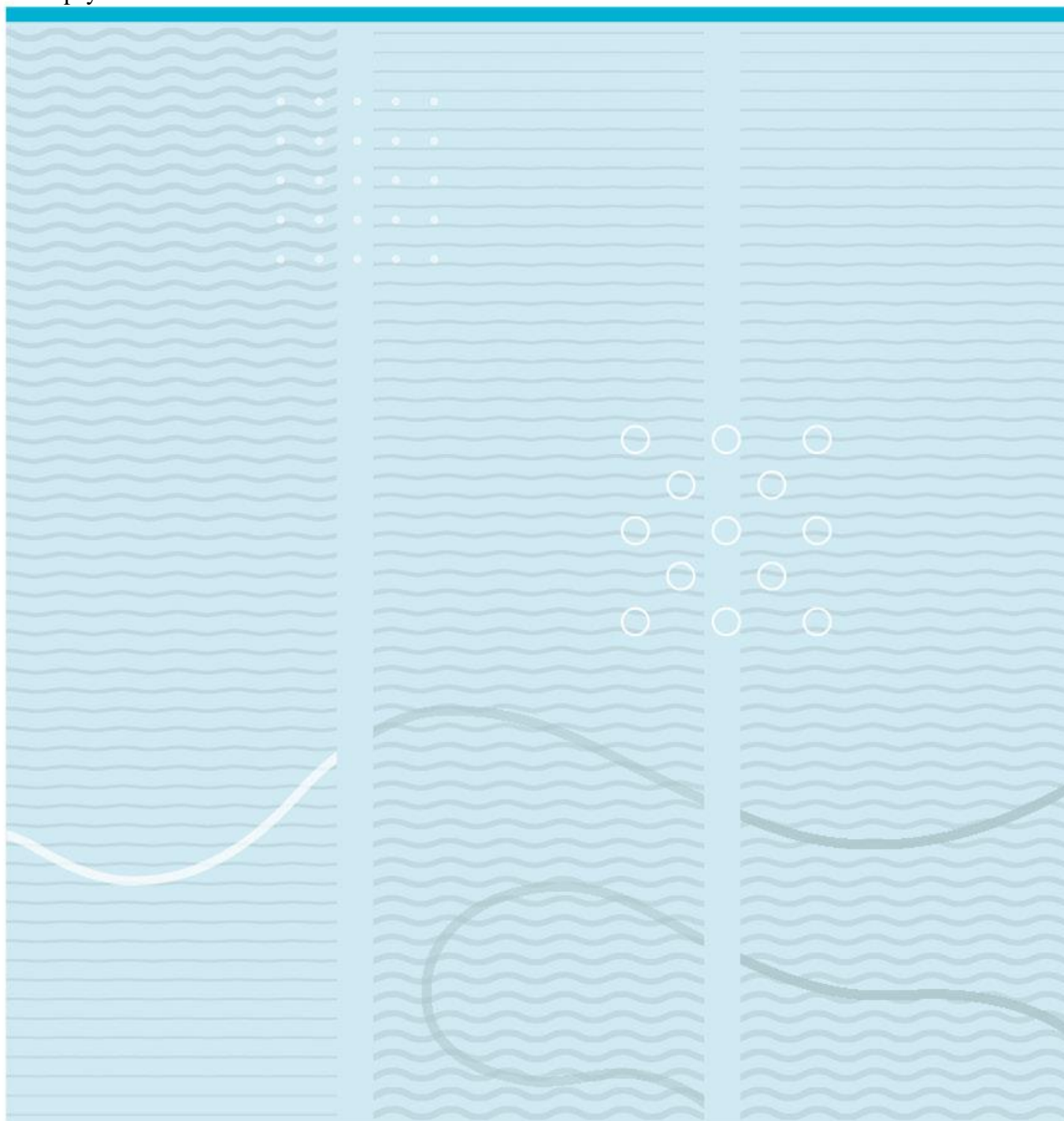


Eili Hovland

Muligheter for løsninger i møte med utfordringer

En kvalitativ studie om resiliens og agentskap som inngang til livsmestring, og lærernes mandat i møte med 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 Eili Hovland

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne mastergradsavhandlingen belyser faktorer som fremstår som sentrale i arbeidet med elevenes livsmestring, samt hva som er lærerens mandat innen psykisk helse i skolen. Hensikten med studien er todelt, som problemstilling og forskningsspørsmål indikerer. Det er ønskelig å bidra med mulige innganger til tematikken livsmestring innen psykisk helse, og hva dette innebærer. Samtidig forsøker studien å komme med et bidrag inn i debatten om psykisk helse i skolen, og hva som er lærerens mandat angående dette.

Dette er en kvalitativ studie, med en hermeneutisk tilnærming. Data er innhentet via et semistrukturert fokusgruppeintervju med fem informanter som arbeider sammen på en liten skole. Tematisk analyse er anvendt som analysemetode, og konstant komparativ metode er anvendt som overordnet «mindset» og metode gjennom hele arbeidsprosessen. Gjennom analyse og diskusjon gjør flere funn seg gjeldende. Studien viser at utvikling av agentskap og resiliens anses som viktig for mestring av eget liv – livsmestring. Mestringsopplevelser og arbeid innen den nærmeste utviklingssonen anses som gode innganger som kan føre til de ønskelige resultatene. Studiens resultater indikerer også at omsorgsaspectet ved lærerrollen anses som svært viktig, og også forebyggende for elevenes psykiske helse. Å verne om elevens behov og psykiske helse anses som byggesteiner i muren som sikrer elevene læring og trivsel i skolen, samt videre livsmestring. Samtidig peker studien på et spenningsforhold mellom ivaretagelse av elevenes behov på den ene siden, og knapphet i tid, ressurser og kompetanse på den andre siden.

Studiens formål er å bidra med innspill til hva livsmestring er og kan være, hva som er viktig for å mestre livet, og hvordan dette kan arbeides med i skolen. Samtidig setter studien fokus på viktigheten av kunnskap om psykisk helse som en del av lærerens profesjonskunnskap. Det er ønskelig at denne mastergradsavhandlingen kan gi økt kunnskap og forståelse tilknyttet viktigheten av psykisk helse og livsmestring i skolen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	7
1 Innledning	8
1.1 Studiens bakgrunn og aktualitet.....	8
1.2 Problemstilling.....	9
1.3 Begrepsavklaring	10
1.3.1 (God) psykisk helse.....	10
1.3.2 Livsmestring	10
1.4 Mastergradsavhandlingens disposisjon.....	11
2 Studiens teoretiske rammeverk	12
2.1 Livsmestring og psykisk helse i skolen	12
2.1.1 Er elevens psykiske helse en del av lærerens mandat?	13
2.1.2 Hvordan kan arbeid med psykisk helse i skolen legitimeres?	14
2.1.3 Hvordan kan skolen være en forebyggende arena?	15
2.1.4 Elevens livsmestring og lærerens relasjonskompetanse – to sider av samme sak?	16
2.2 Vygotskij – Nærmeste utviklingszone	17
2.3 Teorier om aktørskap	18
2.3.1 Bandura – Agent i eget liv	18
2.3.2 Freire – Empowerment	19
2.3.3 OECD Learning Compass 2030.....	19
2.4 Teorier om behov	20
2.4.1 Resiliens og Sense of coherence	21
2.4.2 Anerkjennelsesteori.....	22
2.4.3 Tilknytningsteori.....	22
2.4.4 Maslows behovshierarki	24
3 Metode	25
3.1 Den kvalitative metoden intervju ved en hermeneutisk tilnærming	25
3.2 Fokusgruppeintervju	25
3.3 Intervjuguide	26
3.4 Utvalg av informanter og tilgang til feltet	27
3.5 Datainnsamling – forberedelser og gjennomføring av fokusgruppeintervju	29
3.6 Metode for analyse.....	31

3.6.1	Konstant komparativ metode	31
3.6.2	Tematisk analyse.....	32
3.7	Vurdering av studiens kvalitet	35
3.7.1	Forskningsetikk.....	35
3.7.2	Metodekritikk.....	36
3.7.3	Datakvalitet	37
4	Analyse og resultater	39
4.1	Hva skal til for å mestre livet?	39
4.1.1	Å tåle motgang – at alt ikke går vår vei	39
4.1.2	Praktisk kunnskap og ferdigheter.....	41
4.1.3	Emosjonell og sosial kunnskap og ferdigheter	42
4.2	Hva er lærerens mandat innen psykisk helse?	45
4.2.1	Forebygging	45
4.2.2	Relasjonsarbeid	47
4.3	Hovedtendenser i datamaterialet – oppsummering.....	49
5	Diskusjon	50
5.1	Å mestre livet er å tåle motgang	50
5.1.1	Utvikling av motstandskraft er viktig for livsmestring.....	50
5.1.2	Aktørskap som grunnlag for livsmestring.....	51
5.2	Betydningen av mestring	53
5.2.1	Mestringsopplevelser som grunnlag for agentskap.....	53
5.2.2	Viktigheten av gradvis utvikling innenfor elevens mestringssone	54
5.3	Hele kroppen henger sammen.....	55
5.3.1	God psykisk helse er en forutsetning for læring	55
5.3.2	Elevenes behov har implikasjoner for læring	55
5.4	Lærerens relasjonsarbeid og tilpassing	57
5.4.1	Læreren som trygg omsorgsperson er essensiell for læring.....	57
5.4.2	Læreren må støtte eleven der eleven er – emosjonelt og faglig.....	59
5.5	Lærerens kunnskap om psykisk helse.....	59
5.5.1	Hva skal en lærer være?.....	59
5.5.2	Behov for mer kunnskap og andre faggrupper i skolen.....	60
6	Avsluttende betraktninger	62
6.1	Konklusjon.....	62
6.2	Implikasjoner og veien videre.....	63

Referanser	65
Oversikt over tabeller og figurer	70
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	71
Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema	75
Vedlegg 3: Intervjuguide	78

Forord

Denne avhandlingen representerer sluttresultatet fra fem år på grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge. Etter fem innholdsrike år trer vi frem som ferdig utdannede lærere. Samtidig blir man som lærer aldri ferdig utlært. Desto mer vi har lært i lærerutdanningen, desto tydeligere blir det at vi fortsatt har mye igjen å lære. Valg av tematikk i denne studien baserer seg mye på dette. Hvilken kunnskap jeg kunne tenkt meg å lære mer om i selve grunnutdanningen, for å bli en bedre lærer. Dette har også sammenheng med egen skolegang, og situasjoner som har utspilt seg i løpet av 13 års grunnskolegang. Jeg opplever at det eksisterer behov som ikke kan dekkes av skolesystemet slik det er i dag, og at elevene kunne dratt nytte av en mer helhetlig tenkning rundt eleven, helse, trivsel og livsmestring.

Avhandlingen krever noe kjennskap til ulike teorier gjennomgått i kapittel to, da det tas utgangspunkt i at mottaker har noe kjennskap til feltet. Inkluderte vedlegg er godkjenning fra NSD, informasjons- og samtykkeskjema, samt intervjuguide.

Jeg vil benytte anledningen til å takke studiens informanter, som tok seg tid til å delta i intervju, selv i en travel skolehverdag. Dere gjorde denne studien mulig – tusen takk.

Takk også til min mamma, Kristin, som gjennom støttende ord og god hjelp har gjort det mulig for meg å fullføre denne avhandlingen i en travel småbarnstid, med mye på agendaen. Tusen takk for uvurderlig hjelp.

Jeg vil også rette en takk til min veileder, Anne Cathrine, som har bidratt inn i studiens retning med informative tilbakemeldinger.

Ålvik, 24. mai 2022

Eili Hovland

1 Innledning

Å mestre livet kan vise seg å være en utfordring for både barn, ungdom og voksne. I 2015 foreslo Ludvigsenutvalget at skolen skulle vektlegge et folkehelse- og livsmestringsperspektiv (NOU 2015:8, s. 50), og i fagfornyelsen er dette ett av tre tverrfaglige tema. Dette vil være tematikken i denne studien. Innledningens formål er å begrunne studiens aktualitet og bakgrunn, presisere retning og problemstilling, avklare begreper og disposisjon.

1.1 Studiens bakgrunn og aktualitet

Overordnet del av læreplanverket understreker at folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og at livsmestring dreier seg om å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13). Innføringen av dette tverrfaglige elementet kan forbindes med en økning i selvrapporterte psykiske plager hos ungdom (Danielsen, 2021, s. 15). Livsmestring ble vektlagt allerede i Opplæringslovens formålsparagraf, som understreker at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å *mestre livet* (Opplæringslova, 1998, §1-1). Ved innføring som et nytt tverrfaglig tema ble dette videre understreket, aktualisert og konkretisert. Men hva skal egentlig til for å mestre livet sitt? Hvilke elementer inngår i begrepet? Og hvordan kan dette arbeides med i skolen? Det anses som interessant å undersøke hva læreren kan bidra for å styrke elevens opplevelse av å mestre livet. For hvilken rolle spiller det om du har all verdens kunnskap, dersom du opplever å ikke mestre selve livet? Hvilken verdi har det å kunne gangetabellen på rams, og verbbyying på tvers, dersom selve livet oppleves som uoverkommelig og vanskelig?

Vi lever i et kunnskapssamfunn som hele tiden utvikler og endrer seg. Dette stiller også nye krav til dagens oppvoksende generasjon. Hvilke ferdigheter vil være viktige for å oppleve å mestre livet i dag? Om 20 eller 50 år? Både nasjonal og internasjonal forskning viser at selvrapporterte psykiske plager og ensomhet øker blant ungdom (Klomsten, 2020, s. 195). I Norge er de mest utbredte plagene stress-symptomer, bekymringer, nedstemthet og søvnproblemer (Bakken, 2021, s. 39). Ifølge Potrebny (2020, s. 48) er den økende trenden av psykiske plager ikke et globalt fenomen, men heller et Nord-Europeisk fenomen, og Norge er landet med nest høyest økning. I 2021 rapporterte 25 prosent av jenter og 9 prosent av gutter på ungdomsskolen å ha vært plaget av psykiske plager siste sju dager (Bakken, 2021, s. 39). Selv om disse funnene også indikerer at mange har det bra, kan konsekvensene for de rammede og samfunnet være store, dersom plagene ikke utbedres. Å ha det vanskelig psykisk påvirker livskvalitet negativt, og har uheldige konsekvenser for motivasjon og læring (Klomsten,

2020, s. 195). Samfunnsbildet viser en sterk tendens til økt stress og psykiske plager hos barn og ungdom.

Et økende fokus på livsmestring og derunder psykisk helse synes å være en fornuftig vending innen skolepolitikken, tatt forholdene i betraktning. Men hvilke elementer inngår i det å mestre livet? Og hvordan kan dette arbeides med i skolen? Sentralt i diskusjonen om psykisk helse i skolen står spørsmålet om hva som er lærernes primæroppgave og profesjonelle mandat. Ifølge Bru, Idsøe & Øverland (2016, s. 22) er det ikke mulig å oppnå gode læringsresultater uten å ha et tydelig fokus på elevenes psykiske helse. Vektleggingen av psykisk helse i forbindelse med livsmestring oppfattes som nytt i skolen, og lærerne kan oppleve å ikke ha nok kompetanse innen feltet (Danielsen, 2021, s. 80). Økt kunnskap i skolen om årsaker til og kjennetegn på psykiske plager kan bidra til å fange opp de som trenger hjelp, samt redusere stigma rundt psykisk helse (Ekornes, 2018, s. 95). Å sette søkelyset på livsmestring og derunder psykisk helse, og hvordan dette kan arbeides med i skolen, sees derfor som et viktig, samfunnsaktuelt og relevant forskningstema. Dette er utgangspunktet for problemstillingen som undersøkes i denne masterstudien.

1.2 Problemstilling

Skolen når ut til alle barn og unge i Norge, og har dermed en unik posisjon i samfunnet. Ifølge Opplæringsloven (1998, §2-1) har alle barn og unge i Norge rett til, men også plikt til, å gå på skolen. En konsekvens av dette er at skolen som institusjon møter barn fra alle samfunnets lag, med ulike erfaringer og utfordringer. Slik har skolen også en mulighet til å utruste elevene med det de måtte trenge gjennom livet. Det vil si kunnskap, men også ferdigheter. Læring og helse er nært knyttet sammen, og ifølge Bjørndal & Bergan (2020, s. 23) er skolen et av de viktigste stedene å drive folkehelsearbeid for å øke befolkningens allmenne helsetilstand. Hvordan livsmestring og psykisk helse kan arbeides med i skolen og hvilke tanker lærerne har rundt denne tematikken, er derfor et svært sentralt og interessant spørsmål å undersøke.

Folkehelse og livsmestring er et omfattende tverrfaglig tema. Det favner tema som identitet, gode helsevalg, personlig økonomi og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13). Tematikken i denne mastergradsavhandlingen er derfor avgrenset til faktorer som påvirker mestring av livet, og spesielt med et blick på psykisk helse. Studien tar utgangspunkt i problemstillingen:

Hva kan lærerne gjøre for å bidra til elevenes utvikling av god psykisk helse og livsmestring?

Etter innhenting av data utkrystalliserte det seg to forskningsspørsmål:

1. Hvilke faktorer anses å være viktige for mestring av eget liv?
2. Hvordan kan lærerne bidra til utvikling av god psykisk helse, innenfor deres mandat?

Funn i analysearbeidet satte kursen videre for denne mastergradsavhandlingen. Dette er også årsaken til at oppgaven i stor grad vil ta for seg omsorgsperspektivet på lærerrollen, heller enn didaktiske metoder og undervisning.

1.3 Begrepsavklaring

Aktuelle begreper for studiens forskningsspørsmål vil her belyses, med hensikt å avklare hvordan begrepene forstås i denne masteravhandlingen.

1.3.1 (God) psykisk helse

Verdens Helseorganisasjon forstår god helse som fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære, og ikke bare som fravær av sykdom (Nes & Clench-Aas, 2011, s. 11). Man kan oppleve å ha god psykisk helse på tross av at man har psykiske vansker, og fravær av psykiske vansker gir ikke nødvendigvis god psykisk helse (Shoshani & Steinmetz, 2014). Et menneskets psykiske helse er en egen ressurs som er nært knyttet til livskvalitet, og som blant annet gjør en i stand til å takle påkjenninger og belastninger i livet uten å bli syk (Drugli & Lekhal, 2018, s. 33). Denne beskrivelsen gir en positiv dimensjon, og vil heretter beskrives som *god* psykisk helse eller psykisk *velvære*. Psykisk velvære handler både om å oppleve nytelse og positive opplevelser i større grad enn negative opplevelser og følelser (Danielsen, 2021, s. 84). Vår psykiske helse har betydning for hvordan vi klarer å håndtere og tolke våre følelser på en hensiktsmessig måte, og at vi kan respondere i en retning av vekst og livsmestring (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 47). Ekornes (2018, s. 14) beskriver god psykisk helse som en slags grunntilstand som gjør deg i stand til å takle utfordringer og påkjenninger, og sammenligner det med en slags kjernemuskulatur som holder deg oppe. Dette kan anses som en mulig inngang til hva psykisk helse er.

1.3.2 Livsmestring

Ifølge Bjørndal & Bergan (2020, s. 50) handler all menneskelig virksomhet om å mestre tilværelsen, om å få til, ta kontroll over eller beherske utfordringer i eget liv. Internasjonalt brukes begrepet *life skills* i forbindelse med undervisning og helsefremmende arbeid i skolen, og en direkte oversettelse kan være *livsferdigheter*. WHO omtaler livsferdigheter på en måte som har klare fellestrekk med beskrivelsen av folkehelse og livsmestring. Noen av livsferdighetene WHO mener alle mennesker trenger for å mestre livet, er relasjonskompetanse, handlingskompetanse og mestringskompetanse (WHO, 2003, s. 9). Livsmestring handler om å kunne forstå og påvirke faktorer av betydning for

mestring av eget liv, og skal ruste elevene til å tåle medgang og motgang, og utfordringer på best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13). Livsmestring skal ruste elevene til å fungere i et samfunn med betydelig press, og god psykisk helse er fremhevet som en viktig byggestein for å fremme livsmestring (Drugli & Lekhal, 2018, s. 29). Dette er derfor et sterkt fokusområde i denne mastergradsavhandlingen.

1.4 Mastergradsavhandlingens disposisjon

Kapittel en redegjør for studiens bakgrunn og aktualitet, problemstilling og begrepsavklaringer. I kapittel to presenteres studiens teoretiske rammeverk, som inkluderer aktuell forskning innen livsmestring og psykisk helse, samt teoretiske retninger som er relevante og anvendes i diskusjonskapitlet. I kapittel tre presenteres studiens metodiske valg, analysemetode, samt vurdering av studiens kvalitet. I kapittel fire presenteres studiens analyse, og kapitlet er delt opp etter studiens forskningsspørsmål. I kapittel fem diskuteres studiens empiriske funn i lys av teorien lagt frem i kapittel to. Kapittel seks oppsummerer, og forsøker å komme med en konklusjon på studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Det skisseres også mulige implikasjoner av studien.

2 Studiens teoretiske rammeverk

For å besvare studiens forskningsspørsmål er det relevant med en dypere forståelse av hva som inngår som sentrale aspekter i livsmestring og psykisk helse i skolen. Dette kapitlet har til hensikt å presentere studiens teoretiske rammeverk. Teorigrunnlaget i dette kapitlet har vært fundamentalt for utarbeidelsen av problemstillingens tematikk, og vil også anvendes i diskusjonen av studiens empiriske funn (se kapittel 5). Dette kapitlet vil presentere teori som er relevant i lys av analysens funn, og videre diskusjon av disse. Det vil først presenteres forskning relevant for tematikken livsmestring, psykisk helse og lærerens mandat i kapittel 2.1 Deretter vil ulike teoretiske retninger presenteres i kapittel 2.2-2.4. Teoriens relevans, tilknyttet studiens formål og forskningsspørsmål, vil bli begrunnet etter hvert som de presenteres i delkapitlene.

2.1 Livsmestring og psykisk helse i skolen

Læreplanens overordnede del legger opp til to typer læringsprosesser i temaet folkehelse og livsmestring. Det handler om å *forstå* faktorer som påvirker mestring av eget liv, det vil si kunnskap, og samtidig å *håndtere* medgang og motgang, personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte, som er mer praktisk og erfaringsbasert (Sælebakke, 2020, s. 60). Dette kan være mer strevsomt for elevene, og krever prøving og feiling, og tilegnelse av ulike mestringsstrategier. Mestringsstrategier som fremmer barn og unges psykiske helse er blant annet problemløsning, planlegge og sette mål, samt å akkomodere til en positiv eller normaliserende fortolkning av en stressende situasjon (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 54).

Et viktig argument for innføring av folkehelse og livsmestring som tema i skolen, er dagens samfunnsutvikling med økt individualisering (Danielsen, 2021, s. 20). Dette stiller høye krav til enkeltmennesket om å ta ansvar for, og mestre livet gjennom sine individuelle ressurser. Flere store forskningsprosjekter har bidratt med evidens for betydningen av å vektlegge elevers emosjonelle, sosiale og interkulturelle kompetanser, noe som også viser seg å ha betydning for både deres psykiske helse og faglige utvikling (Sælebakke, 2020, s. 61). Bjørndal & Bergan (2020, s. 47) tematiserer kunnskap om håndtering av følelser som et mulig livsmestringstiltak, da følelsene er vårt viktigste navigasjons- og signalsystem. Læring av sosial-emosjonell kompetanse har stor betydning for elevenes psykiske helse (Haugan, 2017, s. 206), og det er klare årsakssammenhenger mellom evnen til følelseshåndtering og psykisk helse (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 48).

Dette omtales gjerne som sosioemosjonell læring, og forskning indikerer at i tillegg til å forebygge og redusere internaliserte psykiske lidelser og plager, kan slik kunnskap også forbedre akademiske prestasjoner og støtte utvikling av resiliens (Haugan, 2017, s. 212). Sosioemosjonell

læring fokuserer i stor grad på utvikling av individfaktorer tilknyttet helsefremming, og anses å være et godt virkemiddel skolens forebyggende arbeid i (Andersen, 2016, s. 260). Ifølge Haugan (2017, s. 214) er årsaken til dette at nesten alle psykiske sykdommer kan tolkes som vansker med mentalisering eller mangelfull sosioemosjonell læring. Elevens mentalisering kan fungere som sinnets «immunforsvar» og forebygge utviklingen av psykiske vansker og lidelser når elevene møter motgang (Haugan, 2017, s. 218). I tillegg kan et funksjonelt begrepsapparat tilknyttet vanskelige følelser synes å være betydningsfullt for å skape trygghet og ufarliggjøre følelsene (Andersen, 2016, s. 257).

2.1.1 Er elevens psykiske helse en del av lærerens mandat?

Utdanningsfeltets fremste mandat er å formidle kunnskap, drive opplæring. Helsevesenet skal gi behandling. Samtidig er det ulike institusjonene overlappende forpliktelser i forbindelse med barn og unges utviklingsbetingelser. Opplæringslovens (1998) §9a konstaterer at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. For å ha mulighet til å etterfølge denne paragrafen, og sikre *alle* elever et helsefremmende miljø, synes det nødvendig å ha kunnskap om psykisk helse (Kreyberg, 2016, s. 284). Så hva er nødvendig lærerkompetanse i arbeidet med psykisk helse i skolen? Ifølge NOU 2015:2 trenger lærere kunnskap om kjennetegn ved psykiske lidelser, kunnskap om hva som fremmer god psykisk helse og forebygger plager. Ifølge dette utvalget bør temaet psykisk helse innarbeides i alle lærereutdanninger (NOU 2015:2, s. 172). Nyere studier viser til at lærerne opplever en avstand mellom de utfordringene de møter i klasserommet tilknyttet psykisk helse, og deres egen kunnskap (Mælan & Tjomsland, 2021, s. 72). Som lærer skal man ikke diagnostisere eller være terapeut, men man er likevel en viktig voksenperson i elevens liv som treffer eleven hver dag (Kreyberg, 2016, s. 287). Skolen er en arena hvor psykiske helseplager kan avdekkes, og tidlige intervensjoner kan iverksettes for å forhindre at plagene utvikler seg til alvorlige problemer (Mælan & Tjomsland, 2021, s. 71). Studier viser at lærere er bekymret for at omsorgsrollen skal vokse utover og ta for stor plass i læreryrket (Ekornes, 2018, s. 58). Hvor mye plass og tid skal psykisk helsefremmende arbeid ha i skolen, og hvordan kan dette gå på bekostning av lærerens didaktiske, undervisningsrelaterte oppgaver?

Et sentralt spørsmål i diskusjonen om psykisk helse i skolen er hva som er lærerens mandat. Det fremheves i litteraturen at psykisk helse og faglig læring er gjensidig påvirket av hverandre (Bru, m.fl, 2016, s. 21; Klomsten, 2017, s. 261; Viig, Resaland, & Tjomsland, 2021, s. 20; Ekornes, 2018, s. 18). På bakgrunn av dette kan man hevde at ivaretagelse av elevens psykiske helse er en del av arbeidet med å optimalisere elevens læringsforhold. God psykisk helse er en forutsetning for at læring

skal skje, og det krever god kunnskap om psykisk helse blant lærerne (Bru m.fl., 2016, s. 22). Sammenhengen mellom psykisk helse og læring kan anses som kjerneargumentet for hvorfor lærere trenger kunnskap om psykisk helse (Ekornes, 2018, s. 43). Engasjement for elevens psykiske helse kan sies å være en forutsetning for å kunne fremme elevens læring. Ifølge Bru m.fl. (2016, s. 22) skal skolen ruste elevene til å møte livets ulike utfordringer, og å tilrettelegge for god psykisk helse kan slik være en sentral del av skolens mandat. Overordnet er samfunnsmandatet til skolen og helsetjenesten dermed det samme; å bidra til at så mange som mulig opplever livsutfoldelse, er reflekterte og bidrar til samfunnet (Kreyberg, 2016, s. 288).

2.1.2 Hvordan kan arbeid med psykisk helse i skolen legitimeres?

Folkehelsearbeid rettet mot barn bør ikke kun foregå i helsetjenestene, men også på arenaer hvor barn lever sine liv (Viig m.fl., 2021, s. 23). Skolen er et av de viktigste stedene å drive folkehelsearbeid, for å utjevne sosiale helseforskjeller og øke den allmenne helsetilstanden i befolkningen (Wangberg, 2020, s. 23). Folkehelsemeldingen (2019, s. 30) understreker at skolen er en viktig forebyggende arena, og at gode lærere med solid kunnskap er nøkkelen til et godt opplæringsløp som gir alle elever et godt grunnlag for videre livsmestring. God psykisk helse er landets viktigste ressurs, og psykiske lidelser er landets dyreste sykdommer som koster Norge 185 milliarder kroner i året (Sælebakke, 2018, s. 31). Forebyggende arbeid kan være avgjørende for å bevare velferdssamfunnet over tid (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 105), og kan dermed synes vesentlig.

De fleste barn og unge har gjennomgående god helse (Bakken, 2021, s. 36), men stadig flere rapporterer om psykiske helseutfordringer, som nevnt innledningsvis. Gjennom tidlig innsats og kompetente og koordinerte tjenester kan det for mange være mulig å avgrense problemer, hindre videreutvikling, og redusere de negative konsekvensene (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019, s. 25). Behovet for et godt tverrfaglig samarbeid har fått bred omtale i flere styringsdokumenter og rapporter (Kunnskapsdepartementet, 2017b; Kunnskapsdepartementet 2019; NOU 2019:3; Nordahl, 2018). En kunnskapsoversikt tilsier også at elevene ville ha nytte av flere yrkesgrupper inn i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 87). Forebygging i barnehage, skole og SFO er sentralt, blant annet gjennom tiltak for å forbedre miljø i de nevnte arenaene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 100). For å være en psykisk helsefremmende arena, må lærere og elever ha kunnskap om hva som bidrar til å fremme god psykisk helse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 44).

2.1.3 Hvordan kan skolen være en forebyggende arena?

Styringsdokumenter og forskning indikerer at skolen kan være en viktig forebyggende arena innen psykisk helse. Det understrekes i styringsdokumentene at læreren må ha kunnskap om psykisk helse, for å være gode forebyggende agenter. Ifølge Ekornes (2018, s. 57) bør ikke psykisk helsefremmende arbeid sees som en konkurrent til arbeid med faglig læring, men heller som en forutsetning for dette. Likevel eksisterer det en debatt om hva som er og bør være lærerens primær oppgaver. Noen av de viktigste barrierene som står i veien for en god helsefremmende utdanning, er ifølge Wangberg (2020, s. 36) at lærerne ikke oppfatter dette som sin jobb.

Psykisk helse er et tabubelagt tema, og terskelen for å dele problemer er høy. Stigma kan skyldes dårlig kunnskap og misoppfatninger om hva psykisk sykdom er (Ekornes, 2018, s. 93). Dette kan bidra til at de som er syke ikke er klar over hva som plager dem, og muligheten til å søke hjelp blir dermed svært begrenset (Andersen, 2016, s. 258). Informativ kunnskapsutvikling kan dermed være en viktig del av forebyggingsarbeidet for alle skoler. Elevens psykiske helse er ikke lærerens kjernekompetanse (Kreyberg, 2016, s. 271), og arbeid innen tematikken kan oppleves vanskelig og famlende (Ekornes, 2018, s. 114). Bru m.fl. (2016, s. 292) fremhever likevel viktigheten av lærere med kunnskap om psykisk helse, ikke for å gjøre dem til terapeuter, men heller for å gi de verktøyene til å hjelpe elever som strever, formidle profesjonell hjelp, og tilpasse undervisningen til den enkeltes behov og forutsetninger. Tidlig hjelp kan bedre individets muligheter og minske sjansen for gjentatte, alvorlige sykdomsperioder, og spredning av kunnskap er et viktig forebyggende element som kan spare oss for mye smerte og personlige tragedier, dersom tidlig hjelp blir søkt (Andersen, 2016, s. 258).

Forskning tyder på at 83% av ungdom med behov for psykisk helsehjelp, ikke søker hjelp (Helland & Mathiesen, 2009, s. 55). Å øke elevens egen kompetanse om hva psykisk helse er, og hvilke faktorer som påvirker den psykiske helsen, kan tenkes å gjøre elevene bedre rustet til å ivareta egen psykisk helse (Klomsten, 2017, s. 262). Dermed kan dette være en viktig del av både skolens mandat generelt, men også livsmestring spesielt. Friske og sunne elever lærer også bedre, og det er sammenhenger mellom skoleprestasjoner og psykisk helse (Viig m.fl., 2021, s. 20; Mælan & Tjomsland, 2021, s. 71). Arbeid med psykisk helse kan sammenlignes med oppfølgingen av den enkelte elev, som er en tidstiv på kort sikt, men viktig for læringsutbyttet på lang sikt (Ekornes, 2018, s. 65). Det kan derfor anses som viktig å styrke sammenhengen mellom læring og psykisk helse, slik at dette oppfattes som en del av læringsarbeidet. En økende bruk av psykisk helse som begrep i skolepolitiske styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2017a; Kunnskapsdepartementet, 2019) kan tenkes å bidra til å øke bevisstheten rundt viktigheten av denne tematikken i skolen.

2.1.4 Elevens livsmestring og lærerens relasjonskompetanse – to sider av samme sak?

Ifølge Ekornes (2018, s. 24) handler svært mye av det psykisk helsefremmende arbeidet i skolen om å minimere risikofaktorer og øke beskyttelsesfaktorer for den enkelte eleven, og en god relasjon mellom lærer og elev er en sentral beskyttelsesfaktor. Også en undersøkelse utført av Folkehelseinstituttet understreker sammenhengen mellom en god lærer-elev-relasjon og god psykisk helse (Helland, m.fl., 2019, s. 33). Barns utvikling ivaretas best i relasjoner preget av respekt, likeverd, interesse, anerkjennelse og empati (Sælebakke, 2020, s. 65). Studier viser at en god relasjon mellom lærer og elev er det viktigste for elevens læring, og har betydning for elevens konsentrasjon, interesse for skolearbeid, sosiale utvikling, fungering og trivsel i skolen (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2016, s. 28 ; Moen, 2020, s. 49; NOU 2015:2, s. 122; Federici & Skaalvik, 2017, s. 186).

Forskning tyder på at følelsesregulering, samt det å tolerere ulike følelser i relasjonen, fremmer trygghet og god psykisk helse (Brandtzæg m.fl., 2016, s. 22). Moen (2020, s. 61) fremhever et perspektiv på lærer-elev-relasjonen som et mulighetsrom for det å snakke og reflektere over tanker, følelser og erfaringer, som en tilnærming til tematikken livsmestring. Ifølge Ekornes (2018, s. 69) handler også arbeidet med relasjoner om å skape arenaer for mestring og tilrettelegge for positive situasjoner for eleven hvor du som lærer kan gi ros og oppmuntring. Pygmalioneffekten understreker også viktigheten av lærernes forventninger til elevene, da disse viser seg å ha direkte innvirkning på elevenes resultater (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 28).

Elevens sosiale og emosjonelle utvikling, den praktiske og erfaringsmessige siden ved livsmestring, kan ses i sammenheng med relasjonen mellom lærer og elev (Sælebakke, 2020, s. 66). Kvaliteten på lærer-elev-relasjonen har klar sammenheng med elevens psykiske helse (Drugli, 2012, s. 79). Sælebakke (2018, s. 27) hevder at livsmestring bygger på selvverd og selvfølelse, å føle seg god nok som man er uavhengig av hvordan man presterer. Hun fremhever at trygg selvfølelse skapes gjennom trygg tilknytning og gode samspill, og presiserer at elevens livsmestring og lærerens relasjonskompetanse dermed er to sider av samme sak. Også Drugli (2012, s. 11) fremhever dette perspektivet, og vektlegger at forutsetningen for elevens læring og utvikling er en trygg relasjon til læreren. En god lærer-elev-relasjon har stor betydning for livsmestring, spesielt hos sårbare barn (Ekornes, 2018, s. 22). Å sørge for omsorg og støtte til eleven er avgjørende, og fremmer også resiliens hos elevene (Danielsen, 2021, s. 113). En god relasjon til læreren er spesielt viktig for elever med psykiske vansker, og kan forebygge utvikling av alvorlige vansker (Drugli, 2012, s. 80).

2.2 Vygotskij – Nærmeste utviklingssone

Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssonen er relevant innen tematikk livsmestring og lærerens mandat, da Vygotskij ser på læreren som en veileder, som skal gi eleven muligheter gjennom god veiledning. Ifølge Vygotskij (1978, s. 84) har barnet to mentale utviklingsnivå. Det første nivået representerer barnets oppnådde kompetanse, det som ligger innenfor barnets mestringszone, som barnet kan utføre selv uten hjelp og støtte. Differansen mellom det som ligger innenfor barnets egen mestringszone, og det barnet kan klare med hjelp og støtte av en voksen, kalles barnets proksimale eller nærmeste utviklingssone. Vygotskij (1978, s. 90) hevder at undervisning støtter elevens utvikling når undervisningen skjer innenfor den nærmeste utviklingssonen. En populær utforming av dette prinsippet er at det eleven kan gjøre med assistanse i dag, kan han gjøre alene i morgen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 71). Den pedagogiske utfordringen ligger i å utnytte denne utviklingssonen ved å stimulere barnet til å arbeide aktivt sammen med andre, og gi hjelp og støtte på barnets vei mot å mestre oppgaven alene. Dette er en oppfatning av evnebegrepet som står i kontrast til eksempelvis intelligensbegrepet, hvor evner anses som fast og forhåndsbestemt (Imsen, 2014, s. 192).



Figur 1: Den nærmeste utviklingssonen, som beskrevet av Vygotskij (1978, s. 84)

Vygotskijs (1978) begrep er fruktbart i den forstand at den signaliserer at alle har potensial til å utvikle seg. Dette er også en teori som støtter prinsippet om tilpasset opplæring som sentralt for elevens intellektuelle utvikling, hvor undervisningen skal ligge på et litt høyere nivå enn det eleven allerede mestrer, slik at eleven hele tiden må strekke seg litt (Imsen, 2014, s. 195). Vygotskijs perspektiv forsterker lærerens ansvar for å vektlegge livsmestring og psykisk helse, da elevens utvikling blir satt i et avhengighetsforhold til de eleven har rundt seg. Dette vil være en overordnet teori i denne mastergradsavhandlingen, som vil kobles opp mot andre teorier i kapittel 2, og som også har implikasjoner for metodekapitlet. Vygotskij var sosial-konstruktivist, som harmonerer med denne studiens hermeneutiske tilnærming.

2.3 Teorier om aktørskap

Formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998, § 1-1) har som mål at barn skal mestre egne liv og være deltakere. Dette handler i stor grad om aktørskap. Teorier som på ulike måter behandler det å være en aktør, er særlig aktuelle innen tematikken livsmestring. En viktig del av å mestre eget liv er å være en aktiv aktør, som forklares på noe ulikt vis innen de ulike teoriene. Teoriene har til felles at det anses som viktig å være i stand til å ta eierskap til eget liv – og være den handlende. Dette anses som essensielt for å oppnå livsmestring. Uthus (2017, s. 294) fremhever aktørskap som den viktigste byggesteinen for elevenes psykiske helse, og noe en helsefremmende skole bør vektlegge. Aktørperspektivet vil være spesielt aktuelt i denne studien, da dette er et aspekt som trekkes frem som essensielt i datamaterialet.

2.3.1 Bandura – Agent i eget liv

Bandura (1997) utviklet sosial kognitiv teori. Teorien formidler at mennesket både påvirker og blir påvirket av sitt miljø, og at mennesket er motivert og har evnene til å styre sitt eget liv (Bandura, 1997, s. 3). Slik kan mennesket ha human agency, eller bli agent i eget liv, som refererer til det å handle intensjonalt og målbevisst. Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 54) hevder at selvregulering er et premiss for å kunne være agent i eget liv. Dette innebærer å sette seg mål, og arbeide mot målet (vurdere, innhente kunnskap og ferdigheter, planlegge, overvåke og reflektere rundt prosessen). Noen forskere beskriver dette som den viktigste egenskapen hos mennesket, da det har muliggjort tilpassing og dermed overlevelse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 253). Dette stemmer godt overens med Banduras forståelse, som understreker at agentskap innebærer intensjonelle handlinger (Bandura, 1997, s. 3). Å oppleve seg selv som agent i eget liv fører ifølge Uthus (2017, s. 30) til god helse, da man slik kan «kontrollere» helsen gjennom planlegging og selvregulering.

Et sentralt premiss innen Banduras teori om å være agent i eget liv, er individets mestringstro. Bandura (1997, s. 37) hevder at den viktigste faktoren for om et menneske kan fungere som agent i eget liv, er dets tro på egen mulighet til mestring. Dette betegner han som self-efficacy, som ofte oversettes til mestringsforventning eller mestringstro (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 50). Våre tanker påvirker våre handlinger. Virkningene av disse handlingene påvirker hva man tenker og føler. Slik påvirker personen, handlingene og omgivelsene hverandre. Bandura (1997, s. 6) kaller dette triadisk gjensidighet. Mennesket handler intensjonalt, og har stor innflytelse på eget liv. Men for at dette skal være mulig, må man ha tro på egen evne til å nettopp fungere som agent. Man må ha tiltro til egen mestring – mestringstro. Det handler ikke om hva du *faktisk* klarer, men hva du *tror* du kan klare (Bandura, 1997, s. 37), da dette også påvirker hva man vil forsøke å klare, og hvor mye energi man

legger i forsøket. Mestringstro er forbundet med en rekke positive utfall, som gode læringsresultater og psykisk helse, og det beskytter mot depresjon og øker resiliente trekk (Danielsen, 2021, s. 137).

2.3.2 Freire – Empowerment

Det kan trekkes paralleller mellom Banduras (1997) begrep agent i eget liv, og Freires begrep empowerment. Empowerment, eller myndiggjøring, handler om å bidra til å frigjøre enkeltindividets ressurser gjennom hjelp til selvhjelp (Danielsen, 2021, s. 117). Freire baserte sin filosofi på ideen om å aktualisere menneskelig autonomi, og oppfordre elever til å bli selvstyrte individer. Dette skjer via tre transformasjoner; individet må bevege seg fra å være tilskuer til den handlende, fra oppskriftsfølger til den som tar valg, og fra stille til frittalende (Hargreaves, 2017, s. 54). Myndiggjøring er en prosess som gir mennesker bedre kontroll over faktorer som påvirker deres helse, og er dermed sterkt knyttet til begrepet livsmestring (Viig m.fl., 2021, s. 23). Freire argumenterer for å myndiggjøre mennesker med liten makt og innflytelse over egne liv, ved å la de ta kontroll over egen læring, og tilrettelegge for utvikling av en dypere forståelse for egen posisjon gjennom aktiv deltakelse og engasjement (Danielsen, 2021, s. 118). Det handler om å forstå og påvirke, som kan anses som i samsvar med livsmestringsperspektivet.

Det kan trekkes koblinger til Banduras begrep agent i eget liv, og myndiggjøring handler på et vis om å gi elevene en mulighet til å være akkurat dette. Dersom elever skal kunne bli agent i eget liv, må de ifølge Jordet (2020, s. 120) få mulighet til å være aktører også i utdanningsløpet. Målet er å gi den enkelte styrke til å ta eierskap til eget liv, samt stå opp mot krefter som skaper avmakt og passivitet. Myndiggjøring fremmer dermed barnas muligheter til å bli aktører i egne liv, gjennom et syn på barn som likeverdige subjekter med ønske og evne til å handle intensjonalt (Jordet, 2020, s. 120). Igjen kan det ses det koblinger til hvordan Bandura (1997) vektlegger viktige aspekter ved å være aktør i eget liv.

2.3.3 OECD Learning Compass 2030

Akkurat som et kompass orienterer en reisende, orienterer OECD læringskompass 2030 om kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier elevene trenger for å tåle endringene i samfunnet, og forme den ønskede fremtiden (OECD, 2019, s. 15). I et ledernotat til OECDs læringskompass 2030, tematiserer Gardner (2019) endringer og utfordringer mot «collective well-being», som kan kobles mot livsmestring. Der er også agentskap noe som fremheves, og Gardner tar til orde for:

- to help all young people **develop that sense of agency, of change-making**, that was once restricted to elites;

- to make sure that a **heightened sense of personal agency and purpose**, is wedded to goals that are appropriate to the broader society and can be publicly justified;

(Gardner, 2019, s. 2, egen utheving)

I denne nye tenkningen rundt utdanning endres elevens rolle fra passive deltakere i klasserommet med begynnende autonomi, til aktive deltakere som selv er agenter og med-agenter sammen med læreren (OECD, 2019, s. 13). Aktørskap, som tematisert av Gardner (2019) er noe den ledende organisasjonen OECD, som har som formål å arbeide for menneskers velvære, anser som svært viktig for å lede et godt liv. For å overkomme motgang, som er en viktig del av livsmestring, er det ifølge OECD (2019, s. 36) kritisk å få en forståelse av seg selv som agent. Her kan det ses koblinger til Bandura og Freires teorier.

Å være co-agent innebærer et forhold til andre, og er ofte referert til som samhandlings-agentskap, som impliserer en persons påvirkning fra miljøet for sin følelse av agentskap. Ifølge OECD (2019, s. 37) er effektive læringsfellesskap bygd på samhandlings-agentskap, hvor fellesskapet arbeider sammen. Desto sterkere grad av samhandlings-agentskap, eller co-acency, jo bedre er det for både elevenes og lærerens velvære og trivsel (OECD, 2019, s. 40). OECD har utviklet en modell som viser ulike grader av samhandlings-agentskap, *Sun model of co-agency*, som i denne mastergradsavhandlingen er oversatt til norsk. Innen samhandlings-agentskap spiller læreren en nøkkelrolle i å tilrettelegge for elevenes læring, og drive skapende prosesser sammen med elevene (OECD, 2019, s. 38). Det kan ses koblinger til både Banduras (1997) begrep agent i eget liv, og Vygotskijs (1978) begrep nærmeste utviklingssone. Samhandlings-agentskap harmonerer med Vygotskijs syn på læring og utvikling, hvor læreren er en veileder og tilrettelegger, som arbeider sammen med elevene innen deres mestringssone.



Figur 2: Solmodellen av samhandlings-agentskap, hentet fra OECD, 2019, s. 41, egen oversettelse

2.4 Teorier om behov

Behovsbaserte teorier er egnet til å argumentere for hvorfor arbeid med psykisk helse har betydning for elevens læring og trivsel i skolen. Dermed kan arbeid med psykisk helse også være en viktig del

av lærerens mandat, dersom elevene skal lære noe på skolen. Dette kan også knyttes til mestring av eget liv, og hva som skal til for å oppnå denne mestringen, da disse teoriene kan bidra til å forklare hva som skal til for å være mottakelig for vekst og utvikling.

2.4.1 Resiliens og Sense of coherence

Resiliens er et overordnet begrep i Antonovskys (1979) teori om sense of coherence, eller opplevelse av sammenheng. Resiliens kan forklares som en slags motstandskraft eller robusthet i mennesket, som gjør at de fleste klarer seg greit igjennom livets utfordringer (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 54). Det impliserer det å vinne over stress og motgang, og ha relativt god psykisk fungering til tross for at man har vært utsatt for risikofaktorer som tilsier det motsatte (Rutter, 2006, s. 2). Begrepet er tradisjonelt brukt om utsatte og sårbare grupper, som har mestret livet til tross for et dårlig utgangspunkt. I denne studien blir det ikke bare brukt som noe som kan utvikles hos disse gruppene, men en motstandsdyktighet som kan utvikles hos alle elever. Nyere resiliensforskning bekrefter at resiliens ikke er en statisk del av personligheten, men dynamisk og varierende (Ekornes, 2018, s. 22). Dette er dermed noe man kan arbeide for å etablere og styrke hos alle elever, og en viktig del av det å håndtere motgang på en god måte, som også er et kjennetegn for livsmestring i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, kapittel 2.5.1).

Antonovsky (1979) var den første til å undersøke faktorer som bidrar til resiliens. Han studerte mennesker som hadde vist seg som motstandsdyktige på tross av vedvarende belastninger, og konkluderte med at disse menneskene etablerte en opplevelse av sammenheng i møte med sine utfordringer. Ulikhet i motstandskraft avhenger ifølge Antonovsky (1987/1991, s. 38) av hvilken grad man opplever tilværelsen som meningsfull, forståelig og håndterbar. Opplevelse av en mening med livet tematiseres også i Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017a, kapittel 2.5.1) som en sentral del av arbeidet med livsmestring, og kan dermed knyttes til en norsk kontekst og lærernes arbeid. Sælebakke (2018, s. 25) formidler Antonovskys begrep som at det handler ikke så mye om hvordan jeg *har* det, men hvordan jeg *tar* det. Med andre ord handler det ikke så mye om *faktisk* mestring, men heller om *opplevelsen* av mestring. Dette er i tråd med Banduras (1997) teori om agentskap og mestringstro.

Opplevelse av sammenheng kan anses som essensielt for utvikling av resiliens. Ifølge Engstad (2020, s. 86) er det også avgjørende at elever opplever å bli sett av en voksen, og læreren kan dermed fremme resiliens hos sine elever gjennom sin gjerning som omsorgsperson. Andre beskyttende faktorer som kan knyttes til utvikling av resiliens og livsmestring er gode sosiale relasjoner og kognitive egenskaper, tilpasningsevne og fleksibilitet, samt selvstendighet og tro på seg selv

(Bjørndal & Bergan, 2020, s. 55). Igjen kan man se faktorer som kan knyttes til Banduras (1997) teori.

2.4.2 Anerkjennelsesteori

Honneths anerkjennelsesteori handler om anerkjennelsens fundamentale betydning for menneskets muligheter for realisering av sitt potensial (Jordet, 2020, s. 24). Ifølge Jordet (2020, s. 87) innebærer anerkjennelse en aksepterende, empatisk innlevende og bekreftende holdning i møte med andre mennesker. Jordet presenterer en kjerne innen anerkjennende pedagogikk, blant annet basert på Honneths anerkjennelsesteori. Ifølge Jordet (2020, s. 121) er anerkjennelse barns mest fundamentale eksistensielle og psykologiske behov, og den grunnvoll som all pedagogisk teori og praksis må vokse ut av. Dette er også kjernen i Honneths anerkjennelsesteori; anerkjennelse er det mennesket trenger mest, som bygger menneskets selvforhold og grunnlaget for selvrealisering og sunn psykisk utvikling (Jordet, 2020, s. 89). Anerkjennelse danner barnets identitet og fundamentale referanseramme i livet, og har sammenheng med psykisk helse (Jordet, 2020, s. 121).

Barn har forutsetninger for å bli selvstendige agenter i egne liv, men det må læres. Da må man begynne der barnet er i dag, anerkjenne det og tilpasse opplæringen til dets alder og forutsetninger. Først da kan barnet tre frem som aktør i opplæringen. Dette vil kreve en dreining i opplæringen fra en lærerstyrt til en elevstyrt undervisning (Jordet, 2020, s. 119). Dette kan sees i tråd med Vygotskijs (1978) teori om den nærmeste utviklingssonen, samt OECDs (2019) begrep samarbeids-agentskap på de høyere nivåene i solmodellen (se kapittel 2.3.3). Anerkjennelse frigjør med andre ord individet til å bruke egne ressurser, og tre frem som agent i eget liv, som samstemmer med Banduras (1997) teori. Men en forutsetning for dette er anerkjennelse. Barnet må med andre ord ha en viss grad av trygghet på egen verdi, opplevelse av rett på autonomi og trygghet på seg selv, som ikke er betingelser barnet rår over selv, men en følge av anerkjennelseserfaringer. Slik kan anerkjennelse synes å være en vesentlig faktor for barns faglige og sosiale læring på skolen, og for utvikling av et godt selvverd og god psykisk helse (Jordet, 2020, s. 121). Å møte elever med anerkjennelse synes på denne måten å være en gunstig forutsetning for at skolen skal kunne ivareta sitt samfunnsoppdrag i lys av skolens formålsparagraf.

2.4.3 Tilknytningsteori

Tilknytningens betydning for psykisk helse har solid forskningsmessig bekreftelse (Brandtzæg, m.fl., 2016, s. 22). Tilknytningsteori handler i utgangspunktet om mønster for tilknytning mellom foreldre

og barn, og er basert på Bowlby (1973) og Ainsworths (1973) arbeid. Tilknytning er en medfødt kapasitet, som gjør det mulig for barnet å knytte seg til sine omsorgspersoner (Ainsworth, 1973, s. 4). Ifølge Bowlby (1973, s. 335) har barnets tilknytning til sine foreldre stor betydning for barnets utvikling, og positiv utvikling er forbundet med en aksepterende, tillitsfull og forutsigbar relasjon. En nøkkelfaktor for utvikling av en trygg tilknytning til omsorgspersonen er sensitivitet ovenfor barnets signaler og behov (Ainsworth, 1973, s. 82). Barn som har erfart at omsorgspersonen er innstilt på å forstå og respektere dem, er trygge i relasjonen og tør å formidle sine følelser og behov (Brandtzæg m.fl., 2016, s. 22). Slik representerer omsorgspersonen en trygg base for barnet, og barnet tør å utforske omgivelsene i visshet om at det blir passet på (Haugen, 2017, s. 69), og utvikler en god balanse mellom avhengighet og selvstendighet (Brandtzæg m.fl., 2016, s. 22). Utrygge barn er usikre på omsorgspersonens tilgjengelighet, da de har erfaringer med lite sensitivitet og støtte ovenfor egne behov (Brandtzæg m.fl., 2016, s. 22). Slik vil ulike tilknytningsmønstre danne ulike indre arbeidsmodeller for samspill og forventninger de entrer nye relasjoner med.

De senere årene har tilknytningsteori også gitt innspill til hvordan man bevisst kan arbeide med relasjoner i skolen (Thorsen & Christensen, 2018, s. 36). Drugli (2012, s. 21) understreker at tilknytning er et biologisk behov som omhandler overlevelse; det er snakk om sterke krefter, og behovet må møtes både på skolen og hjemme. Foreldre er barnas primære tilknytningspersoner, men forskning viser at også andre voksne som barna tilbringer mye tid med, kan bli tilknytningspersoner (Brandtzæg m.fl., 2016, s. 26). Dette kan eksempelvis være en lærer. Tilknytning til nære omsorgspersoner er relasjonsspesifikke for små barn, og slik kan barnet danne ulike tilknytningsmønstre til ulike omsorgspersoner (Jacobsen, 2016, s. 125). På denne måten kan læreren være en betydningsfull person når barnet danner indre arbeidsmodeller av seg selv, andre og verden. Et barn som har opplevd å bli møtt på sine behov, utvikler forestillinger om seg selv som elsket og verdifullt, og vil stole på omgivelsene (Jacobsen, 2016, s. 128). Tilknytningsprosessen lærer-elev oppstår ikke av seg selv, men krever tid og rom, og at læreren blir en betydningsfull person i elevens liv (Brandtzæg m.fl., 2016, s. 27).

Utrygg tilknytning kan forstås som en mestringsstrategi fra barnets side; det utvikler dette tilknytningsmønsteret for å takle sine vanskelige livsbetingelser (Drugli, 2012, s. 25). Teori om tilknytning kan også kalles en emosjonsreguleringsteori, da teorien kommuniserer at det er i relasjonen til tilknytningspersoner at barn får hjelp med følelser og stress, og får mulighet til å føle seg trygge (Brandtzæg m.fl., 2016, s. 22). Tilknytning mellom lærer-elev har to hovedfunksjoner i klassen; det får elevene til å føle seg trygge, som frigjør energi til læring og utforsking, samtidig som det er et viktig grunnlag for elevens sosialisering (Drugli, 2012, s. 22). Også Jacobsen (2016, s. 129) presiserer at lærer-elev-relasjonen har en positiv påvirkning på barnets sosiale fungering, samt at

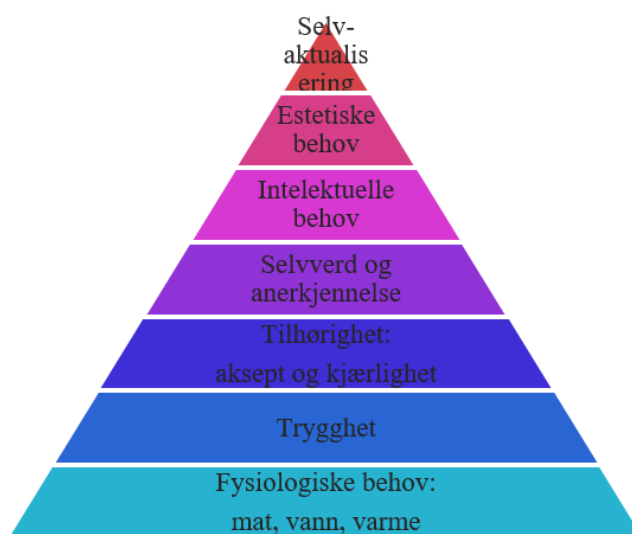
endrede omsorgsbetingelser kan endre våre indre arbeidsmodeller livet gjennom. For å være til hjelp for utrygge barn er det viktig at læreren ser på atferd som kommunikasjon, er tydelig i egen kommunikasjon, planlegger arbeid innenfor den nærmeste utviklingssonen og tilfører støtte ut fra barnets nivå (Jacobsen, 2016, s. 132).

2.4.4 Maslows behovshierarki

Maslow (1954) er en sentral teoretiker innen humanistisk psykologi, som tar utgangspunkt i at mennesket er aktivt og handlende med en fri vilje. Maslows behovshierarki tar utgangspunkt i at det eksisterer grunnleggende behov hos mennesker, som kan bidra til å forklare fellestrekk i atferd (Maslow, 1954, s. 82). Maslows behovshierarki skiller mellom to hovedtyper behov: mangelbehov og vekstbehov. Mangelbehovene består av ulike grunnleggende behov som alle mennesker trenger å få tilfredsstilt; fysiologiske behov, behov for sikkerhet og trygghet, behov for tilhørighet og kjærlighet, samt behov for å bli verdsatt og verdsette seg selv. Her kan anerkjennelsesteori også være aktuelt for å forstå elevens behov, da anerkjennelse er en nøkkel innen verdsetting, og nødvendig for å verdsette seg selv (Maslow, 1954, s. 84-92).

Mangelbehovene er kritiske for en persons psykiske og fysiske velvære, og all oppmerksomhet går derfor til å tilfredstille disse behovene frem til de er dekket. Når disse er dekket, vil motivasjonen som knytter seg til behovene foreløpig avta, og vekstbehovene vil gjøre seg mer gjeldende (Maslow, 1954, s. 83). Disse inkluderer behov for kunnskap og forståelse, estetiske behov og behov for selvaktualisering. Når alle andre behov er tilfredsstilt, vil man søke å utvikle sine talenter, kunnskaper og ferdigheter, og nysgjerrighet,

kunnskapstrang og skaperglede blir vekket (Maslow, 1954, s. 93). Både skolen og hjemmet har ansvar for at behovene langt nede i behovshierarkiet blir tilfredsstilt, og Maslows teori impliserer at tilpassing av nivået til elevenes forutsetninger, realistiske utfordringer og valgmuligheter er positivt for elevens læring og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 146). Dette er også i tråd med Vygotskijs (1978) teori om den nærmeste utviklingssonen, hvor arbeid innen elevens mestringszone er essensielt.



Figur 3: Maslows behovshierarki, hentet fra Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 145)

3 Metode

Dette kapittelet har som formål å gjennomgå metoden brukt i studien, og begrunne hvorfor metoden egner seg til å svare på problemstillingen *Hva kan lærerne gjøre for å bidra til elevenes utvikling av god psykisk helse og livsmestring?* Først redegjøres det for intervju som metode ved en hermeneutisk tilnærming. Deretter belyses fokusgruppeintervju, intervjuguide, utvalg, datainnsamling og analysemetode, før kapittelet avsluttes med en vurdering av studien.

3.1 Den kvalitative metoden intervju ved en hermeneutisk tilnærming

Intervju er valgt fordi det egner seg til å få en dypere forståelse av et tema, og skaper detaljerte og rike data (Høgheim, 2020, s. 130). Kvalitative metoder baserer seg på at forsker og undersøkelsesenheter inngår i kommunikasjon og interaksjon (Kvarv, 2014, s. 137), som kan sies å gjøre forskeren til en medkonstruktør av dataene (Anker, 2020, s. 64). Intervjusituasjonen kan styres av forskeren, og hvilke retninger intervjuet tar er slik noe forsker kan påvirke. Dette kan sees i sammenheng med en hermeneutisk tilnærming, hvor fortolkning av mening er det sentrale, som kan hjelpe oss å forstå dataene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73; Dalland, 2013, s. 56). Det hermeneutiske ståstedet er vektlagt her da det gjennom utarbeiding av intervjuguide, innhenting av data og videre analyse ble tydelig at forskerens rolle er av betydning i disse prosessene. Ifølge et hermeneutisk ståsted har man som forsker en forforståelse av det man forsker på, som vil være med på å forme hvordan man skaper kunnskap gjennom analyse (Høgheim, 2020, s. 169), og dermed også kunnskap. Slik kan man som forsker ikke oppnå objektiv kunnskap, og uansett metodisk tilnærming vil man som forsker være subjektiv. For å besvare studiens problemstilling anses det som nødvendig å fortolke og tillegge mening i utsagnene informantene bidrar med, og dermed vil også studien få en hermeneutisk tilnærming.

3.2 Fokusgruppeintervju

Mesteparten av dagens intervjuforskning utføres som individuelle intervjuer. Fokusgruppeintervju er valgt da det kan fremkalle interpersonlig dynamikk og vise sosiale samspill som fører til intervjuutsagn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 325). Flere subjekter, i dette tilfellet ansatte på en skole ble intervjuet samtidig, med en overordnet plan for tema og spørsmål som skulle diskuteres. Dette er ofte tilfellet ved fokusgruppeintervjuer (Høgheim, 2020, s. 132). I studien av læreres erfaringer med tema livsmestring i skolen, samt deres tanker rundt dette, er det av essens å få gjort lærernes tause kunnskap eksplisitt. Bruk av fokusgrupper er en mulig innfallsvinkel for å få dette til, da dette sosiale

samspeilet gir deltakerne mulighet til å uttrykke betydningsdannelse som ellers er taus og blir tatt for gitt (Halkier, 2010, s. 10)

Formålet med fokusgruppeintervjuet var å innhente ulike synspunkter på hva livsmestring er og kan være, og hvordan dette kan arbeides med. Målet var ikke å komme til enighet, men å innhente ulike synspunkt på dette fra fokusgruppen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Forskeren, som gruppemoderator, forsøkte å presentere emnene som skulle diskuteres, tilrettelegge for ordveksling, og skape en åpen og velvillig atmosfære hvor motstridende synspunkter var velkomne. Dette beskrives av Kvale & Brinkmann (2015, s. 179) som viktige oppgaver som gruppemoderator for en fokusgruppe. Det ble eksplisitt formidlet at ulike meninger var ønsket, slik at deltakerne forhåpentligvis ville tørre å ytre seg også når de hadde motstridende erfaringer eller tanker fra resten av gruppen. Likevel var det noen av deltakerne som ytret seg i større grad enn andre, og det å finne en balanse der alle svarte like utfyllende på alle spørsmål ble oppfattet som vanskelig. Det kan også tenkes å være naturlig at man har mer å bidra med på enkelte spørsmål enn andre, og å presse deltakerne ytterligere når de hadde svart kort på spørsmålet ble derfor ikke ansett som hensiktsmessig.

Fokusgrupper er egnet til å produsere data om vurderinger og fortolkninger, samt å belyse normer for gruppens praksiser (Halkier, 2010, s. 10). Formålet med denne studien var å undersøke læreres erfaringer og tanker rundt tema livsmestring. Bruk av fokusgruppe førte til et fruktbart datamateriale, hvor flere sider av arbeidsområdet livsmestring ble belyst, samt ulike fortolkninger av hva livsmestring er og kan være. Noen av deltakerne tematiserte livsmestring som øving på konkrete ferdigheter i livet, mens flere også understreket viktigheten av å lære å takle motgang, som er noe mer abstrakt. Metoden virket å fungerte godt til formålet. I kapittel 3.7.2 gjennomgås metodekritiske betraktninger.

3.3 Intervjuguide

Før gjennomførelse av intervjuet, ble det utarbeidet en intervjuguide¹ med forankring i forskning om psykisk helse og livsmestring. Ifølge Dalen (2011, s. 26) er utarbeidelse av en intervjuguide særlig nødvendig når man anvender semistrukturerte intervjuformer, som i denne studien. Et semistrukturert intervju har en fleksibel struktur, og kan tilpasses underveis i intervjuforløpet (Thagaard, 2018, s. 91). Dette kan anses som særlig nyttig under et fokusgruppeintervju, da det kan komme opp tema og underkategorier som forskeren ikke på forhånd har definert i intervjuguiden. Dette kan gjøre intervjuet og dataene mer praksisnære, og deltakerne kan bidra med en klarere styring av samtalens

¹ Se Vedlegg 3: Intervjuguide

retning. Dette er også et aspekt innen hvordan det i forskningsprosessen ble arbeidet på en abduktiv måte, med pendling mellom teori og empiri. Dette er nærmere forklart i kapittel 3.6.1.

Intervjuguiden inneholdt flere forhåndsbestemte tema basert på diverse litteratur innen tematikken. For å gjøre de empiriske dataene mer praksisnære, ble det avgjort at moderator skulle se hvilke tema deltakerne selv tok opp, og ha et spesielt fokus på disse gjennom intervjuet. Intervjuguiden er omstendelig, og ikke mulig å gjennomgå i sin helhet, noe som heller ikke var hensikten. Å utforme en intervjuguide er en tidkrevende prosess, hvor man omsetter studiens overordnede problemstilling til mer konkrete underliggende temaer og spørsmål (Dalen, 2011, s. 26). I studiens tidlige fase ble ulik litteratur tilknyttet livsmestring undersøkt, og ulike underkategorier ble utarbeidet. I denne tidlige fasen ble det viktig å få med så mange perspektiver på livsmestring som mulig. Dette resulterte i at intervjuguiden er svært omstendelig, og ikke kan brukes i sin helhet for å skaffe dybdeforståelse innen temaet. Valget falt derfor på å undersøke spesielt livsmestring og psykisk helse, og dermed bruke disse utvalgte delene av intervjuguiden. I tillegg ble deltakernes innspill underveis vektlagt, og videre spørsmål baserte seg på deres refleksjoner og tematikker de anså som viktige. Spørsmålene i intervjuguiden er fargekodet etter hvor viktige de er for å besvare studiens problemstilling. De viktigste spørsmålene er grønne, semi-viktige spørsmål er gule, mens spørsmål som ikke anses som spesielt viktige er svarte.

Intervjuguiden starter med spørsmål angående utdanning, stilling og erfaring. Deretter går den over på det overordnede ved tematikken livsmestring, blant annet med spørsmål om hva de enkelte deltakerne legger i begrepet livsmestring. Et intervju bør starte med faktaorienterte spørsmål som er lette å besvare, og bevege seg over til mer krevende temaer når tillitt er etablert (Dalland, 2013, s. 167). Det er i stor grad brukt introduksjonsspørsmål i intervjuguiden, åpne spørsmål som kan fremkalle spontane, rike beskrivelser hvor intervjupersonene selv presenterer det de opplever som hoveddimensjonene ved tematikken (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166).

3.4 Utvalg av informanter og tilgang til feltet

Ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 135) er det som oftest rektoren som er «dørvakten» når skolen er forskningsarena. Dørvakten kan bidra med en vei inn i forskningsarenaen, og kan være til hjelp i utvelgingsprosessen av informanter. I denne studien ble rektorer ved fire barneskoler kontaktet med invitasjon om å delta. De ble spurt om å bidra med å sette sammen en fokusgruppe ved de enkelte skolene, det vil si en fokusgruppe per skole. Dersom alle hadde takket ja hadde det vært nødvendig å gjøre et utvalg, grunnet omfanget på studien og mengde datamateriale per fokusgruppe. Dette viste seg å ikke være nødvendig, da det ble noe komplisert å få tilgang til feltet, og de fleste skolene takket nei til å bidra. Noen svarte at de syntes de hadde for lite kunnskap om det overordnede temaet i

studien, livsmestring. Andre kunne ikke prioritere dette i sin allerede overbelastede tidsplan. Utfordringer med utvalgte informanter som ikke ønsker å delta i forskningen beskrives som en kjent problematikk (Dalen, 2011, s. 46). Til sist takket rektor ved en liten skole ja til å delta, og ville sette av felles møtetid til formålet. Alle lærerne ved skolen som var til stede på den utvalgte dagen, ville da være med på fokusgruppen. Det ble tatt høyde for at det kanskje måtte settes sammen flere fokusgrupper, dersom dataene fra denne fokusgruppen ble for snevre. Dette ble imidlertid ikke nødvendig, da mengden data produsert var stor (se kapittel 3.6.2.1 for utdyping).

Det anbefalte antallet informanter i fokusgrupper varierer i forskningslitteraturen. Det understrekes at antallet skal velges ut fra hva som egner seg til temaet, deltakerne og hvilken form for samhandling man ønsker (Halkier, 2010, s. 39). I denne studien ble hele lærerkollegiet ved skolen med, og dermed fremkom også innspill til arbeid med ulike aldersgrupper. Dette utgjorde også en håndterbar gruppe ved at alle fikk ytre seg, samtalen fløt lett, og tiden til rådighet strakk til. En fokusgruppe består som regel av seks til ti personer, og det er viktig å få frem mange ulike synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Imidlertid rapporterer fokusgruppelitteraturen også om vellykkede fokusgrupper med bare tre til fire deltakere (Halkier, 2010, s. 39). Her kan både studiens formål og spørsmål rundt dynamikk være avgjørende for størrelsen på utvalget. I denne studien ble fokusgruppeintervjuet gjennomført med fem informanter, fremstilt i tabell 1.

I invitasjonen til deltakelse ble det etterspurt et mangfold i gruppen av pedagogisk personell, gjerne både rektor, avdelingsleder, kontaktlærere, faglærere, spesialpedagogisk personell mm. Ifølge Halkier (2010, s. 31) bør ikke fokusgrupper være for homogene eller heterogene, og dette var et forsøk på å få et mangfoldig spekter av perspektiv inn i samtalen. En rektor vil kanskje ha ulike tilnærminger og perspektiver til livsmestring enn en kontaktlærer, og en spesialpedagog gjerne andre perspektiver igjen. Flere innganger til samme tematikk kan gi inspirasjon til et mer mangfoldig spekter av måter å arbeide med livsmestring på, samt hva som er viktig for å mestre livet. Det er ønskelig at mastergradsavhandlingen skal bidra med noe tilbake til feltet. Selv om funn fra fokusgrupper vanskelig kan generaliseres (se kapittel 3.7.3 for utdyping), kan funn være overførbare og gi nyttige innspill til eksempelvis arbeidsmetoder for andre skoler. Dette er det denne studien kan tenkes å bidra med, nemlig nyttige innspill. Å bringe flere ulike stemmer inn i samtalen, kan tenkes å bidra til flere funn i denne forstand.

Informant	Utdanning	Ansvar og rolle på skolen	Yrkeserfaring
Minerva	Allmennlærer Spesialpedagogikk Veiledning	Kontaktlærer i 7. klasse Viserektor	25 år i skolen
Helena	Studerer lærerutdanning, 2. året Sykepleier	Spesialpedagogisk lærer Assistent i 1.-3. klasse	Vikar i skolen Erfaring fra sykepleie
Stina	Førskolelærer Grunnleggende lese-skrive- og matematikkopplæring Spesialpedagogikk	Kontaktlærer i 1.-3. klasse	15 år i barnehagen 12 år i skolen
Lilly	Grunnskolelærer 5.-10. trinn	Kontaktlærer 4.-6. klasse	8 år i skolen
Albus	Adjunkt Rektorskolen	Rektor Vikar og timelærer	23 år i skolen

Tabell 1: Oversikt over informanter

3.5 Datainnsamling – forberedelser og gjennomføring av fokusgruppeintervju

Å sikre et intervju av kvalitet er avgjørende for kvaliteten på de innhentede data, og dermed også studiens verdi og validitet. Kvale & Brinkmann (2015, s. 194) beskriver kvalitetskriterier for et intervju; det gis spontane, innholdsrike og relevante svar, som etterfølges av oppfølgings spørsmål, det er selvkommuniserende, og bør ideelt sett tolkes mens det pågår. Samtalen fløt lett, og deltakernes svar ble oppfattet som spontane og relevante, med ulikt grad av rikt innhold. Noen spørsmål gav utdypende innspill, mens andre førte til mer begrensede svar. Empirien er stort sett selvkommuniserende, og den krever ikke mye tolkning. Et semistruert intervju vil bidra til å sikre at innholdet tolkes under intervjusituasjonen, da denne formen er fleksibel og spørsmålene kan endres eller legges til underveis under intervjuet.

Lydopptak ble benyttet, slik at moderator kunne konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Dette gjør det også lettere å tolke underveis, og dermed stille relevante oppfølgingsspørsmål og styre samtalens tematikk i riktig retning. Dette kan gi rikere data; ordbruk, tonefall og pauser blir registrert, noe som kan være betydningsfullt for helhetsforståelsen av informantenes innspill. Bruk av lydopptak og transkripsjon er også et steg innen kvalitetssikringen for forskningen, og forskningens reliabilitet, da alle de faktiske innspillene blir lagret på den måten de ble ytret. Ved utelukkende bruk av notat ville dette ikke vært mulig. Se mer om reliabilitet i kapittel 3.7.3, og om transkripsjonen i kapittel 3.6.2.1.

Det er viktig som moderator å være lyttende og la informantene få tid til å fortelle (Dalen, 2011, s. 33). Moderator forsøkte å holde spørsmålene få og korte, og heller la samtalen flyte naturlig deltakerne mellom. Stort sett var dette vellykket, og det kunne gå ti minutter eller mer mellom hver gang moderator måtte ta ordet for å stille spørsmål eller be om en oppklaring. I disse periodene forholdt moderator seg lyttende, og kom med bekreftende utsagn som «mhm», «ja», «ikke sant». Kvale og Brinkmann (2015, s. 194) understreker at jo kortere spørsmålene er og jo lengre intervjupersonenes svar er, desto bedre. Med fokusgruppe som metode, og fem deltakere i intervjuet, ble det lett å få flere gode svar på et enkelt spørsmål, samt at deltakerne kunne bygge videre på hverandres svar.

Introduksjonen er noe av det viktigste i fokusgrupper; der skapes rammene for det sosiale samspillet i gruppen. Det er derfor essensielt å svare på eventuelle spørsmål, tydeliggjøre rammene for intervjuet, og en introduksjonsrunde kan være av betydning (Halkier, 2010, s. 61). Fokusgruppeintervjuet startet derfor med praktisk informasjon om intervjuet, hva formålet med innhenting av data er, litt om tematikken livsmestring, og mulighet til å stille spørsmål. Deltakerne fikk utdelt informasjons- og samtykkeskjema², også her med mulighet til å stille spørsmål. Dette ble oppfulgt av en introduksjonsrunde, hvor deltakerne fortalte litt om sin rolle på skolen, utdanning og erfaring. Deretter bevegde intervjuet seg over i undersøkelsesfasen, og det var deltakernes innspill som bestemte veien videre, med utgangspunkt i spørsmål fra intervjuguiden³. Mange av spørsmålene ble ikke nødvendig å stille, da deltakerne svarte så utfyllende på andre spørsmål at de også var innom flere planlagte spørsmål. Ønskede data ble dermed innhentet, uten å måtte avbryte dialogen mer enn nødvendig.

² Se vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema

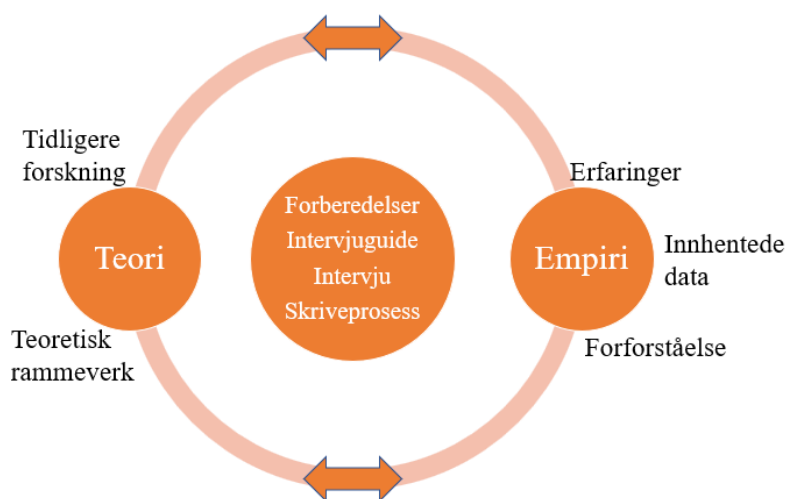
³ Se vedlegg 3: Intervjuguide

3.6 Metode for analyse

Dette delkapittelet vil gi innsikt i hvordan datamaterialet ble sortert, kodet og kategorisert. Etter innhenting av data ble det tydelig at datamaterialet egnet seg godt til å undersøke noen forskningsspørsmål fremfor andre, og problemstillingen ble spisset tilsvarende. Blant annet hadde lærerne i fokusgruppen veldig tydelige forståelser av hva som var viktig for å oppleve å mestre eget liv, og dette ble dermed et forskningsspørsmål det ble ønskelig å se nærmere på. For å sortere datamaterialet og få en klar oversikt over hva det viste, ble det ansett som hensiktsmessig å rydde og kategorisere dataene etter tema. Det ble utført en tematisk analyse, og stegene gjennomgås i 3.6.2. Arbeidsmetoden gjennom hele prosjektet samstemmer med den konstant komparative metoden, og denne gjennomgås derfor først kort i 3.6.1.

3.6.1 Konstant komparativ metode

Helheten i arbeidet med mastergradsavhandlingen samsvarer med en abduktiv arbeidsmetode (Dalen, 2011, s. 99). Induksjon og deduksjon ble kombinert, en pendling mellom teori og empiri ble utført. Dette er en arbeidsmetode som samsvarer med konstant komparativ metode. Særlig i den preanalytiske fasen ble dette tydelig, og metoden ble anvendt som en grunnleggende holdning gjennom hele prosjektet. Innhenting av teori, klargjøring av intervjuguide, forberedelser og gjennomføring av intervju, og skriveprosess er preget av dette. Det viste seg at tematisk analyse var mer hensiktsmessig som analysemetode, men da arbeidsprosessen var preget av konstant komparativ metode, er det valgt å ha med en kort redegjørelse her. Hele forskningsprosessen var en kreativ meningsskaping hvor teori og empiri møttes og utvidet forståelsen (Anker, 2020, s. 60). Dette er forsøkt vist i figur 4.



Figur 4: Abduksjonsprosessen gjennom arbeidet med mastergradsavhandlingen

3.6.2 Tematisk analyse

Tematisk analyse innebærer at man ser etter temaer i dataene, hvor tema forstås som en gruppering av data med viktige fellestrekk (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 279). Dette krever klassifisering og koding av dataene på en ryddig måte (Thagaard, 2018, s. 171). Denne analytiske metoden er hensiktsmessig i dette prosjektet da tydelige tema utkrystalliserte seg allerede etter fokusgruppeintervjuet, på grunn av intervjuguidens oppbygning. Se kapittel 3.3 for utdypning om intervjuguiden og dens temaer, samt vedlegg 3 for alle temaer. Det tas her utgangspunkt i Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) sin gjennomgang for tematisk analyse. Denne baserer seg på Braun & Clarke (2006) sine faser, men er justert og tilpasset for studenter. Derfor anses denne fremstillingen som mer passende for denne studien. Det ble arbeidet i fire faser, som gjennomgås under.

3.6.2.1 Forberedelse

Det første steget i tematisk analyse er forberedelse, hvor man skaffer og får oversikt over data, fortrinnsvis i skriftlig format (Johannessen m.fl., 2018, s. 283). Analysearbeidet startet med transkripsjon av lydfilen som inneholdt empirien. Dette bidrog til å skape et mer oversiktlig datamateriale, da det er enklere å analysere en tekst i dybden, enn en lydfile. Dataene blir bedre egnet for analyse, men samtidig mister man deltakernes fysiske tilstedeværelse, og dette utgjør derfor en abstraksjon av situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205-206). Å skrive ut et intervju handler om å bevare mest mulig av det som opprinnelig skjedde. All tale på lydfilen bør tas med i transkripsjonen, ifølge Halkier (2010, s. 82), og intervjuet på 1 time og 10 minutter ble slik transformert til en tekst på tjuesju A-4 sider med empiri. For å forminske abstraksjonen av situasjonen ble all tale og lyd tatt med, også bekreftende lyder og latter. Ved pauser i samtalen ble «...» benyttet, mens ved lengre pauser ble det notert «pause» i transkripsjonen. For å anonymisere datamaterialet ble transkripsjonen ikke skrevet ut på dialekt, men oversatt til bokmål. Tjora (2021, s. 186) kaller dette en normalisering, og hevder at dette kan fungere som anonymisering i de tilfeller enkeltindivider ellers ville vært lett identifiserbare. Ved bruk av sitater i mastergradsavhandlingen kan dette også gi en mer helhetlig og leservennlig tekst.

3.6.2.2 Koding

Neste fase av tematisk analyse er koding, som handler om å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene, for å skape oversikt, innsikt, og klargjøre dataene for den påfølgende kategoriseringsfasen

(Johannessen m.fl., 2018, s. 284). Stikkord som karakteriserer et større utsnitt av teksten, eksempelvis utsagn eller avsnitt, kalles koder (Grønmo, 2016, s. 267). Etter at datamaterialet var gjennomgått for første gang, ble det igjen gjennomgått med hensikt å hente ut spesielt interessante utsagn, fenomener eller tendenser, som kunne studeres nærmere. Dette ble gjort ved å markere det som ble ansett som viktig eller interessant med word sitt markeringsverktøy. Det ble forsøkt å ikke markere for mye om gangen, men fokusere spesielt på de små detaljene og sammenhengene, enkelte ord og noen ganger setninger. Dette hjelper til å identifisere de distinkte poengene i teksten, og gjør dataene mer oversiktlige (Johannessen m.fl., 2018, s. 287).

Ved noen markeringer ble det notert stikkord eller notater, eksempelvis at noe kunne knyttes til en annen kode eller teori. Dette var til hjelp i det videre analysearbeidet, da det gav bedre oversikt over hva datamaterialet faktisk formidlet. Bruk av markering, stikkord og refleksjoner anbefales ved koding, og man bør gjerne kode flere ganger (Johannessen m.fl., 2018, s. 285). Denne prosessen ble gjennomført flere ganger, for å sikre at alt av potensielt interessante data kom med videre i analyseprosessen. Dette handler også om sikring av validiteten på dataene. Ved flere gjennomlesinger reduserer man risikoen for å overse viktige data og poenger. Det er også vanlig å oppdage nye forskningsspørsmål som dataene er særlig egnet til å besvare i den første gjennomlesingen av dataene, som bør følges opp av flere runder med koding hvor man dykker ned i disse tematikkene (Johannessen m.fl., 2018, s. 292). Studiens forskningsspørsmål, samt deler av problemstillingen, ble endret i denne fasen. Dataene ble derfor gjennomgått flere ganger med de nye spørsmålene i bakhodet. Da spørsmålene i stor grad overlappet med de første rundene med koding, ble det ikke ansett som nødvendig å kode dataene på nytt fra starten av, men heller å ta utgangspunkt i de allerede kodede dataene, og utbrodere kodingen på de stedene der data var særlig relevant. Dette er i tråd med Johannessen m.fl. (2018, s. 293) sine anbefalinger.

3.6.2.3 Kategorisering

Tredje fase i tematisk analyse er kategorisering, hvor man sorterer dataene i mer overordnede kategorier, også kalt temaer. I kodefasen zoomet man inn på detaljene i materialet, mens man i kategoriseringsfasen skal zoome ut og se hvordan dataene kan settes sammen til en større helhet (Johannessen m.fl., 2018, s. 294). Ifølge Grønmo (2016, s. 268) er en kategori en samling av fenomener med bestemte felles egenskaper. Johannessen m.fl. (2018, s. 295) hevder at man kan tenke på kategoriene som bokser, hvor man i hver boks skal samle data med viktige fellestrekk. Antallet bokser vil variere, men ofte er det hensiktsmessig med tre til fem for mastergradsavhandlinger. I denne studien ble sluttresultatet fem kategorier. En stor utfordring i kategoriseringsfasen er at man

kan kategorisere data på utrolig mange måter, og man må selv bestemme kriteriene for om noe passer i en boks fremfor en annen. En nyttig sammenligning er det å flytte inn i et nytt kjøkken, hvor man må bestemme fra bunnen av hvor de ulike tingene skal plasseres (Johannessen m.fl., 2018, s. 295). Dette arbeidet var tidkrevende og møysommelig, og krevde stadig nye gjennomganger av datamaterialet.

Etter en tid med refleksjon over empirien og kodene og mulige betydninger av utsagnene, startet kategoriseringen av dataene. Dette ble gjort i form av en tabell, hvor ulike deler av problemstillingen ble limt inn i ulike rekker. Ut fra kodene ble passende navn på ulike kategorier funnet, som ble limt inn i neste rekke, inn under den relevant delen av problemstillingen. Relevante innspill fra informantene ble limt inn under de passende kategoriene i tabellen, og det ble slik konkretisert hvilke innspill informantene hadde kommt med innunder de ulike temaene. Ifølge Grønmo (2016, s. 286) er matriser og figurer viktige hjelpemidler for å identifisere og synliggjøre mønstre og sammenhenger i kvalitative data, spesielt i temasentrerte analyser. På dette stadiet var fortsatt datamaterialet stort; 17 kategorier og 33 liggende A-4 sider med empiri innordnet i tabell.

Det ble tydelig at dette var for mye data, og at det kom til å bli vanskelig å få analysert dette på en god måte. Det måtte gjøres et utvalg av hvilke data som skulle være i fokus for studien. Da flere av informantenes innspill kunne passe inn under flere kategorier, ble en del av løsningen å korte ned på antall kategorier. I små og mellomstore undersøkelser er det alltid bedre å si mye om lite, enn lite om mye (Johannessen m.fl., 2018, s. 297). Kategoriseringsfasen er preget av prøving og feiling, og noen kategorier må forkastes, slås sammen, splittes opp, gjøres til undertemaer, eller på andre måter justeres. Dette var også tilfellet her. Flere kategorier var overlappende; dataene kunne like godt passe inn under den ene som den andre kategorien. Dermed ble løsningen å innordne dataene i over- og underkategorier, i tillegg til å forkaste enkelte kategorier. Da problemstillingen er todelt, ble det også naturlig å dele kategoriene i to, med fokus på erfaringer med livsmestring på den ene siden, og hva lærerne kan bidra med på den andre siden. Resultatet ble to overkategorier, hver med sine underkategorier. Analysen resulterte dermed i kategoriene

1. Hva skal til for å mestre livet?
 - a. Å tåle motgang
 - b. Praktiske kunnskaper
 - c. Emosjonelle og sosiale kunnskaper
2. Hva er lærerens mandat innen psykisk helse?
 - a. Forebygging
 - b. Relasjonsarbeid

3.6.2.4 Rapportering

Den siste fasen i tematisk analyse innebærer å rapportere dataene, dvs. skrive frem temaene og deres innhold i oppgaven. Dette henger tett sammen med kategoriseringsfasen, da man ofte oppdager nye og spennende sammenhenger i empirien, mens andre kanskje må forkastes (Johannesen m.fl., 2018, s. 301). Dette var merkbart i rapporteringsfasen, og mange utkast ble utarbeidet og forkastet, delvis eller helt. Arbeidet gikk sakte fremover, og små deler av ulike arbeid utgjorde til slutt en helhet. Rapportering og kategorisering foregikk dermed på sett og vis synkront; kategoriene måtte endres under rapporteringen, og fasene påvirket og endret hverandre. Det ble også viktig å definere hvilke kategorier som egnet seg best til å svare på problemstillingen. Dette arbeidet kan også bidra til å sikre studiens validitet, da flere gjennomganger kan sikre at alle relevante data blir gjennomgått og inkludert. Masteravhandlingens rapportering finnes i kapittel 4; Analyse og resultater.

3.7 Vurdering av studiens kvalitet

Formålet med dette kapittelet er å vurdere studiens kvalitet, og om datamaterialet egner seg til å svare på studiens forskningsspørsmål og problemstilling. Først gjennomgås forskningsetiske perspektiver, deretter metodekritiske synspunkter, og til slutt en vurdering av studiens datakvalitet.

3.7.1 Forskningsetikk

Forskningsetikk omhandler blant annet personvern og beskyttelse, og i forskning er det et krav om at alle sensitive, personlige opplysninger om forskningsdeltakerne skal anonymiseres (Høgheim, 2020, s. 90). Ved bruk av intervju som metode kan det foreligge sensitive opplysninger underveis i samtalen, og dermed er aspektet ved personvern viktig i denne studien. Det er søkt om godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata – NSD til gjennomførelse av prosjektet, og de har vurdert at prosjektet er i henhold til personvernlovgivningen⁴. Ved fokusgruppeintervju dreier etikk seg særlig om fire ting; anonymitet, informasjon om studiens hensikt, å holde løfter og oppføre seg ordentlig og høflig (Halkier, 2010, s. 74-75). I denne studien er alle personer anonymisert, og informert i forkant om intervjuets hensikt.

⁴ Se vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Ved å bruke taleopptak kan moderator være mer til stede i samtalen, stille gode oppfølgingsspørsmål, tolke underveis, og styre samtalen over i riktig tematikk dersom dette skulle være nødvendig. Personopplysninger er enhver opplysning som kan knyttes til en person (NSD, u.å.). Dette inkluderer også stemme på lydopptak. Derfor må et taleopptak oppbevares med forsiktighet, transkriberes og anonymiseres raskt, og deretter slettes, for å ivareta intervjudeltakernes personopplysninger og anonymitet. Taleopptaket ble slettet etter transkribering, som fant sted uken etter innhenting av data.

Det skal være frivillig å delta i forskning. Forskningsdeltakerne må få tilstrekkelig informasjon til å ta et overveid valg om å delta, uten press fra andre (Høgheim, 2020, s. 89). Det er derfor utformet et kombinert informasjons- og samtykkeskriv⁵, som på forhånd ble sendt ut til deltakerne i studien. Dette konstaterer klart deltakernes rettigheter. For å sikre en felles forståelse ble også informasjonsskrivet gjennomgått i intervjuets innledning, og det var mulig for deltakerne å stille spørsmål før de godkjente deltakelse i prosjektet.

3.7.2 Metodekritikk

Ved bruk av intervju får man innsikt i hva noen mener, beskriver, oppfatter, tolker eller opplever, men det betyr ikke nødvendigvis at man får innsikt i de faktiske hendelsene, og hvordan noe egentlig gjøres (Høgheim, 2020, s. 139). Tolkingsaspektet vil også kunne medføre at man sitter igjen med et annet inntrykk av forholdene enn hva som er tilfellet. Man kan dermed spørre seg om en annen kvalitativ metode hadde egnet seg bedre. Observasjon kunne gitt bedre innsikt i hvordan lærere faktisk arbeider med livsmestring i skolen. Samtidig ville denne metoden resultert i lite innsikt i tanker og valg som ligger til grunn for handlinger og planer læreren har lagt. I denne studien var hensikten å belyse læreres erfaringer og tanker, og dermed er intervju bedre egnet som metode.

Fokusgrupper er først og fremst egnet til å produsere data om sosiale gruppers fortolkninger, normer og samhandling (Halkier, 2010, s. 13). Det kan være en utfordring i fokusgruppeintervjuer at de mest dominerende synspunktene fremmes i gruppesituasjonen, og at personer med avvikende synspunkter kan vegre seg for å presentere de for gruppen (Thagaard, 2018, s. 92). Derfor ble intervjuet startet med eksplisitt ønske om at alle skulle ytre seg, selv ved avvikende holdninger fra gruppen (se kapittel 3.5). Samtidig bidrar fokusgrupper med diskusjoner deltakerne mellom og kan derfor bidra til å utdype de temaene som er relevante for prosjektet (Thagaard, 2018, s. 92). Slik kan man også komme inn på anliggende innenfor tematikken som moderator på forhånd ikke hadde tenkt

⁵ Se vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema

på, og dermed kan metoden bidra til å utvide prosjektets horisont og mulighet for meningssskaping. På denne måten får også deltakerne i intervjuet mulighet til å styre prosjektets retning, og resultatet kan sies å bli mer praksisnært og relevant.

3.7.3 Datakvalitet

For å sikre studiens kvalitet, er det gjennom hele prosessen essensielt at de innhentede og presenterte dataene er av høyest mulig kvalitet. Å skrive frem analysene på en troverdig måte handler om at du utviser transparens eller gjennomsiktighet i arbeidet, og analysene er transparente når leseren kan følge analysene og tenker de fremstår som rimelige (Anker, 2020, s. 88). Mange opererer med reliabilitet og validitet som de viktigste kategoriene for å vurdere forskningens kvalitet (Anker, 2020, s. 108). Disse aspektene vil gjennomgås her.

3.7.3.1 Validitet

Ulike faktorer som kan påvirke gyldigheten til denne studien, omhandler aspekter tilknyttet gjennomføringen av intervjuet. Som gruppemoderator har man mindre styring over intervjusituasjonen enn under individuelle intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180). Ulike innspill fra deltakerne kan anses som vanskelige å følge opp, når en annen deltaker umiddelbart spinner videre på innspillet og samtalen beveger seg videre. Det kan være vanskelig å finne en balanse mellom å la samtalen flyte for å innhente mest mulig praksisnære data, og å bryte inn for å stille oppfølgings spørsmål, endre retningen på samtalen eller fordype seg i et innspill. Dette ble tidvis oppfattet som en vanskelig balanse.

Et annet aspekt ved validiteten ved denne studien er maktforholdet mellom deltakerne, da rektor og lærere deltok (se kapittel 3.4). Dette kan tenkes å bidra til flere innganger til tematikken, men kan også være problematisk dersom maktforholdet påvirker hvordan informantene deltar. Dette var en merkbar faktor i intervjusituasjonen, som ble tydelig da enkelte informanter deltok mer aktivt når rektor måtte tre ut av intervjusituasjonen. En situasjon oppstod på skolen, som rektor måtte håndtere. Når rektor var ute av rommet fløt samtalen lettere mellom resten av deltakerne. Rektor svarte også utdypende på spørsmål når han var inne i rommet, og de andre deltakerne fikk i mindre grad anledning til å komme med innspill. Rektor var med i halve intervjuet, og hadde dermed heller ikke anledning til å svare på alle spørsmålene. Dette er faktorer som kan tenkes å svekke studiens validitet.

Analysen i en studie med hermeneutisk inngang vil være preget av forskers tolkninger. Dette kan tenkes å påvirke studiens validitet, da ulike tolkninger kan føre frem til ulike resultater. Det er dermed essensielt å tenke gjennom hvordan et sitat kan forstås på mer enn en måte, for å ivareta studiens validitet. I denne studien er dette forsøkt ivaretatt, men samtidig kan kanskje alternative tolkninger finnes. Ën forsker med sine synspunkter kan utgjøre et svakt punkt i ivaretakelsen av studiens validitet, som kanskje ville vært bedre ivaretatt dersom studien hadde to forskere.

Validitet henger sammen med hva man kan uttale seg om på grunnlag av en fokusgruppebasert undersøkelse (Halkier, 2010, s. 131). Funnene fra Ën enkelt kvalitativ intervjuundersøkelse med Ën fokusgruppe er ikke generaliserbare, men de kan likevel være overførbare (Anker, 2020, s. 110). Hensikten med denne studien er å bidra med ulike syn på hvordan man kan arbeide med livsmestring i praksis, samt hvordan psykisk helse kan være en viktig ressurs for læreren å ha kunnskap om og arbeide med. Informantenes tanker og erfaringer kan bidra med innspill til hvordan andre skoler også kan arbeide med dette, samt holdninger og refleksjoner som kan påvirke dette arbeidet.

3.7.3.2 *Reliabilitet*

Reliabilitet, eller pålitelighet, handler om at undersøkelsen er utført på en etterrettelig måte. Påliteligheten til denne studien kan sies å styrkes ved at informantene ikke fikk annen informasjon i forkant av intervjuet, enn informasjons- og samtykkeskjemaet⁶. Intervjuguiden⁷ var ikke kjent for informantene. Dette var et bevisst valg, for å komme så nær på informantenes egne synspunkt og spontane refleksjoner som mulig. Slik hadde ikke informantene mulighet til å lese seg opp på de konkrete temaene på forhånd, og deres egne refleksjoner og tanker kan tenkes å fremmes. På denne måten legger ikke forskerens forkunnskaper eller fordommer føringer for hvilke syn som fremmes i intervjuet. Intervjuguiden var også svært omfattende, og ikke mulig å gjennomføre i et enkelt fokusgruppeintervju. Det ble derfor gjort et utvalg i spørsmålene ut fra hvilke synspunkter informantene fremmet underveis i intervjuet. Dersom kategorier og spørsmål hadde vært kjent på forhånd, kunne dette ha svekket deres mulighet til å bidra inn med egne tanker, da de sannsynligvis ville hatt kategoriene i tankene allerede fra starten. Samtidig kan man spørre seg om lærerne hadde hatt flere innspill å komme med i fokusgruppeintervjuet dersom de hadde hatt mulighet til å reflektere over konkrete spørsmål også på forhånd.

⁶ Se Vedlegg 2, Informasjons- og samtykkeskjema

⁷ Se Vedlegg 3, Intervjuguide

4 Analyse og resultater

Hensikten med dette kapitlet er å analysere og tolke empiri for å fremstille funn. Forskers forforståelse vil, i lys av den hermeneutiske tilnærmingen, prege de analytiske perspektivene og tolkninger som fremkommer i analysen. Gjennom det omfattende arbeidet med å kode og kategorisere datamaterialet, utkrystalliserte fem kategorier seg som de mest aktuelle å ta med seg videre i analysen. Kapitlet tar utgangspunkt i disse fem, utviklet gjennom tematisk analyse: å tåle motgang, praktiske kunnskaper, emosjonell og sosial kunnskap, forebygging og relasjonsarbeid. Som nevnt i kapittel 3.6.2.3 er de tre første kategoriene et svar på hva som skal til for å mestre livet, mens de to siste handler om lærerens mandat i arbeid med psykisk helse. Dette kapitlet følger også denne strukturen. De viktigste funnene blir tatt videre til diskusjonskapitlet, kapittel 5. Hvilke funn dette er fremkommer i oppsummeringen i kapittel 4.3.

4.1 Hva skal til for å mestre livet?

Denne delen av analysen tar for seg uttalelser lærerne kom med som kan knyttes til det første forskningsspørsmålet; hvilke erfaringer lærerne har med livsmestring som arbeidsområde i skolen.

4.1.1 Å tåle motgang – at alt ikke går vår vei

Gjennom analysen av materialet ble det tidlig bemerket at informantene gjentatte ganger trakk frem betydningen av å tåle motgang i livet og skolehverdagen, som en viktig del av livsmestring. Flere av informantene trakk dette frem som viktig ved spørsmål om hva som er viktig for å mestre livet. Helena, støttelærer i 1.-3. klasse, uttrykker det slik:

Jeg tenker at man må lære å møte motgang. For visst de kan bli gode til å tåle å møte motstand, de lærer og får gode erfaringer, så tåler de kanskje mer motstand en annen gang, og prøver på nytt. Og visst de da opplever mestring så blir de mer dyktige på å tåle motgang kan man si. (Helena)

Helena opplever at det å håndtere motgang på en hensiktsmessig måte er viktig for å mestre livet sitt. Hun vektlegger at dette er viktig for den videre utviklingen, at de da er bedre rustet til å tåle at alt ikke går deres vei senere i livet. De lærer at de kan prøve og feile, og at det å oppleve motgang er en viktig del av veien mot et mål. Helena fremhever på slutten av uttalelsen at dersom de opplever motgang etterfulgt av mestring, så tåler de kanskje mer motgang også ved neste utfordring. Minerva, kontaktlærer i 7. klasse hevder i forlengelsen av dette at det også henger sammen med det å ha forventninger til elevene, og knytter dette til motgang. Minerva uttaler at:

Og det med å ha forventninger til seg sant. At vi forventer av ungene at de skal gjøre ett eller annet, og at det faktisk er forventet at alle kan klare det, inntil visse grenser da. Men alt skal ikke spesialtilpasses og ordnes og mikses for at alle skal kunne klare det uten motstand. Det blir jo *ikke* å lære de hvordan det er i livet. Det er veldig få som bare kan flyte gjennom det, uten å møte motstand. Å faktisk kunne si at jeg forventer bedre av deg. De bør ikke få sammenbrudd av det. Jeg har litt troen på det der med at de er lite vant til å møte utfordringer og takle utfordringer faktisk. (Minerva)

I dette avsnittet tematiserer Minerva det å ha forventninger til elevene, og at det også er noe de burde tåle. Hun uttrykker at elevene ikke alltid har erfaringer med å takle utfordringer og forventninger. Minerva uttrykker at det til tider kan være høye forventninger for hvilken grad lærerne kan tilpasse og spisse skolehverdagen, til å passe hver enkelt elev. At den høye graden av tilpassing faktisk fungerer som en bjørnetjeneste, hvor elevene slett ikke får øve seg på å takle den motgangen som naturlig vil komme i livet. Videre uttaler hun også at:

Det største har jo vært tilpasset undervisning nå, i veldig lang tid. Og vi tilpasser og tilpasser og tilpasser og tilpasser. Men det har liksom ikke vært snakk om at elevene skal lære seg å tilpasse seg de som er rundt dem. Veldig fokus på at alt skal tilpasses den enkelte. Og kanskje det må snus litt, for slik det er nå tenker elevene at alle må være greie og ordne seg etter meg. (Minerva)

Minerva gir uttrykk for at det er for store krav til tilpassing av skole- og undervisningssituasjon til den enkelte elev, og at dette hindrer elevene i å få øve seg på det å tilpasse seg andres behov og ulike sosiale settinger. Denne tendensen fører ifølge Minerva til at elevene ikke blir gode nok til å tilpasse seg, men heller at det eksisterer en forventning om at alt skal tilpasses den enkelte. Ikke som en egen innsats, at hver skal forsøke å skape en situasjon som passer sine egne behov, men heller ved hjelp utenfra. Andre må tilrettelegge for at den enkelte mennesket skal få det optimalt. Også Lilly, kontaktlærer for 4.-6. klasse tematiserer dette ved følgende utsagn:

Noe vi har snakket litt om i det siste er dette her med at ingenting er godt nok. De vil ha det annerledes eller på sin måte eller. Kan vi ikke heller, eller, kan vi ikke gjøre det den dagen, eller gjøre sånn eller ... (Lilly)

Mens Stina, kontaktlærer i 1.-3. klasse, uttrykker følgende:

På skolen får du jo det hver dag. Du får utfordringer, du må gjøre ting du ikke har lyst til. Og for noen kan det være litt vanskelig. Og visst du ikke er vant til det i det hele tatt så ... (Stina)

Lærernes setter søkelys på et utstrakt problem; at elevene forventer høy grad av tilrettelegging til den enkelte, og at dette går imot det overordnede prinsippet om å hjelpe elevene å øve på å takle livets

små og store utfordringer. Dette gjelder, som Minerva uttrykker, selvsagt inntil visse grenser. Elever har rett på tilpasset opplæring, men flere av lærerne synes å uttrykke at kravet om tilpassing har gått for langt. Det å tåle motgang i livet tematiseres av flere av informantene som et viktig aspekt ved livsmestring. En *for* tilpasset opplæringssituasjon synes å gå imot dette prinsippet, ved at elevene rett og slett ikke får øvet seg på å takle motgang og utfordringer.

4.1.2 Praktisk kunnskap og ferdigheter

Det å tåle motgang var noe lærerne tematiserte flere ganger gjennom hele intervjuet, også når det gjelder praktiske erfaringer fra arbeid med livsmestring, eksempelvis uteskole. Ved spørsmål om lærerne hadde noen konkrete erfaringer eller opplevelser fra arbeid med livsmestring, svarte Stina, kontaktlærer i 1.-3. klasse at:

Jeg mener vi har en del livsmestring når vi har uteskole. For da må de ... de må tåle litt, kanskje at de blir våte, at de fryser litt og at de må gå litt lenger enn de hadde tenkt, og sånne ting. Og det er jo litt motgang og ... de lærer jo av det også. Nei, nå orker jeg ikke mer, sant? Og så ser de jo at når de går litt til så orker de det jo faktisk, og det er jo gøy når man kommer frem. Så er det gjerne ikke mat med en gang de hadde tenkt, eller de fryser pittelitt. Det er jo ingen som har vondt av det. Jeg tror jo de har godt av det. (Stina)

Igjen tematiserer Stina dette med motgang i forbindelse med arbeid med livsmestring, og knytter det til egne erfaringer med bruk av uteskole. Stinas forståelse er at arbeid med livsmestring i stor grad handler om det å øve seg på praktiske ferdigheter, og det å kjenne at kroppen lever. Man kan fryse litt, eller være litt sulten og sliten, uten at det er verdens undergang. Kroppen tåler det. Hun tematiserer dette også som en del av livets motgang, og at det er viktig lærdom. Også Minerva sier seg enig i dette:

Jeg er veldig enig med Stina om akkurat det med uteskole. Og faktisk, vi snur ikke fordi de blir våte på tærne, eller at de ikke har regnbukse på seg. Da får de bare bli våte. Og så tar de det på seg neste gang. (Minerva)

Minervas setter fokus på de praktiske ferdighetene man lærer på uteskole som en del av dannelsesprosessen skolen skal bidra med, samt det å øve seg på livet og å passe på sin egen helse. Dersom man blir våt må man kle seg bedre neste gang, og visst man fryser skulle man hatt på mer klær. Dette er kunnskap elevene selv må utvikle, for det kan ikke alltid stå en lærer eller foresatt i gangen og fortelle hvordan man skal kle seg. Dette er praktiske ferdigheter som knyttes til livsmestring av informantene, og et eksempel på konkrete erfaringer lærerne har gjort seg. Et annet

eksempel på praktiske erfaringer med livsmestring, er arbeid med personlig økonomi og forbruk. Dette blir tematisert av Minerva, som uttaler at:

Jeg har litt opplevelser med bank og penger, og altså selv om de bare er syvendeklassinger må de lære seg at penger må komme inn på en måte? Og at man ikke kan betale mer enn man har på en konto. Det tror jeg blir mer og mer nødvendig faktisk, å lære de. For de har ikke de fysiske pengene lenger, sant? Det er bare et tall. Og så får de et kort, så skal de betale med det. Så har de ikke noe forhold til hva som er inne på det kortet, og hvordan pengene kommer inn på kortet. Det blir veldig abstrakt, og jeg tror det er en av de tingene som vi faktisk må fokusere enda mer på kanskje. Verdien av tjenester, verdien av forskjellige ting som du må ha. Dette må de faktisk lære seg for å mestre livet på en god måte. (Minerva)

Minerva reflekterer rundt det å ha et forhold til penger, og verdien av varer og tjenester som en viktig del av arbeid med livsmestring. Spesielt i vår tid, med teknologiske løsninger for det meste av betalinger, blir penger som betalingsmiddel et abstrahert konsept, som må gjøres konkret for elevene. Minerva peker på dette som noe som klart må tematiseres i skolen, og som elevene må lære og øve på å mestre. Videre eksemplifiserer hun verdien av denne kunnskapen gjennom å fortelle om en samtale hun nylig har hatt med elevene i fjerde klasse, om det å leie:

Du kan leie et hus sier de. Ja, men hva betyr det å leie, hva må du yte for å kunne leie? De foreslo at man måtte holde det ryddig. De hadde ikke peiling på at å leie var å betale for seg. At det var en sammenheng der, at man bor i noen andre sitt hus, og da må du betale for å være der. (Minerva)

Praktisk kunnskap og ferdigheter i pengebruk ble altså tematisert som et viktig aspekt ved det å mestre livet. Minerva hevder at dette er enda mer nødvendig nå enn før, på grunn av at penger er blitt mer abstrakt og mindre tilgjengelig for elevene. En tredje praktisk erfaring fra arbeid med livsmestring som ble ytret, var de teknologiske aspektene ved vår tid. Dette ble særlig sett i sammenheng med sosial sammenligning, og hvilke forventninger man har til hvordan livet skal bli. Dette gjennomgås i neste delkapittel.

4.1.3 Emosjonell og sosial kunnskap og ferdigheter

Denne kategorien er forholdsvis innholdsrik, og rommer ulike perspektiver informantene trakk frem som kan knyttes til livsmestring som en emosjonell og sosial kompetanse. Det som i hovedsak kan knyttes til denne kategorien, er sosial kompetanse, aktørperspektivet og sosial sammenligning. Først tematiseres informantenes perspektiver på sosial sammenligning, og hvordan dette gjøres ytterligere komplisert av den teknologiske tiden vi lever i. Kontaktlærer Lilly uttaler følgende:

Det har jo alltid vært rockestjerner, popstjerner, film- og teaterstjerner og sånt. Og da var det kanskje i avisa, eller i et sånt blad eller ... på fjernsynet eller radioen. Mens nå er det jo i den der telefonen som jo er halve livet til alle da, at det er ... det med livsmestring da. Å bli klar over at det du ser på den der skjermen, det er ikke sånn de har det hele tiden. Og det å sammenligne seg ... at man får forventninger til at det er det man får når man blir voksen. Fallhøyden blir så stor da, når det er liksom det de lager et bilde av at, slik skal jeg også ha det når jeg blir voksen. Og så blir det ikke sånn i det hele tatt. (Lilly)

I sitatet ytrer Lilly en bekymring om at den sosiale sammenligningen kan få negative konsekvenser for forventninger elevene får til livet, når de ser kjendiser på sosiale medier. Hun uttrykker at dette er noe som har vært i endring, og at det tidligere var en slags sosial avstand mellom sender og mottaker, i form av et mer formelt medium. I dag er «alle» på sosiale medier, både vanlige mennesker og kjendiser kan kommunisere via ulike plattformer. Lilly tematiserer de utviskede grensene mellom «de vanlige menneskene» som lever ordinære liv, og kjendisene som lever ekstravagante liv, hvor alle positive sider og hendelser dokumenteres og deles. Lilly reflekterer over hvordan dette kan være en negativ faktor inn i elevens livsmestring, da det kan skape urealistiske forventninger til hvordan livet til det enkelte individ vil være i fremtiden. Helena uttrykker i forlengelsen av dette:

Og kanskje det er et moment inn mot psykisk sykdom. At den fallhøyden blir så stor at det er større fare for å utvikle den psykiske sykdommen. Du blir ulykkelig, ensom, deprimert, og så får du gjerne angst, og så henger dette veldig sterkt sammen. Så jeg tenker litt som Lilly sier, å gi de et reelt bilde på verden og at ikke Kim Kardashian er det normale. Men også det å lære elevene nettvett, digitalt vett, at alt du leser på nett *er* ikke sant. (Helena)

Ut fra Helenas uttalelse kan det virke som om hun opplever barnas utstrakte bruk av teknologi som en negativ påvirkning for elevenes livsmestring og psykiske helse. Hun understreker at det er viktig å gi elevene et reelt bilde på verden, og trekker frem Kim Kardashian som eksempel på det ekstreme, som man ikke bør sammenligne seg med. Dette på grunn av den store avstanden i livssituasjon, selv om disse menneskene også deler fra sin normale hverdag. At det ikke er alt som deles, og at alt ikke alltid er som det virker; kjendiser har også utfordringer i livene sine, selv om det ikke alltid er det de velger å dele. Helena tar også opp problematikken ved et høyteknologisk samfunn, og det å lære seg sosiale ferdigheter:

Med digitaliseringen ... Det er kanskje mer utfordrende å lære det med gruppedynamikken og de uskrevne reglene for samfunnet. Det har jo vært en dreining i samfunnet. Det er mye mer meg og mitt, og med digitaliseringen blir det enda mer. Man er kanskje litt mer overlatt til selv når man blir voksen, og det blir lettere å falle utenfor. (Helena)

Helena ser sammenhenger mellom vanskeligheter med å lære sosiale kodekser, og den utstrakte bruken av digitale remedier. I tillegg ser hun synergier mellom individualiseringen og digitaliseringen av samfunnet, som gjør at man blir mer overlatt til seg selv, og må håndtere ting på egen hånd. Lilly og Minerva tematiserer også det sosiale, men går mer inn på de sosiale ferdighetene man bør kunne for å mestre livet. Lilly uttaler at:

Bare det å møte presist et sted, stille på rekke, forholde seg til andre unger, spise i lag, å komme i konflikt i friminuttet ... hvordan håndterer man det. Jeg tenker at det er jo på en måte trening på livet da. Være mange i lag, ha struktur, rammer, det er jo en øving på den psykiske delen av livet det også, tenker jeg. Å være sammen. Å få det til å fungere, ta hensyn, og ta plass og ... ha forventninger til seg, yte ... Bare det i seg selv er jo trening, psykisk trening. (Lilly)

I forlengelsen av dette, presiserer Minerva:

Man hører jo om flere og flere som faktisk ikke klarer å være inne i klassen, bare fordi at bare *det* blir for mye for de, sant. Så ... tydeligvis at det kan være nok for noen bare det å møte opp. (Minerva)

Lilly og Minerva setter fokus på hvordan de sosiale ferdighetene for enkelte elever bli såpass vanskelige at det går utover deres opplevelse av livsmestring og påvirker deres psykiske helse negativt. Dette er derfor noe de mener er viktig å øve på, og noe man øver på i skolehverdagen. Også det å kommunisere med hverandre ble tematisert av Helena, og hvordan ulike mennesker kanskje kommuniserer på forskjellige måter:

Det med variasjon i at vi faktisk er forskjellige i stemmen, vi er forskjellige i stemmeleie. Det har jeg snakket litt med jentene om i andre klasse. Men jeg *veit* at ho tenker ... (imiterer barnestemme). Nei, vet du hva, du vet faktisk *ingenting* om hva noen andre tenker. Og beklager å si det, vi kan tro, men vi vet ingenting. Det å faktisk lære seg å sjekke ut situasjonen, *før* du har laget det til ti høner altså. (Helena)

Helena formidler at det er viktig med kunnskap om at mennesker er ulike, og reagerer og kommuniserer ulikt. Hun uttrykker at det å ha en bevissthet rundt at min oppfatning av situasjonen ikke er fasiten, er essensielt, og at det å være åpen og tydelig om hvordan man opplever situasjonen, og sjekke om dette er reelt, anses som en viktig del av den sosiale kompetansen elevene må lære seg. Minerva tematiserer også aktørperspektivet, i forbindelse med å mestre livet. Hun uttrykker at:

Å være en aktiv aktør i eget liv. Se på hva du kan gjøre. Hva kan du gjøre i denne situasjonen? Hva er ditt ansvar i forhold til denne situasjonen som du har havnet opp i? Om du ikke har noe ansvar for det som har skjedd, hva kan du gjøre for å komme deg ut av det ... for å komme deg videre. (Minerva)

I forlengelsen av dette uttaler Lilly at:

Elevene må lære å være aktør i eget liv. Å ta det ansvaret da, legge ansvaret på de selv. Hva kan du styre. Hva er faktorer du ikke kan styre, og hva kan du *faktisk* styre? Gjøre noe med? (Lilly)

Minerva og Lillys utsagn fokuserer på det å ta aktør-rollen i eget liv som en viktig forutsetning for å mestre livet. Når elevene møter utfordringer, bør de ideelt møtes med tanker om hva *jeg* kan gjøre for å overkomme utfordringene. Hva kan jeg gjøre for å bedre situasjonen slik den er blitt? Å ta rollen som aktør i eget liv anses av Minerva og Lilly som viktig for å oppleve livsmestring, og ikke bli hjelpeløs i møte med utfordringer.

4.2 Hva er lærerens mandat innen psykisk helse?

Denne delen av analysen tar for seg uttalelser lærerne kom med som kan knyttes til forskningsspørsmål to; hva lærerne kan gjøre innen sitt mandat for å bidra til utvikling av god psykisk helse og livsmestring. Informantene i studien var veldig klare på at lærerne har en viktig forebyggende oppgave, og dette er derfor første punkt som gjennomgås.

4.2.1 Forebygging

Ved spørsmål om lærerne mener at arbeid med psykisk helse er innenfor skolens mandat, svarer lærerne både ja og nei. I et lite utdrag fra datamaterialet uttaler lærerne følgende:

Helena: både ja og nei

Lilly: både ja og nei

Helena: jeg tenker at skolen har en viktig forebyggende ...

Minerva: ja, og det er ikke behandlende!

Helena: *ikke* behandlende, men *forebyggende*. Og det er det viktig å skille på

Stina: ja

Her uttrykker fire av informantene at skolen, og dermed lærerne, har en viktig forebyggende oppgave tilknyttet psykisk helse, og at det er viktig å skille mellom forebygging og behandling. Lærerne skal ikke behandle elevenes psykiske helse, men har en viktig forebyggende oppgave. Samtidig reflekterer informantene over at denne forebyggingen kan oppleves som vanskelig, da de mangler kompetanse som kunne vært essensiell for å dekke de behov elevene kan ha i denne sammenheng. Minerva, Stina og Lilly reflekterer over følgende:

Minerva: vi som er kontaktlærere har faktisk ikke kapasitet til å snakke så mye som de vil snakke noen, og som de trenger, sånn at de ...

Stina: ... eller som man burde

Lilly: ... eller at man ikke har kompetansen til å hjelpe de med det de trenger å snakke om. For det er kanskje et annet fagfelt som skulle vært komnt inn da, veldig lavterskel da. Altså at det hadde vært en tilgjengelig på skolen.

Innspillene til Stina og Minerva peker på at særlig kontaktlærere har lite tid til overs, og det er ikke alltid at de har mulighet til å ta de samtalene som elevene har behov for, og som man kanskje burde ta. På grunn av denne mangelen på kapasitet, i tillegg til manglende kompetanse, ytrer Lilly at det hadde vært ønskelig med ansatte tilknyttet ulike fagområder på skolen, som kunne fungert som ressurser for lærerne i slike tilfeller. Dette er noe som lærerne påpeker flere ganger gjennom intervjuet, og det blir blant annet foreslått å få inn helsesykepleier, barnevernspedagog eller miljøterapeut. Minerva påpeker også at større lærertetthet hadde vært en løsning. Dette omtales nærmere under de relasjonelle aspektene i neste delkapittel, 4.2.2. Minerva peker, som Lilly, på manglende kompetanse. Hun sier at kompetansen rett og slett ikke er tilstrekkelig for å møte elevene på de behovene de har:

Jeg har veldig ofte tenkt at jeg burde vært psykologutdannet. Og det er jeg ikke. For vi har ikke den kompetansen som vi burde hatt i møte med mange av disse som ja ... står i en tidlig eller sen fase i forhold til psykisk sykdom eller hva det måtte være. Kanskje det er ... bare forbigående også, sant? Men det er veldig mange ganger jeg har tenkt at jeg skulle jeg hatt noe, *myyye* mer. (Minerva)

Her trekker Minerva frem refleksjoner tilknyttet lærerens kompetanse, og om lærerne som faggruppe kan nok om denne tematikken til å hjelpe elevene tilstrekkelig i skolehverdagen. Minerva anser det som vanskelig å vurdere hvordan hun best kan hjelpe elevene i ulike situasjoner. Det oppleves som vanskelig å vite om dette er noe som burde tas tak i og arbeides med, i forebyggende forstand på skolen, eller noe som burde tas videre til en annen instans, da det er mulig dette bare er en forbigående fase. Også Lilly reflekterer rundt lærernes oppgaver, og hvor mye det skal forventes at lærerne befatter seg med:

Hvor mange oppgaver skal læreren ha? Ja, vi møter barna hver dag, og vi er jo en stor del av livene deres når de går i vår klasse, de årene de er med oss. Men hvor mye skal en lærer være, tenker jeg. For jeg tenker at det går litt utover det vi er her for å gjøre da, med den utdannende oppgaven vi har. Når det går over på den psykiske biten av livet, og det å ikke mestre livet, at psyken går utover det å mestre livet. Da tenker jeg at det er andre som skal inn og gjøre tiltak og forebyggende arbeid, og være til stede i tillegg til oss. (Lilly)

Lilly poengterer her at lærerens forebyggende arbeid burde gjelde inntil visse grenser, før det er andre fagpersoner som burde ta over denne oppgaven. Også når det gjelder livsmestring, som er et viktig tverrfaglig element i læreplanen, kan det gå for langt i hva man forventer at læreren skal klare. Lilly setter fokus på at det er når livsmestringsperspektivet beveger seg over på det å oppleve å *ikke* mestre livet, på grunn av utilstrekkelig psykisk helse, at andre fagpersoner burde sette inn tiltak og forebygge. Også Albus, rektor ved skolen, reflekterer over lærerens oppgaver, og hva som egentlig er lærerens mandat:

Jeg ser jo ikke det som vår hovedoppgave. Men hele kroppen henger jo sammen. Visst ikke det psykiske er med, så lærer de jo heller ingenting. Det er jo hele pakken, vi må begynne å sakte, men sikkert pakke opp, finne ut. (...) Men det er jo flere og flere oppgaver som skal inn i skolen. Det er liksom det ... og når det kommer masse ting inn – hva er det som skal gå ut? Hva er det vi ikke skal gjøre? (Albus)

Albus setter et tydelig fokus på at lærerne har for mye å gjøre, til å drive tilstrekkelig forebygging. Som også Lilly nevnte i sistnevnte sitat, har lærerne en utdannende oppgave, og også Albus reflekterer her over at arbeid med forebyggende psykisk helse ikke er lærernes hovedoppgave. Samtidig understreker han at hele kroppen henger sammen, og at dersom elevene ikke har det godt psykisk, lærer de heller ingenting, og da får lærerne heller ikke gjort sin hovedoppgave; å undervise elevene. Ved spørsmål om hva konkret lærerne kan bidra med, i forebyggende forstand, reflekterer informantene rundt viktigheten av relasjonsarbeid. Dette gjennomgås i neste delkapittel.

4.2.2 Relasjonsarbeid

På spørsmål om hva konkret lærerne kan bidra med, i forebyggende forstand, sier lærerne i liten grad noe om aktiviteter, men tematiserer tydelig omsorgsaspektet ved lærerrollen. Helena svarer at:

Jeg tenker at ... det er kanskje veldig enkelt tenkt ... men det at barn kommer på skolen og føler at de blir sett, og at de føler at det er en bra plass å være. At det ikke er noe de gruer seg til, så er det egentlig i seg selv en veldig forebyggende sak. (Helena)

Helenas refleksjoner går under det relasjonelle perspektivet ved lærerrollen. Helena fokuserer på det å møte elevene på en trygg og god måte, som det viktigste læreren kan gjøre for å drive forebyggende psykisk helsearbeid. At elevene føler de blir sett og tatt på alvor. Også rektor Albus tematiserer det å se elevene, og uttaler:

Men jeg synes jo vi har god struktur på dagen, at vi har ... alle blir sett når de går inn i skolegården. Altså vi hilser på alle. Alle blir sett hver dag. Det trenger jo alle elevene. (...) Jeg synes vi er flinke til å se alle elevene, siden skolen vår ikke er så stor. Så har vi litt flere minutter per elev da. (Albus)

Både Helena og Albus understreker altså viktigheten av at den enkelte elev føler seg sett og hørt. At noen legger merke til dem, og hilser på dem om morgenen. Som nevnt i kapittel 4.2.1. tematiserer noen av lærerne behovet for flere ansatte i skolen, enten i form av flere faggrupper, eller større lærertetthet. Også Lilly og Helena samtaler rundt dette:

Lilly: Flere faggrupper, og det å ha de til stede på skolen, i skolehverdagen. Med relasjoner til elevene.

Helena: Men så har jo ikke de den samme relasjonen til elevene. For når du snakker om psykisk helse så *må* du jo ha litt tillitt hos eleven i denne situasjonen her da, for å få lov til å komme inn. Eleven må kjenne en trygghet, og en ... oppriktighet, at du ønsker å ta imot. Du kan ikke bare sette inn en vilt fremmed; nei nå skal du sitte her og snakke om hvordan du har det.

Her tar Lilly og Helena opp et viktig poeng; at flere faggrupper uten relasjoner til elevene, ikke vil være til hjelp i det forebyggende arbeidet med psykisk helse. Det vil ikke kunne avlaste lærerne, og hjelpe elevene, dersom elevene ikke finner trygghet nok i relasjonen til å snakke med denne fagpersonen om vanskene. Relasjonen må, slik Helena og Lilly uttrykker det, ligge i bunn for at dette skal kunne fungere som forebygging av den psykiske helsen. Albus tar opp læreren som omsorgsrolle, og sier at:

Du tror jo kanskje at du skal gå inn i klasserommet og undervise, og så skal du gå inn som en omsorgsperson og ... og det er kanskje der det går da, dessverre. Og så er det jo ... inne i kroppen, hva er det jeg gjør nå? Hvorfor gjør jeg dette? (...) Om de ligger under pulten, så er det jo en grunn til det. Vi må finne ut av det, men det krever tid og rom (...) Om en elev sitter og griner i gangen, man må stoppe opp, sette seg ned, gi det tid, løse det, hva er det. Hans følelser akkurat der ... Vi må tilpasse. Vi har jo flere elever som vi ser at, gardinen er jo helt nede. De er en annen plass. Og det er jo følelser, de tenker på ting eller ... (Albus)

Albus sin uttalelse peker på at det som lærer kan være vanskelig å navigere og pendle mellom undervisningsrollen, og læreren som omsorgsperson. Man kan ha en plan om hvordan timen og dagen skal bli, men når livet dukker opp må planene kanskje også endres. Man må dermed være fleksibel for å kunne drive forebyggende arbeid der det trengs, når det trengs. Han peker tydelig på at elevenes behov og følelser er viktige, og må tas på alvor, men at det også krever ressurser. Helena knytter det relasjonelle perspektivet mer opp mot å støtte elevene i følgende utdrag:

Så kan vi jo jobbe litt sånn ... emosjonelt veiledende. Vi kan liksom støtte elevene på at, ja jeg skjønner at du synes dette er litt vanskelig, men vi må likevel gjøre det. Vi kan gjøre det sammen eller ... Nå ser jeg at du ble skikkelig lei deg. For det er ikke alle de minste elevene som kan sette ord på det selv at, er du sint, er du lei deg, er du ... (Helena)

Helena tar her opp viktigheten av å møte elevene på følelsene deres, som omsorgsperson. Helena uttrykker at dette er en viktig del av det forebyggende arbeidet; å arbeide med følelser. Å gjøre følelser mer konkrete og tilgjengelige, særlig for de minste elevene. Samtidig må man opptre som en støttende, veiledende omsorgsperson når elevene opplever vanskelige følelser. De yngste elevene på skolen har kanskje verken språk eller forståelse for egne følelser, noe som kan være sårt og vanskelig. Helena ser viktigheten av å lære elevene noe om dette, og snakke med elevene i de rette situasjonene der det trengs.

4.3 Hovedtendenser i datamaterialet – oppsummering

Ved analysen av studiens datamateriale er det flere fremtredende funn. Det synes å være en rådende oppfatning blant informantene at å tåle motgang er særlig sentralt for å kunne mestre livet. Dette eksemplifiserer de også gjennom mer konkrete eksempler, der de blant annet drar frem egne erfaringer med arbeid med livsmestring. Et interessant funn er at når informantene snakker om uteskole, og knytter dette til å arbeide med livsmestring, er det særlig motgangsaspektet de vektlegger. At elevene får erfaringer med å håndtere motgang, gjennom å gjennomføre ulike praktiske utfordringer på uteskole. Videre vektlegger informantene at elevene kanskje trenger å snu fokuset sitt, og se mer på hva de selv kan gjøre for å bedre situasjonen for seg selv. De trekker frem aktørperspektivet, at elevene må bli aktive aktører i egne liv. Når det gjelder lærerens mandat innen arbeid med psykisk helse, tyder funnene på at informantene ser på seg selv som forebyggingsagenter. Dette konkretiserer de spesielt nærmere ved å tematisere relasjonelt arbeid på ulike plan, og det at elevene skal føle at skolen er et godt sted å være. Samtidig peker informantene på et spenningsforhold mellom lærerens oppgaver i skolen. Funnene indikerer at lærerne mener de har for mange sprikende arbeidsoppgaver. Som en informant uttrykker det; det går ut over det lærerne er der for å gjøre, den utdannende oppgaven de har. Det settes spørsmålsteget ved hva som skal ut, når så mye kommer inn i skolen.

Diskusjonskapitlet vil forsøke å besvare studiens problemstilling. Først vil funn relatert til hva som skal til for å mestre livet gjennomgås, med et særlig fokus på funn fra kapittel 4.1.1 – motgangsaspektet. Deretter vil funn relatert til forskningsspørsmål to gjennomgås; hva læreren kan gjøre innenfor sitt mandat. Her vil funn fra 4.2 være særlig sentrale.

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil empiriske funn diskuteres i lys av studiens teoretiske rammeverk. Hensikten er å belyse studiens forskningsspørsmål, og avdekke relevant forskningsbasert kunnskap om sentrale forhold i arbeidet med livsmestring og psykisk helse i skolen. Ved anvendelse av tematisk analyse fremsto flere forhold som sentrale, og her vil sentrale funn presenteres og diskuteres i lys av relevant teori. Referansene viser ikke til sidetall i diskusjonskapitlet, da dette fremkommer i teorikapitlet.

5.1 Å mestre livet er å tåle motgang

5.1.1 Utvikling av motstandskraft er viktig for livsmestring

Begrepet resiliens handler om en motstandskraft i oss mennesker, som gjør at de fleste klarer seg greit gjennom livets utfordringer (Bjørndal & Bergan, 2020). Resiliens er et fenomen informantene tar opp gjentatte ganger gjennom intervjuet, selv om de ikke bruker begrepet. Det snakkes om det å tåle motgang, at ting ikke alltid går vår vei. Dette er et sentralt funn, og noe samtlige informanter vektlegger både ved spørsmål om hva som skal til for å mestre livet, og ved konkrete eksempler på arbeid med livsmestring. Resiliens er ikke en statisk del av personligheten, men dynamisk og varierende (Ekornes, 2018), og dette er dermed noe man kan arbeide aktivt med. Funn fra datamaterialet (4.1.1) indikerer at det å få gjentatte erfaringer med å håndtere motgang på en hensiktsmessig måte, og dermed få mestringsopplevelser tilknyttet dette, er nyttig og peker mot livsmestring. Dette harmonerer med forskning som peker på at utvikling av resiliens og livsmestring knyttes til blant annet tilpasningsevne og fleksibilitet (Bjørndal & Bergan, 2020).

Funn fra analysen (Minerva, 4.1.1.) tilsier også at enkelte av informantene anser tilpasset opplæring som noe som kan stå i et motsetningsforhold til livsmestring. Dette indikerer en sterk tro på at det å få erfaringer med motgang er viktig for senere livsmestring. Dette er i tråd med resiliensbegrepet, da tidligere og gjentatte erfaringer med det å vinne over motgang, er selve essensen innen resiliens (Rutter, 2006). Elevene har lovfestet rett på tilpasset opplæring, befestet i Opplæringsloven (1998, §1-3), som sier at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte eleven. Dette kan, men trenger ikke nødvendigvis, stå i et motsetningsforhold til livsmestringsaspektet. Erfaringer med å tåle motgang er viktig for å mestre livet, men dette kan fortsatt gjøres innenfor elevens nærmeste utviklingszone, som også er det opplæringsloven proklamerer. Det skal tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger, men for at utvikling skal skje må man også arbeide med det man enda ikke klarer, altså innenfor den nærmeste utviklingssonen. Man må dermed legge opp til arbeid som er innenfor elevens mestringszone, samtidig som eleven må strekke seg og oppleve at alt ikke går «knirkefritt», dersom man skal legge opp til livsmestring.

Datamaterialet indikerer også at å møte utfordringer dersom man ikke er vant til det, kan være svært utfordrende, og at forventningen om at elevene skal tåle utfordringer og motgang gjelder inntil visse grenser.

Utvikling av motstandskraft innebærer mer enn bare å tilføre utfordringer. Dette vil ikke automatisk føre til motgangsopplevelser som gir mestring. Antonovskys (1987/1991) begrep opplevelse av sammenheng (OAS) konkluderer med at dersom man skal utvikle resiliens, eller motstandsdyktighet, må man ha en opplevelse av sammenheng i møte med sine utfordringer. Forskjellen i motstandskraft avhenger ifølge denne teorien av hvordan man opplever tilværelsen som forståelig, håndterbar og meningsfull (Antonovsky, 1987/1991). Utfordringene og motgangen må dermed ikke være utenfor elevens mestringssone, som også er i tråd med Vygotskijs (1978) perspektiv. Dette harmonerer med funn fra datamaterialet, som tilsier at de må få *gode* erfaringer med å tåle motgang, og at alle skal håndtere utfordringene *inntil visse grenser*. Ifølge OAS må utfordringene også oppfattes som meningsfulle og forståelige, noe som er mindre vektlagt i datamaterialet. Hvorfor må jeg gjøre dette? Hva er meningen bak? I kapittel 4.1.2 tematiseres uteskole som en konkret erfaring med arbeid med livsmestring og motgang, og det vektlegges at elevene må se en sammenheng mellom ytelse og resultat. Funn indikerer at utfordringene og motgangen, her i form av faktisk, fysisk motgang, fører til at elevene opplever mening i ettertid og lærer av dette.

Selvstendighet og tro på seg selv er ifølge Bjørndal & Bergan (2020) også viktige fenomener for utviklingen av resiliens. Dette kan knyttes til aktørskap, og det å være agent i eget liv, som behandles i neste delkapittel.

5.1.2 Aktørskap som grunnlag for livsmestring

Å være agent i eget liv er ifølge Uthus (2017) den viktigste byggesteinen for elevenes psykiske helse i skolen, samt for arbeidet med livsmestring. Kapittel 2.3 tar for seg ulike teorier om aktørskap, og perspektiver fra Bandura, Friere og OECD. Felles for disse er at de anser det som essensielt å ta eierskap til eget liv, og være et handlende individ. Dette fremheves også av informantene i datamaterialet, som et viktig utgangspunkt for livsmestring. I analysen fremkommer tydelige funn på at aktørskap anses som viktig, og begrepet *aktør i eget liv* blir brukt av to informanter (4.1.3). Funnene tyder på at det er viktig å analysere ulike situasjoner ut fra et perspektiv om hva jeg selv kan gjøre i situasjonen. Man må ta ansvaret selv, og se på hvilke faktorer man selv kan endre og bedre. Dette er i tråd med både Bandura og Frieres syn på aktørskap. Bandura (1997) omtaler dette som human agency, som kan oversettes til det å være agent i eget liv. Grunnprinsippet til Bandura er at mennesket setter seg mål og handler intensjonalt, og har derfor stor innflytelse på eget liv. Dette harmonerer med

funn i analysen, som tilsier at dersom eleven skal mestre livet, må det se seg selv som aktør. Fokuset til den enkelte må ligge på hva jeg selv kan gjøre, hva jeg kan bidra med, hvordan jeg kan påvirke. Dette er en forutsetning for å mestre livet: å ta aktør-rollen.

Friere argumenterer også for å myndiggjøre mennesker, og bruker begrepet empowerment. Dette har sterke koblinger til Banduras begrep. Ifølge Danielsen (2021) handler det om å kunne forstå og å kunne påvirke, som er klart i samsvar med livsmestringsperspektivet, og tydelig gjenkjennes fra læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Informantenes uttalelser tilsier også at dette er noe som er av klar essens, dersom elevene skal kunne mestre livet. I møte med utfordringer må man ikke bli hjelpsløs, men heller ha et grunnleggende aktør-perspektiv hvor man spør seg selv hvordan man kan påvirke, hva man kan gjøre. Dette er i tråd med Friere og Banduras syn på aktørskap, samt læreplanens overordnede del om livsmestring.

Samtidig viser funn fra analysen at det eksisterer en bekymring med tanke på aktørskap og sosial sammenligning. I dagens høyteknologiske samfunn er «alle» på sosiale medier, og det kommer klart frem at dette kan være en negativ faktor inn mot barnas psykiske helse. Vanlige mennesker og kjendiser lever teknologiske liv, side om side, på ulike plattformer. Dette kan bidra til urealistiske forventninger om livet og dets muligheter; og dermed også aktørskapet. Forventningene til hva man kan få til, og hvordan man kan danne seg et liv via agentskap, kan bli urealistisk høye. Funn fra analysen tilsier derfor at man som lærere bør påvirke elevene ved å fremme et realistisk bilde på verden og at «Kim Kardashian ikke er det normale», som en informant uttaler det. Man bør fremme et realistisk syn på hvordan livet er og kan bli, og hva man via egen handling kan få til.

Funn fra analysen signaliserer at lærerne anser det å ta rollen som aktør i eget liv som viktig, men samtidig kan tolkninger fra enkelte av innspillene også tilsi at lærerne ikke legger opp til at elevene får være aktører. Holdninger som utspiller seg via noen bidrag kan sette spørsmålstegn ved om det i det hele tatt er ønskelig at elevene utvikler agentskap, eller hvertfall at dette agentskapet er begrenset (Lilly, 4.1.1.). Det konstateres at elevene kommer med innspill og forslag til endringer av læringsarbeidet, i negativ kontekst. Dette inntrykket fremheves ved at «ingenting er godt nok», og at det videre pekes på at elevene kommer med alternative forslag til hvordan undervisningen kan gjennomføres. Dette bidrar til å gi en negativ dimensjon til elevenes bidrag. OECD (2019) tematiserer co-agency, eller samhandlings-agentskap, hvor fellesskapet arbeider sammen i effektive læringsfellesskap. Et viktig aspekt ved samhandlings-agentskap er at elevene lærer å være agenter, gjennom å bidra i læringsfellesskapet. Situasjonen som det vises til i sitatet over, indikerer at elevene i sterk grad forsøker å bidra inn i læringsfellesskapet, gjennom egne initiativ og lederskap, som anses som den nest-høyeste graden (7) av samhandlings-agentskap i OECDs Solmodell (OECD, 2019). Holdningene som utspiller seg i informantens omtale av elevenes bidrag kan samstemme med

Solmodellens grad 4, hvor elevene blir tildelt og informert om en oppgave, og ikke får delta i avgjørelser for prosjektet. Disse holdningene kan være negative for utvikling av samhandlings-agentskap, og dermed også agentskap, læringsmiljø og trivsel.

5.2 Betydningen av mestring

5.2.1 Mestringsopplevelser som grunnlag for agentskap

Selve kjernen i Banduras teori om å være agent i eget liv, handler om mestring. Dersom man skal fungere som agent i eget liv, må man ifølge Bandura (1997) ha tro på egen evne til mestre dette. Man må med andre ord ha en forventning om mestring, eller mestringsforventning. Funn i datamaterialet indikerer at mestringsopplevelser også anses som viktige for elevens læring og livsmestring. Dette er noe som trekkes frem ved spørsmål om hva som er viktig for å mestre livet. En informant understreker at elevene må få gode erfaringer, preget av mestring, slik at elevene ser at dette er noe de kan få til, og dermed vil forsøke på nytt en annen gang (4.1.1, Helena). Her kan det også trekkes paralleller til mentalisering og psykisk helse. Problemer med mentalisering kan sees på som årsaken til nesten alle psykiske sykdommer (Haugan, 2017). Dersom denne forestillingsevnen er svekket, vil elevens evne til å se for seg løsninger på problemer, eller hvordan man kan klare å mestre, også bli svekket. Det er dermed essensielt å utstyre eleven med gode mestringsopplevelser, slik at dette blir lett å mentalisere for eleven, og problemløsning og mestring tilgjengeliggjøres.

En viktig årsak til at folkehelse og livsmestring ble innført som tverrfaglig tema i skolen, er dagens samfunnsutvikling med økt individualisering (Danielsen, 2021). Dette stiller høye krav til hva den enkelte skal mestre og ta ansvar for, og dermed også til den enkeltes evne til å fungere som agent i eget liv. Funn i analysen indikerer at den økte individualiseringen gjør det lettere å falle utenfor i samfunnet (4.1.3). Enkeltindividet er mer overlatt til seg selv, og hva man selv kan mestre og utføre på egen hånd. Dermed blir også det å fungere som en adekvat agent i eget liv av stor essens for å oppnå livsmestring. Våre forventninger om hva man kan mestre setter premisset for hvilke aktiviteter man begir seg ut på, samt hvor mye energi man investerer; ved liten tro på resultatet blir også innsatsen relativt liten (Imsen, 2014). Vår tro på egen mestring setter selve premisset for om man kan fungere som agent i eget liv (Bandura). Ifølge tidligere forskning er mestringsforventning også forbundet med en rekke positive utfall, som gode akademiske resultater, psykisk helse og utvikling av resiliens (Danielsen, 2021). Mestringsforventning er dermed noe man bør jobbe aktivt med i skolen, for å fremme elevens evne og handlekraft til å være agent i eget liv, og oppleve mestring av livet.

5.2.2 Viktigheten av gradvis utvikling innenfor elevens mestringszone

Så – hvordan kan man fremme elevens mestringsforventning i skolen? Vygotskijs (1978) teori om den nærmeste utviklingssonen understreker at man må arbeide innenfor elevens mestringszone. Det eleven mestrer med hjelp i dag, vil hen kunne mestre uten hjelp i morgen. Med en adekvat veileder som hjelper, forklarer og støtter eleven, vil hen være i kontinuerlig utvikling. Dette har klar overføringsverdi til Banduras (1997) teori, som understreker at mestringsstro er det viktigste for å fungere som agent i eget liv. Dersom eleven skal utvikle denne troen på egen mestring, må man tilrettelegge for elevens gode mestringsopplevelser, slik at eleven får erfaringer med å mestre, og dermed også kan mentalisere mestring som et mulig og sannsynlig resultat. Dette samstemmer med funn fra denne studien, som tilsier at gode mestringsopplevelser i møte med motgang, fører til en vilje til å forsøke å mestre også neste gang, samtidig som man kanskje tåler litt mer motgang, og prøver hardere. På denne måten er man i utvikling, og mestringsstroen fører til at man lærer og mestrer mer og mer. Dette er i tråd med Vygotskijs (1978) syn på den nærmeste utviklingssonen, samt Banduras (1997) teori om mestringsstro og å være agent i eget liv.

Et annet funn i denne studien, er at det er vanskelig å ha mestringsforventning dersom man ikke har opplevd utfordringer og motgang. Dersom man aldri får prøve seg, får man heller aldri muligheten til å se hva man evner å mestre. Dette funnet indikerer at det å legge opp til utfordringer for elevene, er sunt for deres læring og forventning om mestring. Man må arbeide innenfor elevens mestringszone, men ikke nødvendigvis med det eleven allerede mestrer godt alene. Det er også viktig å arbeide med det eleven ikke enda mestrer alene – men veilede eleven til å mestre også dette. På denne måten kan eleven også utvikle sin egen mestringsstro, ved å se at man gradvis kan lære å mestre nye ferdigheter. Slik utvikles elevens ferdigheter, men kanskje enda viktigere; elevens mestringsstro. Dette er, som tidligere nevnt, essensielt for å bli en adekvat agent i eget liv, samt oppleve mestring av eget liv. Dette harmonerer med Vygotskijs (1978) og Banduras (1997) syn på læring og utvikling.

Samtidig som det er viktig at eleven har forventninger til seg selv, er det også viktig å oppleve at andre har forventninger til seg. Et funn i denne studien er at lærerens forventninger til eleven er av betydning, samt at elevene bør oppleve forventninger til seg selv fra læreren som noe hverdagslig. Det bør kunne forventes at elevene skal tåle å møte en utfordring, og det bør kunne stilles krav til elevene. Dette er også noe som fremheves i forskningslitteraturen. Lærerens forventning om elevens mestring er essensiell, og noe læreren må være bevisst på. Pygmalioneffekten viste at når lærere ble opplyst om at noen tilfeldig utvalgte elever var spesielt lovende, skapte dette en forventning som i ettertid gav denne effekten, og lot seg måle i en forbedring av IQ-skårer (Spurkeland & Lysebo, 2016). Lærerens forventning til elevens evner, læring og mestring er dermed en svært essensiell del

av elevens læringsprosess, og tilfører slik støtte til elevens mestringstro. Dersom læreren viser at hen tror på elevens mulighet til å mestre, vil også eleven kunne få større tiltro til egen mestring.

5.3 Hele kroppen henger sammen

5.3.1 God psykisk helse er en forutsetning for læring

Det er stadig fremhevet i forskningslitteraturen at psykisk helse og faglig læring er gjensidig påvirket av hverandre (Bru m.fl., 2016; Klomsten, 2017; Viig m.fl., 2021; Ekornes, 2018). Et av denne studiens forskningsspørsmål er hvordan psykisk helse er en del av lærerens mandat. Funn fra analysen indikerer at det ses tydelige koblinger mellom psykisk helse og faglig læring (Albus, 4.2.1). Samtidig synliggjør analysen et klart spenningsforhold mellom de behov lærerne ser utspille seg i skolehverdagen, og de muligheter læreren har til å hjelpe. Dette gjennomgås nærmere i kapittel 5.5. Det trekkes klare paralleller mellom elevens psykiske helse, og elevens læring. Samtidig ser ikke informantene arbeid med psykisk helse som sin hovedoppgave. Dette kan tolkes i retning av at dette ikke er det viktigste man driver med på skolen. Psykisk helse er en ressurs i lærings situasjonen, og engasjement for elevenes psykiske helse er ifølge Kreyberg (2016) en forutsetning for å kunne fremme læring. Å fremme elevenes læring og utvikling i skolen er lærernes primæroppgave, og å sikre elevenes psykiske helse kan dermed ses på som en forutsetning for å nå dette målet. Tidligere forskning, samt funn fra denne studien, indikerer dermed at elevens psykiske helse faktisk er en del av grunnmuren som må bygges for å sikre elevens læring i skolen. Dette harmonerer også med læreplanens Overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017a) og Opplæringsloven (1998, §1-1), som fremhever at formålet med opplæringen er å åpne elevenes dører mot verden, og gi dem kunnskap og ferdigheter til å mestre livet og delta i fellesskapet. En forutsetning for dette, og en forutsetning for læring, er at elevens psykiske helse er ivaretatt.

5.3.2 Elevenes behov har implikasjoner for læring

Ivaretagelse av elevens psykiske helse kan handle om mange ting. En av aspektene ved denne ivaretagelsen, er å være bevisst på elevens grunnleggende behov. Et funn i denne studien viser at elevenes følelser og behov må tas i betraktning, og tas på alvor (Albus, 4.2.2). Dette harmonerer med behovsbaserte teorier (kapittel 2.4) samt tidligere forskning (kapittel 2.1). Bru m.fl. (2016) fremhever viktigheten av lærere med kunnskap om psykisk helse, nettopp for å kunne tilpasse undervisningen til den enkeltes behov og forutsetninger. Elevenes behov kan være så mangt, og ikke alltid lette å tolke. Som det fremheves av en informant, har atferd alltid en bakenforliggende årsak. Dette kan

bunne i ulike behov, som utspiller seg ved mange sprikende, små tegn, som er vanskelige å tolke. Funn i denne studien indikerer at det er viktig å ta seg tid til å avdekke hva disse små tegnene er symptomer på. Hva er elevens behov, følelser eller utfordringer nå? Hva er årsaken til atferden som eleven utviser? Ofte kan eleven være ubevisst disse behovene selv. Kanskje eleven kjenner at noe er utfordrende, men ikke klarer sette ord på hva det er? Klomsten (2017) argumenterer for å øke elevens kompetanse om hva psykisk helse er, noe som vil ha effekt på elevens mulighet til å ivareta sin egen psykiske helse. Dette kan også tenkes å gjelde elevenes behov, som jo er et uttrykk for hvordan de har det, og derav igjen deres psykiske helse. Her kan sosioemosjonell læring trekkes inn (Andersen, 2016).

Dersom man har som utgangspunkt at elevenes behov har implikasjoner for deres læring, er dette også noe lærerne bør kunne noe om. Hvilke behov gir eleven uttrykk for nå? Hvordan kan jeg som lærer støtte eleven i denne situasjonen? Hva trenger eleven? Lærerens kunnskap om psykisk helse er her av betydning, og gjennomgås i kapittel 5.5. Noe annet som er av betydning, er lærerens kunnskap om behovsbaserte teorier. Dette kan være til hjelp i å avdekke hvilke behov eleven gir uttrykk for. Anerkjennelsesteori anser anerkjennelse som et fundamentalt behov, og det mennesket trenger mest for vellykket selvrealisering og god psykisk helse (Jordet, 2020). Dette kan sees i sammenheng med Banduras (1997) begrep agent i eget liv, som også handler om selvrealisering. Barn må møtes med anerkjennelse for å oppnå aktørskap, som igjen har sammenheng med god psykisk helse (Jordet, 2020). Dette er også et funn i denne studien; det er viktig å møte barnas behov og følelser med en anerkjennende tilnærming.

Maslow (1954) tar, på samme måte som Bandura (1997), utgangspunkt i at mennesket er aktivt og handlende, med fri vilje. Maslows behovshierarki (se kapittel 2.4.4) skiller mellom mangelbehov og vekstbehov. Som lærer kan bevissthet rundt disse ulike typene av behov være nyttig, da elever som ikke får tilfredsstilt sine mangelbehov, ikke vil være i posisjon til å fylle sine vekstbehov (Maslow, 1954). Funn i denne studien indikerer at denne kunnskapen er essensiell, og at atferden kan skyldes følelser, eller være uttrykk for mangelbehov som ikke er dekket. Mangelbehovene består blant annet av behov for sikkerhet, tilhørighet, kjærlighet og verdsettelse. Dersom en elev eksempelvis ligger under pulten, som en informant brukte som eksempel, kan det være et uttrykk for at eleven ikke føler seg trygg, og derfor krøker seg sammen under pulten i et forsøk på å beskytte seg selv. En elev utviser aggressiv atferd i klasserommet – kan det være et uttrykk for at eleven ikke føler tilhørighet? Kanskje eleven føler seg utenfor, at ingen ser hen. Verdsettelse er også et mangelbehov, som har sterke koblinger til anerkjennelsesaspektet (Jordet, 2020). Kanskje eleven ikke føler seg verdsatt av læreren? Av de andre elevene? Atferden kan som sagt bunne i mange ulike behov og følelser, og det kan være vanskelig å navigere mellom og forstå hva atferden er et

uttrykk for. Dette er likevel et viktig arbeid, da elevens mangelbehov må være fylt for at eleven skal ha kapasitet til å lære. Inntil mangelbehovene er tilfredsstilt, vil nemlig ikke vekstbehovene, som blant annet inkluderer behov for kunnskap og forståelse, melde seg (Maslow, 1954). Dette behovet blir derimot stadig mer fremtredende når mangelbehovene er tilfredsstilt (Imsen, 2014).

Elevenes behov kan noen ganger vise seg på svært lite hensiktsmessige måter. Dette gjelder blant annet når eleven har en utrygg tilknytning og forståelse av verden. Dette gjennomgås i neste kapittel.

5.4 Læreren relasjonsarbeid og tilpassing

5.4.1 Læreren som trygg omsorgsperson er essensiell for læring

Et tydelig funn i denne studien er at læreren relasjonsarbeid er en viktig del av læreren forebyggende arbeid med psykisk helse (4.2.2). Elevens tilknytningsmønster og tilknytning til læreren er her relevante innganger til tematikken. Tilknytning er ifølge Drugli (2012) et biologisk behov som omhandler overlevelse. Her er det snakk om sterke krefter, og det er viktig at behovet møtes både på skolen og hjemme. Elevens behov kan, som tidligere nevnt, uttrykke seg på måter som virker lite hensiktsmessige for mennesker rundt barnet. Dersom barnet har utviklet en utrygg tilknytning, kan barnets atferd være en mestringsstrategi for å håndtere vanskelige livsbetingelser (Drugli, 2012). Dette kan også være den bakenforliggende årsaken for de ulike atferdsmønstrene nevnt i kapittel 5.3.2. Et viktig funn i denne studien, er at å sørge for elevenes trygghet i skolehverdagen er en viktig del av lærernes forebyggende mandat. Skolen bør være en god plass å være, der barna blir sett. Elevenes tillitt til lærernes omsorg, og følelsen av trygghet og oppriktighet blir fremhevet som essensielt både innen det forebyggende arbeidet med psykisk helse, og i læringsarbeidet. Dette er i tråd med tilknytningsteoriens grunnpilarer, som vektlegger trygghet som essensielt for optimal utvikling (Brandtzæg m.fl., 2016). Funn i analysen underbygger at elevens trygghet må ligge i bunn for at læring skal skje, og for å forebygge god psykisk helse. Dette understrekes også av Drugli (2012).

Tilknytningsteori kan kalles emosjonsreguleringsteori, da budskapet er at barn trenger tilknytningspersoner for å få hjelp med følelser og stress (Brandtzæg m.fl., 2016). Dette kan sees i sammenheng med sosioemosjonell læring (Andersen, 2016). For barn uten trygge tilknytningspersoner, kan skolesituasjonen bli utfordrende. I slike tilfeller er det essensielt at læreren ser på atferd som kommunikasjon, tilfører nødvendig støtte til eleven, og planlegger arbeid innenfor den nærmeste utviklingssonen (Jacobsen, 2016). Funn i datamaterialet viser at dette også anses som

viktig av informantene. At all atferd har en årsak og er en type kommunikasjon, kommer frem i enkelte av informantenes utsagn. Et funn omtalt tidligere i studien, er at arbeid innenfor den nærmeste utviklingssonen er essensielt (kapittel 5.2.2). Dette kan også tenkes å være overførbart til arbeid med elevens tilknytningsmønster og atferd. Dersom eleven utviser lite hensiktsmessige mestringsstrategier, er dette noe man kan ta tak i og arbeide med. Dette kan også sies å være en del av skolens forebyggende arbeid, da tilknytningens betydning for psykisk helse har solid forskningsmessig bekreftelse (Brandtzæg m.fl., 2016).

Dersom man skal arbeide med elevens tilknytningsmønster, og derav relasjon til læreren, må dette gjøres gradvis og over tid. Relasjonsarbeid, og å opparbeide seg elevens tillitt, er arbeid som tar tid og kan være krevende. Samtidig er dette viktig arbeid, da barn som er trygge i relasjonen til omsorgspersonen tør å utforske selv, og dermed lære (Haugen, 2017). Arbeidet må likevel gjøres innenfor elevens mestringszone. Man kan ikke forvente at eleven blir trygg og selvstendig etter en uke med fokus på relasjoner. Dette må være et kontinuerlig arbeid, og er spesielt viktig for elever som i utgangspunktet har utrygge tilknytningsmønster, da små barn har relasjonsspesifikk tilknytning (Jacobsen, 2016). Dermed kan eleven utvikle en trygg tilknytning til læreren, selv om elevens tidligere erfaringer har vært utrygge. Dette vil igjen påvirke elevens tilknytningsmønster gjennom livet, da disse tidlige erfaringene er med på å forme individets indre arbeidsmodeller av seg selv, andre mennesker, og verden generelt. Et barn som har blitt møtt på sine behov, utvikler indre arbeidsmodeller av seg selv som elsket og verdifullt, og får tillitt til omgivelsene (Jacobsen, 2016). Et overordnet fokus på relasjoner, tillitt og trygghet er dermed essensielt for elevens psykiske helse gjennom livet, og en viktig del av lærernes arbeid med livsmestring og forebyggende psykisk helse. Dette understøttes av funn i denne studien.

Dette bekrefter i stor grad noe man allerede vet og har forsket mye på; lærerens omsorgs- og relasjonsarbeid er essensielt. Samtidig ser man i denne studien at det trekkes klare paralleller mellom livsmestring og relasjonsarbeid. Relasjonsarbeid som betydningsfullt for elevens psykiske helse og livsmestring er etablert, og understøttes av tidligere forskning (kapittel 2.1). Den relasjonelle tilknytningen har også betydning for elevens faglige aktivitet på skolen, sosiale og emosjonelle utvikling, konsentrasjon og fungering i skolen (Federici & Skaalvik, 2017; Sælebakke, 2020; Moen, 2020). Det er dermed solid forskningsmessig støtte for å arbeide med dette i skolen. Samtidig peker funn i datamaterialet mot at lærerne ikke har mulighet til arbeide med dette så mye som de ønsker, på grunn av manglende tid og ressurser.

5.4.2 Læreren må støtte eleven der eleven er – emosjonelt og faglig

Et funn i denne studien er at det anses som positivt å arbeide emosjonelt veiledende med elevene, sette ord på og anerkjenne følelser (4.2.2, Helena). Dette er i tråd med anerkjennelsesteori (Jordet, 2020), samt teori om sosioemosjonell læring. Tidligere forskning innen sosioemosjonell læring bekrefter at mentalisering kan fungere som et slags immunforsvar for individets psykiske helse (Haugan, 2017), samt at et funksjonelt begrepsapparat tilknyttet følelsesaspektet er viktig for å skape trygghet og ufagliggjøre følelsene (Andersen, 2016). Dette er også et funn i denne studien, og det blir vektlagt at spesielt for de yngste barna er det av betydning å anskaffe et begrepsapparat. Følelsene må settes ord på og anerkjennes.

Dersom elevene ikke har et funksjonelt begrepsapparat for å snakke om følelser, kan følelsesaspektet bli svært vanskelig. Dette er heller ikke noe eleven lærer «av seg selv». Dersom ingen rundt eleven har et bevisst forhold til følelser som noe man kan prate om, er det også vanskelig for eleven å lære å prate om dette. Moen (2020) fremhever lærer-elev-relasjonen som et mulighetsrom for å snakke og reflektere over tanker og følelser, som en tilnærming til livsmestring. I tillegg kan dette være en del av det tidlige, forebyggende arbeidet for psykisk helse; å være bevisst på sine følelser og snakke om det når ting er vanskelig, kan forebygge at følelsene bygger seg opp i store demninger og blir vanskelige å håndtere. Å etablere et begrepsapparat og en åpenhet for å snakke om følelser, kan dermed være en mulig inngangsvinkel. Mange unge med psykiske helseproblemer søker ikke hjelp (Helland & Mathiesen, 2009), og på denne måten kan hjelp tilgjengeliggjøres. Forskningsmessig er det også klare sammenhenger mellom evne til følelshåndtering og psykisk helse (Bjørndal & Bergan, 2020).

Dette funnet harmonerer med Vygotskijs (1978) syn på arbeid innen den nærmeste utviklingssonen, da dette arbeidet må gjøres gradvis og innen elevens mestringssone. Man må veilede og vise elevene hvordan man kan samtale om følelser på en funksjonell måte, og gradvis utvikle elevens begrepsapparat og kunnskap.

5.5 Lærerens kunnskap om psykisk helse

5.5.1 Hva skal en lærer være?

Et fremtredende funn i denne studien er at det i skolehverdagen ikke er nok tid og rom til å være en god nok støtte for elevene (4.2.1). Et gjentakende spørsmål er hva en lærer skal være, og hvor mange oppgaver læreren skal ha. Tidligere studier viser at lærerne er bekymret for at omsorgsrollen skal ta for stor plass i læreryrket (Ekornes, 2018). Funn i denne studien indikerer derimot at informantene anser det som svært viktig å drive omsorgsarbeid, men at en knapphet i ressurser begrenser denne

muligheten. Det er et gjentakende funn gjennom analysen, at lærerne opplever å ikke ha tid og rom for å drive omsorgsarbeid i tilstrekkelig grad. Samtidig påpekes det også at læreren har mange roller, og at det omfattende omsorgsarbeidet kan gå utover det utdannende mandatet som ligger i bunnen for lærergjerningen. Det er en pågående samfunnsdebatt vedrørende hva som bør være lærernes primæroppgaver, og ifølge Wangberg (2020) er en av de viktigste barrierene som står i veien for en god helsefremmende utdanning, at lærerne ikke oppfatter dette som sin jobb. Dette kan man også se hentydninger til i denne studien, hvor informantene tematiserer tid, ressurser, overarbeid og underbemanning som hindringer for læreren som omsorgsperson og forebygger. Det understrekes også av informantene at det er behov for mer kunnskap, og andre faggrupper i skolen, et funn som gjennomgås i neste delkapittel.

5.5.2 Behov for mer kunnskap og andre faggrupper i skolen

Forskning viser at lærerne opplever en avstand mellom deres kunnskap, og de utfordringer de møter i klasserommet (Mælan & Tjomsland, 2021). Dette er også et klart funn i denne studien. Det stilles spørsmål rundt hva læreren skal være, og om de har den nødvendige kompetansen (4.2.1, Minerva). Et kunnskapshull i lærernes profesjonskompetanse gjør det vanskelig for lærerne å støtte og tilrettelegge for elever med psykiske vansker, samt å forebygge disse vanskene og arbeide mot livsmestring (NOU 2015:2). Årsaken til dette kan være mange. Det er først de siste årene det har oppstått en gryende bevissthet rundt viktigheten av psykisk helse som fenomen i skolen. Denne gryende bevisstheten viser seg blant annet gjennom begrepsbruk i styringsdokumenter, samt endringer i læreplanen. En slik overordnet bevissthet må være på plass for at lærerne skal få etablert psykisk helse som en del av sin profesjonskunnskap gjennom lærerutdanningen. Ifølge utvalget i NOU 2015:2 bør psykisk helse som tema innarbeides i alle lærerutdanninger. Dette innebærer blant annet kunnskap om hva som fremmer og hemmer god psykisk helse, kjennetegn ved psykiske lidelser og hvordan disse kommer til uttrykk og kan forebygges (NOU 2015:2). Dette harmonerer med funn i denne studien, hvor det pekes på manglende kompetanse for å støtte opp om elevenes behov.

I tillegg viser funn i denne studien at det er et økende behov for andre fagfelt i skolen, som har en mer spesialisert kunnskapsbase tilknyttet psykisk helse. Det understrekes av informantene at skolen har en viktig forebyggende, *ikke* behandlende rolle, men at det også kan være behov for andre faggrupper. Dette harmonerer med en kunnskapsoversikt fra 2019, som tilsier at elevene ville hatt nytte av flere yrkesgrupper i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Spesielt når elevene har det vanskelig, og den psykiske helsen forhindrer elevenes livsmestring, anser informantene i denne studien det som viktig å få inn andre fagfelt som kan bistå elever og lærere med sin kompetanse. Dette

kan være en viktig del av tidlig innsats, som kan hindre videreutvikling av eventuelle problemer (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019). Verdien av, og behovet for godt tverrfaglig samarbeid har også bred omtale i diverse styringsdokumenter (kapittel 2.1.2).

Samtidig tilsier funn i denne studien at flere fagfelt inn i skolen kan stå i et spenningsforhold til ivaretagelsen av elevens trygghet. Det understrekes at en god relasjon må ligge i bunn når det skal samtales om psykisk helse og utfordringer i livsmestringen. Å måtte forholde seg til en annen person enn læreren sin, kan oppfattes som vanskelig av eleven, dersom den relasjonelle kapitalen ikke er til stede. Det understrekes derfor av informantene at eventuelle andre faggrupper må være tilstede, synlige og tilgjengelige i skolehverdagen, og være et lavterskel tilbud, slik at elevene kan opparbeide seg en trygg og god relasjon til vedkommende.

6 Avsluttende betraktninger

Folkehelse og livsmestring skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og elevene skal styrkes til å forstå og påvirke faktorer som påvirker livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13). Innledningsvis ble det stilt flere spørsmål; hva skal til for å mestre livet? Hvilke elementer inngår i begrepet livsmestring? Hvordan kan dette arbeides med i skolen? Sentralt i diskusjonen om psykisk helse i skolen står også spørsmålet om hva som er lærernes primæroppgave og profesjonelle mandat. Dette er utgangspunktet for denne studiens problemstilling, med tilhørende forskningsspørsmål;

Hva kan lærerne gjøre for å bidra til elevenes utvikling av god psykisk helse og livsmestring?

1. Hvilke faktorer anses å være viktige for mestring av eget liv?
2. Hvordan kan lærerne bidra til utvikling av god psykisk helse, innenfor deres mandat?

Gjennom studiens analyse og diskusjon, har det kommet opp mange aspekter som kan være relevante for å besvare disse spørsmålene. Dette kapitlet vil forsøke å konkludere på problemstillingen, samt skissere en mulig vei videre. Det kunne kanskje vært ønskelig at studien hadde flere konkrete og praktiske funn, om arbeidsmetoder eller didaktikk. Studiens funn er heller ikke revolusjonerende, men bekrefter det tidligere forskning også har vist; lærernes omsorgsarbeid er viktig. Samtidig knyttes dette i denne studien til livsmestring og psykisk helse, som er en mindre tydelig kobling i tidligere forskning.

6.1 Konklusjon

Det er flere faktorer som fremstår som sentrale for mestring av eget liv. Denne studien trekker særlig frem viktigheten av å lære seg å håndtere motgang på en hensiktsmessig måte. Dette kan knyttes til begrepet resiliens, men også til å ta eierskap til eget liv. Det fremheves at barn som ikke er vant til å møte motgang, ikke får sjansen til å få mestringsopplevelser med dette, og slik tre frem som en agent i eget liv. Å fungere som agent i eget liv trekkes særlig frem som viktig, å være den handlende. Å ha en grunnleggende holdning om hva jeg selv kan gjøre med situasjonen jeg står i. Selvstendighet og mestringstro er ifølge tidligere forskning også knyttet til utviklingen av resiliens, og man kan dermed se en sammenheng mellom utvikling av resiliens og agentskap. Funn i denne studien fremhever også at mestringsopplevelser er viktige for elevens livsmestring og syn på seg selv som agent, da dette kan hjelpe elevene å mentalisere mulige løsninger og fremtidig mestring når utfordringer oppstår. Dette må gjøres innen elevens nærmeste utviklingszone, da det kan være vanskelig for eleven å mentalisere mestring som et mulig og sannsynlig resultat, dersom eleven ikke tidligere har opplevd dette. Man må gradvis utvikle elevens tro på seg selv, mulighet for livsmestring og fungering som agent.

Vedrørende studiens andre forskningsspørsmål, har studien avdekket flere aspekter ved lærerens mandat, og arbeid med psykisk helse. Studien viser klare funn på at psykisk helse anses som viktig for læringsarbeidet på skolen. Elevenes behov og følelser er noe som kan påvirke elevens læringsmuligheter i stor grad. Studien fremhever at skolen har et klart forebyggende mandat, ikke behandlende, og at det her er viktige forskjeller. Studien finner at lærernes forebyggende oppgaver særlig er relasjonelle; å være en trygg omsorgsperson for eleven, støtte og veilede eleven ved behov, både emosjonelt og faglig, innenfor elevens mestringszone, samt sørge for mestringsopplevelser som kan bidra til at eleven ser seg selv som agent i eget liv. Samtidig synliggjør studien et spenningsforhold mellom de behov lærerne ser utspille seg i skolehverdagen, og de mulighetene de har til å hjelpe. Omsorgsarbeidet som preger lærerrollen anses av informantene som svært viktig, men knapphet i ressurser begrenser muligheten til å gjøre dette på en hensiktsmessig måte. Det påpekes også at læreren har mange roller, og at dette kan gå på bekostning av det utdannende mandatet som ligger i bunn for lærergjeringen. Tid, ressurser og kompetanse trekkes frem som faktorer som vanskeliggjør det forebyggende arbeidet, og det fremheves et behov for flere faggrupper inn i skolen.

Denne studien konkluderer med at utvikling av elevens resiliens og agentskap er viktig for livsmestring, og at mestringsopplevelser og arbeid innen den nærmeste utviklingssonen kan være mulige inngangsvinkler for å understøtte denne utviklingen. Det er et gjentakende funn både i denne studien og tidligere forskning, at faglig læring og psykisk helse gjensidig påvirker hverandre. Dermed kan man spørre seg om man som lærer kan utføre sitt utdannende mandat, uten et tydelig fokus på, samt kunnskap om, elevenes psykiske helse. Spørsmålet i den nevnte samfunnsdebatten bør dermed ikke være *om*, men *hvordan* psykisk helse er en del av lærernes mandat. Denne studien konkluderer med at det er et økende behov for kunnskap om psykisk helse i skolen, samt flere ressurser og faggrupper, for å takle den økende trenden av nedadgående psykisk helse i samfunnet, og sikre elevenes læring og trivsel i skolen.

6.2 Implikasjoner og veien videre

Dersom elevene skal lære å bli agent i eget liv, er dette også noe lærerne må være seg bevisst. Utviklingen av agentskap bør foregå i skolen, og en mulig måte å opparbeide denne ferdigheten er å la elevene være en del av et samarbeids-agentskap. Lærerens bevissthet rundt hvilke holdninger man gir uttrykk for, grad av deltakelse og handling man ønsker, er her av betydning. Man kan anvende sol-modellen, og arbeide seg oppover trinnene mot stadig høyere grad av samarbeids-agentskap, som også sikrer at man arbeider innen elevens mestringszone. Litt om gangen, og elevene vil til slutt kunne se seg selv som aktører, som også kan påvirke deres syn på seg selv som agent i eget liv som individ, og mulighet for mestring av dette. Dette krever lærere med høy grad av bevissthet rundt tematikken,

noe som er i tråd med OECDs nye tenkning rundt utdanning og elevens rolle i klasserommet. En annen implikasjon av studien er at elevene *bør* gis utfordringer, men innenfor deres mestringszone. Som en informant uttrykker det; fravær av utfordringer blir *ikke* å lære elevene om hvordan livet er, da det er veldig få som bare kan flyte gjennom det uten å møte motstand.

En implikasjon av studien er at lærere trenger mer profesjonskunnskap innen psykisk helse. Dette kan sikres gjennom endringer i lærerutdanningene, som innføring av et nytt obligatorisk emne. Dette kan bidra til å sikre elevene nødvendig tilrettelegging, samt virke forebyggende for elevenes psykiske helse. Dette kan også bidra til å fange opp elever som har det vanskelig, og sikre adekvat hjelp. Dette er i tråd med NOU 2015:2, som klart anbefaler at tematikken psykisk helse innarbeides i alle lærerutdanninger. I tillegg til dette, bør flere fagfelt inn i skolen. At dette er noe elever vil ha nytte av, er også implisert i tidligere studier. Hvordan dette kan gjøres, er ikke undersøkt her, men i lys av studiens funn er dette et relevant aspekt å undersøke nærmere. Kanskje ville en reetablering og nytenkning innen skolesystemet ført til en mer fungerende skolemodell?

På skolen møtes mange ulike mennesker med tilhørende tanker, behov og følelser. Arbeidet med denne mastergradsavhandlingen har for meg tydeliggjort viktigheten av kunnskapsrike lærere, ikke bare innen fagene, men også på livets landevei. At all atferd har en årsak som må forstås for å kunne hjelpe eleven, står igjen som en viktig påminnelse som vil være med meg inn i lærerarbeidet. Skolen har en viktig rolle i å ruste elevene til å mestre livet, og hva de lærer i løpet av skoletiden vil kunne være avgjørende for deres fungering livet igjennom. Så hva er egentlig den viktigste kunnskapen? Å kunne gangetabellen på rams? Verbbøying på tvers? Eller å se livet som noe man har mulighet til å mestre?

Muligheter for løsninger i møte med utfordringer.

Referanser

- Ainsworth, M. D. (1973). *The Development of Infant-Mother Attachment*. I B. M. Caldwell, & H. N. Ricciuti, *Child Development and Social Policy* (ss. 1-94). Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Andersen, B. (2016). Informasjon om psykisk helse - et sentralt tiltak for å fremme elevers sosiale og emosjonelle kompetanse. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland, *Psykisk helse i skolen* (ss. 257-270). Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. London: Jossey-Bass Limited.
- Antonovsky, A. (1987/1991). *Hälsans mysterium*. (M. Elfstadius, Overs.) Natur och Kultur (Opprinnelig utgitt 1987: *Unraveling the Mystery of Health*).
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater*. Oslo: NOVA Rapport 8/21. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2767874/NOVA-rapport-8-21.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bjørndal, K., & Bergan, V. (Red.). (2020). *Skape rom for folkehelse og livmestring i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, volume II. Separation, anxiety and anger*. London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-analysis.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra; relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, ss. 77-101. Hentet fra <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. . utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. . utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Danielsen, A. (2021). *Lærerens arbeid med livmestring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Drugli, M., & Lekhal, R. (2018). *Livmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Engstad, S. K. (2020). Traumeinformerte skoler og reguleringsbevisste lærere. I K. Bjørndal, & V. Bergan, *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (ss. 79-98). Oslo: Universitetsforlaget.
- Federici, R., & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus, *Elevenes psykiske helse i skolen - Utdanning til å mestre egne liv* (ss. 186-203). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gardner, H. (2019). OECD Learning Compass 2030 - Towards collective well-being. Hentet fra https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/Thought_leader_written_Gardner.pdf
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hargreaves, E. (2017). *Children's experiences of classrooms: Talking about being pupils in the classroom*. SAGE Publications. Hentet fra ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy2.usn.no/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=4864518>.
- Haugan, J. (2017). Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse. I M. Uthus, *Elevenes psykiske helse i skolen - Utdanning til å mestre egne liv* (ss. 204-226). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haugen, R. (2017). *Barns utvikling i skolealder*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Helland, J., & Mathiesen, K. (2009). *13-15-åringene fra vanlige familier i Norge - hverdagsliv og psykisk helse*. Hentet fra <https://www.fhi.no/publ/eldre/13-15-aringer-fra-vanlige-familier/>
- Helland, S. S., Wilhelmsen, T., Alexandersen, N., Brandlistuen, R. E., Schjølberg, S., & Wang, M. V. (2019). *Skoleferdigheter og psykisk helse hos 8-åringene. Betydningen av pedagogisk praksis i barnehagen og læringsmiljø i skolen*. Folkehelseinstituttet. Hentet fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2019/pedagogisk-praksis-i-barnehager-og-skole-med-omslag_02-2019.pdf
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2017). *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2019). *Folkehelsemeldinga - Gode liv i eit trygt samfunn*. Hentet fra Meld. St. 19 (2018-2019): <https://www.regjeringen.no/contentassets/84138eb559e94660bb84158f2e62a77d/nn-no/pdfs/stm201820190019000dddpdfs.pdf>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i glu*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden*. (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker - hvordan kan læreren være en ressurs? I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland, *Psykisk helse i skolen* (ss. 125-142). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Klomsten, A. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I M. Uthus, *Elevenes psykiske helse i skolen - Utdanning til å mestre egne liv* (ss. 255-285). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Klomsten, A. (2020). Tiden er moden, livsmestring skal inn på timeplanen! I A. Myskja, & C. Fiske, *Perspektiver på livsmestring i skolen* (ss. 195-216). Oslo: Cappelen Damm.
- Kreyberg, E. (2016). Samarbeid når eleven har psykiske helseplager. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland, *Psykisk helse i skolen* (ss. 271-290). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet . (2019). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet fra (Meld. St. 6 (2019-2020)):
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei - Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Hentet fra (Meld. St. 20 (2012-2013)):
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnoppleringen*. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet fra Meld. St. 21 (2016-2017):
<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. . utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2.. utg.). Oslo: Novus forlag.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row, Publishers.

- Moen, T. (2020). Gode lærer-elev-relasjoner: En tilnærming til temaet livsmestring i skolen? I A. Myskja, & C. Fiske, *Perspektiver på livsmestring i skolen* (ss. 48-64). Oslo: Cappelen Damm.
- Mælan, E. N., & Tjomsland, H. E. (2021). Tverrfaglig samarbeid. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig, & G. K. Resaland, *Folkehelse og livsmestring i skolen - i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (ss. 71-82). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nes, R., & Clench-Aas, J. (2011). *Psykisk helse i Norge*. Oslo: Folkehelseinstituttet, rapport 2011:2. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20112-psykisk-helse-i-norge.-tilstandsrapport-med-internasjonale-sammenligninger..pdf>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nu201520150002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nu201520150008000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser - bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OECD. (2019). *OECD Future of education and skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A series of concept notes*. OECD. Hentet fra https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compact_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra (LOV-2019-06-21-06): <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk: Oslo.
- Potrebny, T. (2020). *Temporal trends in psychological distress and healthcare utilization among young people*. (Doktorgradsavhandling). Bergen: Universitetet i Bergen. Hentet fra <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/11250/2715348>

- Rutter, M. (2006). Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, ss. 1-12. Hentet fra <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1196/annals.1376.002>
- Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 15, ss. 1289-1311. Hentet fra <https://www.proquest.com/docview/1632515297/fulltextPDF/D91293A99F7B4E58PQ/1?acountid=43239>
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. (2018). *Skolen som læringsarena; selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J., & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen - et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal.
- Sælebakke, A. (2020). Livsmestring i et relasjonelt perspektiv. I K. Bjørndal, & V. Bergan, *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (ss. 60-78). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorsen, K., & Christensen, H. (2018). *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk, kompetent*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen. Å mestre skolen er å mestre livet. Å mestre livet er å mestre skolen. I M. Uthus, *Elevenes psykiske helse i skolen - Utdanning til å mestre egne liv* (ss. 17-43). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Viig, N. G., Resaland, G. K., & Tjomsland, H. E. (2021). *Folkehelse og livsmestring - i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- Wangberg, S. W. (2020). Folkehelse - et helsefremmende perspektiv i skolen. I K. Bjørndal, & V. Bergan, *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (ss. 23-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- WHO. (2003). *Skills for health*. Hentet fra https://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf

Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1: Den nærmeste utviklingssonen, som beskrevet av Vygotskij (1978, s. 84)

Figur 2: Solmodellen av samhandlings-agentskap, hentet fra OECD, 2019, s. 41, egen oversettelse

Figur 3: Maslows behovshierarki, hentet fra Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 145)

Figur 4: Abduksjonsprosessen gjennom arbeidet med mastergradsavhandlingen

Tabell 1: Oversikt over informanter

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Livsmestring i skolen

Referansenummer

138305

Registrert

04.10.2021 av Eili Hovland - 215265@student.usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Cathrine Hogsnes Asplin, Anne.Asplin@usn.no, tlf: 90824904

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Eili Hovland, eilihovland@gmail.com, tlf: 41180746

Prosjektperiode

01.10.2021 - 20.06.2022

Status

25.10.2021 - Vurdert med vilkår

Vurdering (2)

25.10.2021 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

14.10.2021 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)
6. Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.
7. Informasjonsskrivet til deltakerne oppdateres i henhold til punktene nedenfor

KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde:

- Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensnng og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet

- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne>

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2022.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og

innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD:

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Livsmestring i skolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. I dette skrevet får du informasjon om formålet med prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Bakgrunn og formål

Jeg er student ved USN – Universitetet i Sørøst-Norge, og skal nå skrive masteroppgave i pedagogikk på lærerutdanningen 1.-7. trinn. Studiens formål er å undersøke hvilke erfaringer lærerne har med livsmestring som arbeidsområde i skolen.

Ifølge formålsparagrafen i Opplæringsloven skal elevene utvikle kunnskap, dugleik og holdninger for å kunne mestre livene sine. Dette konkretiseres spesielt ved det nye tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. Overordnet del av læreplanverket forklarer livsmestring som blant annet å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv.

I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å se nærmere på hvordan det arbeides med livsmestring i skolen. Jeg vil undersøke dette ved en bruk av gruppeintervju, som bærer preg av samtale heller enn utspørring, der deltakernes refleksjoner og samtaler seg imellom er av interesse.

Forskningsprosjektet har oppstart oktober 2021 og vil avsluttes ved sensur i juni 2022. De ansvarlige for prosjektet er Universitetet i Sørøst-Norge og min veileder Anne Cathrine Hogsnes Asplin.

Hva innebærer deltakelse?

Det kreves ingen forarbeid eller etterarbeid. Et gruppeintervju varer vanligvis 1-1,5 time. Jeg vil ikke kreve mer arbeid fra dere enn det som er avsatt av tid til intervju.

Et gruppeintervju er et intervju i gruppe med minimum fire deltakere. Dette vil være et semi-strukturert intervju, med forhåndsdefinerte spørsmål, men også med mulighet for samtale utover disse spørsmålene der det er relevant. Det er samtalen mellom deltakerne og deres refleksjoner rundt tematikken som er interessant. Jeg håper at alle deltakerne deltar aktivt, da alle besitter verdifull informasjon for studien.

Jeg ønsker å benytte meg av lydopptak og notater fra intervjuet, både som kvalitetssikring og for selv å kunne være oppmerksomt til stede i samtalen. Lydopptaket vil bare bli benyttet til transkribering, og vil bli anonymisert, og slettet ved prosjektslutt.

Frivillig deltakelse

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

Ditt personvern og rettigheter

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som er beskrevet i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Personopplysninger vil bli anonymisert, og du vil ikke kunne gjenkjennes i min publikasjon. Du har rett til innsyn, retting, sletting, begrensing og kopi av data jeg innhenter om deg. Du har rett til å sende klage til datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger. Studien avsluttes i mai 2022, og etter prosjektslutt vil lydopptak og andre innhentede data bli slettet.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Universitetet i Sørøst-Norge, ved Anne Cathrine Hogsnes Asplin, på epost: anne.asplin@usn.no. Personvernombud ved USN kan også kontaktes, på epost: personvernombud@usn.no.

Med vennlig hilsen

Anne Cathrine Hogsnes Asplin
Prosjektansvarlig

Eili Hovland
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Livsmestring i skolen» og fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i gruppeintervju.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

1. **Informasjon:** folkehelse og livsmestring er kompt inn som et tverrfaglig element i fagfornyelsen. Dette skal blant annet forberede barn og unge til å mestre livet sitt på en god måte. Jeg lurer på hva dette innebærer – hva skal til for at man opplever å mestre livet sitt? Studier viser at mange barn, unge og voksne har psykiske plager og vansker, som står til hinder for dem i hverdagen. Hvordan kan dette forebygges i skolen? Og hva skal til for å mestre livet?
2. Intervjuet vil vare i 1-1,5 time. Ingenting dere sier vil kunne spores tilbake til dere, all data skal anonymiseres. For å få så korrekte data som mulig vil jeg benytte meg av lydopptak. Dette blir slettet innen kort tid, når intervjuet er transkribert.
Det jeg ønsker å undersøke i intervjuet er deres tanker rundt tematikk livsmestring. Dette er et fokusgruppeintervju, og jeg håper at alle vil delta gjennom å dele deres tanker rundt ulike spørsmål. Alles bidrag er verdifulle i min forskning 😊 Det er viktig at alle synspunkt dere måtte ha fremmes, og poenget er ikke at dere som gruppe skal komme til enighet, men heller at variasjoner innen gruppen blir synlige. Det er veldig fint om dere prater sammen og diskuterer frem og tilbake rundt spørsmål, så observerer jeg og stiller spørsmål ved behov.
3. **Spørsmål** før vi starter?

FASE	PLAN	
Før intervjuet	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bakgrunn for studien 2. Informasjon om intervjuet, tidsestimat, anonymisering mm. 3. Mulighet til spørsmål vedrørende samtykke og lydopptak 	
Oppstart	Informantene presenterer seg selv kort innen kategoriene <ol style="list-style-type: none"> 1. Utdanning 2. Rolle og ansvarsområder på skolen 3. Erfaring innen yrket Klargjøring av begreper? <ul style="list-style-type: none"> - Resiliens – motstandskraft - Selvmedfølelse 	
Spørsmål	Livsmestring	<ul style="list-style-type: none"> • Hva legger du i begrepet livsmestring? • Hvordan arbeider du med livsmestring? <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor? • Hva anser du som viktig for å mestre livet? • Har dette sammenheng med arbeid med fagkunnskap? <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor/ hvorfor ikke? • Hvilke erfaringer har du med arbeid med livsmestring? <ul style="list-style-type: none"> - Spesiell hendelse? Godt/dårlig minne? • Hvilke utfordringer eller fordeler ser du? Muligheter?

	Psykisk helse	<ul style="list-style-type: none"> • Hva legger du i begrepet psykisk helse? • Hva kan du om psykisk helse? • Mener du arbeid med psykisk helse er innenfor skolens mandat? <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor/ hvorfor ikke? - Hvordan? • Hvilket behov for kunnskap om psykisk helse har du som lærer? <ul style="list-style-type: none"> - Noe du kunne ønske du kunne? - Noe som har vært nyttig å kunne? • Hvilket behov for kunnskap har elevene? • Hvordan kan du jobbe for å styrke elevens psykiske helse? <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor? • Hva kan du gjøre for å bidra til utviklingen av resiliente elever? <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan kan du arbeide? - Hvilke erfaringer har du? • Har dette sammenheng med livsmestring? Hvorfor/ hvorfor ikke?
	Relasjoner	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan vil du beskrive en god lærer-elev relasjon? • Hvordan arbeider du for en god lærer-elev relasjon? <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor? - utfordringer? • Hvilke fordeler har en god relasjon? <ul style="list-style-type: none"> - (læring, trivsel ...) - Hvordan kan dette påvirke elevens psykiske helse og livsmestring? • Hvordan arbeide med relasjonen til elever som har det vanskelig? (utagering, innagering, psykiske lidelser ...) • Har arbeid med relasjoner og elevens livsmestring noe med hverandre å gjøre? Hvorfor/hvorfor ikke?
	Følelser	<ul style="list-style-type: none"> • Hva legger du i det å arbeide med elevers følelser? • Hvordan kan du hjelpe/veilede elever til å håndtere vanskelige situasjoner og følelser på en god måte? <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor? • Hva legger du i begrepet anerkjennelse? <ul style="list-style-type: none"> - Har det betydning for elevens følelser? Hvorfor/ hvorfor ikke? • Har arbeid med følelser og elevens livsmestring noe med hverandre å gjøre? Hvorfor/ hvorfor ikke?
	Sosial komp.	<ul style="list-style-type: none"> • Hva legger du i begrepet sosial kompetanse? • Hvordan arbeider dere med utvikling av elevenes sosiale kompetanse?

		<ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor? • Er noen sosiale ferdigheter spesielt viktige? - Hvorfor? • Har dette sammenheng med livsmestring?
	Mestring	<ul style="list-style-type: none"> • Hva legger du i gode mestringsopplevelser? Eksempler? • Hvordan arbeider du med elevens mestringsforventning, eller tro på egen mestring? <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor? - Utfordringer? • Hvordan tilrettelegger du for mestring for alle elever? • Har dette sammenheng med livsmestring? <ul style="list-style-type: none"> - Psykisk helse? Hvorfor/ hvorfor ikke?
	Selvoppfat.	<ul style="list-style-type: none"> • Hva legger du i begrepet selvoppfatning? • Hvordan henger dette sammen med livsmestring? • Hvordan arbeider du for å styrke elevens selvoppfatning? • Hvilken betydning har elevens selvmedfølelse? • Har dette sammenheng med psykisk helse? <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor/ hvorfor ikke?
Avslutning	<ol style="list-style-type: none"> 1. Noe du vil utdype/legge til? 2. Noe jeg har glemt å spørre om? 	

Grønn = spørsmål som skal undersøkes

Oransje = spørsmål som kan undersøkes dersom tid/ naturlig