i mine meninger om temaet som jeg var da jeg startet. Selv om mine erfaringer tilsier dette, var det ikke min forståelse av temaet som var det viktigste å utforske i denne studien. Det var å hente ut erfaringer fra andre ansatte som arbeider med temaet i videregående skole. De fleste informantene har tro på det nye tverrfaglige temaet. At de ansatte både har tro på, og ønsker livsmestring velkommen, må kunne sies å være positivt for arbeidet de velger å legge i det. De opplevde at livsmestring var noe skolene skulle arbeide med, og de så nytteverdien i arbeidet de la i det. De fleste ansatte besitter mye kunnskap om temaet og jeg mener det er positivt at de ansatte jobber for å bygge opp elevenes psykiske helse. De vektla relasjoner, anerkjennelse, mestring og resiliens, alle faktorene må kunne sies å være positive i arbeidet med livsmestring. Disse faktorene er alle viktige for at elevene skal bygge tro på seg selv og skape trygghet og utholdenhet. Det kan igjen tenkes at dette kan føre til at hvert individ står sterkere i kjente og ukjente situasjoner, og at de kan utvikle verktøy til å håndtere og mestre livene sine både nå, og senere. At livsmestring har fått plass i læreplanen gjør at de ansatte både har blitt mer bevisste på samfunnsoppdraget de har og at de har større fokus på dette i arbeidet sitt. Sånn sett mener jeg at arbeid med livsmestring fremover blant annet bør handle om å gi de ansatte bekreftelser på at de er på rett vei. Jobben de gjør må kunne sies å være både psykisk helsefremmende og som hjelp til elevene for å mestre livene sine. Dette støttes av tidligere forskning.

Når det gjelder utfordringer ved det nye temaet viser jeg igjen til tittelen på studien som er «Det store og vage oppdraget». En av de største utfordringene med temaet, er at de ansatte oppfattet temaet ulikt og at de hadde ulik forståelse av hva arbeidet innebar. Når oppdraget blir stort og vagt viser denne studien at det blir mye opp til hver og en hva de vektlegger i arbeidet. Opplæringen elevene får om livsmestring, vil dermed avhenge av både hvilken skole de går på, og hvilke ansatte som arbeider der. Det var ulikt hvordan både ledere, rådgivere og lærere på de to skolene oppfattet og arbeidet med temaet. Sånn sett mener jeg det er viktig at det arbeides videre med en felles forståelse av temaet ute på skolene. Hvordan temaet skal arbeides med på både ledernivå, blant rådgiverne og lærerne tror jeg er en viktig diskusjon. Det hviler et stort ansvar på myndighetene som har valgt å prioritere temaet i ny læreplan og

slik funn fremkommer i denne studien er det et ønske om en nærmere presisering av oppdraget enn slik det fremkommer i læreplanen i dag. Dette støttes også av tidligere forskning. De ansatte etterspør bekreftelser, rammer og mer systematisk arbeid med temaet. Sånn sett kan det tyde på at det store handlingsrommet i læreplanen skaper usikkerhet blant de ansatte. Dette støttes av forskningsprosjektet til Karseth et al. (2020), der det kommer frem at innføringen av de tverrfaglige temaene bærer preg av spenninger.

Ved både å få en felles forståelse blant kollegaer ute på skolene og en nærmere presisering i læreplanen kan det tenkes at man i større grad får ansatte som står tryggere i utøvelsen av opplæringen. Det kan også tenkes at de får bedre forståelse for oppdraget de er satt til, og at man i større grad kan unngå ulik opplæring i temaet, enn slik det gjøres i dag. Når det er sagt er det viktig å presisere at utvalget i denne studien er for lite til å kunne dra allmenne konklusjoner. Det har heller ikke vært intensjonen, den har vært å få noen ansattes erfaringer med temaet i videregående skole. Av den grunn er det viktig å ikke være for påståelig eller bastant i konklusjonen, men poengtere at dette er funn fra denne studien. Hadde utvalget vært annerledes, eller bestått av flere eller andre informanter, kunne resultatene sett annerledes ut. Samtidig støttes funn som at livsmestring er stort, uhåndterlig, vagt og rommer mye, funn fra tidligere forskning.

I forhold til videre forskning hadde det vært interessant og sett på hvordan livsmestring forstås i et elevperspektiv, det er til syvende og sist deres liv det handler om. Jeg synes også det ville vært spennende og sett på livsmestring i et fagperspektiv, der temaet kommer til syne i de ulike fagene og studieretningene i videregående skole. Ellers brenner jeg for yrkesfagene, og hvordan lærlingene blir presentert for, og lært opp i livsmestring er noe som hadde vært spennende å utforske.

Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Gyldendal Akademisk.
- Aubert, A-M og Bakke, I M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Bakken, A. (22.august 2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 5/22). NOVA, OsloMet.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening*.
http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
- Bolstad, B. (2020). *Tverrfaglighet i fagfornyelsen*.
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfaglighet/Tverrfaglighet%20i%20Fagfornyelsen/>
- Brandlistuen, E. M. (2019). *Livsmestring i skolen* [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet]. Brage.<https://brage.inn.no/innxmlui/bitstream/handle/11250/2632036/Brandlistuen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. *Psykologtidsskriftet*, 54 (8), s. 766-767.
<https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2017/08/folkehelse-og-livsmestring-i-skolen>
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. SAGE Publications.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Intervjuet: samtalen som forskningsmetode*. Gyldendal akademisk.
- Bru, E, Idsøe C og Øverland K. (2018). *Psykisk helse i skolen*, Universitetsforlaget.
<https://kildekompasset.no/references/kapitler-artikler-i-redigerte-boker/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (Publisert 10.02.2019). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*.
- DeSeCo. (2016). *Definition and Selection of Competencies*.
<https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/>

- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm.
- Ekornes, S. M. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforlaget.
- Federici, R-A & Skaalvik, E-M. (2014). *Student's Perception of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses*. International Education Studies. <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/31789>
- Fluge, K. (2021). Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring – møte mellom læreplan og skole [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2770333>
- Glavin, K. og Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis – til beste for barn og unge i Kommune-Norge* (4. utg.). Kommuneforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. State University of New York Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Helsedirektoratet. (2017). *Betydningen av psykisk helse i skolen*. <https://www.helsedirektoratet.no/tema/psykisk-helse>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2017). *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)*. https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Honneth, Axel. (2008). *Anerkjennelsens kamp*. Pax.
- Jacobsen, D.I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelses læreplanverk – politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA2020, rapport nr. 1). <https://www.udir.no/contentassets/f9e24b76d66b4a23a2337644acf6d5a6/eva2020--delrapport-ap1.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- Prinsipper for læring, utvikling og danning*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal.
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. (2017). *Livsmestring i skolen: For flere små og store seiere i hverdagen*. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>

- Literacies for helse og livsmestring i skolen. (2023).
<https://www.oslomet.no/forskning/forskningsprosjekter/literacies-helse-livsmestring-skolen>
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: rett medisin for elevene?* Spartacus Forlag.
- Madsen, O. J. & von Soest, T. (2021). *En plaget ungdomsgenerasjon?* Cappelen Damm Akademisk.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning, en innføring* (3.utg). Universitetsforlaget.
- Mannsværk, A. G. (2020). *Livsmestring som tverrfaglig tema - sett fra et lederperspektiv* [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet]. UiT Munin.
<https://munin.uit.no/handle/10037/18868?show=full>
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Mullaliu, A. (2020). *Livsmestring og folkehelse i opplæringen: En undersøkelse av læreres forståelse, fortolkning og implementering av livsmestring og folkehelse i skole* [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. AURA. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/2684653>
- Narvesen, C. E. (2019). *Livets skole: En utforskende studie av hvordan fem ungdomsskolelærere forstår livsmestring som begrep og tverrfaglig undervisningstema i samfunnsfag* [Masteroppgave, Universitet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-73250>
- NOU: 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV- 1998-07- 17- 61). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Postholm, M. B. (2020). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Prop. 121 S (2018-2019). *Opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019–2024)*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-121-s-20182019/id2652917/>
- Rampazzo, L., Mirandola, M., Davis, R., Carbone, S., Mocanu, A., Campion, J., Carta, M. G., Danielsdottir, S., Holte, A., Huurre, T., Matloňova, Z., Mendez Magan, J. M., Owen, G., Paulusová, M., Radonic, E., Santalahti, P., Sisask, M. & Xerri, R. (2016). *Joint Action on Mental Health and Well-being. Mental health and schools. Situation analysis and recommendations for action*. European Union.
https://health.ec.europa.eu/system/files/2017-07/2017_mh_schools_en_0.pdf
- Ringereide, K. & Thorkildsen, L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Pedlex.

- Røros, R. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen: sett i et lærerperspektiv* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2614432>
- Schibbye, A-L Løvlie. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Universitetsforlaget.
- Schibbye, A-L Løvlie. (2012). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Schjelderup Mathiesen, K, Karevold, E & Knudsen A.K. (2009). *Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge*, Nasjonalt folkehelseinstitutt, Nordberg trykk AS.
- Silverman, D. (2017). *Doing Qualitative Research* (5. utg.). SAGE Publications Ltd.
- Skaalvik, E. og Skaalvik S. (2018). *Motivasjon for læring – teori og praksis* (5.utg). Universitetsforlaget.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal.
- Teigen, K-H. (2005 - 2007): *erfaring i Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 27. august 2023 fra <https://snl.no/erfaring>
- Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Overordnet del av læreplanverket. 2.0 *Prinsipper for læring, utvikling og danning*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Overordnet del av læreplanverket. 2.5.1 *Folkehelse og livsmestring*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Tiltak for å bedre relasjoner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/>
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen - utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal akademisk.
- Røtnes, T. (2001). *Innføring i bruk av fokusgrupper*. Seksjon for statistiske metoder og standarder. Emnegruppe: 00.90.
- Viig, N. G., Resaland, G. K. & Tjomsland, H. E. (2021). *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*. Fagbokforlaget.
- World Health Organization. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. https://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0004/129532/Ottawa_Charter.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1: Informert samtykke

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet «**Livsmestring i videregående skole**»?

Dette er en henvendelse til deg med et spørsmål om du har lyst til å delta i et forskningsprosjekt der temaet er *livsmestring*, som en del av det mye tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* i LK20. I dette skrivet får du informasjon om hensikten med prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Som en del av den nye læreplanen som trådte i kraft høsten 2020 er ett av de tverrfaglige temaene livsmestring. Livsmestring skal implementeres i fag der det er relevant, og læreplanen beskriver at skolen skal legge til rette for læring innenfor temaet.

Begrepet er lite utforsket i skolesammenheng og det ligger lite føringer i læreplanen på hvordan det skal arbeides med temaet. I denne masteroppgaven ønsker jeg derfor å undersøke hvordan videregående skoler i Innlandet fylke praktiserer og erfarer arbeidet med livsmestring. Jeg ønsker å komme i kontakt med deg som jobber direkte med temaet i læreplanen og rådgivere, avdelingsledere, rektorer eller andre som jobber med temaet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du inviteres til å delta i studien fordi du jobber på en videregående skole i Innlandet fylke.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du takker «ja» til å delta i studien innebærer det at du deltar på ett gruppeintervju med kollegaer fra samme arbeidsplass. Det vil ta deg ca 45-60 minutter. I gruppeintervjuet skal det snakkes om deres erfaringer og praktisering av livsmestring. Det blir ikke stilt sensitive spørsmål og intervjuet blir tatt opp med lyd. Intervjuet gjennomføres der det er best for dere, for eksempel på deres arbeidsplass.

Det er frivilling å delta

Det er frivillig å delta i studien og alle opplysninger om deg blir anonymisert.

Hvis du takker «ja» til å delta i studien kan du når som helst og uten spørsmål trekke samtykke. Det får ingen konsekvenser for deg hvis du velger å ikke delta.

Ditt personvern - hvordan opplysninger om deg blir brukt og oppbevart

Opplysningene om deg vil kun brukes til formålet som er beskrevet i dette skrevet. Alle opplysninger om deg blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernreglementet. Det er kun jeg som masterstudent som vil ha tilgang til din epostadresse og ingen personopplysninger om deg vil komme frem i datamaterialet. Alle opplysninger om deg blir erstattet med koder og fiktive navn, ingen deltakere vil kunne identifiseres i publikasjoner.

Hva skjer med opplysningen når prosjektet avsluttes?

Masteroppgaven skal etter planen avsluttes 15. september 2023. Alt av lydopptak vil være slettet innen denne datoen, og når oppgaven leveres vil alt være fullstendig anonymisert.

Dine rettigheter

Kan du identifiseres i datamaterialet har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Få rettet og slettet personopplysninger om deg
- Få utlevert kopi av dine personopplysninger og sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandling av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysningene om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk Senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingene av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Student: Camilla Øverhaugen på e-post: camilla136@yahoo.no eller telefon: 95173966

Høgskolen i Innlandet ved Liv Henriette Altmann på e-post: liv.altmann@inn.no eller telefon:

61288112, mobil: 48240536

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post: postmottak@sikt.no eller telefon: 55211500 eller 53211500

Personvernombud Høgskolen i Innlandet: Usman Asgar på e-post: usman.asghar@inn.no eller telefon: 61287483/ 99257964

MVH

Camilla Øverhaugen

Tlf: 95173966

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Livsmestring i videregående skole”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 15.september 2023.

Underskrift

Intervjuguide

«Hvilke erfaringer og praksiser beskriver lærere, rådgivere og ledere knyttet til implementering av livsmestring i videregående skole?»

Oppstart og velkommen

Takk for at dere stiller opp i denne studien

Informere kort om hva som skal skje under gruppeintervjuet. Hva er fokusgruppe? Hvilken rolle har moderator, har noen vært med på dette tidligere?

Hvem er dere?

Hvilke roller har dere på skolen? Fartstid og fagbakgrunn, vi går runden så alle kort kan presenterer seg

Bakgrunn for tema:

- Nytt tverrfaglig tema som skal implementeres i skolen
- Det ligger lite føringer i læreplanen for hvordan skoler skal arbeide med temaet, og av den grunn er jeg interessert i å høre hvilke erfaringer og praksiser videregående skoler i Innlandet har omkring temaet, - fra perspektivene som både lærer, leder og rådgiver.

Er det spørsmål før vi starter?

Erfaringer og praksiser knyttet til implementering av livsmestring

- Hvordan forstår dere tema livsmestring? Hva legger dere i begrepet? Hva er målet slik dere oppfatter temaet?
- Hvordan har deres skole løst oppdraget med å legge til rette for livsmestring? Hva legger dere vekt på i arbeidet med livsmestring?
- På hvilken måte skiller arbeidet med temaet seg før og etter ny læreplan?
- Har dere tanker om hvordan dere kan arbeide for enten å forbedre arbeidet, eller gjøre noe annerledes?
- Har dere tro på livsmestring som eget tverrfaglig tema?

Avslutning

Er det ting vi ikke har snakket om du/dere mener er viktig å løfte frem?

Er det noen som ønsker å utdype noe?

Sjekke om jeg har forstått informantene riktig, be de korrigere/forklare/utdype hvis noe er uklart

Takk for at dere ville stille opp og at dere tok imot meg!

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave](#) / Eksport

Meldeskjema

 Skriv ut

Referansenummer

361176

Hvilke personopplysninger skal du behandle?


- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Adresse eller telefonnummer
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidifikator
- Lydopptak av personer

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Masteroppgave

Prosjektbeskrivelse

 Chat med oss på
hverdager fra 12-14

Formålet med prosjektet er å utforske hvordan videregående skoler forstår og praktiserer det nye tverrfaglige temaet " Livsmestring" i læreplanen.

Den nye læreplanen LK20 trådte i kraft høsten 2020. Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er blitt praktisert i to år og skal nå inn i sitt tredje år i skolene. Fagfornyelsen gir rom for at lærerne kan utvise selvstendighet i bruk av læreplanen (Regjeringen, 2019), noe som betyr at det er opp til skolen og den enkelte lærer å finne måter å undervise på, og legge til rette for læring innenfor folkehelse og livsmestring.

Problemstillingen for prosjektet er «Hvilke erfaringer og praksiser beskriver lærere, rådgivere og ledere knyttet til implementering av livsmestring i skolen?»

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

Jeg trenger å oppbevare kontaktinformasjon så jeg kan gjøre avtale med informantene. I tillegg trenger jeg å oppbevare og lagre lydopptak av intervjuene slik at jeg kan transkribere og analysere datamaterialet. Lydopptakene vil bli lagret på mobil med skjermlås

Ekstern finansiering


Ikke utfyllt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Camilla Øverhaugen , camilla136@yahoo.no, tlf: 95173966

 Chat med oss på
hverdager fra 12-14

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Adresse eller telefonnummer
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidifikator
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Gruppeintervju

Vedlegg

[Intervjuguide NSD.docx](#)

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

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

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.docx](#)



Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Informanten sender en epost eller sms til meg

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Informantene får beskjed i informasjonsskrivet om denne rettigheten. De kan få kopi av egne opplysninger hvis de ønsker det

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99



Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Ikke utfyllt

Behandling

Hvor behandles personopplysningene?

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Student (studentprosjekt)
- Prosjektansvarlig

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja



Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Personopplysningene anonymiseres fortløpende
- Flerfaktorautentisering

Varighet

Prosjektperiode

01.11.2022 - 15.09.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data slettes (sletter rådataene)

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger
