



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i utdanningsvitenskap, fagprofil
spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2021

Åpen

Forfatter: Hannah Marie Torheim

Hannah M. Torheim
.....
(signatur forfatter)

Veileder: Ingunn Størksen

Tittel på masteroppgaven: «**Livsmestring og psykisk helse i skolen. Læreres holdninger og opplevelser**»

Title in English: «**Life skills and mental health in school. Professionals' attitudes and experiences**»

Emneord: *Livsmestring, Psykisk helse, Folkehelse, Mestring, Kompetanse, Relasjoner, Holdninger, Opplevelser, Klasseledelse, Psykososialt miljø*

Antall ord: 28964
+ vedlegg/annet: 4074

Stavanger, 11.06.21

Forord

Denne studien har vært en avsluttende del av masterprogrammet spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og jeg er svært takknemlig for at jeg har fått anledning til å bruke min siste tid på universitetet til å jobbe med et tema som jeg synes er så spennende. Det har vært både utfordrende og krevende, men mest av alt har det vært en interessant, givende og ikke minst lærerik prosess.

Mange fortjener å bli takket. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til de seks deltakerne som satte av tid til å dele sine tanker og erfaringer til dette prosjektet. Det har vært utrolig spennende å bli kjent med deres perspektiver på livsmestring og psykisk helse.

Videre fortjener min veileder, Ingunn Størksen, en stor takk. Tusen takk for gode veiledningstimer, gode råd og ikke minst konstruktive tilbakemeldinger. Din trygghet og kompetanse har vært til stor hjelp gjennom hele prosessen.

Takk til mine medstudenter for fem fine år på universitetet, både på campus og utenfor campus. Dere har bidratt til en studietid jeg ikke ville vært foruten.

Til slutt vil jeg takke min familie, som alltid har troen på meg. Takk for all støtten dere har gitt meg i denne prosessen, samtaler og råd, og for at dere alltid heier på meg.

Hannah Marie Torheim
Stavanger, juni 2021

Sammendrag

Livsmestring er et relativt nytt begrep i skolen, og er sammen med *folkehelse* ett av tre tverrfaglige områder som ble introdusert gjennom fagfornyelsen av Kunnskapsløftet. Folkehelse og livsmestring er et komplekst tema i skolesammenheng, da det kan være vanskelig å avgrense. Hva livsmestring innebærer i skolen kommer i liten grad frem gjennom fagfornyelsens dokumenter, og arbeidsmåter er lite beskrevet. Dette medfører at forventninger spriker og tiden fremover vil bestå av mye utprøving og diskusjon rundt hva som skal innføres i dette faget. Gjennom kvalitative, semistrukturerte forskningsintervjuer med fire lærere og to miljøterapeuter var denne studiens formål å skape innsikt læreres opplevelser og holdninger knyttet til det nye tverrfaglige området om folkehelse og livsmestring. Dette har blitt utforsket gjennom studiens to forskningsspørsmål: (1) Hvordan opplever lærere egen kompetanse på områdene livsmestring og psykisk helse? og (2) hvilke holdninger har lærere til implementeringen av tiltak knyttet til elevers livsmestring og psykiske helse?

Den fortolkende fenomenologiske analysen (Interpretative Phenomenological Analysis) av intervjuene viste at informantene opplevde livsmestring som viktig i skolen, og at de så verdien av å gi elevene kunnskap og verktøy innen temaene. Samtidig viste analysen også at informantene opplevde implementeringen generelt som overveldende, da det finnes lite føringer for hvordan temaene skal utøves i skolen, og ga uttrykk for opplevelse av manglende kompetanse. Miljøterapeutene skilte seg ut på dette området og opplevde i mindre grad arbeidet som overveldende da de ga uttrykk for å ha god kompetanse.

Innholdsfortegnelse

1.0 INTRODUKSJON	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.2 TIDLIGERE FORSKNING.....	2
1.3 AVGRENSNINGER	2
1.4 PROBLEMSTILLINGER.....	3
2.0 TEORETISK FORANKRING	5
2.1 LIVSMESTRING I STYRENDE DOKUMENT	5
2.1.1 Verdens helseorganisasjon (WHO)	5
2.1.2 Ludvigsen-utvalget	7
2.1.3 Opplæringsloven.....	8
2.1.4 Livsmestring og folkehelse i fagfornyelsen.....	9
2.2 TEORETISKE PERSPEKTIVER SOM KAN KNYTTES TIL LIVSMESTRING.....	10
2.2.1 Bronfenbrenners bioøkologiske modell.....	10
2.2.2 Struktur- versus individperspektivet.....	11
2.2.3 Mestringsopplevelse	14
2.2.4 Selvbestemmelsesteori	14
2.2.5 Self-efficacy	16
2.2.6 Salutogenese versus patogenese.....	18
2.3 PSYKISK HELSE OG LIVSMESTRING I DEN NORSKE SKOLEN	21
2.4 TILTAK SOM KAN FREMME LIVSMESTRING OG PSYKISK HELSE	23
2.4.1 Det psykososiale miljøet.....	23
2.4.2 Det relasjonelle perspektivet.....	24
2.4.3 Mestringsperspektivet.....	27
2.5 LÆRERES KOMPETANSER OG HOLDNINGER	28
2.5.1 Kompetanser.....	28
2.5.2 Holdninger.....	30
2.6 BEHOV FOR FORSKNING	32
3.0 METODE	34
3.1 EN KVALITATIV METODE TILNÆRMING	34
3.1.1 Semistrukturert intervju.....	35
3.2 UTVALG OG REKRUTTERING	36
3.3 BESKRIVELSE AV INTERVJUGUIDEN OG INTERVJUSITUASJONEN	37
3.3.1 Intervjuguides utforming	37
3.3.2 Gjennomføringen av intervjuet.....	38
3.4 ANALYTISK TILNÆRMING	41
3.5 ANALYSEPROSESSEN.....	42
3.5.1 Transkribering av datamaterialet.....	43
3.5.2 Analyse	44
3.6 REFLEKSJONER OM KRING RELIABILITET OG VALIDITET	45
3.6.1 Validitet, kvalitet og pålitelighet	45
3.7 FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER	47
4.0 RESULTAT OG DISKUSJON.....	49

4.1 VIKTIG MED PSYKISK HELSE I SKOLEN	50
4.1.1 «Flere og flere som sliter»	50
4.1.2 «Skolen er en kjempe-arena for å jobbe med psykisk helse»	51
4.1.3 «Elevene trenger verktøy»	53
4.2 OVERVELDENDE	57
4.2.1 «Enda en tung ballast lærerne skal bære»	58
4.2.2 «Vide begreper»	59
4.3 BEHOV FOR KOMPETANSE OG TILTAK	61
4.3.1 Myndighetens satsing: «Bare store ord»	61
4.3.2 Tilfeldig kompetanse: «Ære være privat kompetanse»	64
4.3.3 «Vet ikke helt hva de har tenkt, eller hvordan»	68
4.3.4 Varierende grad av tiltak til barna	69
5.0 OPPSUMMERING OG AVSLUTNING	72
5.1 HOVEDFUNN	72
5.2 DIDAKTISKE IMPLIKASJONER	74
5.3 STUDIENS BEGRENSNINGER OG VEIEN VIDERE	75
LITTERATURLISTE	77
VEDLEGG	86
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	86
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG FORESPØRSEL TIL LÆRERE	88
VEDLEGG 3: NSD GODKJENNING	91

1.0 Introduksjon

Samfunnet er stadig i endring, og behovet for å imøtekomme disse endringene er bakgrunnen for fornying av Kunnskapsløftet. Spørsmål om hvordan barn og unge skal kunne møte utfordringer og være i stand til å håndtere sine egne liv har resultert i nye læreplaner hvor tre tverrfaglige temaer fremheves i skolen: *demokrati og medborgerskap*, *bærekraftig utvikling* og *folkehelse og livsmestring*. Årsaken til innføringen av disse temaene er behovet for å møte store utfordringer og negative trender i samfunnet (NOU 2015: 8, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2016). Temaene *bærekraftig utvikling* og *demokrati og medborgerskap* har en mer etablert posisjon i skolen fra før. Livsmestring er derimot et relativt nytt begrep i skolesammenheng, og det gis få beskrivelser i dokumentene knyttet til fagfornyelsen av hva livsmestring er og hvordan det kan spille seg ut i klasserommet (NOU 2015: 8, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette skaper mye usikkerhet rundt læreres rolle og praksis i arbeid med temaet, og det vil være mye opp til den enkelte skole hvordan de arbeider med det.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Alle elever i norsk skole har rett på et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven §9A-2, 1998). Skolen og lærere skal arbeide systematisk og aktivt for å sikre at elever opplever trygghet og sosial tilhørighet. Opplevelse av mestring og tilhørighet styrker barn og unges psykiske helse og det er skolens oppgave å sørge for at elevene utvikler kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å mestre livene sine, og for å kunne ta del i fellesskap og arbeid (Helsedirektoratet, 2017). Begrepet «livsmestring» i Fagfornyelsen skal være et gjennomgående tema i alle fag på skolen, og skal ifølge Helsedirektoratet «bidra til at elevene utvikler kompetanse som fremmer elevenes psykiske og fysiske helse og gir dem mulighet til å ta ansvarlige livsvalg, oppleve god livskvalitet og håndtere ulike utfordringer i livet» (Helsedirektoratet, 2017). Det er gjennom Ludvigsen-utvalgets utredning om fremtidens skole at begrepet om livsmestring har sitt utspring. Fornyelsen av fag og kompetanser danner i stor grad bakgrunnen for fagfornyelsen og utviklingen av de tre tverrfaglige emnene og begrunnes med at de «er særlig viktige fremover og må være tydelige i læreplanverket». (NOU 2015: 8, 2015, s. 12)

Etter fagfornyelsen i 2020 har alle lærere medansvar for at deres elever skal oppleve å mestre sine liv (Kunnskapsdepartementet, 2016). Med et slikt ansvar kreves det kompetanse om hva livsmestring er og hvordan dette kan spille seg ut i klasserommet, noe som det imidlertid er lite av. Det trengs mer kunnskap rundt temaet og denne studiens formål er å etablere en bevisstgjøring rundt læreres kompetansegrunnlag i møte med temaene.

1.2 Tidligere forskning

Gjennom forskning, vises det til en økt andel barn og unge som sliter med psykiske vansker (Bru, Idsøe & Øverland, 2016; Skogen et al., 2015). Skolen får stadig nye oppgaver, og Bru med flere (2016) stiller spørsmål ved hvor sterkt skolen kan engasjere seg i barn og unges psykiske helse. De viser til internasjonale undersøkelser av elevers skoleprestasjoner hvor elever i Norge skårer dårligere enn elever i land som det er ønskelig å sammenlikne oss med. Dette har til dels skapt bekymring om den faglige læringen til norske elever er god nok (Bru et al., 2016). Ifølge Bru et al. (2016) er elevenes skolefaglige evne og konsentrasjon i stor grad styrt av deres psykiske helse. Faglig læring og psykisk helse er med andre ord gjensidig påvirket av hverandre, dette betyr at elevenes psykiske helse må være ivaretatt for at forholdene for læring skal være optimale (Bru et al., 2016). Politikere og myndighetene ser nå behovet for å ivareta hele eleven både faglig og psykisk, noe som gjør folkehelse og livsmestring til et prioritert tema i skolefagene fra 2020 (Meld. St. 28 (2015-2016)). Det sies imidlertid lite om hvordan det er tenkt at lærere skal implementere disse nye føringene. Det kan være utfordrende å vite hva som går under temaet «livsmestring» og skape usikkerhet rundt kunnskapen lærere har til å arbeide med det. Av den grunn vil det være aktuelt å få innsyn i læreres holdninger til og opplevelser rundt temaet.

1.3 Avgrensninger

Det finnes ingen universell definisjon på livsmestring og psykisk helse. Dette kommer av mange forhold, som ulike kulturer, fagfelt eller perspektiver som påvirker hvordan begrepet defineres (WHO, 2018). Likevel er de fleste enige om at det innebærer å ha det godt med seg selv og mestre livets utfordringer (Prebensen & Hegstad, 2017; Uthus, 2017; Andersen, 2018; WHO, 2018; Drugli & Lekhal, 2019; Dyrdal, 2020). God psykisk helse er viktig for å håndtere ulike påkjenninger man møter i livet. Robust psykisk helse og god livsmestring kan forebygge psykiske helseplager og psykisk sykdom.

At temaet psykisk helse har vært aktuelt i skolen lenge er tydelig. Det omfatter mange temaer som kan skrives naturlig inn i flere fag, men det kan stilles spørsmål til hvilket fag psykisk helse og følelser inngår som en naturlig del av. I denne studien vil den psykososiale delen av livsmestring som omhandler sosial og psykisk helse være i fokus. Altså vil ikke det faglige aspektet ved livsmestring bli vektlagt.

I denne studien har både lærere og miljøterapeuter deltatt som informanter. Når informantene blir omtalt som en samlet gruppe, vil de likevel bli omtalt som «lærere» for enkelthetsskyld. Bakgrunnen for dette er at de to yrkesgruppene gjennomfører mange av de samme oppgavene i skolen, så med mindre noe annet er presisert i teksten vil definisjonen av en «lærer» i denne oppgaven være følgende; en ansatt som jobber i skolen og som arbeider nært opp til elevene, men som ikke nødvendigvis har en kvalifisert lærerutdanning. I de tilfellene det er viktig å skille mellom de to yrkesgruppene er dette presisert i teksten.

1.4 Problemstillinger

I implementeringen av livsmestring og psykisk helse som en del av læreplanen er skolen en sentral arena og lærerens rolle er betydningsfull. Selv om den forskningsbaserte kunnskapen enn så lenge ikke omfatter temaet livsmestring, sitter lærerne i dag allerede på kunnskaper og erfaringer fra undervisning om temaer relatert til livsmestring. I tillegg er arbeidet med livsmestring og psykisk helse knyttet til holdningene lærerne har. Det er denne kunnskapen og disse erfaringene som skal kartlegges i denne studien gjennom samtaler med lærere og miljøarbeidere som arbeider med dette temaet. Disse samtalene med aktørene som har hovedansvar for å drive opplæring i livsmestring danner utgangspunktet for denne studiens problemstilling: *Livsmestring og psykisk helse i skolen. Læreres holdninger og opplevelser.*

Målet med denne studien er å gå i dybden på lærernes tanker, erfaringer og refleksjoner rundt temaene livsmestring og psykisk helse i skolen. For å belyse problemstillingen vil det tas utgangspunkt i to forskningsspørsmål: 1) *Hvordan opplever lærere i skolen egen kompetanse på områdene livsmestring og psykisk helse?* og 2) *Hvilke holdninger har lærere i skolen til implementeringen av tiltak knyttet til elevers livsmestring og psykiske helse?*

I denne studien har fire lærere og to miljøterapeuter blitt intervjuet om deres formelle kompetanse og den praktiske erfaringen de har i arbeidet med livsmestring og psykisk helse. Det ble også stilt spørsmål om læreres holdninger knyttet til implementeringen av

livsmestring og psykisk helse. Fordi det er lærerens egen forståelse og beskrivelser av begrepene, samt holdninger, som er denne oppgavens studieobjekt, har jeg benyttet kvalitativ metode. Nærmere bestemt har jeg benyttet semistrukturerte intervjuer for å innhente dataene. Fortolkende fenomenologisk analyse er benyttet for å bli kjent med lærerens holdninger til og forståelser av livsmestring og psykisk helse.

2.0 Teoretisk forankring

2.1 Livsmestring i styrende dokument

2.1.1 Verdens helseorganisasjon (WHO)

Helseperspektivet har fått en vesentlig større plass i skolen de siste årene, da skolen spiller en avgjørende rolle for å utstyre barn og unge med kunnskap, holdninger og ferdigheter de trenger for å beskytte helsen sin (World Health Organization, u.å.). I internasjonal litteratur brukes begrepet “life-skills” om livsmestring. Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer livsmestring som «abilities for adaptive and positive behaviour that enable individuals to effectively deal with the demands and challenges of everyday life» (World Health Organization, u.å., s. 3). Det handler med andre ord om kompetanse og ferdigheter til å kunne ta beslutninger, løse problemer, tenke kritisk og kreativt, kommunisere, og takle og håndtere livene sine på en sunn og produktiv måte (World Health Organization, u.å., s. 3). I ungdomstiden er kroppen i stadig forandring, blant annet er det mange hormonelle endringer (Dyrdal, 2020). Livet kan oppleves komplisert, det bringer med seg smerte, lidelse, skuffelse og sorg. Ungdommer skal finne ut av seg selv, av andre, og valgene de tar vil være styrende for livet videre. Derfor er det viktig med gode veiledere i denne prosessen.

«Life skills» inkluderes også som en av tre overordnede kategorier innenfor «21st Century skills» (Applied Educational Systems, 2020). Her nevnes ulike ferdigheter som er nødvendige for barn og unge i dagens samfunn. Når det gjelder livsmestring handler det om fleksibilitet, lederskap, initiativ, produktivitet, og sosiale ferdigheter (Applied Educational Systems, 2020). Felles for disse ferdighetene er at de innebærer elementer innen det psykososiale området av utviklingen. I et nasjonalt perspektiv blir livsmestring definert som «å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden» (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 9). Både internasjonalt og nasjonalt defineres livsmestring som evnen til å takle de utfordringene man møter i hverdagen, men også å kunne takle mer uforutsette og vanskelige situasjoner som kan oppstå. Det handler om å lære å håndtere livet her og nå, men også utvikling av ferdigheter for å kunne mestre det i fremtiden. Verdens helseorganisasjon beskriver hvordan fokuset på livsmestring kan forbedre utdanning og helse, og vektlegger utvikling av ferdigheter som gjør det mulig å håndtere utfordringer i hverdagen. Gjennom forskning ser man en økning i antall barn som opplever vanskelige tanker og følelser gjennom

ungdomstiden og dette er en av flere grunner til at folkehelse og livsmestring innføres som tverrfaglig tema i skolen (Ungdata, 2020). I arbeidet med temaene vil det derfor være sentralt å styrke elevenes kompetanse i å håndtere opplevde utfordringer og stress, men også opparbeide evner til å kunne gjenkjenne og sette ord på tanker og følelser.

Helse defineres av Verdens helseorganisasjon som «a state of well-being in which an individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and is able to make a contribution to his or her community» (World Health Organization, 2018, s. 1). Psykisk helse beskrives altså som en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter og ferdigheter, og å lære seg å håndtere utfordringer på en hensiktsmessig måte.

I litteratur legges det vekt på at god psykisk helse handler om å ha det bra på tross av vansker og utfordringer (World Health Organization, 2018), altså å kunne mestre livet på tross av stressende livsbetingelser (Uthus, 2017). Utfordringer og motgang er normalt, men det handler om å kunne møte disse utfordringene på en god måte slik at disse ikke kan få utvikle seg til å bli plager. Nasjonal litteratur tar utgangspunkt i definisjonen til Verdens helseorganisasjon, og beskriver psykisk helse som «en opplevelse av å ha det bra, med muligheter til å virkeliggjøre sine talenter, mestre vanlige belastninger i livet, finne glede i arbeid og aktivitet samt delta og bidra i samfunnet» (Andersen, 2018, s. 1). Med andre ord legger nasjonal litteratur vekt på å finne glede i hverdagen, mestre utfordringer og bidra i samfunnet. I denne sammenhengen forstås psykisk helse i positiv forstand, men relevant forskningslitteratur peker også på at psykisk helse innebærer psykiske plager og lidelser (Major, Dalgard, Mathisen, Nord, Ose & Aarø, 2011). Major et al (2011) bruker betegnelsen psykiske plager om «plager som kan gi høy symptombelastning, men ikke nødvendigvis så høy at de kan karakteriseres med diagnose» (Major et al., 2011, s. 15), men benytter betegnelsen psykiske lidelser «når symptombelastningen er så stor og av en slik karakter at det kan stilles en diagnose» (Major et al., 2011, s. 15). Selv om det både i internasjonal og nasjonal forskning legges vekt på at psykisk helse handler om å finne glede i hverdagen og håndtere utfordringer på hensiktsmessige måter, blir det ofte assosiert med noe negativt, som vansker, lidelser eller plager (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 12). Selv om god helse lenge har vært et aktuelt tema i skolen, har likevel ikke begrepet psykisk helse blitt forstått som noe positivt av alle. Begrepet «psykisk helse» forbindes av mange med psykiske plager, vansker eller lidelser, men dette er ikke alltid det samme. Mennesker kan ha både god og

dårlig psykisk helse, på lik linje med at man kan ha god og dårlig fysisk helse. «Psykisk helse» defineres som mer enn bare fravær av psykiske lidelser, og handler om å kunne ha det bra på tross av lidelser og plager (World Health Organization, 2018). Det handler med andre ord om å utvikle evner til å mestre tanker, følelser, atferd og hverdagens krav (NOU, 2009: 18, 2009). Begrepet psykisk helse omfatter dermed alt fra god psykisk helse, til psykiske lidelser og ulike diagnoser.

Gjennom beskrivelsene over kan man se at livsmestring og psykisk helse henger tett sammen. Som tidligere stadfestet viser Folkehelseinstituttet til at psykisk helse omfatter to dimensjoner, en positiv dimensjon som omhandler trivsel, velvære, å kunne håndtere utfordringer og å delta i sosiale fellesskap, samt en negativ dimensjon som omhandler psykiske vansker og psykiske lidelser (Drugli & Lekhal, 2019; Nes & Clench-Aas, 2011). I arbeid med livsmestring blir det derfor viktig å fremme psykisk helse og forebygge psykiske vansker og lidelser.

«Livsmestring handler først og fremst om de positive kreftene i barns liv. Positive erfaringer sammen med nærværende voksne og andre barn fremmer trivsel og livsglede her og nå, samtidig som de bidrar til robusthet og motstandskraft som gjør barna bedre i stand til å tåle livets opp- og nedturer» (Drugli & Lekhal, 2019).

2.1.2 Ludvigsen-utvalget

I juni 2015 avga Norges offentlige utredninger (NOU) en utredning (NOU, 2015: 8) til Kunnskapsdepartementet. Regjeringen utnevnte Ludvigsen-utvalget til «å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv» (NOU, 2015: 8, 2015, s. 5). Utvalget fikk i oppgave å avdekke hva elevene i skolen trenger å lære i et perspektiv på 20-30 år, som skal danne et grunnlag for å forme gode liv og et nyttig samfunn. Formålet var å utrede hvilke kunnskaper norske elever skal besitte i lys av utviklingen som skjer i samfunnet, og det ble foreslått tre tverrfaglige temaer som skal fremheves og fokuseres på i flere fag: (1) folkehelse og livsmestring, (2) demokrati og medborgerskap og (3) bærekraftig utvikling (NOU, 2015: 8, 2015).

I dokumentene omtales formålet med implementeringen av livsmestring å imøtekomme flere store samfunnsendringer. Det ligger en ambisjon om «å gjøre elevene klare for et liv som aktive samfunnsborgere, som både internaliserer og påvirker samfunnets verdier og normer» (NOU 2015: 8, 2015, s. 7). Med økende bekymring rundt barn og unges helse, poengterte Ludvigsen-utvalget (NOU, 2015: 8, 2015) viktigheten av å tilegne barn og unge kunnskap om

psykisk helse. Folkehelse knyttes til gode helsevalg som også utgjør en del av det å mestre livet, samt at persepsjon om fysisk og psykisk helse og utfall av livsstilsvalgene en tar har stor betydning. I Stortingsmelding 28 (2015-2016) blir folkehelse og livsmestring knyttet til at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39). Videre beskrives det at livsmestring inngår både i et individuelt- og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Det sosiale aspektet omhandler sosialt fellesskap og støtte som forsterker velvære, glede, mestring og egenverd. Disse er således med på å skape en følelse av tilhørighet som reduserer risikoen for sosiale og mentale vansker (Kunnskapsdepartementet, 2016). Stortingsmelding 28 (2015-2016) peker også på at det «vil være naturlig for skolene å se opplæringen i livsmestring i sammenheng med utvikling av skolefellesskapet, elevenes psykososiale miljø og arbeidet mot mobbing» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39). Det vil kunne fremme samarbeidet mellom fagopplæring og arbeidet med læringsmiljøet. Formålet med implementeringen er knyttet til positiv utvikling hos den enkelte elev. Hensikten er å styrke elevenes selvbylde, deres psykiske og fysiske helse, og å utvikle kunnskaper og ferdigheter til å kunne ta beslutninger og for å bli kjent med egen identitet (Kunnskapsdepartementet, 2016).

2.1.3 Opplæringsloven

Skolen og det norske utdanningssystemet betraktes som en av samfunnets viktigste arenaer når det kommer til å utvikle barn og unges kunnskaper og ferdigheter (Helsedirektoratet, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2016). I formålsparagrafen og den øvrige delen av Opplæringsloven tydeliggjøres skolens oppdrag og formål, hvor det står blant annet at: «Elevane og læringane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre livane sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. (...)» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Dette helsefremmede arbeidet belyses også vidare i §9A-2 hvor det står følgende: «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringsloven, 1998, §9A-2). Innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, følger opplæringslovens intensjon om å ha fokus på både kunnskaps- og helsefremmende arbeid i skolen. Kunnskapsdepartementet ser viktigheten av å ha en velfungerende helse samt tilstrekkelig kunnskap for å mestre eget liv og for å kunne ta del i arbeidslivet og fellesskapet i samfunnet. Folkehelse og livsmestring som overordnet tema skal ha et økende fokus på trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd.

Skolen har alltid hatt et fokus på å fremme elevenes helse og trivsel, og i håp om å bedre barn og unges psykiske helse satser fagfornyelsen nå på folkehelse og livsmestring. Dette vil mest sannsynlig medføre en endring av læreres yrkesutøvelse da det ligger lite føringer for hvordan dette skal gjennomføres. Det kan med dette stilles spørsmål ved hva lærerne er pålagt til å gjøre og hvordan de skal arbeide for å utvikle kunnskaper og ferdigheter som er helsefremmende for elevene. At skolen skal fremme elevers helse og læring presenteres blant annet i Opplæringsloven (1998), og læreres og skolens juridiske og formelle ansvar når det gjelder arbeid med elevenes psykiske helse er representert i dagens læreplan og lovverk.

2.1.4 Livsmestring og folkehelse i fagfornyelsen

Folkehelse og livsmestring skal bidra til å styrke elevenes psykiske og fysiske helse, samt muligheten for å ta gode livsvalg (Utdanningsdirektoratet, u.å.a). I den overordnede delen av fagfornyelsen, beskrives livsmestring slik:

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 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Det finnes flere aktuelle temaer innenfor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og hva det kan inneholde, omtales i den overordnede delen for skolens arbeid:

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 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Temaene beskrives som selvstendige deler av faget, men vil også komme til syne i fagenes kompetansemål. De skal arbeides med på tvers av fag for å bidra til at elevene lettere skal

kunne se sammenhenger mellom fagene, og omfatter både fysiske, sosiale, kognitive og emosjonelle forhold (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I denne studien belyses lærernes opplevelser av implementering av det nye fagområdet, og om gjennomføringen er i tråd med dokumentene knyttet til fagfornyelsen. Ettersom det er disse dokumentene som står i støtte til læreplanverket, er det disse lærere bør ha som utgangspunkt i sitt arbeid. Med dette åpnes det opp for en diskusjon om hvorvidt læreres forståelser samsvarer med intensjonen som er formulert gjennom fagfornyelsen, og om læreres tanker og kompetansegrunnlag i møte med tematikken. Målet er en samtale om hva tematikken kan inneholde i arbeidet omkring den psykososiale delen av livsmestringen.

2.2 Teoretiske perspektiver som kan knyttes til livsmestring

2.2.1 Bronfenbrenners bioøkologiske modell

I Stortingsmelding 28 står det at «temaet livsmestring har både et individuelt perspektiv og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv» (Kunnskapsdepartementet, 2016). Altså kan livsmestring forstås på to ulike nivåer: et individnivå og et samfunnsnivå. Denne inndelingen av nivå kan gjenkjennes fra Bronfenbrenners økologiske modell (se figur 1) (Olsen og Traavik, 2010; Bronfenbrenner, Lerner, Hamilton & Ceci, 2005).



Figur 1: En fremstilling av Bronfenbrenners bioøkologiske modell (Bronfenbrenner mfl., 2005)

Modellen er basert på sosialpsykologisk forskning, og omhandler hvordan et individ innlemmes i og påvirkes i en kultur (Olsen & Traavik, 2010). Modellen er en utvidet beskrivelse av de to nivåene som er beskrevet i stortingsmeldingen, hvor Bronfenbrenner illustrerer de ulike «samfunnslagene» elevene befinner seg i (Helsedirektoratet, 2015; Olsen

og Traavik, 2010). I denne sammenheng er det de to nivåene «individ» og «samfunnet» som er nyttige for å visualisere påvirkningene elevene kan oppleve fra ulikt hold. Forskning og teori som ser på livsmestring vil derfor sorteres videre i disse to nivåene. Forskingen som ser på livsmestring på mikronivået vil bli omtalt som *individperspektiv*, og vil fokusere på hva hvert enkelt individ må utvikle for å mestre livene sine. Forskingen som omhandler livsmestring på meso-, ekso- og makro-nivået vil bli omtalt som *strukturperspektivet* og fokuserer på omkringliggende faktorer som påvirker elevenes liv. Disse perspektivene preges av den sosiologiske forskningslitteraturen.

2.2.2 Struktur- versus individperspektivet

I individperspektivene er det de helsefremmende ferdighetene som bidrar til livsmestring, og disse kan deles i tre kategorier: *kognitive* (kontrollplassering, empowerment), *emosjonelle* (emosjonell kompetanse) og *relasjonelle* (viktigheten av gode relasjoner). Disse tre ferdighetene utdypes i kapitlet om salutogenese versus patogenese (se kapittel 2.2.6), og er med på å belyse individperspektivene som fremkommer i fagfornyelsens beskrivelse av livsmestring, og hvordan disse kan bidra til å øke elevenes livsmestring.

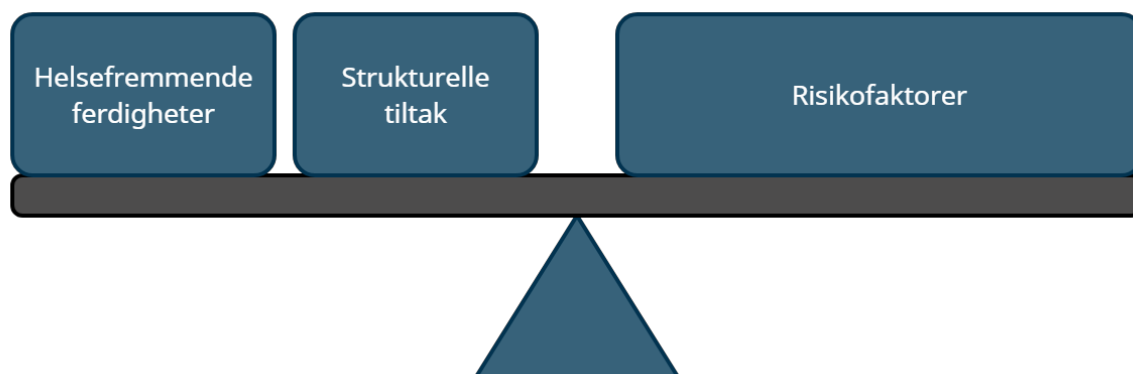
I tillegg til individperspektivet på livsmestring, fremheves også et mer overordnet perspektiv som viktig i fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Hovdenak (2017) skriver at «identitet er et omfattende begrep, og studiet av menneskets identitetsutvikling og identitetsdannelse har vært viet stor oppmerksomhet» (Hovdenak, 2017, s. 43). Videre argumenterer Côté (1996) for at identitet er et multidimensjonalt begrep og det er derfor vanskelig å komme frem til en enkel konsensuspreget karakteristikkk av begrepet (Côté, 1996; Hovdenak, 2017). Med dette poengterer han betydningen av å forstå det komplekse i identitetsbegrepet og peker på hvordan ulike makrososialistiske kontekster kan virke inn på menneskets utvikling (Hovdenak, 2017). Hovdenak (2017) mener at mikronivået og klasseromsforskning preger for mye av utdanningsforskningen, og argumenterer for at strukturperspektivene er underutviklet og at det må løftes frem hvordan de strukturelle faktorene påvirker elevene og utdanningen i fremtidig utdanningsforskning. Med bakgrunn i dette vil studien forsøke å belyse strukturelle perspektiver som kan påvirke elevens helse og livsmestring. Det vil da være påvirkningene fra makro-, ekso-, og mesonivåene som vil være i fokus (se figur 1).

Madsen (2020) stiller seg kritisk til om mestring er en god målestokk for hvordan vi bør leve, og om livsmestring i skolen vil løse vanskene barn sliter med i dag eller være med på å skape en ekstra arena hvor barna skal prestere (Madsen, 2020). Dersom livsmestring ikke formidles på en god måte, er han redd for at elevene i for stor grad ansvarliggjøres for sin egen (u)helse. I fagfornyelsens begrunnelse for inkluderingen av livsmestring fremheves «økt individualisering av samfunnet» som en bekymring (NOU 2015: 8, 2015). Ludvigsenutvalget anser folkehelse og livsmestring som tema som vil prege samfunnsutviklingen, og mener at elevene må rustes for denne fremtiden gjennom mer ansvar og større krav til å omstille seg og lære nye ting. Cahill (2015) skriver imidlertid om en økende tendens i samfunnet i dag hvor «sosiale problemer» anses som individuelle, psykologiske eller utviklingsmessige mangler hos individet, heller enn problemer som oppstår som følge av uheldige sosiale prosesser (Cahill, 2015, s. 96). Tanken om at strukturelle problemer blir forstått som personlige mangler hos individet, er han ikke alene om. Også Robb (2012) mener at diskursen om helse har endret retning, og i større grad ansvarliggjør individet for ens egen helsesituasjon. Denne retningen tilskriver han den neo-liberalistiske (eller nyliberalistiske) dreiningen av samfunnet (Robb, 2012).

Rammene for hva som kan regnes som god og dårlig helse kan være med på å påvirke elevenes livsmestring på en negativ måte. Også måten ungdomstiden beskrives på kan være med på å skape et bilde på hvordan det egentlig burde være. Robb (2012) mener at WHO's forståelse om hva det innebærer å mestre et liv, ikke er forenelig med ungdomstiden, der normalen er kroppslige, mentale og følelsesmessige svingninger. Han skriver at «health is a state of complete physical, mental and social wellbeing and not merely the absence of disease or infirmity» (World Health Organization, 1948; Robb, 2012, s. 186). Altså skriver han at helse er tilstand av fullstendig fysisk, mental og sosial velvære og ikke bare fravær av sykdom (Robb, 2012, s. 186) Mangel på samsvar mellom forventet opplevelse av livsmestring og subjektivt opplevd livsmestring kan med andre ord være årsak til dårligere opplevd psykisk helse (Madsen, 2020)

Skolen er en avgjørende arena for å mestre. På grunn av dette mener Cahill (2015) at det er viktig at de som jobber med barn og unge er klar over hvordan ungdomstiden beskrives i offentligheten og at de bidrar til at ansvaret for elevenes livsmestring i større grad også legges på samfunnet. Økt bevissthet på hvordan man forholder seg til barn og unge, og deres helse, kan bidra til å redusere en uheldig forståelse av livsmestring. En måte å forholde seg til

elevene på kan være gjennom metaforen «the balance». «The balance»-metaforen viser at det er nødvendig med både helsefremmende ferdigheter og strukturelle tiltak (på den ene siden) for at elevene skal oppleve livsmestring og balanse i møte med livets utfordringer (på den andre siden) (se figur 2). Det betyr at om man skal sette inn tiltak for å fremme elevenes livsmestring, må dette skje på både individ- og strukturnivå. Cahills metafor «the frog in the pond» beskriver dette forholdet mellom individ og samfunnet ved at froskens helse påvirkes av helsen til dammen. Selve dammen preges av større systemer den er en del av, og tørke eller forurensing vil forandre dammen uavhengig av froskens ressurssterkheter (Cahill, 2015). Frosken jobber også for å påvirke miljøet sitt, og spiller sin egen rolle i miljøbalansen. En av fordelene i denne modellen er at den tillater et bilde av gjensidig innflytelse i flere lag og for en syklisk kompleksitet av kausalitet (Cahill, 2015, s. 108). Dette er også gjeldende for «the balance»-metaforen, men her blir også de helsefremmende ferdighetene inkludert, da disse er nødvendige for at individet skal ha det bra. På den ene siden sitter vekten av risikofaktorene barnet har opparbeidet, mens på den andre siden ligger haugen av beskyttelsesfaktorer. For at eleven skal kunne imøtekomme utfordringene (risikofaktorene), må han eller hun utvikle ferdigheter på individnivå, for å håndtere utfordringer med seg selv, men også på strukturnivå, for å kunne håndtere underliggende faktorer som er med på å påvirke deres liv. Cahill (2015) foreslår derfor å hjelpe elevene til å dekonstruere strukturelle påvirkningskrefter, og til å vite hvordan de selv kan være med å påvirke sine omgivelser. En av hovedgrunnene til at han vektlegger systemet, er blant annet fordi det er rettet kritikk mot uheldige konsekvenser av et for stort individfokus, hvor individet i stor grad ansvarliggjøres for egen helse. Dette kombinert med en urealistisk forventet opplevelse av livsmestring gjør tematikken utfordrende.



Figur 2: Illustrasjon av «the balance»-metaforen til Cahill (Cahill, 2015)

2.2.3 Mestringsopplevelse

Mestring og psykisk helse er nært tilknyttet. For å utvikle god psykisk helse må man mestre livet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Mestringsopplevelser er en grunnleggende faktor i utviklingen av en god psykisk helse (Berg, 2012). Å mestre kan bidra til å forhindre stress, noe som kan påvirke den psykiske helsen positivt. Det å mestre er med dette en vesentlig del av utviklingen av å kunne håndtere vanskelige situasjoner og utfordringer, samt det stresset det bringer med seg. Lazarus (2006) beskriver mestring som noe som skjer kontinuerlig, og at man hele tiden forsøker å håndtere et psykologisk stress. Stress er noe man opplever daglig, så det å finne gode måter å håndtere dette er med på å fremme en god psykisk helse. Stressende situasjoner hvor man opplever mestring kan bidra til å ruste barn og unge til fremtidige situasjoner og utfordringer. Dette kan skape en bevissthet om ressurser som kan benyttes i slike situasjoner, og ressursene kan utvikles i møte med stresssituasjoner, som igjen kan bidra til å styrke elevenes selvfølelse (Sosial- og helsedirektoratet, 2003). Det å lykkes med noe, er med på å bidra til et positivt selvbilde og en positiv identitet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Tilrettelegging for å hjelpe elevene å oppleve mestring blir med dette nødvendig.

2.2.4 Selvbestemmelsesteori

Selvbestemmelsesteorien er et sentralt mestringsperspektiv som ser på hvilke faktorer som må være oppfylt for å erfare mestring (Lindal-Tønnesen, 2018). Teoretikerne som står bak teorien, Edward Deci og Richard Ryan (2000), vektlegger tre grunnleggende medfødte psykologiske behov som en forutsetning for å oppleve mestring. Disse er behov for kompetanse, autonomi, og tilhørighet. Det er først når disse behovene er tilfredsstilt at eleven får mulighet til å øke sin selvtillit til egen mestring og motivasjon. Å tilfredsstille disse behovene kan skape et engasjement og interesse, noe som er avgjørende for å dyrke den indre motivasjonen. Å ha tro på seg selv og egne muligheter for mestring, vil kunne påvirke barnets psykiske helse i en positiv retning (Uthus, 2017).

Selvbestemmelsesteorien blir også kalt teorien om indre motivasjon. Motivasjon er det som gir oss lyst til å gjennomføre ulike aktiviteter, og gir aktiviteten mål og mening. Lysten som ligger bak å holde på med en aktivitet differensieres mellom indre og ytre motivasjon. Den ytre motivasjonen dreier seg om en ytre påvirkning fra omgivelsene, som ofte påvirker individet gjennom belønning eller straff for å gjennomføre aktiviteten (Lindal-Tønnesen,

2018). Den indre motivasjonen dreier seg om indre atferd, som kjennetegnes ved at individet har en indre lyst og interesse for å holde på med oppgaven (Lindal-Tønnesen, 2018). I skolen arbeides det for å fremme elevers indre motivasjon, hvor elevene trives i ulike situasjoner, fremfor opplevelsen av å bli tvunget til å gjennomføre ulike oppgaver.

«Ifølge selvbestemmelsesteorien er grunnlaget for å skape positiv utvikling og vekst hos individene at deres grunnleggende behov for tilhørighet, kompetanse og autonomi er tilfredsstilt» (Deci & Ryan, 2000; Helsedirektoratet, 2015, s. 10). For å oppnå indre motivasjon, blir disse behovene sett på som en forutsetning, og læreres evne og kompetanse kan enten bidra til å fremme eller hemme elevenes dekking av disse behovene.

Ifølge Helsedirektoratet (2015) handler tilhørighet om «behovet for å oppleve å høre hjemme og å være i stand til å skape og opprettholde stabile og sterke mellommenneskelige bånd» (Helsedirektoratet, 2015). Mennesker har et medfødt behov for nærhet til andre mennesker og trenger å føle seg som en del av det miljøet en tilhører. Et trygt og godt læringsmiljø kan med dette bidra til å fremme barnas opplevelse av tilhørighet.

Kompetanse handler om å «oppleve utfordringer og mestring i oppgaver og aktiviteter» (Helsedirektoratet, 2015, s. 10). Med andre ord handler det om elevenes medfødte behov for å ha evner til å mestre omgivelsene. Dette forutsetter at elevene blir stilt overfor oppgaver de kan mestre. Da er det nødvendig med instrumentell støtte fra læreren, hvor læreren legger til rette for tilpassede oppgaver og god veiledning vil være avgjørende for å dekke dette behovet.

Når Deci og Ryan (2008) snakker om autonomi, mener de «den enkeltes behov for selvstyre og innflytelse gjennom integrering, viljesytring og anerkjennelse av egen atferd» (Deci & Ryan, 2008; Helsedirektoratet, 2015, s. 10). Behovet for autonomi kan ses i sammenheng med trangen til å kjenne på følelsen av å være selvstendig. I hvor stor grad elevene skal ha autonomi, må ses i sammenheng med mestring, og læreres relasjon til elevene. Dersom lærerne kjenner elevene godt, kan de bidra til å gi elevene en grad av selvbestemmelse som er tilpasset deres mestringsnivå. Dersom oppgavene er uoppnåelige, vil behovet for autonomi virke mot sin hensikt, og kan hemme elevers tro på egen kompetanse og mestring (Uthus, 2017).

Gjennom tilfredsstillelse av behovene kan elevene oppnå en indre motivasjon og mestring. For å sikre optimal utvikling i skolen er det derfor viktig at hver enkelt elev får understøttet disse grunnleggende behovene gjennom skolemiljøet ved å; oppleve tilhørighet, kunne ha selvbestemmelse i eget liv, og å oppfatte seg selv som kompetent (Ryan & Deci, 2000; Reeve, 2009; Helsedirektoratet, 2015). Gjennom tilrettelegging av læringsmiljøet har skolen en mulighet til støtte disse behovene. Helsedirektoratet (2015) foreslår at dette kan skje gjennom «å fremme 1) sosial støtte i klasserommet fra lærer til elev og mellom elevene, 2) elevenes motivasjon for læring, og 3) elevenes tro på egen mestring av skolehverdagen» (Helsedirektoratet, 2015, s 10).

2.2.5 Self-efficacy

Albert Bandura (1997) har utviklet en sosialkognitiv teori om mestringsforventning, og gir følgende definisjon på forventning om mestring: «Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainment» (Bandura 1997, s.3). Teorien handler altså om elevenes tillitt til egne evner til å kunne mestre utfordrende oppgaver eller situasjoner. Det handler ikke om kunnskapene elevene besitter, men om tankene de har om egne evner.

I skolen er lærere blant de personene som kan bidra til å støtte elevene i deres tro på egen mestring. For å styrke den enkeltes elevs tro på egne evner til å mestre, opereres det i teorien med fire kilder. Den første kilden, hevder Bandura at er tidligere erfaringer om å mestre. Bandura kaller dette for *autentiske erfaringer*, hvor han hevder at tro på egne muligheter til å mestre er et direkte resultat av elevenes tidligere mestringserfaringer. Dette illustrerer han gjennom en modell hvor han beskriver de ulike faktorene «person-behavior-outcome», og hvordan dette virker inn på den enkeltes «outcome expectations» og «efficacy-beliefs» (Bandura, 1997). Dette kan forstås som at elevenes erfaringer med å mestre er med på å styre hvordan de imøtekommer nye situasjoner og utfordringer. Positive erfaringer med å mestre er en avgjørende faktor for å ha troen på å mestre nye utfordringer, og det vil derfor være av betydning at lærere tar stilling til og utgangspunkt i elevenes personlige styrker, perspektiver og erfaringer for å styrke deres mestringsopplevelse. Dette vil kunne resultere i at elevene i større grad vil tørre å utfordre seg selv på nye områder, da de har opplevelse av at de gode mestringsopplevelsene er et resultat av egen kompetanse og innsats. Motsatt vil elever med negative mestringsopplevelser i mindre grad tørre å utfordre seg selv, da de i liten grad har tro på egen kompetanse og strategier (Bandura, 1997). Å gi elevene gode mestringserfaringer vil

være av betydning for deres tro på egne evner, noe som understrekes av elevenes rett på tilpasset opplæring, der undervisningen skal tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, §1-3).

Den andre kilden handler om *sosial sammenlikning* (Bandura, 1997). Det å observere andre som lykkes, kan være av relevant betydning, da elevenes opplevelse av å kunne mestre vil øke når en ser andre, som er lik en selv, mestre samme type situasjoner. Å beherske sammenlignbare aktiviteter, kan bidra til å styrke egne muligheter og evner (Helgesen, 2011). Imidlertid kan også sosial sammenlikning være av risiko. Elever kan sammenlikne seg med elever som mestrer mer enn de selv er i stand til, og det å stadig oppleve at andre mestrer oppgaver en selv ikke mestrer, kan svekke troen på egne evner.

En tredje kilde omhandler *verbal oppmuntring* (Bandura, 199). Dette dreier seg om at lærere kan styrke elevers mestringstro ved å oppmuntre og overbevise eleven på en troverdig måte at de har de evnene de trenger for å mestre en oppgave. Dette kan resultere i at elevene har tro på sine evner til å mestre oppgaver.

Den fjerde, og siste kilden er *emosjonell beredskap*. Med dette mener Bandura (1997) elevenes tidligere positive emosjonelle og fysiologiske reaksjoner. Enhver elev har sin måte å reagere på i ulike situasjoner, hvor humør, stress og fysiske og psykiske tilstander kan påvirke hvordan en tenker om egne evner i ulike situasjoner. Det må eksistere en emosjonell beredskap for det målet som er i sikte, og dette avhenger av lærerens ferdigheter til å motivere, og det å kunne finne hensiktsmessige måter å takle utfordringer på (Helgesen, 2011).

Det å ha tro på egne evner til å mestre er nødvendig, da dette er avgjørende for å nå mål gjennom livet. Å mestre ulike aspekter ved livet er viktig, derfor vil det å styrke elevenes «self-efficacy» være grunnleggende for elevenes tro på egne evner. Denne styrkingen kan foregå ved at lærere hjelper elevene til å sette seg mål de kan nå. Det å ha tro på seg selv og egne forventninger om å mestre er grunnleggende for videre motivasjon (Uthus, 2017). Bandura (1997) hevder at den enkeltes mestringstro er den mest avgjørende komponenten for at man skal kunne bli agent i eget liv, som videre er en sentral faktor og et grunnleggende element i elevers psykiske helse (Uthus, 2017).

2.2.6 Salutogenese versus patogenese

Innledningsvis ble det beskrevet hvordan fagfornyelsen omtaler formålet med implementeringen av livsmestring i et individuelt perspektiv med fokus på ønskede egenskaper: «kompetanse som fremmer god psykisk (...) helse og (...) et positivt selvbilde og en trygg identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Denne individorienterte forståelsen av helse og mestring finner vi igjen innen den psykologiske retningen *positiv psykologi* (Drugli & Lekhal, 2018; Sælebakke, 2018).

Positiv psykologi er en viktig gren innenfor psykologien som dreier seg om faktorer som gjør at individer fungerer godt. Innen denne retningen er det vokst frem et behov for å kunne omtale et ytterpunkt innen helse. Dette kalles *salutogenese* og omhandler de ferdighetene som fremmer positive følelser, ressurser og kvaliteter hos individet (Drugli & Lekhal, 2018; Nolen-Hoeksema m.fl., 2009). Innen positiv psykologi forstås helse som et kontinuum, med begrepene patogenese og salutogenese i hvert sitt ytterpunkt, hvor patogenesen først og fremst rettes mot å forstå sykdom, mens salutogenesen fokuserer på mening, muligheter og ressurser (Olsen & Traavik, 2010, s. 29; Uthus, 2017) (se figur 3).



Figur 3: I den salutogene forståelsen er helse et kontinuum (Tilpasset etter Olsen & Traavik, 2010)

Helse blir i dette perspektivet forstått som et kontinuum da de aller fleste av oss til enhver tid beveger oss mellom de to ytterpunktene. Innenfor den salutogene forståelsen har helse med holdningen til livet å gjøre, altså hvilke holdninger man har til å takle stress og uventede forhold (Lønne, 2019), og formålet er at størst mulig del av befolkningen skal helle mot total velvære (Drugli & Lekhal, 2018; Nolen-Hoeksema m.fl., 2009). Haugen (2014) beskriver salutogenese slik: «En salutogenetisk tilnærming innebærer å se på motgang og sykdom som en naturlig del av livet. Motgang er unngåelig, og det handler om å være rustet til å takle

vanskelige situasjoner som vil oppstå» (Haugen, 2014, s. 42). Spørsmålene om helse har med dette endret seg fra å utforske hvorfor noen barn utvikler problemer til hva som kan fremme barns positive utvikling.

I salutogenesen er fokuset på helsefremmende ferdigheter hos individet, som skal fungere som buffere mot risiko og belastning i ungdommens omgivelser (Drugli & Lekhal, 2018, s. 27). Helsefremmende ferdigheter kan deles i tre kategorier; kognitive, emosjonelle og relasjonelle.

Kognitive helsefremmende ferdigheter

Kognitive helsefremmende ferdigheter handler om hensiktsmessige måter å tenke om seg selv og verden på. Som lærer kan man hjelpe barn og unge med å håndtere vanskelige situasjoner gjennom *kontrollplassering* – i hvilken grad man opplever at en handling eller sosial hendelse er innenfor eller utenfor ens egen kontroll (Myers, 2009; Olsen & Traavik, 2010). Det anses som helsefremmende å ha *indre kontrollplassering* når man har gjort noe bra, og ha *ytre kontrollplassering* ved negative utfall (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Læreren kan være en støttespiller slik at eleven opplever å ha kontroll i livet (Olsen & Traavik, 2010).

Empowerment er en relatert kognitiv helsefremmende ferdighet. Å arbeide med «empowerment» (ofte kalt myndiggjøring på norsk) i skolen handler om å arbeide for å fremheve elevenes sterke sider og å gi elevene mestringsopplevelser (Olsen & Traavik, 2010, s. 31). Dette kan innebære å gi elevene økt innflytelse over det som skjer i undervisningen, som for eksempel medvirkning i valg av vurderingsmetode. Tiltak som dette kan bidra til økt trivsel blant elevene, opplevelse av tilhørighet, bidra til helse, velvære og øke motivasjon for videre læring (Engh, 2007; NOU 2015: 2, 2015; Reeve, 2009; Wormnes & Manger, 2008). Det er ofte de mest utsatte elevene som har størst utfordringer med å oppdage egne ressurser og kompetanser. Lærerens rolle blir da å hjelpe eleven å oppdage disse (Wormnes & Manger, 2008).

Et viktig mål med innføringen av livsmestring i læreplanen er å fremme elevers positive selvbylde (Utdanningsdirektoratet, 2019), hvor et sentralt begrep er selvoppfatning.

Selvoppfatning kan forstås som den totale opplevelsen man har av seg selv (Wormnes & Manger, 2008), og er forbundet med både god mental helse og livskvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Den kan styrkes gjennom anerkjennelse og verdsettelse av eleven (Olsen &

Traavik, 2010; Sælebakke, 2018). Selvtillit er også en del av selvoppfatningen, og kan styrkes gjennom ros av arbeid og av ressurser og evner man viser gjennom sitt arbeid (Bru, 2011; Olsen & Traavik, 2010). Figur 4 viser et eksempel på hvordan selvoppfatning kan være oppbygd.



Figur 4: Illustrasjon av selvoppfatningens ulike nivå (tilpasset etter Wormnes & Manger, 2008, s. 28)

Figuren illustrerer hvordan selvoppfatningen går fra det overordnede (nivå 1) til det områdespesifikke (nivå 4 og lavere). Det er gjennom å bygge elevenes delferdigheter på de laveste nivåene, at læreren kan bidra til å styrke elevens selvoppfatning (Olsen & Traavik, 2010). Dette kan gjøres gjennom å «rose, oppmuntre, bekrefte og øke elevenes selvtillit ved å legge til rette for gjentatte mestringserfaringer» (Olsen & Traavik, 2010, s. 57).

En annen relatert kognitiv helsefremmende ferdighet er *selvakseptering*. «Selvakseptering innebærer å akseptere seg selv som den en er» (Olsen & Traavik, 2010, s. 53). Positiv selvakseptering oppnås ved at en rekker opp til ens egne standarder. Her pekes foreldre, venner og lærere ut som nøkkelpersoner. Ved å legge til rette for positive og oppnåelige standarder, kombinert med instruksjoner og støtte, kan elevene oppleve høy selvakseptering (Wormnes & Manger, 2008).

Emosjonelle helsefremmende ferdigheter

En god emosjonell kompetanse er en viktig forutsetning for å fungere sosialt (Drugli & Lekhal, 2018, s. 72). Emosjonell kompetanse innebærer å kunne gjenkjenne, uttrykke og regulere følelser (Glavin og Lindbäck, 2015). Emosjonell utvikling skjer i samspill med trygge voksne. «Barn og unge trenger trygge lærere for å identifisere egne følelser, gjenkjenne dem hos andre og forstå sammenhengen de oppsto i» (Sælebakke, 2018, s. 80). Ved å utvikle emosjonell kompetanse vil vi kunne leve og navigere under krevende omstendigheter og stadige endringer, samt redusere hatprat, selvskading og mobbing (Sælebakke, 2018). Men for å kunne hjelpe elevene å trene denne kompetansen, er det forutsatt at læreren selv har høy emosjonell kompetanse. En må kunne forstå sine egne og andres følelser, og kunne bruke denne informasjonen til å hjelpe elevene til å regulere sine følelser.

Relasjonelle helsefremmende ferdigheter

I læreplanens overordnede del står det at sosial læring utvikles i samspill med andre og at skolen har ansvar for å utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer trivsel, helse og læring for alle. Å føle seg inkludert er et grunnleggende behov, og viktig for barn og unge. I læreplanutkastene er det flere formål med livsmestring som dreier seg om relasjoner. Relasjonskompetanse kan dermed ses på som grunnleggende for barn og unges livsmestring og styrkes via inkluderende og empatisk klasseledelse (Spurkeland, 2015; Sælebakke, 2018; Ogden, 2012; Bru et al., 2016). Innenfor dette området handler helsefremmende ferdigheter om å kunne etablere og vedlikeholde relasjoner på en god måte (Sælebakke, 2018). Gode relasjoner kjennetegnes av tilhørighet, fellesskap og tillit, og bidrar til god psykisk helse (Börjesson m.fl., 2017; Uthus, 2017). For at en god lærer-elev-relasjon skal være til stede, forutsetter det at overvekten av interaksjonen er positiv (Ogden, 2012). Læreren må kunne tilpasse egne følelser, og være en omsorgsfull klasseleder som tar ansvar for relasjonens kvalitet (Drugli & Lekhal, 2018; Sælebakke, 2018). Et godt forhold mellom lærer og elev kan bidra til å redusere risikoen for psykiske helseproblemer og øke mulighetene for at elever søker voksenhjelp (Olsen & Traavik, 2010).

2.3 Psykisk helse og livsmestring i den norske skolen

Ifølge Ringereide og Thorkildsen (2019) skal skolen «bidra til bedre folkehelse og økt livsmestring med gode, universelle tiltak» (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 16). Som lærer

skal fokuset være konsentrert mot å skape en skole som gir gode vilkår for å utvikle en sunn psykisk helse (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Målet er å bidra med positive tiltak som er nyttige for alle, observere hvem som kan trenge hjelp utover det skolen kan tilby, og med dette kunne være en døråpner inn mot hjelpeapparatet som kan hjelpe med mer spesifikke vansker eller utfordringer (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Lærerne skal med andre ord ikke være terapeuter eller diagnostisere elevene, men hjelpe dem å lære å takle livet. Det blir derfor viktig å spørre seg selv hva barn og unge trenger å lære for å håndtere livet.

Det er mange faktorer i barn og unges liv som kan bidra til god psykisk helse og livsmestring og oppmerksomhet rundt skolen som arena for helsefremmende arbeid er ikke nytt. World Health Organization holdt i 1986 den første internasjonale konferansen om helsefremmende arbeid. Her ble det rettet fokus mot å støtte personlig og sosial utvikling gjennom informasjon, fokus på helse i utdanningen og å styrke livsmestringen. Dette mente de kunne styrke menneskers kontroll over egen helse og ha betydning for valg som bidrar til god helse (World Health Organization, 1986), og understrekte at dette må bli tilrettelagt på flere arenaer, som på skolen, hjemme, på arbeidsplassen og i samfunnet generelt (World Health Organization, 1986).

Å arbeide med elevenes psykiske helse har vært i fokus hos norske myndigheter over lengre tid. I opptrappingsplanene for psykisk helse blir skolen presentert som en sentral forebyggende arena (Helse- og omsorgsdepartementet, 1998). Dette blir presisert ved at skolen kan legge merke til utviklingstrekk hos elevene som kan medføre psykiske lidelser, og sette inn tiltak for å forhindre det.

God psykisk helse har positiv betydning for elevers læring og skoleprestasjoner (NOU 2015: 2, 2015; NOU 2015: 8, 2015). Fokus på psykisk helse og livsmestring blir med dette sentralt for skolen på flere måter. For det første har alle elever med seg sin psykiske helse når de kommer til skolen, og det blir skolens oppgave og ivareta denne på best mulig måte (Uthus, 2017). For det andre påvirker de erfaringene elevene gjør på skolen deres psykiske helse (Uthus, 2017). Skolen kan med dette på den ene siden være med på å fremme en god psykisk helse ved at eleven opplever trygghet, opplever å være en del av fellesskapet og opplever mestring (Uthus, 2017). På den andre siden kan skolen true deres psykiske helse. Det kan være elevene gruer seg for å gå på skolen, er redde for å ikke mestre, frykter å bli mobbet, er utrygge i relasjonen med lærer eller opplever utestenging (Uthus, 2017). Med dette må skoler

legge til rette for mestring, slik at det ikke blir et sted hvor elevene opplever faglige og sosiale nederlag (Klomsten, 2017). Et arbeid mot et godt klassemiljø som preges av trivsel kan med dette tenkes å ha betydning for elevenes psykiske helse (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Arbeid med å fremme elevenes helse i skolen må dermed stå sentralt.

Skolen har i oppgave å gjøre barn og unge i stand til å kunne mestre sine egne liv (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Gjennom litteratur har det kommet frem at en god psykisk helse har betydning for læring, og for sosial og følelsesmessig utvikling (Koller & Burtel, 2006). Den har også betydning for konsentrasjon og arbeidsinnsats, altså for og om hvor lenge elevene klarer å konsentrere seg og holde oppe arbeidsinnsats (Bru et al., 2016). Med andre ord preger den deres skolefaglige læring og prestasjoner.

Denne forbindelsen mellom faglig læring og psykisk helse tydeliggjør betydningen av helsefremmende arbeid i skolesammenheng, men det er ikke bare elevene som trenger trening i dette. For å kunne arbeide med dette i skolen er det relevant at lærere har den kompetansen som trengs i arbeidet med psykisk helse og livsmestring slik at de kan tilrettelegge for alle elevene.

2.4 Tiltak som kan fremme livsmestring og psykisk helse

For å kunne forebygge psykiske helseplager, er det flere sentrale forhold som er avgjørende å tilrettelegge for (Berg, 2012). Bru et al. (2016) legger vekt på betydningen av et godt og trygt psykososialt miljø. Et godt psykososialt miljø vil være et overordnet mål i arbeidet mot å fremme livsmestring og god psykisk helse hos elevene. Forhold som ses på som betydningsfulle for utviklingen av en god psykisk helse vil bli redegjort i dette delkapittelet da disse er sentrale å ha kunnskap om for å kunne tilrettelegge for dem. Forhold som vil bli redegjort er det psykososiale miljøet, det relasjonelle perspektivet og mestringsperspektivet.

2.4.1 Det psykososiale miljøet

Som nevnt tidligere, er en av skolens oppgaver å legge til rette for et trygt og godt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998, §9A-2). Skolen er pålagt til å aktivt fremme og arbeide for at et godt psykososialt miljø eksisterer (Opplæringsloven, 1998). Med et psykososialt miljø menes de mellommenneskelige forholdene på skolen og det sosiale miljøet, hvor det å føle seg verdsatt, trygg, akseptert og sett vektlegges som grunnleggende behov. Det psykososiale miljøet og læringsmiljøet kan ha

betydning for elevenes læring og deres psykiske helse (Berg, 2012). Major et al. (2011) støtter dette, og hevder i Folkehelse rapporten *Bedre fører var..* at å oppleve et læringsmiljø som belastende og stressende, utgjør en alvorlig risikofaktor for elevenes psykiske helse.

«Det psykososiale miljøet har et stort potensial når det gjelder å dyrke gode betingelser for elevers psykiske helse» (Tønnesen, 2018, s. 24). Veilederen for psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene (2007) understreker det psykososiale miljøet som det miljøet læreren best kan tilrettelegge for gode relasjoner, anerkjennelse, mestring og tilhørighet (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Videre hevder veilederen at det er skolens ledelse og lærere som utgjør den viktigste faktoren for å kunne utvikle et godt psykososialt miljø.

Utdanningsdirektoratet (2016) beskriver også faktorer som er betydningsfulle når det er snakk om å styrke barn og unges psykiske helse, samt deres læringsmiljø. Blant disse vektlegges lærerens evner som klasseleder, gode relasjoner mellom lærer og elev, relasjoner mellom elevene, skole-hjem samarbeid og positiv kultur for læring. Med det økende antallet elever som opplever psykiske vansker og stress, vektlegger Bru et al. (2016) betydningen av et godt psykososialt miljø i skolen, da dette kan være med på å fremme elevenes utvikling av en god psykisk helse.

Autoritativ klasseledelse

For å utvikle et trygt og godt psykososialt miljø, er god klasseledelse avgjørende.

«Klasseledelse handler om lærerens arbeid som bidrar til elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling» (Udir, 2020). I norske skoler blir autoritativ klasseledelse og autoritativ lærer brukt om en ønsket klasselederstil (Utdanningsforskning, 2015). Begrepet ble først brukt av sosiologien og Baumrinds forskning om foreldrestiler (Baumrind, 1991; Utdanningsforskning, 2015), men ble senere knyttet til lærerrollen (Wentzel, 2002).

Autoritativ klasseledelse kjennetegnes gjennom positiv relasjonsbygging og grensesetting, og det er kombinasjonen mellom disse to dimensjonene som gir den beste effekten (Wentzel, 2002). En autoritativ klasseleder vil kunne legge til rette for et trygt og godt læringsmiljø som er med på å fremme elevenes psykiske helse.

2.4.2 Det relasjonelle perspektivet

Det relasjonelle perspektivet innebærer relasjoner mennesker imellom, og oppstår gjennom samhandling, kommunikasjon og ved dialog (Røkene & Hanssen, 2012). Relasjoner i skolen kan bidra til opplevelsen av å bli akseptert og anerkjent av andre, et grunnleggende behov vi

mennesker har (Berg, 2012). En god relasjon kjennetegnes ved trygghet, støtte og omsorg. Slike relasjoner kan ha betydning for utvikling av selvbildet og egen selvfølelse, og kan bidra til å skape motstandskraft for å tåle påkjenninger, som igjen kan ha positiv effekt på utviklingen av den psykiske helsen (Berg, 2012; Nes, 2017).

Bru (2019) hevder at gode relasjoner kan forlenge livet med 7 år i gjennomsnitt. I en studie hvor sammenheng mellom barns relasjoner til lærere i barnehagen og deres prestasjoner senere i 8. klasse ble undersøkt, ble det funnet en signifikant sammenheng (Hamre & Pianta, 2001). Studien konkluderte med at en god relasjon til læreren i barnehagen hadde stor betydning for deres faglige prestasjon og atferd i skolen (Hamre & Pianta, 2001). I arbeidet med å fremme barns psykiske helse i skolen vil det relasjonelle perspektivet være essensielt å tilrettelegge for. Det er snakk om å legge til rette for gode læringsprosesser blant elevene. Gode relasjoner spiller en avgjørende rolle for god psykisk helseutvikling da de er med på å fremme barns psykiske helse og livsmestring (Drugli, 2012). Gjennom en longitudinell undersøkelse av 2616 elever viste det seg at lærer-elev-relasjonen har betydning for elevenes utvikling av sosial angst, depresjon og selvverd (De Wit, Karioja, Rye & Shain, 2011; Uthus, 2017). Det kom også frem at selvverd var positivt korrelert med gode lærer-elev-relasjoner. Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev viser med dette klar sammenheng med elevers psykiske helse, og vil derfor bli redegjort for (Drugli, 2012, s. 79).

Relasjonen mellom voksen og elev

Flere forskere fremhever betydningen av en god og støttende relasjon mellom lærer og elev (Pianta, 1999; Drugli, 2012). Relevant forskningslitteratur viser at en god relasjon mellom lærer og elev er med på å fremme elevenes trivsel og positive atferd i skolen, og bidrar til å fremme deres motivasjon for å arbeide med faglige aktiviteter samt lysten til å lære (Drugli, 2012; Pianta, 2006). Gode relasjoner mellom lærer og elev legger til rette for at elevene skal oppleve faglig og sosialt utbytte og er en av flere sentrale faktorer som virker inn på elevenes læringsprosess (Drugli, 2012) og er derfor sentral i all undervisning. Elevene kan gjennom gode relasjoner med voksne få mer tro på seg selv, og oppleve seg kompetente til å beherske både det faglige og det sosiale (Drugli, 2012; Pianta, Hamse & Stuhlman, 2003; Pianta, 1999). Med andre ord kan elevenes situasjon og posisjon i skolen styrkes gjennom gode relasjoner, noe som vil være avgjørende i et helseforebyggende arbeid (Berg, 2012; Drugli, 2012; Pianta, 1999).

En god relasjon mellom lærer og elev kjennetegnes ofte ved støtte, omsorg, åpenhet, involvering og gjensidig respekt, og preges av at både lærer og elev har en positiv innstilling og forventning til hverandre. Drugli (2012) beskriver to nøkkelbegrep som trengs for å skape en positiv relasjon. Det første er anerkjennelse, som handler om at begge parter i en relasjon ønsker anerkjennelse av hverandre. Anerkjennelse forutsetter et gjensidig og likeverdig forhold mellom partene. Dette betyr at læreren har et ansvar for å opptre slikt ovenfor eleven, da de har det som kalles en «definisjonsmakt» over elevene (Drugli, 2012). En anerkjennende lærer lytter, forstår, aksepterer og bekrefter elevene (Løv, 2009 sitert i Drugli, 2012). Det er viktig at lærere er klar over sin betydning for elevenes selvforståelse og er bevisst på dette i samhandling med tanke på elevenes opplevelse av seg selv og sitt verd (Drugli, 2012). Det andre nøkkelbegrepet Drugli (2012) beskriver er tillit. Tillit innebærer tiltro til et annet menneskes pålitelighet (Hargreaves, 1996, sitert i Drugli, 2012). «Tillit er noe som vokser frem i et positivt samspill, fordi partene erfarer at den andre er til å stole på» (Skjervheim, 1995, sitert i Drugli, 2012). Tillit er noe man må gjøre seg fortjent til og kan ikke kreves. Man må være innstilt på hverandre og kunne gi noe av en selv. Gjennom faktorer som å ha tro på elevene, gi dem utfordringer de kan mestre og å holde avtaler, skriver Drugli (2012) at tillit oppstår. Dette kan gjøres gjennom det Pianta og Driscoll (2010) kaller «banking-time». Banking-time handler om å sette av tid til en og en elev hvor elevene styrer innholdet for å vise interesse i elevene. Gjennom å ta del i elevenes interesser kan anerkjennelse og tillit vokse frem, og vil bidra til utviklingen av en god relasjon.

Relasjoner mellom elever

Samtidig trenger elever også å ha gode relasjoner til jevnaldrende (Drugli, 2012). Elever som har gode relasjoner til jevnaldrende, trives bedre på skolen da de i større grad opplever tilhørighet og fellesskap. En slik opplevelse har igjen innvirkning på faglig og sosial utvikling i skolen, i likhet med lærer-elev-relasjonen (Bru, et al., 2016; Drugli, 2012; Pianta, 1999). Havik (2019) vektlegger viktigheten av at de voksne i skolen legger til rette for at elevene skal kunne skape gode relasjoner til hverandre. Ved at de voksne er bevisste på sin kommunikasjon og holdning overfor elevene, kan dette bidra til en felles forståelse av viktigheten av å ta vare på hverandre, som igjen kan skape et bedre utgangspunkt for relasjonsbygging mellom elevene (Midthassel, 2019; Røkenes & Hanssen, 2012).

Sosial støtte

Sosial støtte kan være med på å forhindre stress elevene kan oppleve i skolen. Slikt stress kan i verste fall medføre vedvarende negative konsekvenser for elevene, som for eksempel psykiske plager og vansker (Bru et al., 2016). Sosial støtte kan komme fra medelever og det kan komme fra voksne, og handler om at noen hjelper dem og støtter dem i en utfordrende situasjon. Sosial støtte er både emosjonell- og instrumentell støtte. Med emosjonell støtte menes det å gi omsorg og trygghet for å gi elevene en opplevelse om at de kommer til å mestre situasjonen eller utfordringen. Instrumentell støtte handler derimot om å kunne veilede, gi råd og utøve praktisk hjelp (Bru et al., 2016). Det er altså nødvendig at lærere har kunnskap om hvordan man kan gi sosial støtte for å hjelpe elevene med å redusere stress.

En studie viste at sosial støtte fra familie, voksne i skolen eller jevnaldrende kan bidra til å øke trivsel i skole, samt at det har effekt på engasjementet i skolen (Gutiérrez, Tomàs, Romero & Barrica, 2017), derfor er sosial støtte en viktig faktor for utvikling av god psykisk helse. Dette støttes videre av Helse- og omsorgsdepartementet (2017) som fremhever at manglende sosial støtte kan øke faren for psykiske lidelser. Ansatte i skolen bør med dette ha en forståelse av hvordan man kan vise og tilrettelegge for sosial støtte i skolehverdagen (Røkenes & Hanssen, 2012).

2.4.3 Mestringsperspektivet

Opplevelse av mestring er essensielt i all undervisning (Berg, 2012). Mestring handler om en opplevelse av å beherske situasjoner og utfordringer man møter i livet. For barn og unge er det viktig å ha gode mestringsopplevelser for å etablere en tro på egne muligheter til å mestre oppgaver og utfordringer. Gode mestringsopplevelser vil være en avgjørende faktor, og blir sett på som et viktig tiltak for å fremme god psykisk helse (Berg, 2005). I regjeringens strategiplan for barn og unges helse (2003) blir mestringsperspektivet sett på som en avgjørende faktor i det helsefremmende arbeidet. De skriver at: «mestringsperspektivet bygger på en erkjennelse av at evnen til å utvikle og å ta i bruk egne ressurser er en sentral faktor i personlig utvikling og til å bygge en god psykisk helse» (Helsedepartementet et al., 2003, s. 11). Mestring handler om mer enn bare å mestre skolearbeidet, det handler om å kunne etablere muligheter for å mestre livet.

2.5 Læreres kompetanser og holdninger

2.5.1 Kompetanser

Innføringen av den nye læreplanen i skolen er i full gang, men dette er en gradvis prosess og vil ta tid. For at denne innføringen skal kunne skje, er det viktig at det skjer på en hensiktsmessig måte. En sentral faktor i dette er lærernes og ansattes kompetanse. Det handler om hvordan føringene for den nye læreplanen omsettes til praksis og blir en del av lærernes hverdag. I beskrivelse av hvordan endringsledelse kan forekomme, trekker Leithwood (2019) blant annet frem betydningen av å bygge relasjoner og stimulering av vekst av ansattes profesjonelle kompetanse. Læreres kompetanse er en av flere faktorer som har betydning for elevenes oppnåelse (Rowan, Fang-Chen & Miller, 1997). Kompetansen lærerne har baserer seg på den utdannelsen de har, erfaringene de har gjort seg, samt strategiene de benytter. I innføringen av læreplanverket blir dermed utdanning og erfaring av betydning.

Som nevnt tidligere er skolen en viktig del av barn og unges oppvekstmiljø og har med dette en unik mulighet til å se og hjelpe elevene. For at de skal kunne sørge for at elevene får den hjelpen de trenger, er det viktig at lærerne har kompetanse om psykisk helse. Med et stigende antall elever som sliter i skolen, er det desto viktigere. I en studie gjort i forbindelse med læreres opplevde kunnskap om psykisk helse, fant Ekornes (2016) at kun 12,2% av lærergruppen opplevde adekvat kunnskap om hvordan de kan forebygge psykiske vansker, og 18,3% opplevde å ha kunnskap om hva de skal gjøre dersom elevene utvikler vansker. Imidlertid svarte 42,6% at de ikke opplevde å ha tilstrekkelig kunnskap om psykisk helse for å hjelpe elever med vanskeligheter (Ekornes, 2016). Liknende resultater ble også funnet i studien til Reinke, Stomont, Herman, Puri og Goel (2011). Her svarte 41% av lærerne at de ikke opplever å ha kunnskapen som kreves for å imøtekomme helseutfordringene til elevene. Studiene viser at lærerne ønsker å hjelpe elevene sine, men er usikre på hvordan de skal følge dem opp. Relevant forskningslitteratur viser altså manglende kompetanse hos lærerne på dette feltet. Med manglende kompetanse kan det stilles spørsmål til kvalitetssikringen omkring arbeidet, og det kan også diskuteres hvorvidt elevene vil oppleve å få den tilretteleggingen som er nødvendig for slikt arbeid og for dem.

Studier viser et ønske om økt kompetanse på området psykisk helse (Ekornes, 2016; Reinke et al., 2011). Dette er positivt i den forstand at lærerne virker motiverte til å lære, noe som kan føre til at de i større grad underviser om temaene, i tillegg til å være med på å redusere en

følelse av overbelastning (Bru et al., 2016). Ekornes (2016) fant i sin studie at lærere med trening innenfor psykologi eller spesialpedagogikk i større grad ser på sin kompetanse som god, og opplever færre negative følelser når det kommer til elever og deres psykiske vansker. I tillegg kom det frem i studien at trening eller opplæring i programmer om psykisk helse har positiv betydning for læreres opplevde kompetanse på feltet (Ekornes, 2016). Økt kompetanse blant lærere kan komme elevene til gode. Ved at lærerne i større grad føler seg trygge på tematikken, vil undervisningskvaliteten øke, og med dette ruste elevene til å kunne ta vare på sin egen og andres helse. Dersom kunnskapen er mangelfull, kan dette gjøre det vanskeligere for elever (og lærere) å sette ord på og finne ut av hva som plager dem. En balansert og informativ kunnskapsutvikling vil derfor være relevant for alle i skolen, da dette kan komme både elever og lærere til gode, ved at kompetansen rundt livsmestring og psykisk helse øker.

For å redusere gapet mellom skolens oppgaver innen til psykisk helse og livsmestring, viser relevant forskningslitteratur til betydningen av kompetanseheving blant lærere (Klomsten, 2017). Programmer rundt psykisk helse må forankres i skolene, i planer og i skolens øvrige virksomhet slik at det kan vedvare. Krav om effektiv undervisning, fokus på prestasjoner og gode faglige ressurser kan bli utfordrende uten slike programmer, da fokuset kan avta over tid (Klomsten, 2017). Det er av betydning at fokuset opprettholdes med tiden, og psykisk helse og livsmestring som del av et tverrfaglig tema på læreplanen kan bidra til å sikre kontinuitet i arbeidet.

Hvilken utdanning lærere har, har betydning for kompetansen de har på området psykisk helse. Skolen, og lærere, blir nevnt som viktige faktorer når det er snakk om elevers psykiske helse. Imidlertid kommer det frem i relevant forskningslitteratur at kunnskapen rundt psykiske utfordringer er for dårlig dekket i lærerutdanningen (Berg, 2005). NOU 2015: 2 (2015) fremhever også at psykisk helse burde få større plass i lærerutdanningene. Det blir foreslått å innføre et eget emne, *psykisk helse og psykososiale risikofaktorer*, med egne læringsutbyttebeskrivelser for å øke fremtidige læreres kompetanse på feltet (NOU 2015: 2, 2015). Dette skal bidra til at lærere blir bedre rustet til å formidle tematikken til elevene, og selv være i stand til å møte diverse utfordringer som kan oppstå i skolen (Klomsten, 2017).

Stortingsmelding 11 (Kunnskapsdepartementet, 2009) fremhever fire kompetanser de mener alle lærere bør ha: (1) fagkompetanse, (2) didaktisk kompetanse, (3) ledelseskompetanse og (4) relasjonskompetanse. Når det gjelder temaene livsmestring og psykisk helse, er

relasjonskompetanse av klar betydning. I litteratur blir relasjon mellom lærer og elev omtalt som «et avgjørende fundament for læringsarbeid og for elevenes velvære» (Bru et al., 2016, s. 56; Nordenbo, Larsen, Tiftikçi & Østergaard, 2008; Pianta, 2000). En god relasjon blir ansett som en forutsetning for at lærere skal kunne imøtekomme det ansvaret de har overfor elevers emosjonelle og psykososiale utvikling (Berg, 2012). For at dette skal være mulig, er det avgjørende med økt kunnskap om tegn på psykiske vansker, kommunikasjonsevner og evner til å samarbeide med ulike instanser (Berg, 2012).

En annen som beskriver hva det innebærer for lærere og deres kompetanse rundt psykisk helse og livsmestring i skolen er Ekornes (2016). Hun beskriver i sin studie tre kompetanseaspekter: (1) fremme trivsel i og gjennom det daglige undervisningsarbeidet, (2) kompetanse for å identifisere vansker på et tidlig tidspunkt og (3) å hjelpe elevene til å komme tilbake til klassen etter sykdomsperiode og sørge for at de fungerer godt faglig og sosialt. Det første aspektet kan knyttes til opplæringsloven §9A som beskriver elevenes rett på et trygt og godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det andre aspektet handler om å kunne fange opp vansker tidligst mulig, og eventuell videre henvisning. For å kunne identifisere elevers vansker, trenger lærere kompetanse omkring vansker som kan oppstå i skolehverdagen. Et godt samarbeid med hjelpetjenester kan bidra til å fange opp disse elevene. Det siste aspektet kan ses i sammenheng med tilpasset opplæring, «lærere skal legge til for den enkelte elev og deres forutsetninger» (Opplæringsloven §1-3, 1998). For at elever med vansker ikke skal risikere å falle ut av skolen, er det viktig at skoledagen, og innholdet i den, tilpasses elevens nivå og kapasitet. Som nevnt tidligere vil mestring og mestringstro være avgjørende for elevenes motivasjon i skolen. Ekornes (2016) fremmer med dette hva det kan innebære for lærere å ha kompetanse om psykisk helse og livsmestring.

2.5.2 Holdninger

Manglende kompetanse kan prege læreres holdninger omkring temaene. Dersom læreres holdninger til livsmestring er negative og kunnskapen fraværende, kan implementeringen av det i skolen bli utfordrende. Evans (2008) beskriver læreres profesjonelle kompetanse som bestående av to hovedkomponenter, en funksjonell og en holdningsmessig. Den funksjonelle utviklingen handler om at prestasjonene skal forbedres og endringer i prosedyrer og rutiner bli sentralt (Evans, 2008). Den holdningsmessige utviklingen handler om at holdninger til arbeidet må forandres. Det innebærer endring i kunnskapsgrunnlaget og motivasjonen til å engasjere seg i arbeidet (Evans, 2008). Med dette fremkommer nødvendigheten av økt

kunnskap og motivasjon for å kunne endre holdninger, og det er tydelig. Det blir med dette avgjørende at lærere vet hvorfor det arbeides med psykisk helse i skolen. Imidlertid kan lærere oppleve ulikt ansvar rundt arbeidet, noe som kan føre til stor variasjon i utførelsen av det. Klare retningslinjer på hva som skal læres er derfor nødvendig, da dette ikke kommer tydelig frem i læreplanverket.

Skau (2017) skriver at personlig kompetanse er avgjørende for våre relasjoner og vårt arbeid som lærere. Variasjoner i profesjonsutøvelsen kan ses i sammenheng med begreper som personlig kompetanse, som videre kan knyttes til holdninger. Profesjonalitet er sammensatt, og forskningsbasert og teoretisk kunnskap er viktig, men ikke nok (Skau, 2017). Det blir relevant å inkludere personlig kunnskap da dette er en betydningsfull og nødvendig del av den samlede profesjonelle kompetansen (Skau, 2017). Den personlige kompetansen handler om hvem man er og hvordan man forholder seg til andre mennesker, og utvikles gjennom erfaringer og fortolkninger av disse (Skau, 2017). Den personlige kompetansen blir av Skau (2017) sett på som grunnmuren ved den profesjonelle kompetansen, og kan ses i sammenheng med holdninger. Det handler om personlige overbevisninger og evne til å gjennomføre arbeid, og kan for eksempel være ansvarlighet, evne til personlig forpliktelse, evne og mot til å hankses med konflikter, til å ta seg selv og andre på alvor, og evne til å tilegne seg ny kunnskap og bruke den i profesjonsutøvelsen (Skau, 2017). Grunnen til at holdninger kan knyttes til den personlige kompetansen er at holdningene er det som ligger til grunn for om man for eksempel tar tak i en konflikt. Altså kan den personlige kompetansen ha betydning for læreres holdninger til livsmestring og psykisk helse i skolen. De lærerne som har opplevd behov for temaene vil i større grad ha positive holdninger til at det nå innføres i skolen. På denne måten kan altså den personlige kompetansen være en faktor for læreres holdninger til innføringen av temaene og kan være et svar på hvorfor det viser seg å være variasjoner i arbeidet med dem.

Læreres motivasjon vil ha betydning for elevenes utbytte av arbeidet (Rowan et al., 1997). Med bakgrunn i dette vil det være aktuelt å undersøke læreres holdninger til at livsmestring og psykisk helse nå innføres i skolen som et tverrfaglig tema. Holdninger til arbeidet vil ha betydning for utførelsen, og personlig kompetanse vil ha betydning for om arbeidet blir prioritert. Ekornes (2016) fant i sin studie at de aller fleste lærerne følte på et profesjonelt og et personlig ansvar for å hjelpe elevene som slet med psykiske vansker. Reinke et al (2011) fant i sin studie at 89% av deltakerne mener at skolen burde være involvert i arbeid med

psykisk helse. Relevant forskningslitteratur indikerer at lærere ser ut til å ha positive holdninger til arbeidet omkring psykisk helse og livsmestring i skolen. En av grunnene til dette er sammenhengen mellom elevenes læring og deres psykiske helse. Lærere ser betydningen av å engasjere seg i elevenes psykiske helse da dette vil være grunnleggende for deres læring, og hele 98% av lærerne i studien til Ekornes (2016) var enige om den tette sammenhengen mellom psykisk helse og faglig læring. Dette kan være med på å skape økt kunnskap om temaene da lærere i større grad engasjerer seg da de ser hvor viktig det er for elevenes helse, men også deres faglige prestasjoner.

Studiene til Ekornes (2016) og Reinke et al (2011) indikerer at læreres holdninger og personlige kompetanse for å arbeide med temaene er til stede. Imidlertid kan man møte utfordringer ved skolen for gjennomføringen av arbeidet. Selv om lærere er positive til innføringen av de tverrfaglige temaene, føler mange at de mangler tid og ressurser for arbeidet (Klomsten, 2017). En studie fant at lærere er positive til at psykisk helse er satt på timeplanen, men at de er frustrerte over at dette kommer i tillegg til alt annet lærestoff (Larsen, 2011). Dette kommer også frem i en annen studie hvor lærerne svarer at de opplever at arbeidet med psykisk helse «stjeler» tid fra faglige oppgaver (Ekornes, 2016). Med dette påpeker Larsen (2011) betydningen av å forankre psykisk helse i skolens virksomhet og planer for å øke fokuset.

Selv om litteraturen viser at de fleste lærerne er positive til innføringen av psykisk helse og livsmestring i skolen, gjelder ikke dette alle. At noen har negative holdninger til innføringen, kan være utfordrende. Noen lærere kan oppleve det som en byrde å arbeide med temaene, da de gjerne ikke ser viktigheten eller ikke føler seg kompetent til å arbeide med det. Dette viser igjen til hvor viktig det er at lærere ser viktigheten og har kompetansen til å gjennomføre arbeidet med psykisk helse og livsmestring.

2.6 Behov for forskning

Livsmestring og psykisk helse er et viktig tema i samfunnet, særlig blant barn og unge. Psykisk helse har betydning for læring, og for sosial og følelsesmessig utvikling (Koller & Burtel, 2006). Livsmestring har nylig blitt introdusert i læreplanen (2020) og innen dette temaet er psykisk helse en viktig komponent. Fokus på psykisk helse og livsmestring blir med dette sentralt for skolen, noe som kan være med på å fremme og ivareta barn og unges god psykiske helse. Samtidig er det behov for forskning for å undersøke ulike forståelser av

begrepet, og å kartlegge læreres holdninger til å implementere dette i praksis. Livsmestring er et komplekst tema i skolesammenheng, og kan være vanskelig å avgrense da det både er altomfattende og grunnleggende. Det er et behov for en felles forståelse av hva det tverrfaglige temaet livsmestring innebærer. Det finnes lite forskning på dette området så langt, og denne studien har derfor som mål å kartlegge læreres selvopplevde kompetanse på området, i tillegg til deres holdninger til dette nye emnet i læreplanen. Følgende forskningsspørsmål har blitt stilt for å undersøke dette: *1) Hvordan opplever lærere egen kompetanse på områdene livsmestring og psykisk helse? og 2) Hvilke holdninger har lærere til tiltak knyttet til elevers livsmestring og psykisk helse?* Resultatene vil forhåpentligvis kunne bidra til en større samtale om hva temaene livsmestring og psykisk helse innebærer og hva det skal bestå av, samt en felles forståelse av begrepene.

3.0 Metode

Metodedelen skal gi innsyn i refleksjoner og vurderingen som er gjort gjennom denne studien. Formålet er å gi en oversikt og begrunnelse for de ulike valgene som er tatt for å besvare de to forskningsspørsmålene. Disse spørsmålene har vært grunnlag for følgende forskningsdesign (se tabell 1):

Tabell 1: Oversikt over studiens forskningsdesign.

Tema	Læreres holdninger og opplevelser omkring livsmestring og psykisk helse i skolen.
Type studie	Intervjustudie.
Metode	Kvalitativ metode, semistrukturerte intervju.
Data	Transkripsjoner av lydopptak.
Utvalg	6 informanter: 4 lærere og 2 miljøterapeuter.
Analysetype	Konvensjonell innholdsanalyse, med fortolkende fenomenologisk analyse brukt som analyseverktøy.

3.1 En kvalitativ metodetilnærming

Ved en kvalitativ tilnærming finnes det flere metoder som kan benyttes, blant annet intervju, observasjon eller feltarbeid. I denne oppgaven har intervju blitt betraktet som den mest hensiktsmessige metoden å benytte da målet med studien var å få et innblikk i læreres holdninger og opplevelser omkring livsmestring og psykisk helse i skolen, fra deres synsvinkel. Gjennom studien ønsket jeg å få frem utfyllende informasjon om informantenes tanker og erfaringer rundt temaene. Et kvalitativt intervju forsøker å forstå et fenomen fra intervjupersonens synsvinkel (Kvale & Brinkmann, 2015), og kjennetegnes av at man får grundig informasjon om hvilke perspektiv og synspunkt informantene har på det fenomenet en undersøker (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) beskriver forskningsintervjuet som en profesjonell samtale, hvor samspillet mellom intervjueren og den intervjuede skaper kunnskap.

Begrunnelse for valg av kvalitative intervjuer

Kvalitative datainnsamlingsmetoder er godt egnet for å utforske felt der det finnes lite kunnskap fra før (Grenness, 2003). Denne metoden gjør det mulig for studiens deltakere å gi

relativt frie beskrivelser av hvordan de opplever et bestemt fenomen (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2010), og metoden var derfor godt egnet til å fremskaffe data til denne studien i tillegg til at den samsvarte godt med intensjonen i forskningsspørsmålet. For analyse av data, ble det benyttet en konvensjonell innholdsanalyse i den grad at kategorier for koding av data har blitt utviklet induktivt fra (deler av) transkripsjonene (Fauskanger & Mosvold, 2014), men mer konkret er fortolkende fenomenologisk analyse eller Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) brukt som analyseverktøy, hvor dataene ble bearbeidet gjennom analysens seks steg (se kapittel 3.4 og 3.5.2).

3.1.1 Semistrukturert intervju

I denne studien ble semistrukturerte intervju benyttet. Kvale og Brinkmann (2017) beskriver det kvalitative intervjuet som basert på en delvis strukturert intervjuguide. Gjennom semistrukturerte intervju ble temaene bestemt på forhånd, mens rekkefølgen på spørsmålene ble justert underveis. Begrunnelse for valget av semistrukturerte intervju var muligheten til å følge informantens fortelling samtidig som de aktuelle temaene ble diskutert i samtalen. Gjennom intervjuet var det åpent for innspill fra informantene, og med dette var det mulig å stille oppfølgingsspørsmål til eventuelle temaer som ble tatt opp i samtalen. Med et strukturert intervju har man ikke samme muligheten til å ta opp temaer som skulle dukke opp underveis da man i forholder seg til den rekkefølgen spørsmålene er stilt. Samtidig vil et ustrukturert intervju ikke være knyttet til bestemte tema, noe som gjør at det fort kan bli snakk om andre temaer som ikke er relevante for studiens forskningsspørsmål. Et semistrukturert intervju ga mulighet til å tilpasse spørsmålene til informanten, samtidig som det kunne stilles spørsmål som oppsto underveis og som virket relevant å få besvart. Samtidig gjorde det semistrukturerte intervjuet det lettere å sammenlikne resultatene, fordi samme spørsmål ble stilt til alle informantene, selv om alle samtalene kunne ta opp ulike temaer.

Begrunnelse for valg av semistrukturerte dybdeintervjuer

Studien hadde som hensikt å kartlegge og undersøke læreres holdninger og opplevelser omkring livsmestring og psykisk helse i skolen. For å oppnå dette var det hensiktsmessig med en metode som i størst mulig grad la til rette for at deltakerne skulle få tid og rom til å reflektere rundt begrepene livsmestring og psykisk helse, og samtidig gi rom for deres tanker og erfaringer omkring disse. Semistrukturerte dybdeintervjuer kjennetegnes ved å være strukturert og fleksibel. Intervjuene var strukturerte i form av at det ble benyttet en ferdig utformet intervjuguide, der informantene ble stilt de samme spørsmålene. Flexibiliteten ved

denne intervjuformen ble også ivarettatt ved at både informantene og intervjuer kontinuerlig hadde anledning til å stille oppfølgingsspørsmål.

Gjennom semistrukturerte dybdeintervjuer ble det utforsket uforutsette interessante samtaletråder, og på samme tid hentet relevante data fra alle intervjuene. Intervjuene ble gjennomført individuelt for å sikre nok tid til å bli kjent med hver enkelt lærer, og deres forståelse av livsmestring og psykisk helse. Individuelle intervju oppleves ofte tryggere og mer skjermet, sammenliknet med gruppeintervjuer, og var med dette med på å legge til rette for at lærerne kunne dele sine forståelser på en så upåvirket måte som mulig (Malterud, 2017).

3.2 Utvalg og rekruttering

Rekruttering av deltakerne i denne studien ble gjort gjennom et strategisk utvalg som innebar systematisk utvelgning av kandidater med egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevante for problemstillingen. I denne sammenheng ble det viktig å intervju lærere i skolen, da det er deres synspunkter og deres kunnskap som er relevant for problemstillingen. For å undersøke hvilke holdninger og erfaringer som knytter til ulik utdanning ble både lærere og miljøterapeuter inkludert i studien. Ekornes (2016) påstand om at lærere med trening innenfor psykologi eller spesialpedagogikk i større grad ser på sin kompetanse som bedre, og opplever færre negative følelser når det kommer til elever og deres psykiske vansker vekket nysgjerrighet omkring forskjell i læreres og miljøterapeuters opplevde kompetanse på områdene livsmestring og psykisk helse, samt deres holdninger til hvorvidt skolen burde arbeide med temaene. Ulike grupper som skal undersøkes, og et gitt antall representanter innenfor hver av dem, beskrives det som kvoteutvalg (Thagaard, 2018). Utvalget i denne studien besto av fire lærere og to miljøterapeuter.

Ifølge Smith, Flowers og Larkin (2009) finnes det ikke noe riktig svar på utvalgsstørrelse, det avhenger delvis av omfanget av forpliktelsen til casestudiets nivå av analyse og rapportering; substansen av de individuelle casene og de organisatoriske begrensingene en må operere under. For en fenomenologisk tilnærming foreslår de mellom tre til seks deltakere. Ettersom fenomenologiske tilnærminger er opptatt av å se erfaringene til hvert enkelt individ, argumenteres det for at det er lettere å møte de analytiske forpliktelsene med et lite utvalg.

Dette skal kunne gi tilstrekkelige tilfeller for utvikling av meningsfulle punkter for likhet og forskjeller mellom informantene, men samtidig ikke så mange at man blir overvældet av datamaterialet som skal genereres (Smith et al., 2009).

For rekruttering av informanter ble det kontaktet respondenter som var både bekjente og ukjente, blant annet lærere fra studiet, praksis og arbeid som vikar på skoler. Rektorer på skoler i området ble også kontaktet med forespørsel om å etterspørre informanter på sine skoler. Det ble sent ut informasjon om prosjektet samt samtykkeskjema, i håp om at ulike lærere og miljøterapeuter hadde lyst og mulighet til å ta del i studien. Selv om det i begynnelsen var utfordrende å rekruttere informanter, endte det til slutt med et utvalg bestående av fire lærere og to miljøterapeuter fordelt på tre skoler. Selv om det var fristende med et større utvalg, ble det besluttet å ta hensyn til anbefalinger om tre til seks deltakere (Smith et al., 2009) og til behandlingstiden for å bearbeide og analysere intervjudataene på en tilfredsstillende måte (Dalen, 2011). For et kvalitativt utvalg er informasjonsstyrke et bedre mål enn at utvalget skal være representativt, og i en fenomenologisk tilnærming kan en si at utvalget representerer perspektivet i større grad enn populasjonen (Malterud, 2017, Smith et al., 2009). Utvalget besto av både kvinner og menn med variert fagbakgrunn, og hadde et aldersspenn fra 23-60 år. Et slikt aldersspenn har en informasjonsstyrke som gir mye og variert informasjon (Malterud, 2017). Etter å ha gjennomført intervjuene med informantene ble dataene vurdert som tilstrekkelige for å kunne besvare studiens problemstillinger.

3.3. Beskrivelse av intervjuguiden og intervjusituasjonen

3.3.1 Intervjuguides utforming

Hensikten med intervjuguiden var å få stilt de samme spørsmålene i alle intervjuene (se vedlegg 1). En intervjuguide kan inneholde temaer som skal tas opp, eller en rekke spørsmål man ønsker å stille (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble i denne studien utformet en intervjuguide med spørsmål. Å stille spørsmål som er utformet på forhånd og med utgangspunkt i problemstillingen vil i større grad kunne gi data som er relevante for forskningsspørsmålene, enn å la informantene snakke fritt om ulike tema. I arbeidet med intervjuguiden ble det utformet en lang liste med ulike spørsmål som kunne være relevante for studien og som baserte seg på tidligere forskning på området. Arbeidsprosessen fortsatte deretter ved at spørsmålene ble slått sammen, omformulert og systematisert for å belyse to overordnede tema; lærerens holdninger til og opplevelser av implementeringen av

livsmestring og psykisk helse i den nye læreplanen. Alle informantene var innom tematikken i alle spørsmålene i intervjuet, men ikke alle spørsmål ble stilt direkte til alle informantene da noen kom inn på flere tema innen samme spørsmål og besvarte flere spørsmål av gangen. Dette har skapt noe variasjon i svarene, og har gjort det vanskeligere å sammenligne de aktuelle spørsmålene som ikke ble stilt direkte til alle informantene, men ettersom det underveis ble stilt oppfølgingsspørsmål til svarene som ikke opplevdes utfyllende nok, har resultatene fra intervjuene blitt vurdert som tilstrekkelige for å danne grunnlaget for empiri og videre analyse.

Som en del av prosessen med å utforme intervjuguiden ble det gjennomført et prøveintervju (Malterud, 2017) for å utforske ulike spørsmålsformuleringer og spørsmålsrekkefølger i intervjuguiden, i tillegg til å gjøre erfaringer med å være en lyttende intervjuer.

Prøveintervjuet var også en anledning til å teste ut opptaksutstyret, noe som kan bidra til å styrke studiens validitet (Dalen, 2011). Tilbakemeldinger fra min veileder og fra en medstudent, samt gjennomføringen av prøveintervjuet, gjorde det mulig å tydeliggjøre intervju spørsmålene ytterligere. Noen spørsmål falt fra, noen oppfølgingsspørsmål ble lagt til og strukturen ble noe endret. Det endelige resultatet ble 20 spørsmål i intervjuguidens hoveddel. Disse var fordelt på følgende tre kategorier: (1) Bakgrunnsinformasjon, (2) opplevelse av kompetanse og (3) arbeidsmåter. Førstnevnte kategori, bakgrunnsinformasjon, har i mindre grad blitt omtalt i denne studien, da disse dataene kun ble brukt til å beskrive utvalget på et gruppenivå. Spørsmålene var relevante for å få et innblikk i hvilke utgangspunkt lærerne hadde for å snakke om livsmestring, men hadde ingen verdi i denne oppgaven utover dette. En slik tredeling av spørsmålene ga flere mulige innganger til å forstå hvordan lærere forstår livsmestring og psykisk helse. Spørsmålene som ble utformet til å være eksplorerende, og ble med dette stilt så åpne som mulig (Grønmo, 2004). Etter spørsmålene var stilt fikk deltakeren alltid god tid til å tenke seg om og til å fullføre svarene sine. Som en avslutning fikk informantene mulighet til å tilføye mer dersom de satt inne med noe som de ikke hadde fått gitt uttrykk for.

3.3.2 Gjennomføringen av intervjuet

I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv og signerte et samtykkeskjema (se vedlegg 2). Kvale (2001) fremhever hvor viktig det er at intervju personene får en kontekst intervjuet gjennom informasjon (Kvale, 2001, sitert i Krumsvik, 2019). Ivaretagelse av personvernet til informantene er også viktig, og må derfor

tenkes nøye gjennom før en begynner med intervjuene. Informert samtykke betyr: «Informed consent: forms are those that participants sign before they engage in research. This form acknowledges that participants' rights will be protected during data collection» (Creswell & Clark, 2011, sitert i Krumsvik, 2019, s. 169). Informert samtykke er med andre ord de skjemaer deltakerne signerer før de deltar i forskning, som bekrefter at deres rettigheter vil bli beskyttet under datainnsamlingen (Creswell & Clark, 2011). Før intervjuet begynte, ble de viktigste punktene fra informasjonsskrivet oppsummert: at informanten kunne trekke seg når som helst uten konsekvenser, at anonymiteten til informanten blir ivarettatt, og at intervjuet ville bli tatt opp. Intervjuene ble gjennomført på møterom, i klasserom på skolen, og over den nettbaserte løsningen Google Meet. I utgangspunktet var tanken å møte alle informantene, men grunnet Covid-19-pandemien, fikk informantene muligheten til å gjennomføre intervjuet over Google Meet. Fordelen og hensikten med å møte informantene på sine respektive skoler, var at kjente omgivelser kan bidra til å skape trygge rammer rundt intervjuet (Creswell & Miller, 2000). Å møtes i informantens omgivelser kan bidra til å redusere eventuelle maktforhold. Slike maktforhold kan være relevant å ha tenkt over i forkant av intervjuet. Anerkjennelse av maktrelasjoner i kvalitative forskningsintervjuer reiser både epistemologiske spørsmål knyttet til den kunnskapen som skal produseres, og etiske spørsmål knyttet til hvordan asymmetriske maktforhold kan håndteres ansvarlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 53).

Forskningsintervjuet er i dag som regel mye mindre agnostisk, og intervjupersonen betraktes vanligvis som en informant eller partner, ikke som en opponent. Intervjueren stiller spørsmål for å få kjennskap til intervjupersonens verden og innlater seg sjeldent på en lengre diskusjon av logikken og sannheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 55).

Meningen med å intervju lærere var for å innhente deres opplevelser og holdninger til temaene psykisk helse og livsmestring, og det var deres tanker og opplevelser som ble vektlagt i intervjusamtalen. «Det ligger utenfor forskningsintervjuets grenser at intervjueren argumenterer for styrken i sine egne oppfatninger om temaet for intervjuer eller forsøker å endre intervjupersonens overbevisning. Intervjueren oppfattes vanligvis som en mottaker, ikke avsender» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 55).

Det er relevant å tenke over hvordan man organiserer rekkefølgen i intervjuet, og å starte med nøytrale tema kan være en fordel (Thagaard, 2018). Den innledende delen av intervjuet ble

derfor brukt til å snakke om informantenes bakgrunnsinformasjon, da dette ikke ville oppleves som krevende for informantene å svare på. Videre kan man gradvis gå inn på mer krevende temaer, for å avslutte med mer nøytrale temaer igjen. Etter den innledende delen av intervjuet ble informantene stilt spørsmål knyttet til deres holdninger og opplevelser omkring psykisk helse og livsmestring, blant annet om hvordan de forstår begrepene. Avslutningsvis ble det stilt spørsmål om det var noe de ønsket å tilføye, og intervjuet ble på denne måten avsluttet på informantenes premisser og det de vektla. Lydopptak ble benyttet under alle intervjuene for å sikre god gjengivelse av besvarelsene til informantene (Dalen, 2011; Malterud, 2017). Ettersom non-verbal kommunikasjon ikke kommer med på opptaket, ble det skrevet detaljerte notater i etterkant av hvert intervju for å huske så mye som mulig fra intervjusituasjonen (Dalen, 2011; Malterud, 2017).

I det andre intervjuet dukket det opp interessante momenter som ble vurdert som aktuelle for forskningsspørsmålene og som derfor ble tatt med videre til de andre informantene. Det ble derfor etterspurt en ny samtale med den første informanten for å stille disse spørsmålene. Deretter ble spørsmålene lagt til i intervjuguiden og stilt til de gjenværende informantene. Samlet sett ble alle informantene stilt de samme spørsmålene. Dette ble gjort bevisst for å få et så bredt datagrunnlag som mulig, samt for å kunne ha muligheten til å sammenlikne deltakernes svar i arbeidet med analysen.

Under det tredje intervjuet, delte læreren noen av sine refleksjoner. Det var en fin opplevelse å bli tiltrodd slike refleksjoner, og medførte også at det ble gjort endringer i de påfølgende intervjuene. Det ble brukt mer tid i forkant og etterkant av intervjuene til å reflektere over formen på intervjuet. Det ble lagt klart frem at det er lærerne som er ekspertene i denne studien, og jeg opplevde at alle informantene virket trygge og interesserte i å dele sine forståelser og opplevelser av temaene.

Foruten å lede intervjuet var det å tilrettelegge for en positiv samtale med informantene min viktigste oppgaven som intervjuer (Dalland, 2007). Oppfølgingsspørsmål ble stilt for å oppklare det som fremsto som uklart, eller for å utvide interessante sider ved det informanten beskrev (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 10). Disse avbrytelsene med oppfølgingsspørsmål ble forsøkt holdt til et minimum, da stadige avbrudd kunne medført at informantene ikke hadde fått anledning til å fullføre sine resonnement (Dalen, 2011).

3.4 Analytisk tilnærming

I analysen av innsamlede ble det valgt en fortolkende fenomenologisk analyse, eller på engelsk, interpretative phenomenological analysis (IPA). IPA er en kjent metode innenfor psykologi, men har i senere tid blitt brukt i studier som retter seg mot kognitive retninger som humanistiske, helsefaglige og sosiale disipliner. Den kvalitative forskningsmetoden har som utgangspunkt å undersøke hvordan menneske gir mening til sine erfaringer (Smith, et al., 2009). Det vil si hvordan spesielle opplevelser, hendelser og tilstander oppleves for dem (Smith et al., 2009). Det som skiller IPA fra andre tilnærminger er kombinasjonen av fenomenologiske, hermeneutiske og ideografiske tanker (Smith et al., 2009). IPA er en induktiv tilnærming som tar sikte på å fange opp og utforske betydningen deltakerne tilordner til sine erfaringer (Reid, Larkin & Flowers, 2005). De induktive og iterative prosedyrene til IPA er ment å hjelpe forskeren med å utvikle et innledende «innsideperspektiv» på emnet (Reid et al., 2005). Det er en balanse mellom «emiske» og «etiske» posisjoner i IPA, så å ta et «innsideperspektiv» er dermed bare en del av den analytiske prosessen, fordi analytikeren også gir en fortolkende redegjørelse for hva det betyr for disse deltakerne å ha disse bekymringene i denne spesielle sammenhengen (Reid et al., 2005, s. 22). Forskeren begynner med å høre deltakers historier, og prioriterer deltakers verdensbilde i kjernen av beretningen. Videre forsøker forskeren å gi mening om deltakers erfaringer og bekymringer, og å belyse dem på en måte som svarer på bestemte forskningsspørsmål. Dette gjøres gjennom en prosess med koding, organisering, integrering og tolking av data (Reid et al., 2005).

Fenomenologi

Et fenomenologisk perspektiv tar utgangspunkt i den enkeltes opplevelse. Hvordan en person opplever en situasjon, og hva personen tenker og føler rundt situasjonen er av interesse i det fenomenologiske perspektivet. Utgangspunktet for det fenomenologiske perspektivet er at virkeligheten er slik mennesket oppfatter den, og det handler om å få tak i forståelsen bak fenomenet gjennom informantens perspektiv (Kvale, 1997). En fenomenologisk tilnærming legger spesielt vekt på en fortolkende analyse hvor informantene forsøker å få mening ut av sine handlinger og opplevelse av situasjonen (Smith et al., 2009). Hensikten med denne studien var å få innsikt i læreres opplevelser og erfaringer, og forståelse av deres holdninger og tanker rundt tiltak knyttet til elevers livsmestring og psykiske helse i skolen. I søken etter den enkeltes opplevelse av et fenomen, finnes det hverken rette eller gale svar.

Hermeneutikk

En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at et fenomen kan tolkes på forskjellige nivåer, og at det ikke finnes en egentlig sannhet. Innenfor hermeneutikken er det sentralt at mening kun kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av, og målet er å oppnå en gyldig forståelse av mening i teksten (Thagaard, 2018). Et kjent begrep innenfor hermeneutisk tolkning er den hermeneutiske sirkel, som fokuserer på det dynamiske forholdet mellom deler og helhet. For å kunne forstå noe som har mening, er det nødvendig at vi fortolker delene ut fra en viss førforståelse av helheten som delene hører hjemme i. For å forstå en gitt del må en forstå og tolke helheten, og helheten må forstås og tolkes ut fra delene (Smith et al., 2009). I en fenomenologisk tilnærming er den hermeneutiske sirkel en nyttig måte å tenke «metode» på. Et viktig poeng i analysen er at en ikke skal gjøre seg ferdig med et steg og så gå videre til neste, men at man beveger seg frem og tilbake i stegene gjennom hele prosessen. Å tenke på denne måten blir da som en sirkel hvor en beveger seg frem og tilbake mellom helhet og deler.

Ideografi

Ideografisk vitenskap har som formål å beskrive individuelle, ulike aspekter ved virkeligheten som mening og intensjoner. Ideografisk metode er altså rettet mot forståelse av enkeltindivider eller enkelthendelser (Smith et al., 2009). Kunnskapen som erverves gjennom ideografisk metode kan ikke uten videre generaliseres, det vil si at det som er gyldig for en person ikke nødvendigvis trenger å være gyldig for andre personer i ulike situasjoner (Smith et al., 2009). Ideografiske studier ekskluderer likevel ikke muligheten for å generalisere, men har en annen måte å etablere generaliseringen på.

3.5 Analyseprosessen

I denne delen vil valgene som har blitt tatt i prosessen hvor data har blitt omsatt til funn bli redegjort og begrunnet. Stegene i arbeidet med transkribering av lydopptakene (3.5.1) og analysering av de transkriberte tekstene (3.5.2) vil legges frem. Arbeidet med analysen begynte med transkriberingene, fordi det å omsette lyd til tegn også er en tolkende og meningsskapende handling (Braun & Clarke, 2006). Derfor ble det allerede under transkriberingen av intervjuene gjort notater med tanke på tema som dukket opp, og betraktninger som dukket opp underveis (Dalland, 2007).

3.5.1 Transkribering av datamaterialet

De transkriberte intervjuene har dannet grunnlaget for analysen av datamaterialet.

Datamaterialet fra intervjuene kom i form av lydopptak, og ble transkribert så tett opptil intervjutidspunkt som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) beskriver hvordan transkribering kan være problematisk ved omformuleringen fra talespråk til skriftspråk, da man ikke kan gjengi ironi, stemmeleie eller kroppsspråk. Det ble derfor skrevet ned refleksjoner etter hvert intervju med en gang intervjuet var ferdig. Transkriberingen ble gjort i et ordinært transkriberingsprogram (Kvale & Brinkmann, 2015), og etter endt transkribering besto materialet av 34 A4-sider med transkribert tekst, hvor alle ble ansett som egnet for videre analyse. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at for å sikre god intervjureliabilitet og intervjuvaliditet i transkripsjonsdelen kan en teste dette ved å gjennomføre prøveintervju. Da kan man få luket bort misforståelser av ord, for raskt intervjutempo, dårlig plassering i rommet og liknende (Krumsvik, 2019). Dette ble, som nevnt tidligere, gjennomført i forkant av intervjuene nettopp for at intervjuene skulle bli så vellykket som mulig.

Valg i transkribering

Å transkribere innebærer blant annet å måtte ta stilling til valg av språklig stil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Skriver man akkurat det som ble sagt, får man ikke nødvendigvis en god gjengivelse av det som blir hørt (Malterud, 2017). Med dette kan det oppstå en drakamp mellom reliabilitet og validitet: skal den transkriberte teksten være rik på detaljer, eller skal man i større grad normere og skriftliggjøre dataene? (Malterud, 2017). Metoden som på engelsk kalles «slightly modified verbatim mode» (Malterud, 2017) er en slags middelvei, og ble derfor valgt i denne studien. Så langt det lot seg gjøre ble det gjengitt så mye som mulig av det informantene sa. Dette ble gjort for å bevare konteksten, som kunne komme til å bli viktig i analysearbeidet, men gjorde også at transkripsjonene fikk et relativt muntlig preg. Thagaard (2018) beskriver hvordan man burde være konsekvent i transkriberingen, og holde seg til det man bestemmer seg for, for eksempel når det kommer til gjengivelse av småord. For å øke leservennligheten har noen av de mer muntlige formuleringene blitt normert til tilsvarende normerte uttrykk, for eksempel «asså» til «altså». Fyllord som «liksom» ble fjernet i de setninger der de hadde høy frekvens, mens der meningsinnholdet kunne forsvinne ved slike normeringsgrep ble det muntlige språket beholdt. Småord og pauser uten meningsbærende funksjon, er også utelatt, henholdsvis småord som «ehm», «øh» osv. Imidlertid har tilfeller som for eksempel latter blir markert i teksten, da

slike nonverbale uttrykk kan ha mye å si for hvordan man opplever den skriftlige versjonen av det som ble sagt.

Etter at intervjuene var transkribert, ble filene oppbevart på et krypteringsprogram der kun intervjuer hadde tilgang til dem, for å sikre informantens anonymitet. Ved prosjektslutt vil alle lydfilene, samt samtykkeskrivet og filene med den transkriberte teksten bli slettet.

3.5.2 Analyse

Analyseprosessen i denne studien er basert på den metodiske tilnærmingen som ble beskrevet tidligere i metodekapittelet – fortolkende fenomenologisk analyse. Det som først og fremst kjennetegner en fenomenologisk tilnærming er et analytisk fokus rettet mot informantenes forsøk på å skape mening av sine erfaringer. Den kvalitative forskningsmetoden er rettet mot å forstå personers opplevelse av erfaringer på egne premisser. Den eksisterende litteraturen på fortolkende analyse foreskriver ikke en enkelt metode for arbeid med data, men Smith og kollegaer (2009) understreker at man heller bør være fleksibel og kreativ i møte med datamaterialet. De har utviklet seks analytiske steg som de mener kan være nyttige for forskere som skal gjennomføre en slik analyse: (1) *lesing og omlesing*, (2) *eksplorerende koding*, (3) *utvikle temaer*, (4) *kobling mellom sentrale temaer*, (5) *gå videre til neste case* og (6) *se etter mønstre på tvers av casene* (Smith et al., 2009). Da disse stegene er benyttet i denne analysen, vil det redegjøres for hva de ulike stegene innebar i denne studien.

I det første steget, (1) *lesing og omlesing*, ble opptak av intervjuene lyttet til og på samme tid transkribert. Deretter ble opptaket spilt av på nytt og den transkriberte teksten lest sammen med lydopptaket for å få et bilde av stemmen og personen til informanten, og for å få mulighet til å tilføre eller endre innholdet om opplevelsen av det som ble sagt ble annerledes. Det andre og mest detaljerte steget, (2) *eksplorerende koding*, var måten informantene beskrev erfaringene sine på. For å kunne markere og understreke viktige erfaringer lærerne hadde ble de transkriberte intervjuene skrevet ut og gjennomgått. Her var språkbruk, beskrivelser og detaljene som kom frem i fokus. I det tredje steget (3) *utvikle temaer*, ble kommentarene fra forrige steg gått gjennom for å forsøke å identifisere temaer i disse. De ulike temaene fikk navn, som kunne knyttes til innholdet i det transkriberte materialet. Dette vil bli vist nærmere i resultatene. I det fjerde steget (4) *kobling mellom sentrale temaer*, ble det dannet en oversikt over hvordan temaene var knyttet sammen gjennom koblinger mellom dem og mønstre som var fremtredende i intervjuet. Her ble også flere tema fjernet, da de ikke

var relatert til fokuset i studien. I det femte steget (5) *gå videre til neste case*, ble det tidligere arbeidet med analysen lagt bort, for å gå over til neste case. Med utgangspunkt i hvert enkelt intervju ble det forsøkt å finne sammenhenger, betydninger og mønstre, da det i denne analysemetoden er viktig å få en oversikt over innholdet, og videre knytte det til studiens mål. I det sjette steget (6) *se etter mønstre på tvers av casene*, ble det dannet en oversikt over temaene i analysen for å samle like tema på tvers av casene, studere hvilke temaer som gikk igjen i materialet, og hvilke temaer som bare var til stede i en eller noen få av casene.

3.6 Refleksjoner omkring reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet handler om ulike deler av studiens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015). *Reliabilitet* handler om hvor pålitelig en studie kan sies å være (Kvale & Brinkmann, 2015), mens *validitet* handler om i hvilken grad studien kan sies å være troverdig, relevant og gyldig (Thagaard, 2018). Underveis i kapittelet om metode er det blitt redegjort for de metodiske valgene tatt i denne studien, blant annet ved å vise til grep for å styrke studiens reliabilitet og validitet.

3.6.1 Validitet, kvalitet og pålitelighet

Smith og kollegaer (2009) har inkludert Lucy Yardleys (2000) fire prinsipper for å sikre kvalitet inn i rammen av et IPA-studie; (1) *sensitivitet til konteksten*, (2) *forpliktelse og stringens*, (3) *transparens og koherens*, og (4) *innflytelse og relevans*. Målet med denne validitetsvurderingen har vært for å vurdere om arbeidet som er gjort i denne studien er pålitelig, ikke for å avgjøre om resultatene representerer den ene sannheten om det aktuelle fenomenet.

Det første prinsippet, (1) *sensitivitet til konteksten*, kan etableres på flere måter. Forskeren kan for eksempel vise sensitivitet overfor det sosiokulturelle miljøet studien er situert i, den eksisterende litteraturen om emnet, eller materialet innhentet fra informantene (Yardley, 2008, sitert i Smith et al., 2009). For å sikre sensitivitet til konteksten i denne studien, var det viktig at spørsmålene i intervjuguiden var relevante og ga svar på forskningsspørsmålene. Spørsmålene i intervjuguiden ble utformet åpne og utforskende for at informantene skulle fortelle sine opplevelser og erfaringer og samtidig begrenset nok til å holde besvarelsene innenfor de gjeldende forskningsspørsmålene. Å gjennomføre et godt IPA-intervju krever dyktighet, oppmerksomhet og dedikasjon (Smith et al., 2009). For å samle inn gode data må

intervjueren være bevisst i intervjuprosessen ved å vise empati og ved å skape en rolig og avslappet atmosfære. For å reflektere over hvordan intervjuet burde gjennomføres ble et prøveintervju gjennomført. Dette ble en viktig øving i å skape gode forhold rundt informanten, og positive og negative erfaringer fra prøveintervjuet ble viktige for intervjuprosessen. Likevel vil dataene som ligger til grunn for denne studien bære preg av få erfaringer med å gjennomføre intervju. I resultatene og analysen er dataene sensitivt tilnærmet ved å hele tiden forsøke å knytte tema fra datamaterialet til konkrete utsagn fra intervjuene med informantene, for å støtte argumenter, gi informantene en stemme og for å gjøre det mulig for leser å undersøke tolkningene som har blitt gjort (Yardley, 2000, sitert i Smith et al., 2009). Dette har vist seg å være vanskelig i enkelte tilfeller, og det er derfor ikke alle steder fullt mulig for leser å undersøke tolkninger. Generelle slutninger har blitt forsøkt gjort med forsiktighet. I diskusjonskapittelet er det utvist sensitivitet til konteksten ved å knytte resultatene fra studien til den allerede eksisterende litteraturen (Yardley, 2000, sitert i Smith et al., 2009).

Det andre prinsippet, (2) *forpliktelse og stringens*, innebærer at forskeren har en forpliktelse gjennom hele datainnsamlingen og analyseprosessen, og at studien fremstår som grundig. Forpliktelse kan, i likhet med sensitivitet til konteksten, demonstreres på ulike måter. Det kan dreie seg om hvor godt intervjueren klarer å ta vare på informantene under gjennomføringen av intervjuet, men også modifisering av intervjuguide på bakgrunn av prøveintervjuene, som beskrevet tidligere, kan være en forpliktelse i denne studien. Studiens forpliktelser overlapper her i stor grad med det som har blitt nevnt under sensitivitet til konteksten. Stringens refererer til studiens grundighet, for eksempel hvor godt utvalget passer til studiens formål, kvaliteten på intervjuet og av analysen som er gjennomført (Yardley, 2000, sitert i Smith et al., 2009). Utvalget i denne studien, er som nevnt tidligere i metodekapittelet, forsøkt tilpasset studiens formål og den metodiske tilnærmingen fortolkende fenomenologisk analyse. Analysen er forsøkt gjort grundig og systematisk ved å vise til utdrag fra intervjuet i skrivingen av resultat (Yardley, 2000, sitert i Smith et al., 2009).

Yardleys tredje prinsipp er (3) *transparens og koherens*. Transparens refererer til hvor tydelig de ulike stadiene i forskningsprosessen er beskrevet (Yardley, 2000, sitert i Smith et al., 2009). Dette har blitt forsøkt gjort gjennom nøye beskrivelser av hvordan utvalget ble til, hvordan intervjuguiden ble utviklet, hvordan intervjuene ble gjennomført og hvilke analytiske steg som ble brukt i analyseprosessen. Koherens handler om hvorvidt en studies ulike deler

henger naturlig sammen og utgjør en meningsfull helhet (Yardley, 2000, sitert i Smith et al., 2009), altså at forskningsspørsmål, teori og metode henger logisk sammen, slik det er forsøkt oppnådd i denne studien. Koherens kan også refereres til grad av samsvar mellom forskningen som har blitt gjort og de underliggende teoretiske antakelsene om tilnærmingen som implementeres (Yardley, 2000, sitert i Smith et al., 2009). Denne studien er fortolkende fenomenologisk i den forstand at den setter fokus på deltakernes forsøk på å gi mening til sine erfaringer.

Yardleys siste prinsipp, (4) *innflytelse og relevans*, handler om hvorvidt en studie forteller leseren noe viktig, interessant eller brukbart (Yardley, 2000, sitert i Smith et al., 2009). Denne studien handler om læreres holdninger og erfaringer til livsmestring og psykisk helse i skolen. Dette er viktig informasjon ettersom livsmestring og psykisk helse nå er implementert i læreplanverket i den norske skolen. Hvorvidt resultatene av studien er nyttige eller interessante må imidlertid vurderes av den enkelte leser, og hvilke konklusjoner som kan dras på bakgrunn av denne studien alene er begrenset. Dette vil diskuteres i sin helhet i drøftingskapittelet.

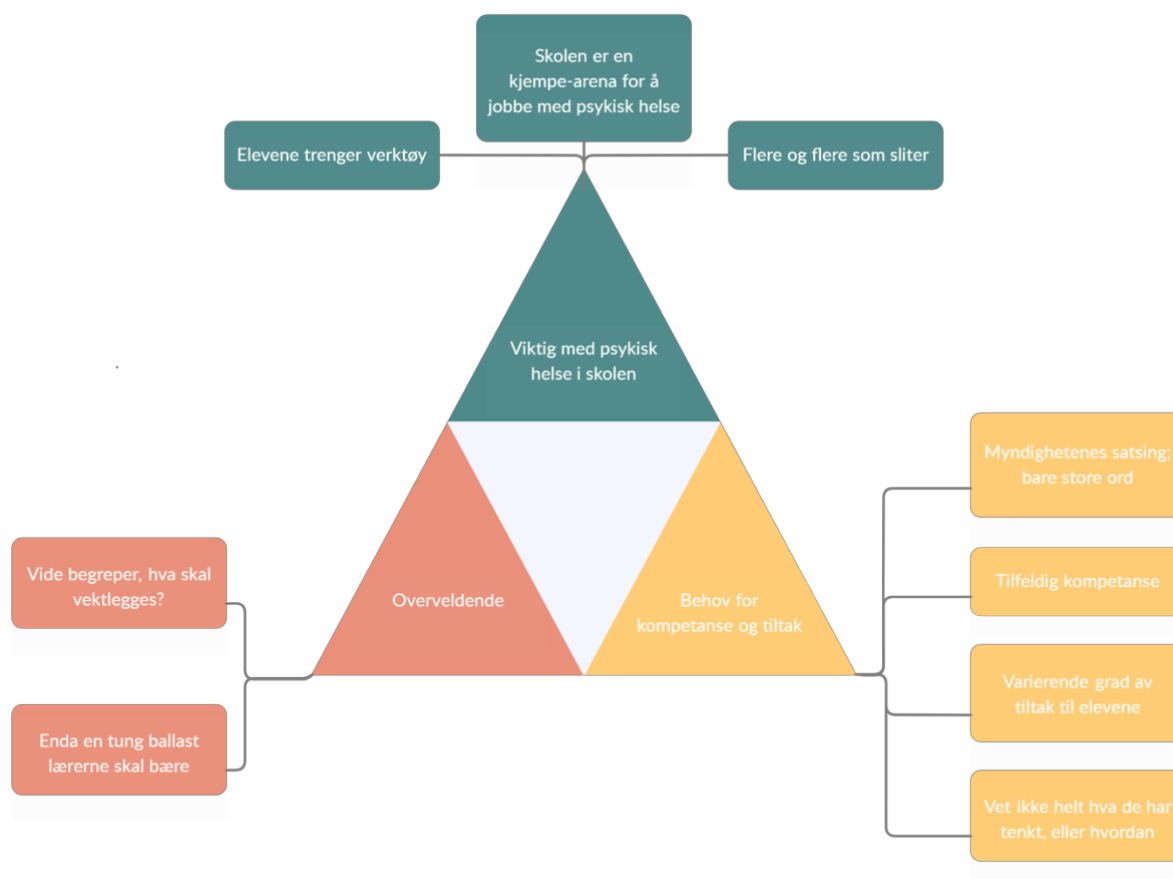
3.7 Forskningsetiske refleksjoner

«Med forskningsetikk menes vurdering av forskning i relasjon til normer og verdier i samfunnet. Vurderingen omfatter både hvilke problemstillinger det skal forskes på, hvilke metoder som skal benyttes og på hvilke måter resultatene av forskningen kan tenkes anvendt» (Skoie, 2013, sitert i Krumsvik, 2019, s. 206). Gjennom forskningens metodevalg har det vært sentralt å reflektere omkring etiske overveielser som ivaretar informantene. Noe av det første som ble gjort var å melde prosjektet inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Studien ble godkjent og prosjektet har siden blitt gjennomført i tråd med deres retningslinjer (se vedlegg 3). I forkant av alle intervju, ble det sendt ut informasjon til deltakerne. Informasjonen ble samlet i et dokument kalt «Informasjonsskriv» (se vedlegg 2), og inneholder en beskrivelse av studien, dens formål og plan for gjennomføring. Den beskriver hva det vil innebære å være deltaker i prosjektet, at deltakere har mulighet til å trekke seg fra studien når som helst uten at det får konsekvenser, samt hva datamaterialet skal brukes til. I tillegg er deltakernes rettigheter omtalt og avsluttes med en seksjon for skriftlig samtykke. Dokumentet er utformet i tråd med NSDs retningslinjer.

Før intervjuet ble alle deltakerne spurt om de hadde lest og forstått det som sto i informasjonsskrivet, da alle informantene hadde signert i forkant. For å sikre informantenes anonymitet i studien har de blitt tildelt tilfeldige nummer fra 1-6 som benyttes når informantene refereres til, eller når sitater gjengis. I gjennomføring av forskning som involverer mennesker er det viktig at de ivaretas i alle ledd av forskningsprosessen (Prop. 158 L, 2015-2016), og for å oppnå dette har intervjuene blitt transkribert og lagret på en passordbeskyttet og kryptert enhet. Opplysninger som kunne være personidentifiserende er utelatt fra transkripsjonene, og deltakernes identitet er kun knyttet til datamaterialet gjennom en trygt lagret kodenøkkel.

4.0 Resultat og diskusjon

Dette kapittelet inneholder en presentasjon samt drøfting av resultater fra analysen, med utgangspunkt i funnene fra de seks kvalitative intervjuene. For å skape flyt og sammenheng, er resultat og diskusjon fremstilt i samme avsnitt. Det er likevel viktig å merke seg at analysene er gjort uavhengig av tidligere forskning og teori, og at temaene har fremkommet fra transkripsjoner av intervjuene med lærerne og miljøterapeutene. Det er altså deres opplevde livsverden som kommer fram. I tråd med IPA metoden sin natur, er analysene induktive – altså tar de utgangspunkt i informantenes livsverden (Reid et al., 2005). Studiens formål er å utarbeide ny kunnskap og innsikt i læreres opplevelser og holdninger omkring implementeringen av livsmestring og psykisk helse i skolen. Gjennom informantenes utsagn og egne fortellinger vil det redegjøres for og drøftes hvordan livsmestring og psykisk helse forstås i skolen, hvordan informantene opplever sin kompetanse omkring temaene, og deres holdninger knyttet til elevers livsmestring og psykiske helse. Presentasjonen av resultatene er delt inn i tre hovedtema som har kommet frem gjennom IPA analysen. For å systematisere funnene ytterligere, og for å få en mer dyptgående innsikt i meningsinnholdet til datamaterialet, har hvert hovedtema blitt tilført underkategorier. Hovedtemaene og underkategoriene samsvarer i stor grad med teori og tidligere forskning på feltet, men det kan likevel oppstå funn i studien som kan belyse disse på en ny måte. Hovedkategoriene som anvendes i denne studien er (I) Viktig med psykisk helse i skolen, (II) overveldende, og (III) behov for kompetanse og tiltak. Studiens funn vil bli presentert gjennom et utvalg av sitater og gjenfortellinger fra studiens informanter. Som nevnt i metodekapittelet vil informantene refereres til med ulike tall fra 1-6 for å sikre anonymitet. På grunn av studiens omfang, vil det i kategoriene bli lagt vekt på informantenes hovedtendenser, samt eventuelle avvik. For å skape en oversikt er resultatene fremstilt i figur 5. Hensikten med «display» i kvalitativ forskning er å gi en visuell oversikt over studiens funn (Miles et al., 2020). Modellen fremstiller analysens hovedkategorier og undertemaer som kom frem gjennom IPA analysen. Gjennom modellen kommer det tydelig frem en sammenheng mellom hovedtemaene. I modellen illustreres hovedtemaene som sammenhengende ved at de er knyttet sammen i form av en trekant. Her kommer det frem at selv om informantene uttrykker at de opplever psykisk helse og livsmestring som viktig, opplever de samtidig at implementeringen av dem kan bli overveldende. Dette medbringer et opplevd behov for mer kompetanse og tiltak. Fremstillingen gir med andre ord en opplevelse av at hovedtemaene overlapper.



Figur 5: Fremstilling av analysens kategorier og undertemaer.

4.1 Viktig med psykisk helse i skolen

Informantenes fortellinger vitner om at de var svært opptatt av psykisk helse i skolen, og opplevde implementeringen av livsmestring som et viktig tilskudd. De opplevde økt grad av utfordringer, og kunne fortelle at det er var helt annen type problemstillinger i skolen i dag enn for bare 5-10 år siden. Gjennom analysearbeidet utviklet det seg tre undertemaer: (I) «flere og flere som sliter», (II) «skolen er en kjempearena for å jobbe med psykisk helse» og (III) «elevene trenger verktøy»

4.1.1 «Flere og flere som sliter»

Samfunnet er stadig i endring, og det er et behov for å imøtekomme disse (Kunnskapsdepartementet, 2016). En av informantene beskrev hvordan samfunnet og skolen henger tett sammen: «Samfunnet har utviklet seg og derfor har skolen måtte utvikle seg» (2). Skolen får stadig nye oppgaver og informantene har sett et særlig økt fokus på elevenes helse: «Bare de siste årene har det vært et enormt trøkk som går på hvor viktig det å bli ivaretatt som menneske i skoleløpet» (3). Gjennom analysearbeidet kom det frem at informantene opplevde

at det er «flere og flere som sliter» (3). At informantene opplevde dette, er ikke rart. Gjennom tidligere forskning vises det til en økt andel barn og unge som sliter med psykiske vansker (Bru et al., 2016; Skogen et al., 2015). Informantene beskrev også at «problemstillingene er mye større og mer komplekse nå enn tidligere» (4) og at «man kan se andre utfordringer på det sosiale og det faglige» (2), noe som gjør at satsingen oppleves som mer relevant for dem.

På grunn av en økt andel elever som sliter, blir implementeringen av temaene beskrevet som viktig. En av informantene beskrev det slik: «Det kom ikke en dag for tidlig» (3). En annen informant beskrev viktigheten av myndighetenes satsing slik: «Psykisk helse og livsmestring er noe man komme til å ha hele livet, og det er derfor viktig å lære elevene det» (1).

Livsmestring blir i denne sammenheng en anledning til å støtte elevene sine for å gjøre hverdagen litt lettere, men kan også være viktig for å fjerne det prestasjonspresset elevene opplever: «(...) vurderingssamfunnet, som jeg håper vi går litt bort fra med den nye fagfornyelsen. At den vurderingsopplevelsen, som jeg tror mange elever har fra de er små, kan dempes, prestasjonssamfunnet og etter hvert alt dette med flink pike (...)» (6). Likevel ble det også nevnt at fokus på elevenes psykiske helse alltid har vært i skolen: «Det er et gradvis sterkere og sterkere fokus, men har alltid vært der» (6) og at det er «mye mer i vinden nå enn tidligere» (5). Informantene opplevde at selv om psykisk helse har blitt et større satsingsområde, er det noe de alltid har arbeidet med: «Skolen har jo alltid vært opptatt av at elevene skal ha det bra» (1) og «For min del er dette noe vi alltid har jobbet med» (6). Med dette kom det frem et inntrykk av at informantene var positive til arbeidet med psykisk helse og livsmestring da de så viktigheten av at elevene har kompetanse om temaene, og at de opplevde arbeidet som relevant. Dette samsvarer med forskningslitteratur som også har funnet at lærere ser ut til å ha positive holdninger til arbeidet med psykisk helse og livsmestring i skolen (Ekornes, 2016; Reinke et al., 2011).

4.1.2 «Skolen er en kjempe-arena for å jobbe med psykisk helse»

Samtidig som informantene er positive til satsingen, vektlegger også flere informanter hvordan skolen er en god arena for å jobbe med psykisk helse. De siste årene har livsmestring og psykisk helse blitt en større del av samfunnet, og informantene var enige i at det var et viktig fokus i skolen. «Jeg tenker at å velge skolen som arena er kjempelurt» (3) forklarte en av informantene. Grunnen til det beskrev vedkommende slik:

Før når en skulle lære rett og galt hjemme, var det jo opp til hver enkelt familie hvordan de gjorde det. Skolen er den beste arenaen til å lære å det å håndtere seg selv, forstå seg selv, slik at alle kan gå inn i voksenlivet med den samme bakgrunnen eller den samme bagasjen som kan gjøre dem i stand til å takle seg selv (3).

Samfunnet består av mange forskjellige mennesketyper, forventninger og meninger om hvordan ting skal være. Informanten mente at å velge skolen som arena ville gi elevene et likt grunnlag for å kunne håndtere livene sine. Elevene vil da kunne ha en felles grunnleggende forståelse for hva som er rett og galt, noe de ikke vil få dersom det er opp til de omgivelsene hver elev vokser opp i.

Gjennom relevant forskningslitteratur kommer det frem at skolen er en viktig del av barn og unges oppvekstmiljø (Bru et al, 2016; Ekornes, 2016; Helse- og ungdomsdepartementet, 1998; Reinke et al., 2011) og det er positivt at informantene er klar over skolens betydning som en forebyggingsarena innenfor psykisk helse. Selv om lærerne ikke skal være terapeuter eller diagnostisere elevene (Ringereide & Thorkildsen, 2019), er det viktig å fange opp elevene som sliter tidlig, slik at de kan få hjelp: «Vi må heller jobbe forebyggende, og lære dem om seg selv, fremfor å dempe symptomene når det begynner å bli vanskelig» (6). Ekornes (2016) beskrev i sin studie tre kompetanseaspekter lærere bør ha i arbeid med psykisk helse. Et av disse var kompetanse for å identifisere vansker på et tidlig tidspunkt. Dette aspektet ble også nevnt av en av informantene som forklarte det slik: «vi må heller begynne i barnehagen, eller tidlig i skolen, fremfor å begynne på ungdomskolen når problemene allerede har oppstått» (3). Ekornes (2016) foreslår her et godt samarbeid med hjelpetjenesten for å tidlig kunne identifisere vansker. To av informantene nevnte også hvordan mer profesjonalitet i skolen ville vært med på å «oppgradere hele skolesystemet» (6). Den ene informanten beskrev det slik: «Det kunne vært veldig lurt med spesialister inn i skolen, da tenker jeg type psykologer og den type ting. De sitter jo på en helt annen type kompetanse, terapeutisk kompetanse som vi lærere ikke har» (2). Dette mente også informant 6, som forklarte det slik:

Jeg mener det å ha den sosialfaglige biten inn i skolehverdagen er ekstremt viktig (...). Så det å jobbe for at elevene skulle fått en lovfestet rett til både pedagog og voksen med sosialfaglig bakgrunn, det tror jeg hadde gjort veldig mye for den mellommenneskelige utviklingen, livsmestringen og den psykiske helsen (6).

At informantene ser på skolen som en god arena for arbeid med psykisk helse, kommer med andre ord tydelig frem. En av informantene foreslo også å legge til rette for et eget fag på skolen for å arbeide med psykisk helse og livsmestring: «Hvis jeg kunne bestemt, hadde psykologi vært et av fellesfagene. Jeg synes jo at psykisk helse og livsmestring kunne vært et eget fag, på lik linje med norsk og matte» (6). Larsen (2011) påpeker betydningen av å forankre psykisk helse i skolens virksomhet og planer for å øke fokuset. Han mener her de overordnede og allmenne målene som skal gjøre elevene i stand til å møte livsutfordringer på en god og konstruktiv måte (Larsen, 2011). Flere av informantene hevdet at det å ha livsmestring og psykisk helse som eget fag, vil sikre at alle arbeidet med temaene. Dette samsvarer med relevant forskningslitteratur som beskriver betydningen av å ha psykisk helse og livsmestring som et eget fag (NOU 2015: 2, 2015; Klomsten, 2017; Larsen, 2011).

4.1.3 «Elevene trenger verktøy»

Det er tydelig at informantene anser det som viktig at elevene får utviklet seg kunnskap om psykisk helse og livsmestring. Analysearbeidet viste at informantene forstår livsmestring og psykisk helse på flere måter, men gjennom deres beskrivelser kom det frem at alle forsto det som en gunstig mulighet til å hjelpe elevene å mestre livet gjennom å utvikle kunnskap og verktøy: «Det første jeg tenker på er utfordringer i klasserommet og elever med vansker» (1), «Jeg tenker det å skaffe seg verktøy for å vite hva en skal gjøre når ulike situasjoner oppstår» (2), «Opplevelsen av seg selv, og det å kunne håndtere oppturer og nedturer» (3), «For meg betyr det at man på ett eller annet vis kjenner til et stort følelsesregister og at man vet at følelsesregisteret aldri er feil» (4), «Jeg tenker på den her robustheten» (5), og «Utvikle verktøy og kunnskap som skal gjøre dem robuste til å takle det livet byr på» (6).

Alle informantene var enige om at «elevene trenger verktøy» (3) for å kunne håndtere det livet byr på. Ettersom alle informantene mente dette var viktig, ble alle spurt om hva de tror deres arbeid med psykisk helse og livsmestring betyr for elevene, som de besvarte på følgende måte: «Jeg tror det betyr veldig mye» (1), «Jeg tror at for de der man treffer, vil man være en stor støttespiller» (2), «For noen er det redningen, det å bli sett» (3), «Det betyr alfa og omega» (4), «Det betyr alt» (5), og «Det betyr veldig mye, og det får jeg beviser på hver dag» (6). Her kommer det tydelig frem at lærerne har en forståelse for at arbeidet de gjør omkring psykisk helse og livsmestring, vil ha stor betydning for elevene her og nå, men også senere i livet. En av informantene beskrev det slik: «Det er kjempeviktig at ungene har dette

her på plass» (5), og en annen informant forklarte et forsøk hun hadde gjort som hadde vist hvor viktig arbeidet med psykisk helse og livsmestring er for elevene:

Tidlig i min karriere så gjorde jeg et forsøk med en lærerkollega. Vi hadde begge to 7. klasse. Den ene læreren sa at dette året skal jeg bare jobbe fag, fag, fag, og vi skal bare ha fokus på å gjøre det godt faglig. Og så sa jeg at jeg skal gjøre akkurat det samme som deg, men jeg skal også jobbe med de mellommenneskelige relasjonene. Vi hadde de samme ukeplanen, de samme leksene, de samme testene, de samme evalueringsverktøyene, og min klasse gjorde det vanvittig mye bedre enn hennes klasse. Og det gjorde jo at jeg tenkte at da vet jeg, det som jeg alltid har trodd på, at hvis du er trygg, og du vet at du blir møtt, og du vet du blir ivaretatt på absolutt alt du tenker og føler, så vil den faglige kunnskapen legge seg som en naturlig vegg oppå det igjen. Så det er i hvert fall min erfaring, og det er alt jeg har jobbet etter (4).

Ettersom informantene så betydningen av å hjelpe elevene å utvikle den kunnskapen og de verktøyene de trenger i livet, ble de under intervjuet spurt på hvilke måter de tenker de kan bidra i arbeidet med temaene. I samsvar med relevant forskningslitteratur ble de relasjonelle, emosjonelle og kognitive helsefremmende ferdighetene samt det psykososiale miljøet trukket frem av informantene som viktige forhold i arbeid med elevenes psykiske helse og livsmestring (Bandura, 1997; Berg, 2012; Bru et al., 2016; Deci & Ryan, 2000; Drugli, 2012; Major et al., 2011; Olsen & Traavik, 2010; Wentzel, 2002)

Livsmestring kan bidra til elevenes relasjonelle kompetanse

Informantenes utsagn i denne delen kjennetegnes av at de opplevde at arbeid med psykisk helse og livsmestring var godt egnet for å gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å inngå i sosiale relasjoner. Å lære om relasjoner inngår i både fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og i litteratur om livsmestring på feltet (Drugli & Lekhal, 2018; Hamre & Pianta, 2001; Sælebakke, 2018). Gjennom en longitudinell studie, fant De Wit og kollegaer (2011) at lærer-elev-relasjonen har betydning for elevenes utvikling av sosial angst, depresjon og selvverd. En av informantene beskrev den trygge og gode voksne som «en som kan ivareta og hjelpe dem til å kunne se og å forstå» (4). Med andre ord kommer det frem gjennom analysearbeidet, og litteratur, at gode relasjoner er med på å fremme barns psykiske helse og livsmestring, og at det spiller en avgjørende rolle for god psykisk helseutvikling (Drugli, 2012).

«Positiv mestringsfølelse» (1), «tro på seg selv» (3), og å ha en «grunnleggende tro på egen evner og muligheter» (6) ble også trukket frem som viktig i arbeidet med psykisk helse. Bandura hevder at det ikke handler om kunnskapene elevene besitter, men om deres tanker om deres evner (Bandura, 1997). Å ha tro på egne evner er nødvendig, så det å styrke elevenes «self-efficacy» vil være grunnleggende for dem. Ved å legge til rette for positive og oppnåelige standarder, kombinert med instruksjoner og støtte, kan elevene oppleve høy selvakseptering og mestringstro (Wormnes & Manger, 2008). To av informantene vektla også å utvikle selvtillit og et positivt selvbilde som grunnleggende viktig for livsmestring og psykisk helse. For eksempel sa informant 3 at det handler om «(...) opplevelsen av deg selv, selvbilde, opplevelsen av hvor mye du er verdt og hva du kan få til». Videre beskrev informanten viktigheten av å utvikle et godt selvbilde for å «takle motstand, og kunne se at det ikke er så farlig om man ikke får noe til» (3). Berg (2012) og Nes (2017) forklarer at utviklingen av selvbilde kan bidra til å skape motstandskraft for å tåle påkjenninger, som igjen kan ha effekt på utviklingen av den psykiske helsen, og at gode relasjoner kan bidra til denne utviklingen.

Et bedre klassemiljø gjennom arbeid med livsmestring

Gjennom informantenes fortellinger blir «et trygt og godt læringsmiljø» trukket frem som relevant. Informantene uttrykket et ønske om at elevene skulle få det bedre sammen i klassen gjennom livsmestringsundervisning. Informant 6 beskrev hvordan hun opplevde at den individuelle delen og fellesskapet hang sammen i arbeid med temaene:

(...) altså livsmestring, det er jo på en måte å finne, at alle skal ha en plass i fellesskapet. Så det der med individuell og fellesskap tenker jeg at går veldig hånd i hånd, det er ikke sånn skilt fra hverandre (6).

Informanten beskrev hvordan hun opplevde at arbeid med livsmestring ga en mulighet til å jobbe med klassemiljøet. Hun la vekt på at mye av livsmestringen handlet om å fungere sammen med andre: «For meg er jo litt poenget at jeg tenker det er deres forhold til fellesskapet og fellesskapets forhold til de som blir nøkkelen» (6). Dette var også informant 2 enig i. Han beskrev hvordan «kjipe klassemiljø» kunne skape utrygghet: «Hvis man er i et litt sånn kjipt klassemiljø, vil det skape en utrygghet blant elevene. Så det handler jo om å skape et trygt og godt læringsmiljø» (2). Å lage gode klassemiljø innebar for informant 2 å «(...)

lære at det ikke er farlig å feile (...). Så det handler om å skape et miljø hvor man kan spørre om alt, og at det ikke er dumt» (2). Major med kollegaer (2011) beskriver hvordan det å oppleve et læringsmiljø som belastende og stressende, utgjør en alvorlig risikofaktor for elevenes psykiske helse. At læreren har et godt forhold til elevene, og klarer å legge til rette for et godt klassemiljø anses som avgjørende for utviklingen av elevenes sosiale kompetanse (Bru et al., 2016; Ogden, 2012; Wentzel, 2002). Det kan bidra positivt til elevenes psykiske helse (Ringereide & Thorkildsen, 2019; Uthus, 2017). Lærerne har med andre ord en unik mulighet til å hjelpe elevene med å utvikle deres sosiale kompetanser gjennom det tverrfaglige temaet livsmestring (Drugli & Lekhal, 2018; Helsedirektoratet, 2017).

Læreplanens ideal er både individ- og strukturorientert

I informantenes beskrivelser av livsmestring var både det individorienterte, psykologiske perspektivet, og det strukturorienterte, sosiologiske perspektivet fremtredende. Det individorienterte perspektiver kom til uttrykk ved at informantene fokuserte på hva de kunne gjøre for at elevene skulle få styrket sine helsefremmende ferdigheter (Drugli & Lekhal, 2018; Sælebakke, 2018), som å «bidra til mestringsfølelse» (1), «hjelpe å bygge gode relasjoner» (2), «fremme elevenes selvbylde» (3), «oppleve mestring» (4), og «legge til rette for å ta gode valg» (6). I likhet med den individorienterte forståelsen av livsmestring, refererer salutogenese til ressurser som bidrar til psykisk helse, robusthet og livskvalitet (Drugli & Lekhal, 2018). Likevel er ikke disse alene dekkende for informantenes beskrivelser. Selv om informantene i stor grad ser ut til å ha en salutogen forståelse av livsmestring, ved at de vektlegger bruk av eksisterende og potensielle motstandsressurser, fokuserer de også på hvordan de kan minimalisere risikofaktorer, som i patogenesen (Olsen & Traavik, 2010; Uthus, 2017). For eksempel snakket informant 1 om hvordan ulike lidelser og diagnoser kan assosieres med en negativ psykososial utvikling dersom de ikke forebygges: «elever med ADHD, ADD eller autisme. (...) det må legges til rette for og man må ivareta disse elevene» (1). Likevel kan de se ut til at informantene i større grad enn tidligere beveger seg mot en salutogen forståelse med fokus på psykisk helsearbeid som behandling, fremfor å klassifisere mennesker som friske eller syke. For eksempel snakket informant 3 om å legge mindre vekt på symptomer: «ikke bare se på symptomene» (3).

Det strukturorienterte, sosiologiske perspektivet kom frem ved at informantene vektla trygge og gode læringsmiljø, og gode relasjoner til alle elever. For eksempel snakket informant 5 om viktigheten av «å bygge opp gode, trygge miljøer rundt elevene», og informant 2 beskrev

hvordan «å bygge relasjoner kan bedre barnas psykiske helse». Flere av informantene la også vekt på at elevene er «mye mer på nett og sosiale medier» (2) nå enn tidligere, og var nysgjerrige på om elevene selv var klar over påvirkningen det har. Informant 6 beskrev viktigheten av å jobbe med påvirkningskrefter som tilhører makro-, ekso-, og mikrosystemet i Bronfenbrenners økologiske modell (jf. figur 1, s. 11): «(...) alt dette vi vet om sosiale medier og ikke minst lære seg å håndtere det. Jeg tror livsmestring og er veldig viktig å lære alle de tingene, og lære å håndtere det som er i samfunnet».

Å bidra til elevenes livsmestring innebærer å hjelpe elevene med å dekonstruere påvirkningskreftene på de forestillingene de har om egen identitet, helse og livsmestring (Cahill, 2015). Informant 2 mente at man i undervisning må bruke noe fra elevens verden for å gjøre det forståelig for dem: «(...) hvis du snakker om ting og elevene ikke overhode kjenner seg igjen i det som snakkes om (...). Da når en ikke frem, da har en bomma litt». Elevene må få et mer kritisk forhold til påvirkning fra omgivelsene (Madsen, 2020).

At informantenes beskrivelser er både individ- og strukturorienterte, er i overenstemmelse med læreplanutkastene som både vektlegger individ- og strukturperspektivene på en balansert måte. Metaforen «the frog in the pond» skildrer ambisjonene i læreplanen (Cahill, 2015). Her er både de helsefremmende ferdighetene (frisk frosk) og de strukturelle tiltakene (velfungerende dam), like viktige for at eleven (frosken) skal ha det bra (Cahill, 2015). Det er derfor viktig at de strukturelle forholdene, som å skape gode og trygge læringsmiljø, på lik linje med de helsefremmende ferdighetene, vektlegges i undervisning om livsmestring, noe som informantene i denne studien gjorde.

4.2 Overveldende

Selv om informantene syntes at satsingen på livsmestring og psykisk helse var viktig, opplevde også flere av dem arbeidet med disse temaene som overveldende. Gjennom analysearbeidet kom det frem at det var mye usikkerhet rundt hva som ligger i begrepene og hvordan de skal arbeides med. Samtidig ble det også rettet kritikk mot at det nok en gang var lærernes ansvar å lære elevene å håndtere livene sine. I analysearbeidet kom det frem to undertemaer: (I) «enda en tung ballast lærerne skal bære» og (II) «vide begreper».

4.2.1 «Enda en tung ballast lærerne skal bære»

Selv om flere av informantene beskrev skolen som en god arena for å arbeide med psykisk helse og livsmestring, var det også noen informanter som stilte seg kritisk til foreldrenes rolle i satsingen: «Hvis det er noe nytt som skal implementeres i skolen, så er det selvfølgelig lærerne som skal gjøre det, men man snakker aldri om foreldreansvaret» (4), «Det er kjempeviktig, men det legges for stort fokus på lærerne (...). Hovedansvaret ligger på lærerne selv om det burde vært foreldrene, lærerne burde heller være bidragsytere for å opprettholde» (1). Flere av informantene opplevde at dette arbeidet burde være en del av skolens mandat, men i samarbeid med hjemmet. I samsvar med relevant forskningslitteratur forklarte informantene betydningen av et godt skole-hjem-samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2016; World Health Organization, 1986). Den ene informanten påpekte at det var foreldrene som burde ha hovedansvaret og at skolen burde bidra som støtte. Dette kan ses i sammenheng med oppdragelse, hvor det er foreldrene som skal oppdra, forsørge og passe på at barna får utdanning. Opplæringen i skolen skal skje i samarbeid med hjemmet, og skal blant annet bidra til at elevene mestrer livene sine (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Et godt skole-hjem-samarbeid kan med andre ord komme elevene til gode i arbeid med temaene, ved at skolen og hjemmet vektlegger det samme.

Av en av informantene ble det trukket frem en opplevelse av at tiden ikke strekker til, da vedkommende opplevde at lærerne hadde for mange elever til å kunne legge til rette for alle: «En kontaktlærer har rundt 20 elever å håndtere, så å passe på at alle har en følelse av livsmestring og god helse blir travel» (1). Samtidig ble det også den faglige biten nevnt som vel så viktig. Her ble igjen tidsaspektet trukket frem som en av faktorene:

Psykisk helse og livsmestring er absolutt viktig, men det hadde ikke gått opp i opp, spør du meg, om vi skulle hatt tre timer i uken med psykisk helse og livsmestring, i forhold til andre viktige fag, sånn som basisfagene» (1)

En annen informant beskrev at hun opplevde at arbeidet med psykisk helse og livsmestring gjorde at hun fikk mindre tid til andre viktige fag: «Jeg føler at vi må bruke så mye tid på dette, og at man må bruke tiden man ellers skulle brukt til andre viktige fag som elevene også trenger» (5). Funnene om at lærerne opplevde at arbeidet med temaene tok tid bort fra faglige oppgaver samsvarer med funn fra lignende studier. I en studie fant Larsen (2011) at flere lærere var positive til at psykisk helse er satt på timeplanen, men at de var frustrerte over at

dette kom i tillegg til alt annet lærestoff. Ekornes (2016) fant også at lærerne opplevde at arbeidet med psykisk helse «stjal» tid fra faglige oppgaver.

Samtidig som lærerne opplevde at tid som var satt av til den faglige biten forsvant i arbeidet med psykisk helse og livsmestring, opplevde også flere av lærerne at det var begrenset hvor mye de kunne lære barna om temaene: «Selvfølgelig er det situasjoner hvor vi som lærere ikke strekker til, vi er jo ikke psykologer, vi er jo ikke terapeuter for elever som sliter tungt» (2). En annen informant beskrev det slik: «Vi kan jo bare strekke oss til en viss grad» (5).

4.2.2 «Vide begreper»

I intervjudataene kom det frem at informantene opplevde livsmestring som et romsligere begrep enn det som beskrives i fagfornyelsen. Funnene i studien indikerte at flere av informantene opplevde begrepene som vide, og derfor utfordrende å sette ord på hva temaene innebar: «Veldig vide begreper, vanskelig å vite hva som skal vektlegges» (1), «Det er veldig mye man kan si om det, hva skal man ta med?» (2), «Er så mye at man vet liksom ikke helt hvor man skal begynne» (4). Det kan være utfordrende å definere begreper som livsmestring og psykisk helse, da psykisk helse og psykiske vansker kan være så mangt, og det kommer til syne på flere ulike måter avhengig av individet som sliter (Ekornes, 2016). Gjennom analysearbeidet kom det frem at informantene brukte flere begreper og beskrev flere bruksområder for arbeid med livsmestring enn det som kommer frem i dokumentene knyttet til fagfornyelsen. Informantene omtalte nesten alle temaene som beskrives i dokumentene, men nevnte også flere begreper, som stress, kritisk tenkning, selvstendighet, selvfølelse, selvtillit og robusthet: «Selvtilliten» (2), «håndtere stress» (3), «elevenes tankesett og tankestil» (3), «gjøre dem robuste» (5), og «de må lære seg å tenke kritisk» (6). Usikkerheten rundt hvilke begreper som kan brukes til å beskrive livsmestring kan være grunnen til at informantene opplevde det som et vidt begrep. Ettersom informantene har gitt langt mer omfattende beskrivelser enn det som er formulert i dokumentene knyttet til fagfornyelsen, er det kanskje ikke så rart at flere av dem opplevde livsmestring som et utydelig og vanskelig begrep.

Selv om informantene inkluderte mer i begrepene enn det man kan lese ut fra definisjoner og aktuelle dokumenter, var det også mye som tydet på at de også nevnte de mest sentrale temaene i begrepene. Informant 6 sa for eksempel at det handlet om «å legge til rette for å ta

gode valg», i tillegg vektla informant 3 «å kunne håndtere seg selv (...) tåle oppturer og nedturer». Ut fra begrepenes definisjon kan det se ut til at informantene hadde en god forståelse av dem. Flere av informantene vektla det å utvikle verktøy og kunnskap for å håndtere oppturer og nedturer, slik som fagfornyelsen beskriver temaet: «(...) skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13), og «temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Ettersom det er fagfornyelsens dokumenter som står i støtte til læreplanverket, er det positivt at informantenes beskrivelser samsvarer med disse forklaringene. Informantenes beskrivelser kan også gjenkjennes i WHO's definisjon av begrepene: «Det handler med andre ord om å kunne håndtere utfordringer man møter» (World Health Organization, 2018) og «å ha det bra på tross av vansker og utfordringer» (World Health Organization, 2018). Vansker og utfordringer kom også frem i deres beskrivelser, noe Major med kollegaer (2011) også løftet frem. Psykisk helse og livsmestring blir forstått av informantene som alt fra positiv psykisk helse, til ulike diagnoser, og handler om å ha det bra på tross av lidelser og plager (World Health Organization, 2018).

Gjennom informantenes beskrivelser kom det også frem at de har forståelse av at livsmestring og psykisk helse henger tett sammen: «Livsmestringen påvirker den psykiske helse i den forstand at dersom man føler man mestrer, eller ikke mestrer noe kan det påvirke den psykiske helsen positivt eller negativt» (1). Flere av informantene så viktigheten av å fremme psykiske helse og forebygge psykiske vansker og lidelser i arbeid med livsmestring (Drugli & Lekhal, 2019; Nes & Clench-Aas, 2011).

Fra analysen kom det frem at flere av informantene ikke opplevde å ha den kompetansen som var nødvendig i arbeidet med temaene: «Vi har ikke den kompetansen det kreves, vi sitter liksom bare og gjetter oss frem med det vi har fra en vanlig lærerutdanning» (5) og «Vi må liksom bare gå veien opp selv» (6). Informantene opplevde samtidig at det ikke var noe «fasit» (4) på hvordan ting skulle gjøres og at de bare «må se an ting, og prøve oss litt frem» (5). Flere av informantene opplevde også kravet til dem som urettferdig: «Myndighetene kan ikke bare stille dette kravet, det må først komme et tilbud om å lære noe» (4) og «Jeg tenker at det ikke er en selvfølge at enhver lærer skal kunne det her, og jeg tenker at man heller ikke kan stille det kravet» (5). Kompleksiteten i læreryrket kan være problematisk, hva kan det forventes at lærerne skal kunne? Gjennom opplæringsloven kommer det til uttrykk at skolens

hovedmandat er opplæring av elevene (Opplæringsloven, 1998). Nå skal også opplæringen gjelde psykisk helse og livsmestring, noe som medfører kompleksitet i lærernes hverdag. Det stilles mange forventninger til dagens lærere og det er stadig nye roller som skal fylles. Konsekvensene av dette kan være at arbeidet på ulike områder ikke blir kvalitetssikret. I en studie kom det frem at mange føler på utilstrekkelighet i møte med elever som har psykiske utfordringer (Ekornes, 2016). I denne studien kom det frem at flere av informantene er bekymret for å ikke ha nok kompetanse og ferdigheter til å hjelpe elevene med sine vansker: «(...) et behov for å kunne mer på dette området, sånn at man kan føle seg tryggere på at man ivaretar og ikke skader» (4). Samtidig ga informantene uttrykk for en tydelig opplevelse av at skolens kompetanse er for lav, og at de trenger en større grunnforståelse i arbeid med temaene: «Jeg vil si det er veldig blandet kompetanse» (2), «Det trengs mer kompetanse» (3), «Det er et stort behov for å kunne mer på dette området» (4) og «Kompetansen er lav» (5). I likhet med funnene fremhever Klomsten (2017) betydningen av kompetanseheving blant lærere for å redusere gapet mellom skolens oppgaver knyttet til psykisk helse og livsmestring.

4.3 Behov for kompetanse og tiltak

Gjennom lærernes opplevelse av overveldelse kom det tydelig frem et opplevd behov og et ønske om mer kompetanse omkring temaene. Informantene vektla i stor grad hvordan ulike former for kompetanseheving i skolen ville hatt vesentlig betydning for arbeidet med livsmestring og psykiske helse. Analysen førte frem til fire undertemaer: (I) myndighetenes satsing: «bare store ord», (II) tilfeldig kompetanse: «ære være privatkompetanse», (III) «vet ikke hva de har tenkt eller hvordan», og (IV) varierende grad av tiltak til elevene.

4.3.1 Myndighetens satsing: «Bare store ord»

Det er ingen tvil i om informantene så på psykisk helse og livsmestring som relevant for elevene å kunne noe om, og at de opplevde myndighetens satsing som viktig. Imidlertid opplevde flere informanter at det var «bare store ord» (4) og at læreplanen «faller på sin grunn» (5). En av informantene beskrev det slik:

Jeg har jo vært gjennom en del læreplaner og noen endringer, og dette var jo en av de læreplanene hvor jeg tenkte oi, her skal vi virkelig få omfavne oss, for nå snakker vi holistisk tenking, endelig. Men så opplever jeg jo at det er bare store ord (...). Grunnen til at jeg opplever det, er det at hvis man ønsker noe videreutdanning via UDIR for

eksempel, hvor det legges til rette for at man skal få nedsatt tid uten nedsatt lønn, er det bare norsk, matte og engelsk som er de gjeldende fagene (4).

Dette støttes av en annen informant som forklarte det slik: «Jeg tenker det er kjempebra at de satser på psykisk helse, men det er jo litt dumt at de ikke har begynt å tenke å videreutdanne lærere i det, å gi dem den kompetansen det krever» (5). Gjennom flere av informantene kom det frem at de ikke opplevde kompetansen sin som god nok i arbeid med psykisk helse og livsmestring, og kritiserte myndighetene for at de ikke har begynt å tenke videreutdanning eller kursing til lærerne. «Jeg synes dette er et altfor viktig område i et barns liv til at man rett og slett kan gi det over til ufaglærte, for vi er ufaglærte på dette området» (4). Informantene opplevde at dette var et område i barns liv som var alt for viktig til at de skal kunne stå i det uten noen form for kompetanse omkring temaene. «Vi står i mange situasjoner hvor vi ikke aner hvordan vi skal håndtere (...). Det er fryktelig tøft å stå i uten kompetansen til å stå i det» (4) beskrev en av informantene. «Vi har ikke kompetansen vi trenger, vi sitter bare og gjetter oss frem med det vi har» (5) forklarte en annen informant.

Som en av informantene nevnte, er det ikke tilrettelagt for å kunne ta videreutdanning innen psykisk helse gjennom UDIR med redusert undervisningstid uten nedsatt lønn. Ettersom dette ble nevnt av en informant, ble det vurdert som viktig å undersøke dette. Når lærere ønsker å styrke sin kompetanse, søker de videreutdanning gjennom kompetanse for kvalitet, som er navnet på etter- og videreutdanningen til Utdanningsdirektoratet (Udir). Målet er å øke læringsutbytte for eleven og «skal bidra til god faglig og pedagogisk kvalitet i grunnopplæringen for å styrke elevenes læring, slik at de er godt rustet for livslang læring, for fremtidig arbeidsliv og for aktiv deltakelse i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 5). En utfordring i dagens skole er at mange lærere mangler en faglig fordypning i fag de underviser, og kompetanse for kvalitet skal gi lærerne mulighet til å ta videreutdanning som er tilpasset deres arbeidshverdag (Universitetet i Stavanger, 2021). Imidlertid finnes det ikke videreutdanning innen psykisk helse, og grunnen til dette kan være at det ikke stilles kompetansekrav til den overordnede delen «folkehelse og livsmestring» i læreplanen. Med andre ord kan det virke som informantene opplevde et behov for kompetansekrav i arbeid med psykisk helse og livsmestring. Det er mulighet for å kunne videreutdanne seg innen psykisk helse, men da må det gjøres på eget initiativ, på egen fritid og fra egen lommebok. Informantene opplevde det som urettferdig at de skulle stå ansvarlige for å tilegne seg den nødvendige kunnskapen, når det ble stilt et krav fra myndighetene om at de skulle lære barna

om det: «Når det er et krav til oss lærere, tenker jeg at det er helt horribelt at kommunen og/eller staten ikke stiller opp med midler for oss som ønsker å få mer kunnskap» (4). Dette ble også nevnt av en annen informant som sa «jeg synes ikke det er rettferdig at det skal måtte suges av eget bryst eller av egen lommebok» (5).

At myndighetene ikke ser ut til å prioritere å gi lærerne den kompetansen som oppleves nødvendig i dette arbeidet, gjorde at informantene følte at dette satsingsområdet ble inkludert i læreplanen fordi det var så viktig å så mye snakk om i dag, men ikke fordi det faktisk var et ønske om at elevene skulle lære dette. En av informantene beskrev hvordan hun opplevde det: «Det gir et inntrykk av at det viktigste er å gjøre det best på nasjonale prøver i norsk, matte og engelsk, og det andre får bare fyke av gårde» (4). Dersom lærerne opplever at arbeidet med temaene ikke prioriteres, kan implementeringen av det bli utfordrende. Når lærerne opplever kunnskapen som fraværende, og det ikke finnes et tilbud om å utvikle kompetansen, vil det prege holdningene og motivasjonen til arbeidet (Evans, 2008). En annen informant beskrev sin opplevelse av det slik:

Det er helt teit å kunne si oi, nå har vi fått korona, da venter vi fire år med å utdanne folk som kan ta seg av det og finne en vaksine (...). Jeg tenker at det er akkurat dette som har skjedd i skolen, at ting har gått litt feil retning. Regjeringen har bestemt at psykisk helse skal inn i skolen fordi det er så viktig og det er jo det alle snakker om. Men å utdanne folk som kan dra det inn i ryggmargen på skolen, det har vi ikke (5).

Det kommer tydelig frem at informantene opplevde at myndighetene har valgt å inkludere psykisk helse ettersom det er så mye snakk om i samfunnet, men at de ikke tar satsingen på alvor da de velger å ikke utdanne eller kurse de som står ansvarlige for å lære det til barna. «Det er store ord og fine tanker, men intet ønske om å iverksette det» (4). Gjennom analysearbeidet kom det frem at alle seks informantene har uttrykt et behov for økt kompetanse: «Det er et stort behov for mer kompetanse så man kan føle seg tryggere på at man ivaretar og ikke skader (2), «Kjempebra satsing. Nå trengs det bare litt mer kompetanse til» (3) og «Vi har virkelig behov for bedre kompetanse i skolen på dette her» (4). At informantene hadde et ønske om økt kompetanse er positivt i den forstand at de virket motivert til å lære, samt undervise elevene om livsmestring og psykisk helse, og samsvarer også med funn som er gjort i lignende studier (Ekornes, 2016; Reinke et al., 2011). Ut fra

dette kan man se nødvendigheten av økt kunnskap for å kunne øke lærernes motivasjon og videreutvikle informantenes positive holdninger til arbeidet (Evans, 2008).

4.3.2 Tilfeldig kompetanse: «Ære være privat kompetanse»

Selv om flere av informantene ikke opplever sin kompetanse rundt psykisk helse og livsmestring som tilstrekkelig, har det gjennom studien kommet frem at erfaringer er relevant når det gjelder deres kompetanse på områdene. En av informantene beskrev det slik: «Jeg føler det er det praktiske som har bidratt til min personlige erfaring (...). Det er i praksis du faktisk får tilegnet deg erfaringer og kunnskaper» (1). Dette støttes av en annen informant som beskrev det på denne måten: «Min opplevelse er at jeg har teorien med meg i ryggsekken, men det er realkompetansen min som gir meg det verktøyet jeg trenger» (6). Selv om informantene har ulik erfaring, vektla alle deres personlige erfaring som betydningsfull for deres kompetanse. Dette er i overensstemmelse med relevant forskningslitteratur som vektlegger erfaringen som en relevant del av kompetansen man har (Rowan et al., 1997). Erfaring kan med dette se ut til å være positivt. Erfaringen kan styrke kompetansen til lærerne, som igjen gjør at de i større grad opplever seg selv som kompetent til å arbeide med temaene. Gjennom erfaringer har de opparbeidet seg kompetanse innen ulike psykiske helseutfordringer. At disse erfaringene vektlegges som relevante og viktige kan ha med lærernes følelse av ansvarlighet, som er en del av lærernes profesjonelle kompetanse, å gjøre (Skau, 2017). At informantene opplever et ansvar på dette området, kan indikere at lærerne anser arbeidet som relevant og med dette har positive holdninger til det. Ved at de arbeider med temaene og gjør seg erfaringer kan det komme elevene til gode (Ekornes, 2016). At lærerne føler seg trygge og kompetente i arbeidet, vil i større grad resultere i tilpasset og tilrettelagt undervisning etter elevenes behov. Funnene viser hvordan erfaringer er en avgjørende del av profesjonskompetansen og hvordan den kan bidra til økt kompetanse omkring livsmestring og psykisk helse blant lærerne.

Imidlertid kan det å basere for store deler av profesjonskompetansen på erfaring være negativt. Hvilke erfaringer lærere har eller gjør seg er individuelt. Dersom for store deler av kompetansen baseres på erfaring vil det bli et skille mellom de som opplever stor relevans til temaene og de som i mindre grad gjør det (Skau, 2017). Dette kan føre til ulik grad av kompetansehevingstiltak, og økt grad av ansvarsfraskrivelse. Gjennom denne studien kom det frem at det er ulike opplevelser av hvem som er ansvarlige for at lærere skal tilegne seg den

nødvendige kompetansen for å kunne utøve det i praksis. En av informantene vektla i stor grad det å ha frihet til å kunne utvikle seg selv:

Jeg er en type som liker å ta ansvaret selv, og har alltid fått det jeg har ønsket (...). Utover det har jeg egentlig foretrukket å velge selv hva jeg vil lese på, for da tar jeg utgangspunkt i de utfordringene som dukker opp og leser meg opp underveis (6).

En annen informant skulle ønske det var et bedre tilbud for opplæring eller kursing: «Det burde ha vært en lettere måte å skaffe seg kompetanse som trengs i større og større grad (...). Problemstillingen er helt annerledes enn tidligere, mye mer utfordrende og mye mer kompleks» (4). Dette tyder på at det er ulik opplevelse av hvordan man skal tilegne seg kunnskap omkring temaene, og flere opplever at det er vanskeligere enn det burde. En av informantene beskrev det slik: «Implementeringen av livsmestring og psykisk helse er fine tanker og gode ord, men det oppleves ikke som at det er et ønske om å iverksette det fordi det ikke legges til rette for å ta videreutdanning i det» (4). Dette støttes av en annen informant som sa følgende: «Jeg tror det er lurt at mange lærere kurses i psykisk helse, livsmestring og den type ting» (2). I og med at lærere opplever ulik grad av kompetanse, og har ulike opplevelser av hvordan de ønsker å øke kompetansen medfører det at informantene opplever å ha ulikt utgangspunkt i møte med temaene. Erfaring blir derfor her ikke tilstrekkelig når det skal arbeides med temaene. Selv om erfaring har relevant sammenheng med profesjonskompetansen, er det viktig å være bevisst på at andre områder også er av betydning når det gjelder profesjonskompetansen (Evans, 2008; Skau, 2017). Kompetanseheving kan for eksempel være med på å danne et jevnere utgangspunkt i møte med disse temaene, og erfaringene blir bare en del av deres kompetanse.

Informantutvalget i denne studien hadde ulik arbeidserfaring. En av informantene var nyutdannet mens de andre hadde flere års erfaring. Informanten som var nyutdannet lærer, opplevde usikkerhet rundt hvordan man skulle arbeidet med temaene i klassesammenheng. Mangel på erfaring kan være årsaken til usikkerhet.

Jeg har nyere utdanning enn de som har jobbet i skolen i 20 år, men det betyr ikke at jeg vet bedre enn de (...). Jeg ser opp til den eldre læreren, for erfaring vil jeg vektlegge i mye større grad enn teori (1).

Dette er et eksempel på hvordan erfaringen vektlegges. Informanten mente at selv om vedkommendes utdannelse var nyere og mer oppdatert, så ville de erfaringene som er blitt gjort i skolen vektlegges i større grad. Det kan se ut til at mangel på erfaring har betydning for hvordan denne informanten opplever sin kompetanse, slik også Ekornes, (2016) fant i sin studie. Med andre ord kan erfaringen ha en effekt på den opplevde kompetansen. Men selv med mange års erfaring opplevde flere av lærerne usikkerhet omkring deres opplevde kompetanse på temaene, og dette kan komme av flere årsaker. Selv om lærerne har mange års erfaring, opplevde de begrepene som vide og vanskelige å forholde seg til. «Hvordan vet man at man har nådd det man ønsker?» (4). En annen mulig forklaring kan være at selv om de har gjort seg gode erfaringer i arbeidet, opplever de usikkerhet rundt om det de har erfart er det «riktige».

Gjennom studiens funn, kan det se ut til at flere av informantene har tilfeldig kunnskap. De tilegner seg stadig ny kunnskap og gjør seg nye erfaringer, og er ikke alltid like oppmerksomme på den kunnskapen som allerede er en del av yrkesutøvelsen. Flere av informantene beskrev arbeidet med temaene som individ-avhengig, og at det må tilpasses den enkelte elev. Dette kommer også frem i St. Meld 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) som fremhevet betydningen av individuelle perspektiv i arbeid med livsmestring. Det å kunne legge merke til hva de ulike elevene trenger er relevant, og noe informantene i studien så ut til å være bevisst på. Informantene har, til tross for hva de selv opplever og gir uttrykk for, kompetanse omkring temaene. Selv om funnene indikerer at erfaringer er av betydning, er ikke erfaringen alene tilstrekkelig for å oppnå den kompetansen som er nødvendig i arbeid med psykisk helse og livsmestring (Klomsten, 2017). Ledelsen på hver enkelt skole blir med dette en viktig faktor for den enkeltes lærer opplevde kompetanse og erfaring. Derfor vil opplevelsens av skolens kompetanse være av betydning.

Betydning av utdanning

En sentral faktor for at innføringen av den nye læreplanen skal skje, er lærernes og de ansattes kompetanse. Informantenes opplevelse av egen kompetanse er dermed av relevant betydning når det nå skal arbeides med psykisk helse og livsmestring i skolen. Gjennom analyse av data kom det frem at lærerne opplever å ha ulik kompetanse når det gjelder arbeid omkring temaene. Her er det viktig å markere at det var lærere med videreutdanning på områdene og miljøterapeutene som så ut til å ha en opplevelse av høyere kompetanse enn lærerne uten noe tillegg eller videreutdanning. Dette samsvarer med relevant forskningslitteratur som

beskriver at utdannelsen og kompetansen henger sammen (Ekornes, 2016). Ekornes (2016) argumenterer for at kompetansen lærerne har baserer seg på den utdannelsen de har, erfaringer de har gjort seg, samt strategier de benytter, i samsvar med funnene i denne studien. Lærerne uten tilleggs- eller videreutdanning så i mindre grad ut å oppleve seg selv som kompetente på områdene. En av lærerne beskrev det slik: «Jeg synes dette er et altfor viktig område i et barns liv til at man rett og slett kan gi det til ufaglærte, for vi er rett og slett ufaglærte på det her området» (4). Dette støttes av en annen informant som beskrev det slik: «Vi har ikke den kompetansen det kreves, vi sitter liksom bare og gjetter oss frem med det vi har fra en vanlig lærerutdanning» (1).

Informantene- med tilleggs eller videreutdanning så ut til å ha en bedre opplevelse av sin kompetanse: «Vi har jo alltid jobbet med de temaene her (...). Jeg tenker vi må bli flinkere til å legge det inn i en plan, sånn at vi for eksempel kan sette oss mål, og bruke temaene mer da» (2). Informanten vektlegger at dette er arbeid som alltid har vært gjeldende i skolen, men at det nå må gjøres mer systematisk. En annen informant la det frem på en liknende måte: «Etter et årsstudium med psykisk helse ser man jo at det kan være ganske opplagt, man lærer ganske mye av et slikt studie, det er jo mye av det arbeidet vi alltid har gjort» (5). Informanten la imidlertid vekt på at vedkommende opplevde å ha mer kompetanse nå enn før årsstudiet. Dette samsvarer med Ekornes (2016) studie som sier at trening eller opplæring i programmer om psykisk helse har positiv betydning for læreres opplevde kompetanse på feltet. Men selv om disse informantene hadde valgt å ta videreutdanning innenfor psykisk helse og livsmestring, la de likevel ikke skjul på at det burde være et bedre tilbud om kursing eller opplæring rundt temaene, da kompetansen fortsatt ikke var god nok.

Miljøterapeutene i studien så ut til å være informantene som opplevde seg selv som mest kompetente. Disse resultatene var ikke overraskende ved at også disse samsvarer med Ekornes (2016) resultater om at lærere med trening innenfor psykologi eller spesialpedagogikk i større grad ser på sin kompetanse som god, og opplever færre negative følelser når det kommer til elever og deres psykiske vansker. En av miljøterapeutene beskrev det slik:

Jeg synes jo selvfølgelig det er veldig positivt at det nå blir en del av læreplanen, men for min del og for min jobb, og på denne skolen, så har vi alltid arbeidet med det. Så for meg er det ikke en veldig stor endring (6).

Dette støttes av den andre miljøterapeuten som beskrev det slik:

Min stilling går jo på akkurat dette. Å jobbe med trygghet, trivsel, forebygging (...). Det handler jo om alt det som er sosial-pedagogisk på skolen. Men jeg tenker at det var på tide at det nå settes mer fokus på det (3).

Funnene i studien som omhandler informantenes opplevde kompetanse samsvarer altså i stor grad med funn som er gjort tidligere i liknende studier (Ekornes, 2016, Reinke et al., 2011). Hvilken utdanning lærere har, og om de har tilleggs eller videreutdanning innen feltet har betydning for den opplevde kompetansen de har på områdene psykisk helse og livsmestring.

Et interessant funn i studien er at flere av informantene opplevde deres kollegaers kompetanse på området som god: «Jeg føler stort sett at det er, de som jeg har jobbet tett sammen med de siste årene, er veldig opptatt av det og kan mye om det altså» (2), «Her hvor jeg jobber opplever jeg at lærernes kompetanse er relativt god (...)» (5), «(...) jeg tror kompetansen er høyere her enn mange andre steder (...)» (6). Resultatene fra andre studier viser at lærere opplever manglende kompetanse, og dette viser avvik mellom hvordan lærerne selv opplever sin kompetanse og hvordan de opplever sine kollegers kompetanse (Ekornes, 2016). En årsak til dette kan være at ettersom arbeidet med psykisk helse og livsmestring har blitt implementert i læreplanen, har det i større grad vært fokus på ulike former for kompetanseheving enn tidligere. Med dette kan funnene i studien være med på å vise nye tendenser.

4.3.3 «Vet ikke helt hva de har tenkt, eller hvordan»

I arbeidet med psykisk helse og livsmestring er det avgjørende at alle ansatte i skolen har kompetanse rundt temaene. Informantenes opplevelse av skolens kompetanse er ulik. Noen opplever at skolen har høy kompetanse mens andre opplever lavere kompetanse. Imidlertid kommer det frem at det er veldig individuelt. I intervjuet ble informantene spurt om hvordan de opplevde og erfarte skolens kompetanse på psykisk helse og livsmestring, hvor de uttrykte følgende erfaringer: «Jeg har ikke jobbet så lenge på skolen, men jeg får inntrykk av at det arbeides bra med det» (1). «Jeg tror det er blandet, noen er kjempeflinke, kan mye om det, både på grunnlag av den utdanningen de har pluss deres personlige erfaringer» (2). «Jeg

opplever et stort behov om å kunne mer på dette området, slik at man ivaretar og ikke skader» (4). «Jeg tenker den er lav» (5). «Veldig varierende hvor mye kompetanse lærerne generelt har. Noen tror jeg har veldig høy kompetanse, men der tror jeg det er veldig spredt, etter min erfaring» (6). Årsaken til disse forskjellene i opplevelsen av skolens kompetanse, kan være mange, men flere informanter var opptatt av skoleledelsens viktige rolle: «Jeg tror det er veldig avhengig av ledelsen på skolen, så det kommer jo an på deres kompetanse og hvor mye de kan om det» (3). At ledelsen setter av tid, har stor betydning for opplevelsen av kompetansen. At ledelsen velger å bruke tid på temaene, gjør at flere ser og opplever viktigheten rundt dem, og kan bidra til styrke lærernes interesse omkring arbeidet (Ekornes, 2016). Imidlertid hadde informantene ulik opplevelse av ledelsens forventninger til hvordan og når det skulle arbeides med. Flere informanter nevnte at skolen har satt av egen tid til arbeidet, hvor de en time i uken arbeider med sosial kompetanse sammen med elevene. En av informantene forklarte det slik: «Vi har egne mål for sosial kompetanse og har satt av tid til å arbeide med dette» (1). For at dette arbeidet skal kunne finne sted, er en felles kompetanse avgjørende. Men noen av informantene nevnte også at det ikke var bestemt når eller hvordan det skulle arbeides med: «Du velger sånn sett når du ønsker å bruke tid på det selv, og hvordan du gjør det» (2). At informantene selv velger når de vil arbeide med det eller hvordan de gjennomfører det, kan skape usikkerhet rundt utførelsen. Dette henger også sammen med det tidligere nevnte sitatet hvor en informant uttrykte usikkerhet knyttet til hva og hvordan myndighetene har tenkt rundt dette temaet. Usikkerhet rundt hvordan det er tenkt at dette skal gjennomføres kan skape stor variasjon i arbeidet og lærernes interesse vil da i stor grad prege hvor mye tid som settes av til det (Reinke et al., 2011).

4.3.4 Varierende grad av tiltak til barna

At privatkompetansen er lærernes grunnlag i møte med temaene, vil føre til varierende grad av tiltak for barna. Lærere som er engasjerte vil i større grad være kompetente enn de som ikke er det, noe som vil bli problematisk dersom bare de som er engasjerte i temaene bruker det med elevene, eller arbeider for å øke sin kompetanse. Funnene i denne studien indikerer at informantene har positive holdninger til at livsmestring og psykisk helse er nye fokusområder i skolen. Dette samsvarer med andre studier som også finner at lærerne er positive til arbeidet med psykisk helse blant elever (Ekornes, 2016; Reinke et al., 2011). Likevel kan det tenkes at dette ikke er virkeligheten for alle lærere. Noen kan oppleve det som en byrde å arbeide med temaene, eller ha negative holdninger til det. Dette kan føre til store variasjoner i

utførelsen av arbeidet (Ekornes, 2016). Konsekvensene av dette kan bli at elevene får ulike utgangspunkt når det kommer til psykisk helse og livsmestring. Noen elever vil da være bedre rustet til å håndtere utfordringer, da dette har vært fokusert på gjennom deres skolegang, mens andre elever vil i mindre grad være rustet til å takle utfordringer, da dette arbeidet ikke har blitt vektlagt i likestor grad.

Jeg tror det er veldig individavhengig. Noen er jo veldig flinke på de områdene selv om de ikke har hatt så mye om det i utdanningen. De er liksom flinke til å lese mennesker og kan jobbe derfra og er gode på det, mens andre ikke har like stort fokus på det (2).

Med dette legger informanten vekt på hvordan det har vært ulik praksis på området, og at noen har arbeidet mye med tematikken, mens andre ikke har det. Dette kan ses i forbindelse med personlig kompetanse og holdninger (Skau, 2017). De som er engasjerte i arbeidet har valgt å prioritere det, mens de som ikke har sett betydningen av det, har valgt å legge det bort. Dette kan ha betydning for elevenes utbytte. Ulik prioritering av fokus kan føre til at elevene blir møtt på ulike måter og med dette medføre konsekvenser. Dersom elevene ikke blir møtt på en måte som ivaretar deres behov kan dette gå ut over deres konsentrasjon og læring (Bru et al., 2016; Ekornes, 2016). Den private kompetansen, eller den tilfeldige kompetansen, blir i stor grad utgangspunktet for lærernes arbeid med psykisk helse og livsmestring. Som beskrevet i avsnitt 4.3.2 opplever altså informantene at det er privatkompetansen som er grunnlaget i arbeid med temaene, mens interessen er avgjørende for utøvelsen og engasjementet. Klare retningslinjer på hva som skal læres kan derfor være nødvendig, da dette ikke kommer tydelig frem i læreplanverket (Evans, 2008).

Gjennom analysearbeidet ble læreres interesse tydelig vektlagt av flere av informantene. En av informantene beskrev psykisk helse som «ferskvare»:

«Jeg tror dette her med psykisk helse er sånn ferskvare, man vet jo mye mer nå enn man gjorde før, på den tiden vi tok lærer-utdanningen. Jeg tenker også på hva vi lærer elevene nå, i forhold til det jeg lærte da jeg var liten» (5).

Dette betyr at lærerne hele tiden må lese seg opp for å holde seg oppdatert: «Jeg tror vi må oppdatere oss, lese oss opp underveis. For det som var sant for 20 år siden er ikke

nødvendigvis den eneste sannheten nå» (3). Med andre ord vil læreres motivasjon ha betydning for elevenes utbytte av arbeidet (Rowan et al., 1997): «Jeg tenker at det å ha et ønske og det å ha noen personlige egenskaper betyr ganske mye i denne sammenheng. Det betyr faktisk alt» (4). Dette støttes av en informant 3 som beskriver det slik:

Hvis du ikke er interessert i det, så kan du ingenting om det. Da setter du deg ikke ned og leser så mye om det, og da øver du ikke på hvordan det skal håndteres eller hvordan du snakker om det (3).

Gjennom informantene beskrivelser kommer det frem at det er relevant at det tydeliggjøres hva som er lærerens rolle og ansvar i møte med temaene. At lærerne får en trygghet og vet hva som forventes av dem vil være gunstig for elevene ved at lærerne lettere kan hjelpe dem som sliter. Dette viser igjen til hvor viktig det er at lærere ser viktigheten og har kompetansen til å gjennomføre arbeidet med psykisk helse og livsmestring (Ekornes, 2016).

5.0 Oppsummering og avslutning

5.1 Hovedfunn

Denne studiens formål har vært å skape innsikt i lærernes holdninger og opplevelser omkring implementeringen av livsmestring og psykisk helse i skolen. I denne studien har den overordnede problemstillingen derfor vært: *Livsmestring og psykisk helse. Læreres holdninger og opplevelser*. For å kunne svare på problemstillingen ble det utformet to forskningsspørsmål for å danne et sammensatt bilde av lærernes tanker og erfaringer. Forskningsspørsmålene er knyttet til lærernes holdninger og opplevelser med hensikt å avdekke hvordan lærerne forholder seg til fagfornyelsens implementering av livsmestring og psykisk helse: 1) *Hvordan opplever lærere egen kompetanse på områdene livsmestring og psykisk helse?* og 2) *Hvilke holdninger har lærere til tiltak knyttet til elevers livsmestring og psykisk helse?*

Gjennom intervjuer med fire lærere og to miljøterapeuter på tre ulike skoler har denne studien hatt som mål å danne et tydeligere bilde på hvordan livsmestring kan forstås, og læreres holdninger og opplevelser omkring implementeringen av disse overordnede målene i den norske skolen. Utgangspunktet for studien har vært at det er informantene som er ekspertene på hva livsmestring kan være og det er deres tanker og erfaringer som ligger til grunn for funnene. Undersøkelsen ble derfor gjennomført med kvalitative, semistrukturerte forskningsintervjuer og analysert ved hjelp av en fortolkende fenomenologisk analysemetode (IPA). Informantene var inne på mange temaer, men opplevde implementeringen generelt som overveldende og hadde en felles opplevelse av manglende kompetanse. Dette var med unntak av miljøterapeutene som opplevde å ha en god del kompetanse på området. Samtidig syntes alle informantene at livsmestring og psykisk helse i skolen var viktig, da dette var nødvendig for elevene å kunne noe om, og viste med dette positive holdninger til implementeringen. Informantenes beskrivelser har blitt drøftet i lys av forskning og teori, og fagfornyelsens tilhørende dokumenter. Resultatene fra studien kan oppsummeres i tre hovedfunn.

Det første hovedfunnet var at informantene var svært opptatt av psykisk helse i skolen og opplevde implementering av livsmestring som viktig. Med en økende andel elever som sliter med psykiske helseplager så informantene betydningen av å hjelpe elevene med å utvikle kunnskap og verktøy for å mestre livet. Samfunnet er stadig i endring og informantene så

viktigheten av å imøtekomme disse. De beskrev hvordan problemstillingene var noen helt andre nå enn for bare noen år tilbake, på grunn av blant annet sosiale medier, og opplevde skolen som en god arena for å arbeide med temaene, for å gi elevene en plattform for livsmestring og psykisk helse. Elevene trenger verktøy og evner til å fremme egen livsmestring, og informantene inkluderte både det individorienterte, psykologiske perspektivet, og det strukturorienterte, sosiologiske perspektivet i sitt arbeid med temaene. Gjennom analysen kom arbeid med å styrke elevenes relasjonelle, emosjonelle og kognitive evner tydelig frem som måter å fremme deres psykiske helse og livsmestring. Samtidig var de bevisste på at miljøet rundt også må bidra til å fremme deres psykiske helse, gjennom blant annet gode og trygge læringsmiljø. Forskningslitteraturen som er belyst i denne oppgaven indikerer at å benytte begge perspektivene er den beste måten å jobbe med elevenes opplevelse av livsmestring (Cahill, 2015; Madsen, 2018). Dersom kun ett av perspektivene vektlegges, kan dette ha negativ effekt på elevenes opplevelse av livsmestring. Det må derfor skapes en balanse slik at elevene ikke ansvarliggjør for egen uhelse, men samtidig styrkes med tanke på mestring av hverdagen.

Det andre hovedfunnet som kom frem, var at informantene opplevde arbeidet med livsmestring og psykisk helse som overveldende. For det første så opplevde de livsmestring som et vidt begrep og de uttrykte utfordringer omkring hva som skulle vektlegges i arbeid med temaene. De opplevde livsmestring som et bredere begrep enn det som kommer frem i både fagfornyelsen og i den omtalte forskningslitteraturen og dermed utfordrende å vite hva som skulle inkluderes i begrepene. Imidlertid omtalte de nesten alle temaene som blir beskrevet i dokumentene knyttet til fagfornyelsen, men de nevnte i tillegg flere andre begreper, som stress, kritisk tenkning, selvstendighet, selvfølelse, selvtillit og robusthet. At informantene ga romsligere beskrivelser enn det som er formulert i dokumentene, kan henge sammen med deres opplevelse av livsmestring som et utydelig å vanskelig begrep. På samme tid beskrev de også hvordan de opplevde arbeidet som overveldende da dette var nok en tung belastning lærerne måtte bære. Flere av informantene mente at foreldrene burde hatt en større rolle i dette arbeidet, da det er de som er ansvarlige for barnas oppdragelse. Informantene beskrev hvordan opplæringen i skolen skal skje i samarbeid med hjemmet, og vektla i stor grad et godt skole-hjem-samarbeid som viktig i arbeidet med livsmestring og psykisk helse. Det er også vesentlig å nevne at det var unntak fra funnet om opplevelsen av at implementeringen var overveldende. Som beskrevet i kapittel 4.3.2, spilte utdanning en rolle for opplevd kompetanse. Miljøterapeutene skilte seg ut på dette området ved å uttrykke at de

opplevde at de hadde en god del kompetanse og i mindre grad opplevde arbeidet som overveldende.

Det tredje og siste hovedfunnet var at informantene opplevde et behov for kompetanse og tiltak. De beskrev myndighetenes satsing som bare store ord, da de ikke opplevde et faktisk ønske om å iverksette det. Grunnen til dette var at det ikke gis et tilbud om videreutdanning eller kursing for lærerne innen dette temaet. Utdanningsdirektoratets etter- og videreutdanning, kompetanse for kvalitet, sikter mot å gi lærere den kompetansen de trenger i deres arbeidshverdag. Imidlertid finnes det ikke noe videreutdanning innen psykisk helse, noe som kritiseres av informantene som opplever en manglende kompetanse i arbeid med nettopp disse temaene. Det betyr at lærernes privatkompetanse er den kompetansen de har i møte med livsmestring i skolen, noe som medfører varierende grad av tiltak til elevene og ulik praksis på skolene. Basert på lærernes forståelse av begrepene og deres beskrivelser om et behov for mer kompetanse, kunne det her vært interessant å undersøke om behovet kan skyldes en manglende tro på egen kompetanse. Et interessant funn her var at informantene opplevde deres kollegaers kompetanse som god, da dette viser avvik mellom opplevelse av egen og andres kompetanse. Imidlertid er det ikke sikkert at kollegaene selv ville beskrevet seg som kompetente. Dette har trolig en sammenheng med opplevelsen av livsmestring som et utydelig og vanskelig begrep. Ettersom temaet er så altomfattende, kan det gjennom andres beskrivelser gi en opplevelse av kompetanse. Det kom derfor tydelig frem hvordan ulike former for kompetanseheving i skolen kunne ha betydning for arbeidet med livsmestring og psykisk helse, og alle informantene la frem et ønske om et bedre tilbud for kursing eller videreutdanning gjennom utdanningsdirektoratets kompetanse for kvalitet. Manglende kompetansekrav til arbeidet med psykisk helse og livsmestring kan være grunnen til en opplevelse av usikkerhet rundt hva som kreves og forventes av lærerne. Klare retningslinjer på hva og hvordan lærerne kan arbeide med temaene kan med andre ord bli relevant.

5.2 Didaktiske implikasjoner

En av de viktigste implikasjonene av forskningen som er presentert, er at elevene må lære hva de selv kan gjøre for å styrke egen livsmestring, samtidig som de må lære om hvordan de kan påvirkes fra meso-, ekso-, og makronivået (Helsedirektoratet, 2015; Olsen & Traavik, 2010). En vesentlig didaktisk utfordring blir med dette hvordan læringsarbeidet skal organiseres for å ivareta det individ- og strukturorienterte perspektivet, og å unngå at elevene i for stor grad

ansvarliggjøres for egen helse. Det må skapes en balanse som gjør at elevene ikke ansvarliggjøres for forhold som ligger utenfor deres rekkevidde. Skolen og samfunn må organiseres på en slik måte at barn og unges livsmestring styrkes på det strukturelle planet, for eksempel ved å drive frem en positiv utvikling som kan redusere stress. Videre må de støttes til å bli aktører i sine egne liv som er bevisste på hvordan de påvirkes samt hvordan de selv har evnen til påvirke.

Livsmestring er et tema det er viktig med økt kunnskap om. Temaet er fremhevet i fagfornyelsen og har fått en fremtredende plass i de nye læreplanene som ble gjeldende fra høsten 2020. En viktig didaktisk implikasjon er at det oppstår et spenningsforhold mellom det at skolen er gitt et nytt oppdrag og at vi på samme tid vet lite om hvordan det best kan forvaltes. Ettersom temaet er relativt nytt i skolesammenheng finnes det lite pedagogisk kunnskap om hvordan dette kan spille seg ut i klasserommet, og hvordan undervisning og implementering av livsmestring i skolen kan gjøres på en god måte. Det er et behov for en felles forståelse av hva det tverrfaglige temaet livsmestring innebærer, og det trengs tydelige rammer og retningslinjer for hvilke begreper som skal brukes og hva det skal bestå av. En viktig didaktisk utfordring vil med dette være hvem som skal anses som bidragsytere i prosessen med å bestemme hvordan livsmestring skal forstås. Det ligger til grunn et ønske om og et behov for klare retningslinjer på hva og hvordan lærere kan arbeide med livsmestring.

5.3 Studiens begrensninger og veien videre

Avslutningsvis er det også verdt å trekke frem noen områder for videre forskning som fremtrer gjennom den presenterte forskningsoversikten. Skolene er godt i gang med å arbeide med de nye læreplanene og implementeringen av de tverrfaglige temaene i deres undervisning. Når det kommer til denne studiens begrensninger, gjelder det for det første studiens tema. Fokuset i studien har vært på den psykososiale delen av psykisk helse og livsmestring. For videre studier ville det være relevant å ta for seg andre deler av det tverrfaglige temaet, som hvordan diverse fag kan bidra inn i arbeidet med livsmestring, psykisk og fysisk helse, seksualitet osv. For det andre er det begrensninger i informantutvalget. Et relativt lite utvalg og bruk av kvalitativ metode begrenser mulighetene for å generalisere funnene fra studien. Likevel kan funnene si noe om tendenser hos lærerne, og kan være med på å danne et bilde av hvordan lærere opplever implementeringen av livsmestring og psykisk helse i skolen. Ettersom alle informantene hadde positive holdninger

til implementeringen, må det vurderes om det kun er de informantene som interesserer seg for temaene som har valgt å delta i studien. Det blir med dette vanskelig å generalisere funnene, da det trolig også finnes lærere med negative holdninger til implementeringen. Å intervju lærere som er mer kritiske til temaene enn informantene i denne studien kunne bidratt til å nyansere funnene ytterligere. Det kunne også være interessant å observere hvordan informantene faktisk jobber med livsmestring, og hva som skjer når det arbeides med livsmestring i flere forskjellige fag samtidig.

Fremover blir det viktig å stille spørsmål til hvem som skal anses som bidragsytere i prosessen med å bestemme hvordan livsmestring skal forstås. Denne studien hadde som utgangspunkt å utforske informantenes holdninger til og opplevelse av implementeringen av folkehelse og livsmestring. Her har deres tanker og oppfatninger på hva de anser som gode måter å mestre livet på kommet frem. Imidlertid ville en annen interessant vinkling for fremtidig forskning være at elevene selv kunne reflektert over hva de anser som gode måter å mestre livene sine på. I tiden fremover kan viktig kunnskap være hvordan elevene selv opplever livsmestring, da det tross alt er deres liv og utfordringer det dreier seg om. Utfordringene elevene møter vil stadig være i endring, og dette krever kontinuerlig dialog mellom lærere og elever om hvordan livsmestring kan forstås.

Litteraturliste

- Andersen, A. J. (2018, 09.oktober). *Psykisk helse*. Hentet fra https://sml.snl.no/psykisk_helse
- Applied Educational Systems. (2020, 19. mars). *What are 21st Century Skills?* Hentet fra <https://www.aeseducation.com/career-readiness/what-are-21st-century-skills>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In Lerner, R. M., Petersen A. C., & Brooks-Gunn, J. (Red.), *The Encyclopedia of adolescents* (s. 746-758). New York: Garland.
- Berg, N. (2005). *Elev og menneske: Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Berg, N. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2008). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bronfenbrenner, U., Lerner, R. M., Hamilton, S. F., & Ceci, S. J. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen - En forståelsesmodell. I Bru, E., & Roland, P. (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19-46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bru, E., Idsøe, E., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Börjesson, M., Keeping, D., Gjestrud, G., Aspelund, E., & Tretvoll, M. (2017). *Å bygge psykisk helse: Helsefremmende samtaler med ungdom*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Cahill, H. (2015). Approaches to Understanding Youth Well-Being. I Wyn, J., & Cahill, H. (Red.), *Handbook of Children and Youth Studies* (s. 95-113) Singapore, Springer Singapore
- Creswell, J., & Miller, D. (2000). *Determining Validity in Qualitative Inquiry. Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- De Wit, D.J., Karioja, K., Rye, B.J., & Shain, M. (2011). *Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school. Potential correlate of increasing student mental health difficulties*: *Psychology in the Schools*, 48(6), s. 556-572. Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/pits.20576>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits. Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry* 11(4): 227-268.
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). *Banking time in head start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher–child relationships*. *Early Education and Development*, 21(1). Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10409280802657449>
- Drugli, M., & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M. B., & Lekhal, R. (2019, 28. februar). *4 faktorer som fremmer barns livsmestring*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/4-faktorer-som-fremmer-barns-livsmestring/>
- Dyrdal, G. M. (2020) Mindfulness. I Myskja, A., & Fikse, C. (Red.). *Perspektiver på livsmestring i skolen* (119-135). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ekornes, S. (2016). Teacher Stress Related to Student Mental Health Promotion: The Match Between Perceived Demands and Competence to Help Students with Mental Health Problems: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61:(3), s. 333-353. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2016.1147068>
- Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engh, K. (2007). *Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (02), 107- 119.
- Evans, L. (2008). Professionalism, Professionalism and The Development of Education Professionals: *British Journal of Educational Studies*, 56(1), s. 20-38. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/pdf/20479569.pdf?refreqid=excelsior%3A1665a14d4d919667e6%20a4854bf422e3c5>
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014) *Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning*. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), pp. 127-139.
- Glavin, P., & Lindbäck S. O. (2015, 29. januar) *Sosiale og emosjonelle kompetanser i fremtidens skole*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/sosiale-og-emosjonelle-kompetanser-i-fremtidens-skole/>
- Grenness, T. (2003). *Innføring i vitenskapsteori og metode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Gutiérrez, M., Tomás, J.-M., Romero, I., & Barrica, J.-M. (2017). *Perceived Social Support, School Engagement and Satisfaction with School*. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111–117. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.001>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). *Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children’s School Outcomes through Eighth Grade*. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Haugen, K. S. (2014). *Hvem skal bryte tausheten i rommet?* *Spesialpedagogikk*, 6, 38-45.
- Havik, T. (2019). Skolerelatert stress og skolevegring - det sosiale aspektet ved skolen. I Bru, E., & Roland, P. (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 125–143). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helgesen, L.A. (2011). *Menneskets dimensjoner. Lærebok i psykologi*. 2.utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (1998). *Om opptrappingsplan for psykisk helse 1999 - 2006. Endringer i statsbudsjettet for 1998*. (Prop.nr. 63. (1997-1998)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stprp-nr-63-1997-98-/id201915/?ch=1>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2012-2013). *Folkehelsemeldingen. God helse – felles ansvar*. (Meld. St. 34 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ce1343f7c56f4e74ab2f631885f9e22e/no/pdfs/stm201220130034000dddpdfs.pdf>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2017). *Regjeringens strategi for god psykisk helse - Å mestre hele livet (2017-2022)*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2020, 23. oktober). *Folkehelse*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/folkehelse/id10877/>
- Helsedepartementet, Barne- og Familiedepartementet, Justisdepartementet, Kommunal- og Regionaldepartementet, Kultur- og Kirkedepartementet, Sosialdepartementet og Utdannings- og Forskningsdepartementet. (2003). *Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse ... Sammen om psykisk helse...* Hentet fra <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/hd/bro/2003/0004/ddd/pdfv/187063-s.pdf>
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Oslo: Helsedirektoratet. Hentet fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf

- Helsedirektoratet. (2017, 11. juli). *Betydningen av psykisk helse i skolen*. Hentet fra https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selvsmord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selvsmord-og-selvskading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen?fbclid=IwAR3t0ISmNfVhHwQX2Kdho1W8tQnlakGOI7E_lSwTZcvmugqWgclNnfkUli4
- Hem, E. (2020. 10. august). *Patogenese*. Hentet fra <https://sml.snl.no/patogenese>
- Hovdenak, S. (2011). *Utdanningssosiologi: Fra teori til praksis i skolen*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hovdenak, S. (2017). *Utdanningssosiologi: Fra teori; I praksis i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. (2018). Data og datainnsamlingsmetoder, i Kleven, T., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlag.
- Klomsten, A. T. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I Uthus, M. (Red.). *Elevenes psykiske helse i skolen - utdanning til å mestre egne liv* (s. 255-285). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Koller, J., & Bertel, J. (2006). *Responding to Today's Mental Health Needs of Children, Families and Schools: Revisiting the Preservice Training and Preparation of School-Based Personnel*. *Education and Treatment of Children*, 29(2), s. 197-217. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/pdf/42899882.pdf?refreqid=excelsior%3A164dd6636a61f1db14e%20308bb53121f1>
- Krumsvik, R. J. (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Lærerrollen. Rollen og utdanningen*. (Meld. St. 11 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (Meld. St. 20 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En ny forståelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere og skoleledere frem mot 2025*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 3. oppl.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, M. (2011). Skolen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid relatert til psykisk helse hos ungdom: *Tidsskrift for psykisk helsearbeid* 8(1), s. 24-34. Hentet fra <https://www.idunn.no/file/pdf/46960146/art05.pdf>
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and Emotion: A New Synthesis*. New York: Springer Publishing Company.
- Leithwood, K., Hallinger, P., & Malloy, J. (2019). *Leadership development on a large scale: Lessons for long term success*. Thousand Oaks: Corwin, Ontario Principals Council.
- Lindal-Tønnesen, M. (2018). *Forebygging av psykiske helseplager i ungdomsskolen: Hvordan kan læreren legge til rette for utvikling av en god psykisk helse hos elevene?* (Masteroppgave, Universitet i Stavanger). Hentet fra https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2559105/LindalTonnesen_Malin.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR2HJa-clDO2-qi-qDIC0cXtts3gUFshCwiwDBFEXDJKLQ7VZ7ubyKueVyI
- Lønne, A. (2019. 22. januar). Salutogenese. Hentet fra <https://sml.snl.no/salutogenese>
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* (Kompass). Oslo: Spartacus.
- Madsen, O. J. (2020, 3. august). *Mener livsmestring i skolen duker for nye nederlag/Intervjuer: Per Halvorsen*. Hentet fra https://psykologtidsskriftet.no/aktuelt/2020/07/mener-livsmestring-i-skolen-duker-nye-nederlag?fbclid=IwAR3HP56syZTdRemgkR6aizlT60Hs3lSJO-Av_GasEa-Ql06wR0BfXFSHxhA
- Major, E. F., Dalgard, O. S., Mathisen, K. S., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M., & Aarø, L. E. (2011). *Bedre føre var -: psykisk helse: helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger* (Rapport 2011:1). Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20111-bedre-fore-var---psykisk-helse-helsefremmende-og-forebyggende-tiltak-og-anbefalinger-pdf.pdf>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S., & Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I Bru, E., Ertesvåg, S., Midthassel, U. V., & Roland E. (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. (s. 11-16). Oslo: Universitetsforlaget.
- Midthassel, U. V. (2015, 31. mars). *Autoritativ klasseledelse – hva er det?* Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/autoritativ-klasseledelse--hva-er-det/>
- Midthassel, U. V. (2019). Utvikling av psykososialt miljø i klassen - med et blikk på lærers rolle. I J. Buli-Holmberg & M. H. Olsen (Red.), *Psykososialt læringsmiljø* (s. 115-128). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2019). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* (Edition 4. ed.). Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Myers, D. (2009). *Exploring social psychology* (5th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Nes, R. B. (2017). Subjektiv livskvalitet: Lykke og trivsel blant ungdom. I Aarø L. E., & Klepp, K.-I. (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (4. utg., s. 63–78). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nes, R., B., & Clench-Aas, J. (2011, mars). *Psykisk helse i Norge: Tilstandsrapport med internasjonale sammenligninger*. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20112-psykisk-helse-i-norge.-tilstandsrapport-med-internasjonale-sammenligninger..pdf>
- Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Lorus, G., & Wagenaar, W. (2009). *Atkinson & Hilgard's introduction to psychology* (15th ed.). Andover: Cengage Learning.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til - virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou2_01520150002000dddpdfs.pdf
- NOU, 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olsen, M., I., & Traavik, K., M. (2010). *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge: Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17- 61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Stuhlman, M. W. (2003). Relationships between teachers and children. I Reynolds, W., Miller, G., & Weiner, I. B. (Red.), *Handbook of psychology, Educational psychology*. (s. 199-234). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Plischewski, H. (2018). Livsmestring og helse. I Størksen, I. (Red.), *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (s. 35-58). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Prebensen, C., & Hegstad, R. (2017). *Livsmestring i skolen – for flere små og store seire i hverdagen*. Hentet fra <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Prop. 158 L. (2015-2016). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid (forskningsetikkloven)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-158-l-20152016/id2511345/>
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5. utg.). Hoboken, N.J: Wiley.
- Reid, K., Flowers, P., & Larkin, M. (2005). Exploring lived experience. *The Psychologist*, 18(1), 20–23. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/221670347_Exploring_lived_Experience
- Reinke, W., Stormont, M., Herman, K., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting Children's Mental Health in Schools: Teacher Perceptions of Needs, Roles, and Barriers: *School Psychology Quarterly*, 26(1), s. 1-13. Hentet fra <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0022714>
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Robb, M. (2012). Wellbeing. I Kehily, M. (Red.). *Understanding youth: Perspectives, identities and practices* (s. 181-213). London: Sage in association with The Open University
- Rowan, B., Chiang, F., & Miller, R. (1997). *Using Research on Employees' Performance to Study the Effects of Teachers on Students' Achievement*: *Sociology of Education*, 70(4), s. 256-284. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/pdf/2673267.pdf?refreqid=excelsior%3Ae7ed020f865cf4e5d9f60%20fe66752f23f>

- Røkenes, O. H., & Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller briste: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skau, G. (2017). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E. M., & Federici, R. A. (2015). *Prestasjonspresset i skolen*. Bedre skole, 3, 11-15. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%203%202015.pdf>
- Smith, J. A., Larkin, M., & Flowers, P. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Los Angeles: Sage Publications.
- Sosial- og helsedirektoratet (2007). *Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/hod/is-1405_14898a.pdf
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Størksen, I. (Red.). (2018). *Livsmestring og livsglede i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Sælebakke, A., Lund, I., & Bjørndal, A. (2018). *Livsmestring i skolen: Et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tetzchner, S. V. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ungdata. (2020. 23. januar). *Stress, press og psykiske plager blant unge*. Hentet fra <https://www.ungdata.no/stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge/>
- Universitetet i Stavanger. (2021, 03. februar). *Kompetanse for kvalitet*. Hentet fra <https://www.uis.no/nb/kompetanse-kvalitet>
- Utdanningsdirektoratet (2020, 13. juni). *Klasseledelse*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.a). *Overordnet del – folkehelse og livsmestring*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.b). *Overordnet del – tverrfaglige temaer*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>

- Utdanningsdirektoratet. (2016, 18. mars). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Laringsmiljo-og-relasjoner-mellom-elever/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 28. mai). *Nye læreplaner. Grunnskolen og gjennomgående fag vgo*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 03. juni). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wentzel, K. R. (2002). *Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence*. *Child Development*, 73(1), 287–301.
- World Health Organization. (u.å.). *Skills for Health: Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. Hentet fra https://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf?ua=1
- World Health Organization. (1986). *The Ottawa Charter for Health Promotion*. Hentet fra <https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>
- World Health Organization. (2018). *Mental Health: Strengthening our response*. Hentet fra <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Wormnes, B., & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring: Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Takk for villighet til å delta i studien.

Informere om taushetsplikt og anonymitet.

1. Bakgrunnsinformasjon: Jeg vil nå stille noen spørsmål om din bakgrunn, som jeg vil bruke på gruppenivå (f.eks. kan jeg rapportere gjennomsnittsalder). Det betyr at du som person ikke vil bli gjenkjent i data.

- Hva slags utdanning har du, inkludert tilleggs- eller videreutdanning?
- Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
- Hvilket trinn jobber du på?
- Hva slags undervisningsstilling har du nå?
- Hvilke fag underviser du i?

2. Opplevelser av kompetanse: Vi skal nå gå videre og snakke litt om dine erfaringer knyttet til den nye læreplanen og skolens kompetanser

- Hva er dine tanker om den nye læreplanen som ble gjeldende fra høsten 2020?
- Hva er dine tanker om at psykisk helse og livsmestring er nye fokusområder i den nye læreplanen?
- Hva tenker du på når du hører begrepene psykisk helse og livsmestring? Hva betyr de?
- Har du erfaringer fra din egen utdanning som du opplever som relevant for disse temaene?
- Hvilken rolle spiller det du har lært gjennom utdannelsen din og din personlige erfaring i arbeidet med å fremme psykisk helse og livsmestring, tenker du?
- Hva er dine opplevelser og erfaringer med tanke på skolens kompetanse innen psykisk helse og livsmestring?
- Er det forhold du kunne ønske deg var annerledes, for eksempel med tanke på kurs og opplæring?

3. Arbeidsmåter: Jeg ønsker nå å høre mer om dine refleksjoner knyttet til arbeidsmåter og tilnærminger for å fremme livsmestring og psykisk helse i skolen

- Hvordan arbeider du med psykisk helse og livsmestring i klassesammenheng?
 - Kan du fortelle om erfaringer du har hatt knyttet til arbeid med psykisk helse på skolen?
 - På hvilken måte kan du som lærer bidra i arbeidet med psykisk helse og livsmestring blant elever?
 - Hva tror du ditt arbeid i forhold til psykisk helse og livsmestring betyr for elevene?
 - Hvordan kan faglige forventninger i skolen påvirke elevers psykiske helse og livsmestring?
 - Kan du fortelle om noen utfordringer du har opplevd i arbeidet med psykisk helse og livsmestring i skolen, i klassesammenheng?
 - Hvordan opplever du at fokuset på psykisk helse og livsmestring i skolen har forandret seg i løpet av din tid som lærer?
- Er det noe du ønsker å tilføye?

4. Mulige oppfølgingsspørsmål

- Det var interessant, kan du fortelle mer?
- Har du eksempler på dette?
- Hva mente du, det tror jeg kanskje ikke jeg skjønnte?
- Hvordan opplever du dette?
- Spennende, kan du fortelle mer om hva du tenker?
- Husk at det ikke er noen rette og gale svar her. Jeg ønsker bare å få høre dine tanker og opplevelser. Har du noe mer du hadde lyst til å utdype her?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og forespørsel til lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet «Livsmestring i skolen. Læreres holdninger og opplevelser»?

Jeg heter Hannah Marie Torheim og er mastergradsstudent ved Universitetet i Stavanger, fakultetet for utdanningsvitenskap og humaniora. Våren 2021 skal jeg skrive en masteroppgave som omhandler læreres opplevelser og holdninger knyttet til tiltak til elevers livsmestring og psykisk helse i nye LK20.

Formål

Formålet med studien er undersøke hvordan lærere opplever og erfarer, samt deres holdninger og tanker rundt det nye tverrfaglige området folkehelse og livsmestring. Jeg ønsker å skape en større innsikt i temaet livsmestring, da dette var ett av tre tverrfaglige temaer i overordnet del i fagfornyelsen som ble gjeldende fra høsten 2020.

Hvem er ansvarlig?

Universitetet i Stavanger, Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget i studien er både strategisk og tilfeldig. Ved henvendelse til ulike skoler ønsker jeg en tilbakemelding fra lærere på mellomtrinnet, og sosiallærere/miljøarbeidere som ønsker å delta. Det stilles ikke krav til spesiell kjennskap til tematikken, da jeg ønsker informantenes egne erfaringer og tanker på området.

Hva innebærer studien? Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelsen i studien innebærer at jeg gjennomfører et intervju hvor jeg stiller spørsmål omkring dine opplevelser og holdninger av psykisk helse og livsmestring i skolen. Dette vil vare i ca. 30-45 minutter og opplysningene som skal innhentes er dine tanker og erfaringer omkring psykisk helse og livsmestring i skolen. Ingen av spørsmålene inneholder sensitive opplysninger om deg eller ditt arbeid, og all informasjon om deg vil holdes anonymt. Intervjuene vil bli tatt opp på lydopptaker og transkribert til bruk i oppgaven. Lydfilene vil kun være tilgjengelige for meg, og vil bli slettet etter prosjektets slutt, 11.06.21.

Ditt personvern og innhenting av opplysninger

Opplysningene om deg vil kun brukes til formålet som er beskrevet. Jeg vil behandle opplysningene konfidensielt i samsvar med personvernsregelverket. Det er kun student Hannah Marie Torheim som vil ha tilgang til datamaterialet og personopplysninger. Navn og kontakt opplysninger vil erstattes med kodenavn som vil bli atskilt fra annen data. Veileder ved Universitetet i Stavanger, Ingunn Størksen, vil ha tilgang til det transkriberte datamaterialet. Taushetsplikten skal ivaretas og det skal ikke innhentes informasjon som kan identifisere eller avsløre taushetsbelagt informasjon.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke deg uten begrunnelse og uten at dette får noen konsekvenser. Alle opplysninger som er innhentet vil bli slettet. Det skal ikke ha noen negative konsekvenser dersom man ikke ønsker å delta eller trekker seg på et senere tidspunkt

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet har du følgende rettigheter:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få utlevert kopi av dine personopplysninger
- Send inn klage til personvernombudet eller datatilsynet omkring behandling av dine personopplysninger

Hvordan kan jeg finne ut mer?

Dersom du har spørsmål om studien, ønsker å delta eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med:

- Student, Hannah Marie Torheim. E-post: hmt-97@hotmail.com eller telefon: 468 96 526
- Universitetet i Stavanger, Læringsmiljøsenteret, ved veileder Ingunn Størksen. E-post: ingunn.storksen@uis.no eller telefon: 918 47 157
- Universitetet i Stavangers personvernombud. E-post: personvernombud@uis.no
- NSD, Norsk Senter for Forskningsdata AS. E-post: personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Studien er meldt til Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) som har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Opplysningene vil bli behandlet basert på ditt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Livsmestring i skolen. Læreres holdninger og opplevelser», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: NSD godkjenning

24.3.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Livsmestring og psykisk helse i skolen. Læreres holdninger og opplevelser

Referansenummer

542471

Registrert

09.12.2020 av Hannah Marie Torheim - hm.torheim@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingunn Størksen, ingunn.storksen@uis.no, tlf: 91847157

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hannah Marie Torheim, hmt-97@hotmail.com, tlf: 46896526

Prosjektperiode

01.12.2020 - 11.06.2021

Status

17.12.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

17.12.2020 - Vurdert

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 den 17.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

LÆRERES TAUSHETSPLIKT