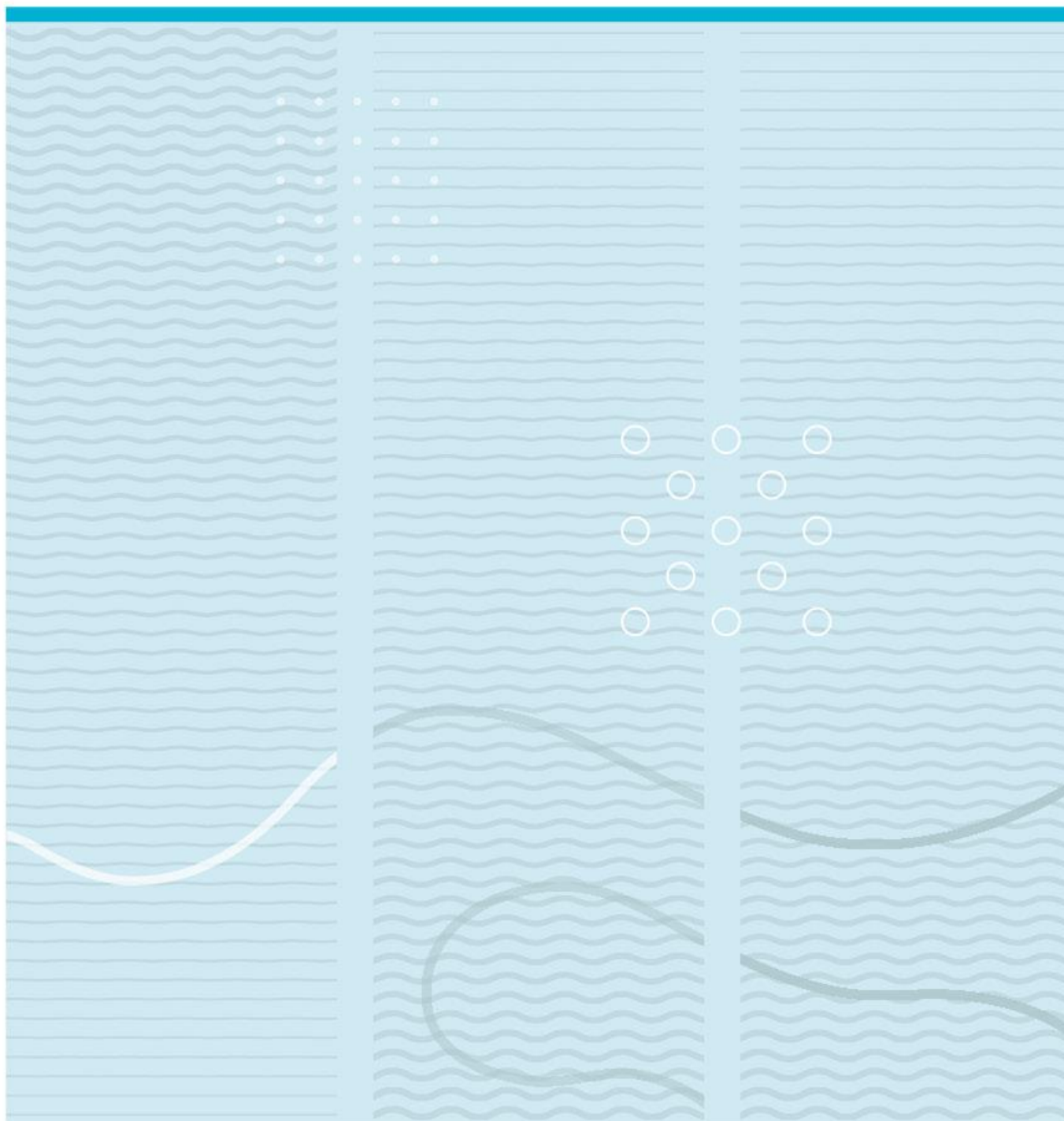


Karoline Monsrud

## «Jeg er jo utdannet pedagog, ikke psykolog»

En kvalitativ studie av læreres erfaring med livsmestring og psykisk helse i skolen.





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Karoline Monsrud

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng



# Sammendrag

Folkehelse og livsmestring er et av tre tverrfaglige temaer som ble innført i det norske læreplanverket i 2020. Bakgrunnen for innføringen var behovet for utredningen av hva barn og unge vil ha behov for å lære i et perspektiv på 20-30 år fremover. Temaene er derfor basert på samfunnsaktuelle problemstillinger som vil være viktig både i nåtid og fremtid. De senere årene har vi sett en negativ utvikling i forbindelse med barn og unges psykiske helse (Sletten & Bakken, 2016, s. 15), og selv om det finnes flere grunner til dette, viser undersøkelser at skolerelatert stress dominerer bekymringene til ungdomsskoleelever. Med utgangspunkt i dette, er det overordnede temaet for denne studien livsmestring og psykisk helse. Formålet med undersøkelsen er å avdekke lærernes forståelse av livsmestringbegrepet, og hvordan de erfarer arbeidet med livsmestring og psykisk helse som en del av deres arbeidshverdag på ungdomstrinnet.

For å undersøke dette har jeg benyttet en kvalitativ forskningstilnærming, med semistrukturert intervju som fremgangsmåte. Data ble omgjort til funn ved hjelp av Braun og Clarke (2015) sin tematiske analysemodell. Videre ble funnene drøftet i lys av Bandura (1997) sin teori om mestringsforventning, Antonovsky (2012) sin teori om salutogenese, og teori om relasjonskompetanse. Videre diskuteres funnene opp mot tidligere forskningsartikler som bidrar til dypere innsikt for studiens tema.

Resultatene fra funnene viser til positive holdninger knyttet til implementeringen av livsmestring og psykisk helse. Relasjoner, opplevelse av mestring og livsmestring sett fra et kroppsøvingperspektiv trekkes frem som betydningsfullt. Imidlertid indikerer funnene en erfaringsbasert kompetanse, som ikke oppleves som tilstrekkelig for å møte elever i temaet på en «god nok» måte. Studien viser at selv om arbeidet rundt livsmestring og psykisk helse er fastslått i læreplanverket, er det likevel opp til den enkelte lærer hvorvidt livsmestring og psykisk helse blir prioritert i skolen.



# Innholdsfortegnelse

<b>Kapittel 1: Innledning .....</b>	<b>9</b>
1.1 Aktualisering og avgrensning .....	10
1.2 Tidligere forskning.....	10
1.3 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål.....	12
<b>Kapittel 2: Teoretisk rammeverk.....</b>	<b>14</b>
2.1 Livsmestring.....	14
2.2 Psykisk helse.....	16
2.3 Skolen som arena for livsmestring og psykisk helse .....	17
2.4 Bandura og mestringsforventning .....	19
2.4.1 Kilder til mestringsforventning .....	19
2.5 Antonovsky og salutogenese.....	21
2.5.1 Opplevelse av sammenheng .....	22
2.6 Relasjonskompetanse og læreren som rollemodell.....	23
2.7 Oppsummering.....	25
<b>Kapittel 3: Forskningsmetode .....</b>	<b>26</b>
3.1 Kvalitativ metode.....	26
3.2 Vitenskapsteoretisk posisjon.....	26
3.3 Det kvalitative semi-strukturerte intervjuet .....	27
3.3.1 Utvalg av informanter.....	28
3.3.2 Utforming av intervjuguide.....	29
3.3.3 Forskerrollen og gjennomføring av intervjuene .....	30
3.4 Etske betraktninger .....	31
3.5 Forskningens kvalitet .....	33
3.5.1 Reliabilitet.....	33
3.5.2 Validitet.....	33
3.5.3 Overførbarhet.....	34

3.6 Analyseprosessen .....	35
3.6.1 <i>Tematisk analyse</i> .....	35
3.6.2 <i>Valg knyttet til tematisk analyse</i> .....	36
3.6.3 <i>Transkribering</i> .....	37
3.6.4 <i>Analysens seks steg</i> .....	38
<b>Kapittel 4: Resultater .....</b>	<b>40</b>
4.1 Lærernes forståelse av begrepet livsmestring .....	41
4.1.1 <i>Relasjonens betydning</i> .....	41
4.1.2 <i>Mestringsopplevelser</i> .....	43
4.1.3 <i>Helseperspektivet</i> .....	44
4.2 Skolen som arena for livsmestring.....	45
4.2.1 <i>Behov for kompetanseheving?</i> .....	46
4.3 Elevenes psykiske helse .....	47
4.3.1 <i>Sosiale mediers rolle for psykisk helse</i> .....	47
4.3.2 <i>Prestasjonspresset ungdom</i> .....	48
4.4 Oppsummering av studiens viktigste funn.....	49
<b>Kapittel 5: Diskusjon.....</b>	<b>50</b>
5.1 Livsmestring.....	50
5.2 Skolen som arena for livsmestring.....	54
5.3 Elevenes psykiske helse .....	56
<b>Kapittel 6: Konklusjon og avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>59</b>
<b>Referanser/litteraturliste.....</b>	<b>61</b>
<b>Vedlegg 1. Vil du delta i forskningsprosjekt om livsmestring? .....</b>	<b>68</b>
<b>Vedlegg 2: Intervjuguide.....</b>	<b>70</b>
<b>Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....</b>	<b>73</b>



# Forord

En av skolens viktigste oppgaver er å sette barn og unge i stand til å ta hånd om sine egne liv, og i tråd med implementeringen av fagfornyelsen blir denne oppgaven tatt på alvor på en måte den aldri har blitt gjort tidligere (Ringereide & Thorkildsen, 2020, s. 3).

Denne masteroppgaven representerer avslutningen på min 5-årige utdanning for å bli grunnskolelærer, og jeg er veldig takknemlig for muligheten til å sette meg inn i en så viktig tematikk som denne oppgaven tar utgangspunkt i. Det har vært en både utfordrende og berikende prosess, og jeg håper å bidra til ny innsikt og forståelse for hvordan arbeidet med livsmestring og psykisk helse fungerer i praksis. Jeg vil benytte sjansen til å takke noen personer som har vært viktige for at denne masteroppgaven har kommet til mål.

Først vil jeg takke min veileder, Hedda Helene Berntsen. Din veiledning har vært konstruktiv, inspirerende og veldig hjelpsom. Alle tilbakemeldingene du har gitt har betydd mye for arbeidet med oppgaven.

Jeg vil også rette en stor takk til informantene som tok seg tid til å delta i studien i en ellers hektisk hverdag som lærer. Uten dere ville det ikke vært mulig å gjennomføre studien. Takk for at dere delte deres kunnskap og erfaring!

I tillegg vil jeg takke Janne Støen for at du tok deg tid til å lese gjennom oppgaven og komme med gode tilbakemeldinger.

Til slutt vil jeg takke familie, venner og medstudenter for inspirasjon og oppløftende ord gjennom hele prosessen. Det har vært til stor hjelp de dagene motivasjonen ikke har vært på topp.

Tusen takk til alle sammen!

Tønsberg, mai 2022

Karoline Monsrud



# Kapittel 1: Innledning

Dagens norske samfunn er preget av stabilitet og gode levekår. Vi har et velfungerende demokratisk system, gode velferdsordninger, et høyt utdanningsnivå, et konkurransedyktig næringsliv og høy sysselsetting (NOU, 2015: 8). Dette danner et godt utgangspunkt for en skole og et samfunn der elevene kan realisere sine muligheter og leve et godt liv. Det er likevel ulikheter mellom mennesker som bor i Norge. Skolen har en viktig oppgave i å bidra til at alle elever kan mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Endringer i samfunnet skjer i et stadig høyere tempo, noe som stiller krav til at kunnskap fornyes kontinuerlig. Investering i kunnskap og kompetanse er det viktigste grunnlaget for fremtidig velferd og verdiskaping, og det er av stor betydning for menneskers muligheter til å realisere seg selv (NOU 2015: 8).

I 2013 oppnevnte regjeringen et utvalg for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2015: 8). Utvalget får navnet Ludvigsenutvalget, etter deres leder Sten Ludvigsen. De hadde i sitt mandat å utrede hva elevene vil ha behov for å lære i skolen i et perspektiv på 20-30 år, som de gjorde i utredningen 2015: 8 *Fremtidens skole- fornyelse av fag og kompetanser*. Hovedspørsmålene i utredningen er følgende; «Hvilke kompetanser vil være viktige for elevene i skolen, i videre utdanning og yrkesliv og som ansvarlige samfunnsborgere», «hvilke endringer må gjøres i fagene for at elevene skal utvikle disse kompetansene», og «hva vil kreves av de ulike aktørene i grunnopplæringen for at fornyede fag skal føre til god læring for elevene?» Denne utredningen blir deretter sendt på høringsrunde, der en rekke instanser kunne uttrykke sine synspunkter på utvalgets anbefalinger. Med utgangspunkt i denne prosessen, utarbeidet regjeringen et forslag til tiltak og prioriteringer i stortingsmelding 28 (2015-2016) *Fag- fordypning- forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Forslagene omfatter hvordan innholdet i grunnskolen og videregående opplæring skal fornyes for at barn og unge skal få gode vilkår for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har stor betydning i deres liv. Det nye læreplanverket får navnet fagfornyelsen, og det ble bestemt at det skulle settes i verk fra høsten 2020. En av de største endringene er at generell del av læreplanverket, ble erstattet med ny overordnet del- *prinsipper og verdier for grunnopplæringen*. I Overordnet del legges det vekt på skolens oppgave med å synliggjøre forbindelsen mellom fag og «den virkelige verden» (Tjomsland & Samnøy, 2021). En av skolens viktigste oppgaver er å sette barn og unge i stand til å håndtere sine egne liv, og med bakgrunn i fagfornyelsen tas denne oppgaven på alvor, på en måte den aldri har blitt gjort tidligere (Ringereide & Thorkildsen, 2021, s. 3). Overordnet del løfter frem tre tverrfaglige temaer som skal inngå i fag der de er relevante. Temaene tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer, som krever innsats både fra enkeltmennesker og fellesskapet (Tjomsland &

Samnøy, 2021). Et av temaene omtales som folkehelse og livsmestring, og det er det temaet som danner utgangspunktet for denne masteroppgaven.

## **1.1. Aktualisering og avgrensning**

Søket «livsmestring i skolen» ga 223 resultater i universitetsbibliotekets nettside. Videre er 129 av disse søkeresultatene publisert etter 2020. Det viser at det allerede finnes en del forskning på området. Likevel omhandler mye av forskningen læreres og skolelederes tanker om begrepet livsmestring *før* implementeringen i 2020, og dermed før det ble krav om å ta det i bruk. Hensikten og ønsket med denne oppgaven er dermed å undersøke hvilke tanker og erfaringer lærere har gjort seg rundt arbeidet med livsmestring nå som det har vært innført i snart to år. Studien bygger på det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, men det vil i denne oppgaven legges vekt på livsmestringbegrepet. Likevel handler begrepene om mye av det samme, og det vil dermed være vanskelig å se de isolert fra hverandre. Videre er livsmestring et mye omtalt og diskutert begrep, og jeg så det derfor interessant å utforske denne forståelsen i skolen. Jeg har også valgt å inkludere begrepet psykisk helse, da det er sterk sammenheng mellom livsmestring og psykisk helse (Drugli & Lekhal, 2020, s. 11). Studien er avgrenset til å intervju lærerutdannede på ungdomstrinnet, og deres erfaring knyttet til studiens tematikk.

## **1.2 Tidligere forskning**

Mange barn og unge har utfordringer når det gjelder psykisk helse (Bru, Idsøe & Øverland, 2016 s. 13). Det rapporteres om mer emosjonelle plager og økt bruk av antidepressiva (Tharaldsen & Bru, 2022). Antall elever som forteller at de er ensomme øker, og elevers skolefaglige motivasjon reduseres fra midten av barneskolen og fortsetter på ungdomstrinnet (Tharaldsen & Bru, 2022). Psykiske lidelser er i dag en av de store helse- og samfunnsutfordringene i Norge. Nyere forskning viser at mange barn og unge i Norge i dag sliter med å mestre både skoleliv og liv (Uthus, 2017, s. 21). I 2009 kom den første omfattende rapporten om psykiske helseplager i landet (Mykletun, Knudsen & Mathiesen, 2009). Rapporten viste at 15-20 prosent av barn og unge har nedsatt funksjon på grunn av psykiske helseplager, og halvparten av disse igjen blir betraktet som så alvorlige at det har resultert i en diagnostiserbar psykisk lidelse (Mykletun, et al., 2009, s. 50). Registrerte psykiske lidelser står for omtrent en tredjedel av alle uførepensjonister, med angst og

depresjon som de viktigste årsakene til arbeidsrelatert uførhet. Det skyldes at angst og depresjon angår svært mange mennesker, ofte rammer i ung alder, har en tendens til å være tilbakevendende og gir ofte langvarig sykefravær (Folkehelseinstituttet, 2011: 1). Psykiske plager og lidelser er utvilsomt en stor utfordring, og det er lite trolig at helsetjenesten vil klare denne utfordringen alene, blant annet fordi mange unge med psykiske helseproblemer ikke søker hjelp (Bru, et al., 2016, s. 17). Forskning tyder på at bare hver femte ungdom som burde søke hjelp for sine psykiske problemer, faktisk gjør det (Helland & Mathiesen, 2009, s. 55). Det kan skyldes at ungdom ikke vet hvordan eller hvem de skal henvende seg til, eller at det fortsatt er forbundet med stigma å innrømme at en har psykiske helseproblemer (Bru, et al., 2016, s. 18). I Ungdata- rapportene, som baserer seg på mer enn 190 000 ungdommer i 13-19- årsalderen sine svar, kommer det frem at stress- symptomer er den mest utbredte helseplagen blant ungdomsskoleelever (Bakken, 2016, s. 73). Tre av ti ungdommer melder om «ganske mye» eller «veldig mye» plaget av tanker om at «alt er slit» eller at de bekymrer seg mye (Bakken, 2016, s. 73). I rapporten understrekes det at «en manglende evne til å mestre livets utfordringer kan ses som en hovedårsak til psykiske helseplager, noe som i dag er et voksende problem for barn og unge». Rapporten *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak* (Aarø, Siqveland, Skogen, Smith & Øverland, 2018) tar opp hvor arbeidet med psykisk helse hos barn og unge bør finne sted. Der konstaterer de at dette arbeidet må skje der barn og unge befinner seg, og at de viktigste arenaene vil være utenfor helsetjenestene. Da er det naturlig å se på skolen som en arena for dette arbeidet. Dette støttes også av Helsedirektoratet, som understreker at skolen er et sted der barn og unge tilbringer mange timer i hverdagen, og fremhever at læreren er en sentral aktør for å fremme barn og unges psykiske helse og trivsel (Helsedirektoratet, 2021, s. 1).

Dette er noen av grunnene til at *folkehelse og livsmestring* innføres som tverrfaglig tema i skolen. I arbeidet med dette temaet vil det være helt sentralt å styrke elevenes kompetanse i å takle utfordringer og stress, men også jobbe forebyggende mot psykiske lidelser. I en rapport fra LNU; «*Livsmestring i skolen*» (2017, s. 2), står det at i møte med utfordringer i egen hverdag har barn og unge gitt uttrykk for et voksende behov for praktisk kunnskap og ferdigheter for å mestre eget liv. Økende prestasjonspress og stress, psykiske helseplager, mobbing og konflikter, problemer i hjemmet og søken etter identitet er noen av temaene som nevnes. Dagens utfordringsbilde viser imidlertid en ungdomsgenerasjon som er svært velfungerende. Forskning om ungdoms levekår og livsstil over de siste 20 årene gir grunn til optimisme på en rekke områder som berører ungdoms hverdagsliv (Helsedirektoratet, 2013, s. 14). Mange klarer seg bra på skolen, mange jobber på fritiden, spiser sunt og trener, og ruser seg mindre enn tidligere. Dagens ungdom kan beskrives som

mer hardtarbeidende og plikttoppfyllende enn før. Samtidig ser det ut til at dette økende ansvaret bringer med seg sine konsekvenser i form av økt psykisk stress (Helsedirektoratet, 2013, s. 15). Ifølge en rapport av Landsrådet for Norges barne- og ungdomsgenerasjoner (LNU) kommer det frem at det er press og stress i hverdagen som flest føler de sliter med (LNU, 2017, s. 15). Her fremkommer det at prestasjonspress på skolen i form av karakterer, fremføringer og lekser er utfordringer som bekymrer mange. Samfunnet trenger dermed ikke flinkere barn og unge, men gladere barn og unge. I en rapport av Holen og Waagene (2014, s. 7) understrekes det at et flertall av lærere ønsker å arbeide systematisk for å forebygge psykiske vansker og for å fremme god psykisk helse hos elevene. Likevel er det bare et mindretall av lærerne som oppgir at skolen faktisk gjør dette. Det fremheves også at lærere uttrykker både et ønske og et behov for mer kompetanse og ressurser, og bedre tilrettelegging fra skoleleder og skoleeiere (Holen & Waagene, 2014, s. 7). På bakgrunn av dette ønsker jeg i denne oppgaven å bidra til en ny forståelse av læreres kompetanse og erfaringer knyttet til psykisk helse og livsmestring som tematikk i skolen, nå som det er forankret i læreplanverket.

### **1.3 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål**

Med bakgrunn i implementeringen av livsmestring som tema i skolen, ønsker jeg i denne oppgaven å undersøke hvordan lærere har erfart dette arbeidet. Gjennom en kvalitativ forskningstilnærming med intervju som metode, forsøker jeg i denne masteroppgaven å besvare følgende problemstilling: *Hvordan erfarer lærere på ungdomstrinnet å arbeide med livsmestring og psykisk helse i skolen?*

Videre har jeg utformet to forskningsspørsmål som ytterligere belyser og avgrenser studiens tema:

- *Hvordan forstår lærere begrepet livsmestring?*
- *Har lærerne den kompetansen som trengs for å arbeide med livsmestring og psykisk helse på en god måte?*

Hensikten med prosjektet er ikke å fremlegge et fasitsvar eller konkludere om lærere gjør arbeidet med livsmestring og psykisk helse riktig. Formålet ligger heller i å få dyp innsikt i hvordan arbeidet med livsmestring blir gjennomført og hvordan lærere opplever å trekke det inn i fagene, etter at temaet ble implementert som en del av den norske læreplanen høsten 2020. I tillegg er det

interessant å undersøke hva lærere legger i begrepet, da det er et bredt begrep med flere ulike definisjoner.

## Kapittel 2: Teoretisk rammeverk

I det følgende vil jeg presentere begreper og teori som vil være med på å danne grunnlaget for studiens funn og for å svare på studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

Hensikten er å skape en dypere forståelse for hvilke aspekter ved begrepet livsmestring som anses som viktig i dagens skole. Det er utfordrende å definere et temaområde isolert, da fokusområdene i oppgaven henger sammen og det ene påvirker det andre. For å kunne se på læreres erfaringer knyttet til begrepet livsmestring, vil det i første omgang være nødvendig med en forståelse av begrepet og hvilken plass dette har i skolen. Drugli og Lekhal (2020, s. 11) mener det er en nær sammenheng mellom livsmestring og psykisk helse. Jeg anser det derfor som relevant å inkludere forskning og teori om psykisk helse hos barn og unge, for å tydeliggjøre behovet for implementeringen av livsmestring i skolen. Derfor vil det i starten av kapitlet gis en begrepsavklaring av både livsmestring og psykisk helse før jeg presenterer annen relevant teori som vil være med på å synliggjøre studiens funn.

### 2.1 Livsmestring

Begrepet livsmestring har de senere årene blitt et mye omtalt begrep i flere styringsdokumenter (Meld.st 28 (2015-2016)). Det er blant annet implementert som et av tre tverrfaglige temaer; «*Folkehelse og Livsmestring*» i overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017). Regjeringen definerer begrepet på denne måten; «*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 elever lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte*» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13).

Styringsdokumentenes vide definisjon av livsmestring er i tråd med WHO's forståelse av begrepet, som på engelsk omtales som «*life skills*» (WHO, 2020). Ifølge WHO er livsferdigheter evner til tilpasningsdyktig og positiv atferd som gjør individer i stand til å håndtere hverdagens krav og utfordringer effektivt. Med andre ord handler det om ferdigheter som forbereder et individ til å leve selvstendig og produktivt i et samfunn. Videre skriver de at livsferdigheter er noe noen tilegner seg uten å tenke over det, mens det for andre ikke er like enkelt å forstå eller observere. For å sikre at livsmestring blir formidlet og forstått hos alle unge, kan lærere dermed undervise i dette temaet i klasserommet, og gjennom dette bidra til å forberede unge mennesker på suksess i hverdagen. I WHO's definisjon nevner de egenskaper slik som problemløsning, kritisk og kreativ tenkning,



kommunikasjon og mellommenneskelige forhold, selvbevissthet og empati og mestring av stress og følelser (WHO, 2020, s. 17). Flere av disse egenskapene blir også nevnt i Overordnet del.

Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjon (LNU) har i samarbeid med prosjektet *livsmestring i skolen* utarbeidet en rapport som gir en god innføring i temaet. De mottok forsommeren 2015 en forespørsel fra regjeringen ved Barne- og likestillingsdepartementet om å utrede barn og unges behov hva gjelder livsmestring (LNU, 2017 s. 9). På grunnlag av et bredt litteratursøk og LNU's egne erfaringer, defineres livsmestring for barn og unge i denne rapporten som;

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

Rapporten kommuniserer også betydningen av mulighet for å oppleve mestring. *«I begrepet å mestre livet er det implisitt at det omhandler opplevelser og situasjoner som man ikke har møtt før eller karakteriseres som vanskelig eller utfordrende å takle psykisk eller emosjonelt»* (LNU, 2017).

Sentralt innenfor arbeidet med livsmestring er derfor å bygge *mestringstro*, som beskrives i Albert Banduras teori om self- efficacy (LNU, 2017, s. 9), som er beskrevet senere i kapittelet.

Livsmestring i Norske Klasserom (LINK) fremhever også tre elementer som er grunnleggende for livsmestring og god psykisk helse. De nevner positivt selvbilde, opplevelse av tilhørighet og mestring som sentrale byggesteiner som kan gi det enkelte mennesket et solid fundament å bygge livet sitt på (LINK, 2020).

Det har i mange år vært et økt fokus på barn og unges evne til å håndtere eget liv. Noen hevder at i dag er flere unge nedstemte og preget av en opplevelse av meningsløshet enn tidligere (Tjomsland, Viig & Resaland, 2021, s. 5). På den ene siden er livsmestring den åpenbare grunnen til at barn og ungdom går på skolen. All opplæring i skolen skal bidra til at elevene kan mestre sine egne liv. Skolen skal utvikle hele og integrerte mennesker med selvinnrett, empati og dømmekraft (Tjomsland, mfl., s. 5). På den andre siden er temaet livsmestring vanskelig å avgrense. Det er et altomfattende og grunnleggende tema som kan gjøre at det er vanskelig å avgjøre hva som hører inn under temaet og ikke. Dersom alt skolen gjør kan kalles livsmestring, har begrepet mistet sitt innhold.

Ifølge Uthus (2017, s. 7) erfarer vi livsmestring når vi får utnyttet våre ressurser og realisert vårt utviklings- og læringspotensial. Et ordtak sier «Du kan ikke hindre sorgens fugler i å fly over ditt hode, men du kan hindre dem i å bygge rede i ditt hår!» (Olsen, & Traavik, 2010, s. 142). Videre mener Olsen & Traavik (2010, s. 142) at vi ved å sette fokus på friskfaktorer som ressurser, muligheter og å ta styringen over eget liv, i stedet for å innta en passiv offerrolle, kan bidra til å snu elevenes vanskelige situasjon til noe (også) positivt. Dette vil da innebære erfaringer som eleven kan lære noe av, og som gjennom «herding» kan gjøre de i bedre stand til å møte utfordringer senere i livet. Enkelte har også reagert negativt på ordet livsmestring, da de mener at livet ikke er noe barn og unge skal lære seg å mestre, men at livet skal leves.

## 2.2 Psykisk helse

Det har i de senere årene vært stadig mer fokus på barn og unges psykiske helse, både internasjonalt og her i Norge. Rammeplanens vektlegging av livsmestring er en del av dette. Ifølge Uthus (2017, s. 20) er psykisk helse relevant for skolen på mange måter, blant annet fordi alle barn og unge som kommer til skolen, bringer med seg sin psykiske helse, på både godt og vondt. God psykisk helse er essensielt for oss mennesker, fordi det danner et fundament som støtter utvikling og fungering på alle andre områder, som blant annet å skaffe seg venner, finne sin plass i skolen og arbeidslivet, og håndtere frustrasjoner og motgang (Drugli & Lekhal, 2020, s. 32). God psykisk helse er også helt avgjørende for det enkelte menneskets velvære og livskvalitet (Bru, et al., 2016, s. 16), og blir fremhevet som den viktigste byggesteinen for å fremme livsmestring (Drugli & Lekhal, 2020, s. 29). Å ha det vanskelig psykisk påvirker mange livskvaliteter i negativ retning, og har uheldige konsekvenser for motivasjon og læring i skolen (Klomsten & Fikse, 2021, s. 15).

Verdens helseorganisasjon (WHO) legger vekt på både psykologiske og sosiale aspekter når de beskriver psykisk helse. Deres definisjon lyder slik:

*«Psykisk helse er å ha det bra og oppleve velvære, kunne realisere sine muligheter, håndtere normale stress-situasjoner i livet, kunne arbeide på en fruktbar og produktiv måte og være i stand til å bidra ovenfor andre og samfunnet» (WHO, 2014).*

Med «normale stress-situasjoner» kan vi tolke at WHO legger til grunn at helse ikke er å leve «det gode liv», men å leve det gode liv til tross for stressende eller utfordrende livsbetingelser. Dette utgjør en viktig forskjell (Uthus, 2017, s. 19). Det å oppleve stress og utfordringer er en del av

menneskers liv, og det gode liv vil dermed innebære å håndtere dette stresset. Dette samsvarer med Antonovskys teori om salutogenese, som beskrives senere i kapittelet.

Selv om funn fra flere nasjonale undersøkelser viser at norske elever trives godt på skolen (Bakken 2016), så meldes det samtidig om at mange har psykiske helseplager og opplever ensomhet (Sletten & Bakken, 2016, s. 15). I Ungdata- rapportene kommer det frem at stress- symptomer er den mest utbredte helseplagen blant ungdom. Samfunnsforskeren Saskia Sassen (2014) mener at de bekymringsfulle tallene på barn og unges psykiske helseplager kan forstås i lys av tiden vi lever i. Hun beskriver det moderne samfunnet som internasjonalisert, komplekst og styrt av kapital, som ifølge henne er en utvikling som stiller økt krav til menneskene om å prestere, og at prestasjon nærmest er en forutsetning for å ikke falle utenfor fellesskapene (Uthus, 2017, s. 22). På NRK leser vi blant annet at «unge blir syke i jakten på det perfekte» (Garfjeld, 2014).

Helsedirektoratet etablerte i 2017 «Program for folkehelsearbeid i kommunene» som skal bidra til å styrke kommunenes langsiktige arbeid med å fremme helse og livskvalitet i befolkningen (Helsedirektoratet, 2017). Her beskrives det at det blant annet skal legges til rette for at alle barn og unge opplever tilhørighet og har positive relasjoner til voksne og andre unge, og opplevelse av mestring.

## **2.3 Skolen som arena for livsmestring og psykisk helse**

Psykiske helseplager og lidelser er utvilsomt en stor utfordring, og det er lite trolig at helsetjenesten vil klare denne utfordringen alene (Bru, et al., 2016, s. 17). Å jobbe med livsmestring og psykisk helse er dermed ikke bare en jobb for spesialistene. Skolen har her en unik posisjon i forhold til alle barn og unge fordi det, sett bort ifra hjemmet, er på skolen størstedelen av hverdagen leves for dagens barn og ungdom. Det som skjer på skolen har derfor stor betydning både for den enkelte, og for samfunnet som helhet (LINK, 2020, s. 5).

I tråd med Uthus (2017, s. 7) er skolen helsefremmende når den gir elevene mulighet til å mestre utfordringer basert på deres nivå, når elevene får være i vekst og utvikling, samt når elevene får være agenter i egne liv og realisert seg selv. Bandura (1997) hevder at elever som opplever mestring i skolen, også opplever mestring i livet, og slik får et utgangspunkt for å utvikle god psykisk helse.

Skolens ansvar innebærer dermed å veilede elever til mestring. Dette er forankret i skolens formålsparagraf, som sier 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. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong*». Elevenes psykiske helse anses i tillegg som så viktig i skolen at det er nedfelt i opplæringslovens kap. §9A-2 (lov om grunnskole og den videregående opplæringa (1998)). Den peker på skolens plikt til å sikre elevenes helse, trivsel og læring, og pålegger skolen å jobbe aktivt og systematisk for å styrke det som fremmer helse og trivsel hos elevene. Uthus (2017, s. 26) understreker at det likevel ikke er noen garanti for at arbeidet med psykisk helse implementeres og gjennomføres i skolen, trolig på grunn av at de styringsdokumentene vi har i dag ikke gir entydige retningslinjer for hvordan skoler skal arbeide med disse tematikkene. I tillegg viser forskning at undervisning i psykisk helse er bra, men dersom vi skal lykkes med å opprettholde effekten av kunnskap om psykisk helse blant elevene, er det grunn til å anta at undervisning i dette temaet bør gjennomføres systematisk, grundig og over tid (Andersen 2011; Anderson og Kaspersen mfl. 2010; Stewart- Brown 2006).

Helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet har i samarbeid gjennomført konferansen «*Læring, læringsmiljø og psykisk helse*», der temaet for drøftingen var rettet mot skolen og hvordan man kan tilrettelegge for en helhetlig tilnærming som ivaretar sammenhengene mellom psykisk helse og læring på en god måte (Helsedirektoratet, 2013). At helse- og utdanningssektoren i fellesskap er opptatt av unges psykiske helse gir et bilde av nye tider for psykisk helse i et læringsperspektiv (Klomsten, 2017, s. 262). Det var på bakgrunn av dette samarbeidet at regjeringen ville prioritere *folkehelse og livsmestring* som tverrfaglig tema i skolen.

Forskning viser også at innagerende vansker, som blant annet angst og depresjon, ikke har fått like stor oppmerksomhet i skolen som utagerende vansker (Helsedirektoratet, 2013, s. 14). Dette begrunnes med at utagerende vansker ofte oppfattes som en trussel mot læringsmiljøet, også for andre elever. I tillegg kan innagerende vansker være vanskelig å oppdage. Dette krever dermed at skolen og lærere kjenner til symptomer på ulike psykiske helseplager og hvordan de viser seg i skolesammenheng, i tillegg til hvordan de skal gå frem dersom de er bekymret for at en elev opplever en psykisk plage (Bru, et al., 2016, s. 18). NOU 2019:3 viser imidlertid til at lærere selv mener de har for lite kunnskap om psykisk helse til å kunne hjelpe elevene på en best mulig måte (NOU 2019: 3, s. 152). Betydningen av et klart fokus på skolens psykososiale miljø vil trolig bli enda viktigere i tiden fremover, da det viser seg at stress og psykisk press øker blant ungdom (Bru, et al., 2016, s. 19). Blant ungdom er det særlig forhold knyttet til skolen, slik som lekser, prøver og

skolerelaterte sosiale belastninger, som synes å være en vesentlig kilde til stress (Skaalvik & Federici, 2015).

## 2.4 Bandura og mestringsforventning

Begrepet mestring vil i denne studien ses i sammenheng med Albert Banduras (1997) begrep om self-efficacy, som på norsk ofte oversettes til mestringsforventning. Troen på egne evner står sentralt i denne teorien, og handler om at individet regulerer egen atferd, bedriver selvobservasjon og evaluerer standarder og mål knyttet til egen utviklingsprosess (Kristiansen & Berntsen, 2021, s. 54). Wormnes & Manger (2005) skriver at tro på egne krefter er en viktig prestasjonsøkende faktor, og at jo mindre individet plages med tvil på egne ferdigheter, jo bedre utfører det. Vår grad av mestringsforventning sier noe om i hvor stor grad vi føler at vi har kontroll over hendelser som påvirker det livet vi lever. Ved å ha forventninger til oss selv om at vi har evner til å påvirke forhold som er viktige for vår livskvalitet, styrkes vår tro på egne krefter og mulighetene for å nå de målene vi setter oss (Traavik & Olsen, 2017, s. 49). Bandura hevder troen på egen mestringsevne vil ha betydning for de ulike valgene en tar i livet, da egne forventninger påvirker motivasjon, tankemønstre og atferd. For å opprettholde den innsatsen som behøves for å lykkes, er en avhengig av å ha tro på egen mestring (Bandura, 1994, s. 80). Han hevder videre at mestringsforventningen påvirker hvor mye stress og depresjon individet opplever når det gjelder å takle en oppgave de står ovenfor (Bandura, 1997, s. 3).

### 2.4.1 Kilder til mestringsforventning

Oppfatning av egen mestringsevne utgjør et viktig aspekt ved en persons selvoppfatning og tro på seg selv (Bandura, 1997, s. 79). For å øke mestringsstroen mener Bandura det er fire informasjonskilder, eller tankemønstre, som bygger mestringsstro; 1) tidligere erfaringer, 2) vikarierende erfaringer, 3) verbal overtalelse og 4) aktivisering (Bandura, 1997, s. 79).

Den aller viktigste kilden til mestringsstro er individets *tidligere prestasjoner*. Informasjon fra tidligere mestringserfaringer er den mest troverdige og veiledende kilden til hvorvidt en klarer å oppnå suksess innenfor en aktuell oppgave (Bandura, 1997, s. 80). Tidligere suksess øker mestringsforventningene, mens tidligere nederlag vil redusere den. I motsetning til tidligere erfaringer som er subjektivt forankret, kan individet også utvikle høyere eller svakere mestringsstro av å se til andres prestasjoner, også kalt *vikarierende mestringserfaring*. Vikarierende

mestringserfaring påvirker mestringstro gjennom observasjon og modellering (Bandura, 1997, s. 86). Hvor viktig denne informasjonskilden er for ens mestringstro er avhengig av erfaringen individet har i å utføre en bestemt oppgave. Innstillingen «hvis han klarer det, klarer jeg det» er et eksempel på hvordan vikarierende mestringserfaring kan se ut i praksis. Samtidig kan det gi motsatt effekt dersom en ser personer lik seg selv feile i utførelsen av en oppgave; «hvis ikke han klarer det, klarer i hvert fall ikke jeg det» (Bandura, 1997, s. 87). Effekten av disse mestringserfaringene er større for personer som har begrenset eller fraværende erfaring på det aktuelle området. Det betyr med andre ord at dersom man ikke har gjennomført handlingen eller oppgaven tidligere, vil andres prestasjoner i større grad påvirke egne mestringsforventninger (Bandura, 1997, s. 87). Mestringstro kan også påvirkes av *verbal overtalelse*. Verbal overtalelse i seg selv vil ikke nødvendigvis være nok for å gi vedvarende høyere mestringstro, men det kan være en viktig bidragsyter (Bandura, 1997, s. 101). Dette er spesielt gjeldende når overtalelsen kommer fra en person som oppleves som dyktig innenfor det aktuelle området (Bandura, 1997, s. 101). I motsetning til dette vil negative uttalelser som for eksempel «du er ikke god nok» redusere mestringstroen. Bandura (1997, s. 102) skriver videre at det er viktig at oppmuntringen knyttes til et problem som ligger like over personens ferdighetsnivå, det som er realistisk å få til. Hvis ikke kan det virke mot sin hensikt (Feltz, et al., 2008, ref. i Kristiansen og Berntsen, 2021). I tillegg er det viktig at de positive kommentarene ikke er overfladiske, men at de knyttes til noe en vet individet kan oppnå (Bandura, 1997, s. 101). Den fjerde informasjonskilden til mestringstro er *fysiologiske tilstander* (ofte omtalt som aktivering på norsk). Somatiske faktorer er spesielt relevante for mestringstro når det kommer til områder som involverer fysiske prestasjoner, kroppslige funksjoner eller håndtering av stress (Bandura, 1997, s. 106). Kort forklart knytter gjerne mennesker stressreaksjoner til dysfunksjon, og reaksjonene vil derfor svekke mestringsforventningene (Bandura, 1997, s. 106). Motsatt vil fravær av høy spenning, redsel og angst øke forventningen om mestring (Manger & Wormnes, 2015, s. 122-123). Dette gjelder imidlertid ikke i alle situasjoner, og totalt fravær av stress øker ikke nødvendigvis mestringstroen. I hvilken grad fysiologiske og mentale tilstander påvirker en persons mestringstro er individuelt. For noen kan følelsen av disse signalene indikere et signal på at man er skjerpet og klar for oppgaven man står ovenfor, og reaksjonene kan således øke mestringsforventningene (Manger & Wormnes, 2015, s. 174).

## 2.5 Antonovsky og salutogenese

Livsmestring, slik det uttrykkes i læreplanverket, handler om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13). Dette er en optimistisk forståelse av helse og livskvalitet som bygger på en salutogen tilnærming (Klomsten & Fikse, 2021, s. 39). Med begrepet *salutogenese*, løfter den israelsk-amerikanske sosiologen Aaron Antonovsky frem spørsmålet om hvordan vi kan forklare sunnhet i stedet for sykdom. Salutogenese er et lite brukt begrep innen pedagogikken, men omhandler imidlertid mye av hva som vektlegges i pedagogisk arbeid. Kunnskap om forekomsten av psykiske plager og lidelser i befolkningen er viktig i folkehelsearbeidet. Samtidig er det behov for å fokusere på andre fenomener enn sykdom og lidelse (Helsedirektoratet, 2014, s. 9). Begrepet salutogenese blir brukt for å forklare hva som fremmer god helse, økt mestring og velvære i livet (Drugli & Lekhal, 2020, s. 22). Teorien innebar et paradigmeskifte fra ensidig å diagnostisere problemer, skade og sykdom, til også å sette fokus på hva som gir muligheter, helse og livskvalitet og på faktorer som demper eller fjerner risikofaktorer (Traavik & Olsen, 2017, s. 29). Begrepet er relevant fordi det viser til ressurser hos mennesker som bidrar til psykisk helse, robusthet og livskvalitet, og er dermed aktuelt når man snakker om livsmestring.

Antonovsky ser på helse som et kontinuum, der fullstendig sunnhet (salutogenese) befinner seg i den ene enden av aksene og fullstendig sykdom (patogenese) i den andre. Utfordringen blir da å legge til rette for en utvikling så nær salutogenesen som mulig. Mennesket blir sett på som et åpent system som er i aktivt samspill med sine omgivelser (Drugli & Lekhal, 2018, s. 22). Det betyr at individet er aktør i sin egen utviklingsprosess, og ikke et objekt som blir påvirket av andre og omgivelsene. Det er slett ikke alle, men likevel mange mennesker som til tross for høy stressbelastning overlever og til og med klarer seg fint. Med unntak av stressfaktorer som er direkte ødeleggende for organismen, er det helsemessige utfallet uforutsigbart. Det er dette mysteriet det salutogene perspektivet forsøker å avdekke. Når man stilles ovenfor en stressfaktor, fører det til en ansent tilstand som man må håndtere. Hvorvidt utfallet blir patologisk, nøytralt eller helsebringende, avhenger av om spenningen håndteres på en adekvat måte (Antonovsky, 2012, s. 16). Studiet av hvilke faktorer det er som bestemmer håndteringen av spenning, blir dermed helsevitenskapens viktigste oppgave. I forebyggende arbeid ligger oppmerksomheten som regel på å finne og vise til det som *ødelegger* helsen. I det helsefremmende arbeidet derimot, som OAS er, legger man vekt på å finne det som *bidrar* til helse (Börjesson, 2017, s. 23).

## 2.5.1 Opplevelse av sammenheng

Antonovsky utviklet teorien om «opplevelse av sammenheng» (OAS), som et svar på det salutogene spørsmålet. Helsen vår er nært knyttet til at det er en sammenheng i livet, og Antonovsky mente det var tre faktorer som var viktig for å oppleve høy grad av sammenheng; *meningsfullhet*, *begripelighet* og *håndterbarhet* (Antonovsky, 2012, s. 17). Han definerte OAS-begrepet som «*en helhetlig holdning som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgripende, varig, men dynamisk tillit til at ens indre og ytre miljø er forutsigbart, og at det er stor sannsynlighet for at ting vil gå så godt som man med rimelighet kunne forvente*» (Antonovsky, 2012, s. 41).

Med *håndterbarhet* mener Antonovsky i hvilken grad man opplever at man har tilstrekkelig ressurser til rådighet til å takle kravene man blir stilt ovenfor. Dersom man har en sterk opplevelse av håndterbarhet, føler man ikke at man er et offer for omstendighetene, eller at livet har behandlet en urettferdig (Antonovsky, 2012, s. 40). Noen ganger går man i motvind, men når det skjer, er vi i stand til å takle det, bearbeide det og komme oss videre. *Begripelighet* handler om i hvilken grad individet opplever den stimuli man utsettes for, enten de oppstår i en selv eller i miljøet rundt, som forståelig, sammenhengende og strukturert. Antonovsky mente at mennesker med høy «begripelighet» har større tiltro og forventning til at det som skjer i fremtiden, er forutsigbart, logisk og forståelig, i stedet for kaotisk og tilfeldig. Hendelser og utfordringer kan være overraskende og vanskelig, men vil likevel kunne settes i sammenheng (Antonovsky, 2012, s. 39). *Meningsfullhet* illustrerer motivasjonskomponenten i OAS og omfatter i hvilken grad individet opplever motivasjon og mening i det man fyller livet med. Det omfatter også en opplevelse av at livet er forståelig, ikke bare i kognitiv forstand, men også følelsesmessig, og at det er verdt å bruke tid og engasjere seg i det som skjer i ens eget liv. Det betyr likevel ikke at alt i livet kan tolkes positivt, men når vanskelige ting skjer, vil du være i bedre stand til å finne mening og engasjement i situasjonen, og ha tro på at en vil komme seg gjennom det på en god måte (Antonovsky, 2012, s. 41)

Antonovsky mener at de tre komponentene i OAS er uløselig knyttet til hverandre. Videre mener han at en sterk OAS er en mestringsressurs og en livsorientering som setter mennesket i bedre stand til å se på livet som begripelig, håndterbart og meningsfullt. Det gir tiltro og motivasjonskraft til å identifisere ressurser i seg selv og i omgivelsene, i tillegg til evne til å bruke disse ressursene på en helsefremmende måte (Antonovsky, 2012, s. 41). På denne måten mener han at OAS er sentralt for om vi klarer oss bra i livet eller ikke. Den såkalte bestyrknings-tradisjonen fokuserer også på salutogenesefremmende faktorer i arbeidet for å oppnå en positiv utvikling. I skolen vil dette



innbære at vi arbeider for å styrke elevenes sterke sider, mestringsopplevelser og kompetanseheving, og har mindre fokus på patogenese, vansker og begrensninger (Olsen & Traavik, 2010, s. 31). Bestyrkning kan beskrives som en prosess der individet får økt makt over seg selv og økt kontroll over egen livssituasjon (Olsen & Traavik, 2010, s. 31). Dette innebærer en prosess og et løft for elevene fra en uønsket situasjon, til en ønsket og forbedret situasjon. Gjennom denne styrkingen av seg selv vil eleven oppleve mestringsfølelse og økt selvfølelse, som er to av de aller viktigste resiliensfaktorene for utsatte barn.

## 2.6 Relasjonskompetanse og læreren som rollemodell

I barn og unges møter med livets muligheter og utfordringer er lærere avgjørende for deres sosiale, emosjonelle og kognitive utvikling (Sælebakke, 2018, s. 5). Denne relasjonen er betydningsfull, og kan løfte den enkelte elevs opplevelse av mestring og tilhørighet slik at alt det som kan være vanskelig, blir lettere. Sælebakke (2018, s. 26) støtter seg til Jan Spurkeland (2015), som understreker at relasjonskompetanse kan betraktes som grunnlag for livsmestring.

Han definerer relasjonskompetanse som *ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker* (Spurkeland, 2012, s. 63). Videre sier han:

*Relasjonskompetanse er kanskje noe av det viktigste vi utvikler i livene våre. Kunsten å omgås andre, skaffe oss venner, etablere nettverk, samarbeide og danne effektive grupper har sitt utgangspunkt i vår medfødte eller utviklede relasjonskompetanse. Hele spekteret av denne kompetansen kan læres og trenes. Vi må bare avgrense relasjonskompetansen til noe som kan håndteres som tema for bevisstgjøring og trening. Det handler om kunsten å samhandle* (Spurkeland, 2015, s. 1).

Spurkeland understreker her en tydelig sammenheng mellom relasjonskompetanse og livsmestring. Dette støttes også av psykolog Anne Linder (2017, ref. i Sælebakke, 2018, s. 26) som hevder at livsmestring og profesjonelt relasjonsarbeid er to sider ved samme sak. På den måten er relasjonskompetanse et grunnleggende kompetanseområde for lærere, og må ligge til grunn for den enkelte lærers profesjonsutøvelse (Sælebakke, 2018, s. 5). Tidligere i kapittelet snakket jeg om Antonovsky og salutogenese, og at hvordan man opplever virkeligheten i form av begripelighet, håndterbarhet og mening, bidrar til ulike grader av mestring, helse og velvære. Læring i skolen foregår i et sosialt fellesskap og er fylt av faglige og menneskelige ressurser som kan gi elever

anledning til å oppleve at livet kan være begripelig, håndterbart og ikke minst meningsfullt (Klomsten & Fikse, 2021, s. 14). Videre skriver Sælebakke (2018, s. 25) at å skape kvalitativt gode relasjoner er et vesentlig fundament i alle salutogene tilnærminger. Man opplever ikke mening og sammenheng isolert på individuelt nivå, men i det sosiale miljøet.

Studier viser at en god relasjon mellom lærer og elev virker positivt for elevenes faglige læring. I tillegg har en god relasjon til læreren betydning for elevenes psykiske helse, og deres evne til å mestre hverdagen og livet (Klomsten & Fikse, 2021, s. 14). Dette støttes også av Skaalvik og Federici (2015), som viser til at lærer-elev-relasjonen har stor betydning for elevenes motivasjon, innsats og velbefinnende i skolen. Dermed er skolen sentralt når vi ser på elevers følelsesliv, psykiske helse og evne til å oppleve mestring.

Utdanningsdirektoratet (2016, s. 1) understreker også hvordan en god relasjon til læreren er viktig for alle elever, og spesielt viktig for de som av ulike grunner strever på skolen. Videre viser de til viktigheten av å være en støttende lærer, både faglig og sosialt. Emosjonell støtte kan være knyttet til elevenes sosiale situasjon, mens faglig støtte handler om at læreren er interessert i at elevene skal mestre og opprettholde motivasjonen for læring (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1). Det er viktig å understreke at alle elever har en relasjon til læreren sin, og det er dermed den profesjonelle lærers etiske plikt å sørge for at denne relasjonen er så god som mulig (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2).

Tjomsland og Samnøy (2021) skriver at et trygt og inkluderende læringsmiljø er en sentral dimensjon av temaet folkehelse og livsmestring. De fremhever videre betydningen av læreren som rollemodell, og hvordan de har påvirkningskraft ovenfor elevene gjennom måten de kommuniserer og samhandler med dem på. Her kan læreren gjennom ord og handling formidle til elevene at det er normalt å mislykkes innimellom, og at slike erfaringer bidrar til både mestring og utvikling. Gjennom å bli akseptert, også når det gjøres feil, bidrar til elevenes aksept både av seg selv og hverandre. Ved en slik modellering og interesse for elevenes følelser, kan elevenes forståelse av disse følelsene bidra til at de lærer seg selv å kjenne. Det å kunne kjenne på og forstå signaler fra ulike følelser, også de ubehagelige, vil være av høyst relevans for elevenes livsmestring og utvikling.

## 2.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for begreper og perspektiver som er viktig for å forstå livsmestring og psykisk helse. Kapitlet definerer først livsmestring og psykisk helse, og ser deretter på skolen som arena for arbeidet rundt temaene. Med utgangspunkt i implementeringen av livsmestring og psykisk helse i skolen, har det vært viktig å understreke skolens betydning i dette arbeidet. Videre er begrepene *mestring* og *helse* sett i lys av Bandura sin teori om mestringsforventning, og Antonovsky sin teori om salutogenese. Avslutningsvis i kapitlet snakker jeg om relasjonell kompetanse og trekker inn betydningen av læreren som rollemodell i arbeidet med studiens temaer. Disse teoriene vil bidra til en grundigere forståelse og dypere innsikt i oppgavens diskusjonsdel og avsluttende kapittel.

## Kapittel 3: Forskningsmetode

I dette kapitlet fremstilles de vitenskapsteoretiske begrunnelsene for det metodiske rammeverket, som har gitt grunnlag for å besvare problemstillingen i studien. Kleven og Hjordemaal (2018, s. 18) definerer forskningsmetode som fremgangsmåten man har brukt for å besvare, belyse eller få kunnskap om spørsmålene man har stilt, og Kvale og Brinkmann (2015, s. 217) sier at det opprinnelig betyr «veien til målet». Dette kapitlet vil gi en grundig beskrivelse av forskningsprosessen fra planlegging til gjennomføring og gi leseren et systematisk innsyn i hele prosessen. Først vil valget av kvalitativ metode og intervju som datainnsamlingsstrategi begrunnes. Deretter vil jeg presentere studiens utvalg, og hvordan intervjuene ble planlagt og gjennomført. Videre vil jeg se på relevante etiske betraktninger og diskutere studiens kvalitet. Avslutningsvis vil jeg begrunne den valgte analysemetoden og beskrive analyseprosessen.

### 3.1 Kvalitativ metode

*«Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?»* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 18).

Intervju er den metoden som er mest brukt innen kvalitativ forskning, og det har blitt en vanlig metode å tilegne seg kunnskap om andre menneskers livssituasjoner, meninger, holdninger og opplevelser på (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 17). Det er studiens tema og problemstilling som er avgjørende for hvilken metodisk tilnærming som vil være mest hensiktsmessig, og metoden kan igjen ha innvirkning på forskningsresultatene (Maxwell, 2012, s. 100-101). Postholm (2010, s. 17) skriver at man i kvalitativ forskning ser på menneskelige hverdagshandlinger i dens naturlige kontekst. Ettersom denne studiens problemstilling søker å innhente informasjon om læreres forståelse av og erfaring med begrepet *livsmestring* ble en kvalitativ tilnærming valgt.

### 3.2 Vitenskapsteoretisk posisjon

Dette prosjektet tar utgangspunkt i en konstruktivistisk epistemologisk tilnærming til forskningen, da jeg anser det som relevant. Et konstruktivistisk perspektiv på kvalitative metoder fremhever at interaksjonen mellom forsker og deltagerne i studien preger de resultatene forskningen kommer frem til. Forskeren og personer i felten bidrar i fellesskap til å utforme kunnskap (Thagaard, 2018,

s. 40). Thagaard (2018, s. 40) sier videre at det konstruktivistiske perspektivet representerer et radikalt brudd med den tradisjonelle positivistisk orienterte forskningen innenfor vitenskapssosiologien. Den tradisjonelle tilnærmingen betrakter vitenskapelige fakta som «objektive», i den forstand at kunnskapen ses på som uavhengig av sosiale prosesser. Det konstruktivistiske perspektivet har imidlertid ført til en nytenkning innenfor vitenskapssosiologien. Vi finner blant annet Guba og Lincoln (1989, ref. i Høgheim, 2020, s. 22) som argumenterer for at det ikke finnes noen objektiv virkelighet, men snarere flere «skapte» sosiale virkeligheter. Fra det konstruktivistiske syn kan ett og samme fenomen ha en helt annen betydning for deg, enn det har for meg, fordi vi som individer har ulik bakgrunn, forståelse og interesser. Immanuel Kant hevdet at mennesker aldri med full sikkerhet kan si at et objekt virkelig er. Det eneste vi som mennesker kan si noe om, er hvordan vi selv oppfatter fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Vår forståelse av virkeligheten vil da være en oppfatning, og ikke virkeligheten i seg selv. Kunnskap er dermed ikke noe som er gitt og som skal kunne overføres. Derimot er den i stadig endring og fornyelse. Konsekvensene av et slikt perspektiv er at vi ikke lenger har én virkelighet å forske på, men flere virkeligheter, og forskningen må dermed ta utgangspunkt i å finne om menneskers oppfatninger av virkeligheten og kunnskapene som skapes, er likestilte (Høgheim, 2020, s. 22). Det betyr at de tre informantene jeg har til intervju i prosjektet, vil gi meg innblikk i tre ulike subjektive virkeligheter og ulike oppfatninger av fenomenet livsmestring. Spørsmålet herfra blir da hvorvidt den informasjonen de gir meg, kan betraktes som «sann», da det konstruktivistiske perspektivet legger vekt på sosiale prosesser for hva forskere kan anse som gyldig kunnskap (Thagaard, 2018, s. 41). Hjordemaal (2014, s. 64) skriver da at den objektive, nøytrale og uavhengige forskeren kommer under press dersom det er slik at også forskningsresultater skal bli oppfattet som konstruksjoner, nettopp fordi konstruksjoner kan finne sted på så mange plan.

### **3.3 Det kvalitative semi-strukturerte intervjuet**

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 22) er målet med semi-strukturerte intervju å innhente beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen av de fenomener som blir beskrevet. Thagaard (2018, s. 91) forteller at denne formen for intervju er å anse som den mest brukte innenfor kvalitativ forskning. Intervjuet foregår ved at forskeren har temaer og forslag til spørsmål klare på forhånd, men ikke er opptatt av å stille disse eller bringe frem temaene i en bestemt rekkefølge (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Spørsmålene blir stilt der det er naturlig å bringe dem inn i kommunikasjonen, og konstruksjonen av kunnskap som foregår i samtalen kan bidra til at forskeren ønsker å stille spørsmål som han eller hun ikke hadde tenkt på forhånd.

### 3.3.1 Utvalg av informanter

Utvalget i studien markerer ifølge Thagaard (2018, s. 54) de som forskeren får empiri og opplysninger fra, og det er nødvendig å gjøre et utvalg av informanter før datainnsamlingsprosessen kan igangsettes. Videre skriver Thagaard (2018, s. 54) at det innenfor kvalitativ forskning ofte benyttes strategisk utvalg, som vil si at informantene velges i henhold til studiens formål og det teoretiske perspektivet som studien har. Livsmestring er et tema som alle lærere skal ha implementert i sin undervisningspraksis jamfør læreplanen. Videre ble det ikke stilt noen krav, annet enn at informantene måtte være ansatt ved en ungdomsskole.

For å få tak i informanter til prosjektet, henvendte jeg meg først til ledelsen ved flere skoler, der jeg presenterte prosjektet og spørsmålet om de ønsket å delta. Thagaard (2013, s. 61) omtaler denne strategien å innhente informanter på for tilgjengelighetsutvalg, der en formell henvendelse blir sendt til en setting der informantene kan finnes. «Utvalget er strategisk ved at deltagerne representerer egenskaper som er relevante for vår problemstilling, og fremgangsmåten for å velge ut deltagere er basert på at de er tilgjengelige for forskeren» (Thagaard, 2013, s. 61). Ved denne henvendelsen fikk jeg lite respons. Det var en skole som uttrykte at de ikke hadde mulighet til å avsette tid på dette tidspunktet, men fra resten av skolene jeg henvendte meg til fikk jeg aldri svar. Jeg så det derfor som nødvendig å henvende meg direkte til lærere basert på mitt eget kontaktnettverk. Jeg tok derfor direkte kontakt med lærerne og sendte de informasjonsskrivet om studien. Da fikk jeg svar av to lærere som ønsket å delta. Jeg syntes det ble for lite med to informanter, men på grunn av utfordringen med å finne tilgjengelige informanter, henvendte jeg meg til inspektør ved egen arbeidsplass. Forskning på egen arbeidsplass reiser ifølge NSD flere etiske utfordringer, som diskuteres i kapittelet om etiske betraktninger nedenfor.

Videre i forskningsprosjektet måtte jeg finne ut hvor mange informanter jeg ønsket å benytte meg av. Her understreker Kvale & Brinkmann (2015, s. 148) at utvalget må være såpass lite at man kan bruke mer tid på analysen. Videre skriver de at «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite». Med andre ord avhenger antallet intervjupersoner av formålet med studien. Ifølge Creswell (2013, ref. i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118) skal utvalget i fenomenologiske studier være heterogent. Dersom det benyttes tre deltagere i studien, anbefales det at de er valgt ut fra de samme kriteriene, og at de har erfaringer fra den samme konteksten. I denne studien er formålet å forstå verden slik den beskrives og oppleves av lærere på ungdomstrinnet, men som nevnt innledningsvis er det ingen hensikt å generalisere. Med tanke på denne studiens omfang

og formål anså jeg det som relevant å benytte meg av et lite utvalg, og bestemte meg derfor for å ha tre intervjupersoner i studien, alle valgt ut fra de samme kriteriene.

### 3.3.2 Utforming av intervjuguide

I sammenheng med det semistrukturerte intervju ble det utarbeidet en intervjuguide. En intervjuguide bygges opp rundt temaer og emner som forskeren ønsker å undersøke og få informasjon om (Thagaard, 2018, s. 95), og den fungerer som en garanti for å samle inn data som er relevant for å svare på studiens forskningsspørsmål og problemstilling. For at samtalen skal bli så naturlig som mulig, er det ikke sikkert at spørsmålene eller temaene som er listet opp i intervjuguiden, skal stilles i den rekkefølgen som de står. Det er derfor viktig at forskeren kjenner godt til intervjuguiden, for å holde oversikt over hvilke spørsmål som er stilt, og eventuelt kan trekke inn spørsmål som står langt ned i intervjuguiden tidligere, dersom det faller seg naturlig i samtalsens gang (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133).

For å sikre at intervjuet skal få en god kvalitet, er det viktig at vi stiller spørsmål som oppmuntrer intervjupersonen til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser om de temaene intervjuet handler om (Thagaard, 2018, s. 95). Rubin og Rubin (2012, s. 123-125) presenterer en modell for hvordan vi kan utforme intervjuguiden. «*Tre-med-grener-modellen*» struktureres ved at stammen representerer hovedtemaet i prosjektet, og grenene representerer mer spesifikke temaer. Denne modellen passer spesielt godt når vi på forhånd vet hvilke temaer intervjuet skal handle om, og når vi skal basere analysen av dataene på å sammenligne hva alle deltagerne i prosjektet sier om de samme temaene (Thagaard, 2018, s. 122).

Intervjuguiden består av både hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Hovedspørsmålene dreier seg rundt hovedtemaet for studien, som er *livsmestring*, samt andre temaer som jeg anser som relevant for å belyse livsmestringbegrepet. Oppfølgingsspørsmålene kan kompensere for at det er store forskjeller i forhold til hvor åpent deltagerne i studien uttrykker seg i intervjuet. Dersom informanten holdt samtalen på en mer generell basis, kunne jeg stille oppfølgingsspørsmål for å invitere intervjupersonen til å utdype sine svar. For at vi skal kunne holde samtalen i gang og stimulere intervjupersonene til å snakke mer utfyllende, fremhever Kvale & Brinkmann (2015, s. 163) at vi bør stille spørsmål om *hvordan*. Eksempelvis fra intervjuguiden stiller jeg spørsmålene: «*Hvordan kan du hjelpe elever til å håndtere vanskelige situasjoner og følelser som oppstår i skolehverdagen?*» og «*Hvordan kan du arbeide for å bidra til å styrke elevenes tro på seg selv?*».

Intervjuguiden innleder med nøytrale spørsmål som intervjupersonen skal synes det er greit å svare på. Det er i starten av intervjuet vi etablerer kontakten med informanten og setter stemningen for intervjuet. Det er derfor en fordel å starte intervjuet med beroligende spørsmål om for eksempel personens bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring. Jeg valgte derfor å starte intervjuene med spørsmål som omhandlet utdanningsbakgrunn og motivasjonen for å bli lærer. Til slutt stiller jeg spørsmål om det er noe mer informanten ønsker å tilføye, dersom informanten ønsker å si noe mer som de ikke har fått muligheten til å uttrykke gjennom intervjuet.

I første intervju stilte jeg spørsmålet «*hva anser du som viktige egenskaper når man arbeider med sosioemosjonell kompetanse?*». Her ble jeg bedt av informanten å forklare begrepets betydning, noe jeg ikke hadde gjort i forkant. Til andre intervju la jeg derfor inn en liten forklaring av begrepene sosial og emosjonell kompetanse for å gjøre det enklere for informanten å forstå spørsmålet. Spørsmålet ble også omformulert til «*Hva anser du som viktige egenskaper i forbindelse med en god sosioemosjonell utvikling?*»

### **3.3.3 Forskerrollen og gjennomføring av intervjuene**

Thagaard (2019, s. 16) skriver at kvalitative metoder, slik som intervju, er basert på et subjekt-subjekt- forhold mellom forsker og de personene vi studerer. Kontakten vi har med deltagerne i studien, har betydning for hvordan vi utvikler data. Følgelig er det viktig at vi reflekterer over hvordan deltageres atferd og måter å snakke om sin livssituasjon på kan være preget av forskerens nærvær (Thagaard, 2019, s. 16).

Tjora (2017, s. 118) hevder at for å lykkes med intervjuer er det en forutsetning av man klarer å skape en avslappet stemning. For å få til dette lot jeg informantene selv velge tid og sted for gjennomføring av intervjuet, og at det på den måten ble slik at jeg måtte forholde meg til deres timeplan, og ikke motsatt. Videre var jeg opptatt av å fremstå som en tillitsfull person ovenfor informantene. For å etablere en tillitsvekkende intervjusituasjon er det særlig viktig at vi unngår å skape avstand til deltagerne i studien. Når prosjektet foregår innenfor et miljø vi i utgangspunktet kjenner godt til, reduserer vi en mulig avstand til intervjupersonene (Thagaard, 2018, s. 105). Det var derfor en fordel i intervjusituasjonene at jeg har tidligere erfaring i læreryrket, både gjennom



praksis i studieforløpet og med vikartimer utenfor studiet. Dette gjorde at jeg kjente godt til og lett kunne relatere meg til det lærerne uttrykket i intervjuene.

For å ha mulighet til å rette alt fokus mot intervjupersonen og det som ble sagt, benyttet jeg meg av lydopptak under intervjuene. Tjora (2017, s. 166) sier at ved å benytte seg av lydopptak kan vi konsentrere oss mer om deltagerne som snakker, og på den måten får vi sørget for god kommunikasjon og bedre flyt i intervjuet. Under hele intervjusituasjonen var jeg opptatt av å være en god lytter, samtidig som jeg tok initiativ til å fortsette videre i intervjuet dersom jeg opplevde at intervjupersonen ikke hadde mer å tilføye eller ønsket å utdype mer under det gjeldende spørsmålet. En lyttende holdning innebærer ifølge Thagaard (2018, s. 102) at vi retter oppmerksomheten helt og fullt mot intervjupersonen, og at vi viser interesse og engasjement ved å gi respons til det vedkommende sier. Dette gjorde jeg ved å anvende prober, som er spørsmål eller kommentarer som uttrykker at vi lytter oppmerksomt til intervjupersonens utsagn (Thagaard, 2018, s. 96). Ved å anvende prober kan vi oppmuntre intervjupersonen til å fortsette å snakke om et tema eller utdype et spørsmål, og det kan være helt enkle responser som «ja...» eller «mhm...».

På grunn av en midlertidig hjemmeværende situasjon forespurte en av informantene om intervjuet var mulig å gjennomføres digitalt. Dette så jeg ikke på som problematisk, og vi gjennomførte intervjuet over den digitale plattformen Zoom. Det ble ikke meldt om noen endringer til NSD, da jeg likevel benyttet en fysisk lydopptaker også i dette intervjuet. Det ble dermed ikke registrert eller lagret noe på datamaskinen.

### **3.4 Ethiske betraktninger**

Som forsker er det en rekke etiske betraktninger og overveielser en må tenke gjennom. Disse retningslinjene må følges før forskningen starter, og gjennom hele prosessen (Postholm, 2010, s. 145). NESH (2016, s. 12) presiserer betydningen av at «forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskeren skal respektere forskningsdeltagernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse» (Thagaard, 2018, s. 22). Forskningsprosjekter som søker behandling av personopplysninger, faller inn under personopplysningsloven fra 2001, og er dermed meldepliktige. Personopplysninger er ikke relevante for mitt prosjekt og vil ikke bli behandlet, men på bakgrunn av at jeg benyttet lydopptak under intervjuene, ble prosjektet meldepliktig. Meldepliktige prosjekter må før forskningen tar til, søke om tillatelse til prosjektet hos

Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette ble gjort i desember 2021 og prosjektet ble godkjent 25.01.2022. (Vedlegg 3).

Utgangspunktet for intervju er at de personene vi skal intervjuer, har gitt sitt informerte samtykke til å delta (Thagaard, 2018, s. 113). Informert samtykke betyr at informantene er blitt orientert om hva deltagelse innebærer, at det er frivillig å delta og at de når som helst kan trekke seg fra studien. Det er imidlertid et spørsmål om hvor mye vi kan informere deltagerne om i forkant av intervjuet. Jeg innhentet informert samtykke via et informasjons- og samtykkeskjema som ble utsendt til skolen i rekrutteringsprosessen. (Vedlegg 1). I informasjonsskrivet kom det tydelig frem at deltagelse var basert på frivillighet og at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Dette skrivet ga også en kort beskrivelse av temaet og hensikten med prosjektet, slik at intervjupersonene visste litt om forskningen før intervjuet.

NSD understreker at det kan oppleves som vanskelig å si nei til å delta i forskningsprosjekter dersom man som potensiell deltager har et profesjonelt forhold til forskeren. Jeg tok derfor først kontakt med inspektør på skolen jeg er ansatt ved for å høre om han kunne tipse meg om potensielle deltagere ved skolen. Da fikk jeg en mail med et navn som han mente var potensiell for studien, og spørsmål om han eller jeg skulle sende forespørsel. Jeg ønsket å henvende meg selv og henvendte meg da videre direkte til denne læreren, og fikk ja som svar. NSD skriver at for å sikre at den forespurte opplever deltagelsen som frivillig, kan en la ledelsen ta kontakt på dine vegne, eller alternativt hente informanter fra en avdeling du ikke har noen tilknytning til via jobben. Gjennom jobben som vikarlærer, har jeg ikke noe fast samarbeid med den utvalgte informanten, og jeg så det dermed forsvarlig å gjøre det på denne måten.

Et annet viktig aspekt ved etiske betraktninger i forskningsarbeid er kravet om konfidensialitet og anonymitet (Thagaard, 2018, s. 114). Konfidensialitet refererer til en felles forståelse med deltagerne om hva som kan gjøres med dataene som fremkommer av deres deltagelse i studien. Det handler i hovedsak om at private data som kan identifisere deltagerne, ikke avsløres. Som nevnt over er ikke personopplysninger relevante for prosjektet, det vil ikke tilføre studien noe ekstra. Likevel benyttet jeg meg av lydopptak under intervjuene. Lydopptak registrerer hvordan stemmen til informantene høres ut, noe som kan regnes som en personopplysning. For å bevare informantenes konfidensialitet og anonymitet ble lydopptakene transkribert like etter hvert utførte intervju, og slettet etter transkriberingen. I de ferdige transkriberte intervjuene fremkommer det ingen personopplysninger, og det vil ikke være mulig å identifisere informantene.

## 3.5 Forskningens kvalitet

I kvalitativ forskning streber man etter god kvalitet på sin studie, noe som innebærer å produsere kunnskap som er velbegrunnet og troverdig (Postholm & Jacobsen, 2018). Vurderinger av forskningens kvalitet er basert på begrepene reliabilitet, validitet og generalisering (Thagaard, 2019, s. 19). Reliabilitet omhandler forskningens pålitelighet, mens validitet dreier seg om forskningens gyldighet. Ifølge Postholm (2010, s. 169) er de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet vanskelig å etterkomme i kvalitativ forskning, men jeg mener at studiens kvalitet styrkes ved at jeg utdyper og begrunner alle valgene som er gjort underveis på en grundig og oversiktlig måte.

### 3.5.1 Reliabilitet

I kvalitativ forskning er de tradisjonelle kravene til reliabilitet problematisk, siden et møte mellom forsker og informant alltid er en unik, tidsbestemt situasjon (Postholm, 2010, s. 169). Det normale kriteriet for reliabilitet er at resultatene kan reproduseres og gjentas, men dette samsvarer ikke med logikken i den kvalitative intervjuet. I stedet for å snakke om reliabilitet, bruker Kvale og Brinkmann (2015, s. 275) ofte begrepet «pålitelighet», som er mer hensiktsmessig. Spørsmålet blir da «hvorvidt undersøkelsen er konsekvent gjennomført og relativt stabil over tid og på tvers av forskere og metoder» (Postholm, 2010, s. 169). Silverman (2014, s. 84) argumenterer for at vi kan styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen synlig (transparent). Det innebærer at vi gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at en utenforstående kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Thagaard, 2018, s. 188). Seale (2007, ref. i Thagaard, 2018, s. 188) sier at vi igjen kan styrke forskningens gjennomsiktighet når vi redegjør for hva som er primærdata, det vil si data som i den grad det er mulig, er adskilt fra forskerens fortolkninger. I dette forskningsprosjektet gjelder dette blant annet valget om å bruke lydopptak under intervjuet, istedenfor å gjøre notater som i større grad ville blitt preget av rekonstruksjon av samtalen. Videre er lydopptakene transkribert ordrett, der både pauser og småord slik som «eh» og «hm», er inkludert.

### 3.5.2 Validitet

Vi knytter validitet til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data. Det handler om gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276) «I intervjuanalyser er validitet et spørsmål om hvor godt kategoriseringen representerer kategorier i den menneskelige erfaringen (Postholm, 2010, s. 170). Valg av analyseenhet har derfor stor

betydning. En forutsetning for en god analyse er at forskeren utvikler refleksiv og kritisk bevissthet om sin rolle i forhold til forskningsfeltet og i møte med informantene (Postholm, 2010, s. 170-171). For å øke denne studiens validitet er det derfor forsøkt å gi grundige beskrivelser gjennomgående av de metodiske valgene som er gjort i studien. Videre skriver Thagaard (2018, s. 191) at vi kan argumentere for validitet ved å sammenligne resultatene fra egen studie med resultatene fra andre studier. Dersom resultatene bekrefter hverandre, styrker vi validiteten. I diskusjonskapittelet er funnene dermed sett i lys av tidligere forskning og teori som støtter det funnene sier.

### 3.5.3 Overførbarhet

Dersom resultatene av en intervjuundersøkelse vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og sammenhenger. Dette handler om hvorvidt funnene er generaliserbare, som betyr å kunne trekke slutninger til en større gruppe enn selve utvalget (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). I våre dagligdagse erfaringer generaliserer vi mer eller mindre spontant. Ved hjelp av erfaringer, forutser vi nye hendelser og vi danner oss forventninger om det som kommer til å skje i lignende situasjoner eller med lignende personer. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 148) er det i intervjuforskning en vanlig innvending at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres. Dette er heller ikke hovedintensjonen med kvalitativt intervju. Fokuset skal heller rettes mot muligheten til å gå i dybden ved hjelp av små utvalg. I denne studien vil dette begrepet omhandle hvorvidt konklusjonen på forskningsspørsmålene kan gjelde for andre som jobber i ungdomsskolen. Funnene fra datainnsamlingen representerer et lite utvalg ansatte som arbeider med livsmestring og psykisk helse hos ungdom, men dette er likevel resultater som kan tenkes å representere flere lærere i samme stilling.

Som nevnt ovenfor argumenterer Guba og Lincoln (1989, ref. i Høgheim, 2020, s. 22) for at det ikke finnes noen objektiv virkelighet, men flere «skapte», sosiale virkeligheter. Konsekvensene av dette perspektivet er at vi har mange virkeligheter å forske på (Høgheim, 2020, s. 22). Med utgangspunkt i en slik tilnærming vil det være interessant å diskutere hva som kan anses som «sann» informasjon. Kriteriet om sannhet kan vi knytte til ontologi, som betyr verdenssyn, og handler om hva og hvordan verden er (Høgheim, 2020, s. 21). Vår egen oppfatning av hva som er sant og usant er dermed forankret i hvilket verdenssyn vi har. Som nevnt tidligere, er denne studien basert på det ontologiske konstruktivistiske perspektivet, og sannhetskriteriet må dermed drøftes deretter. Bridges (1999 ref. i Høgheim, 2020, s. 22) skriver at konsensusteorien er et

sannhetskriterium som knyttes til konstruktivismen. Videre står det at «teorien sier at en oppfatning er sann dersom det er enighet om den, enten universelt eller blant spesifikke mennesker» (Høgheim, 2020, s. 22). Det betyr at fra det konstruktivistiske perspektivet er en oppfatning kun sann dersom det eksisterer enighet om det som studeres. En klar ulempe ved denne tilnærmingen vil være at ingen kan bli fornøyde, uten at noen blir misfornøyde. Sannsynligvis vil det aldri oppnås totalt enighet, og det vil dermed alltid være en evig søken etter enstemmighet (Doksheim, 2021). I denne studien kan konsensus forstås som et krav om at det må finnes samsvar mellom informantenes forståelse og oppfatning av fenomenet som undersøkes, for at det skal kunne anses som «sant». Fra det ontologiske konstruktivistiske ståstedet som studien tar utgangspunkt i ser jeg på dette som relativt irrelevant, da hensikten med studien er å nettopp studere det subjektive perspektivet. Informantenes ulike sosiale virkeligheter og verdenssyn vil i stor grad by på ulik sosial enighet om fenomenet som forskes på og dets betydning i praksis. Hensikten med den kvalitative forskningen er nettopp dette; å se på ulike subjektive virkeligheter, og sammenligne de. Her kan man dra frem fordelen med det semistrukturerte intervjuet, at alle informantene kommenterer de samme overordnede spørsmålene, som fører til at svarene vi får, er sammenlignbare (Thagaard, 2018, s. 91). Det er dermed ikke en hensikt innenfor dette forskningsprosjektet å generalisere mine forskningsresultater til alle lærere innenfor feltet, men heller å forsøke å identifisere mønstre og skape oversikt og sammenhenger. På den andre siden kan man likevel tenke at dersom det er høy grad av overensstemmelse i det informantene sier, anta at informasjonen kan være sann også for andre utenfor forskningen.

## **3.6 Analyseprosessen**

I denne delen av oppgaven vil jeg beskrive og begrunne de valgene jeg har gjort for å omgjøre data til funn. Først begrunner jeg valget med å benytte meg av tematisk analyse, deretter vil jeg beskrive de ulike trinnene fra transkribering til den ferdige analysen.

### **3.6.1 Tematisk analyse**

I studien har jeg benyttet Braun og Clarke (2015) sin tematiske analysemodell. De trekker frem tematisk analyse som den første analysemetoden kvalitative forskere bør lære seg, da metoden bygger på grunnleggende ferdigheter som vil være nyttig for eventuell videre kvalitativ forskning (Braun & Clarke, 2015, s. 246). Da jeg har lite erfaring med kvalitativ forskning fra tidligere, anser jeg denne metoden som forsvarlig å bruke i denne masteroppgave. I tillegg trekker de frem tematisk

analyse som fleksibel, sammenlignet med andre analysemetoder. Dette begrunnet med at den tematiske analysemodellen er kompatibel med både et realistisk og et konstruktivistisk verdenssyn (Braun & Clarke, 2015, s. 225). Da jeg har tatt utgangspunkt i et konstruktivistisk ståsted, anses denne analysemetoden som relevant for studien. I tillegg gir denne tilnærmingen forskeren muligheten til å tilpasse metoden etter studiens formål og problemstilling (Braun & Clarke, 2015, s. 222).

### 3.6.2 Valg knyttet til tematisk analyse

Tematisk analyse involverer en rekke valg, som eksplisitt må vurderes og diskuteres (Braun & Clarke, 2006, s. 9). Det presiseres at dette er spørsmål som bør vurderes før analysen av dataene starter, og det må være en pågående refleksiv dialog fra forskerens side med hensyn til studiens problemstilling.

Et viktig spørsmål å ta opp når det gjelder koding av data, er hva som teller som et tema, eller hvilken «størrelse» et tema skal være (Braun & Clarke, 2006, s. 10). Dette gjelder utbredelsen både innenfor hvert dataelement, og prevalens på tvers av hele datasettet. Ideelt sett vil det være en rekke forekomster på tvers av datasettet, men flere forekomster betyr ikke nødvendigvis at temaet er mer avgjørende. Det understrekes at det ikke er slik at dersom *koden* er til stede i 50% av datamaterialet, vil det være et tema, men dersom det kun er til stede i 47% av dataene, vil det ikke være det. Braun og Clarke anbefaler forskeren å beholde en viss fleksibilitet og forskervurdering for å finne ut hva et tema er (2006, s. 10). En del av fleksibiliteten til tematisk analyse er at den lar forskeren bestemme temaer på en rekke ulike måter. Det som er viktig er at du er konsekvent i hvordan du gjør det. Videre er «nøkkelen» i et tema ikke nødvendigvis avhengig av kvantifiserbare mål- men av om det fanger opp noe viktig i forhold til studiens overordnede forskningsspørsmål.

Det er også viktig å bestemme hvilken type analyse du vil gjøre, og påstandene som skal fremsettes i forhold til datasettet. Braun og Clarke (2006, s. 11) sier at det kan være lurt å gi en fyldig tematisk beskrivelse av hele datasettet, slik at leseren får en følelse av de dominerende eller viktigste temaene. I en slik analyse er det viktig at temaene som identifiseres, kodes og analyseres er en nøyaktig gjenspeiling av innholdet i hele datasettet. Samtidig vil denne analyseformen medføre at noe dybde og kompleksitet kan gå tapt. En alternativ bruk av tematisk analyse er å gi mer detaljert og nyansert redegjørelse for ett bestemt tema, eller gruppe av temaer, i dataene (Braun & Clarke,

2006, s. 11). På denne måten kan fokuset rettes mot ett bestemt spørsmål, eller et interesseområde innenfor dataene.

Før jeg gikk i gang med analysen måtte jeg også ta høyde for om dataene skal analyseres ved hjelp av en induktiv eller deduktiv tilnærming. Hvilken av disse tilnærmingene man velger avhenger av hvorfor dataene analyseres. En induktiv tilnærming betyr at temaene som identifiseres er sterkt knyttet til selve dataene (Patton, 1990, ref. i Braun & Clarke, 2006, s. 12). Ved denne tilnærmingen vil ikke temaene være drevet av forskerens teoretiske interesse for emnet. Induktiv tilnærming er derfor en prosess for å kode dataene uten å prøve å passe de inn i forskerens analytiske forutsetninger. Det er imidlertid viktig å merke seg at forskeren ikke kan frigjøre seg fra sine teoretiske og epistemologiske «forpliktelser». I denne studien har analyseprosessen inneholdt elementer både fra induksjon og deduksjon. Problemstillingen var forhåndsbestemt, men det har imidlertid blitt gjort endringer på den underveis. Gjennom hele analyseprosessen har jeg vært opptatt av å la analysen være drevet av datamaterialet, som refererer til den induktive tilnærmingen. Samtidig anerkjenner jeg at min forforståelse har vært med gjennom analyseprosessen, og at det igjen kan ha påvirket selve analysen. I motsetning til den induktive, vil den deduktive, eller teoretiske analysen, ha en tendens til å være drevet av forskerens teoretiske eller analytiske interesse for området. Denne formen for analyse vil gi en mindre rik beskrivelse av hele datasettet generelt, og en mer detaljert analyse av enkelte aspekter ved dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 12).

En annen avgjørelse forskeren må ta stilling til før man går i gang med analysen, dreier seg om «nivået» som temaer skal identifiseres på (Braun & Clarke, 2006, s. 13). Temaer kan enten identifiseres på semantisk nivå, som betyr at analytikeren ikke leter etter noe utover det som har blitt sagt av deltagerne. I motsetning går en tematisk analyse på det latente nivået utover dette igjen, og forskeren begynner å identifisere eller undersøke de underliggende ideene og antagelsene i dataene.

### **3.6.3 Transkribering**

Etter endt intervju skal de muntlige intervjuene transkriberes. Det innebærer ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 204) å overføre muntlig samtale til skriftlig form. Brinkmann og Tangaard (2012, s. 34) sier at det er en fordel å transkribere intervjuene relativt raskt etter de er gjennomført. På den måten husker man bedre hva som har blitt sagt, og man har et nærere forhold til datamaterialet. Dette støttes også av Postholm (2010, s. 104), som skriver at forskeren bør

transkribere så mye som mulig av de muntlige opptakene etter hver enkelt datainnsamling. Intervjuene ble dermed transkribert samme dag som de ble gjennomført. Dette er en tidkrevende jobb, og tok meg omtrent fem timer per intervju. Jeg hørte gjennom de fleste setninger flere ganger, og inkluderte alt av pauser og ord slik som «ehh» og «mhm». Nilssen (2012, s. 49) skriver at det er viktig å gi en mest mulig korrekt gjengivelse av det forskningsdeltageren sier. Småord som «eh», «mhm» indikerer at den som snakker nøler, er usikker eller må tenke seg om, og det kan være relevant i den videre analysen. Da jeg var ferdig med transkriberingen, satt jeg igjen med 41 sider med materiale. Når transkriberingsprosessen er gjennomført, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse.

### 3.6.4 Analysens seks steg

Basert på Braun og Clarke (2015) sin tilnærming, består analyseprosessen av seks steg; 1) Bli kjent med dataene, 2) Generere koder, 3) Søke etter temaer, 4) Gå gjennom temaene, 5) Definere og navngi temaene og 6) Rapportskriving. Det er også viktig å understreke at ordet «steg» må tas med en klype salt. En kvalitativ analyse består sjelden av isolerte steg, da det kan være vanskelig å si hvor et steg slutter og det neste begynner (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 283). Jeg vil i det følgende beskrive hvordan jeg har gått frem i de ulike stegene.

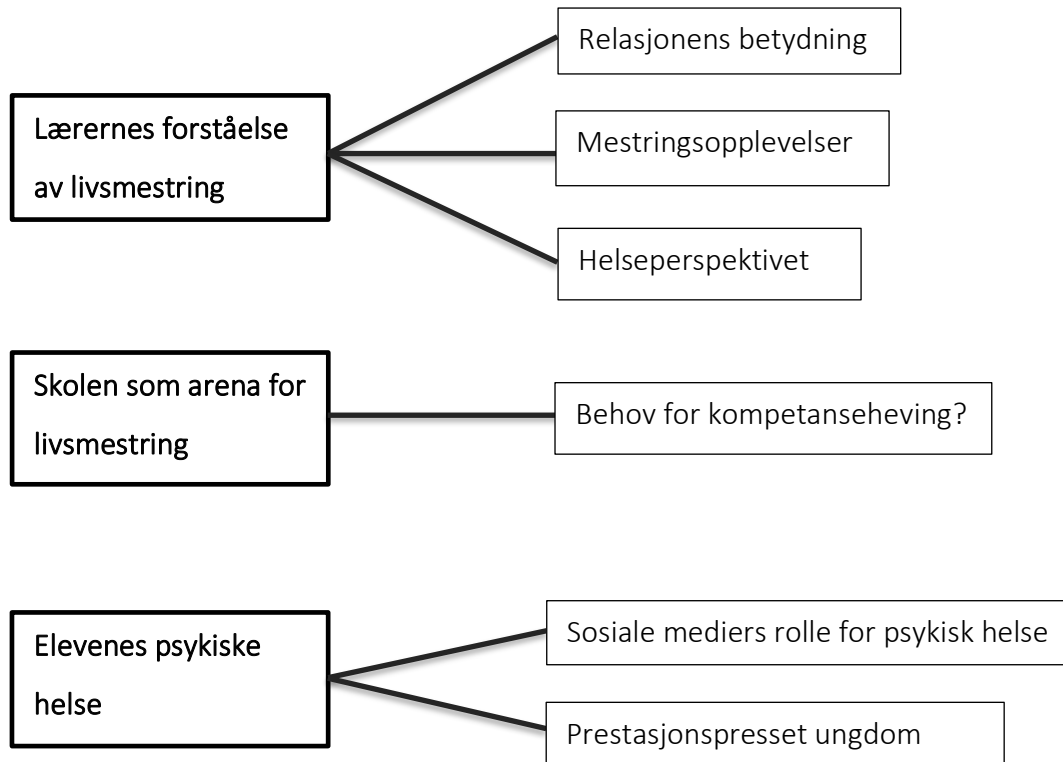
*Det første steget* handler om å bli kjent med dataene. Denne prosessen starter i transkriberingsfasen, der jeg merket meg potensielle temaer og mønstre underveis. *I den andre fasen* gikk jeg mer systematisk til verks for å bli kjent med dataene. Jeg leste transkripsjonene flere ganger, og prøvde å finne utsagn og mønstre i datamaterialet som kunne være relevante for å svare på studiens problemstilling. Braun og Clarke (2015, s. 231) understreker at det er viktig å lese på en nysgjerrig og spørrende måte, for å oppnå dypere innsikt og finne mening i materialet. Å kode betyr å identifisere noe av interesse i dataene som vil være relevant i forhold til studiens forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2015, s. 234). Kvale og Brinkmann (2015, s. 226) understreker at å kode intervjuuttalelser er den vanligste formen for dataanalyse. Hvordan man praktisk håndterer kodingsprosessen er opp til hver enkelt, og det er mange teknikker å velge mellom (Braun & Clarke, 2015, s. 235). Jeg valgte å lage en høyremarg i transkripsjonsdokumentet, der jeg noterte ned kommentarer til teksten som kunne være relevante for å gi svar på studiens problemstilling. I tillegg benyttet jeg meg av markering, for å fremheve det jeg oppfattet som viktig i dataene. Johannessen (et al., 2018, s. 291) skriver at når man koder data, bør man også ta seg tid til å notere refleksjoner etter hvert som man leser gjennom dataene. Refleksjoner som jeg så på som



nyttige for det videre arbeidet ble derfor inkludert i høyremargen. Dette ble gjentatt med alle transkripsjonene. Etter denne prosessen satt jeg igjen med en rekke koder, blant annet «trygghet», «prestasjonspress», «agent i eget liv», «mestring» og «å bli sett». Koding i den tematiske analysen er fleksibel, og det er derfor muligheter for å finpusse eksisterende koder, ved blant annet å utvide eller trekke sammen koder, dele de opp eller sammenslå lignende koder (Braun & Clarke, 2015, s. 235). Dette gjorde jeg ved å flytte rundt på ulike koder som gikk igjen i transkripsjonene, og lignet hverandre. *I fase tre og fire* handler det om å bevege seg fra koding til temautvikling. Målet her var å lage en sammenhengende tematisk kartlegging av dataene (Braun & Clarke, 2015, s. 236). Sammenlignet med kodene, er temaene mer overordnede beskrivelser av datamaterialet (Braun & Clarke, 2015, s. 236). *I det femte steget* ble de endelige temaene definert og navngitt. Disse er presentert med hovedkategorier og underkategorier under kapittel 4. *Det siste steget* i den tematiske analyseprosessen, omtales av Braun og Clarke som rapportskrivning (2015, s. 241). Dette steget gikk ut på å produsere den skriftlige rapporten, som er studiens resultatdel. I denne delen har jeg beskrevet hvert enkelt hovedtema og de tilhørende undertemaene, i tillegg til de utvalgte sitatene som illustrerer de gitte temaene.

## Kapittel 4: Resultater

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere funnene fra datamaterialet. Etter å ha gått gjennom datamaterialet som presentert i 3.6, og gjennom analyseprosessen som er presentert i 3.7, kom jeg frem til tre overordnede kategorier. Disse hovedkategoriene er; *Lærernes forståelse av livsmestring*; *Skolen som arena for livsmestring* og *Elevenes psykiske helse*. Hovedkategoriene er igjen inndelt i underkategorier som vist nedenfor. Sitater fra informantene vil refereres til med tall i parentes etter sitatet. Informantene vil ikke gis en presentasjon, da alle informantene er hentet etter de samme kravene, og det vil ikke ha noe å si for studien. Det kan være verdt å nevne at to av informantene har kroppsøving som hovedfag, og deres perspektiver på livsmestringbegrepet vil dermed være farget av det. Noen steder har jeg også benyttet det Kvale og Brinkmann (2015, s. 232) omtaler som meningsfortetting. Det innebærer en forkortelse av informantenes uttalelser til kortere formuleringer. Setninger og uttalelser blir presentert med færre ord, uten at det har innvirkning på meningen, slik at det skal være enklere for leseren å følge med i teksten. Det kan være verdt å nevne at alle lærerinformantene har jobbet i skolen over en lengre periode, og var derfor ute i jobb før implementeringen av fagfornyelsen.



## 4.1 Lærernes forståelse av begrepet livsmestring

Informantene var enige i at begrepet livsmestring innebærer å mestre sitt eget liv. Det var imidlertid ulikhet på utdypelsen av spørsmålet og hva de anså som det viktigste for å mestre eget liv. Alle tre informantene nevner begrepet motgang/motstand i sine uttalelser om hva de legger i begrepet.

Informant 3 sier blant annet at «..det handler om å mestre slik at motgang blir til mestring».

Informant 2 sier at når han hører begrepet livsmestring «så tenker jeg veldig ofte på.. på dette med å takle motgang». Informant 1 sier «du skal mestre livet så godt du kan senere og få nok kunnskap på ulike felt sånn at du føler at du kan ha en utvikling og at.. i tillegg at du skal tørre å stå i motstand».

En informant (1) mener også at livsmestring innebærer at du skal mestre veldig mange forskjellige områder av livet, og at det handler om å oppfatte hva som er de viktige tingene i livet. Den samme informanten sier at «det er hvert fall det jeg tenker at... ja du skal få nok kunnskap til å takle livet på en veldig god måte. Både sånn psykisk og fysisk da». To informanter nevner også begrepet robust.

Den ene informanten (1) sier at det handler om å bli så robust at du tør å takle livets ulike sider, og den andre informanten (3) sier at det på ungdomsskolen handler om å bli robust og få en trygg plattform, slik at de har mulighet til å navigere seg videre i livet. Informant (2) fremhever betydningen av det holdningsskapende arbeidet som lærere utfører, og hvordan det er viktig å modellere og formidle gode verdier, som vil hjelpe elevene i motgangstider.

### 4.1.1 Relasjonens betydning

Funnene viser at relasjoner og sosial kompetanse er viktige komponenter i arbeidet med livsmestring for informantene. Informantene snakker mye om lærer- elev- relasjonen, og hvor viktig det er å skape tillit og å fremstå som en trygg voksen. I tillegg snakker samtlige av informantene om betydning av sosialisering med jevnaldrende. Det fremkommer tydelig at det å skape gode relasjoner og gi elevene trygghet anses som noe av det viktigste arbeidet de som lærere gjør i skolen. Informant 3 understreker det ved å si at «Med årene så har det blitt mer og mer tydelig at det viktigste er å være en trygg voksen som er så trygg at jeg kan by på meg selv, nok til at elevene skjønner at de har det rommet og den relasjonen til meg som er viktig, for at de skal være trygge sammen med meg». Informant 2 snakker om det samme, og sier at det viktigste han gjør som lærer, ved siden av det faglige mandatet, er å skape trygghet for elevene og gode relasjoner til elevene. Dette fremkommer fra sitatet: «*Noe med det er jo mandatet, altså læring, undervisning.. at du lærer. Også handler det jo litt om.. om hva de skal lære. Det bestemmer jo læreplanen og den generelle delen, men jeg tenker... i det handler det jo mye om trygghet og relasjoner*». Den samme informanten forteller også at han er veldig opptatt av den sosiale

dimensjonen av undervisning, og hvordan de iblant annet kroppsøvingsfaget er helt avhengige av hverandre for å komme lenger. Han nevner også begrepet konflikthåndtering, og hvordan de gjennom undervisningen lærer elevene å møte uenigheter og konflikter. I tillegg blir Vygotsky og den proksimale utviklingssone nevnt. Informanten trekker frem kompetansemålet i kroppsøving som handler om å bruke sine egne ferdigheter på å gjøre andre gode og legger til «.. det handler om å mestre sitt eget liv først også hjelpe andre til å mestre sitt».

Funnene i studien tyder på at alle informantene er opptatt av «å se» og anerkjenne alle elevene. Dette med å være en våken lærer som følger med og observerer fremheves som viktig for å hjelpe elever gjennom vanskelige situasjoner og følelser som oppstår i skolen. En informant (2) sier blant annet; «Men da er det jo også litt viktig at du er en litt våken lærer. At du ser, at du observerer, at du har tid. Og at du har bygd opp en god relasjon til klassen, sånn at elevene er trygge på deg». Informanten legger også til «så vi hjelper de gjennom gode relasjoner». Informant (1)

Dette støttes også av informant (1) som sier; «.. bare det å være på en måte våken i klasserommet, snakke med de, være en som ser de.. at du er liksom litt oppmerksom da. For det skaper en veldig god relasjon da, at de føler at de blir sett».

En annen informant (3) understreker at opplevelsen av trygghet i klasserommet er det viktigste for at ungdommen skal trives på skolen. Hun sier videre;

«.. det er det aller aller viktigste. Hvis de ikke har et sted hvor de vet at de er 100% trygge, så tror jeg at det er veldig vanskelig å få til alt det andre. Så det å skape et godt klassemiljø, at også.. så godt atte elevene, ehm.. eh, skjønner at her er det.. uansett så kan jeg komme hit, jeg kan være meg selv, jeg kan prøve ut, teste ut, men.. i mitt eget klasserom. Det er så viktig å ha.. å ha en god relasjon til de lærerne som de skal være sammen med».

Funnene indikerer også at det blir brukt mye tid i og utenfor klasserommet for å skape gode relasjoner. Her snakker også informant (1) om hvor viktig det er å være en våken og oppmerksom lærer. Hun understreker at det skaper en veldig god relasjon dersom elevene føler at de blir sett. En annen informant (3) understreker at det viktigste for å bygge gode relasjoner til elevene er å by på seg selv og å tørre å vise hvem man er. Hun fremhever at de bruker mye tid i klassen på å skape relasjoner til hverandre, men samtidig mener hun at gode relasjoner oppstår ved «sanne små samtaler, ved noen dialoger eller at man får tøysa litt. Kanskje man får vist sider ved seg selv som

er.. ikke bare en lærer- elev- situasjonen på en måte». Dette støttes også av informant (2) som trekker frem at lærere må være åpne for å prate med elevene, ikke bare om skole og fag, men vi må høre på når de kommer og prater om ting som interesserer dem. Informant (1) trekker frem at de hver måned pleier å gjøre noe hyggelig sammen med klassen for å skape relasjoner, og mener at det er viktig at elevene får oppleve læreren som noe annet enn bare «den strenge» eller «den kjedelige» også videre. Denne informanten er også enig i at det er kjempeviktig at læreren viser interesse for eleven, og det som er viktig for eleven. Informant 3 legger også til at det krever mye tid sammen med elevene, og at det derfor kan være vanskelig å oppnå den gode relasjonen dersom du ikke er kontaktlærer. «Og jeg tenker det er kanskje en av hovedgrunnene til at kontaktlærer vil være kontaktlærer, for at da får du en, en unik sjanse til å få en god relasjon til elevene».

Funnene viser også at det å ha en god relasjon til elevene er det avgjørende for å bidra til å styrke elevenes tro på seg selv. Her trekker informant (3) frem at det er viktig å skape tillit for at de tilbakemeldingene vi gir, skal gi mening og ha betydning for elevene. Dette støttes også av informant (1) som mener at for å sikre en god utvikling og for å styrke elevenes oppfatning av seg selv, kreves det at vi som lærere først og fremst finner ut hvordan elevene oppfatter seg selv her og nå, og finner ut hva som er deres styrker og svakheter, for deretter å spille på dem. Hun nevner så at for å muliggjøre det, er det nødvendig å ha en god relasjon til eleven. Avslutningsvis nevner informant (2) at han anser anmerkningssystemet som det motsatte av å bygge gode relasjoner. Han understreker at veldig mange relasjoner i skolen er sårbare, og dersom vi som lærere trækker feil, så er det lite som skal til for å ødelegge en god relasjon. Han fremhever det som mye mer hensiktsfullt å prate med elevene, fremfor å sette en anmerkning, men for at den metoden skal fungere kreves det en underliggende god relasjon.

#### **4.1.2 Mestringsopplevelser**

Mestring fremkommer i intervjuene som noe lærerne setter høyt. Informant (1) mener at det viktigste hun gjør som lærer er å motivere elever og at de skal få føle på mestring. En annen informant (3) understreker at mestring er det første hun tenker på når hun planlegger undervisning. Informant (2) snakker om hvordan han legger opp til at elevene skal få oppleve mestring, og forteller da at han gjør dette gjennom en utforskende tilnærming til undervisningen. Han sier «...Så i min undervisning nå så forsøker jeg i mye større grad å legge opp til en utforskende tilnærming til undervisningen, at elevene må utforske, løsninger, ulike løsninger, og at ikke.. prøve å legge opp til aktiviteter og temaer som ikke nødvendigvis har noen gitte fasitsvar på hvordan ting alltid skal løses». Han sier videre at

han har veldig troa på at mestring oppleves i de øktene hvor elever jobber med ting som kommer fra dem selv, og at mestringsopplevelsene vil bli mye kraftigere fordi elevene får et eierskap til aktiviteten.

Informant (1) trekker fram at hun jobber mye med tankegangen «øvelse gjør mester», for å skape tro hos elevene om at dersom du legger nok trening i en øvelse eller aktivitet, så vil de bli bedre, og oppnå mestring. Informant 2 snakker om pedagogiske modeller i kroppsøvingsfaget, der elevene jobber i team og har ulike roller. Han understreker betydningen av det ansvaret elevene får i de ulike rollene, og hvordan det hjelper dem til å veilede hverandre i mye større grad. På denne måten får elevene mye raskere hjelp og tilbakemeldinger, enn dersom informanten skulle gått rundt for å veilede alle sammen alene. Informant 3 fremhever også betydningen av gode tilbakemeldinger for å gi mestringsfølelse, men er opptatt av å skape relasjon og tillit for at de skal bli oppfattet som gyldige og verdifulle. Hun understreker også at når tilbakemeldingen gir mening for eleven, så vil det føre til større grad av mestring. Hun sier videre at de muntlige og umiddelbare tilbakemeldingene hun gir, er mye mer kraftfulle enn all annen vurdering. Den samme informanten mener også at det ikke er mye som skal til for å få elevene til å føle på mestring. Det viktigste er de små kommentarene i gangen, som anerkjenner at «jeg ser deg, og jeg ser at det er bra det du gjør». Informant 3 trekker frem at livsmestring er et stort begrep, men det kan også brytes helt ned til det å handle om å mestre de små utfordringene i hverdagen, for eksempel at du får alt riktig på en gløseprøve. Informanten legger til: «det er en stor del av det å.. få en selvtillit på sitt eget mestringsapparat, på en måte».

### 4.1.3 Helseperspektivet

To av informantene har kroppsøving som sitt hovedfag, og fremhever derfor helseperspektivet på livsmestring som betydningsfullt og viktig for dem. Dette kommer tydelig frem, da informant (2) blant annet nevner begrepet livslang bevegelsesglede. Han snakker videre om hans ønske om å gi elevene noen verktøy som gjør at de ønsker og har mulighet til å holde en aktiv livsstil som igjen kan bidra positivt til deres helse. Informant (1) understreker betydningen av at elevene forstår sammenhengen mellom psykisk og fysisk helse, og hvor kompleks kroppen er. Hun fremhever at for å ha en bra fysisk kropp som fungerer så er det viktig at elevene lærer og blir bevisste på ting slik som kosthold, søvn, det å ta egne valg og andre ting som er viktig for kroppen. I tillegg har hun fokus på at elevene skal lære så mye om kroppens utvikling og om trening, slik at de på selvstendig vis skal ønske å drive med fysisk aktivitet. Hun snakker videre om en oppgave de har hatt med ulik innfallsvinkel på alle klassetrinnene, der elevene har reflektert over både fysisk og psykisk helse. På åttende trinn lærte de blant annet om kroppen som helhet, mens på niende trinn hadde de mye om

det å være ute i naturen og hvordan det kan påvirke både fysisk og psykisk helse. Det blir også trukket frem at kroppsøvingfaget for mange kan føles litt vanskelig, nettopp fordi det er så synlig, men samtidig så er det en kjempegod arena for de elevene som ikke er like sterke faglige til å mestre og vise seg og sine ferdigheter. Hun nevner at hun i kroppsøvingen prøver å legge til rette for at alle elevene skal få kjenne på mestring og bevegelsesglede i løpet av et skoleår, og dersom noen elever driver med en idrett som de ikke har tilgang til å gjennomføre på skolen, så reiser de til et sted der de får gjennomført det. Dette indikerer veldig god tilrettelegging og tilpasset opplæring for å øke mestringsopplevelser og mestringstro.

## 4.2 Skolen som arena for livsmestring

Alle informantene påpekte at det er bra at folkehelse og livsmestring kommer inn som tverrfaglig tema i skolen, og at det kan bidra til at flere lærere blir flinkere til å plukke opp ting som dukker opp innenfor temaene. Informant (1) sier blant annet; «Det er jo veldig bra at de begrepene har kommet inn, for det er jo egentlig det.. vi skal jo utdanne til selvstendige mennesker som skal kunne ta hånd om seg selv og sin familie og sine barn videre, også skal de bli rusta til å kunne ta en retning i livet». Informant (2) støtter dette og sier at; «Jeg tenker at det er et viktig tema å belyse i skolen, og løfte frem i skolen, slik at både elever, lærere og foresatte blir mer bevisste på det».

Informant (2) og (3) snakker om hvor viktig det er at skolen og lærere hele tiden er i kontakt med det som er i utvikling i samfunnet, og at livsmestring og psykisk helse er temaer som er samfunnsaktuelle nå mer enn aldri før for dagens ungdomsskoleelever. Et sitat fra informant (3) sier at; «Jeg tenker at det er veldig viktig at vi lærere hele tiden er i kontakt med det som er i utvikling i samfunnet, spesielt på akkurat de områdene der, som har med psykisk helse og de.. de utfordringene som våre ungdomsskoleelever står ovenfor, som har endret seg i løpet av.. av de siste 20 årene».

Det blir likevel fremhevet at skolen eller ledelsen ikke har satt i gang noen spesielle tiltak for å forberede lærerne til arbeidet med livsmestring. Informant (2) nevner at de jobbet med noen kompetansepakker fra Utdanningsdirektoratet, men at de tverrfaglige temaene kun ble nevnt kort. En annen informant (3) forteller at det ikke ble satt i gang noen tiltak fra ledelsen, men at kollegiet selv er flinke til å kaste seg over nye prosjekter.

### 4.2.1 Behov for kompetanseheving?

Det er enstemmig blant informantene at arbeid med psykisk helse og livsmestring er relevant for deres arbeid som lærer. En informant (2) sier blant annet «ja, definitivt. Hvis ikke det er det, så burde jeg ikke jobba i skolen, og med ungdom». Funnene i denne studien indikerer imidlertid at informantene har fått sin kompetanse knyttet til livsmestring og psykisk helse gjennom erfaring. Dette nevnes blant annet av informant (2) som sier; «Jeg tror min kompetanse der handler veldig mye om hva jeg har erfart, ikke hva jeg har lært». Samtlige informanter (2) og (3), trekker også frem at dette arbeidet krever kompetanse utover det de som lærere har. En av informantene (3) sier blant annet at det er et veldig stort begrep, og at dette er noe som kanskje burde håndteres av eksterne, profesjonelle. Den andre informanten (2) mener at mange av disse temaene som går inn under livsmestring er utenfor hans utdanningsfelt, og at han ikke har den riktige utdanningsbakgrunnen til å hjelpe elever gjennom psykisk helse på samme måte. Informanten legger til «Jeg er jo utdannet pedagog, ikke psykolog». Et funn i studien er derfor at arbeidet med psykisk helse og livsmestring ikke ligger innenfor lærernes utdannings- og kompetansefelt.

Det kommer også tydelig frem at samtlige av informantene ikke har spesielt mye erfaring i å snakke med elever om psykisk helse. Informant (2) understreker at han skulle ønske han hadde lært mer om dette i utdanningen sin. Han presiserer at han ikke vet nok om psykiske lidelser som blant annet angst og depresjon til å vite hva det handler om og hvilke tegn man skal se etter. Informant (3) har heller ikke mye erfaring på dette området, men forklarer at hun ofte viderekobler elever med mennesker som på bedre vis kan hjelpe de. Hun nevner imidlertid at elevene sier rett ut at de kunne ønske de hadde snakket mye mer om temaer som går inn under psykisk helse, og at de blant annet kunne hatt psykologi som et eget fag i skolen. «Det er så mye som de lurere på og så mange ting som de har lyst til å lære, og som.. hvor vår kompetanse rett og slett ikke holder mål». Hun mener videre at det viktigste steget vi som voksne gjør i skolen, er å sette elevene i kontakt med mennesker som har kompetanse til å hjelpe de, «..for det tror jeg ikke jeg som lærer har kompetanse til» (3). Disse funnene indikerer at det kan være et kompetanshevingsbehov når det gjelder temaer som befinner seg innenfor livsmestring og psykisk helse, eller at det burde ta en større plass i skolens mandat, for eksempel gjennom et eget fag. Informant (1) forteller imidlertid at hun har veldig god erfaring i å snakke om psykisk helse i kroppsøvingssammenheng, der hun har hatt en del teori om temaer som går under psykisk helse. Hun presiserer at mange av disse temaene kan for noen være litt «touchy», og det er derfor både viktig å kjenne godt til klassen, og at de skal få kunnskap om det på en god måte. «Det er jo en fin ting at du kjenner klassen ganske godt før du begynner å snakke om det». Det er dermed noe variert hvor stor plass disse temaene får i teorisammenheng i skolen, og hvorvidt



det vektlegges i undervisningen, men det tyder på at det er et ønske fra elevenes side at det i større grad prioriteres.

## 4.3 Elevenes psykiske helse

Når jeg snakker med informantene om psykisk helse, blir det fremhevet at de mener det kan være slitsomt å være ungdom i dagens samfunn. Begreper slik som prestasjonspress, psykiske lidelser og sosiale medier trekkes frem hos alle informantene. Informant (2) sier blant annet at han tror det er komplekst å være ungdom i dagens samfunn og legger til; «Jeg er veldig glad jeg ikke er det selv!». Informant (1) sier at hun er opptatt av å snakke med elevene om hvor normalt det er å kjenne på ulike og tidvis ubehagelige følelser. Hun trekker også frem at følelser er noe du kan håndtere og regulere på ulike måter, men nevner ingen spesifikke metoder.

### 4.3.1 Sosiale mediers rolle for psykisk helse

Informant (1) snakker om «kravet» om å være pålogget på sosiale medier til enhver tid. Hun understreker at hun opplever mye større utbredelse av psykiske problemer nå, enn det var for omkring ti år siden, eller før smarttelefonene kom. Denne informanten mener også at foreldre burde ta et større ansvar, ved å blant annet passe på skjermbruken til ungdommen når de skal sove. Hun understreker det som dårlig gjort ovenfor elevene å ikke gjøre det, fordi det fører til usammenhengende søvn, samt dårligere søvnkvalitet. Hun sier at på lik linje som man ofte bruker uttrykket «født med ski på beina», så kan man om dagens ungdomsgenerasjon si at de er «født med en hånd».

«Det er ekstremt stort fokus på at de skal være på i forhold til sosiale medier, de er redd for å gå glipp av ting, de vil gjerne være sosiale, de vil bli godtatt i gruppa, de vil gjerne ikke skille seg ut, de vil være en del av mengden, og veldig mange vil også se bra ut ikke sant. Så det handler jo også om det med kroppspress, så hvis du er heldig og har en god kropp så slipper du kanskje veldig mye.. tanker rundt det, mens de som ikke føler seg helt, «åh jeg skulle vært sånn eller sånn», så tror jeg det er veldig slitsomt...og de bruker mye tankeprosesser på akkurat det, at de skal være bra nok da». (1)

Informant 2 snakker om at det er så mange arenaer som ungdommene føler at de må følge med på, slik at det blir et slags ytre press fra alle kanter. Han legger til «sosiale medier er en stor del av det». I tillegg snakker hun om at ungdommer er i en fase hvor de utvikler seg på forskjellige nivåer og

fart, og dermed er veldig sårbare for impulser og påvirkninger. Informant 2 mener at lærere har en kjempeutfordring fordi samfunnet har blitt mer teknologisert, og elevene gjerne skal ha teknologi rundt seg hele tiden, både i undervisningen og på fritiden.

### 4.3.2 Prestasjonspresset ungdom

Informantene snakker om at samfunnet har endret seg mye siden de gikk på skolen, og at det virker som det er større utbredelse av psykiske lidelser i dag. «Jeg ser jo en helt annen verden nå enn det vi hadde» (2). Han nevner at han ser et samfunn som stiller mye tøffere krav til ungdommen og at det er andre utfordringer i dag enn for kanskje bare ti- femten år siden. Han nevner også at han opplever at det er mye større press på å bli med på ting og utforske ting.

«Også ser jeg jo et mye større press. Det er mye større utbredelse av blant annet spiseforstyrrelser, psykiske.. altså angst, depresjon, enn det var tidligere. Så jeg ser et samfunn som er.. som stiller mye tøffere krav til ungdommen, enn det kanskje bare gjorde for ti- femten år siden». (2)

Informant (1) snakker om skolestress som en stor faktor for psykisk helse. Her trekkes det frem hvordan det er viktig å jobbe med bevisstgjøring omkring hva ungdom bruker tiden sin på. Hun legger til at dersom du sitter fem timer på skjerm i løpet av en dag, så kan de ikke skyldes på at de ikke har tid til det skolerelaterte. Da er det igjen den digitale verden som har skylda for stresset. Videre sier denne informanten at «De lever jo egentlig et liv i luksus.. på mange måter. Men likevel så går jo den psykiske helsen drastisk ned». Det er et funn i studien at lærerne mener at prestasjonspress har negativ innvirkning på elevenes psykiske helse.

Informant (2) trekker også frem hvordan han opplever at det er mye større utbredelse av å skulle prestere i skolesammenheng i dag, enn da han selv gikk på skolen for ti- femten år siden. Dette begrunnes med at ungdommen står ovenfor andre utfordringer i dag enn tidligere generasjoner. Når jeg snakker med informant (3) om dagens ungdoms, trekker det frem at begrepet «generasjon prestasjon» begynner å bli oppbrukt. Hun mener at begrepet har blitt en slags klisje, og mener at det bare skaper mer trøbbel å definere en hel generasjon som prestasjonsoverbelastet. Hun trekker frem at det å kjenne på litt stress i forkant av blant annet prøver og presentasjoner ikke er farlig, men at begrepet «generasjon prestasjon» har bidratt til at det er farligere å kjenne på det stresset.

## 4.4 Oppsummering av studiens viktigste funn

Ovenfor er studiens datamateriale presentert gjennom tre hovedkategorier. Slik det fremkommer er lærerne positivt innstilt til at livsmestring har fått en plass i det nye læreplanverket, og at det rettes mer fokus mot de utfordringer som dagens ungdomsgenerasjon står ovenfor. Det er tydelig at lærerne verdsetter å arbeide for å legge til rette for elevenes beste. Dette fremkommer blant annet gjennom funnene som tilsier at de er svært opptatt av å etablere et trygt læringsmiljø, med fokus på gode relasjoner, trygghet og tilhørighet. Annerkjennelse, og evnen til å se alle trekkes også frem som betydningsfullt. Opplevelsen av å føle mestring er også noe som vektlegges høyt i dette arbeidet, og trekkes frem som noe av det første informantene tenker på i planlegging av undervisning. Videre gjenspeiler analysen lærernes oppfatning av en stresset og presset ungdomsgenerasjon, og hvordan dette presset har innvirkning på deres psykiske helse. Det understrekes fra flere informanter at det er en større utbredelse av psykiske lidelser, som blant annet angst og depresjon, i dag, enn for omtrent ti år siden. Lærerne virker bevisste på hvordan dette kan påvirke elevenes læring og utvikling, og trekker blant annet frem sosiale medier som en av hovedårsakene til denne negative utviklingen. To av informantene snakket også mye om livsmestring sett fra et kroppsøvingsperspektiv, og er opptatt av det helsefremmende arbeidet i form av fysisk trening, søvn, kosthold og lignende. Studiens funn indikerer imidlertid et kompetansehevingsbehov når det gjelder livsmestring og psykisk helse. Dette på bakgrunn av informantenes utsagn om at den kompetansen de besitter, for det meste er basert på tidligere erfaring med temaene. Det blir heller ikke stilt spesielle krav fra ledelsen om implementeringen og arbeidet rundt det. Selv om alle informantene mener det er bra at begrepene er blitt tydeligere i skolens mandat, mener de imidlertid at det så store begreper som de også mener ligger utenfor læreres utdanningsfelt, og burde dermed håndteres av eksterne, profesjonelle.

## Kapittel 5: Diskusjon

I tråd med studiens problemstilling søker jeg å avdekke og beskrive læreres opplevelser, heller enn å forklare og predikere. Hensikten i dette kapittelet er å diskutere funnene ved hjelp av relevant teori, opp mot studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Funnene som er presentert under kapittel 4, viser hvordan lærere forstår livsmestringbegrepet, hva de anser som viktige elementer i dette arbeidet, og hvordan de selv erfarer arbeidet med livsmestring og psykisk helse. Diskusjonen vil struktureres med samme kategorier som hovedkategoriene i kapittelet ovenfor. Noen av funnene drøftes med henvisning til nye referanser som ikke er presentert i teorikapittelet for å oppnå utvidet innsikt og forståelse. For ordens skyld gjengis problemstillingen og forskningsspørsmålene under.

«*Hvordan erfarer lærere på ungdomstrinnet å arbeide med livsmestring og psykisk helse i skolen?*»

- *Hvordan forstår lærere begrepet livsmestring?*
- *Har lærerne den kompetansen som trengs for å arbeide med livsmestring og psykisk helse på en god måte?*

### 5.1 Livsmestring

I denne studien har målet vært å forsøke å få en dypere innsikt i hvilken oppfatning lærere har av begrepet livsmestring, samt hvordan de erfarer arbeidet med livsmestring og psykisk helse i skolen. For å undersøke dette, så jeg det hensiktsmessig å finne ut hva lærerne inkluderer i begrepet. Slik det fremkommer i studien, har lærerne god innsikt og forståelse for begrepet livsmestring, og anser arbeidet rundt det som en viktig del av en deres arbeidshverdag. I tråd med dette trekkes det frem noen begreper som informantene tenker på når de hører *livsmestring*. Det som dukker opp først er begrepet *motgang*, og hvordan det handler om å kunne takle motgang på en god måte. Disse uttalelsene er overensstemmende med Utdanningsdirektoratet (2017, s. 13) sin definisjon av begrepet som sier at «Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte». Tjomsland og Samnøy (2021) skriver i sin artikkel at det er viktig at læreren er trygg nok til å vise sårbarhet, og slik formidle at livet handler om å våge å møte både det ukjente og det vanskelige. De understreker at læreren også må modellere og formidle til elevene at det er normalt å mislykkes innimellom, og at slike erfaringer vil bidra til å legge grunnlaget for både mestring og utvikling (Tjomsland & Samnøy, 2021). Ved å bli akseptert, også når det gjøres feil, bidrar til elevenes aksept både av seg selv og hverandre. Det vil i

tillegg bidra til at elevene opplever at det ikke er feil å ha følelser som kan være ubehagelige, og at de lærer seg å gjenkjenne og forstå signalene fra disse følelsene. Tjomsland og Samnøy (2021) skriver videre at dette er av høyst relevans for elevenes livsmestring. Dette fremkommer også i funnene, der det av en informant spesielt trekkes frem at lærere kan jobbe med holdningsskapende arbeid som kan bidra til at elevene takler livet bedre. I en artikkel av Samnøy og Wold (2018) blir det også fremhevet at i møte med «generasjon perfekt», er rollemodellering kanskje noe av det viktigste arbeidet i møte med psykisk helsefremming. De skriver at det er viktig å gå frem som et godt eksempel og vise at en stor del av livet handler om å møte det man ikke takler så godt. Dette går også igjen i Utdanningsdirektoratet (2017, s. 13) sin definisjon, der de presiserer at livsmestring også handler om det å kunne håndtere tanker og følelser. I forbindelse med dette trekker en informant frem betydningen av å snakke med elevene om normaliteten av å kjenne på ulike følelser, og hvordan du kan regulere eller håndtere det. På denne måten kan læreren modellere at det ikke er normalt å bare kjenne på de gode følelsene, men at livet også handler om å ha det bra, til tross for motgang og kjipe perioder. At læreren fremstår som en rollemodell og formidler av slike verdier, kan også støttes av Bandura (1997) sin teori om mestringsforventning. Som beskrevet ovenfor handler livsmestring blant annet om å kunne håndtere hverdagens utfordringer på en god måte. For å muliggjøre dette er det nødvendig med en forventning og tro på at man kan klare å håndtere disse. Det antas at denne forventningen blant annet blir påvirket av det som Bandura (1997, s. 86) omtaler som vikarierende mestringsopplevelser. I lærernes forståelse av livsmestring, snakkes det blant annet om det holdningsskapende arbeidet som lærere utfører, og hvordan det kan hjelpe elevene til å bedre takle livet. Sett i lys av Bandura sin teori vil det å erfare at rollemodeller mestrer, bidra til elevens tro på at de selv kan få til noe. Uten denne forventningen vil innsatsen og motivasjonen for problemløsning være lav, og man vil lettere gi opp utfordringene (Bandura, 1997, s. 87). Det handler om hva man tror man kan klare under de omstendighetene man befinner seg i. Dette er noe en kan dra nytte av gjennom hele livet, både i skolen og rundt det faglige, men også når det gjelder mer personlige temaer.

Videre vil det være viktig å diskutere relasjonens betydning i dette arbeidet. I tråd med det som diskuteres ovenfor, er det ingen garanti for at elevene opplever læreren som en rollemodell. Det forutsetter at det eksisterer en god lærer-elev-relasjon. Funnene i studien presenterer relasjonskompetanse som en viktig komponent for å kunne implementere livsmestring og psykisk helse på en god måte. Alle informantene trekker frem betydningen av relasjoner og å ha en trygg tilknytning til læreren som viktig for å trives i skolen, og som en grunnleggende faktor for å mestre livet. Lærerens relasjon til elevene har lenge blitt fremhevet som viktig for læring, motivasjon og

trivsel (Federici & Skaalvik, 2015), også når det gjelder elevenes psykiske helse (Klomsten & Fikse, 2021, s. 26). Dette understrekes også av Sælebakke (2018, s. 113) som skriver at elever som har et godt forhold til læreren trives bedre på skolen. Det poengteres også at relasjonskompetanse kan betraktes som hele grunnlaget for livsmestring (Spurkeland, 2015, ref. i Sælebakke, 2018, s. 26). Funnene understreker imidlertid hvordan mange relasjoner i skolen er svært sårbare, og fort kan bli ødelagte dersom læreren trækker feil. Sælebakke (2018, s. 113) sier her at vi må gjøre oss fortjent til de gode relasjonene. Grunnlaget for relasjoner legges ved første møte, men samtidig er ferskvare og dermed må næres gjennom hele skolegangen. Det er dermed viktig å kontinuerlig arbeide for å etablere og opprettholde gode relasjoner med elevene. Alle elever i skolen har en relasjon til læreren sin, og det er den profesjonelle lærers etiske plikt å sørge for at den relasjonen er så god som mulig (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2). Lærerne i denne studien understreker også betydningen av å gjøre seg tilgjengelige for elevene og å knytte seg til de på et mer personlig nivå. De beskriver videre at dette må foregå i situasjoner også utenfor skolen. En sterk relasjonskompetanse og evnen til å skape nærhet med elevene vil dermed være av stor betydning i det helsefremmende arbeidet.

Videre fremhever funnene i studien viktigheten av tilhørighet og sosialisering med jevnaldrende. I ungdomstiden er det normalt å føle på utenforskap, og tenke at alle andre lever et såkalt «perfekt» liv. Samtlige av informantene trekker dermed frem viktigheten av å trene på ferdigheter som er viktig for sosial samhandling, som blant annet kommunikasjon og samarbeid. Forskning viser til viktigheten av å stimulere ungdommers sosiale og emosjonelle kompetanse (Tharaldsen & Bru, 2022). Denne kompetansen handler om å ta i bruk kunnskap, holdninger og ferdigheter som er nødvendig for at vi blant annet skal utvikle og bevare gode relasjoner. Tharaldsen og Bru (2022) understreker at en god sosial og emosjonell kompetanse gjør det enklere å etablere vennskap, fremmer velvære og mental helse og kan være avgjørende i møte med livets utfordringer. Livsmestring kan i den sammenheng også ses i forbindelse med det salutogene perspektivet. Klomsten og Fikse (2021, s. 40) sier at i en salutogen tilnærming betraktes ikke helse og livskvalitet som noe som bare skal mestres individuelt. Livsmestring avhenger også av ressurser i sosiale fellesskaper. Det å tilhøre et fellesskap er et grunnleggende behov for mennesker. Når vi opplever å tilhøre et meningsfylt fellesskap der vi kan få og gi støtte til andre, er vi lykkeligere og mestrer livet bedre, tåler kriser og belastninger bedre og blir sjeldnere syke og tåler sykdom bedre (Antonovsky, 2012). Med andre ord er sosial kompetanse særdeles viktig i arbeidet med livsmestring. En av informantene snakket mye om modeller- basert undervisning, og hvordan han gjennom dette er opptatt av det sosiale aspektet ved læring. Informanten viste blant annet til betydningen av elevenes

støtte og tilbakemeldinger fra hverandre, og hvordan de kan bruke egne ferdigheter på å gjøre andre gode. Denne tilnærmingen til undervisning støttes av det Klomsten og Fikse (2021, s. 40) sier om å få og å gi støtte til andre, og hvordan det kan bidra til elevenes utvikling.

I tråd med det som er diskutert ovenfor er det dermed avgjørende at læreren både besitter en profesjonell relasjonskompetanse, samtidig som de klarer å formidle denne kompetansen til elevene, slik at de oppfatter hvordan de selv kan etablere og opprettholde gode relasjoner. Utdanningsdirektoratet (2016, s. 1-2) skriver også at lærere med stor relasjonskompetanse fanger opp de ensomme elevene og greier å stimulere til vennskap. Vennskap er igjen en sterk beskyttelsesfaktor, som vil ha en stor betydning for elevenes psykiske helse. Arbeidet med relasjonskompetansen er dessuten forankret i Utdanningsdirektoratet (2017, s. 13) sin definisjon av livsmestring, der det formidles at livsmestring også handler om å kunne håndtere relasjoner. Klomsten og Fikse (2021, s. 42) sier også at erfaring med positive relasjoner er bidragsyttere til at elever ønsker å bli værende i skolen.

En annen ting lærerne i studien verdsetter høyt i arbeidet med psykisk helse, er å legge til rette for at elevene opplever mestring. Informantene trekker frem betydningen av å spille på elevenes sterke sider for å øke opplevelsen av mestring i skolen. Det nevnes blant annet at det er viktig å gi tilbakemelding på det som er bra, og hvordan det vil være med på å styrke elevens tro på seg selv. Dette er i tråd med Bandura (1997) sin teori om mestringsforventning, der han forklarer hvordan mestringsstro også kan påvirkes av det han kaller *verbal overtalelse*. Her understrekes det at det er viktig at denne oppmuntringen er knyttet til et problem som ligger like ovenfor elevens ferdighetsnivå, det vil si det som er realistisk å få til. Dersom det ikke er det, kan det virke mot sin hensikt (Feltz, et al., 2008 i Kristiansen & Berntsen, 2021). Dette poengteres også av en informant, som sier at det er viktig at de muntlige kommentarene gir mening for eleven. Bandura (1997, s. 101) understreker imidlertid at det er viktig at de positive kommentarene ikke er overfladiske, men at de knyttes til noe en vet eleven kan oppnå. Igjen, forutsetter det god kjennskap og relasjoner til elevene. Denne diskusjonen støttes også av Martin Sligman (Ivery, et al., 2012; Klomsten & Fikse, 2021, s. 42), som foreslår at vi skal vende blikket mot menneskers positive kvaliteter heller enn å vektlegge problemer. Videre er det aktuelt å trekke inn Antonovsky sin teori om salutogenese som handler om å fokusere på det som gir muligheter, helse og livskvalitet, fremfor å diagnostisere problemer (Traavik & Olsen, 2017, s. 29). Det er også vist at ungdom som manglet tiltro til egen kompetanse har større risiko for å utvikle depresjon (Tram & Cole, 2000, ref. i Klomsten, 2015).

Med utgangspunkt i dette, tydeliggjøres lærerens posisjon til å bidra til utvikling av god psykisk helse for sine elever. Høy mestringstro vil skape gode forutsetninger for livsmestring.

Studiens funn vektlegger også livsmestring sett fra et kroppsøvingsperspektiv. Her blir det blant annet trukket frem viktigheten av bevissthet og forståelse rundt kroppen som helhet, og om hvordan fysisk og psykisk helse henger sammen og til sammen utgjør hvor bra vi har det. Dette støttes av Klomsten og Fikse (2021, s. 25) som sier at skolen handler om å utdanne og danne *hele* mennesker som er individer i et sosialt fellesskap, og hvordan det gir mening fordi elevene kommer til skolen med nettopp *hele* seg. Med en helhetlig forståelse av mennesket legger vi til grunn at det eksisterer en sameksistens mellom tanker, følelser og kropp (Klomsten & Fikse, 2021, s. 25). Samtlige av informantene snakker om hvor viktig det er å gi elevene noen ressurser og verktøy som gir de muligheter til å opprettholde en fysisk aktiv livsstil og for å kunne ta gode valg i livet. Dersom vi ser på læreplanen i kroppsøving, og hva livsmestring innebærer fra et kroppsøvingsperspektiv, står det blant annet at «I kroppsøving handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å fremme god psykisk og fysisk helse og gi elevene verktøy for å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

## 5.2 Skolen som arena for livsmestring

Klomsten (2015) understreker at skolen er et sted der elevene tilbringer mye tid, og at vi på skolen har mulighet til å nå alle. Derfor er skolen riktig arena for å innføre et psykisk helsefag med fokus på mestring, trygghet og egenverd. Dette understrekes også av Holen og Waagene (2014, s. 11) som sier at barn og unge tilbringer mye tid på skolen, og skolen anses derfor av mange som en viktig forebyggende arena når det gjelder psykisk helse. Det er ingen tvil om at skolen har et ansvar for systematisk å arbeide for å fremme helse og trygghet for elevene. Fagfornyelsen pålegger blant annet lærerne å prioritere livsmestring i deres fag (Regjeringen, 2017). Likevel blir det lett å skyve dette ansvaret unna til fordel for andre oppgaver som av lærerne oppleves som viktigere. Dette fordi psykisk helse og livsmestring i all hovedsak kun blir omtalt i den overordnede delen av læreplanen. Det vil derfor være usikkerhet rundt hvorvidt lærere forplikter seg når det ikke eksisterer konkrete læreplaner eller kompetansemål knyttet til livsmestring eller psykisk helse. I en timeplan som allerede er fullstappet, vil det kunne oppleves som en byrde å skulle implementere livsmestring eller psykisk helse, som enda en ting elevene blir nødt til å mestre. Slik det fremkommer i denne studien er lærerinformantene positivt innstilt til implementeringen og arbeidet rundt disse temaene. Likevel indikerer funnene at det ikke blir implementert på en systematisk og kontinuerlig måte, for å sikre



fremgang eller kompetanseutvikling hos elevene. Det blir fortalt at dette arbeidet er utenfor lærernes kompetanseområde, og at det burde håndteres av eksterne, profesjonelle, som bedre vet hva de snakker om.

Selv om funnene indikerer positive holdninger knyttet til arbeidet med psykisk helse og livsmestring, kan det stilles spørsmål ved hvorvidt det blir prioritert i en ellers hektisk skolehverdag. Læreryrket er komplekst, og det stilles mange forventninger til lærerne. En av informantene snakket om hvordan hovedoppgaven til lærerne er læring og undervisning og la senere til: «Jeg er jo utdannet pedagog, ikke psykolog», noe som tyder på at livsmestring og psykisk helse ikke ligger så høyt oppe på listen i informantens arbeidshverdag. Dette utsagnet kan støttes av en norsk undersøkelse som ble gjennomført på 1989 lærere, der omtrent 30% av deltagerne sa seg enig i følgende påstand: «Å hjelpe elever med psykiske problemer er ikke skolens oppgave, skolen bør fokusere på læring» (Holen & Waagene, 2014, s. 40). Det er imidlertid viktig å understreke at denne undersøkelsen ble gjennomført før Ludvigsen- utvalget la frem sluttrapporten «Fremtidens skole» (NOU 2015: 8), der *folkehelse og livsmestring* blir presentert som tverrfaglig tema, og at resultatene dermed kunne sett annerledes ut i dag. Informantens sitat og undersøkelsens påstand antyder likevel at det er mange lærere som tenker at arbeidet med psykisk helse ligger utenfor en lærers utdanningsfelt. Som allerede nevnt, indikerer det et kompetansehevingsbehov omkring temaet. I tråd med dette er det relevant å stille spørsmål ved om livsmestring og psykisk helse skal inkluderes som eget fag, slik Klomsten (2015) argumenter for, eller om det skal fortsettes og arbeides med i og på tvers av læreplanens allerede eksisterende fag. Det fremkommer i funnene at elever kunne tenkt seg mer undervisning og arbeid knyttet til temaer som går under psykisk helse. Dersom lærerne ikke har den kompetansen som kreves for å gjennomføre det, kan det argumenteres for at det ville vært hensiktsmessig å implementere livsmestring som et selvstendig fag i skolen. På den måten ville alle elever vært sikret undervisning og kompetanseutvikling innenfor psykisk helse. På en annen side, hadde det medført, som en av informantene påpeker, enda en ting i skolen som elevene må mestre. Denne informanten trekker først og fremst at det er kjempeviktig at vi får livsmestring og psykisk helse på agendaen, men legger etter hvert til en tanke om at «Okei, er det enda en ting som elevene skal lære seg å mestre?». Dette på bakgrunn av at det ikke kan implementeres som fag, uten at det settes krav til vurdering. Videre utgjør det et spørsmål om faget vil virke mot sin hensikt, med bakgrunn i det allerede eksisterende presset som skolen påfører elevene, som diskuteres senere i kapitlet. Uansett hva som ville vært mest hensiktsmessig, er det implementeringen på tvers av fag vi må forholde oss til i denne studien. På bakgrunn av funnene presenter i kapittel 4.2.1, indikerer dette et kompetansehevingsbehov. I den sammenheng blir

skolens ledelse sentral. Når jeg snakker med informantene om retningslinjer fra ledelsen angående arbeidet med psykisk helse og livsmestring, kommer det frem at dette ikke er noe som det har vært satt av mye tid til. Det er tydelig at det er opp til den enkelte lærer eller klasse hvordan dette arbeidet skal prioriteres, og om det skal prioriteres i det hele tatt. En informant snakker om hvordan han tror de tverrfaglige temaene ligger litt langt bak for mange skoler. Samtidig snakker en annen informant om at de kastet seg over arbeidet med temaene så fort de ble innført. Alle informantene forteller imidlertid at det ikke ble stilt noen krav fra ledelsen om innføringen. Det understreker dermed betydningen av den enkeltes lærer holdninger og verdier omkring temaet, for hvorvidt det prioriteres i undervisningen. Det er skoleleders oppgave å planlegge og legge til rette for utvikling og nødvendig kompetanse og kapasitet for å møte de kravene som følger av de fornyede læreplanene (NOU, 2015: 8, s. 91). En prosess der skoleledere og lærere i fellesskap planlegger undervisningen, vil medvirke til at lærerne selv er med på å ta ansvar for å videreutvikle sin praksis og individuelle kompetanse i tråd med skolens kontinuerlige utvikling. Samtidig er det skoleleders oppgave å sørge for å følge relevant lovgivning og læreplaner, og oppfylle elevs rettigheter (Utdanningsforbundet, u.å.). For at tverrfaglig arbeid skal foregå på systematiske måter i skolehverdagen, må arbeidet ansvars plasseres hos ledelsen (NOU, 2015: 8, s. 70). Det er dermed aktuelt å stille spørsmål om det er tilstrekkelig å kun integrere psykisk helse i fagene, som Klomsten (2015) argumenterer for at det ikke er. Slik det oppfattes av studiens funn, er det samsvar med informantenes tanker knyttet til innføringen av livsmestring, og det Klomsten (2015) snakker om. Det virker som at både lærerne og elever ønsker mer systematisk arbeid knyttet til temaene, men at de opplever en hjelpeløshet på hvordan det skal gjøres på en god måte. Selv om det blir utført kompetanseheving omkring dette arbeidet, er det ikke slik at kompetanseheving kan ses på som en isolert metode. Uten konkrete læreplaner og kompetansemål, er det stor sannsynlighet for at det uansett med økt kompetanse, vil være ulikhet i gjennomføringen.

### **5.3 Elevenes psykiske helse**

De siste tiårene har vi sett en negativ utvikling i forbindelse med barn og unges psykiske helse (Sletten & Bakken, 2016, s. 15). Årsakene til dette er et tema som stadig diskuteres, men det er liten tvil om at skole relatert stress er en faktor (Tharaldsen & Bru, 2022). Ifølge en undersøkelse av Skaalvik og Federici (2015) er det prestasjonspresset i skolen som dominerer bekymringene til ungdomsskoleelever. De skriver videre at prestasjonspresset er et resultat av verdier og forventninger som elevene opplever både i og utenfor skolen. Studiens funn viser også til lærerens oppfatning av et høyt prestasjonspress og mye stress på grunn av samfunnets høye krav til

ungdommen. Videre viser funnene til sosiale mediers rolle i den negative utviklingen av barn og unges psykiske helse. En informant snakker om hvordan det ble større utbredelse av psykiske lidelser etter at smarttelefonen kom. I tråd med dette skriver Dyb (2017) at flere Ungdata-rapporter viser endringer i fritidsmønster, der hjemmet nå har blitt en svekket arena for samvær med jevnaldrende. Det betyr at det er stadig færre ungdommer som bruker tid ute sammen med venner, og at det istedenfor brukes mer tid på skjermaktiviteter. I tråd med dette viser funnene til hvordan økt skjermbruk påvirker både den fysiske og psykiske helsen. En undersøkelse gjennomført av Brattøy, Rosvoll og Eines (2019) viser til at ungdommens avhengighet av sosiale medier påvirker innsovning og søvnkvalitet. Frykten for å gå glipp av noe blir løftet frem som et viktig resultat av hvorfor det blir brukt så mye tid på sosiale medier. Livsmestring sett fra et helseperspektiv understreker betydningen av å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Regjeringen, 2017). Et aktuelt område som nevnes i forbindelse med dette er levevaner, som blant annet viser til hvordan du sover. I studiens funn poengterer en informant makten sosiale medier har ovenfor ungdommens søvnkvalitet, og hvordan dette igjen kan påvirke psykisk helse. Dette samsvarer med undersøkelsen gjennomført av Brattøy (et al., 2019), som skriver at tap av søvn eller dårlig søvnkvalitet er et av de tidligste symptomene på psykiske utfordringer hos ungdom. Det er et funn som alle som jobber med forebygging av psykisk plager blant barn og ungdom bør merke seg. Det understrekes dermed viktigheten av at blant annet lærere og foreldre bør være observante dersom ungdom opplever vansker knyttet til søvn, slik at denne problematikken kan avdekkes tidlig (Brattøy, et al., 2019). I tråd med dette snakker en informant om foreldrenes ansvar, og hvor viktig det er sette grenser for mobilbruk, spesielt om kvelden og natten.

Som det fremkommer i studiens funn, spiller sosiale medier en stor rolle i denne negative utviklingen. Sosiale mediers påvirkning for elevenes psykiske helse fremheves som stor med bakgrunn iblant annet «kravet» om å være pålogget til enhver tid. Et annet tema som understøtter denne utviklingen, er det enorme prestasjonspresset som trekkes frem av lærerinformantene. Det fremheves at dagens ungdomsgenerasjon har så mange arenaer de skal følge med på og som skal mestres. Blant disse trekkes skolen frem som en prestasjonsorientert arena. Skolen som prestasjonsorientert støttes blant annet av Skaalvik og Federici (2015), som videre skriver at dette fører til en skole der fremgang blir usynliggjort, og mange elever står dermed i fare for å miste troen på seg selv. Det er imidlertid viktig å skille mellom ulike former for stress, slik som en informant understreker. Denne informanten peker på at ikke alt stress er farlig stress, også når det gjelder opplevd stress i forhold til skole. En viktig profesjonskompetanse hos lærere er å tolke når det

positive stresset elevene opplever i forhold til de kravene som skolen stiller, omdannes til negativt stress. Langvarig opplevelse av negativt stress vil igjen være helseskadelig, og skolens oppgave er derfor å sikre at elever ikke blir utbrente (Lillejord, Børte, Ruud & Morgan, 2017, s. 9). Med bakgrunn i tidligere forskning som viser at skolestress er en sentral kilde til ungdoms psykiske helseplager (Skaalvik & Federici, 2015) er det grunn til bekymring rundt høy grad av negativt stress hos ungdom. Den store andelen av barn og unge som sliter med psykiske vansker, understreker nødvendigheten av læreres kompetanse til å oppdage og følge opp de dette gjelder. Dette er igjen med på å kaste lys over behovet for økt kunnskap om blant annet tegn og symptomer på psykiske lidelser, slik at lærere er i bedre stand til å oppdage elever som sliter. Et høyt fokus ved implementering av livsmestring og psykisk helse, bør derfor ligge i å hjelpe elever til å mestre det allerede eksisterende stresset som oppleves i skolen. Skolen er som sagt i en unik posisjon til å identifisere elever som sliter med psykiske helseproblemer. Det krever imidlertid at lærere kjenner til symptomer på ulike psykiske helseproblemer og hvordan de viser seg i skolesammenheng (Bru, et al., 2016, s. 18). En tilnærming til arbeidet med livsmestring, vil dermed være å sette fokus på stressmestring. Wormnes og Manger (2005, s. 172) gjengir sitatet; «det er ikke hvordan du har det, men hvordan du tar det», som en passende tilnærming til dette. De trekker videre frem noen metoder som de mener er effektive for stresshåndtering, som blant annet pusteteknikker og meditasjon. På bakgrunn av det informantene uttrykker om stress og press i dagens samfunn, vill det vært interessant å se om en slik tilnærming ville vært hensiktsmessig og virkningsfull.

## Kapittel 6: Konklusjon og avsluttende refleksjoner

I dette avsluttende kapittelet er hensikten å presentere svar på studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Hensikten med denne oppgaven var å avdekke læreres tanker rundt og erfaring omkring innføringen av livsmestring og psykisk helse som en del av en fornyet læreplan. Følgende problemstilling har blitt undersøkt:

- *Hvordan erfarer lærere på ungdomstrinnet å arbeide med livsmestring og psykisk helse i skolen?*

Videre utarbeidet jeg to forskningsspørsmål, som skulle bidra til besvarelse av den overordnede problemstillingen:

- *Hvordan forstår lærere begrepet livsmestring?*
- *Har lærerne den kompetansen som trengs for å arbeide med livsmestring og psykisk helse på en god måte?*

Forskningsresultatene viser til at lærerne i studien har god innsikt og forståelse for begrepet livsmestring. Mye av det informantene legger i begrepet, er overensstemmende med Utdanningsdirektoratet sin definisjon av temaet. Gjennom en teoretisk analyse kom jeg frem til noen elementer som fremheves som viktig i arbeidet med livsmestring og psykisk helse. De elementene som utmerket seg mest for den enkelte og på tvers av informantene, var betydningen av relasjoner i arbeidet med slike temaer, og betydningen av å legge til rette for at alle elever opplever det å mestre både små og store utfordringer i hverdagen. I tillegg blir det av to informanter lagt vekt på livsmestring sett fra et helseperspektiv, der de blant annet fremhever bevissthet rundt sammenhengen mellom fysisk og psykisk helse.

Videre er det ingen tvil om at lærerne setter arbeidet med elevenes psykiske helse og livsmestring høyt, og de er bevisst at det er en viktig del av deres jobb som lærer. Lærerne formidler en innsats der de hele tiden streber mot elevens beste, både i forhold til det faglige og å hjelpe elever gjennom vanskelige situasjoner og følelser. Likevel viser forskningsresultatene til en erfaringsbasert kompetanse, som av lærerne ikke oppleves som tilstrekkelig for å implementere temaene på en god måte. Ansvar for å både skulle være pedagog og psykolog i samme profesjonsyrke oppleves som utfordrende, og det blir flere ganger fortalt at det er temaer som burde håndteres av andre instanser.

Informantenes uttalelser om temaene er imidlertid basert på lærernes holdninger og verdier. Det vil si at selv om studiens funn viser til positive holdninger til implementeringen av livsmestring og arbeidet med psykisk helse i skolen, er ikke det nødvendigvis realiteten for alle lærere. Det er ingen garanti for at disse holdningene og verdiene er felles for alle ungdomsskolelærere. Dermed kan det antas at arbeidet med livsmestring og psykisk helse mange steder ikke blir prioritert i den grad det burde. Dette tyder mot behovet for å systematisere og konkretisere arbeidet med livsmestring og psykiske helse i skolen. En avgjørende faktor ville vært bedre retningslinjer for arbeidet eller strengere krav fra ledelsen.

Hensikten i denne studien er som nevnt innledningsvis ikke å generalisere forskningsresultatene til å gjelde en større andel ungdomsskolelærere, men det er vanskelig å ikke tenke at utfallet av denne studien i stor grad kan gjelde flere i samme situasjon. Med utgangspunkt i forskningsresultatene og tidligere forskning, gir denne studien et innblikk i hvordan det oppleves å være lærer etter implementeringen av livsmestring. Funnene danner med bakgrunn i det et bilde av en overbelastet lærerprofesjon. Videre ville det vært interessant å gjennomføre en lignende studie, men med et større omfang, for å få økt kunnskap om livsmestring og psykisk helse i praksis. I tillegg ville det vært interessant å undersøke hvordan elever har opplevd implementeringen av livsmestring og psykisk helse, og hvordan de erfarer å bli undervist i temaene. «Konklusjonen på all forskning er alltid den samme: det trengs mer forskning» (Johannesen, ref. i Pålshaugen & Borg, 2018, s. 18).

## Referanser/litteraturliste

- Aarø, L. E., Siqueland, J., Skogen, J. C., Smith, O. R., & Øverland, S. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt*. Hentet 12.4.2022 fra Folkehelseinstituttet:  
[https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/barn\\_og\\_unge\\_psykiske\\_helse\\_forebyggende.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/barn_og_unge_psykiske_helse_forebyggende.pdf)
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Fransisco: Jossey-Bass. [Google Scholar](#)
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Gyldendal Akademisk.
- Bakken, A. (2016). Ungdata 2016. nasjonale resultater. NOVA Rapport 8/16. Oslo: NOVA.
- Bakken, A. & Sletten, M. A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom- tidstrender og samfunnsmessige forklaringer*. (NOVA Notat 4/2016). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. I V. S. Ramachaudran (Red.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, s. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company
- Börjesson, M. (2017) *Å bygge psykisk helse: Helsefremmende samtaler med ungdom*. Gyldendal Akademisk.
- Brattøy, S. C. H., Rosvoll, Å. & Eines, T. F. (2019). Hyppig bruk av sosiale medier kan gi ungdom psykiske utfordringer. *Sykepleien* 2019/107. [https:// DOI: 10.4220/Sykepleiens.2019.79774](https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2019.79774)
- Braun, V. & Clark, V. (2015). Thematic analysis. I J. Smith (Red.), *Qualitative psychology: a practical guide to research methods*. (3. Utg.). SAGE Publications Ltd.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (1. utg., s. 17-45). Gyldendal Norsk Forlag AS
- Bru, E., Idsøe, E. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.

- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016).  
Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (4 utg.).  
Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra:  
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Doksheim, M. (2021, 9. februar). Hva er konsensus? Hentet fra <https://www.civita.no/politisk-ordbok/hva-er-konsensus>
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm Akademisk
- Dyb, H. (2017). Psykiske helseplager fortsetter å øke blant ungdom. *Viten og praksis*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/psykiske-helseplager-fortsetter-a-oke-blant-ungdom/>
- Folkehelseinstituttet (2011). Bedre føre var.. Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger. (Rapport 2011:1). Nasjonalt folkehelseinstitutt  
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20111-bedre-fore-var---psykisk-helse-helsefremmende-og-forebyggende-tiltak-og-anbefalinger-pdf.pdf>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2014). Students' perceptions of emotional and instrumental teacher support: Relations with motivational and emotional responses. *International Education Studies*, 7(1), 21-36. <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/31789>
- Garfjeld, M. (2014). *Unge blir syke i jakten på det perfekte*.  
<https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/perfeksjonismejaget-odelegger-unge-1.11922467>
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Helsedirektoratet. (2013). Læring, læringsmiljø og psykisk helse. Rapport fra dialogkonferanse 20.-21.11.13. <https://docplayer.me/3929928-Laering-laeringsmiljo-og-psykisk-helse-rapport-fra-dialogkonferanse-20-21-11-13.html>
- Helsedirektoratet. (2014). Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet. Hentet fra  
<https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/psykisk-helse-og-trivsel-i-folkehelsearbeidet/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf/> /attach  
[hment/inline/c3e9d9e3-8a17-45ee-a66e-](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/psykisk-helse-og-trivsel-i-folkehelsearbeidet/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf/)



[4ea6850789ee:236bae07e0b209e222ff1747dba9ad3336c813dd/Psykisk%20helse%20og%20t  
rivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/tema/folkehelsearbeid-i-kommunen/program-for-folkehelsearbeid-i-kommunene/Program%20for%20folkehelsearbeid%20i%20kommunene%202017-2027.pdf/attachment/inline/e03655e0-8769-465c-8d7b-742f01851a58:d085662920c55a2f4ff038d58200b16170d31fef/Program%20for%20folkehelsearbeid%20i%20kommunene%202017-2027.pdf)

Helsedirektoratet (2017). Program for folkehelsearbeidet i kommunene. Hentet fra

<https://www.helsedirektoratet.no/tema/folkehelsearbeid-i-kommunen/program-for-folkehelsearbeid-i-kommunene/Program%20for%20folkehelsearbeid%20i%20kommunene%202017-2027.pdf/attachment/inline/e03655e0-8769-465c-8d7b-742f01851a58:d085662920c55a2f4ff038d58200b16170d31fef/Program%20for%20folkehelsearbeid%20i%20kommunene%202017-2027.pdf>

Helsedirektoratet (2021). Selvskading og selvmord- veiledende materiell for kommunene om forebygging: betydningen av psykisk helse i skolen. Hentet fra

<https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selvsmord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selvsmord-og-selvskading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen>

Helland, M. J. & Mathiesen, K. S. (2009). *13-15-åringer fra vanlige familier i Norge- hverdagsliv og psykisk helse*. Norsk Folkehelseinstitutt. (Rapport 2009:1).

<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/13-15-aringer-rapport-2009-1-pdf>

Hjardemaal, F. R. (2014). Pedagogikk som vitenskap og forskningsdisiplin. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk- en grunnbok* (s. 52-68). Cappelen Damm Akademisk.

Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere* (Rapport 9/2014).

<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280087/NIFUrapport2014-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.

Kleven, T. A & Hjardemaal, F. R. (2018). *Innføring I pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Klomsten, A. T. (2015) Psykisk helse- inn på timeplanen! Bedre skole, 2014 (1).

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/psykisk-helse---inn-pa-timeplanen/>

- Klomsten, A. T. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I M. Uthus (Red), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 255-278). Gyldendal Akademisk.
- Kristiansen, E. & Berntsen, H. (2021). *Idrettspsykologi: motivasjon, ledelse og prestasjon*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016, 15.april). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. 3.utg. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori- tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus Forlag.
- 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>
- Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases - Introduction. Geneva: World Health Organization; 2020. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.
- Lillejord S., Børte K., Ruud E. & Morgan K. (2017). *Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://utdanningsforskning.no/globalassets/stress-i-skolen---en-systematisk-kunnskapsoversikt.pdf>
- Mykletun, A., Knudsen, A. K. og Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge. Et folkehelseperspektiv*. Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata. (2019, 15.09). Må jeg melde prosjektet? Hentet fra [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/index.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html)
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser- bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- Olsen, I. M. & Traavik, M. K. (2010) *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm AS.
- Pålshaugen, Ø. & Borg, E. (2018). *Jammen hjalp det ikke! Sluttrapport fra «Skolen som arena for barn og unges psykiske helse»*. Arbeidsforskningsinstituttet.  
[https://www.udir.no/contentassets/a9520cf995664912bfc1f9c200c67bde/fou2018\\_08-sluttrapport-fra-saph\\_12102018.pdf](https://www.udir.no/contentassets/a9520cf995664912bfc1f9c200c67bde/fou2018_08-sluttrapport-fra-saph_12102018.pdf)
- Regjeringen (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S. L. (2020). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Pedlex.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative Interviewing- The art of hearing data*. (3. Utg.). Sage. Thousands Oaks.
- Samnøy, S. & Wold, B. (2018). Lærearen som rollemodell. *Bedre skole, 2018* (1).  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/lararen-som-rollemodell/>
- Samnøy, S. & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring- behovet for en realistisk tilnærming til temaet. *Bedre skole, 2021* (1).

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/folkehelse-og-livsmestring--behovet-for-en-realistisk-tilnarming-til-temaet/>

Sassen, S. (2014). *Expulsions. Brutality and complexity in the global economy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data*. (5. utg.). London.

Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 2015 (3).  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/prestasjonspresset-i-skolen/>

Sletten, M. A. og Bakken, A. (2016). Psykiske helseplager bant ungdom. Tidstrender og samfunnsmessige forklaringer. NOVA Notat 4/16. NOVA.

Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen: et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal.

Spurkeland, J. (2015). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.

Spurkeland, J. (2015). Relasjonskompetanse som grunnlag for å skape resultater i arbeid og på skole. *Forebygging*. <https://skole.forebygging.no/Artikler--Kronikker1/Relasjonskompetanse-som-grunnlag-for-a-skape-resultater-i-arbeid-og-pa-skole/>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (4. utg.). Fagbokforlaget.

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

Tharaldsen, K. B. & Bru, E. (2022, 29. mars). *Livsmestring i skolen- hva nå?*  
<https://www.uis.no/nb/livsmestring-inn-i-skolen-hva-na>

Tjomsland, E. H., Viig, G. N. og Resaland, K. G. (2021). *Folkehelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*. Fagbokforlaget.

Tjomsland, E. H., & Samnøy, S. (2021). Folkehelse og livsmestring- behovet for en realistisk tilnærming til temaet. *Bedre skole* (1/2021).

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Folkehelse og livsmestring*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Lærer- elev- relasjonen. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving*. (KRO01-05). Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf>
- Utdanningsforbundet. *Yrkesbeskrivelse: Rektor/ skoleleder*. <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/rektorskoleleder>
- Uthus, M. (Red.). (2017) *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal Akademisk.
- WHO (2014). Mental health. A state of well-being. Hentet 22. februar 2022 fra [http://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/en](http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en)
- Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring. Veien til effektiv bruk av egne ressurser*. Fagbokforlaget.

# Vedlegg 1. Vil du delta i forskningsprosjekt om livsmestring?

## Informasjons- og samtykkeskjema

I dette skrivet får du informasjon om formålet med prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg. Ansvarlige for prosjektet er Universitetet i Sørøst- Norge.

### **Formål**

Dette forskningsprosjektet er et masterprosjekt ved Universitet i Sørøst- Norge. Formålet med prosjektet er å undersøke hvilken erfaring lærere har med undervisning i livsmestring, etter det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring ble tatt i bruk ved skolestart 2020. Prosjektet vil se nærmere på hvordan lærere forstår livsmestringbegrepet, samt hvordan de erfarer det som en del av skolehverdagen.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Jeg skal innhente data ved hjelp av individuelle intervjuer. Intervjuene vil bli tatt opp og transkribert i etterkant. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle begrepet livsmestring og hvordan du som lærer erfarer å bruke dette begrepet i din undervisningspraksis.

### **Hva skjer med opplysningene dine?**

Prosjektsslutt er 1. juni 2022, og alt av lydopptak vil bli slettet innen denne datoen. Alle personopplysninger blir anonymisert så fort som mulig, og det vil ikke være mulig å spore tilbake til deg på noen måte.

### **Frivillig**

Det er frivillig å delta. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke deg fra prosjektet uten å oppgi grunn.

### **Oppbevaring av dataopplysninger**

Opplysningene som blir hentet inn vil kun brukes til det formålet som står beskrevet i dette infoskrivet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. NSD- norsk senter for forskningsdata har vurdert at behandlingene av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i forskningsprosjektet har du rett til:

Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg

Å få rettet personopplysninger om deg

Å få slettet personopplysninger om deg

Få utlevert en kopi av dine personopplysninger

Å sende klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandling av dine personopplysninger

## **For mer informasjon:**

Student: Karoline Monsrud, e-post: [karolinemonsrud97@hotmail.com](mailto:karolinemonsrud97@hotmail.com)

Universitetet i Sørøst- Norge, e-post: [hedda.h.berntsen@usn.no](mailto:hedda.h.berntsen@usn.no)

NSD- Norsk senter for forskningsdata, e-post: [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)

Med vennlig hilsen

Karoline Monsrud (Student)

Hedda Helene Berntsen (Prosjektansvarlig)

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, samt fått mulighet til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju og til at mine opplysninger behandles frem til prosjektslutt, rundt 01.06.2022.

(Signatur av intervjudeltager, dato)

---

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Informasjon om intervjuet og kort fortalt om studien

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilken erfaring lærere har med undervisning i livsmestring, etter det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring ble tatt i bruk ved skolestart 2020. Prosjektet vil se nærmere på hvordan lærere forstår livsmestringbegrepet, samt hvordan de erfarer det som en del av skolehverdagen.

### Samtykke

- Intervjuet vil bli tatt opp
- Du som deltager vil være anonym i besvarelsen
- Dine personopplysninger vil ikke bli brukt i prosjektet, kun dine personlige erfaringer
- Alle opplysninger fra intervjuet vil bli slettet ved forskningens avslutning
- Du kan når som helst trekke deg

### Samtykkeerklæring

Les og skriv under

### Spørsmål?

Har du noen spørsmål før vi begynner?

Dersom det er noe du lurer på underveis er det bare å spørre!

Husk at det er dine tanker og erfaringer jeg ønsker å få innblikk i. Du er eksperten.

Starte lydopptak



## **Åpningsspørsmål**

- Kan du beskrive utdanningsbakgrunnen din?
- Hva var din motivasjon til å bli lærer?

## **Overgangsspørsmål**

- Hva anser du som dine viktigste oppgaver som lærer?

## **Hovedspørsmål**

### **Livsmestring og psykisk helse**

Høsten 2020 kom det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring inn i læreplanen. Det er et komplekst begrep og det er vanskelig å finne en felles forståelse for hva det innebærer å mestre sitt eget liv. Ved hjelp av mye lesing og studier rundt begrepet, har jeg sett at det er noen hovedområder som går igjen i flere definisjoner. Dette er blant annet begreper som psykisk helse, mestringsopplevelser, sosial utvikling og tilhørighet, selvoppfatning og håndtering av følelser.

- Hva legger du i begrepet livsmestring? Hva vil det si å kunne mestre eget liv?
- Hva tenker du er de viktigste elementene for livsmestring?
- Hva er dine tanker knyttet til folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen?
- Tenker du at disse begrepene er relevant for ditt arbeid som lærer? Hvorfor/ hvorfor ikke?
- På hvilken måte implementerer du livsmestring i din planlegging- og undervisningspraksis?
- Hva er ditt inntrykk av å være ungdom i dagens samfunn?
- Er begrepet «generasjon prestasjon» kjent for deg? Hva legger du i det?
- Hva er din erfaring i å snakke med ungdommer om psykisk helse?
- Hvordan er arbeid med elevenes psykiske helse relevant i skolen?
- Hvilke retningslinjer gir skolen angående arbeid med livsmestring og psykisk helse?

### **Opplevelse av mestring**

- Hvordan legger du til rette for mestringsopplevelser for elevene?
- Hvordan kan du arbeide for å bidra til å styrke elevenes tro på seg selv? Eksempler?

### **Selvoppfatning**

- Hva legger du i begrepet selvoppfatning?
- Hvordan kan du bidra til å styrke elevenes oppfatning av seg selv? utfordringer?

## **Sosioemosjonell utvikling**

Sosial kompetanse handler om å kunne kommunisere og samhandle godt med andre i ulike situasjoner, mens emosjonell kompetanse innebærer evnen til å forstå, uttrykke og regulere følelser. Disse to begrepene er nært knyttet til hverandre, og blir gjerne sammenlagt omtalt som sosioemosjonell kompetanse.

- Hva anser du som viktige egenskaper i forbindelse med en god sosioemosjonell utvikling?
- Hvordan kan du hjelpe elever til å håndtere vanskelige situasjoner og følelser som oppstår i skolehverdagen?
- Hva mener du er viktig for å bygge gode relasjoner med elevene?
- Hva gjør du/ dere for å bygge gode relasjoner mellom elevene?
- Hva mener du er viktig for at elevene skal oppleve trivsel på skolen?

## **Avsluttende spørsmål**

Er det noe mer du ønsker å tilføye?

# Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

01.05.2022, 15:23



## Vurdering

### Referansenummer

535506

### Prosjekttittel

Masteroppgave om livsmestring

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hedda Helene Berntsen , Hedda.H.Berntsen@usn.no, tlf: 35026542

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Karoline Monsrud , karolinemonsrud97@hotmail.com, tlf: 99369399

### Prosjektperiode

01.01.2022 - 01.07.2022

### Vurdering (1)

---

#### 25.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 25.01.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 01.07.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering