

Fakultetet for humaniora, idretts – og utdanningsvitenskap institutt for pedagogikk

Mastergradavhandling

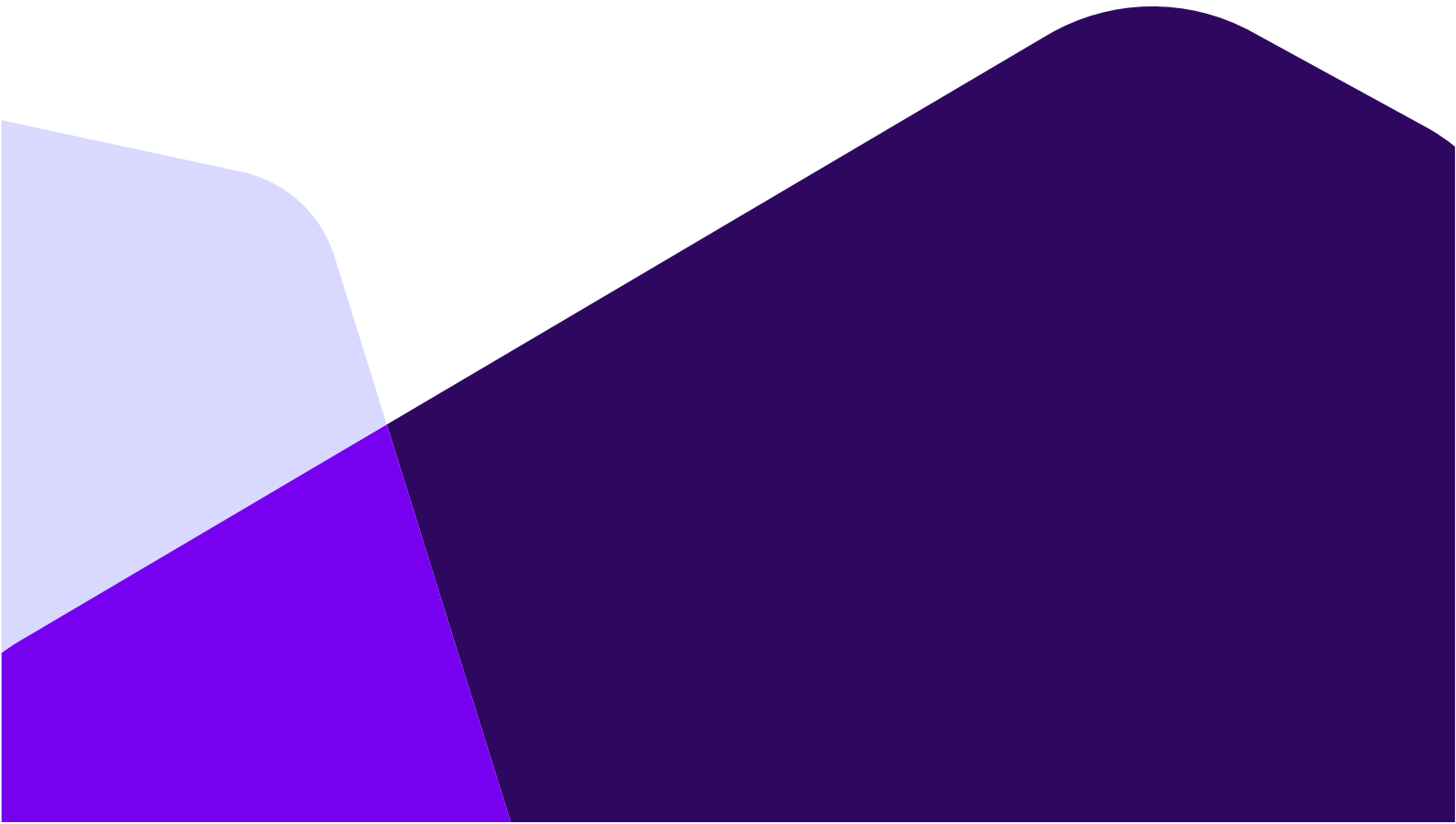
Spesialiseringen i spesialpedagogikk rettet mot andre læringsarenaer og velferdstjenester/MPE

Vår 2024

Kandidatnummer: 9060

Wilfred Joila Nanang:

## Livsmestring i et levekårsperspektiv



**Universitetet i Sørøst-Norge**

Fakultet for humaniora, idretts-og utdanningsvitenskap institutt for pedagogikk

Institutt for pedagogikk.

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Wilfred Joila Nanang

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

## Bakgrunn

Bakgrunn for studien er basert på interesse for spesialpedagogikk og opplevelsen av skolesystemet for noen av samfunnets mest sårbare grupper, og hva man kan gjøre for å hjelpe individer med komplekse livsløp. Med de økte levekostnadene på verdensbasis er levekårsutfordringer hos unge gutter og, deres opplevelser av skolegangen sin i spesialpedagogisk sammenheng svært interessant og relevant. Det er tydelig at den studien har en kjønnsmessig aspekt ved seg, og valget om å fokusere på gutter i denne sammenheng kommer fra egen arbeidspraksis opp gjennom årene.

## Metode

Studien benytter seg av 4 semistrukturerte intervjuer som basis for datainnsamling i kontekst av livshistoriestudier for å kunne gi informantene mulighet til å kunne fortelle om sine livsløp på en åpen og fri måte. Kriteriene for informanter var 1. Gutt. 2. Elev i den videregående skole 2. eller 3. klasse. 16-18 år gamle. 4. Guttene kommer fra videregående skoler i en storby hvor det statistisk sett er en stor andel familier med levekårsutfordringer. Datamaterialet ble bearbeidet gjennom en tematisk analyse etter 4 gjennomførte intervju med båndopptakere. Alle intervjuer har nøye fulgt NSD/SIKT sine retningslinjer til forskningsetikk.

## Konklusjon:

For informantene i en lavinntektssituasjon er livsmestring som et tverrfaglig emne lite effektivt, selv om de ser mange positive sider knyttet til emnet. Informantene opplever emnet som lite relevant til deres økonomiske situasjon og livsmestring. Dette kan omhandle informantenes egen mangel på et økonomisk, kulturelt og faglig handlingsrom til å kunne gjennomføre sitt livsmestringprosjekt. Dette forsterkes videre av en skolens utfordringer med å implementere emnet for å hjelpe gutter med livsløp hvor levekårsutfordringer er en del av hverdagen. Ved å sette søkelys på utdannings sosiologiske perspektiver innenfor spesialpedagogikk vil, skoler lettere kunne identifisere strukturelle, økonomiske og kulturelle faktorer for å skape inkludering, og bygge ned barrierer som hindrer livsmestring og livsmestringstro.

# Forord

Arbeid med en masteroppgave har vært en lang reise som har gitt meg og lært meg mye om meg selv og fagfeltet som har blitt studert. Jeg ser fram til å arbeide videre med mennesker i sårbare situasjoner med kunnskapen som har blitt opparbeidet gjennom studiet og masteroppgaven som har blitt skrevet.

Det er mange mennesker som har gitt meg mye hjelp på veien og nå vil jeg ta anledningen til å takke dem. Først vil jeg rette en spesiell takk til mine informanter. Dere har stilt på intervju og delt mange personlige erfaringer og historier. Deres stemme, historier, refleksjoner og erfaringer er verdifulle for skolen og samfunnet.

Bak hver masteroppgave finnes det en veileder med et faglig ansvar. Jeg er så takknemlig for min eminente veileder Sonia Muñoz Llort. Med ditt faglige og emosjonelle fokus har du støtte, motivert og kommet med gode tilbakemeldinger. Tusen takk for din tilgjengelighet og tid.

Tusen takk til familien min Pappa, Mamma, Winifred og Jochebed som har kommet med støtte, engasjement og motivasjon. Jeg har opplevd deres varme og godhet i denne prosessen. jeg ikke klart uten dere.

Jeg vil til slutt også takke alle mine kollegaer på min nåværende arbeidsplass. I en travel hverdag på en ungdomsskole har det ikke gått en dag uten spørsmål om oppgaven og mitt personlige liv. Dere bryr dere, og dette er jeg takknemlig for.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b>	<b>2</b>
<b>Forord</b>	<b>3</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b>	<b>4</b>
<b>Tidligere forskning</b>	<b>6</b>
<b>1.1 Livsmestring</b>	<b>6</b>
1.2 Guttenes situasjon på videregående.	8
1.3 Levekårsutfordringer.	9
2.0 Oppgavens relevans for spesialpedagogisk arbeid.	10
<b>Teori 3.0</b>	<b>12</b>
3.1. Veien til livsmestring i fagfornyelsen: behovet for å lære elevene å mestre livet.	12
<b>3.2 Vedvarende levekårsutfordringer</b>	<b>14</b>
<b>3.4 Situasjonen for dagens ungdommer</b>	<b>17</b>
3.4.1. Gutter og frafallet fra videregående.	17
3.4.2. Utfordringer for gutter i skolen og samfunnet	18
<b>4.0 Metode</b>	<b>20</b>
4.1 Fenomenologisk tilnærming for å undersøke subjektets erfaringer rundt implementering av livsmestring som tverrfaglig fag på videregående	20
4.2 Semistrukturert intervju for å fremme livshistorier.	20
4.2.1 Utvalg og rekrutteringsprosessen	22
4.2.2 Utarbeidelse av intervjuguiden og gjennomføring av semistrukturert intervju.	23
4.2.3 Transkribering av intervju.	26
4.3 Tematisk analyse.	27
<b>4.4. Validitet</b>	<b>29</b>
Ytre validitet og generaliserbare resultater innen kvalitativ metode.	31
<b>Analysemetode</b>	<b>33</b>
4.4.2. Reliabilitet.	33

4.4.3 Personvern og samtykke.	34
4.4.4 Forskerens forforståelse og ivaretagelse av informanter	35
<b>Presentasjon av resultater 5.0</b>	<b>37</b>
5.1 Emnets betydning i ungdommens liv.	37
5.2 Livsmestringstro: Utfordringer som hindrer livsmestringstro- personlige erfaringer med levekårsutfordringer.	40
5.3 Et kjønnsbasert aspekt.	42
5.4 Et klasseperspektiv for livsmestring.	43
<b>6.0 Diskusjon</b>	<b>44</b>
6.1 Emnets betydning i ungdommens liv	44
6.2 Livsmestringens emnet mangel på utdannings sosiologiske perspektiver	47
6.3 Klasseperspektiv i livsmestringskompetanse	50
<b>6.4 Kjønns betydning for livsmestring</b>	<b>52</b>
<b>7.0 Konklusjon</b>	<b>55</b>
<b>8.0 Litteraturliste</b>	<b>56</b>
<b>Vedlegg: 1.1</b>	<b>65</b>
<b>Vedlegg 1.2</b>	<b>69</b>
<b>Vedlegg 1.3</b>	<b>69</b>

## Tidligere forskning

I dette kapittelet skal det presenteres et øyeblikksbilde av de ulike elementene som problemstillingen omhandler. Definisjonene av elementene vil bli presentert ytterligere i teorikapittelet. Valget av disse 3 ulike elementene begrunnes gjennom deres nære sammenheng til ungdommer i aldersgruppen som problemstillingen berører. Nedenfor presenteres Livsmestring, guttenes situasjon på videregående og levekårsutfordringer.

### 1.1 Livsmestring

I bunn og grunn kan en si at livsmestring i en læreplan er et nytt konsept. Dette vil ikke si at elementer av dagens forståelse av livsmestring i fagfornyelsen ikke har blitt iverksatt før 2020 i en eller annen form. Begreper som mestring, utvikling er begge typiske «skolebegreper», og som også er viktige for livsmestring under den nåværende fagfornyelsen. De har eksistert lenge og har vært med på å prege tidligere læreplaner. Dersom vi bruker kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2004) som et eksempel og forsøker å se etter elementer som kan ansees som knyttet livsmestring finner vi følgende under lærerplakaten som viser datidens daværende grunnleggende forpliktelser. I to av punktene står det følgende:

- *Stimulere elevene/lærerkandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratisk deltagelse.*
- *Sikre at det fysiske og psykososiale arbeids og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring.* (Kunnskapsdepartementet, 2004, s.4).

Innholdet i disse to punktene fra lærerplakaten viser de mye av de samme verdiene, og visjonen som skolen skulle ha for sine elever ved fagfornyelsen 14 år senere.

Selve tiltaket livsmestring slik vi kjenner den i dag er et pedagogisk tiltak som har blitt utarbeidet på grunn av en økning i psykiske helseplager hos barn og unge de siste årene. På grunn av den negative trenden har livsmestring som et tiltak fått stor støtte fra flere hold. Rådet om psykisk helse, Mental Helse Ungdom, Norsk Lektorlag og Norsk psykiatrisk forening for å nevne noen. ( Mørch 2021; Tharaldsen & Bru, 2020). Denne tunge støtten viser at man står sammen om å løse en utfordring, nemlig det store omfanget av elever som har psykiske helse utfordringer på landsbasis.

Selv om livsmestring har hatt støtte fra forskjellige instanser på grunn av tilstanden til dagens barn og unge, har emnet likevel sine utfordringer. Den største utfordringen ser ut til å ligge i implementering og kompetanse blant lærerne som skal drive undervisning i det tverrfaglige emnet. Dersom vi først tar for oss implementeringen er det fortsatt store usikkerheter om hva begrepet livsmestring betyr. (Madsen, 2020). Dette har ført til en rekke spørsmål og ubesvarte problemstillinger rundt emnets iverksettelse : Er livsmestring en konkret kunnskap; er det riktig å legge ansvaret over på elevene til å lære hvordan å mestre sitt eget liv? (Madsen, 2020; Mørch, 2021). Andre stiller spørsmål til signaleffekten skolen viser med et fokus livsmestring blant dagens elever. Gjennom bruken av livsmestring i skolen legger vi enda en arena hvor elevene skal mestre å prestere. En arena som forsterkes negativt hos de som ikke mestrer på lik linje som andre (Rogved & Midttveit, 2022). I dokumenter i knyttet livsmestring fra utdanningspolitisk hold, foreligger det ingen klare og tydelige retningslinjer om hvordan faget skal iverksettes (Utdanningsdirektoratet,2020). Dette fører til store usikkerheter blant lærere om hvordan de ulike livsmestring skal gjennomsyre de ordinære skolefagene.

Kompetanse blant lærere når det er snakk om psykisk helse er også viktig å nevne i denne sammenheng selv om de er ikke en målgruppe i oppgavens problemstilling. Dette kan begrunnes ved at undervisningen fra lærerne skal ifølge offentlige dokumenter skal være med på å skape robuste elever, med motstandskraft til å takle både medgang og motgang (Madsen2020; Svartdal, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2020). En studie gjennomført av universitetet i Volda fra 2016 viste at mange lærere etterlyser mer kunnskap om psykisk helse både i deres utdanning og i deres praksis. På grunn av mangelen på kompetanse er det mange lærere som er usikre på hvordan de skal gå fram, de og er svært redde for å gjøre en allerede sårbar situasjon verre (Ekornes, 2016). Den opplevde mangel på kompetanse førte også til en stor uklarhet i hvilket ansvar den enkelte lærer hadde i samarbeid med skolehelsetjenester og andre relevante instanser. I møte med elever som sliter med sin psykiske helse var det mange lærere som opplevde stress. 11,8 prosent opplevde søvnproblematikk, mens over 40 prosent rapporteres til å ha elever som de ikke føler at de har kunnskap eller kompetanse til å håndtere (Ekornes, 2016). Gullvik & Pedersen, (2019) så på PPU studenter (praktisk pedagogisk utdanning) deres opplevelser av psykisk helse i skolen. Samlet sett ønsket studentene kompetanse på området som en del av sin pedagogiske verktøykasse. Studentene rapporterer til å være i stand til å kunne identifisere en elev som sliter, men har få pedagogiske og spesialpedagogiske verktøy for å kunne være til hjelp. Noen rapporterer til å ha liten



kjennskap til hvem og hvor man skal kunne henvende seg for å sikre at elever får hjelpen som de trenger. Uten den riktige kompetansen blir det vanskelig å danne relasjoner til elevene som har det vanskelig og fremstå trygg i rollen som lærer. (Gullvik & Pedersen, 2019)

## 1.2 Guttenes situasjon på videregående.

Når det snakk om elevgruppen gutter på videregående, finnes det et bredere og større utvalg av forskning en kan vise til. Mest relevant for den aktuelle problemstillingen vil være forfallet av gutter fra den videregående skolen sammenlignet med jenter, og gutter og deres overrepresentasjon i kriminalitet og annen form for risikoatferd (SSB, 2018a; Politidirektoratet, 2022). Det vi et om manglende fullføring av videregående kan forklares gjennom å se på skolerelaterte og ikke- skolerelaterte årsaker. De skolerelaterte årsakene kommer til uttrykk gjennom en opplevelse av store faglige utfordringer, noe som videre møtes med en lav motivasjon og mistriivsel på skolen (Markussen & Seland, 2012). I mange tilfeller har foreldrenes utdanningsnivå mye å si for de skolerelaterte årsakene. Foreldre med et lavere utdanningsnivå vil ha større utfordringer med å følge opp sine barn fra en tidlig fase i utdanningsløpet. Over en lengere periode kan det da skapes faglige hull som blir større jo lengere ut i utdanningsløpet barnet kommer. Elever som ikke fullfører videregående kan også henge sammen med å ikke komme inn på den skolen eller det spesifikke utdanningsprogrammet man hadde ønsket (Markussen & Seland, 2012). Ser man på de ikke- skolerelaterte årsakene finner man elever som opplever levkårsutfordringer, dårligere økonomi, psykososiale vansker, en dårligere helse, utfordrende boforhold og kriminalitet. (Hafstad & Augusti, 2019; Kvello, 2020; Ekren & Grendal, 2021; Grini & Pettersen 2021; Politidirektoratet, 2022).

Språklige utfordringer blant individer med flerkulturell bakgrunn er også en vesentlig faktor i denne sammenhengen. Av de ikke- skolerelaterte utfordringene for denne gruppen er det det også utfordringer knyttet helse og psykososiale vansker som øker risikoen for å ikke fullføre videregående. Dette er på grunn skolefravær, som videre gjør det vanskeligere å henge med i det faglige på skolen (Bakken 2022; Nou 2018:15). De ikke- skolerelaterte årsakene er svært komplekse og har ofte foregått over flere år, dette gjør at elever som opplever dem har et større utfordringer med å tilpasse seg skolehverdagen.

Et landbasert tiltak for å finne noe ut av menn og gutter sine utfordringer er Mannsutvalget. Et utvalg som kom ut i 2022 (Regjeringen, 2022). Dette er et utvalg som har som mål å utrede hvilke helseutfordringer gutter og menn møter som enten fører til en mangel på likestilling på

et makronivå, men også den mer personlige følelsen av utenforskap. Videre ser vi at utvalget er utarbeidet for å belyse et variert og bredt utvalg av kategorier. For problemstillingens skyld, blir kategorien *helse* mest relevant. Menn og gutter kommer dårligst ut på en rekke kjennetegn knyttet til helse. Rus, overvekt, dødsfall, og selvmordsstatistikken og arbeidsløshet for å nevne noe ( Bakken 2022). Under kategorien *helse* skal derfor mannsutvalget se på følgende:

- «Foreslå løsninger for hva som skal til for fremme helse og bedre menns helseutfordringer, både fysisk og psykisk.

(Regjeringen,2022)

Det vil også kunne tenkes at det utfordringene som mannsutvalget skal se på også vil også være vansker som forsterkes gjennom levekårsutfordringer. De økonomiske, kulturelle, og sosiale forskjellene som barn reproducerer gjennom sine foreldre legger et sterkt grunnlag for deres levekår i et nåværende perspektiv, men kan også ha stor betydning for deres sjanger i livet gjennom hvilke muligheter som finnes for utvikling og selvrealisering av drømmer. Disse eksterne faktorene skal presenteres ytterligere teorikapittel. Naturligvis kan det da tenkes at utfordringene vil påvirke guttene og familiene deres på innenfor flere dimensjoner, slik vi ser det hos Bronfenbrenner og hans økologiske modell. (Bronfenbrenner, 1993; Imsen,2020). Guttenes utfordringer kan også sees i et økonomisk perspektiv. Tall fra instituttet for samfunnsøkonomi ved NTNU viser at frafallet fra videregående har kostet det norske samfunnet rundt 5,4 milliarder kroner de siste 8 årene (Falch, 2023).

### 1.3 Levekårsutfordringer.

Når gjelder ungdom som kan kategoriseres innenfor dette, ser en fellesnevner for disse ungdommene. (Ekren& Grendal, 2021). Foreldrene har ofte usikre og ustabile arbeidssituasjoner som innebærer lave lønninger og korte arbeidstid. Andre foreldre jobber opptil flere deltidsjobber for å kunne støtte familien sin. Utdanningsnivået er betydelig lavere hos foreldrene, og tilknytningen til arbeidslivet er liten. Dette fører til at det sosiale nettverket til foreldrene og familien er mangelfull, og deltagelse som en del av det demokratiske borgerskapet betydelig mindre. Innvandrere er overrepresentert i gruppen av individer i Norge med en levekårsutfordringer, og har en sysselsetting på under 40 prosent (Ekren& Grendal, 2021; Grini& Pettersen 2021).

Barn med en levekårsutfordringer scorer lavere på grunnskolepoeng på og har større utfordringer å fullføre videregående til normert tid. Dette fører til store konsekvenser for

videre utdanning på høyskole, fagskoler eller universitetet, og sjansen for å havne i samme spor som sine foreldre er betraktelig større. (Ekren& Grendal, 2021; Grini& Pettersen 2021). Definisjonen på levekårsutfordringer vil presenteres ytterligere i kapittel 3.2.

## 2.0 Oppgavens relevans for spesialpedagogisk arbeid.

For å si noe om masteravhandlingen relevans for sosialt og spesialpedagogisk arbeid er Rune Sarrmaa Hausstatter og hans tanker fra verket «*spesialpedagogiske grunnlagsproblemer*» svært relevant (Hausstatter, 2016.s15). Han hevder at spesialpedagogikkens oppgave og målsetting er å hjelpe sårbare individer. Sårbarheten kan komme til uttrykk gjennom et bredt utvalg av situasjoner, men har som kjent fra den 5. paragrafen i opplæringsloven å omhandle handle diagnoser, funksjonsnedsettelse, organisatoriske eller samfunnsrelaterte holdninger som på en eller annen måte fungerer som barrierer (Hausstatter, 2016; Opplæringslova, 1998, § 5-1). Disse vanskene er utenfor barnets kontroll og det er skolens oppgave å avhjelpe disse vanskene ved hjelp av gode redskaper, rutiner og relasjoner til ungdommen (Hausstatter, 2016.s 20). Annerledes er det ikke med barn som vokser opp med levekårsutfordringer. De vil ikke ha et behov for spesialpedagogisk støtte utelukkende på grunn av sin sosioøkonomiske situasjon, men eventuelle utfordringer som kan komme som følge av det sosioøkonomiske. Et annet viktig element når det er snakk om avhandlingens relevans vil være det utdannings sosiologiske perspektivet, som søker etter å gå i dybden på hvordan utdanningsløp, utdanningsprestasjoner og hvordan valg av utdanning kan påvirkes av de sosiale strukturene som individene i samfunnet er en del av (Bæck, s. 36). Erfaringene en kan trekke fra individene i utdanningsløpet er da helt essensielle. Fra et utdanningspolitisk ståsted ser skolen sett på som en arena for å få ned de sosiale forskjellene mellom elevene (Meld. St. 13, (2018-2019); Meld.St.16 (2006-2007); Telthaug & Mediås,2003) . Det samme har man også sett i den offentlige diskursen, hvor det å løfte opp de økonomisk svakeste i samfunnet i tråd med antallet i befolkningen som har en økonomi i nærheten av fattigdomsgrensen. (Bakken, Frøyland & Sletten 2016; Syse et al,2022). Målet i disse diskusjonene har vært å utjevne og sosial ulikhet, med sosial reproduksjon som en forklaring på hvorfor den sosiale ulikheten finner sted. Den norske har derfor i en årrekke satset stort i skolesektoren, hvor 57 prosent av utgiftene har vært brukt i på grunnskolen og den videregående utdanningen. Selv med den store satsningen vil det fortsatt være noen grupper på grunn av ulike bakgrunns årsaker står i fare for å falle utenfor utdanningssystemet (Bæck, 2020). Dette er årsaker som kan inkluderer foreldrenes utdanningsnivå og økonomi, funksjon/helse, etnisitet eller geografisk bakgrunn. (Ekren & Grendal, 2021; Grini& Pettersen 2021; Syse et al,2022).

Som vi skal se i teorikapittel er dette bakgrunns årsaker som reproduseres og, et systematisk endringsarbeid over tid er en mulig løsning for å kunne avhjelpe slike sosiale problemstillinger. Det kan i denne sammenheng tenkes at det også finnes noen holdninger på institusjonell og samfunnsnivå som må endres i synet på individene som den aktuelle problemstillingen dekker. (Hansen, 2011, s. 173). Spesialpedagogisk kompetanse i sin utøvelse og praksis skal være konkretisert ved elever som settes i sentrum ut ifra verdier av likeverd og humanisme. Det er nettopp dette konkrete elevsynet som fungerer som en pådriver for det spesialpedagogiske arbeidet med barn og unge i sårbare situasjoner. (Hausstätter, 2016, s.129). De potensielle utfordringene med holdninger kommer til uttrykk når individer fra lavere sosiale lag blir sett på som det svakere leddet i samfunnet både økonomisk og kulturelt når det kommer til kompetanse. Tanken om at det ligger en ubrukt reserve av kunnskap og kompetanse ser ofte ut til ofte å bli oversett (Bourdieu, 1990; Bourdieu, 2006; Hansen, 2011; Lund, 2018; Lewin, 2007).

## 2.1 Introduksjon og problemstilling

Det å vokse opp med det som kan defineres som levekårsutfordringer kan bære med seg flere utfordringer. Dette er noe som kan fastsettes gjennom en rekke forskning som viser at barn og unge under denne kategoriseringen har vanskeligheter i livet sitt på en rekke områder som vold, overgrep, skolefagene psykisk helse for å nevne noe (Hafstad & Augusti, 2019; Kvello, 2020). Når disse ungdommene blir eldre, ser vi også at barn som vokser opp under en slik kategorisering i norske fengsler og en stor andel er involvert i ulike former for risikoatferd, risikoatferd som kan være med på å være et hinder for en naturlig fremgang, og føre til betydelig mindre fremtidstro på seg selv og sine omgivelser. Interessant nok kan en si at disse utfordringene som disse barna møter kommer fra faktorer utenfor deres egen kontroll, og har sitt oppgav i samfunnsmessige, økonomiske, kulturelle og organisatoriske faktorer, og en vil da naturligvis spørre seg selv, hva en kan gjøre for å hjelpe barn en slik prekær situasjon? (Hafstad & Augusti, 2019; Kvello, 2020; Madsen 2020).

Livsmestring slik det beskrives i den overordnede delen av fagfornyelsen er som nevnt å kunne «forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv». (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette vil i mange tilfeller fungere godt for elever med en ressurssterk bakgrunn. Likevel kan man stille seg spørsmålet om hvordan prinsippet om livsmestring vil fungere for gutter med levekårsutfordringer. Denne gruppen med individer vil på grunn av sine ressurser ha et mindre handlingsrom til å kunne påvirke faktorer som har en

stor betydning for hvilken retning livet deres tar, og kunne dra nytte av mestringsopplevelser som prinsippet som det tverrfaglige emnet er ment til å gi. Som vi så i kapittel 1.1 vet vi at en av de største utfordringene når det gjelder emnet livsmestring gjelder implementering. I offentlige dokumenter om livsmestring er det ikke tatt høyde for de ulike forutsetningene som elevene kommer på skolen med. Ressurssterke og elever med en vedvarende lavinntekt forventes å gjennomføre sitt livsmestringprosjekt. Den manglende forståelse av implementering forsterkes ytterligere når man ser på både de skolerelaterte og ikke-skolerelaterte årsakene til frafallet på videregående (Markussen & Seland, 2012). Med dette stilles følgende Problemstilling: *Hvordan erfares det tverrfaglige emnet livsmestring for gutter på videregående med levekårsutfordringer?*

## Teori 3.0

I innledningskapittelet ble det presentert 3 ulike elementer som er betydningsfulle for den aktuelle problemstillingen; livsmestring, guttenes situasjon i den videregående skolen og levekårsutfordringer. Valget av disse 3 elementene begrunnes med deres relevans gjennom deres nærhet og relevans i ved dagens ungdommer og deres samfunnsmessige kontekst. Det vil også bli presentert et teoretisk rammeverk som er relevant for konteksten som problemstillingen er satt inn i. Vi vil først ta for oss hvordan livsmestring forstås gjennom fagfornyelsen og hvordan emnet er ment til å gjennomføres fra offentlig hold. Kapittelet avsluttes med en flere aspekter som er elementære for å sette søkelys på problemstillingen. Status for dagens ungdommer med et fokus på gutter, definisjoner på levekårsutfordringer og til slutt Bourdieu tankegods rundt kulturell kapital.

### 3.1. Veien til livsmestring i fagfornyelsen: behovet for å lære elevene å mestre livet.

Dersom vi ser til fagfornyelsen er livsmestring er et tverrfaglig emne under det nye læreplanverket, i den overordnede delen (Utdanningsdirektoratet, 2020). For å kunne gi en definisjon prinsippet, kan vi først gå til opplæringslovens § 1-1, hvor hovedmomentet handler om elever som; *skal utvikle kunnskap, holdninger dugleik for å mestre sine egne liv og for å delta i arbeid og felleskap i samfunnet.* (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Her er det ikke direkte snakk om livsmestring, men en mer generell og bred versjon av skolens ideal og formål. I fagfornyelsen, finner vi et mer fortolkende og forklarende prinsipp. Her dreier det seg om redskaper og ressurser til å ta ansvarlige livsvalg, noe som videre skal hjelpe elevene til å

takle eventuell med og motgang. Ifølge Utdanningsetaten og fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020; Svartdal, 2018 ) Dreier livsmestring om følgende:

*«Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende. Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.»* (Utdanningsdirektoratet, 2020).

*«Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet».* (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Med disse ordlydene kan det tenkes en mulig ansvarliggjøring for elever når det gjelder deres egen livsmestring. En autonomi til å kunne ta valg som er best for dem selv innenfor individets egen sosiale og personlige kontekst. (Bakken et al.,2016; Madsen 2020). Når en ser på fagfornyelsens målsettinger og ambisjoner kan en antyde flere punkter. Først at innholdet av læreplanen skal være relevant for fremtidens samfunn, og at det skal være en større sammenheng mellom fagene. Begreper som tverrfaglighet, dybdeløring, relevans og kompetanse er uttrykkes mye og viser hvordan fokuset til skolen har blitt endret for å gi elevene en skolehverdag som stimulerer til læring på en nye måter enn tidligere. Dette vil ikke si at man går bort i fra fag som en betydelig del av opplæringen, fagfornyelsen skal heller søke etter å finne nye, innovative og relevante måter å få trekke frem elevenes kompetanse. (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Videre ser en skolens visjon gjennom læreplanverkets overordnet del. Denne delen av læreplanverket uttrykker verdigrunnlaget i opplæringslovens formålparagraf § (1-1), og de overordnede verdiene som opplæringen skal bestå av. Nedenfor er de 6 ulike verdigrunnlagene. Dette er verdigrunnlag undervisningen til enhver tid skal bestå av, og signaliserer den type individer norske skolen skal skape:

1. Menneskeverd.

2. Identitet og kulturelt mangfold.
  3. Kritisk tenkning og etisk bevissthet.
  4. Skaperglede, engasjement og utforskertvang.
  5. Respekt for naturen og miljøbevissthet
  6. Demokrati og medvirkning
- (Utdanningsdirektoratet, 2020)

I tillegg til de seks verdiene nevnt ovenfor finner, finner man også tre tverrfaglige emnene demokrati og borgerskap bærekraftig utvikling og livsmestring. Disse tverrfaglige emnene henger tett sammen med de 6 verdiene ovenfor. Ifølge Utdanningsdirektoratet skal temaene bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av ulike fag. Målene for hva elevene skal lære innenfor hvert av de tverrfaglige temaene kommer til gjennom kompetanse mål for fag der det er relevant. (Utdanningsdirektoratet, 2020). De tre tverrfaglige temaene er ment til å gjennomsyre alle fagene, og i fagene skal elevene presenteres og eksponeres for ulike problemstillinger innenfor hvert tema, og komme opp med løsninger gjennom et tverrfaglig fokus. Livsmestring som er utgangspunktet for dette prosjektet omhandler å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, noe som videre vil gi et godt grunnlag for å ta ansvarlige livsvalg. Målet er at elevene skal klare å indentifisere og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan tenkes til å reflektere et elevsyn som først og fremst ser på elevens sterke autonomi i sin egen hverdag. Dermed blir signaleffekten til elevene en egen tro på faglige og sosiale ferdigheter svært vesentlig.

## 3.2 Vedvarende levekårsutfordringer

Som nevnt innledningsvis vil ungdommer med levekårsutfordringer ha et mindre handlingsrom til å gjennomføre sitt livsmestringprosjekt sammenlignet med individer fra ressurssterke bakgrunn. Når det er snakk om levekårsutfordringer handler dette kan dette i stor grad omhandle en sosioøkonomisk status som omfatter forholdet mellom økonomiske og sosiale forhold. Dette gjør begrepet levekårsutfordring til et begrep som ikke er entydig fordi favner om større årsaksforhold som både kan være individuelle eller gruppebaserte (Bufdir, 2023a; Bufdir, 2023c; Ekren& Grendal, 2021; Grini& Pettersen 2021). Lavekårsutfordringer er en multidimensjonalt utfordring som gjerne kan splittes i flere forståelser av fattigdom som er overlappende på grunn av dette er det utfordrende å komme med en entydig forståelse av

barnespesifikke fattigdomsmål for å måle fattigdom (Langørgen, Barstad, Eika, & Wiik, 2024, s. 16-21). I litteraturen som eksisterer om temaet, omtales barnets levekår i konteksten av husholdningen de er en del av. Dermed må man gjøre antagelser om hvordan levekåret i husholdningen også påvirker ungdommer. Husholdningsfokuset kommer ved at det er foreldrene som er de hovedforsørgere i familien sin. For å finne barnets egen opplevelse må man derfor oppsøke miljøer og arenaer hvor barn med levekårsutfordringer befinner, som i problemstillingens tilfelle er den videregående skolen (Langørgen, Barstad, Eika, & Wiik, 2024, s.28)

Dersom vi går økonomisk til verks kan vi bruke Barne- og ungdoms og familie direktoratet sin definisjon og se levekår i konteksten av økonomi. De bruker definisjonen *barnefattigdom*. Individier som kan tenkes å leve under denne kategoriseringen, lever som den del av husholdninger som tjener under som tjener under 60 prosent av medianinntekten i Norge på ca. 550 00 kroner i året. Statistikk fra 2023 som også er de siste offisielle tallene viser at dette gjaldt 11,7 prosent av alle barn i landet. Dette tilsvarer 115 00 barn, med en økning på 4000 flere barn enn året før (Bufdir, 2023a). Videre ser vi at barn med innvandrerbakgrunn også utgjør en stor andel av denne lavinntektsgruppen, om lag 6 av 10 barn. En mulig forklaring omhandler barn som kommer til landet som flyktninger, eller er født i Norge av foreldre som har flyktet hit. Den sistnevnte gruppen tilhører ofte barnerike familier med lav utdanning, svak yrkestilknytning til arbeidsmarkedet og en høy avhengighet til offentlige støtteordninger (Bufdir, 2023b). Dette er ikke isolert til barn med innvandrerbakgrunn, disse fellestrekkene vil også gjelde for etniske nordmenn under de samme økonomiske omstendighetene. Andre fellestrekk som er verdt å nevne i denne er barn og unge med enslige forsørgere, husholdninger hvor hovedinntektstaker har lav utdanning. Boforhold, familieliv hvor psykososiale vansker, kriminalitet (Bufdir, 2023c).

Derom man ser levekårsutfordringer i en større sammenheng i norsk kontekst vil levekårsutfordringer og fattigdom se annerledes ut enn andre steder i verden. Dette er på grunn av landets generelle høye økonomiske standard levekårsutfordringer handler da ikke i så stor grad en kamp om å overleve. Få barn i landet har store utfordringer med å oppfylle sine daglige grunnleggende behov. Levekårsutfordringer kan da sees på som en mangel på deltagelse og mulighetslikhet sammenlignet med en høyere sosioøkonomisk status.



Den britiske sosiologen Peter Townsend skriver i sitt verk *Poverty in the United Kingdom* en surveyundersøkelse av levestandard i Storbritannia på i begynnelsen av 80- tallet at fattigdom og levekårsutfordringer er en mangel på ressurser som fører til vanskeligheter med å delta i samfunnet aktiviteter (Townsend, 1983). Denne mangelen på ressurser kan da i sin ytterste konsekvens føre til et liv i utenforskap og marginalisering. Med denne forståelse av kan det tenkes at utenforskap og marginalisering skapes når individer eller grupper med i samfunnet ikke passer inn under hva som er sett på som normale levevilkår, og mangel på handlingsrom til å kunne delta i samfunnets i det demokratiske borgerskapet (Harsløf og Siem, 2008). I tråd med den aktuelle problemstillingen vil dette ha store konsekvenser for muligheten til å kunne gjennomføre sitt livmestringsprosjekt, og gjøre det spesielt utfordrende med å kunne være med på å «bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge» En ordlyd som kommer fra et annet tverrfaglige emnet demokrati og borgerskap i LK 20. (Utdanningsdirektoratet,2020).

For å si noe ytterligere om handlingsrommet til å kunne delta i det demokratiske borgerskapet vil Bourdieu og hans begrepsapparat i dette tilfellet være en godt redskap til å se på dette nærmere. For å forstå Bourdieu sin relevans i denne sammenhengen må de ligge et premiss om at det i storsamfunnet eksisterer noen verdier og normer som er sett på som generelle og som også blir sett på det som er normalt og akseptabelt i et gitt samfunn (Giddens,2021). Individer og grupper som har handlingsrommet til å passe inn i disse bestemte kulturelle verdiene og normene har dermed i følge Bourdieu en kulturell kapital (Bourdieu,1990; Bourdieu,2006).

Den kulturelle kapitalen kan komme til uttrykk, synligjøres og reproduseres i skolesystemet, et system som har som mål å drive dannelse på bakgrunn av kulturens verdier og normer (Straume,2020). Gutter med en kulturell kapital vil derfor ha store utfordringer med å møte de kulturelle, faglige og sosiale forventningene til storsamfunnet på grunn av sin sosioøkonomiske status. (Arge, 2014; Bourdieu1990; Giddens, 2021). I kontekst av problemstillingen som omhandler livsmestring blir den kulturelle kapitalen en stor hindring til å skape livsmestring i tråd med fagfornyelsen, og veien til utenforskap, ekskludering og marginalisering blir kort.

## 3.4 Situasjonen for dagens ungdommer

De fleste trives og fungerer godt på skolen, har mange venner og går på fritidsaktiviteter som skaper gode mestringsopplevelser på fritiden. De har foreldre som følger dem opp når det kommer til skolearbeidet og relasjonen mellom barn og foreldre er gode. Mange av ungdommene opplever at relasjonen er bærekraftig for en god oppvekst. Likevel ser man at en del som sliter, og det er ikke uten grunn at livsmestring som tverrfaglig emne har blitt en del av den nye læreplanen (Bakken, 2020; Madsen, 2020; Mørch 2021; Tharaldsen & Bru, 2020). Man ser en økende grad av selvrapporterte plager, som har økt hvert eneste år siden 90-tallet. Hovedfunnene fra 2020 utgaven av ungdata undersøkelsen viser at stadig flere elever med negative skoleerfaringer. (Madsen, 2020, s.16) Disse negative erfaringene omhandler elever som kjeder seg på skolen. Dette kan være på grunn av en mangel på faglige utfordringer, utfordringer som er større en eleven kan få til. En annen variant av de negative erfaringene som rapporteres er stress i forhold til skolearbeidet, noe som kan sees i sammenheng med det som omtales som «Generasjon prestasjon» (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018, s. 57; Madsen, 2020). Opptil 15 prosent av elevene i undersøkelsen oppgir at det misfornøyde med skolen som de går på.

### 3.4.1. Gutter og frafallet fra videregående.

En av de største utfordringene i den norske skolen er frafallet fra videregående. Dette har ført til et systematisk og målrettet arbeid på flere plan for å kartlegge og komme opp med noen tiltak til hva man kan gjøre for at flere elever skal fullføre det 3 årlige løpet. De siste tallene fra 2014-2020, viser at andelen elever som fullførte videregående i løpet av 5-6 år var 79,6 %. Dette er tall som gjelder for både studieforbereidende og yrkesfag. Videre ser man at det eksisterer store forskjeller når man isolerer prosentandelen som fullfører, i kjønn, fag, majoritets og flerkulturelle grupper (Koesmo & Vik, 2023). Dersom man bruker kjønn som målestokk, ser man at jentene fullfører videregående med en større hyppighet enn guttene. I tidsrommet mellom 2016-2020 er det en forskjell på 7.7 prosentpoeng, (SSB, 2020). Når det kommer til karakterer ser vi også at jentene også presterer bedre på videregående enn guttene. Her ligger det en forskjell på nesten en hel karakter, (0,8) karakterpoeng. Dette er noe som viser kan tyde på en spredning i læringsutbytte mellom kjønnene (NOU 2019:3). Dersom man ser på andre variabler som landsdel og foreldrenes utdanningsnivå er det fortsatt guttene som sliter mest med å fullføre det treårige løpet. (SSB, 2020).

Statistikken henviser til ovenfor har ikke tatt utelukkende tatt i betraktning gutter med en lavere med levekårsutfordringer, men ser en på fullføringsprosent som en helhet i årene 2016- 2020. Det kan likevel tenkes at mange av årsakene for frafall for denne gruppen omhandler det vi har sett på tidligere under defineringen av levekårsutfordringer (Bufdir, 2023a; Bufdir, 2023c; Ekren& Grendal, 2021; Grini& Pettersen 2021). Det kan derfor tenkes at gutter under kategoriseringen levekårsutfordringer har enda mørkere tall på grunn av sin sosioøkonomiske status og hva denne økonomiske situasjonen bringer med seg i hverdagen (Bakken et.al.,2018; Bøe,2015).

Funn fra Stoltenberg utredningens rapport *Nye sjanger- Bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* fra 2019 (NOU 2019:3), støtter også statistikken nevnt ovenfor og baserer om gutter som det svakere kjønn akademisk på Pisa og karakterstatistikk (NOU 2019:3, s 27). Det antas også at disse forskjellene bare vil øke i fremtiden.

### 3.4.2. Utfordringer for gutter i skolen og samfunnet:

Som kjent i pedagogisk sammenheng er relasjoner en helt essensiell av skolehverdagen for å fremme elevens læring og trivsel. Dette gjelder både relasjoner mellom elevene, men også relasjonen mellom læreren og eleven. Gode faglige og sosiale relasjoner er grunnlaget for elevens læring og trivsel (Imsen, 2020; Sælebakke, 2018; Schibbye, 2009). Relasjoner er også bevist i å ha en helsefremmende effekt fordi at mennesker i alle aldre har et grunnleggende behov for å bli sett, hørt og forstått av menneskene rundt seg. (Split, Koomen & Jak, 2012; (Federichi & Skaalvik, 2015). Flere studier viser et flere lærere opplever til å ha en dårligere relasjon til guttene enn jentene i klassen. Dette kommer av flere konfliktrelaterte relasjoner med guttene enn jentene (Split, Koomen & Jak,2012; Spurkeland,2012; Vogt:2017; Vogt, 2018). Det kan også videre tenkes at det finnes noen stereotypier involvert i kjønnforskjellene. Disse subjektive oppfatningene ser ut til å ha en betydning for jentenes og guttenes skoleprestasjoner. En amerikansk longitudestudie som fulgte 12 000 barn fra barnehagen helt fram til 5. klasse viser akkurat dette. (Aasen, Lekhal, Drugli, Nordhal, 2015). Resultatene viste seg bandt annet å være at det at lærere ofte rangerer jentene høyere enn gutter. I testene som ble gjennomført rangerte lærerne jentene høyere og guttene lavt, og testene viste en et stort sprik i realiteten og lærenes egne subjektive meninger angående skoleprestasjoner og prestasjonene i virkeligheten.

Statistisk sett ser en at gutter er mer involvert i det en kan anse som risikoatferd og lovbrudd. Rapporten «*Kjennetegn ved barn og unge som begår kriminelle handlinger og virkinger og*

*straff*», en rapporterer nettopp dette (Bhuller & Røgeberg, 2022, s. 30). Selv om Norge statistikk sett har en mye lavere forekomst av kriminelle handlinger sammenlignet med andre nordiske land, er det gutter og menn som topper statistikken i alle kategoriene av lovbrudd.

Likevel er det gutter og menn som topper statistikken når det kommer til siktelser, og de høyeste straffereaksjonene. (SSB, 2022) Gutter og menn er de som er på toppen av statistikken i alle kategoriene av lovbrudd. Gjennom analysen av dataene i denne rapporten ble det funnet ut at kjennetegnene til unge mennesker som gjennomfører de kriminelle handlingene faller inn under følgende:

Ifølge rapporten fant utarbeidene følgende kjennetegn:

*«Barn og unge som begår kriminelle handlinger har svakere oppvekstvilkår enn øvrige barn og unge. De har oftere vært i kontakt med barnevernet i løpet av oppveksten, og deres foreldre har i snitt lavere utdanningsnivå, lavere inntekt, mottar oftere trygdeytelser og har oftere vært straffet for kriminelle handlinger. Barn og unge som blir siktet er også overrepresentert blant de med svakest prestasjoner i grunnskolen målt ved grunnskolepoeng, noe som vitner om at mange antakelig sliter på skolen allerede i grunnskolealder. De er også oftere enn andre født i utlandet av utenlandske foreldre. De fleste som siktes i alderen 15-24 år er også menn. Blant gjengangere (barn og unge som siktes to eller flere ganger i alderen 15-24 år) er alle de overnevnte kjennetegnene ytterligere overrepresentert».* (Bhuller & Røgeberg, 2022, s.5)

Gutter er også sterkt representert i selvmordsstatistikken på verdensbasis, men også i Norge. Tall fra Folkehelseinstituttet viser at 2 av 3 som begår selvmord i Norge er menn. Gjennomsnittsalderen på begåtte selvmord i Norge er 47 år og ikke faller under aldersgruppen en vil kalle ungdommer. Likevel er det bemerkelsesverdig for utdanningsinstitusjoner å reflektere over hvorfor dette gutter og menn, hva de opplever i livene sine som gjør at de opplever i livene sine som gjør at det velger å ta sitt liv med større hyppighet enn jenter, (Larsen, Ødegaard, Stralion, Reneflot, Zhal, Myklebust, Hauge, 2022).

Tidligere ble det nevnt hvordan selvrapporterte helse plager har økt hvert år siden 90 tallet. Her kommer gutter også dårligst ut. De bruker helsetjenester mindre sammenlignet med jenter på landsbasis (Bakken, 2020). Dette er en utfordring som har ført til flere større innsatser fra organisasjoner som Mental Helse Ungdom og Rådet for psykisk helse Disse innsatsene har hatt som mål å skape et miljø for gutter å snakke om følelsene sine og deres subjektive erfaringer om verden rundt seg (Mørch 2021; Tharaldsen & Bru, 2020).

## 4.0 Metode

På bakgrunn av problemstillingen: *Hvordan erfares det tverrfaglige emnet livsmestring for gutter på videregående med levekårsutfordringer*; presenteres valg av metode for dette prosjektet. Først presenteres innsamlingsverktøyene benyttet for å besvare problemstillingen gjennom bruk av semistrukturert intervju der fokus på livshistorier vil bli kritisk redegjort. Deretter, det vil redegjøres for hvordan empirien ble bearbeidet og analysert med en tematisk analyse. Avslutningsvis, forskningsetiske aspekter tilknyttet metodiske valg for validitet, reliabilitet, personvern og førforståelse blir analysert for å presentere hvordan disse ble ivare tatt under hele prosessen.

### 4.1 Fenomenologisk tilnærming for å undersøke subjektets erfaringer rundt implementering av livsmestring som tverrfaglig fag på videregående

På grunn av avhandlingens omfang vil det ikke være mulig å gå inn på totaliteten av fenomenologiens historikk, komplette begrepsapparat og de ulike teoretiske forståelsesrammene for fenomenologien som en filosofisk retning. Det vil likevel bli vesentlig å ta for seg en helt grunnleggende forståelse av denne filosofiske retningen. En grunnleggende forståelse er nødvendig fordi den utvalgte metoden og problemstillingen søker etter å få frem sentrale elementer i fenomenologien. Fenomenologien i sin grunnleggende form omhandler forskning på fenomener slik de fremstår i et førstehåndsperspektiv (Hjardemaal, 2014; Kvale, 2015, s. 83). Det menneskelige aspektet står her veldig sentralt, og det er studiet av enkeltindividets forhold til fenomenene rundt seg som danner basis for forskningen og metodene som brukes. Problemstillingen handler som kjent innledningsvis om hvordan det tverrfaglige emnet oppleves for gutter i den videregående skolen med levekårsutfordringer. (Hafstad & Augusti, 2019; Kvello, 2020; Ekren & Grendal, 2021; Grini & Pettersen 2021). Intervjuobjektens subjektive erfaringer om deres egen hverdag danner basis for forskningsarbeidet og resultatet. (Fossland, Thorsen, 2010, s. 28; Kleven, 2014)

For å konkretisere denne filosofiske retning i valget av innsamlingsverktøy, ble det vurdert at livshistorier hentet gjennom semistrukturert intervju kunne få frem på best mulig måte informantens erfaringer rundt deres opplevelser med tverrfaglige temaet livsmestring (Fossland, Thorsen, 2010; Kleven, 2014, s. 19).

### 4.2 Semistrukturert intervju for å fremme livshistorier.

I lys av læringsmålene forventet av det tverrfaglige emnet livsmestring er metoden valgt for å undersøke informantens erfaring med emnet i deres egen hverdag. I all forskning er det

temaet som bestemmer metoden som skal brukes, og det bør eksistere et harmonisk samspill mellom tema og metoden som velges. (Fossland & Thorsen, 2010; Kvale, 2015, s. 138). Når dette skjer fører det til at forskerens arbeid i å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålet lettere kan utføres på en oversiktlig og ryddig måte. Valget av å benytte seg av de semistrukturerte intervjuene som innsamlingsverktøy handler om metodens samtale og diskursbaserte natur for å få frem guttenes opplevelse av livsmestring tilknyttet det tverrfaglige emnet på videregående skole gjennom sine livshistorier (Fossland & Thorsen, 2010; Kvale, 2015, s. 138).

Med problemstillingen og intervjuguiden for dette prosjektet er å finne ut av «*hva*» informanten har opplevd. Her er det snakk om direkte beskrivelser av situasjoner og hendelser når det kommer til livsmestring i deres skolegang med fokus på den videregående skolen. Problemstillingen som søker etter å se på opplevelsen av livsmestring er også ute etter å se på «*hvordan*» informanten opplever sine egne erfaringer. Her handler det ikke om redegjørelser av situasjoner og hendelser, men en refleksjon av dem. Ved å kombinere det opplevde gjennom «*hva*» og «*hvordan*» fanger en opp et større omfang av resonnementer, fortellinger og erfaringer (Kvale, 2015, s. 65; Talmy, 2010, s. 129). Med bruk av en metode hvor det menneskelige aspektet står sentralt vil det også være utfordringer. For det første kan den ustrukturerte naturen av metoden føre til at samtalen i intervjuet føres over til andre tema som ikke er relevant for problemstillingen. Dermed blir fleksibiliteten i et semistrukturert intervju bli til en svakhet (Kleven, 2014, s. 39; Kvale, 2015, s. 148). I dette prosjektet var det kun 4 informanter, og det vil derfor være et spørsmål om i hvilken grad antallet med informanter vil være nok til å kunne svare på problemstillingen. Videre vil dette også ha noe å si for validitet, generalisering og hvilke konklusjoner en kan komme med (Kleven, 2014, s. 124; Kleven, 2014, s. 124; Kvale, 2015, s. 148). Videre kan en også stille seg kritisk til hvordan datamaterialet skal tolkes, vil det være mulig forholde seg til refleksjonene og erfaringene til informantene uten et personlig bias? (Kvale, 2015, s. 240).

Selv med svakhetene vil det samtidig argumenteres for bruken av et semi- strukturert intervju i kontekst av livshistorie studie, fordi at det gir en mulighet til å forstå de 4 informantenes refleksjoner om livsmestring. Når mennesker forteller om deres eget liv, trekker de gjerne fram det mest vesentlige i en gitt kontekst. (Fossland & Thorsen, 2010, s. 28). I og med at det er subjektive erfaringer som danner grunnlaget for dataene som kommer inn, var det mest hensiktsmessig å benytte seg av en dialogbasert metode som går i dybden på hva informantene forteller om. For å kunne få valid data gjennom semistrukturert intervju, var det

viktig å kunne inkludere informanter som har førstehåndserfaringer tilknyttet problemstillingen (Kvale, 2015., s 51). I neste underkapittel skal det presenteres inklusjonskriterier for utvalget, og en kritisk redegjørelse om hvordan rekruttering ble foretatt.

#### 4.2.1 Utvalg og rekrutteringsprosessen

Problemstillingen slik den er framstilt var avhengig av en rekruttering av å oppsøke gutter i en spesifikk livssituasjon som går på den videregående skolen. Informantenes livssituasjoner og implikasjonene som dette har på forskningsetikken vil bli behandlet ytterligere i kapittel 4.3.3 og 5.1. For å øke kvaliteten på dataene som ble hentet inn var det viktig med kriterier som på en svarer til problemstillingen, og har et teoretisk grunnlag i levekråsutfordringer og hvordan dette kommer til uttrykk i det sosioøkonomiske. (Hafstad & Augusti, 2019; Kvello, 2020; Ekren& Grendal, 2021; Grini& Pettersen 2021). Det var også viktig å kvalitetssikre dataene i rekrutteringsprosessen på grunn av et få antall med informanter.

Inklusjonskriterier som lå til grunn for å ta del i forskningsprosjektet var:

- Gutt.
- 16-18 år
- Elev i den videregående skolen i 2. eller 3. klasse.
- Informantene hadde både majoritets og flerkulturell bakgrunn.

Informantene kommer fra Videregående skoler fra områder i en storby hvor statistikk sett er det en stor andel av familier med levekårsutfordringer

Til å begynne med ble det sendt ut eposter til rektorer og inspektører på utvalgte skoler for å få muligheten til å kunne komme for å drive et forskningsprosjekt. De første forespørslene til skolene ble sendt august 2023.

Skolene som ga muligheten til å drive prosjektet på deres skole, sendte deretter kontaktinformasjon til kontaktlærere, miljøterapeuter og andre som videre kunne hjelpe å komme i kontakt med aktuelle elever. I hele rekrutteringsperioden ble 9 elever på ulike skoler kontaktet, og sendt et samtykkeskjema, kun 4 individer valgte å bli med på prosjektet. Denne utfordringen kan ha å gjøre med informasjonen som ble delt. Spørsmålene som stilles fører til svar dras inn mot sensitive og personlige tema, noe som kan sette informantene i en sårbar situasjon i intervjuene. En annen utfordring hadde å gjøre med å møte informantene på en nøytral måte. Problemstillingen inspiserer en utfordrende sosioøkonomisk status. Å bevare

informantene på en måte som hindrer stigmatisering og en følelse av deres økonomiske situasjon var svært krevende. For å gjøre noe med dette, ble det brukt en del tid sammen med hver av de 4 informantene for å bli noe kjent i forkant av intervjuene. Det var etter møtene med informantene at samtykkeskjemaet ble signert. Disse møtene vil ha noe å si for validitet, men ble vurdert som helt nødvendige for å skape trygghet og bevare etiske prinsipper i forskning om et tema som kan virke sårt og vanskelig å snakke om. (Øvreeide, 2009, s. 45; Kleven, 2014, s.38-39; Kvale, 2015, 140).

Når det gjelder samtykkeskjemaet er malen fra SIKT, og er utarbeidet for å gi informasjon til aktuelle individer for prosjektet. Fokuset i utarbeidelsen av samtykkeskjema var hovedfokus forskningsetiske prinsipper og det å skape en god dialog til informantene. Derfor var det ting som var viktig. For det første var det viktig å sørge for god og relevant informasjon til informantene. Informasjonen måtte også formidles skriftlig på et språklig nivå for elever i målgruppen. Samtlige av informantene hadde aldri deltatt på et forskningsprosjekt eller hadde store erfaringer med hvordan et intervju fungerer i praksis. For det andre var det viktig å forklare hvilke rettigheter informantene hadde i prosjektet. Rettigheter som å ha muligheten til å trekke seg, krav på å lese transkripsjoner i etterkant, sletting av informasjon etter prosjektlutt, og anonymitet. (Sikt 2023, Thagaard, 2018, s.56; Kvale, s. 152).

#### 4.2.2 Utarbeidelse av intervjuguiden og gjennomføring av semistrukturert intervju.

Før rekruttering av informanter ble igangsatt, ble det opparbeidet et intervjuguiden som kunne bidra til en grunnleggende struktur for å hente inn empirien

Hensikten med en intervjuguide i dette prosjektet var å sørge for at de temaene og emnene som ble sett på som nødvendige for datainnsamling ble dekket på en hensiktsmessig måte. (Kleven, 2014, s.38-39; Kvale 2015). For å kunne utarbeide spørsmål til intervjuguiden måtte temaer og emner som omhandlet problemstillingen undersøkes grundig i forkant. Gjennom dette ble det dannet en begrepsmessig og teoretisk forståelse av tema og emner som eventuelt kan dukke opp underveis når intervjuets gjennomføring (Kleven, 2014, s.38; Kvale, 2015, 160). I og med problemstillingen omhandler opplevelsen av livsmestring i en bestemt gruppe med individer, er en bred og spesifikk forståelse av guttene i aldersgruppen, levekårsutfordringer, livsmestring, frafall fra den videregående skolen svært viktig.

Intervjuguiden som ble brukt med informantene inneholder 20 forskjellige spørsmål og fungerer som en oversikt over emner som angår guttenes liv, skolegang og økonomisk



situasjon. Selv om spørsmålene er nummerert (Se vedlegg 1.1), er det hovedsakelig informanten som styrte samtalen. Utsagn, fortellinger av egne opplevelser møtes med oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av det som har blitt sagt, eller gjennom bruk av forskerens forkunnskaper om relevante emner og tematikker. Den dialogbaserte stilen i den dialogiske formen på tross av et semistrukturert intervjuguide fører til mer fleksibilitet og gjorde det mulig å fange opp interessante emner. (Kvale, 2015, s. 161; Kleven, 2014, s. 38).

Da intervjuguiden ble utarbeidet var det svært viktig å kjenne til målgruppen og deres evne til å kunne svare på spørsmålene i intervjuguiden. På grunn av dette var spørsmålene i intervjurunden fri for faglige og teoretisk begrepsbruk som kunne være vanskelig for en elev i aldersgruppen å svare på. Et mer dagligdag språk ble brukt i intervjutiden for å gjøre intervjuene overkommelige for de fire informantene (Kvale, 2015, s.109). Med bruk av et språk kombinert med en dialogiskintervjumetode, var målet å sørge for at informantene fritt kunne fortelle om sine opplevelser og erfaringer uten å føle seg bundet til en fast struktur, noe som også er spesielt viktig i samtaler med sårbare individer (Fossland &Thorsen 2014; Øvreeide, 2009, s.64).

I forkant av de fire intervjuene ble det gjennomført et prøveintervju. Forskerens egne intervjuferdigheter kommer gjennom praksis og viser til at det å gjennomføre flere prøveintervjuer er en god måte forberede seg på. (Thagaard 2013, s. 46) Prøveintervjuet som ble gjennomført hadde mange fordeler. Den første fordelen omhandlet øvelse på intervjusituasjonen for å skape en egen trygghet i gjennomføring av intervju. Den andre fordelen omhandlet spørsmålene hvor ordlyden til 3 av de 20 spørsmålene ble endret etter prøveintervjuet. Den siste funksjonen prøveintervjuet handlet om å bli trygg på tidsbruk i intervjuene. Det var etter prøveintervjuet at det ble bestemt at 60 minutter var en korrekt lengde. En siste fordel som var viktig å observere var det relasjonelle i intervjusituasjonen. Prøveintervjuet ble også brukt som en observasjon på det relasjonelle i intervjusituasjonen. Prøveintervjuet ble viktig for å finne ut hva som måtte til for å skape en balanse i symmetrien i relasjonen mellom forsker og informant. Et etisk dilemma som er svært utfordrende å balansere (Kvale, 2015, s. 244; Alvesson & Sköldererg, 2008, s.19; Øvreeide, 2009, s. 87). Etter observasjoner fra det første prøveintervjuet ble det derfor bestemt å la informanten styre dialogen i større grad. Alle oppfølgingsspørsmål ble brukt til å bedre forstå informantenes erfaringer og opplevelser komme i dybden på utsagn.

Det var hovedsakelig to utfordringer med prøveintervjuene. For det første var det vanskelig å finne noen til å kunne gjennomføre et prøveintervju. Som nevnt tidligere var det bare 9 elever som ble kontaktet for gjennomføring av ordinære intervju. For det andre var det vanskelig å finne et individ som oppfylte alle inklusjonskriteriene til å gjennomføre prøveintervju. På grunn av få informanter til de ordinære intervjuene, ville det vært sårbart for prosjektet å bruke noen av dem til dem til prøveintervju. Det å bruke et individ som ikke oppfyller alle inklusjonskriteriene førte til at prøveintervjuet i sin funksjon omhandlet øvelse i å holde et semistrukturert intervju. (Thagaard 2013, s. 46)

Videre, etter å ha foretatt prøveintervjuene og justert intervjurunden, ble selve gjennomføring av intervjuene med alle fire informantene gjennomført. Ved intervjuer som omhandler tema og emner som kan være sensitive, er det fundamentalt å ikke bare se på etiske rammene, men også de fysiske rammene for å skape trygghet hos informanten (Øvreeide, 2009, s. 60; Kvale, 2015, s. 160). Valget rom var derfor svært viktig for intervjuene. Valget av lokasjonen for intervjuene ble foretatt av de utvalgte skolene, med et ønske om fra forskeren om en stor rom på skolen som vanligvis brukes til samtaler med elever. Når det gjelder tidspunkt for intervju, ble dette valgt av elevene på de utvalgte skolene. Dette oppleves som trygt for informantene som selv kunne diktere og eie settingen hvor intervjuet skulle finne sted. Dette er noe som er med på å styrke informantens rolle og balansere maktbalansen i relasjonen mellom forsker og informant. (Kvale, 2015, s. 244; Alvesson & Skölderberg, 2008, s. 19; Øvreeide, 2009, s. 87).

Til å begynne med, presenterte forskeren seg selv og fortalte litt om sin egen bakgrunn og formålet med masterprosjektet. Hver informant ble takket for at de sa seg villige til å stille til intervju. Noe småprat om hverdagslige tema ble også gjort i begynnelsen for å skape trygghet og åpenhet for en samtale. Ifølge Kvale (2015) er dette viktig fordi informanten gjerne vil ha en oppfatning av intervjueren før de begynner å snakke fritt og åpent om sine opplevelser og erfaringer (Kvale, 2015, s. 160). Etter introduksjonen av forskeren ble det gitt kort informasjon om deres rettigheter som intervjupersoner i henhold til Sikt sine retningslinjer, bruk av lydopptak under intervjuene og samtaleerklæringen for personvern ble signert.

Etter denne innledende fasen ble informantene spurt om de hadde noen spørsmål, og om de var klare til å svare begynne å svare på spørsmålene (Kvale, 2015, s. 160-161). Under selve gjennomføring av intervjuene ble det benyttet lydopptak for å samle inn data, som senere ble transkribert. (Kvale, 2015, s. 231; Bryman: 2016, s. 346). Sentralt i kommunikasjonsteori ligger tanken om at alt er kommunikasjon, og hvordan forskeren opptrer i intervjusettingen er

svært viktig. En genuin interesse for intervjupersonenes fortellinger ble møtt med en nonverbal kommunikasjon, blick og verbal oppmuntring (Johannesen, Kokkersvold & Vedeler, 2015, s. 106). Intervjuene hadde varierende lengde, men hadde som utgangspunkt å vare i 60 minutter. Under intervjuene ble det tatt notater i form av stikkord og korte nøkkelsetninger som et supplement til materialet under lydopptakene (Kvale, 2015, s. 160).

Notatene ble tatt for å huske deler av intervjuet som var mest interessante noe som var en stor fordel i for transkriberingen i etterkant. Dersom man skal ta for seg en svakhet med bruk av notater var det ikke notatene i seg selv, men hva de gjorde med intervjusettingen. Under intervjuene som ble gjennomført var notatene til tider et forstyrrende element, ved at forsker ikke alltid var i stand til å fungere som en mottaker av det som ble formidlet av informanten. (Kvale; 2015, s. 160-161).

For å oppsummere intervjuet ble det gjennomført en brifing. Intervjuobjektet ble spurt hovedsakelig om tre aspekter. Først om de var noe de hadde lyst å si noe mer om utenom det som ble spurt under intervjusituasjonen. Den andre, om hva deres opplevelse av intervjuet og til slutt om de hadde behov for å snakke med noen i skolehelsetjenesten eller sin egen kontaktlærer. Problemstillingen slik som den står, tilsier at svarene som forekommer vil inneholde sensitive emner og temaer. På grunn av dette ble derfor skolehelsetjenesten og kontaktlærere til aktuelle elever også kontaktet slik at de kunne bistå ved potensielle negative emosjonelle responser etter intervjuet (Kvale 2015, s. 161). En brifing er også noe som også vil være viktig når det kommer til de etiske gjennom en ivaretagelse av informanten (Ellingsen, 2020, s. 47; Øvreeide, 2009, s. 109).

#### 4.2.3 Transkribering av intervju.

Etter å ha gjennomført alle fire intervjuene, var det viktig å transkribere intervjuene for å samle all rådata som er grunnlaget for å kunne besvare problemstillingen i oppgaven. Intervjuene ble transkribert rett etter at intervjuene ble gjennomført. Dette ble gjort for å sikre en nøyaktighet mellom intervjuene og det transkriberte materiale (Kvale, 2015, s. 231; Bryman, 2016, s. 346). Alt som ble sagt i lydopptaket ble transkribert ordrett på et sikkert passord beskyttet dokument. Transkriberingen inneholdt muntlige «replikker», følelsesmessig kommunikasjon som latter, gråt, nedstemthet og pauser ble også notert som fotnoter (Kvale, 2015, s. 44). Valget å også notere følelsesmessige kommunikasjon går tilbake til utfordringen med få informanter, noe som kan være ansett som å være en svakhet til generalisering, validitet og hvilke konklusjoner en kan komme med. (Kleven, 2014, s. 124; Kvale, 2015, s. 148). Dermed økte behovet for å få inn så mye på hvert intervju. Fordelen med fotnotene var

muligheten til å sette utsagn og det transkriberte i en følelsesmessig kontekst i tråd med som ifølge Fosslund, Thorsen, (2010) er viktig i fordi at måten et individ forteller om sitt liv på har stor betydning (Fosslund, Thorsen, 2010, s.28). Det er viktig å påpeke at verken de uformelle samtalene før intervjuet eller briefingene ble transkribert eller tatt opp. Samtalens funksjon var gjennom hele denne prosessen av transkribering ble det tatt hensyn til ivaretagelse av personvern, validitet og reliabilitet som skal kritisk analyseres i underkapittel 4.4.4 (Bryman, 2016, Kleven, 2014; Kvale, 2015)

### 4.3 Tematisk analyse.

Målet med en tematisk analyse for dette prosjektet var å identifisere tema, kategorier eller mønster i datamaterialet og bruke disse funnene til å kunne konkretisere hva de 4 fortalte om gjennom deres historier og erfaringer og erfaringer om livsmestring. (Braun & Clarke, 2022, s.5; Kvale, 2015, s. 137). Den tematiske analysen går derfor tilbake til det som er formålet med prosjektet, nemlig å undersøke erfaringene til informantene. Valget med den tematiske analysen er av flere grunner. For det første omhandler det analysetypens evne til å komprimere et større tekstmateriale gjennom koding og kategorisering. (Braun & Clarke, 2022, s.5) Videre ga analysemetoden fleksibilitet mulighet til å lage egne koder som videre ble til tema, og ga mulighet til å se sammenhenger i datamaterialet. (Braun & Clarke, 2022, s.51; Kvale, 2015, s. 230). Det tredje punktet i begrunnelsen for valget av en tematisk analyse omhandler tidsbruk. Intervjuet med de 4 informantene ble transkribert til et dokument i overkant av 80 sider. Tematisk analyse gjorde datamaterialet stramt og konsist og førte til en effektivisering av tidsbruk i analysen av datamaterialet (Bryman,2016, s. 578; Braun & Clarke, 2022, s. 51).

I tråd med livshistoriestudium hvor stemmen gis til dem som undersøkes, og i sammenheng til det etiske, i møte med individer som forteller om sårbarheter ble det bestemt å analysere datamaterialet induktivt. Koding og temaene formes dannes dermed fra det forskeren kan forstå ut ifra perspektivene, historiene og erfaringene til de 4 informantene (Braun & Clarke, 2022, s. 289; Fosslund, Thorsen, 2010, s.28; Øvreeide, 2009). Svakheten til den induktive tilnærmingen handler om forskerens kontroll over datamaterialet til å danne et narrativ ut ifra sin forforståelse og teoretiske kunnskap. (Braun & Clarke, 2022, s.51; Kvale, 2015, s. 230). Dette var en stor utfordring og ble løst i denne sammenheng ved å lage koder og kategorier som lå så nærme det transkriberte datamaterialet.

En annen utfordring med den induktive tilnærmingen omhandlet datainnsamling med få informanter med en varierende grad lengde og dybde i svarene fra intervjuguiden. For å gjøre noe med denne utfordringen ble det lagt vekt på sentrale prinsipper innenfor den klassiske hermeneutikken, hvor man «*søker etter å nå fram til en dypere forståelse av personen bak teksten ved å se på sammenhengen mellom teksten og den kulturelle situasjonen som personen virket i*» (Hjardemaal, 2014, s. 190). Dette vil si at fagkunnskap om gruppen som ble intervjuet ble brukt i koding av noen av intervjuene til å lage tema.

Rent praktisk begynte analyseprosessen med å lese transkriberingene flere ganger. (Kvale, 2015, s. 232; Braun & Clarke, 2022, s.60). For å komme dypere i meningen og betydningen ble hvert intervju lest hver for seg for å også respektere dem som enkeltstående refleksjoner om problemstillingen. Respekten av hvert enkeltstående intervju står ikke beskrevet i litteraturen, men er et viktig etisk aspekt i møte med datamaterialet som skal analyseres. Lesningen av datamaterialet og en strategisk prosess av å luke ut hvilke deler av datamaterialet som er relevant for problemstillingen og hvilke som skal forkastes (Kvale, 2015, s. 232; Braun & Clarke, 2022, s.60).

Under lensingen av de 4 transkriberingene lå fokuset på å lese induktivt og finne mening på en fordomsfri måte, som ble gjort med en intensjon om å bruke materialet for å tolke det som ble sagt i hvert intervju (Braun & Clarke, 2022, s.51; Kvale, 2015, s. 234). Selve kodingen begynte ved å ta utgangspunkt i steder på det transkriberte materialet hvor de 4 informantene nevnte typiske ord som passer har noe med problemstillingen å gjøre. Ord som sier noe om skolehverdagen eller det sosiale livet. Eksempler på noen av disse ordene var *trivsel, fag, mestring, livsmestring, økonomi familie, fremtid, fritid* eller *penger*. Rent praktisk foregikk dette ved å markere refleksjoner setninger og resonnement i teksten som hvor ordene dukket opp. (Braun & Clarke, 2022, s.34-45). Fordelen med å bruke slike ord som et utgangspunkt lå i at ordene selv kom fra informantene selv når da de fortalte om sine erfaringer og opplevelser om livsmestring. Det er dermed en teoretisk sammenheng mellom det informantene selv sier med sine egne ord, og det som skal undersøkes. Svakheten med å kan ligge i at det potensielt var andre ord som kunne ha blitt valgt som også kunne ha gitt en gode erstattere som også kunne ha vært bedre å ta utgangspunkt i. Braun & Clarke, 2022, s.34-45; Bryman, 2016, s.360). Videre var intensjonen å se sammenhenger mellom i innholdet av refleksjonen, resonnementene og setninger. Erfaringer som forekom ofte, ble videre gjort om til tema som var valgt ut av forskeren (Braun & Clarke, 2022, s.34-45; Kvale, 2015, s.232; Bryman, s. 361).

Svakheten med dette ligger i små individuelle forskjeller i erfaringene til hver informant som ble vanskelig å bruke i prosjektet. Dette begrunnes med masteravhandlingen korte natur. I etterkant av valgene av tema, gikk forskeren igjennom det fulle transkriberte materialet for å se om var en sammenheng mellom temaene som hadde blitt valgt og innholdet av datamaterialet. Dette ble gjort for å se om det var noen usammenhengende aspekter i svarene til informantene som enten måtte gjøres om til nye tema eller ikke. Braun & Clarke, 2022, s. 35).

Dette er temaene som skal presenteres grundigere som et svar på informantenes erfaringer rundt problemstillingen.

- 6.1 Emnets betydning i informantenes liv.
- 6.2 Livsmestringstro.
- 6.3 Et kjønnsbasert aspekt.
- 6.4 Et klasseperspektiv aspekt.

I sin helhet, ble analysen ivarettatt fortløpende med hensyn til forskningsetiske aspekter som skal presenteres i neste underkapittel. Temaene som ble kategorisert er de som best reflekterer informantene erfaringer rundt livsmestring ut ifra sin egen livssituasjon og hvordan det tverrfaglige faget bidrar til deres egne refleksjoner.

#### 4.4. Validitet

I dette avsluttende underkapittelet presenteres en kritisk gjennomgang av forskningsetiske deler som sikrer god kvalitet, personvern og forskernes for forståelse rundt problemstillingen under hele forskningsprosessen. Gjennomgangen vil bestå av aspektene utarbeidelse av intervjuguide og rekruttering, validitet og reliabilitet, analysemetode og til slutt personvern og samtykke.

*Utarbeidelse av intervjuguide og rekruttering av utvalget.*

Når det kommer til validitet og utarbeidelsen av intervjuguide ble det som nevnt tidligere at funksjonen til intervjuguiden var å ta for seg temaer og emner som er relevante for problemstillingen (Hafstad & Augusti, 2019; Kvello, 2020; Ekren & Grendal, 2021; Grini & Pettersen 2021). Styrken ligger i en intervjuguide hvor problemstilling, informanter og spørsmålene som stilles er på samme bølgelengde teoretisk. Dermed kan en si at

måleinstrumentet som i dette tilfellet er en intervjuguide med sine spørsmål, er i stand til å kunne svare på den aktuelle problemstillingen (Kleven, 2014, s. 29). Operasjonalisering av begrepet «erfares» i ordlyden kommer til uttrykk gjennom intervjurunde i et semi- strukturert intervju (Kleven, 2014, s. 39; Kvale, 2015, s. 24). Svakheten i dette tilfellet ligger i intervjuguidens store fleksibilitet. Når det er snakk om målingene som intervjuguiden skal foreta seg på bakgrunn av problemstillingen, kan en si at måleinstrumentet som i dette tilfellet er intervjuguiden er så fleksibel at den ikke vil treffe hver informant på en lik og objektiv måte (Kleven, 2014, s. 122).

Når det kommer til rekruttering og utvalg i kontekst av validitet kommer til uttrykk gjennom et systematisk valg av informanter som passer med problemstillingen teoretiske grunnlag. Dette er teoretisk grunnlag vi har sett på tidligere slik som kjønn, frafall fra den videregående skolen, levekårsutfordringer og livsmestring. Her ligger det igjen en styrke i en sammenheng mellom erfaringer som skal undersøkes og hvem sine erfaringer det er. (Kleven, 2014, s. 39; Kvale, 2015, s. 24; Fosslund, Thorsen, 2010, s.28). En av ulempen i dette prosjektet i valget av informanter ligger i antallet informanter, noe som vil bli analysert senere i forhold til ytre validitet. Tidligere har vi sett hvordan nøkkelbegrepet i problemstillingen levekårsutfordringer som et vanskelig teoretisk begrep å definere (Bufdir, 2023a; Bufdir, 2023c; Ekren& Grendal, 2021; Grini& Pettersen 2021. Med et begrep som er vanskelig å definere og informanter med ulike sosioøkonomiske ståsted, kan dette ha vært med på å påvirke svarene og dermed svekke den indre validiteten. Selv med slike kriterier for inkludering i prosjektet kan en ikke fastslå «like» informanter. Hver informant kom til intervjuet med livshistorie studiet har hvert individ sin egen historie og en egen oppfatning egen situasjon og forståelse (Fosslund &Thorsen, 2014: Kleven; Tveit, 2014; Thagaard ,2013)

*Gjennomføring av intervju og transkribering.*

Det som kjennetegner et semistrukturert intervju er metodens store fleksibilitet (Kleven, 2014, s. 39; Kvale, 2015, s. 24). Denne fleksibiliteten som i seg selv er en stor styrke, ble også en svakhet når det kommer til den indre validiteten på flere måter. I hvert intervju var det store variasjoner i måten spørsmålene ble stilt i form av rekkefølge og oppfølgingsspørsmål. Dette var som følge av normal og ordinær menneskelig interaksjon (Johannesen, et al.,2015). Det var også variasjoner i informantens egne dagsform, humør og hukommelse. Dette var variabler som var vanskelige å kontrollere fordi hvert intervju bærer med seg personlige historier i tråd med prinsippene fra livshistoriestudium (Fosslund, Thorsen, 2010, s.28).

På grunn av sensitiviteten av tema og emner som ville bli diskutert i intervjuene møtte forskeren hver informant på forhånd for å skape et trygt grunnlag før intervjuene start. Dette er også med på å utfordre den indre validiteten ved at informantene før intervjuet visste hvem forskeren var, og at forskeren hadde kjentskap til informantene. Dette vil naturligvis føre til en prosess av forhåndskunnskap som binges inn i intervjuet av både informant og forsker. (Kleven, 2014, s.112). Med bruk av en metode med stor fleksibilitet var det viktig å ta noen grep for å styrke den indre validiteten. Dette kom fram ved å sørge for at forholdene og rammene for å kunne intervjuene var de samme ved å kontrollere de variablene i intervjusituasjonen. Dette handler bruk av de rom, brief før intervju og den debrief etter intervju og omfang av tid (Kvale,2015, s. 273; Kleven, 2014, s.112; (Øveeride, 2009,s. 204)

For å bevare den indre validiteten ble alle intervjuene transkribert kort tid etter at de ble gjennomført. Transkripsjonene inneholdt også følelsesmessige bemerkninger som gråt, latter og pauser. Ved å ta for seg totaliteten av det som blir sagt i form av muntlige utleggelser og følelsesmessige bemerkninger styrkes den indre validiteten ved at hele informantenes bidrag inn i forskningen blir tatt i betraktning og videre inn mot analysen. Utfordringen knyttet til transkribering i dette tilfelle omhandler nøysomhet. Thagaard, (2013) snakker om forskrens kunnskaper og hvor viktig dette er inn mot intervjuforskning. Det samme vil også gjelde for transkribering, hvor forskerens evne til å transkribere ble bedre utover prosjektets gang. Dermed kan det fastslås at noen av transkriberingen av intervju som skjedde mot slutten av prosjektets varighet er av en høyere kvalitet (Thagaard, 2013, s.98).

Når det er snakk om analysen og indre validitet går dette tilbake til den tematiske analysen belyst tidligere. Ordene som ble brukt som et utgangspunkt i utarbeidelsen av tema kommer fra informantenes egne tanker, erfaringer og historier, og er på samme bølgelengde teoretisk med problemstillingen og hva den er ment til å undersøke, nemlig erfaringen informantene har med livsmestring i kontekst av levekårsutfordringer. Videre gir den tematiske analysen i perspektiv av en induktiv tilnærming et fokus på informantenes erfaringer i tråd med livshistoriestudium. (Braun & Clarke, 2022, s.34-45; Kvale, 2015, s.232; Bryman, s. 361).

### Ytre validitet og generaliserbare resultater innen kvalitativ metode.

En vanlig innvending mot intervjuforskningen er at den ofte inneholder for få personer til at kunnskapen som produseres kan generaliseres (Kvale 2015, s.291; Lub,2015, s. 2). Dette kommer fra krav i samfunnsvitenskapen om at det skal produseres kunnskap som kan generaliseres på et universelt nivå. Dermed kan det tenkes at det må til en annen forståelse av



generaliserbarhet for å kunne forsvare den ytre validiteten for prosjektet. Kvale (2015) argumenterer for en naturalistisk generaliserbarhet basert på personlige erfaringer og en mindre grad av formelle betingelser (Kvale 2015, s.291). Noe som også til dels støttes av Kleven (2014) som argumenterer for det i noen tilfeller er vel så viktig med hva kunnskapen de konkrete funnene kan fortelle oss enn generalisering. (Kleven, 2014, s. 134).

Produsert kunnskap som kan anvendes i andre situasjoner og settinger. Det aktuelle prosjektet med sitt design kan ansees til å inneha en ytre validitet i form av en naturalistisk generalisering (Hjardemaal: 2014; Kleven, 2014; Kvale,2015) som omhandler personlige historier og erfaringer. Videre hevder han Kleven (2014) også at det er viktig å gi detaljerte beskrivelser av forskningen som har blitt gjort, og at beskrivelsen brukes som en del av grunnlaget for å vurdere hvilken i kontekst resultatene er gyldige. Noe som er intensjonen med dette kapitlet. (Kleven, 2014, s. 134; Lub,2015, s.3).

#### *Utarbeidelse av intervjuguide og rekruttering av utvalget-*

Når det kommer til utarbeidelsen av intervjuguiden og den ytre validiteten kan det argumenteres for en sterk ytre validitet dersom en ser på intervjuguiden som en enkeltstående del av forskningen. Dette er fordi spørsmålene som stilles er teoretisk forankret i forhold til gutter med levekårsutfordringer. Dermed kan det argumenteres for en større evne til generalisere. Individene som forskes på og teorien som ligger til grunn er på samme bølgelengde teoretisk. Et motargument omhandler anvendelsen av intervjuguiden og hvordan har blitt brukt i et forskningsprosjekt med få informanter, som heller ikke er tilfeldig valgt. (Kleven, 2014, s.114). Dermed blir generalisering svært vanskelig. Grep som ble tatt omhandlet det som har blitt redegjort for nemlig å kontrollere fysiske og praktiske forholdene rundt intervjuene (Kvale, 2015, s. 273; Kleven, 2014, s.112).

#### *Gjennomføring av intervjuene og transkribering.*

Fleksibiliteten til et semi- strukturert intervju har vært et tema i dette kapitlet og er noe som i stor grad er med på å svekke den ytre validiteten på flere måter. (Kleven, 2014, s.112; Kvale,2015, s. 160). For det første var hvert gjennomførte intervju ulikt i tråd med livshistoriestudium forståelse (Fossland &Thorsen, 2014, s.30). Intervjusamtalen hvor forskeren og informantene deltok i kan verken reproduseres eller skapes på nytt på grunn av samtalsens spontanitet ikke, en faktor som ikke undervurderes hvor latter, hukommelse, humør og dagsform er med på å skape en intervjusituasjon med få faste forhold under selve samtalen.

Når det kommer til spørsmålene var det også store variasjoner i hvilke spørsmål og oppfølgingsspørsmål som ble stilt til hver informant.

Et viktig i moment når det gjelder den ytre validiteten handler også om forskerens rolle. Sannsynligheten for at en annen forsker med de samme spørsmålene og samme metode for gjennomføring ville hatt andre resultater er store. Dette begrunnes med metodens mellommenneskelige og fleksible natur og det at intervjusamtalens i hovedsak består av en menneskelig interaksjon mellom to individer. (Kleven, 2014, s.112; Kvale,2015, s. 160). Forskerens rolle vil naturligvis også være med på å påvirke transkriberingsprosessen. En annen forsker med helt andre øyne vil kunne se og sette søkelys på andre momenter aspekter og oppfatte informantens intervjuer på en helt annen måte enn det som har blitt gjort i dette prosjektet.

## Analysemetode

På dette punktet er det viktig å påpeke at analysen er på bakgrunn av et semistrukturert intervju med stor fleksibilitet i hvordan forskeren velger å analysere datamaterialet gjennom valg av analysemetoder, og videre hvilke konklusjoner som forekommer og dermed hvor generaliserbar funnene faktisk er. Forskerens egen forforståelse er også viktig å ta for seg i denne sammenhengen. En annen forsker sett med forforståelse og en annen oppfatning av datamaterialet vil også kunne ha kommet med andre tema, noe som igjen kunne ha ført til andre funn og i sin ytterste konsekvens påvirket generaliserbarhet. (Kvale,2015, s. 273; Kleven, 2014, s.112; Alvesson, M., Skölberg,s. 52).

### 4.4.2. Reliabilitet.

Det er tydelig at designet for det aktuelle prosjektet har som intensjon å undersøke fenomener som kan være i endring. Med reliabilitet forstås det i denne sammenheng ikke som evnen til reprodusering de samme resultatene, men treffsikkerheten og stabiliteten av undersøkelsesmetoden (Kleven,2015s. 90). Dette er fordi at gjenskapelse i kvalitative forskningen ikke kan være et relevant premiss for pålitelighet på grunn av resultater som ikke kan måles og beregnes på samme måte som i kvantitative studier. (Kvale,2015, s.232 ). Med dette forstås reliabilitet som undersøkelsesmetodens treffsikkerhet og stabilitet. Med denne forståelsen har prosjektet flere utfordringer med reliabilitet. For det første har man og den store fleksibiliteten til et semistrukturert intervju dialogens plass i undersøkelsesmetoden (Kleven, 2014, s.112; Kvale,2015, s. 160). Forskningen de 4 informantene brakte naturligvis med seg spontane

menneskelige reaksjoner som humør, dagsform og hukommelse i 4 forskjellige i intervjuer som var unike i på hver sin måte i sine erfaringer rundt livsmestring og sine egne i liv i kontekst av levekårsutfordringer.

For det andre er det også viktig å se på virkingen og effekten av undersøkelsesmetoden som har som sin hensikt å gi et øyeblikksbilde. (Kleven; 2014.s. 90). Intervjuene som ble gjennomført sier bare noe om hva de 4 informantene tenkte under undersøkelsen. Det kan derfor tenkes at intervjuer gjennomført på et senere tidspunkt med de samme informantene ville gitt et annet resultat. Det tredje punktet som også er viktig å ta for seg er begrepet levekårsutfordringer. Et begrep som nevnt i tidligere kapitler er vanskelig å definere. (Bufdir, 2023a; Bufdir, 2023c; Ekren& Grendal, 2021; Grini& Pettersen 2021; Langørgen, Barstad, Eika, & Wiik , 2024). I dette prosjektet har derfor begrepets forståelse vært preget av teoretiske rammene som forskeren har tatt stilling til. For å skape relabilitet for dette prosjektet ble det tatt grep få et få antall med informanter. Dette førte til presis undersøkelse av hver informant og deres erfaringer om den konkrete problemstillingen. Inklusjonskriteriene spiller også en rolle i dette med informanter av det samme kjønn, på den videregående skolen med en ganske like økonomiske forutsetninger. Videre ble det også gjennomført et testintervju for å sikre en god gjennomføring av intervjuene som senere skal danne data. Hvert intervju ble transkribert kort tid etter gjennomføringen av dem. (Kleven, 2015, s.232;Thagaard, 2013,s. 171).

#### 4.4.3 Personvern og samtykke.

I delen av metodekapittelet skal forskningsetiske prinsipper redegjøres for og hva som konkret ble gjort for å ivareta de 4 informantene i undersøkelsen.

Ifølge Ellingsen (2020) er det viktig å påpeke at etikken som foreligger i forskningsetikken ikke oppstår i et som noe enkeltstående, men baserer seg på det som anses som riktig allmenmoral. Videre er forskeren ikke frigjort fra forskermiljøets tanker om tematikken som undersøkes nærmere, og heller ikke totalt frigjort fra sine egne fordommer. Dette er et etisk dilemma som til enhver tid vil være med å prege forskingsarbeidet. (Ellingsen, 2020, s. 278)

Intervju som metode er avhengig av en oppbevaring av personopplysninger, dette vil naturligvis føre til personvernulempe. På grunn av dette har det vært viktig i dette prosjektet å gjøre det som skal til for å minske disse ulempene.. (FEK, 2023; Ellingsen,2020, s. 278; SIKT, 2022). Det er tydelig at forskningen som foregikk i dette prosjektet og svarene som

kom gjennom intervjustudien bærer med seg opplysninger som er svært sensitive. På grunn av dette var det svært viktig å gå bruke tid sammen med informantene på å gå igjennom aspekter som samtykke, oppbevaring informasjon, og formålet og motivasjonen for forskningen (Kvale,2015, s. 273; Kleven, 2014, s.112; Sikt, 2023).

Dette var spesielt viktig for informantene, da alle hadde liten erfaring med intervju og begreper knyttet til forskningsetikk. (Øvreeide, 2009,s. 64; Thagaard, 2013,s.99).

Disse aspektene for ivaretagelse av informantene ble gjort i forkant av møtet med dem, og ble gjentatt dagen intervjuene. I varetakelsen av informantene på denne måten kan ha sine svakheter når det kommer til validiteten og resultatet. Det trygge forholdet som måtte bygges med informantene kan ha ført til svar som har blitt påvirket av relasjonen mellom forsker og informant (Kvale 2015, s. 277; Kleven,2014, s. 112). Trygghet i gjennomføring av intervjuene kom også ved å ha mulighet til å snakke med voksne skolehelsetjenesten og kontaktlærer på aktuelle skoler i etterkant av intervjuene. Konfidensialitet var også vært helt essensielt, og har foregått i form av å anonymisere intervjuene i koding, og ved bruk av sitater av dem i diskusjonskapittelet. Dette kommet i tillegg til å slette alle opplysninger fra intervjuene ved prosjektslutt. Alle transkripsjoner fra intervjuene ble lagret under passordbeskyttende Word dokumenter. Når det gjelder tilgang til opplysningene fra informantene var det kun forsker som hadde innsyn i denne informasjonen i tråd med Sikt sine sikt sine retningslinjer (Sikt, 2023).

#### 4.4.4 Forskerens forforståelse og ivaretagelse av informanter

Det kan tenkes at etiske i denne sammenheng oppstår i krysningen mellom forskerens rolle som forsker og den ungdommen, som har informasjonen som forskningen skal basere seg på. Reidun Tangen skriver i sitt bidrag «*Beretninger om beskyttelse*» om hvordan barn og unges perspektiver lenge har hatt liten plass i utdannings og samfunnsvitenskapelig forskning (Tangen,2010.) Forskeren må på en kontinuerlig måte gjøre det som kreves for å bevare den unges stemme, både på et lovmessig grunnlag, men også gjennom forskerens etiske vurderinger. Barnet kan ikke reduseres til et middel for informasjon, men et individ med en stemme som skal fram. Dette skjedde ved å la hver informant dele innhold på sine egne premisser og til sin egen opplevelse av konformt. Det kan derfor på en hånd sies at informantenes ivaretagelse, respekt for historiene og dem som informantene som fortalte dem stod høyt under hele prosjektet, fra rekrutteringen av de 4 informantene helt til prosjektets ende. Rent praktisk vil dette si at informantenes historier og erfaringer var styrende under intervjuene, uten mye innblanding fra forskeren, i tråd med livshistoriestudium. (Fosslund &

Thorsen, 2010, s. 26). Blant informantene skapte dette en åpenhet og villighet til å bred ut om tanker og betraktninger. Utfordringene i forhold til dette omhandler balansen mellom å ta i betraktning det som blir sagt og i hvilken grad dette ville få en overføringsverdi til å kunne svare på problemstillingen. En balanse måtte skapes ved å anerkjenne alle historier og erfaringer verdifulle, men også samtidig ha en faglig forankring å holde seg til. (Fossland, Thorsen, 2014, s.24; Kvale, 2015, s. 140; Thagaard, 2013, s.100).

For å ivareta informantene i intervjusituasjonen hvor sensitivt og personlig deles er det viktig å skape en balansert maktrelasjon. Kvale (2015) hevder at intervju bærer med seg en asymmetrisk relasjon fordi at det er forskeren som kommer med vitenskapelig kompetanse, lager spørsmålene, setter i gang og avslutter intervjuene tillegg til å stille spørsmålene. Grep som ble tatt for å skape en balansert maktrelasjon handlet for det første om å la det semistrukturerte intervjuet spille ut med sin fleksibilitet i dialogen med oppfølgingsspørsmål direkte knyttet til det som informantene delte. (Kleven, 2014, s.34; Kvale, 2015, s. 148).

Videre var det essensielt at det ble skapt en god kontakt mellom forsker og de 4 informantene, ved at forskeren oppfattes som forskeren som avslappet, og interessert i det som fortelles om. Trygghet skapes gjennom tydelige avklaringer, og en dynamikk i samtalen etter informantens tempo. Det vil også i denne sammenhengen, være relevant å komme inn på aspekter som vi finner innenfor kommunikasjon og hva som skal til for å holde produktive og effektive samtaler. Eksempler på slike aspekter kan lytting, bruk av gode oppfølgingsspørsmål, kongruens og et kroppsspråk som tilsier at man er interessert i det som fortelles. (Johannesen, et al., 2015, s 52; Kvale 2015, s. 52). Dette er spesielt viktig i en intervjusituasjon hvor livshistorier er involvert, fordi at det deles informasjon, refleksjoner og følelser som kan være sensitive og personlige.

I dette metodekapittelet har det blitt grundig analysert metodiske valg som har sikret valid datamateriale for å kunne besvare problemstillingen på en hensiktsmessig måte. Det har vært en gjennomgang av planleggingen, gjennomføring av semi- strukturert intervju med sine svakheter og styrker, validitetsprinsipper og reliabilitet, og forskningens analytiske rammeverk gjennom en tematisk analyse. Til slutt ble den etikk og den ivaretagelsen av informantene også redegjort for.

## Presentasjon av resultater 5.0

I dette kapittelet skal resultatene fra intervjustudien presenteres med utgangspunkt i problemstillingen: Hvordan kan implementeringen av livsmestring som tverrfaglig emne bedre hverdagen for gutter fra levekårsutfordringer på videregående?

Etter koding og kategorisering har flere temaer kommet frem fra funnene.

6.1.Emnets betydning i ungdommenes liv.

6.2.Livsmestringstro.

6.3. Et kjønnsbasert aspekt.

6. 4.Et klassebasert perspektiv.

Temaene nevnt ovenfor er ikke sitater fra informantene, men fungerer som generelle formuleringer og ordlyd som var gjennomgående i alle intervjuene, og som er viktige for å kunne få et øyeblikksbilde av opplevelsen av det tverrfaglige emnet i deres egne liv. Noen direkte sitater vil bli brukt for å konkretisere hva noen av informantene har sagt i intervjuene om temaet som belyses. Det er viktig å påpeke at det finnes andre temaer som også kunne ha vært viktige for å belyse livsmestring og dens effekt på ungdommenes liv. Temaene som videre skal presenteres nedenfor har blitt valgt på grunn av deres relevans til problemstillingen. Kapittelet har som intensjon å sette søkelys på funnene gjennom en tematisk analyse med i en induktiv metodikk som tilnærming, hvor fokuset ligger på informantenes refleksjoner som basis for resultater og funn.

### 5.1 Emnets betydning i ungdommens liv.

På et generelt nivå kan en fastslå etter intervjustudien at har liten kunnskap livsmestring som et tverrfaglig emne slik det presenteres i fagfornyelsen. Flere av informantene har hørt om begrepet livsmestring i ulike sammenhenger, gjennom samtaler med skolehelsetjenesten, miljøarbeidere og terapeuter og eller sosiallærere. De hadde også hørt om begrepet gjennom settinger i skolehverdager som temadager, markeringer og andre annerledesdager gjennom sin skolehverdag. Denne generelle mangelen på kunnskap om emnet førte til at definisjonen av livsmestring måtte leses opp for å høre guttenes tanker om emnet. En av informantene sier:

*Visste ikke at dette var en greie på skolen. Høres bra ut, men kan ikke huske at noe av det du leste opp i undervisningen vår.*

Flere av informantene stusset over delen av ordlyden til utdanningsdirektoretat hvor det står skrevet: «*Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi*» (Utdanningsdirektoratet,2022).

Temaer som levevaner, mediebruk, forbruk og personlig økonomi var det generelt lite kjennskap til, og samtlige informanter ønsket dette som en del av undervingen som de har på skolen nå. Med disse svarene og mangelen på kjentskap til livsmestring som en del av undervisningen, ble informantene spurt om hva de nå tenkte om livsmestring i lys av sin egen lavinntektssituasjon.

Informantene er stor sett fornøyde og positive til tiltaket om livsmestring som et tverrfaglig emne i skolen slik det står beskrevet i fagfornyelsen. De deler om hvordan temaene kan være med på å kunne avhjelpe noen av utfordringene med å leve i en lav inntektssituasjon. Tema som personlig økonomi, fysisk og psykisk helse ble nevnt flere ganger. Dette begrunnes med en opplevelse av å ikke mestre disse i egen hverdag. Informantene ønsker å lære mer om det praktiske innenfor økonomi, slik som å lære å betale regninger eller lage et personlig budsjett. Når det gjelder den psykiske helsen ble det nevnt et ønske om å lære seg evnen til å holde fokus og, ta gode valg på tross av personlige utfordringer

En av informantene trekker frem hvordan disse temaene ikke bare er relevant for elevene, men også foreldre og andre omsorgspersoner han omgås sammen med. Han hevdet at levekårsutfordringer som han personlig befant seg i, også handlet om foreldrenes mangel på kunnskap om temaene som livsmestring i fagfornyelsen dekker. En helhetlig måte å forstå livsmestring hvor foreldrene også er involvert i arbeidet for å skape livsmestring for ungdommen ville gi mer helhetlig påvirkning til mestring i hverdagen både for han selv og familien hans.

Informantene er også nyanserte i sine svar om emnets betydning i deres skolehverdag. De peker på flere ting. For det første ser en informant at det kan bli vanskelig å tilpasse livsmestring til hver enkelt elev uansett hvilken økonomisk forutsetning man har; «*Vi er jo alle ulike*». Dersom det var vanskelig å tilpasse de vanlige fagene på skolen, hvordan skulle de tilpasse livsmestring gjennom 3 år på videregående? En annen informant snakker om hvordan

en generasjonskløft mellom lærerne og elevene. Hvordan kunne en lærer forstå livet til en ungdom og dermed hjelpe dem å mestre det? En tredje informant med flerkulturell bakgrunn var usikker på hvordan lærere uten flerkulturell skulle være i stand til å forstå dem og deres kulturelle ståsted. Han hevder at livsmestring for en etnisk norsk ungdom vil kunne se helt annerledes ut for en elev med flerkulturell bakgrunn. Denne informanten hevder at premissene er helt ulike av den grunn av at ungdommen med flerkulturell bakgrunn må navigere seg gjennom to kulturer. Livsmestring i den sammenheng vil da handle om å beherske to kulturer og finne en personlig balanse på egenhånd. En etnisk norsk lærer vil ikke kunne forstå denne kompleksiteten og dermed heller ikke kunne være i stand til å kunne utøve undervisning til å kunne hjelpe eleven med deres livsmestringsprosjekt.

En annen kritikk fra informantene om handlet setningen i ordlyden som lyder følgende:

*«Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv».*

For flere av informantene var dette spesielt kritikkverdige fordi en lavintektssituasjon har en verken har valgt selv og er utenfor ungdommens egen kontroll. Dermed ville det være vanskelig å kunne påvirke situasjonen positivt og dermed mestre sitt eget liv. De kritiske informantene så derfor på dette aspektet av livsmestring som veldig generelt og lite relevant for deres egen økonomiske situasjon og eventuelle vanskeligheter som kommer av en dårligere økonomi.

For informantene omhandler det å meste livet uavhengig av emnet, om å jobbe seg ut av situasjonen av levekårsutfordringer og bli selvstendig individ som kunne *«stå på egne bein»* som et langsiktig mål og plan. Å stå på egne bein så ulikt ut for informantene da de hadde ulike planer for veien videre etter tiden på videregående. Mens noen av informantene skulle fortsette på sin yrkesfaglige retning, hadde andre planer om å få seg en stabil jobb etter videregående. Felles for dem var en stor stolthet i å en dag kunne stå for en egen økonomi som et selvstendig individ. Stolthet var et nøkkelmoment, men også motivasjon både i sin ytre og indre form, hvor informantenes egne erfaringer med levekårsutfordringer førte til en motivasjon for å oppleve mestring økonomisk senere i livet sitt.

Mestring av livet for informantene kunne også handle om mer kortsiktige aspekter ved deres egne liv. Få seg en deltidsjobb, gode karakterer ved neste termin, være et godt eksempel for småsøsken, eller bli elevrådsleder. Noen av informantene så på livsmestring og verdien av dette ved å sammenligne seg med andre på samme alder som *«dårlige valg i livet sitt»*



gjennom rus, vold organisert kriminalitet og mye skole fravær. Ved å ta gode valg som førte til fremgang ville man mestre livet sitt både på kort og lang sikt.

## 5.2 Livsmestringstro: Utfordringer som hindrer livsmestringstro- personlige erfaringer med levekårsutfordringer.

Når informantene blir spurt om å si noe om sin mestringstro gir de interessante og varierte svar på dette. Dersom det er noe en kan si gjelder for alle informantene er det at de opplever å ha mange muligheter til å oppnå det de ønsker i livet dersom de jobber hardt og målrettet med dette. En av informantene sier det slik:

*«Når det gjelder min tro på mestring motiveres dette av at jeg bor i et land hvor man i realiteten kan bli hva man vil dersom man jobber hardt nok for det»*

Informantene er samstemte i at de mulighetene ligger åpne foran dem dersom de «gjør de riktige tingene», vil dette si å fokusere på skolen, gripe mulighetene som finnes innenfor den videregående skolen og holde seg på riktig side av loven.

Der informantene også svarer nokså ulikt omhandler personlige utfordringer som kan være et hinder for motivasjon, lysten til å læren og troen på sitt eget potensial. Dette kan virke noe motstridende med tanke på at samtlige informantene selv mener at de kan oppnå det de vil så lenge de jobber hardt for det. Samtlige informanter hevder at disse personlige utfordringene er noe man selv skal ta ansvar for, og det er gjennom evnen til å ta et oppgjør med disse personlige problemene som bestemmer hvor suksess en kan og vil oppnå. Dette personlige ansvaret stod veldig sterkt hos hver informant.

*«Er det ikke skolens ansvar å hjelpe deg med dine personlige utfordringer?»*

En av informantene svarer: *Ja, det er jo det. Problemet er at mine personlige problemer handler om ting som skolen ikke kan gjøre noe med, skal de komme inn i familien min og endre ting liksom, om de så gjorde dette, ligger fortsatt ansvaret på meg. Du skjønner hva jeg mener ikke sant?*

Når det er snakk om hva de personlige utfordringer, er informantene overraskende åpne og forteller både generelt og spesifikt om deres egne liv. I og med at alle informantene kommer fra familier som kan kategoriseres som å leve i en lavinntektssituasjon preges de av sin økonomi. De forteller om utfordringer med å ikke ha råd til de samme tingene på samme måte som noen av sine medelever i form av mat, klær og andre former for materielle goder, som tekniske duppeditter eller de nyeste fotballschoene. Noe som var felles med informantene var

det å skjule sin lavere sosioøkonomiske status. De forteller om hvordan de på grunn av de økte kostnadene i samfunnet ikke lenger kunne delta på fritidsaktiviteter som de var involvert i like stor grad. Flere av informantene var tok bruk av offentlige støtteordninger for å kunne delta på aktiviteter på fritiden. For noen av informantene var dette stort nederlag. Videre forteller de om bruk av ulike metoder for å skjule sin økonomiske situasjon, og en av informantene forteller om hvordan han måtte lyve til sine klassekammerater om hvorfor han ikke kunne være med på treninger med fotballaget sitt. Andre metoder for å skjule sin lavere økonomi var å ikke møte på aktiviteter som de visste koster penger. De lånte penger, klær og holdt seg mye hjemme.

I intervjuene uttrykker flere hvor slitsomt det i lengden var å skjule om økonomien sin, likevel var ble for noen av informantene gjort siden tidlig i barndommen og var noen som de var vant til å gjøre. I et av oppfølgingsspørsmålene ble noen av informantene spurt ut om de benyttet seg av mange av bydelens tilbud som er gratis som fritidsklubber eller lignende. Her svarer de ulikt. Noen synes at det var flaut å benytte seg av slike tilbud fordi at det ga en form for stigmatiserende effekt blant sine medelever. Andre svarer i intervjuet at det ikke var noe galt å si om å bruke tilbud som gratis. De var takknemmelighet for en mulighet til å kunne være med på noe, spesielt i feriene når skolen var stengt og det var lite å gjøre ellers.

To av informantene sakkert om hvordan opplevelsen av egne levekårsutfordringer ble verre når de sammenlignet økonomien med andre individer som de kjenner, eller individer fra andre bydeler som gjevt over har en høyere sosioøkonomisk status. Likevel var det noe betryggende å holde seg i sin egen bydel, blant mennesker med som lever under de samme økonomiske kår som dem selv, dermed slapp man å sammenligne seg selv med andres økonomi. En av informantene utdyper hvordan opplevelsen av levekårsutfordringer var med på å gjøre fristelsen til å tjene «*raske penger*» gjennom organisert kriminalitet. Denne informanten kjenner mange som har «*gått den veien*» og har måttet lide de lovmessige konsekvensene av dette.

Et av mange oppfølgingsspørsmål omhandlet når hver informant selv la merke til deres levekårsutfordringer. De som de hadde til felles omhandler det som ble nevnt over, nemlig en sammenligning over dem selv og andre. Nyansene kommer gjennom hva de sammenlignet og hvordan denne sammenligningen opplevdes for dem personlig. Noen av informantene sammenlignet familiesituasjonen sin med andre fra høyere sosiale lag, og fordelene som dette bærer med seg. Disse informantene så sammenhengen mellom stabile foreldre med gode inntekter og nærværet av foreldrene sine. Andre informanter sammenlignet sine akademiske

sjanser med andre med en høyere sosioøkonomiske status og deres sjanger til å kunne oppnå sine ambisjoner.

Et interessant funn i denne studien var informantenes evne til å se sine levekårsutfordringer i en større sammenheng. Jo eldre informantene var desto klarere var denne forståelsen. De to eldste av informantene knytter sine egne levekårsutfordringer til området hvor de har vokst opp, og de ser en klar sammenheng mellom dem selv og kompleksiteten av situasjonen de befinner seg i, i livet. De beskriver området hvor de har vokst opp i som et belastet område hvor det ikke er lett for en ungdom å vokse opp i. Begreper som «*problemområde*», «*Getto*» er ord som blir brukt for å beskrive noen av stedene de er bosatt i. Informantene bruker disse begrepene mens de snakker om en større hyppighet av problematferd, slåssing, rus og organisert kriminalitet.

Samtlige informanter nevner foreldrene sine når som en del av sine personlige utfordringer. Dette har å gjøre med foreldrenes egne vanskeligstilte livssituasjon, med mindre betalte yrker med lange arbeidstider, noe som førte til vanskeligere oppfølging i skolearbeid, og mindre deltagelse på fritidsaktiviteter.

Informantene hadde en både en tid på ungdomsskolen og videregående med mye fravær og lite motivasjon til skolearbeidet. Skolekarakterene og fraværet og motivasjonen hevder de selv var, og er et resultat av familiens økonomiske situasjon. Den mindre gode økonomien førte til bekymringer som tok tantene vekk fra skolearbeidet og en mindre tro på egen mestring. Foreldre med lange arbeidstider kunne ikke følge opp skolearbeidet i like stor grad. Dette kan føre til en høyere risiko for å falle fra den videregående skolen en følge av bekymringer om egen og familiens framtid, som tok fokuset vekk fra skolearbeidet. Dette førte til periodevis skulking, et stort fravær lave karakterer på eksamener og tentamener.

### 5.3 Et kjønnsbasert aspekt.

Basert på problemstillingen er kjønn er et viktig element som ble fremhevet i funnene med mange nyanser Mens en av informantene mener at det å være en gutt ikke automatisk og utelukkende gir noen ytterligere utfordringer på veien til å mestre livet. De resterende informantene hevder at det finnes noen klare utfordringer og nevner følgende 2 aspekter. Først, de opplever en dårligere relasjon til lærere og andre autoritetspersoner i livene sine. Disse uheldige reaksjonene preges av en følelse av å bli stemplet som en belastet ungdom fra en også belastet bydel. De mener at denne stemplingen kommer fra en negativ mediavinkling med et fokus på dem en *ødeleggende* eller *forstyrrende* faktor i det norske samfunnet. Denne negative stemplingen opplevdes til å ha en større negativ effekt på guttene enn på jentene

ifølge dem selv. En informant så på dette som en stor påkjenning å måtte bære negativt bilde på han selv om han ikke hadde skapt.

Det andre aspektet som ble også nevnt er psykisk helse som de opplever å ha en kjønnsmessig forskjell. De opplever å bli tatt mindre på alvor av når de deler sine personlige problemer og utfordringer på skolen sammenlignet med jenter. Det kommer fram informantene begrunner dette med at jenter oppfattes som mer sårbare med et større emosjonelt behov enn gutter generelt. Det er også mindre åpenhet blant gutter for å snakke om sin psykiske helse eller uhelse. En av informantene med flerkulturell forteller at psykiske helse er et svært tabulagt tema spesielt for gutter på grunn av en mer tradisjonell maskulinitetskultur, hvor personlige problemer og utfordringer ikke skal tåles og håndteres på egenhånd. Flere av informantene opplever også å måtte vokse opp fortere «*vokse opp fortere*». Dette kommer til uttrykk ved å måtte hjelpe sine familier økonomisk ved å få seg jobb tidligere sammenlignet med jevnaldrende eller fungere som omsorgspersoner i foreldrenes fravær av lengere arbeidstider. Det kjønnsbaserte aspektet kommer til uttrykk i dette tilfellet ved at ansvaret som fungerende omsorgspersoner er et ansvar som ligger på dem i noe større grad fordi de er gutter.

#### 5.4 Et klasseperspektiv for livsmestring.

I et klasseperspektiv vil det være relevant å ta for seg informantene med en flerkulturell bakgrunn. De forteller om et «*ekstra press*» fra sine foreldre som har store forventninger til dem om å lykkes fordi at «*foreldrene har jobbet hardt med å gi dem et liv her i Norge*». Dette presset kommer til uttrykk ved at foreldrene ønsker barn i godt betalte yrker som leger, ingeniører eller advokater. Informantene opplever da en stor mangel på sammenheng mellom foreldrenes håp og situasjonen av levekårsutfordringer og hvordan dette påvirker dem selv som ungdommer. Videre opplever de å ha vanskelige forutsetninger sammenlignet med den gjennomsnittlige norske familie som de selv mener har et mye bedre handlingsrom til å lykkes på grunn av en bedre økonomi, familiestruktur, foreldre med utdanning, gode og godt betalte yrker.

De trekker fram at foreldrenes sosioøkonomiske status som svært vanskelig på grunn av barnerike familier, mindre gode norskkunnskaper og yrker hvor foreldrene måtte være lenge på jobb. Oppfølging av skolearbeidet ble derfor veldig vanskelig for foreldrene, og dette førte til svake skolerresultater. For informantene opplever de livsmestring som en beherskelse av kulturene de står i både den norske og kulturen til foreldrenes hjemland. Utfordringen som de erfarer i å balansere begge kulturene omhandler en opplevelse av å bli stemplet som en gutt

fra *problemområde* som går på «*problemskole*». Denne stemplingen mener de selv kommer fra media som velger å bare sette søkelys på de negative sidene ved områdene de kommer fra og bor i. Stemplingen førte til to ting. Først en sterkere følelse av tilhørighet til områdene hvor de kommer fra ved at området brukes de kommer fra brukes som en identitetsmaking. Deretter opplever de at stemplingen som en god mulighet til å bevise at ungdommer som vokser opp i området de selv hadde vokst opp i kan lykkes.

## 6.0 Diskusjon

Det forrige kapittelet har belyst tema som ble trukket fram i besvarelsen fra forskningens utvalg om er erfaringen av livsmestring, gjennom et semistrukturert intervju som metodikk. Dette diskusjonskapittelet vil også svare på prosjektets problemstilling basert på temaene i lys av de kildene redegjort for i teorikapittelet.

### 6.1 Emnets betydning i ungdommenes liv:

Til å begynne med kommer det tydelig fram at informantene har lite kunnskap og erfaring om emnet og dets iverksetting i deres egne skolehverdag på videregående. Dette kan sees i sammenheng med Madsen (2020) og hans kritikk om livsmestring og dens bruk i skolen. En kritikk som kjent fra tidligere omhandler emnet og dens mangel på tydelige retningslinjer både for elevene som skal undervises i emnet, og lærerne som skal drive undervisningen. Denne kritikken støttes også av Mørch, (2021), som også påpeker at det i fagfornyelsens offentlige dokumenter ikke finnes noen klare eller tydelige beslutninger om hvordan emnet skal aktualiseres i hverdagen til elevene i den norske skolen. Fraværet av kunnskap om emnet iverksettelse kan tyde på en mangler i tverrfaglig og transfaglig samarbeid i skolen (Christiansen & Misvær, (2017).. Transfaglighet handler i denne omgang om hvordan direktoratet for utdanning i landet har utarbeidet emnet uten å ha en holistisk forståelse av hvordan livsløp til gutter med levekårsutfordringer på den videregående skole er med på å skape utgangspunkt for livsmestring og hvordan emnet erfares.

I lys av informanter som ikke har mye kunnskap om emnet, lærere som er usikker på hvordan emnet skal komme til uttrykk gjennom de ordinære fagene, og at emnet fortsatt er relativt nytt. Evalueringen av emnet skal avsluttes i 2025, og føre til ytterligere justeringer. Det kan da tenkes at kunnskapen som da dannes gjennom kvalitativ forskning med vekt på ungdommenes og lærernes erfaringer med å implementere emnet vil kunne brukes til å være til en større

hjelp for sårbare ungdommer som i dette prosjektets sammenheng er levekårsutfordringer. (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I svarene til informantene er det tydelig fra dem selv at det tverrfaglige emnet er et element i deres skolehverdag som de vet svært lite om og fraværet av konkrete retningslinjer for det tverrfaglige emnet bærer med seg naturligvis noen konkrete utfordringer (Madsen, 2020; Christiansen & Misvær, 2017, Mørch, 2021).

For det første kan de argumenteres for at de sårbare ungdommene ikke får den opplæringen de har krav på dersom en ser til lovmessigheter i opplæringsloven om tilpasset opplæring. (Opplæringslova, 1998, §1-1)

Et tverrfaglig emnet som har i sin intensjon i å opplære elevene sine i å lære alle elever til å mestre livene sine, må da også ifølge opplæringsloven også tilpasses til den enkelte i et sosioøkonomisk perspektiv slik at elever med lignende livsløp som informantene i studiet kan erfare at livsmestring som et emne også er relevant for deres livssituasjoner (Bufdir, 2023a; Bufdir, 2023c; Ekren & Grendal, 2021; Grini & Pettersen 2021). Det problematiske med dette omhandler tilpasset opplæring og diskursen rundt prinsippet og dens gjennomføring.

På samme måte som med livsmestring store usikkerheter på hvordan dette skal gjøres i praksisfeltet (Jensen & Lillejord, 2010; Damsgaard & Eftedal, 2015). Mulige løsninger som presenteres av Jensen & Lillejord, (2010) som også vil være relevant for livsmestring handler om å ta emnet ned fra sitt ideologiske ståsted, et ståsted som er ligger langt fra hverdagen til guttene, og i skolene, gi den enkelte skoleleder og lærer kontroll over emnet. Denne formen for myndighet vil også hjelpe elevene med å mye støtte grad eie sin egen prosess av personlig livsmestring. Dermed kan livsmestring som et emne realiseres og gjøres relevant for alle gutter spesielt de mest sårbare som i denne konteksten omhandler levekårsutfordringer (Jensen & Lillejord,2010).

I forlengelsen av dette blir det også viktig å fremme elevstemmen. Gjennom prosjektets intervjustudie er det klart at informantene ser en liten sammenheng mellom livsmestring som et tverrfaglig emne og dere egne personlige hverdag, og det sammen kan en tenkes å gjelde for individer med et lignende livsløp. For å gi gutter med levekårsutfordringer en erfaring med livsmestring som et relevant emne til deres livssituasjon blir elevstemmen essensiell. Tanken om elevens stemme og medbestemmelse stadfestes i flere offentlige dokumenter (Opplæringsloven 1998, §1-1; Barnekonvensjonen, 1998, art, 12.) og i fagfornyelsens overordnede del i form av elevmedvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Elevstemmen er for gutter med levekårsutfordringer er viktig av flere grunner. For det første det er guttene selv som forstår sin egen situasjon når det kommer til sine egne personlige levekårsutfordringer, og sin egen kapasitet til å kunne realisere sitt personlige livsmestringsprosjekt. Skolehverdagen må sees i sammenheng med resten av livet til ungdommen med levekårsutfordringer, fordi eleven bærer med seg sine forutsetninger i alle arenaene de er en del av. (Befring, 2019; Imsen, 2020; Sælebakke, 2018; Schibbye, 2009; Bourdieu, 1990; Bourdieu, 2006). Innledningsvis så vi kritikken til Madsen (2020) og Mørch (2021) om ansvarliggjøringen av elevene i deres livsmestring som kritikkverdig og problematisk. Med bruk av elevstemmen kan det argumenteres for at involveringen av eleven med deres egen forståelse av livssituasjon og livsløp kan være med på å skape en myndiggjøring. En myndiggjøring hvor eleven selv i stor grad dikterer områdene av livet sitt hvor livsmestring er relevant. Dermed blir det overkommelig for elevene å *«kunne påvirke faktorer som har betydning for eget liv»* (Utdanningsdirektoratet, 2020; Befring, 2019, s. 181).

For at elevstemmen skal kunne komme til uttrykk og skape livsmestring i skolehverdagen, blir det viktig med relasjonskompetanse blant lærere, spesialpedagoger og andre som skal jobbe med elever med levekårsutfordringer. Dette er på grunn av relasjoner og dens betydning for elevers emosjonelle, kognitive, sosiale velvære og utvikling. (Schibbye, 2009; Sælebakke, 2018). Dette er spesielt viktig med informanter i dette prosjektet som opplever at de som jobber i skolen ikke er i stand til å kunne sette seg inn i deres situasjon i form av klasses tilhørighet, kjønn og en generasjonskløft, noe som kan tenkes til å skape en splittelse mellom lærere, spesialpedagoger og andre i skolen som på en side har en intensjon å hjelpe, og de sårbare guttene på den andre. Relasjonskompetansen må derfor komme fram gjennom en anerkjennende pedagogikk, hvor lærere, spesialpedagoger og andre på bakgrunn av sterke og genuine relasjoner har en større bevissthet rundt levekårsutfordringer og kompleksiteten hvordan et livsløp med slike sosioøkonomiske vanskeligheter kan bære med seg Bufdir, 2023a; Bufdir, 2023c; Ekren & Grendal, 2021; Grini & Pettersen 2021). Relasjonene kan bestå av emosjonell støtte hvor guttene med levekårsutfordringer opplever verdsettelse, aksept og respekt. Relasjonene kan også komme til uttrykk gjennom veiledning og råd om hva de skal gjøre i konkrete situasjoner for å skape livsmestring. (Federichi & Skaalvik, 2015)

Begge disse formene for relasjonsbygging vil kun være mulig dersom en forståelse av hva levekårsutfordringer er og kompleksiteten av et livsløp. Det er dermed ikke sagt at lærere, spesialpedagoger og andre i skolesektoren ikke bygger relasjoner slik beskrevet her. Utfordringene informantene beskriver med å ha lærere som ikke er i stand til å sette seg inn i

deres livsløp og hjelpe dem kan omhandle om å få støtte og hjelp i deres kontekster, en hjelp som nevnt bare er mulig å gi dersom man først setter seg inn i livsløpet til elever med levekårsutfordringer. Med gode relasjoner som guttene opplever som meningsfylt kan dermed en livsmestrende kompetanse komme til uttrykk hvor hver enkelt gutt øker deres handlingsrom til å mestre personlige risikofaktorer, negative påvirkninger og situasjoner utenfor deres egen kontroll (Befring,2019; Federichi & Skaalvik, 2015 ; Befring, 2019; Imsen, 2020). Gjennom en mestring av diverse negative opplevelser gjennom et økt handlingsrom med voksenstøtte, føre til en tro på seg selv og en rolle som aktør i eget liv. Dermed vil guttene se mulighetene de har og stimulere til en optimistisk grunnholdning. (Befring, 2019, s. 181).

## 6.2 Livsmestringens emnet mangel på utdanningssosiologiske perspektiver

Når en ser på informantenes samlede erfaringer kan disse tolkes som gutter som i ulik grad opplever å være i periferien sammenlignet med andre elever på grunn av deres levekårsutfordringer. Som vi har sett tidligere er handlingsrommet til livsmestring mindre for elever med levekårsutfordringer. (Bufdir, 2023a; Bufdir, 2023c; Ekren& Grendal, 2021; Grini& Pettersen 2021). Dermed er det en stor avstand mellom gutter med levekårsutfordringer og forventingene som livsmestring i fagfornyelsen. (Utdanningsdirektoratet, 2020; Madsen, 2020; Mørch; 2021). Disse opplevelsene baserer seg på et mindre handlingsrom til å kunne operere under samfunnets sosiale, økonomiske og kulturelle krav. (Arge, 2014; Bourdieu, 1990; Bourdieu, 2006). Som vi har sett i teorikapittelet, er levekårsutfordringer svært komplekse og vanskelig å definere presist. Likevel er det klart at levekårsutfordringer berører faktorer i guttenes liv som oppvekst, utdanning, bolig, arbeid, levestykniske og sosiale miljøfaktorer (Hafstad & Augusti, 2019; Kvello, 2020; Ekren& Grendal, 2021; Grini& Pettersen 2021; Politidirektoratet, 2022; Langørger, Barstad, Eika, & Wiik , 2024). Dette er aspekter som er utenfor guttens kontroll og det forventes at de skal kunne ta: *forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv.* (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det kan argumenteres at det tverrfaglige emnet på det nåværende tidspunktet opererer på et generelt nivå hvor guttene blir sett isolert fra sine egne levevilkår og handlingsrom til livsmestring (Arge, 2014; Bourdieu; 1990; Bourdieu,2006; Madsen, 2020; Mørch; 2021).



For å unngå innfallsvinkelen hvor eleven blir sett isolert fra sitt økonomiske ståsted kan det argumenteres for en mer helhetlig og systematisk forståelse for guttenes situasjon som omfatter levekårsutfordringer og hvilken betydning dette har for utdanningsløp og mulighetene for å få tilpasset opplæring ved behov. Det er dermed snakk om å se levekårsutfordringer i kontekst av utdanningssosiologi, hvor hovedfokus ligger på å forstå hvordan utdanningsløp, utdanningsprestasjoner, og valg av utdanning påvirkes av de sosiale strukturene som individet er en del av, og mest vesentlig i prosjektets sammenheng, utdanningens betydning for diverse sosiale grupper. (Bæck, 2020; Hansen, 2011).

Utdanningssosiologien er også i tråd med landets utviklingspolitiske klima som en viktig del av velferdsstaten, med et mål om å skape velferd for alle gjennom utjevningsspolitikk ved å løfte opp de mest sårbare i samfunnet vårt. (Bæck, 2020; Imsen, 2020; Telhaug & Mediås, 2003).

I forlengelsen av utdanningssosiologiske aspekter vil derfor være relevant med forståelsesrammer som omfavner helheten i elevens liv. En slik forståelsesramme vil en eksempelvis finne i Bronfenbrenner modell (Imsen, 2020; Tetzchner, 2019). Selv om de 4 nivåene ikke er direkte knyttet til gutter med levekårsutfordringer, vil en slik modell være med på å kunne lettere bryte ned de ulike delene av guttenes liv og skape et grunnlag for et systematisk arbeid rettet til den enkelte gutt både på kort og lang sikt. Argumentet for en slik modell tar for seg store deler av guttens liv, i form av arenaene har er en aktør i og de arenaene som er utenfor hans egen kontroll. (Bourdieu, 1990; Bourdieu, 2006; Hafstad & Augusti, 2019; Kvello, 2020; Ekren & Grendal, 2021; Grini & Pettersen 2021; Politidirektoratet, 2022). Det vil også være relevant å vite noe om elevens egen fungering i de på disse ulike nivåene og individene som jobber med guttene kan på bakgrunn av kunnskap om elevens situasjon i de ulike nivåene ta gode og faglige vurderinger rundt guttens spesifikke behov. I arbeidet med å kartlegge guttenes liv i sammenheng med de ulike nivåene vil også elevstemmen og gode relasjoner være viktig. (Federichi & Skaalvik, 2015; Befring, 2019; Schibbye, 2009; Sælbakke, 2018). Konsekvensene av å ikke ha et helhetlig blikk på livet til guttenes liv med levekårsutfordringer er i dette tilfellet todelt. Først omhandler det selve kompleksiteten til levekårsutfordringer og hvordan dette kommer til syne på i ulike områder av guttenes liv, både slik de forklarer det selv i intervjuene og teoretisk. Hafstad & Augusti, 2019; Kvello, 2020; Ekren & Grendal, 2021; Grini & Pettersen 2021; Politidirektoratet, 2022). De helhetlige blikket helhetlige blikket fanges først opp når tiltakene er i stand til å treffe alle områdene av guttenes liv. Dersom dette helhetlige blikket ikke fram i

kontekst av livsmestring, kan dette bli destruktivt i og forsterke de negative trekkene vi har sett på tidligere når det kommer til gutter og deres utvikling Split, Koomen & Jak,2012; Spurkeland,2012; Vogt:2017; Vogt, 2018; SSB,2018a; Politidirektoratet, 2022; (Markussen & Seland, 2012; Regjeringen, 2022). For det andre vil en konsekvens av å ikke følge opp guttene på et helhetlig perspektiv bærer også med seg et økonomisk aspekt. Tall fra instituttet for samfunnsøkonomi ved NTNU viser at frafallet fra videregående har kostet det norske samfunnet rundt 5,4 milliarder kroner de siste 8 årene. Dette er store og alvorlige tall, og den største kostnaden for samfunnet er et manglende bidrag til verdiskaping i arbeidslivet. (Falch, 2023). Å se eleven i lys av sin fulle kompleksitet krever tiltak og store ressurser og stiller store krav til dem som skal undervise livsmestring hos gutter med levekårsutfordringer. Det største hinderet i et slikt arbeid er tid. Liland (2018) hevder i studier om større forandringer i skolen ser hun at mangelen på tid og blant lærere er noe som ofte trekkes fram. (Liland, 2018, s. 173). Dette har ført til en rekke arbeid om å undersøke lærernes tidsbruk og ressursene lærerne har tilgjengelige i sitt arbeid som kan hindre å skape gode relasjoner til guttene på videregående og muligheten for å kunne kartlegge deres komplekse behov ( Hafstad & Augusti, 2019; Kvello, 2020; Ekren & Grendal, 2021; Grini & Pettersen 2021; Politidirektoratet, 2022 ). Eksempler på dette finner vi i *tidsbrukutvalget* fra 2008, Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010) *Tid for læring* eller rapporten *Tidstyvene- en beskrivelse av lærernes arbeidssituasjon* for å nevne noen. (Jordfald. et. al 2009: Liland, 2018; Meld. St. 19 2009-2010); Regjeringen, 2020). I felles for rapportene nevnt er lærere som erfarer og uttrykker at krevende arbeidsdager, hvor det gjennomføres arbeid som de selv opplever strekker seg lagt fra primæroppgavene deres. Andre rapportere å stå alene i elevsaker og mangler ressurser til å hjelpe de sårbare elevene (Jordfald. et. al 2009: Liland, 2018).

En mulig løsning på dette vil være å styrke skolen og lærerne med flere yrkesgrupper både pedagogisk og sosialfaglig kompetanse (Bakke et. al. 2016; NOU: 2015:2). Læreren kan ikke stå alene, og det bør bygges at lag rundt hele eleven som er i stand til å kunne de ulike ta for seg de ulike delene ved guttenes liv. På et kommunalt og fylkes nivå blir dette skoleeier sitt ansvar for å skape dette tverrfaglige samarbeidet rundt eleven i henhold til opplæringslovens prinsipper (Buland, Mathisen 2013; Opplæringslova, 1998, § 13-1:) Å styrke skolen med tverrfaglig kompetanse gjennom ulike yrkesgrupper vil man kunne gå mer systematisk til verks i møte med et diverse levekårsutfordringer, vanskebilder og utgangpunkt til elevene. Nøkkelen i dette tilfellet vil være å kunne tilby gutter med levekårsutfordringer heterogene sosial og spesialpedagogiske tiltak tilsvarende kompetansen i det tverrfaglige samarbeidet.

Buland, Mathisen(2013) argumenterer videre ved å hevde at det er heterogene tiltak både på et nasjonalt og lokalt nivå er det som fungerer med mest langvarig effekt når en skal arbeide forebyggende med elever som er i fare med å droppe ut av den videregående skolen. Tanken bak tiltakene er at skolene skal implementere omhandler å behandle alle elever i forhold til deres eget personlige utgangspunkt og tilrettelegge til forskjellene som hver elev kommer til skolen med. (Buland, Mathisen: 2013, s. 226). Forskjeller som kan utarte i det økonomiske, kulturelle eller faglige og er både individualistiske og systematiske i sin natur. (Bourdieu, 1990 Bourdieu, 2006; Bæck2020 ). Selv om Buland, Mathisen, (2013) har et fokus på den videregående skole og frafallet der, vil de samme prinsippene også gjelde for ungdommer med levekårsutfordringer. De heterogene behovene hos guttene behjelpes med et bredt utvalg av personell i skolene med tverrfaglig kompetanse som vil være i stand til å sikre gode tiltak og dermed forebygge skolefravall og sosial ekskludering. Man vil dermed effektivisere arbeid på flere plan, oppvekst, utdanning, bolig, arbeid, levestyisike og sosiale miljøfaktorer (Hafstad & Augusti, 2019; Kvello, 2020; Ekren & Grendal, 2021; Grini& Pettersen 2021; Politidirektoratet, 2022).

### 6.3 Klasseperspektiv i livsmestringskompetanse

Når informantene med flerkulturell bakgrunn forteller om sin egen livssituasjon er det som nevnt flere aspekter som går igjen fra resultatene. For det første snakker de om en beherskelse av to eller flere kulturer, noe som avgrenser seg i å navigere perspektiver på livsmestring som omhandler personlig beherskelse av kulturene de navigerer i hverdagen. Deretter snakker informantene om en opplevelse av sosioøkonomisk marginalisering, som kommer ved at guttene opplever å bli stemplet som en ungdom som kommer fra et belastet område. Informantene nevner spesielt en inkongruens mellom forventinger til mestring for å lykkes akademisk fra sine foreldre og deretter et eget press når de sammenligner seg selv med etniske nordmenn som de selv mener har det lettere for å lykkes. Dette er funn som kan tyde på at gutter med flerkulturell bakgrunn og levekårsutfordringer opplever situasjon av marginalisering i betydningen av sin sosioøkonomiske status. Livsmestring i kontekst av det flerkulturelle er en viktig nyanse fordi barn og unge med flerkulturell bakgrunn utgjør om lag 6 av 10 individer med levekårsutfordringer. (Bufdir, 2023b).

For å skape livsmestring for denne undergruppen i av informanter kan det argumenteres for flere aspekter. På den ene siden handler det om er hvilke holdninger vi har til denne gruppen med individer i samfunnet. Når det er snakk om holdninger, er dette ikke kun i forhold til samfunnets holdninger, men også hva informantene tenker om seg selv. Eriksen (2017)

beskriver i sin studie om gruppedannelse og utenforskap på østkanten av Oslo i en flerkulturell skole at mange elever hadde en negative bilder og forestillinger om skolen før de startet. I de negative holdningene stod følelser av skolen som et «problemskole» sterkt tillegg til elevgruppen som uhåndterlig og skolesvak (Eriksen,2017; Schmid; 2021). Lignende eksempler finner vi også i Sverige gjennom en feltstudie som ble gjennomført av Bäckman, (2009) med lignende resultater. Studiene er eksempler på hvordan gruppetilhørighet og stedstilhørighet kan være med på å danne identitet og et selvbilde. (Bäckman ,2009; Eriksen, 2017; Schmid;2021). Dersom følelsene av negativ tilhørighet reproduseres vil dette være negativt når det er snakk om livsmestring ved at elever i gruppen potensielt aktivt selveliminerer seg i utdanningsinstitusjonene, og undervurderer faglige sjanser. Denne selvelimineringen kan videre forsterkes i sammenheng med Townsend (1983) sine tanker om hvordan levekårsutfordringer og mangelen på sosiale ressurser (Bourdieu,1990; Bourdieu, 2006) i sin ytterste konsekvens kan føre til et liv med utenforskap og marginalisering. Det samme vil også gjelde for handlingsrommet til å delta videre i det demokratiske borgerskapet (Harslot & Siem, 2008; Utdanningsdirektoret,2020).

I verste fall kan konsekvensene av dette utenforskap også begrense handlingsrommet til livsmestring. I konteksten av det flerkulturelle i et klasseperspektiv må en også se på hvilke holdninger en vil finne i storsamfunnet. Lewin, (2007) kritiserer en manglende forståelse og bevissthet rundt mangfoldsbegrepet gjennom stortingsmeldingen *Kultur for læring* (St. Meld. nr. 30.(2003-2004). Den gir et ubalansert bilde av hva mangfoldsbegrepet faktisk er. Mens man på en måte beskriver mangfold som en ressurs (St. Meld. nr. 30.(2003-2004, s.24), ser man også store utfordringer. Mens man på en hånd i stortingsmeldingen bruker et individperspektiv når man snakker om elevenes forutsetninger, bruker man et gruppeperspektiv når det er gjelder flerkulturelle elever. Det er ikke som står alene når det gjelder kritikken av stortingsmeldinger og manglende forståelse av mangfold Lewin i sin analyse av stortingsmelding St. Meld. nr. 30. (2003-2004) *Kvalitet og mangfold i fellesskolen*, kritiserer er samstemt med Tolo, (2014) at vektleggingen i meldingen tilsier at det kun er kunnskapssamfunnet som skal «rustes opp» og det må noen utdanningspolitiske tiltak må legges til grunn for å skape positiv og varig endring. Mangfold blir stående alene uten at den nevnes i en kontekst av problematisering, altså noe som også har et behov utdanningspolitiske tiltak (Tolo.2014, s. 111). Denne mulige ubalanserte forståelsen ser vi også i den offentlige debatten og politikken, hvor man i alt for lang tid har hatt et problematisk fokus på mangelen på kompetanse i lavere sosiale klasser for å kunne prestere godt på skolen, istedenfor å ha

fokus på den eventuelle skjulte kompetansen som manglende tverrfaglighet i skolene greier ikke å få frem og dermed forblir gjemt på grunn av kompleksiteten av vanskebilder som hindrer denne kompetansen til å komme ut. (Hansen, 2011)

Hvordan man kan jobbe for å få opp denne skjulte kompetansen har blir ikke drøftet ofte og godt nok (Hansen, 2011). Gjennom en ubalansert forståelse blir det en stor utfordring å skape en likeverdig opplærings situasjon for alle elever (Lewin, 2007; Lund, 2018: St. Meld. nr. 30.2003-2004).

Med en mangel på en felles forståelse for mangfoldsbegrepets og en mulig undervurdering av kompetanse i lavere sosiale klasse, vil en naturlig løsning være mer inkludering i skolen. Hvordan bør denne inkluderingen se ut? Vetland & Hamm, (2015) argumenterer med et ønske om ulikhet. Dette bunnar i en inkludering hvor samfunnet og skolen forholder seg til positivt til ulikheter i elevmassen. (Vetland & Hamm, 2015). Ønske om mer inkludering dermed reflekteres i måten skolen tilrettelegger på. I kontekst av livsmestring vil dette handle om å bort fra en generell forståelse og gjennomføring av det tverrfaglige emnet, og gå mer spesifikt til verks for alle elever, også gutter med levekårsutfordringer i flerkulturelle situasjoner også. (Mørch, 2021, Madsen, 2020). På denne måten oppfyller man opplæringslovens paragrafer med i møte med elevene. Opplæringsloven, 1998, §1-1. Videre vil også lærer- elev interaksjonen vil også stå som en viktig faktor i inkluderingen (Bæck ,2020; Imsen, 2020). Denne interaksjonen vil være essensiell på flere plan. På den siden vil den gi læreren som skal undervise i livsmestring som et tverrfaglig emne evnen til å se «hele eleven» og skape et læringsmiljø preget av omsorg, velvilje, og positive forventinger om mestring (Kvamme & Sæteren, 2017; Federichi & Skaalvik, 2015). Gjennom denne interaksjonen vil også elevstemmen kunne komme sterkt til uttrykk (Befring, 2019).

## 6.4 Kjønnets betydning for livsmestring

Et gjennomgående aspekt i problemstillingen, resultatene, teorien og diskusjonen har omhandlet utelukkende om gutter, og dermed er det en avgrensning i et kjønnsmessig perspektiv rundt opplevelse av livsmestring på videregående skole. I tidligere kapitler ble det redegjort for diverse utfordringer gutter møter i sin skolehverdag og livene deres. De topper statistikken når det kommer til siktelser, straffereaksjoner og selvmordsstatistikken (SSB, 2021; Syse et al.,2022; Larsen et.al, 2022; Bhuller, 2022). På skolen har de også en dårligere

relasjon til sine lærere. (Jak, Split & Koomen, 2012; Vogt, 2018, SSB, 2021). I kapittel 3.4.1 så vi også at det er en markant forskjell når det gjelder hvem som fullfører det treårige skoleløpet og hvem som får de beste karakterene, med en forskjell på 0,8 karakterpoeng mellom gutter og jenter (NOU 2019:3). Informantene i studien erfarer selv noen av disse momentene. Litteraturen og statistikken er full av de mørke tallene som tilsier at guttene har det noe tøffere enn isamfunnet for øvrig (Bakken, 2020; Madsen, 2020; SSB, 2021; Split, Koomen & Jak, 2012; Syse et al., 2022). Et spørsmål er en kan stille i denne konteksten er ikke om informantenes erfaringer og statistikken er usann eller ikke, men i hvilken grad det finnes noen forståelsesrammer i skolen og samfunnet som gjør livene til guttene vanskeligere utelukkende på grunn av deres kjønn sammenlignet med jenter?

Bergstrøm, (2014) hevder at det vil være mangelfullt å gjøre sammenhengen mellom kjønn og skoleprestasjoner fordi det finnes mange forskjeller innad mellom kjønnene. En bedre hypotese vil være å snakke om skoleatferd. Mens flittige elever med gode holdninger til skolen presterer godt, er det naturligvis saken annerledes med de elevene med mindre dårlige holdninger til skolen uavhengig av kjønn. (Bergstrøm, 2014) Vi kan ikke sette guttene og jentene opp mot hverandre, en må gå bak kjønnsforskjellene og få større kunnskap om hvilke gutter og jenter som presterer godt og hvorfor. Fokus på kjønn må byttes ut med et fokus på behov. (Jacobsen, 2018). Et slikt resonnement er i stor likhet til argumentene som ble presentert i forrige delkapittel hvor et mer helhetlig og sammensatt bilde av eleven vil være svært relevant for elever i en levekårsutfordringer. (Bæck 2020: Bourdieu: 1995: Bourdieu, 2006: Buland & Mathisen 2013). Vogt, (2017), har noen av de samme tankene og kaller det å se på forskjellene mellom kjønn og skoleprestasjoner for ensidig fordi at man dermed ikke drøfter andre viktige årsaker til problematikken. (Vogt, 2018) kaller det å kun se på kjønnene som svært problematisk og hevder at dette et slikt kjønns fokusfører til en svartmaling av guttene, hvor de blir sett på som skolens og samfunnets tapere. Statistikken på frafall fra videregående, og andre og karakterer blir derfor en forenklet forklaring på et komplekst forhold-relasjonene om livsmestring mellom kjønnene (Vogt, 2018, s. 1.) Videre argumenterer han for at svartmalingen av gutter som svært uheldig fordi det medfører at andre viktige variabler som klasse, etnisitet blir oversett. (Vogt, 2018). Et interessant funn som poengterer tankene til Bergstrøm, 2014; Jacobsen, 2018; Vogt, 2017 og Vogt, 2018, omhandler det kommende arbeidsmarkedet informantene og andre gutter med lignende livsløp kommer til å være en del av om noen få år. Forskning som ser på sammenhengen mellom utdanning og arbeid, viser at gutter som dropper ut av den videregående skolen finner arbeid raskere enn

jenter som dropper ut (Grøgaard, 2006; Vogt, 2018). Det samme gjelder for nabolandene Sverige og Danmark. (Båkmann, Lorentzen, Østerbacka & Dahl, 2015). Dette kan være en forklaringsramme for hvorfor gutter gjør det dårligere på skolen, og si noe om hvorfor informantene i prosjektet forklarer og beskriver livsmestring som det å stå på egne bein økonomisk. En slik realitet må sees i sin fulle kontekst hvor dropout av den videregående skolen er aldri ideelt for framtidige muligheter og handlingsrom til noen (Kosesmo & Vik, 2023; SSB, 2023; NOU;2019:3; Buland, Mathisen: 2013). Med en forklaring hvor kjønn har mindre å si for gutter i det store bildet (Bergstrøm 2014, Jacobsen, 2018; Vogt, 2017; Vogt, 2018), vil man naturligvis lande på konklusjoner på hva som er viktig for livsmestring i guttenes liv på aspekter som ligger utenfor det kjønnsmessige. Aspekter som oppvekst, utdanning, bolig, arbeid, levestykniske og sosiale miljøfaktorer (Hafstad & Augusti, 2019; Kvello, 2020; Ekren& Grendal, 2021; Grini& Pettersen 2021). For informantene i dette prosjektet erfarer som kjent familiære forventinger, skolens stillingskrav, økonomiske vansker og kulturelle forventinger, og en opplevelse av et skolesystem som ikke har klart å fange opp deres utfordringer. Dette er noe som er med på å forsterke deres levekårsutfordringer. Guttene har behov den livsmestrende kompetansen diskutert tidligere som gir dem muligheten og handlingsrommet til å være aktører i sitt eget liv på sine personlige premisser. Dette vil være en største virkemiddel til troen på seg selv og livsmestring. Et personlig handlingsrom til å mestre og finne løsninger på sine utfordringer som kommer til uttrykk gjennom levekårsutfordringer. (Befring, 2019, Bæck2020; Bourdieu1990; Bourdieu, 2006; Buland & Mathisen, 2013).

## 7.0 Konklusjon

Sentralt i denne studien ligger opplevelsen av implementeringen det tverrfaglige emnet livsmestring på videregående skole for gutter med levekårsutfordringer. Til dette kan en si gjennom informantene at implementeringen ikke oppleves som virkekræftig i deres egen skolehverdag og ellers i deres liv. Informantene ser positive gode sider ved emnet og de ulike temaene en vil vinne i emnet fra fagfornyelsen. De opplever emnet som svært generelt og lite relevant for deres økonomiske situasjon. Innledningsvis ble det stilt spørsmål til grad gutter med levekårsutfordringer har handlingsrommet til å kunne dra nytte av positive mestringsopplevelser som et emne som livsmestring kan gi. Dette handlingsrommet kan argumenteres til å være betydelig mindre på grunn av begrensinger i livsløpet som følge av, økonomiske, strukturelle, kulturelle faktorer. Det vil også kunne sies om kompetanse, holdninger og en bevisstgjøring rundt barn og unge i denne sårbare gruppen. Med dette argumenteres det for en versjon av emnet som er i stand til å romme gutter fra lavinntektsfamilier i deres komplekse livsløp. Gjennom en utdannings sosiologisk tilnærming innen spesialpedagogikk vil en kunne sette søkelys på strukturelle, økonomiske og kulturelle faktorer som har betydning for å skape inkludering i skolene, for livet til ungdommene i lavinntekstsituasjoner og for å kunne bruke denne tilnærmingen som et grunnlag for å skape mestring i deres liv. Som nevnt er livsmestring som et tverrfaglig emnet fortsatt relativt nytt og evalueringen av emnet som fullføres vil vise i hvilken retning emnet vil ta, og i hvilken grad den norske skolen er i stand til å inkludere og ta vare på gutter som er sårbare som følge av sin sosioøkonomiske status for å forebygge frafall og senere eksklusjon i samfunnet



## 8.0 Litteraturliste

- Aasen, A.M. Lekhal, Lekhal, R. Drugli, M. B. Nordhal.T. (2015). *Kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner- forklaringer i elevenes holdninger til og væremåte i skolen, samt relasjonelle forhold.* (1/2015). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/kjonnforskjeller-i-skolefaglige-prestasjoner-forklaringer-i-elevenes-holdninger-til-og-varemate-i-skolen-samt-relasjonelle-forhold/>
- Allvin, A. & Søderholm, T. (2023) *Barne- og ungdomskriminalitet i Oslo 2022*. Utfordringer i ulike geografiske områder (Rapport 23:01) Oslo politidistrikt.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). Inledning. I M. Alvesson & K. Sköldberg, *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. oppl., s. 17–30). Studentlitteratur.
- Arge, W. (2014). *Ungdomskunnskap: Hverdagslivets kulturelle former* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview*. Thousand Oaks. Sage publications
- Bäckman, M. (2009). *Miljonsvennar: Omstridda platser och identiteter*. Göteborg: Makadam.
- Bæck, U. K. (2017). Utdannings sosiologiske problemstillinger: I. V. D. Haugen & G.Stølen (Red.), *Pedagogisk mangfold: i et samfunns perspektiv.* (s. 34-49). Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater. NOVA rapport 16/20*. Oslo: NOVA OsloMet.
- Bakken, A., M. A. Sletten, I. M. Eriksen (2018): *Generasjon prestasjon. Ungdomsopplevelse av press og stress*. Tidsskrift for ungdomsforskning nr. 2 - 18 (s.46-76). Oslo: NOVA, OsloMet.
- Bakken, M. Frøyland, R. A. Sletten, M. A. (2016). *Sosiale forskjeller i de unges liv. Hva sier ungdatabasundersøkelsene?* (NOVA rapport 3/16). Velferdsforskningsinstituttet. <https://utdanningsforskning.no/globalassets/sosiale-forskjeller-i-unges-liv-nova-rapport-3-2016-18-april-.pdf>
- Banks, J. A. (2007). *Multicultural Education: Characteristics and Goals*. I J. A. Banks, & C. A. McGee Banks (Red.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. (pp. 3–33). New York: John Wiley & Sons.

Barne- ungdoms og familiedirektoratet. (2023a). *Skole og sosioøkonomisk status*.  
[https://bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/oppvekst/Barnehage\\_og\\_skole/Skole\\_og\\_sosiookonomisk\\_status/](https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/oppvekst/Barnehage_og_skole/Skole_og_sosiookonomisk_status/)

Barne- ungdoms og familiedirektoratet. (2023b). *Nye tall for barnefattigdom i kommuner i Norge*. [https://bufdir.no/aktuelt/nye\\_tall\\_for\\_barnefattigdom\\_i\\_kommune\\_norge/](https://bufdir.no/aktuelt/nye_tall_for_barnefattigdom_i_kommune_norge/)

Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989)*. Lovdata.  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL\\_8#KAPITTEL\\_8](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8)

Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Barneombudet. (2018). *Gjennomgang av fylkesmennenes behandling av saker i den nye Norge*.

Bergstrøm, I. I. (2014). *Alle gutter ikke dårlige på skolen, og alle jenter ikke er skolelys*. skolelys.<https://kjonnsforskning.no/nb/2014/11/alle-gutter-er-ikke-darlige-pa-skolen-og-alle-jenter-er-ikke-skolelys>

Befring, E (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmesting. I E. Befring K. – A.B Næss & R Tangen (Red.), spesialpedagogikk. (6. utg., s165-195)

Bhuller, M. & Røgeberg, O. (2022). *Kjennetegn ved barn og unge som begår kriminelle handlinger og virkninger av straff*. Regjeringen. Justis og beredskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8f0236bb0784a83911537df3d1fb9f2/rapport-ungdomskriminalitet.pdf>

Bøe, T. (2015). *Sosioøkonomisk status og barn og unges utvikling: Familiestressmodellen og*

Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. (Oversatt av Annick Prieur). Oslo: Pax forlag AS. Originalutgave utgitt i 1979.

Bourdieu, P. (2006). *Kapitales former*. (Oversatt av Solli. M.S) Agora, 24, (1-2), s. 5-26

Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage publications Ltd.

- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3–44). Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Bryman, A. (2016). Qualitative data analysis. I A. Bryman, *Social research methods* (5utg., s. 569–600). Oxford University Press.
- Bryman, A. (2016). Research designs. I A. Bryman, *Social research methods* (5. utg., s. 39–72). Oxford University Press.
- Bufdir. (2023). *Nye tall om barnefattigdom*. Bufdir. <https://www.bufdir.no/aktuelt/nye-tall-om-barnefattigdom/>
- Buland, T., Mathiesen, I.H. (2014). Dropout in a School for All: Individual or Systemic Solutions? In: Blossing. U. Imsen, G, Moos, L. (Red.) *The Nordic Education Model*. (s.211-230). *Policy Implications of Research in Education*, vol 1. Springer, Dordrecht.
- Christiansen, H. & Misvær, M. (2017). Samarbeid med skole, skolehelsetjeneste og foreldre. I. L.G. Kvarme (Red.), *Sårbare barn: Trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer*. (s.234- 254). Fagbokforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2023). Mål for 2023: *Etisk god og ansvarlig forskning*. Publisert, 20.01.23. <https://www.forskningsetikk.no/aktuelt/mal-for-2023-etisk-god-og-ansvarlig-forskning/>
- Ekornes, S. M. (2016). *School Mental Health - Teacher Views. An Exploratory Study of Teacher's Perceived Role, Competence and Responsibility in Student Mental Health 70 Promotion. Doktoravhandling, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Arbeid er utført ved Høgskolen i Volda og UiO.*
- Ekren, R. & Grendal. O.N (2021). *Barn i vedvarende inntekt klarer seg litt dårligere i utdanning og arbeid*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/inntekt-og-formue/artikler/barn-i-vedvarende-Levekårsutfordringer-klar-er-seg-litt-darligere-i-utdanning-og-arbeid>
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole: Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Falch, T. 2023. *Et forsøk på å tallfeste samfunnsøkonomisk kostnad ved manglende utdanning og utenforskap*. Institutt for samfunnsøkonomi, NTNU.

Cappelen Damm Akademisk.

Familieinvesteringsperspektivet. 12/2015. Helsedirektoratet.

[https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/sosiookonomisk-status-og-barn-og-unges-psykologiske-utvikling/Sosio%C3%B8konomisk%20status%20og%20barn%20og%20unges%20psykologiske%20utvikling.pdf/\\_attachment/inline/61d6a93f-8373-42f6-8ece-489e381c5696:53b9db908664966042380887179cdc51d757505e/Sosio%C3%B8konomisk%20status%20og%20barn%20og%20unges%20psykologiske%20utvikling.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/sosiookonomisk-status-og-barn-og-unges-psykologiske-utvikling/Sosio%C3%B8konomisk%20status%20og%20barn%20og%20unges%20psykologiske%20utvikling.pdf/_attachment/inline/61d6a93f-8373-42f6-8ece-489e381c5696:53b9db908664966042380887179cdc51d757505e/Sosio%C3%B8konomisk%20status%20og%20barn%20og%20unges%20psykologiske%20utvikling.pdf)

Fossland, T. & Thorsen, K. (2010). *Livshistorier I teori og praksis*. Fagbokforlaget.

Giddens, A. & Sutton, P. W. (2021). *Sociology* (9th edition.). Polity Press.

Grini, K. H. & Pettersen, M (2021). *Få voksne i jobb i lavinntektshusholdninger med barn*. Statistisk sentralbyrå. Grini <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/inntekt-og-formue/artikler/fa-voksne-i-jobb-i-Levekårsutfordringer-shushold-med-barn>

Grøgaard, J. B. (2006). *Yrkesutdannede ungdommers overgang til arbeid: Jevne overganger og midlertidige avbrudd*. I J. B. Grøgaard & L. A. Støren (red.), Kunnskapssamfunnet tar form: Utdanningsekspløsjonen og arbeidsmarkedets struktur. Oslo: Cappelen.

Grøgaard, J. B. (2006). *Yrkesutdannede ungdommers overgang til arbeid: Jevne overganger og midlertidige avbrudd*. I J. B. Grøgaard & L. A. Støren (red.), Kunnskapssamfunnet tar form: Utdanningsekspløsjonen og arbeidsmarkedets struktur. Oslo: Cappelen.

Hafstad, G. & Augusti, E. (2019). *Ungdoms erfaringer med vold og overgrep i oppveksten*. (978-82-8122-152-9). Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.

Hafstad, G. & Augusti, E. (2019). *Ungdoms erfaringer med vold og overgrep i oppveksten*. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.  
[https://www.nkvts.no/content/uploads/2019/10/Rapport\\_4\\_19\\_UEVO.pdf](https://www.nkvts.no/content/uploads/2019/10/Rapport_4_19_UEVO.pdf)

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. AD Notam Gyldendal

Hansen, M.N (2011). *Finnes det en talentreserve? Betydningen av klassebakgrunn og karakter for oppnådd utdanning*. Søkelys på arbeidslivet, 28(3), 173-189.

Hauge, A. M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*: Universitetsforlaget.

Hausstatter, R. S. (2014). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: Mellom ideologi og virkelighet*: (2.utg.). Fagbokforlaget.

Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I F. Hjardemaal, K. Tveit, A.K. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2.utg., s. 103-119). Fagbokforlaget

Imsen, G. (2020). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (utg.6.). universitetsforlaget.

Jacobsen, S. E. (2018). *Vi må slutte å snakke så mye om kjønn i skolen*.

<https://kjonnsforskning.no/nb/2018/10/vi-ma-slutte-snakke-sa-mye-om-kjonn-i-skolen>

Johannesen, E. Kokkersvold. E. & Vedeler. L. (2015) *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. (3utg.). Gyldendal Norsk forlag

Jordfald.B. Nyen.T. Seip.A.A. (2009). *Tidstyvene: En beskrivelse av lærernes arbeidssituasjon*. FAFO rapport 2009:23. [https://www.fafo.no/media/com\\_netsukii/20113.pdf](https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20113.pdf)

Kleven, T.A. (2014). *Data og innsamlingsmetoder*. I T.A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 27-47). Fagbokforlaget

Kleven.T. A. (2014). *Historisk forskningsmetode*. I F. Hjardemaal, K. Tveit, A.K. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2.utg., s. 139-178). Fagbokforlaget.

Kosemo, E. E. & Vik. K. (2023). *Frafall i videregående opplæring*. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/frafall/>

Kvale, S. (2015). *Intervjuanalyser og mening*. I S. Brinkmann, T. M. Anderssen, & J. Rygge (Red.), *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.,s. 230–246). Gyldendal akademisk.

- Kvale, S. (2015). Karakterisering av det kvalitative forskningsintervjuet. I S. Brinkmann, T. M. Anderssen, & J. Rygge (Red.), *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., s.42–68). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. (2015). Tematisering og design av en intervjuundersøkelse. I S. Brinkmann, T. M. Anderssen, & J. Rygge (Red.), *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., s.134–155). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. (2015). Validitet som sosial konstruksjon. I S. Brinkmann, T. M. Anderssen, & J. Rygge (Red.), *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg., s. 272–294). Gyldendal
- Kvello, K. (2020). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner*. (2utg.). Gyldendal.
- Larsen, K. Ødegaard, C. Stralion, M. A. Reneflot, A. Zahl, P. H. Myklestad, I. Hauge, L. J. (2022). *Selv mord i Norge*. Folkehelseinstituttet.  
<https://www.fhi.no/he/folkehelse rapporten/psykisk-helse/selv-mord-i-norge/?term=>
- Langørgen, Barstad, Eika, & Wiik. (2024). *Måling av barnefattigdom. Utredning av supplerende fattigdomsmål*. Statistisk sentralbyrå <https://hdl.handle.net/11250/3122759>
- Lewin, N. (2007). *En bedre kultur for læring – for hvem?* Masteroppgave i pedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Pedagogisk forskningsinstitutt: Universitetet i Oslo.
- Liland, R. (2014). «La meg få tid til å gjøre jobben min». I C. R. Haugen & T. A Hestbek (Red.), *Pedagogikk, politikk og etikk: Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole*. (s.173-184). Universitetsforlaget.
- Lund, A.B (2018). *En studie av lærerens forståelse av mangfoldsbegrepet*, 4(2018). Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk. 87-102 <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.608>
- Madsen, O. (2020). *Livsmestring på timeplanen*. Spartacus Forlag
- Mannsutvalget. (2022). *Mandat Mannsutvalget*. 26.08.2022  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/8465bc2fec4b4405b83653ae367138f2/mandat-mannsutvalget-26.08.2022.pdf>
- Markussen, E. & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg: En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011*. Rapport 6 2012. NIFU
- Meld. St 13, (2018-2019). *Muligheter for alle- Fordeling sosial bærekraft*. Finansdepartementet.

Meld. St. 16 (2006-2007). *Og ingen stod igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.

Mørch, W.T. (2021). *Livsmestring i skolen, helt feil løsning*.

Norsk Senter For Forskningsdata. (2022). 1. Januar. Personvernulempe og risiko.

<https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/personvernulempe/>

NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser- bedre læring kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. NOU 2019: 3 (regjeringen.no)

NOU: 2018:15 (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert. Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/c69184206be24cc49be8dff70088c208/no/pdfs/nou201820180015000dddpdfs.pdf>

NOU: 2019:3 (2019). Nye Sjanser- bedre -læring- kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp. skoleprestasjoner.<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>

Nou:2015: 2. (2015). *Å høre til- Virkemidler for et trygt psykososialt miljø*.

Kunnskapsdepartementet.

Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen*. Om hvordan skolen kan bidra til

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*. LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov1998-07.17-6>

Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn: Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. (3.utg.) Cappelen Daam akademisk.

Sælbakke, A, (2018). *Livsmestring i skolen: Et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal

Schibbye, A. L (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. (2.utg.), Universitetsforlaget.

Schmid, E. (2021). *Alle sammen støtter hverandre og hjelper hverandre hvis vi trenger motivasjon»: et elevperspektiv på læring og relasjoner i flerkulturelle videregående skoler med lave inntakskrav*, 2(1), Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning. 44-60.

<https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-01-03>

- Skaalvik, E. M., & Federici, A. (2015). *Prestasjonspresset i skolen. In Bedre skole (2015/3)*, SIKT. (2023). Personvern. Publisert. 14.05. 2021 <https://www.forskningsetikk.no/aktuelt/mal-for-2023-etisk-god-og-ansvarlig-forskning/>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Jak, S. (2012). *Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher–student relationship quality.* *Journal of School Psychology, 50(3)*, 363-378. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.12.002>
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling.* (2.utg.) Universitetsforlaget.
- St. meld. nr. 16 (2006-2007) *Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* Kunnskapsdepartementet.
- St. meld.nr. 19. *Tid til læring.* Kunnskapsdepartementet.
- St.meld.nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring.* Kunnskapsdepartementet.
- Statistisk sentralbyrå, *3 av 4 straffede er menn.* (2018) <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/tre-av-fire-straffede-er-menn>
- Statistisk sentralbyrå, *Studenter, etter kjønn, skoleslag, eieform og lærested. 1. oktober 2009 og 2010.* Foreløpige tall, 2011. [Online]. Hentet fra: <http://www.ssb.no/emner/04/02/40/utuvh/tab-2011-01-27-01.htm>
- Statistisk sentralbyrå. (2020). *Gjennomføring i videregående opplæring, etter fullføringsgrad og alder 2006-2012- 2014-2020.* <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Statistisk sentralbyrå. *Gjennomføring i videregående opplæring.* (2023). Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Svartdal, F. (2019). *mestring.* Hentet 14 august 2023 fra <https://snl.no/selvregulering>
- Syse, A., Grøholt, E. K, M, C., Aarø, L. E., Strand, B. H., Næss, Ø.E (2022). *Sosiale helseforskjeller i Norge.* <https://www.fhi.no/he/folkehelse/rapporten/samfunn/sosiale-helseforskjeller/?term=>



- Talmy, Steven. (2010). Qualitative Interviews in Applied Linguistics: From Research Instrument to Social Practice. *Annual Review of Applied Linguistics*. 30. (128 – 148)
- Tangen, R. (2010). *Beretninger om beskyttelse-* Etiske dilemmaer i forskning om sårbare grupper- barn og ungdom. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 4(94), 318-329.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-0>
- Telthaug, A.O. & Mideås. O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme*. Absrakt forlag AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematisk og innlevelse: Innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.) Fagbokforlaget.
- Tharaldsen, K. B. & Bru, E. L. (2020, 9. oktober). *Livsmestring inn i skolen- Hva nå?* Universitetet i Stavanger. Læringsmiljøseneteret.  
<https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/livsmestring-inn-i-skolen-hva-na>
- Tolo.A. (2014). Utforming av det utdanningspolitiske på det flerkulturelle område. I. K. Westerheim.A. & Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s.96-116). Universitetsforlaget.
- Tveit, T. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I F. Hjørdemaal, K. Tveit,A.K. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskingsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2.utg., s. 103-119). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del- Folkehelse og livsmestring*.
- Utvær, B. & Østern, A. (2014). Sårbare unge i kunnskapssamfunnet. I. C. R Haugen & T. A. Hestbek (Red.), *Pedagogikk, politikk og etikk: Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole*. (s.173-184). Universitetsforlaget.
- Veland. J. & Hamm. L. (2015). Sårbare barn i skolen, 3(2015). *Tidsskrift for lærere og skoleledere*. (s. 52-63). Utdanningsforbundet.
- Townsend, P. (1979) (1983). *Poverty in the United Kingdom. A survey of household resources and standards of living*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Vogt, K. C. (2017). *Vår utålmodighet med ungdom*. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(1), 105-119.

Vogt, K. C. (2018). *Svartmaling av gutter*. Norsk sosiologisk tidsskrift, 2(2), 177–193.

<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2018-01-06>

von Tetzchner, S. (2019). *Barne og ungdomspsykologi: Typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal.

## Vedlegg: 1.1

### **Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt?**

#### **Formål**

I dette prosjektet vil vi finne ut hvordan det tverrfaglige temaet livsmestring oppleves for gutter på fra Levekårsutfordringer .?

Vi har lyst å snakke med 4 gutter som går på videregående. Vi håper du vil være med!

Vi vil for eksempel stille deg spørsmål som:

-*Hvordan er det å være ungdom i dag?*

-*Hva betyr det for deg å mestre livet?*

- *Hva betyr maskulinitet for deg?*

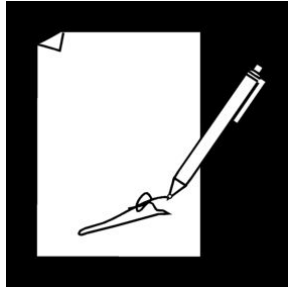
Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra Universitetet i Sør-Øst-Norge.

### **Hvem leder forskningsprosjektet?**

Forskeren heter Wilfred Joila Nanang, og studerer ved universitetet i Sør-Øst-Norge.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

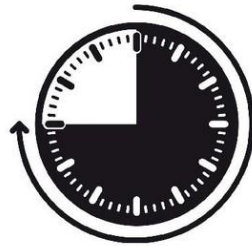
Vi spør deg om å være med av flere grunner. Det finnes generelt sett lite forskning om gutter og livsmestring, og jeg ønsker å få frem guttenes stemme om deres egen skolehverdag. Hvordan kan livsmestring som et tverrfaglig hjelpe dere til en bedre fremtidstro, og gi gutter de nødvendige verktøyene de trenger for å mestre livet på alle områder. Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil vi ta kontakt med deg.



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

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil vi ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale jeg stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om livsmestring

Wilfred vil være med under intervjuet, og vi vil gjøre lydopptak av intervjuet. Intervjuet vil ta ca. 60 minutter.



Hvis du synes det er greit, vil vi også samle inn lydopptakene. Lydopptakene slettes etter at forskningsprosjektet er over. Dersom du skulle ha et behov for å snakke med noen voksne i skolehelsetjenesten eller din egen kontaktlærer har du muligheten til dette. De vil kontaktes på forhånd av intervjuet som jeg gjennomfører sammen med deg.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg.



Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare forsker Wilfred Nanang som har tilgang til informasjonen.

Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om. Det er viktig for oss at du beholder anonymiteten, derfor vil vi ikke bruke ditt navn når det skrives om deg i forskningsartikkelen.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Vi er ferdig med forskningsprosjektet (15. desember. 2023).

Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet,

### **Dine rettigheter**

Hvis det kommer frem opplysninger om deg i det som vi skriver, eller har i dokumentene våre, har du rett til å få se hvilken informasjon om deg som vi samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be forskeren rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av få informasjonen av oss. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**



Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med:

- Forsker Wilfred Nanang
- Universitetet i Sør-Øst-Norge ved Sonia Munoz Llorca: Telefonnummer:  
31 00 88 06  
47 53 21 15 00 (tast 1). Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)

Hvis du lurer på hvorfor Personverntjenester mener dette, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen Wilfred Joila Nanang

Elevens signatur

.....

## Vedlegg 1.2

### Intervjuguide:

1. På skolen har man det tverrfaglige emnet livsmestring, hvilken relevans har dette emnet i ditt liv?
2. Når jeg sier livsmestring hva du tenker på da?
3. Hva vil de si for deg å mestre livet ditt?
4. Tror du at det å mestre livet vil variere fra elev til elev?
5. Du er en gutt, på videregående, tror du at kjønnen ditt alene har noe å si for hvilke utfordringer du har eller som kan potensielt dukke opp?
6. Hva er dine tanker rundt maskulinitet?
7. Hva er ditt forhold til autoritetspersoner? (lærere, voksne i lokal miljøet, arbeidsgiver osv.)
8. Hvordan du tiden på videregående skole sånn generelt?
9. Hvordan vil du beskrive tiden før videregående skole; ungdomsskolen?
10. Er det noen spesielle områder av tiden på videregående som fungerer fint, forklar?
11. Er det noen spesielle område av tiden på videregående som ikke fungerer så godt forklar? Tror du at det er en forskjell mellom det skolen forventer av deg når det gjelder å mestre livet og hva du selv forventer, I så fall hva?
12. Opplever du at lærerne på skolen har evnen til å gi dere å hjelpe dere å mestre livet?
13. Hvordan opplever du din egen økonomi?
14. Hvilke hinder har økonomien skapt for deg og ditt liv?
15. Hva er din fremtidstro på en skala fra 1-10, si litt om hvorfor du har valgt dette tallet.
16. Hva tenker du området som du har vokst opp i?
17. Kan du beskrive fritiden din?
18. Er det skolens ansvar å hjelpe deg med dine personlige utfordringer, i så fall hvordan?
19. Hva er din relasjon til dine foreldre?
20. Har du vært i problemer med loven/politiet?

## Vedlegg 1.3

### Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut  
15.04.2024

**Referansenummer**  
970722

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
15.04.2024

**Tittel**  
Livsmestring og levekårsutfordringer

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

**Prosjektansvarlig**  
Trude Evenshaug

**Student**  
Wilfred Nanang

**Prosjektperiode**  
20.08.2022 - 03.06.2024

### **Kategorier personopplysninger**

- Almennelige
- Særlige

### **Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 03.06.2024.

Meldeskjema

### **Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringene registrert i meldeskjemaet. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er

dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette. Behandling av personopplysninger er utvidet til 03.06.2024. Hvis det blir nødvendig å behandle personopplysninger enda lengre, så kan det være nødvendig å informere prosjektdeltakerne. OPPFØLGING AV PROSJEKTET Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet!