

Livsmestring i skolen



Universitetet
i Stavanger

Fakultet i helsevitenskap

Masterstudiet i relasjonsbehandling med tema:

**Relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid som bidrag til
livsmestring og psykisk helse.**

E-MREMAS Masteroppgave (30 studiepoeng)

Forfatter: Mona Larssen Kjærvoll

Veileder: Elisabeth Willumsen

Dato: 21.05.2021

MASTERSTUDIUM I RELASJONSBEHANDLING

E-MREMAS MASTEROPPGAVE

SEMESTER:

Vår – 2020/2021

FORFATTER(e)/MASTERKANDIDAT (er):

Mona Larssen Kjærvoll

VEILEDER: Elisabeth Willumsen, Professor in Social Work Dr PH

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:

Norsk tittel: Livsmestring i skolen

Relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid som bidrag til livsmestring og psykisk helse.

Engelsk tittel: Life mastery in school

Relational competence and interprofessional collaboration as a contribution to life mastery and mental health.

EMNEORD/STIKKORD:

Følelshåndtering, interprofessional collaboration, interdisciplinary collaboration, livsmestring, mental health, profesjonsbegrepet, psykisk helse, relasjonskompetanse, relasjonsbygging i skolen, resiliens, sosial kompetanse, tverrfaglig samarbeid, visible learning.

ANTALL SIDER: 69. ANTALL ORD: 19 214

STAVANGER 21.05.2021

Innhold

<i>Forord</i>	s. 5
<i>Sammendrag</i>	s. 7
<i>Summary</i>	s. 8
<i>1.0 Innledning</i>	s. 9
<i>1.1 Livsmestring i skolen et aktuelt tema å belyse</i>	s. 9
<i>1.2 Hensikt med studien</i>	s. 9
<i>1.3 Formål og problemstilling</i>	s. 10
<i>1.4 Studiens relevans</i>	s. 11
<i>2.0 Teori</i>	s. 11
<i>2.1 Livsmestring</i>	s. 12
2.1.1 <i>Livsmestring i skolen</i>	s. 13
2.1.2 <i>Psykisk helse og læring til å mestre hverdagen</i>	s. 14
2.1.3 <i>Robust psykisk helse</i>	s. 15
2.1.4 <i>Resiliens - en utviklingsprosess i livsmestring</i>	s. 16
2.1.5 <i>Sense of coherence, et grunnlag for livsmestring</i>	s. 17
2.1.6 <i>Utfordring</i>	s. 17
2.1.7 <i>Ungdom og psykisk helse</i>	s. 18
2.1.8 <i>Ungdom sitt forhold til skolen</i>	s. 19
<i>2.2 Relasjonskompetanse</i>	s. 20
2.2.1 <i>Trygge elever i en relasjonsorientert skole</i>	s. 20
2.2.2 <i>Tillitsfull relasjon mellom lærer og elev</i>	s. 21
2.2.3 <i>Kompetanse i tankeprosesser og selv regulering</i>	s. 21
2.2.4 <i>Forstå eleven innenfra, og deg selv utenfra</i>	s. 22
2.2.5 <i>Mentalisering gjennom relasjonskompetanse</i>	s. 23
2.2.6 <i>Nærhetsetikk</i>	s. 23
2.2.7 <i>Relasjonskompetanse i skolen</i>	s. 24
<i>2.3 Tverrprofesjonelt samarbeid</i>	s. 25
2.3.1 <i>Ulike typer kompetansebehov</i>	s. 26
2.3.2 <i>Tverrprofesjonelt samarbeid i et komplekst samfunnsoppdrag</i>	s. 26
2.3.3 <i>Profesjonsbegrepet</i>	s. 27
2.3.4 <i>Co-creation er å skape noe sammen</i>	s. 28

2.3.5	<i>Tverrprofesjonelt samarbeid som bidrag til psykisk helse i skolen</i>	s. 28
3.0	<i>Forskningsmetode og analyse</i>	s. 29
3.1	<i>Kvalitativ metode</i>	s. 30
3.2	<i>Det kvalitative forskningsintervju</i>	s. 31
3.2.1	<i>Utforming av intervjuguiden</i>	s. 32
3.2.2	<i>Fenomenologisk perspektiv</i>	s. 33
3.3	<i>Utvalg</i>	s. 33
3.3.1	<i>Strategisk utvelgelse til rekruttering av intervjupersoner</i>	s. 34
3.4	<i>Reliabilitet og troverdighet</i>	s. 34
3.5	<i>De etiske utfordringer</i>	s. 35
3.5.1	<i>Forskers rolle</i>	s. 36
3.6	<i>Analyse</i>	s. 37
3.6.1	<i>Analyseprosessen gjennom systematisk tekstkondensering</i>	s. 37
4.0	<i>Funn og fortolkning av empirien</i>	s. 38
4.1	<i>Lærernes forståelse av begrepet livsmestring, og betydningen av at livsmestring nå er en del av den overordnede delen i kunnskapsløftet</i>	s. 38
4.2	<i>Lærernes meninger om at relasjonskompetanse bidrar til livsmestring og psykisk helse</i>	s. 41
4.3	<i>Lærernes formidling om at tverrprofesjonelt samarbeid kan bidra til å fremme livsmestring og psykisk helse</i>	s. 44
4.4	<i>En oppsummering om lærernes frempek fra skolen i et samfunnsperspektiv</i>	s. 47
5.0	<i>Diskusjon</i>	s. 50
5.1	<i>Konklusjon</i>	s. 52
5.2	<i>En kort oppsummering</i>	s. 53
6.0	<i>Kilde</i>	s. 54
7.0	<i>Vedlegg</i>	s. 58
7.1	<i>Vedlegg 1: Intervjuguide</i>	s. 58
7.2	<i>Vedlegg 2: Informasjon skriv, og informert samtykke</i>	s. 60
7.3	<i>Vedlegg 3: Meldeskjema fra NSD</i>	s. 63
7.4	<i>Vedlegg 4: Skjematisk oversikt over analysestegene</i>	s. 64
7.5	<i>Vedlegg 5: Avtale om båndlegging av masteroppgaven</i>	s. 67

Forord

Det finnes mye kunnskap på at det lønner seg å investere i mennesker, og i livsløp der folk kan utvikle sitt potensial med mulighet til å delta i samfunnslivet. Å mestre livets uunngåelige vanskeligheter og hverdagens krav, kan en se på som et perspektiv på livsmestring.

Det påpekes at unge i dag har utfordringer i forhold til psykisk helse, og at det er en kompleks samfunnsutfordring som kan gripes fatt i på skolen. Som en lærende arena har skolen med grunnlag i samfunnsutfordringene, måttet endre seg for å møte dagsaktuelle utfordringer. Skolen anses som en viktig arena for å lære elevene å mestre livet, og skal sørge for at komplekse utfordringer gripes tak i før de utvikler seg til store problemer. I forskningsprosjektet belyses forskningsspørsmål knyttet til om relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid er viktige bidrag til livsmestring og psykisk helse i skolen.

Å skrive masteroppgave har vært en emosjonell prosess. Oppgaven har tatt form fra uke til uke, i ca. ni måneder. Noen dager har vært tunge, mens andre dager har vært fullt opp av energi og skrive lyst. Da ni måneder var til ende sitter jeg nå med en helhetlig oppgave, og jeg er stolt over reisen jeg hittil har hatt.

Som støtte på veien, har jeg hatt ei fantastisk dame til veileder. Hun har utfordret meg, heiet på meg og vært der for meg når gode råd har vært sårt trengt. Tusen takk til Elisabeth Willumsen, for tiden din, og all støtten du har gitt meg.

Jeg vil også trekke frem medstudenter, og da spesielt en medstudent som har betydd mye i skriveprosessen. Mona Ravndal, du har vært en støttespiller fra dag en. Vi fikk kontakt med en gang vi startet på studiet, og vi har holdt sammen for å komme i mål. Takknemlig for din støtte, og de gode samtalene underveis.

Jeg vil så få takket alle dere lærere som sporty stilte opp til intervju over teams da COVID-19 hindret oss i å møtes fysisk. Uten dere ville det ikke blitt noen forskningsoppgave. Tusen takk til de gode refleksjonene, tankene og meningene dere gav gjennom intervjuprosessen.

Jeg vil takke Stavanger Universitetet sitt Studentverksted, ved mentor Sebastian Aakre, og Udda Katrin Kjærvoll som har rettet, språkvasket, og heiet på meg gjennom å lese oppgaven min etter hvert som den har tatt form.

Til slutt skal æren for at skriveprosessen har blitt en reise uten sidestykke, deles med min aller mest tålmodige, rause og inspirerende heilagjeng. Uten dere ville dette aldri gått. Jeg er dypt takknemlig for å ha deg Ronja, Ida, Isak og Ingvald i livet mitt. Dere er fundamentet og støttemuren min, og dere har engasjert dere i både studiet, og i oppgaven.

Å ha en jobb på en av samfunnets viktigste arena, der jeg får være med på ulike menneskers unike reise i å utvikle seg til å bli den beste utgaven av seg selv, gir meg en takknemlig følelse. Derfor skal en siste tusen takk, gå til alle de fantastiske barn og ungdommer jeg møter, det er en ære å få være med dere en liten stund på livets vei.

Den 21.05.21

Mona Larssen Kjærvoll

Sammendrag

Formålet med studien er å undersøke hva lærere i ungdomskolen mener, og erfarer, ved at livsmestring nå er i den overordnede delen av læreplanverket. Livsmestring som blant annet skal bidra til at elevene utvikler kompetanse som fremmer psykisk helse, og gjennom positive tiltak lære seg å ta ansvarlige livsvalg i å mestre eget liv. Det står ikke noe om hva tiltakene i skolen skal være for å gi elevene kompetansen i å mestre eget liv. Forskningsprosjektet tar derfor sikte på å belyse forskningshullet om hvordan skolen skal jobbe med livsmestring, og undersøker hva lærerne selv mener må ligge til grunn for å lære elevene å mestre livene sine. Det med henblikk på om relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid kan bidra til livsmestring og psykisk helse i skolen.

Utgangspunkt for oppgaven er et kvalitativ forskningsdesign med semistrukturerte individualintervju som metode. Det er gjennomført fire intervjuer med ungdomsskole lærere, fra to ulike skoler. Intervjuene foregikk over teams på grunn av COVID-19 pandemiens restriksjoner om nærvær. Datamaterialet er transkribert ut fra opptakene på diktafon, og analysert gjennom systematisk tekstkondensering. Empirien fremstilles i tråd med oppgavens teoretiske referanseramme, som vektlegger teorier knyttet til livsmestring, psykisk helse, relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid.

I lys av empirien kommer det frem at lærerne opplever livsmestring i skolen som et noe diffust og vidt begrep. Lærerne påpeker at det er utfordrende å være lærer i dagens samfunn, da flere ungdommer har større og mer komplekse utfordringer nå enn før. Lærerne trekker frem at det er utfordrende når rammene for opplæringen endres, uten at skolene får mer ressurser til å utføre den jobben det kreves i den nye overordnede delen av læreplanverket. Læreren belyser at de ikke har nok tid, eller den nødvendige kompetanse, til å møte elever som er sårbare for å utvikle psykisk uhelse, eller allerede har psykiske helse utfordringer. Det påpekes at relasjonskompetanse er en grunnleggende egenskap alle ansatte i skolen bør ha, og at det er krevende å stå i elevenes emosjonelle smerteuttrykk. Det trekkes frem at det er behov for tverrprofesjonelt samarbeid i skolen for å kunne møte kompleksiteten i dagen samfunns utfordring. Lærerne påpeker at det må mer ressurser og kompetanse i skolen for å bli en helhetlig arena som ivaretar og utvikler enkeltmennesket til å mestre eget liv, slik rammene nå forventer av skolen.

Summary

The purpose of this study is to survey what teachers in junior high school think and experience around the fact that life mastery has become a part of the superior part of the curriculum. Life mastery shall among other things contribute to ensure that students develop competence that promotes mental health, and through positive measures learn to take responsible choices in how to master their own lives. It does not say what the measures should be in school in order to enable the students to gain competence in mastering their own lives. The research project is therefore high lightening the research hole about how schools should work with life mastery, and survey what the teachers think has to be an underlying reason to ensure that the students learn how to master their lives. This is to see if relationship skills, and interprofessional collaboration can contribute to life mastering, and mental health in schools.

The base of the research is a qualitative research design with semi- structured individual interviews used as the method. There are conducted four interviews with junior high school teachers from two different schools. The interviews took place digitally via «*Teams*» in order to comply with the COVID-19 pandemic rules. The data material is transcribed from the recordings on dictaphone and analysed through systematic text condensation. The emperi is manufactured in line with the tasks theoretical reference frame, which high lights theories linked to life mastering, mental health, relationship skills and interprofessional collaboration.

In light of the emperi, it is revealed that the teachers experience life mastery is a somewhat diffuse and broad term. The teachers point out that being a teacher today is a challenge due to the fact that today's young people have bigger and more complex challenges than before. The teachers point out that this is challenging, when the framework for training is altered without more resources added to get the job done, based on what that is required in the new superior curriculum. They point out that they experience lack of time, and do not have the necessary competence in meeting with students who are vulnerable for developing mental illness, or who already have mental challenges. It is pointed out that relationship skills are a fundamental quality everyone who is working in schools should possess, and that it is demanding to stand in the student's pain expression. The teachers also point out that there is need for interprofessional collaboration in order to meet the complexity in today's challenging society. By this they mean that there has to be more resources and competence in schools in order for it to become a holistic arena that takes care of, and develops the single student to master its own life, as the framework for schools expect the teachers to do.

1.0. Innledning

Livsmestring i skolen er i en tidlig utviklingsfase. Det er ikke gjort mye forskning på hvordan skolen jobber med livsmestring, eller hvilke betydninger det har i oppvekstsektoren. Det er et forskningshull jeg ønsker at forskningsprosjektet skal bidra til å tette. Forskningsprosjektet stiller spørsmål om relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid kan bidra til livsmestring og psykisk helse i skolen.

Det viser seg at psykisk helsearbeid er en kompleks samfunns utfordring som krever kunnskap fra ulike miljøer og profesjoner (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Lærere etterspør kompetanse og kan oppleve det utfordrende å stå i situasjoner de ikke mestrer, eller har kompetanse til å håndtere tilfredsstillende i en travel hverdag.

1.1. Livsmestring i skolen er et aktuelt tema å belyse

Skolen er en helsefremmende oppvekst arena. Det påpekes at skoleeiere og ansatte i skolen må ha kunnskap om hva som bidrar til å fremme livsmestring og psykisk helse (Helse- & omsorgsdepartementet, 2017).

Å belyse livsmestring i skolen er, slik jeg ser det, i tråd med det myndighetene de senere år har understreket om å samarbeide for forebygging, og sørge for tidlig innsats i psykisk helsearbeid. Det kommer til uttrykk i strategien «*Mestre hele livet*» (2017), og stortingsmelding «*Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehager, skoler og SFO*» (2019), der det trekkes frem at både de ansatte i skolen og elevene trenger mer kunnskap og åpenhet om psykisk helse. Det påpekes at grunnlaget for psykisk helse legges i alle sektorer i samfunnet, og at skolen er en viktig psykisk helsefremmende arena som skal fremme trivsel, livsglede og mestring for den enkelte elev (Helse- & omsorgsdepartementet, 2017).

1.2. Hensikt med studien

Studien har til hensikt å belyse temaet livsmestring, med utgangspunkt i at det høsten 2020 tredde i kraft en overordnet del for grunnopplæringen med det tverrfaglige temaet «*folkehelse og livsmestring*». Livsmestring knyttes til lovverk av opplæringen, med hensikt om å åpne dørene mot verden og fremtiden til elevene. Da gjennom at elevene skal utvikle kunnskap, dugelighet og holdninger til å mestre livene sine (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Gjennom egne erfaringer fra 16 år i jobb som vernepleier og miljøveileder i skolen, opplever jeg at det er stor variasjon i hvordan skolen, og lærere, jobber i forhold til psykisk helse og læren til livsmestring. Det virker som det er en del usikkerhet om hva som forventes i dette arbeidet. Så ved å undersøke om relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid er bidrag som har betydning for livsmestring og psykisk helse i skolen, håper jeg å skape en større forståelse om hva som forventes i arbeidet knyttet til livsmestring og psykisk helse.

1.3. Formål og problemstilling

Oppgaven har en kvalitativ forskning design med semistrukturerte intervju som metode. I studien intervjues fire ungdomsskole lærere, med det formål å kaste lys over hva de mener skal til for å styrke skolen i den komplekse utfordringen det er å gi læring i å mestre livet for dagens unge.

Gjennom teori og empiri, trekkes det frem hva skolen kan bidra med i det psykiske helsefremmearbeidet for livsmestring. Det eksisterer et bredt teoretisk grunnlag om at relasjonskompetanse er, med utgangspunkt i Spurkeland (2011), en viktig faktor de ansatte i skolen må ha av kvalifikasjoner. Også Hattie (2009) sin forskning, som er den største dokumenterte forskningen på feltet innen skoleutvikling og læringsstrategier, viser at en tillitsfull og trygg relasjon er avgjørende for trivsel, mestring og utvikling i skolen. Kravet om tverrprofesjonelt samarbeid er tydelig uttalt i politiske styringsdokumenter, og påpeker at det tverrprofesjonelle samarbeidet skal sikre kvalitet, effektivitet og helhetlige, bærekraftige tjenester i fremtiden (Willumsen & Ødegård, 2016). Tverrprofesjonell kompetanse er med det ikke et nytt begrep i samfunnet for øvrig, men fremstår nok litt fremmed i skolens kontekst der lærerprofesjonen anses som den viktigste og nødvendigeste ressursen i skolen.

Studien vil forsøke å belyse om relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid i skolen kan bidra til samskaping, og med det skape en grobunn for elevene sin psykiske helse i å ta ansvarlige livsvalg til å mestre livet.

Problemstillingen til forskningsprosjektet er:

«Livsmestring i skolen.

Relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid som bidrag til livsmestring og psykisk helse».

1.4. Studiens relevans

Å være elev i skolen består i å begi seg ut på en vei man ikke kjenner, en vei som innebærer både gleder og utfordringer. Noe vil en mestre, og andre ting vil en mislykkes med. Elevene i skolen skal lære å finne seg selv, og samtidig gå i takt med andre. De ansatte i skolen, skal støtte og legge til rette for vandringen. Ikke for at alle elevene skal unngå det som er vanskelig, men for at elevene skal lære å takle det livet byr på (Ringereide, Thorkildsen & Darling, 2019).

Skolens fasetter er mange, og det relasjonelle samspillet står sentralt sammen med tverrprofesjonelt samarbeid som viktige bidrag til psykisk helsearbeid i skolen. Studiens relevans er med det i tråd med det Ringereide, Thorkildsen og Darling (2019) påpeke, om at skolen er et viktig vekstklime for elevene. Studien utfordrer, og belyser, kompleksiteten i hvordan vi kan møte fremtiden gjennom samhandling og nyskappingsprosesser. Som Fikse og Myskja (2020) påpeker, løses ikke komplekse samfunnsutfordringer av enkeltpersoner eller enkeltfagsektorer. Men gjennom tverrfaglig samarbeid og relasjonell kapasitetsbygging for samskaping.

Den teoretiske referanserammen vil i neste kapittel belyser de ulike temaene mer grunnleggende.

2.0. Teori

Kapittelet presenterer noen teoretiske perspektiver og refleksjoner som kan kaste lys over begrepene livsmestring, relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid i skolen. Teorien som legges frem vil støtte opp om, og være i tråd med, empirien i forskningsprosjektet.

Jeg presenterer en enkel tabell for å gi leser en forforståelse av temaene som belyses i den teoretiske referanserammen.

Begreper	Teori grunnlag
Livsmestring	Psykisk helse, læring, mestring og resiliens
Relasjonskompetansen	Trygghet, tillit, tankeprosesser og mentalisering
Tverrprofesjonelt samarbeid	Kompetansebehov, samfunnsoppdrag og samskaping

2.1. Livsmestring

Livsmestring er et forholdsvis nytt begrep i skolen, og det foreligger ikke mye forskning på tematikken enda. Det kan fremstå som et vidt begrep, og kan forstås på ulike måter. Jeg har forsøkt å gi en oversikt over de ulike refleksjonene om tematikken, og knytte det til teori om psykisk helse.

For å belyse hva livsmestring er i skolen, har jeg tatt utgangspunkt i definisjonen på det tverrfaglige temaet «*livsmestring og folkehelse*» som Utdanningsdirektoratet opererer med i den overordnede delen av læreplanverket (2020):

«Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende.

Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.

Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12).

Definisjonen er i tråd med formålsparagrafen for kunnskapsløftet i grunnskolen og videregående skole: Opplæringsloven §1-1«*Elevaner og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistra liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet*» (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Utdanningsdirektoratet (2020) trekker frem at de tverrfaglige temaene er tatt inn i læreplanen med utgangspunkt i samfunnsutfordringer. Det påpekes at livsmestring tematikken vil kreve engasjement og innsats fra enkeltmennesker, og fellesskapet, for å møte kompleksiteten av samfunnsutfordringene i psykisk helse. Elevene i skolen skal gjennom det tverrfaglige temaet få innsikt i dilemmaer og utfordringer, som de skal lære å forstå gjennom kunnskap og

samarbeid. De skal lære hvordan finne gode løsninger, eller se sammenhenger, mellom handling og konsekvens (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 13).

Borg og Pålshaugen (2018) påpeker at ikke-akademiske barrierer for å lære, slik som følelser, oppførsel, adferd og helseproblemer, skaper en signifikant utfordring i å hjelpe unge til å føle mestring i skolehverdagen. Lærerne i klasserommet opplever det krevende og slitsomt å balansere individuelle behov, samtidig som de skal undervise en hel klasse. Sett i lys av det Olsen og Traavik (2010) trekker frem om at det er de komplekse samspill mellom den indre styrke og den ytre hjelp gjennom livsløpet, som lærer elever mestring i styrke, håp, kjærlighet og mot. Det vil bety at livsmestring i skolen skal inkludere å mestre livet både intellektuelt, følelsesmessig og atferdsmessig. Livsmestring i skolen belyses nærmere i neste avsnitt.

2.1.1. Livsmestring i skolen

Ifølge psykolog Ole Jacob Madsen (2020) deles livsmestring begrepet i to: «*Livet*» og å «*mestre (coping)*». Mestring definerer Frode Svartdal (2018) slik: «*Mestring er et mye brukt begrep i moderne psykologi som generelt viser til hvordan en person håndterer oppgaver og utfordringer som vedkommende møter i livsløpet. Det kan dreie seg om konkrete oppgaver som krever kompetanse og ferdigheter som for eksempel å klare eksamen eller mer omfattende utfordringer i det å håndtere skilsmisser, alvorlig sykdom og vedvarende stress*».

Indikasjonen på at livsmestring nå er et tema i skolen kan gi en forståelse om at skolen skal lære elevene, gjennom undervisning, ferdigheter som gjør at man er rustet til å mestre livets utfordringer. At skolen som kontekst, og lærerne som er skolens fremste profesjonsgruppe, skal gjøre elevene mer motstandsdyktige for emosjonelle utfordringer et liv kan by på. Anne Sælebakke (2018) trekker frem at livsmestring i skolen gjenspeiler et behov i samfunnet om å forberede dagens unge på fremtidige utfordringer. Forberede og utruste dem på en slik måte, at de ikke utvikler psykisk uhelse når de møter utfordringer livet byr på.

Madsen (2020) belyser at dagens unge opplever mye stress og press. Han påpeker at ved å trekke livsmestring inn i skolene, setter en sin lit på at systematisk trening i å mestre livet i skolen vil føre til at unge utvikler sitt psykologiske immunforsvar, og ulike mestringsstrategier for å møte livets utfordringer. At det vil gjøre dem mer robuste og mindre hjelpetrengende, også senere i livet. Madsen (2020) stiller så spørsmålet om: «*Hvem vil ikke mestret livet?*», og hevder at den nye læreplanen er kritisert av fagfolk for å ikke inneholde konkrete kompetansemål. Slik at skolen, gjennom kompetansemålene, kunne forvaltet livsmestring på en måte der psykisk

helse prioriteres. Madsen (2020) påpeker at det ikke er overraskende at der hersker en usikkerhet til hvordan livsmestring skal implementeres i skolene.

Uthus (2017) på sin side, trekker frem at livsmestring i skolen kan øke forståelse hos lærere og andre ansatte i skolen, om at selvverd er et sentralt aspekt ved psykisk helse. Forskning viser at de elever som har lav selvverd følelse er mer utsatt for å utvikle angst og depresjon. Erfaringer unge gjør seg gjennom den sosiale kontekst i skolen, har stor betydning for utvikling av selvverd. Skolen som kontekst, og den enkelte lærer, har et ansvar for å legge til rette for at elevene får styrket sitt selvverd. Som påvirkes av elevenes opplevelse av å innfri, eller ikke innfri, de forventninger til skoleprestasjoner i en skolehverdag. Mestring av livet i hverdagen kan med det knyttes opp til psykisk helse, og hvordan skolen kan være en arena for å ivareta og utvikle den enkeltes elevs psykiske helse (Uthus, 2017).

2.1.2. Psykisk helse og læring til å mestre hverdagen

Psykisk helse er ifølge Verdens helseorganisasjon «*en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, håndtere normale stressituasjoner i livet. Arbeide på en fruktbar og produktiv måte, og å ha mulighet til å bidra overfor andre og i samfunnet. God psykisk helse er altså en positiv tilstand – ikke bare fravær av sykdom og vansker*» (Anders Johan W. Andersen, 2018).

I tråd med WHO sin definisjon, og i lys av at «*En god psykisk helse er sentralt for læring, utvikling og livsutfoldelse*» (Bru et al., 2016, s. 13), påpeker Fiskum og Jacobsen (2021) at integrering av emosjoner og kognisjon er hovedelementer i utviklingen av psykisk helse. Det trekkes frem at læren om å regulere emosjonene sine er viktig. At barn lærer gjennom å bli regulert av andre, før de etter hvert tar mer og mer over reguleringen selv. Skolen er en slik unik lærende arena.

Det uttrykkes samtidig et spenningsfelt mellom kravene til læringstrykket og ansvaret for å ivareta elevens psykiske helse, også for de elevene som sliter med psykiske utfordringer. Bru et al. (2016) trekker frem at om en tilrettelegger læringsmiljøet for elever flest, på en slik måte at læringsmiljøet oppleves meningsfullt og gir mestring, kan en fremme både psykisk helse og læring. Uthus (2017) på sin side, viser til at skolelivet og livet forøvrig griper over i hverandre og er to sider av samme sak. Det er i tråd med regjeringenes strategi for en god psykisk helse «*Mestre hele livet*»(2017), om at elever som mestrer skolelivet har bedre forutsetninger for å mestre livet forøvrig, og at det skaper god psykisk helse.

Ogden og Hagen (2014) påpeker at det ikke er mulig å oppnå gode læringsresultater uten at det er et tydelig fokus på elevene sin emosjonelle velvære og psykisk helse. Skolen skal ruste barn og unge til å møte livets utfordringer, og legge til rette for å utvikle en robust psykisk helse. Det er en sentral del av skolen sitt mandat ifølge Bru et al. (2016) og Sommer (2016).

I neste avsnitt kastes det lys over hvor viktig, og nødvendig, det er med en robust psykisk helse.

2.1.3. Robust psykisk helse

Ifølge Sommer (2016), er utviklingen av en robust psykisk helse skolen sin kanskje aller viktigste målsetting overfor elever og samfunn. Sommer (2016) påpeker at en slik utvikling avhenger av voksne som bryr seg, er tilstede over tid, ser og lytter. Voksne som holder ut unge sine opp- og nedturen. Det pekes på som de viktigste faktorene til robust psykisk helse, og kommer fra de unge selv (Sommer, 2016).

De unge påpeker at de trenger opplevelser av anerkjennelse, og kjærighet blir løftet frem. Kjærighet, belyser Sommer (2016), er et ord vi må forholde oss til i profesjonelle virksomheter. Hun påpeker at psykisk helsehjelp og læring ikke bør gå i separate spor. Men at grunnlaget for å skape en robust psykisk helse for unge mennesker i skolen, må skapes i et felles spor der drømmer og ønsker er utgangspunktet for den hjelpen og støtten som gis (Sommer, 2016).

I ungdomstiden, der en utvikler seg emosjonelt og psykologisk til å bli selvstendige individer. Er det som skjer i klasserommet hver dag av større betydning for barn og unges psykiske helse, enn det som skjer i et terapi rom en gang i blant, skriver Reingereide, Thorkildsen og Darling (2019). God hverdagsomsorg har livsfremmende effekt gjennom at den voksne vet når de skal gjøre hva. At noen ganger skal man regulere følelser, og andre ganger skal en undervise fag. Å veksle mellom dette er viktig i en skolehverdag, det samtidig som en ivaretar relasjonen kontinuerlig. Det gir grobunn for psykisk helse (Reingereide, Thorkildsen, Darling, et al., 2019).

Olsen og Traavik (2010) belyser at sentralt for en robust psykisk helse er «*resiliens*», som kommer fra det engelske ordet «*resilience*» og betyr motstandsdyktighet. Resiliens innebærer at en leter etter ressurser og sterke sider, for å styrke elevenes selvoppfatning og mestring av livet. Det er i tråd med det Sommer (2016) påpeker om viktigheten av å ha voksne som bryr seg, og er tilgjengelige over tid i en lærende arena.

Ifølge nyere forskning, påpeker Olsen og Traavik (2010) at resiliens først og fremst handler om samspillet, risikoen, sårbarheten, styrken og beskyttelsesfaktorer, og at det er viktige byggesteiner i jobben for at livsmestring skal være psykisk helsefremmende i skolen.

2.1.4. Resiliens - en utviklingsprosess i livsmestring

Resiliens i norsk betydning er «*spenst*» eller «*elastisitet*», og i overført betydning handler resiliens om «*evnen til å hente seg inn*» (Olsen & Traavik, 2010, s. 27). Sonya Luthar understreker at resiliens dreier seg om prosesser, og sier det slik: «*En positiv tilpasning er aldri statisk, men en utviklingsprosesser der nye styrker og sårbarheter oppstår med skiftende omstendigheter i livet*» (Olsen & Traavik, 2010, s. 28).

I skolen vil resiliens innebære en forsterkning av elevene sine sterke sider, mestringsopplevelser og kompetanseheving, istedenfor å ha fokus på vansker og begrensninger. Med en slik måte å forholde seg til elevene på, vil en ifølge Olsen og Traavik (2010) bidra til en prosess og bevegelse mot en positiv utvikling. Mestring er noe annet enn resilient, selv om Olsen og Traavik (2010) påpeker at mestring er en av flere viktige resiliensfaktorer. Mestring begrepet, er i større grad enn resiliens, basert på læring og brukes vanligvis i betydningen å inneha ferdigheter eller kunnskap. Det er i tråd med Frode Svardal (2018) sin tidligere nevnte definisjon av «*mestring*».

Skolen er en viktig arena for å oppleve og erfare mestring, inkludering og sosial tilknytting. Nina Berg (Olsen & Traavik, 2010, s. 120, 121) påpeker at elevene sin psykiske helse vil ha dårligere utviklingskår i en skole som ikke klarer å dekke eleven sine grunnleggende behov i å oppleve seg sett og verdsatt (god selvpoppfatning), i å oppleve seg selv som et mestrende individ (mestringserfaring), eller i å oppleve seg godtatt og inkludert i sosiale fellesskap (gode relasjoner). Nina Berg belyser også at det å drive psykisk helsefremmende arbeid i skolen ikke nødvendigvis er å innføre nye ansvarsområder i skolen, men at en heller bør ha en helsefremmende tankegang som gjennomsyrrer de voksnes holdninger og atferd ovenfor alle elever (Olsen & Traavik, 2010).

En slik holdning og atferd ovenfor elevene kan sies å være det som bidrar til at elevene ser meningen og sammenhengen i livet, og at de da utvikler motstandskraft og mental elastisitet (*resiliens*). Den voksne i skolen må kunne skape gode relasjoner og mestringsopplevelser, gjennom å være en tydelig voksen som er tilstede og viser omsorg og støtte. En slik voksenressurs vil kunne skape gode utviklingsprosesser i hverdagen, og bidra til å utvikle

ferdigheter i å mestre livet gjennom opplevelser av mening og sammenheng, skriver Olsen og Traavik (2010).

«*Sense of coherence*», som kommende avsnitt vil utdype, står sentralt i opplevelsen av mening og sammenheng.

2.1.5. Sense of coherence, et grunnlag for livsmestring

I skolen møtes barn- og unge, og den profesjonelle voksne som skal lære dem samfunnets krav omsatt til institusjonell praksis. Den mentale sunnheten, og trivselen som skapes gjennom det å være i skolen, kan- og vil ofte ha stor betydning for resten av barn og unge sine liv (Jeppe Kiel, Peter & Ida Skytte, 2019).

Antonovsky (Olsen & Traavik, 2010, s. 29) sin teori om «*Sense of coherence*» er mye av grunnlaget i resiliens tenkningen, gjennom å skape opplevelse av «*mening og sammenheng*». Antonovsky ser på det med helse som et kontinuum, der fullstendig sunnhet (*salutogenese*) er i den ene enden av aksene, og fullstendig sykdom (*patogenese*) er i den andre enden. Utfordringen i dette, som kan knyttes opp til livsmestring i skolen, er å legge til rette for en best mulig utvikling som når opp til salutogenese. For å få det til, innebærer det at lærere og andre ansatte i skolen forsøker å se eleven mer som en «*survivor*» (en som har overlevd), enn som et offer. Det vil føre til at en ser muligheter og ikke bare begrensninger (Olsen & Traavik, 2010).

Antonovsky påpekte at det å oppleve en høy grad av mening og sammenheng i tilværelsen er en essensiell faktor for salutogenese (Olsen & Traavik, 2010). I tråd med dette trekker Olsen og Traavik (2010) frem mestring- og samspillfokuset i skolen som en forebyggingsstrategi basert på salutogenese- og samspillstenkningen, heller enn en behandlingsstrategi basert på problem- og individfokus. Hensikten er å skape en bro av mening og sammenheng i tilværelsen for barn- og unge i skolen, og samfunnet for øvrig.

2.1.6. Utfordring

I innledningen til regjeringens stortingsmelding 6, «*Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*» (2019, s. 7), står det at tidlig innsats og et inkluderende fellesskap er viktig for at alle barn og unge skal nå sine ambisjoner og drømmer. At skolen skal opererer som en bro mellom hjemmet og samfunnet der barn og unge skal utvikle sin identitet gjennom sosiale interaksjoner med jevnaldrende, men også gjennom faglig utvikling og mestring.

Det viser seg derimot i ulike studier at barn og unge som har en sårbarhet i å utvikle psykiske helseplager, ikke får den oppfølgingen og tilretteleggingen de har behov for i skolen. Gjennom studiene indikeres det at mange av lærerne og det pedagogiske personal ikke har den nødvendige kunnskapen om psykisk helse, eller psykiske helseutfordringer, og at de da heller ikke klarer å gi den nødvendige støtten og tilretteleggingen til elevene (Frauenholtz, Mendenhall & Moon, 2017).

Skolen og lærerne har en omfattende og et mangfoldig ansvar. Det er forståelig at lærerne opplever det krevende å jobbe med psykisk helse generelt, også med de eleven som har psykiske helseutfordringer (Bru et al., 2016). Skolen skal være en arena for alle, og et skolesamfunn fremstår som et relasjonelt samfunn. Barn og unge i skolen forberede seg på å mestre livet, også utenfor skolens kontekst. Denne utviklingen skjer i komplekse prosesser, og innebærer både å jobbe med matematikk oppgaver, samtidig som en lærer om vennskap og sin egen psykiske helse. Det handler om å lære å lykkes gjennom å føle mestring, men også erfare det å mestre følelsen av å ikke strekke helt til. Elevene i skolen skal bli bedre kjent med sine egne verdier, holdninger, meninger og følelser. Det innebærer at ansatte i skolen må ha kunnskap og kompetanse til å bidra i prosessen og arbeidet for psykisk helse (Ringereide, Thorkildsen & Darling, 2019).

I neste avsnitt belyser undersøkelsen fra Bakken og Ungdata (2020) hvordan det står til med dagens ungdom og psykiske helse.

2.1.7. Ungdom og psykisk helse

I følge undersøkelsen fra Bakken og Ungdata (2020) viser det at det står bra til med ungdommene her til lands. Det er hele 85% av ungdommene som er tilfreds med livet sitt, og 80% av disse opplever at de har det de ønsker seg. Flertallet av ungdommene rapporterer i undersøkelsen at de opplever å ha en god fysisk og psykisk helse. Fremtidsoptimismen er stor, og flertallet av ungdommene har gode oppvekstvilkår, og et liv preget av god livskvalitet.

Gjennom undersøkelsen kommer det også frem at ikke alle ungdommer som opplever denne fremtidsoptimismen. 15% av alle elever på ungdomsskolen, og 21% av alle elever ved videregående skole melder at de i løpet av den siste uken har opplevd mange milde psykiske helseplager. Likevel kan ungdata undersøkelsen slå fast at det i 2020 ikke er uendrede tall, fra de forgående undersøkelsene. Det kan tyde på en tendens i at den negative utviklingen har flatet ut. Men det konkluderes videre med at det er for tidlig å si noe om denne utflatningen, og om det er ett uttrykk for varig endring. Det med grunnlag i at der kun ble samlet inn halvparten av den

planlagte datasamlingen. COVID19-pandemien ga konsekvenser for å samle inn ønsket mengde data (Bakken & Ungdata, 2020). Likevel skapes det et bilde av ungdommenes forhold til skolen, som trekkes frem i neste avsnitt.

2.1.8. Ungdom sitt forhold til skolen

Ungdata(2020) undersøkelsen viser at det er en negativ utvikling i ungdommenes forhold til skolen. Det er sammenheng med tallene fra i fjor om at ungdommer skulker skolen, og i tallene som kommer frem i undersøkelsen fra 2020 viser det en stadig økende tendens i å skulke skolen. Andre faktorer som utvikler seg i en negativ retning for ungdom i skolen er andelen som trives dårlig, som kjeder seg eller som gruer seg til å gå på skolen. Den samme negative tendensen gjelder elever som opplever at læreren bryr seg om dem, og elevene bruker samlet sett mindre tid på lekser eller skolearbeid etter skoletid.

Skolen er ikke bare et sted for læring i fag. Skolen er også en viktig arena for sosialt samvær og at vennskap utvikles. I en svært digitalisert verden som nå preger samfunnet utgjør skolen trolig en enda viktigere faktor for ungdommenes sosiale liv nå, enn før. Dette ble veldig synlig for mange, da skolene stengte ned under den første bølgen av COVID19 pandemiens strenge restriksjoner i mars 2020, og ble mer og mer synlig utover i pandemiens påvirkning på samfunnet. I følge direktør i Utdanningsdirektoratet Hege Nilssen(2020) er de negative konsekvensene fra pandemiens restriksjoner, av redusert tilbud rettet mot barn og unge, alvorlig og godt dokumentert. Hun påpeker at det er viktig at barn og unge skånes for de strengeste tiltakene, slik at de mest mulig kan være på skolen og i barnehager. Det er i tråd med Olsen og Traavik (2010) sine tidligere beskrivelser om forebyggingsstrategien for salutogonese og samspillstenkning. At gjennom å skape en mening og sammenheng i en oppstykket og kriserammet tilværelse for barn- og unge, og samfunnet for øvrig, fremstår skolen i en slik tid som en svært viktig arena for barn- og unges liv og helse.

Tallene fra undersøkelsen (2020) bekrefter at skolen er en viktig arena for dagens ungdom, da hele 90% meddeler at de trives på skolen, og at det er en arena der de treffer venner og har ett sosialt liv. Men resultatene fra undersøkelsen viser også at det er flere av skoleindikatorer som peker i feil retning. Dette er ofte knyttet til skolerelatert stress og gir seg gjeldene i at det er færre som er fornøyd med skolen de går på og at de opplever skolen som kjedelig. Uansett, selv om flestparten av ungdommer trives på skolen, gir tallene fra ungdata undersøkelsen samlet sett signaler om en utvikling som går i feil retning. Det er viktig at det nå sees på hva som ligger bak denne endringen i den norske skole (Bakken & Ungdata, 2020, s. 16).

I neste kapittel vil relasjonskompetanse belyses og er ifølge Spurkeland (2020) kjernen til all samhandling, og menneskeinteresse er selve inngangsporten til relasjonskompetansen.

2.2. Relasjonskompetanse

Ifølge Spurkeland (2020) er relasjonskompetansen den faktoren som fører til at vi kan samhandle. Han påpeker at i et samfunn som er preget av demokrati og likeverdighet, må spesialistholdninger og maktbaser vike for dialog og gjensidig påvirkning. Det stiller krav til mellommenneskelig balanse, og symmetriske relasjoner. Spurkeland (2020) hevder, ut fra nyere forskning, at menneskeinteresse utgjør selve inngangsporten til relasjonskompetanse. Videre understreker Schibbye & Løvlie (Fikse & Myskja, 2020, s. 70) at vi mennesker har et grunnleggende behov for annerkjennelse for å kunne utvikle oss som individer.

Spurkeland (2011) påpeker at skolen nå må stille krav til de voksne sin kommunikasjonsferdighet, og evnen til å fungere i relasjon til andre. Det gjennom å skape en skoleaktivitet der eleven er i sentrum, og som et grunnlag for optimale læringsbetingelser.

2.2.1. Trygge elever i en relasjonsorientert skole

I skolens kontekst er det et kollektivistisk ansvar å gi omsorg og oppdragelse, at vi sammen bidrar til barns utvikling- og læring gjennom fokus på å oppdage, møte og bekrefte det unike og spesielle ved den enkelte elev (Fikse & Myskja, 2020). Over alt der barn er og oppholder seg, trenger de å kjenne at voksen passer på dem, hjelper dem og bryr seg om dem. I skolen er det derfor grunnleggende at lærere og andre voksne ikke bare tar ansvar for undervisning, men også for omsorgen og kvaliteten på relasjonen (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016).

John Hattie (2009) har det største dokumenterte materialet vi i dag vet om innen skoleutvikling og læringsstrategier. Han har gjennomført en svært omfattende kvantitativ analyse samlet over en periode på 15 år. Det kommer frem 138 faktorer som påvirker elevens læring, der toppunktet av disse faktorene handler om relasjonen mellom lærer og elev (Spurkeland, 2011).

Det er i tråd med det Olsen og Traavik (2010) påpeker, om at en avgjørende faktor for læring og livsutfoldelse er relasjonsperspektivet. Å skape gode relasjoner er med det den viktigste faktoren for å være en god lærer, foruten den faglige kompetansen en lærer besitter. Tilliten i relasjonene er betingelsen for trygghet, og skaper grunnlaget for trivsel, læring og livsutfoldelse (Olsen & Traavik, 2010).

2.2.2. Tillitsfull relasjon mellom lærer og elev

Det gode forhold mellom lærer og elev, baseres på at lærer utøver respekt, toleranse, empati og interesse for elevene. Tillit er bærebjelken i relasjonen, og stimulerer til innsats og utvikling. Byggeelementene i relasjonen er handlinger som bekrefter pålitelighet, positiv forutsigbarhet og respekt. Det skaper opplevelsen av å se hverandre, og bekrefte hverandre (Spurkeland, 2020). En relasjon mellom lærer og elev, eller en annen ansatt i skolen og eleven, er en unik relasjon. Fallmyr (2020) beskriver en slik relasjon i skolen som en av de viktigste relasjoner, utenfor den nærmeste familie.

Relasjoner, som bygges på grunnlag av gjensidig tillit, er assosiert med en rekke positive gevinster for elevens psykiske helse. Fallmyr (2020) påpeker at den tillitsfulle relasjonen er den voksne sitt ansvar å sikre. En slik relasjon skal gi elevene god selvfølelse, samt bidra til god utvikling. Ifølge Hattie (2009) er en god relasjon mellom lærer og elev selve fundamentet for læring og utvikling, og Fallmyr (2020) trekker frem at det å etablere og vedlikeholde gode relasjoner, forutsetter forståelse og håndtering av andre sine følelser og behov.

God relasjonskompetanse bygges altså på tillit, anerkjennelse og på god følelseskompetanse hos den voksne. Det er i tråd med det Schibbye og Løvlie (2017) skriver om at anerkjennelse handler ikke om ros og responser på ytre handlinger eller prestasjoner, men at anerkjennelse handler om det å ha fokus på den andres indre opplevelser og følelser. Det krever kunnskap og kompetanse i tankeprosesser og selvregulering, og belyses mer i neste avsnitt.

2.2.3. Kompetanse i tankeprosesser og selv regulering

Bjørn Grinde (Fikse & Myskja, 2020, s. 95) påpeker at bevisstheten, som for oss er evnen til å oppleve livet, kan påvirkes til å skape en bedre livskvalitet og mental helse gjennom underliggende tankeprosesser. Det er i tråd med det Madsen (2020) belyser, om at livsmestring i skolen handler om en førende psykologisk tilnærming, og er en forlengelse av den kognitive psykoterapien. Han trekker frem at det innebærer en visjon om å tilegne seg ekspertkompetanse på egne tankeprosesser, som vil føre til at en regulerer seg selv i størst mulig grad for å møte andre. En slik visjon vil gjelde for de ansatte i skolen, så vel som for elevene.

En slik tanke for elevenes mentale og sosiale utvikling, finner en igjen i Ludvigsen-utvalget sin NOU rapport 2014:7 (Ludvigsen, 2014). Som viser til hvilke kompetanser elevene i «*Fremtidens skole*» vil trenge. Det kommer frem i rapporten at grunnopplæringen skal bidra til å utvikle

elevenes kunnskap og kompetanse, slik at de kan bli aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn, og at det vil kreve emosjonell kunnskap hos ansatte i skolen.

Gunnvor Marie Dyrdal (Fikse & Myskja, 2020, s. 121) beskriver denne kunnskapen som det å ha forståelse for tankeprosesser og selv regulering i ungdomstiden, og påpeker at det er kompliserte prosesser. Hun belyser at ungdomstiden er tiden der kroppen oversvømmes av hormoner, at vennsrelasjoner skal erfares og forelskelse skal oppleves, og at det er en tid for å finne seg selv samtidig som en også skal finne andre.

Skolene skal støtte elevene i deres personlige utvikling og identitetsutvikling, og er en oppvekst arena som har større betydning nå enn før. Ludvigsen (2014) belyser at skolen er en viktig institusjon i samfunnet, der elevene i samspill med hverandre, og de voksne i skolen, utvikler kunnskap og kompetanse som gjør dem i stand til å delta i, og bidra til, produktivitet på livets arena. Ludvigsen (2014) trekker så frem at gjennom å gi elevene kunnskap i tankeprosesser og selvregulering, faglig og sosial kompetanse, skal skolen kunne bidra til å utvikle elevene sitt potensial som mennesker, som det belyses nærmere i neste avsnitt.

2.2.4. Forstå eleven innenfra, og deg selv utenfra

For at livsmestring i skolen skal følge opp det som står i læreplanen, og være i tråd med visjonen i «*Fremtiden skole*» (Ludvigsen, 2014), må skolen og de som jobber der ta hensyn til barnets og ungdommens grunnleggende behov for trygge relasjoner. Et barn, og en ungdom, blir trygg når han eller hun føler seg forstått og anerkjent gjennom at de voksne prøver å forstå dem innenfra (Brandtzæg et al., 2016). Å være interessert i et annet mennesket, som er relasjonskompetansen kjerneverdi og grunnstein, er i tråd med Brandtzæg et al. (2016) sin tanke om å bli forstått innenfra. Det igjen, påpeker Brandtzæg et al. (2016), kan bidra til å øke opplevelsen av å være i ett fellesskap.

Drugli (Brandtzæg et al., 2016, s. 13) trekker frem at tillit i relasjonen skaper trygghet, og gir det beste utgangspunktet for læring. En trygg voksen i skolen, som bidrar til utviklingsprosessen for elevene handler om å forstå seg selv, som voksen, utenfra. Det vil, ifølge Brandtzæg et al. (2016), bety at en som voksen i skolen justerer seg etter hvordan eleven reagerer på den voksne i møte med dem. At en forstår at adferd henger sammen med tanker og følelser, og at det er en dynamisk prosess som påvirkes av hverandre. Denne tanken er i tråd med Terhart (2011) sin diskusjon og anmeldelse av Hattie (2009) sine funn om hva som er grunnleggende for læring. Terhart (2011) trekker frem Hattie (2009) sitt utsagn om at samarbeidet mellom lærer og elev er en viktig faktor til livsmestring i skolen: «*The more the student becomes the teacher, and the*

teacher becomes the learner, the more successful are the outcomes» (Terhart, 2011, s. 429, 430). Det igjen, trekker tråder til den empatiske og mentaliserende viten, der sosial sensitivitet er en viktig del.

2.2.5. Mentalisering gjennom relasjonskompetanse

Ogden (2012) belyser at lærere og elever påvirker hverandre gjensidig, og er avhengig av hverandres gjensidige tillit i relasjonen. Å mentalisere er en viktig sosial kompetanse, og innebærer en prosess der en forsøker å forstå hva en selv og andre tenker og føler i nåtid, har tenkt og følt i fortid, eller kommer til å føle og tenke i fremtiden (Rydén og Wallroth, i Olsen & Traavik, 2010).

En slik prosess innebærer en grunnleggende betydning av å se meningen i tilværelsen gjennom empatisk kommunikasjon. Til dette ligger det en forutsetning om at den voksne, den profesjonelle, er intenst lyttende og lar eleven være hovedpersonen. Det vil skape flyt i kommunikasjonen, og gi en trygg relasjon. Det er også ett brudd med den tradisjonelle ekspertrollen, som de som arbeider i skolen ofte kan ta på seg. En slik kommunikasjon og forståelse av det relasjonelle samspillet, kan føre til at eleven opplever seg betydningsfull og vil igjen skape økt selvfølelse, og tilhørighet. Gjennom å «*forsøke å forstå*» skaper vi en kommunikasjon som grunner på aktiv undring og nysgjerrighet, det for å komme nærmere i å forstå den andres, eller ens egne tanker og følelser i relasjoner til dem man omgås (Olsen & Traavik, 2010).

Olsen og Traavik (2010) belyser at mentalisering gjennom relasjonskompetanse, innebærer å først aksepterer å tolerere usikkerheten i relasjonen, før trygghet kan innfinne seg. Finn Skårderud (Olsen & Traavik, 2010, s. 183) betegner mentalisering som «*viljen til å forstå*», og en kan godt si at mentalisering er i likhet med anerkjennelse, mer en holdning enn en menneskelig evne. Denne måten å møte seg selv, og andre på, kan ifølge Olsen og Traavik (2010) være en form for etikk. En etikk forbundet med det å se seg selv utenfra, og ens påvirkningen i det relasjonelle samspillet med andre.

2.2.6. Nærhetsetikk

Gjennom den mellommenneskelige praksis i relasjon til hverandre, får vi tak i innholdet i begreper som plikt og ansvar, respekt og omsorg. Det når vi verner om andres integritet, eller frykter for vår egen integritet. Da er sannsynligheten stor for at det skapes en mening, fordi vi har høstet erfaringer med at et mennesket sin integritet er noe sårbart, og noe som kan krenkes,

på samme måte som omsorg er noe vi kan ha for mennesker som er trengende, og som har behov som må dekkes (Henriksen & Vetlesen, 2006).

Ifølge Henriksen og Vetlesen (2006) er nærhetsetikk våre moralske intuisjoner, begreper og prinsipper som er uløselig knyttet til vår erfaringer med det å være et menneske blant mennesker, og at vi som mennesker ikke har bestemt at vi skal være sårbare og trengende individer. Å befinne seg i en situasjon med et annet menneske, vil sies å befinne seg i en moralsk situasjon. Ingen av oss har bestemt, overveid eller valgt at det hviler et ansvar på oss, om den andre (Henriksen & Vetlesen, 2006).

I skolen oppstår møter mellom mange menneskelige behov, også mennesker som er sårbare og som trenger omsorg. Som voksne i skolen, møter en den moralske fordring om ansvar. Ansvar ifølge Løgstrup er faren for at en vil ta over den andres ansvar for eget liv: *«At ivaretagelsen noen sinne kan bestå i, for den andres skyld, å ta hans selvstendighet fra ham. Ansvar for den andre kan aldri bestå i å overta hans eget ansvar»* (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 225).

Livsmestring i skolen kan med det knyttes til det å ta hensyn til den andres autonomi og iboende verd, som belyses i nærhetsetikken og i relasjonskompetansen. Det igjen kan knyttes til Helse- og omsorgsdepartementet (2017) sin strategi for god psykisk helse- *«Mestre hele livet»*. Strategien påpeker at ett godt psykososialt miljø i skolen skal fremme livsmestring gjennom at *«Skolen skal tilby et omsorgs- og læringsmiljø som er til barnets beste. Elever skal oppleve trygge og gode miljøer som bidrar til elevene sin mestring og psykiske helse.»* (Helse- & omsorgsdepartementet, 2017, s. 43). Det igjen kan sees i lys av hva elevene skal lære gjennom livsmestring i skolen, som er at *«Elevene skal lære seg verdivalg og betydningen av mening i livet. De skal kunne sette grenser og respektere andre, og å håndtere tanker, følelser og mellommenneskelige relasjoner»* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12).

Gjennom relasjonen sin verdi skal en ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) skape grunnlaget for autonomi, og at elevene skal lykkes inn i det voksne liv. Det belyser et behov for økt kunnskap og forståelse for relasjonskompetanse i skolen.

2.2.7. Relasjonskompetanse i skolen

At elevene lykkes inn i voksenlivet vil ifølge Ringereide, Thorkildsen, Darling, et al. (2019) være avhengig av relasjonskompetansen hos de ansatte på skolen, og hvordan det tilrettelegges for at elevene skal lykkes i eget liv. NOU (2020) fremhever at læren om sosiale og emosjonelle ferdigheter er en nødvendig fremtidsrettet kompetanse, og at sosiale og emosjonelle ferdigheter

er sterkt knyttet til tilfredshet med livet forøvrig. Læren om sosial og emosjonelle ferdigheter gjennom livsmestring, er derfor en prioritert oppgave i fremtidens skole (NOU, 2020, s. 38). Ringereide, Thorkildsen og Darling (2019) påpeker også at kjernen i oppgaven til fremtidens skole er fokus på relasjonskompetansen hos dem som jobber der. Det er gjennom relasjonen en skaper forståelse for hva det andre mennesket trenger, og det er gjennom relasjon til elevene de ansatte i skolen tar imot og forstår den enkelte elev sitt behov.

Å være bevisst relasjonen sin verdi og betydning, vil en kunne setter gode spor i en elevene sin utvikling. Det gjennom å gi opplevelsen av annerkjennelse og tilhørighet. En slik bevisstgjøringen kan skape varige spor for den enkelte elev sitt liv, og bidra til at barnet og ungdommen utvikler en god psykisk helse og ta ansvarlige livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er i tråd med Ringereide, Thorkildsen, Darling, et al. (2019) metaforisk fremstilling om hvor viktig relasjonsarbeidet er i skolen. De skaper ett bilde av denne dynamiske prosessen slik: *«Det er som en sommerfugls ørsmå vingeslag. De skaper livskraft elevene kan ta med seg på vei hjem fra skolen, og ut i livet»* (Ringereide, Thorkildsen, Darling, et al., 2019, s. 68). Det er en komplisert prosess og krever samarbeid på tvers av profesjonsgrupper i skolen sin kontekst.

Tverrprofesjonelt samarbeid i offentlig sektor er ikke nytt, påpeker Willumsen og Ødegård (2016). Det har i skolen vært en sentral målsetting for politisk og fagpolitiske myndigheter gjennom en årrekke, trekker Hanne og Helene Toverud (2021) frem.

2.3. Tverrprofesjonelt samarbeid

Å styrke opplæringssituasjonen, og hindre frafall og marginalisering har blitt arbeidet aktivt med gjennom å styrke skolehelsetjenesten belyser Hanne og Helene Toverud (2021). Ifølge Bru et al. (2016) har skolen flere viktige samfunnsoppdrag, blant annet det å fremme læring, som en av de tydeligste oppgavene og det som får mest fokus.

Men da den nye læreplanen (2020) kom, skapte den et større fokus for at skolen også skal være en arena som gir elevene kompetanse på hva som fremmer god fysisk og psykisk helse. Det innebærer at skolen som opplæringsarena skal skape ett grunnlag for at elevene skal kunne ta ansvarlige livsvalg. Det er særlig avgjørende i barne- og ungdomsårene, at en utvikler et positivt selvbilde, og trygg identitet. Det vil også kunne prege utviklingen av den enkeltes psykiske helse (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I lys av Utdanningsdirektoratet (2020) sine verdier og prinsipper for grunnopplæringen, påpekes det at *«alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettet tiltak»* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 19). Dette er i tråd med hva Lynn, McKay og Atkins (2003) signaliserer om at tverrprofesjonelt samarbeid innad på skolen, kan skape et helhetlig læringsmiljø, og bidra til elevenes psykiske helse.

2.3.1. Ulike typer kompetansebehov

I NOU (2020)- *«Fremtidige kompetansebehov III - læring og kompetanse i alle ledd»* påpekes det at enkeltpersoner, virksomheter og samfunnet for øvrig, må ha den nødvendige kompetansen det trengs for å møte samfunnets kompleksitet. At for alle arbeidsgivere i dagens samfunn, er det viktig med ansatte som har solide grunnleggende etiske, digitale, sosiale og emosjonelle ferdigheter, og nødvendig faglig kompetanse.

Det påpekes at kompetanseinvestering i skolen er viktig for enkeltindivider, og at det kan påvirke elevene sin livskvalitet, personlig utvikling og samfunnsdeltakelse senere i livet (NOU, 2020). Det igjen, kan knyttes til det Bru et al. (2016) påpeker om at gode tilnærminger til hvordan skolen forholder seg til utfordringer med psykisk helse for elever, krever at kunnskap fra flere fagfolk forenes.

Sett i lys av Helse- og omsorgsdepartementet (2017) sin strategi om å *«Mestre hele livet»*. Har skolen en enestående mulighet til å fremme psykisk helse, og til å bidra med hjelp til elever som sliter med psykiske vansker. Det fremheves å ville skape et samfunn som fremmer mestring, tilhørighet og opplevelsen av mening, gjennom kunnskap om psykisk helse som noe positivt. Økt kunnskap om psykisk helse mener Helse- og omsorgsdepartementet (2017) vil føre til bredere eierskap i samfunnsoppdraget om psykisk helsefremmende arbeid i skolen. Det kan knyttes det Arne Holte (2016) påpeker om at skolen må satse bredt på psykisk helse, og belyses nærmere i neste avsnittet.

2.3.2. Tverrprofesjonelt samarbeid i et komplekst samfunnsoppdrag

Arne Holte (2016) påpeker at: *«Landets viktigst ressurs er verken fisk, olje eller elektrisk kraft. Det er menneskene som bor her - vår samlede evne til å tenke smart, regulerer følelser, koordinere adferd og møte sosiale utfordringer. Kort sagt: Vår mentale kapital - summen av hver enkelt sin psykiske helse. Og at god psykisk helse må fostres aktivt, utvikles og*

opprettholdes.» Dette utsagnet kan sees i sammenheng med samfunnsoppdraget i å gi barn og unge i skolen læren om livsmestring, og at det kreves tverrprofesjonelt samarbeidet for å lykkes med det.

Tverrprofesjonelt samarbeid kjennetegnes ut fra at ulike profesjoner jobber tett sammen om felles oppgaver, eller prosjekter, slik som livsmestring i skolen. I fellesskap og i integrasjon av andre faggruppers kunnskap og ferdigheter engasjeres det til felles beslutninger, og skaper ifølge Willumsen og Ødegård (2016) en form for «*merviten*». Merviten, påpeker Willumsen og Ødegård (2016), er en syntese av samarbeidspartners ulike bidrag, som de ikke kan oppnå hver for seg i møte med oppgaver eller prosjekter som skal undersøkes og løses.

Merviten i skolen kan knyttes til den overordnede delen av læreplanverket fra Utdanningsdirektoratet (2020). Der det står at «*skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflektere over felles verdier, og vurdere og videreutvikler sin praksis*» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 17). I lys av dette og ifølge forskning kan en bekrefte at tverrprofesjonelt samarbeid bidrar til positiv utvikling av samfunnets komplekse utfordringer. Winitzky, Sheridan, Crow, Welch og Kennedy (1995) kunne bekreftet at samarbeidet mellom lærere, sykepleiere, sosionomer, barnevernspedagoger og vernepleiere er et nødvendig og levedyktig verktøy i en pedagogisk verden, der kompleksiteten øker.

2.3.3. Profesjonsbegrepet

Profesjonsbegrepet i skolen er et begrep som ifølge forbundsleder i Skolenes Lederforbundet, Stig Johannessen, stadig blir diskutert i oppvekstsektoren. Det kommer frem at profesjonen i oppvekstsektoren blir av mange, direkte kobles til lærere. Men Johannessen (2018) påpeker at profesjonsbegrepet omfatter flere yrkes- og faggrupper, og at det kreves flere profesjoner til for å bygge et fellesskap i skolen.

Videre belyser Johannessen (2018) i det han velger å kalle «*den samarbeidende (tverrfaglige) profesjonalitet*», at gjennom ett slikt tverrprofesjonelt samarbeid skapes et høyere nivå av forståelsen i et fellesskap. Det skapes et mantra sier han, om hvordan en skaper en felles «*vi-kultur*». Johannessen (2018) påpeker også at alle som tar del i et tverrprofesjonelt samarbeid, bidrar til å utvikle en kultur der en lærer med, og av hverandre. Han påpeker at slike læringsfellesskaper må utvikles innen fagområdene, mellom fagområdene og på tvers av fagområdene. Det er gjennom slike gode felles prosesser at en bygger kapasitet på et bredt samfunnsnivå, trekker Johannessen (2018) frem.

En kan se på livsmestring som samfunnsoppdraget det forventes at skal løses i et tverrprofesjonelt samarbeid, og ikke av enkeltpersoner eller i enkeltfagsektorer alene. Et samarbeid om å jobbe sammen for å skape et fellesskap for alle (Fikse & Myskja, 2020).

2.3.4. Co-creation er å skape noe sammen

Scharmer (Fikse & Myskja, 2020, s. 66) sitt begrep «*co-creation*» bygger på elementer om «*co*» som viser til relasjoner/noe felles, og «*creation*» som er noe skapende. Til sammen kan en definere dette som samskaping: «*Samskaping innebærer vekst- og utviklingsprosesser som stimuleres av de unike relasjonelle samhandlingene to eller flere personer har med hverandre, og som gjennom gjensidig ressursutvikling bidrar til verdiskaping*» (Fikse & Myskja, 2020, s. 66). Denne tanken er i tråd med opplæringens verdigrunnlag og opplæringslovens formålsparagraf om prinsipper for læring, utvikling og danning. Der det står at skolen har både et dannelsoppdrag og et utdanningsoppdrag. Disse oppdragene henger sammen og er gjensidig avhengige av hverandre. At gjennom prinsippene for læring, utvikling og danning skal skolen løse dette doble gapet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Danningsoppdraget og utdanningsoppdraget er i tråd med livsmestring temaet (2020) og krever samskaping på tvers av profesjoner for å skape et helhetlig læringsmiljø. En slik samskaping tanke for å møte kompleksiteten i samfunnet bør sees på i lys av Verdens Helse Organisasjons slagord på 1980-tallet: «*Learn Together to Work Together for Better Health*» (Willumsen & Ødegård, 2016, s. 131). Et slikt fokus vil kunne bidra til en skoleutvikling som fostrer psykisk helse gjennom tverrprofesjonelt samarbeid.

2.3.5. Tverrprofesjonelt samarbeid som bidrag til psykisk helse i skolen

Fallmyr (2020) påpeker at å forankre forståelse og kunnskap om relasjoner, emosjoner og psykisk helse, skapes det et behov for tverrprofesjonell kompetanse i en lærende arena. Livsmestring i skolen er en kompleks problemstilling om hvordan sammen finne gode tiltak og løsninger innenfor skolens rammer og verdier. Slik at en sammen kan bidra til utviklingen av en god psykisk helse for alle elever.

Det vil trolig krever et kreativt samarbeid gjennom at ledelsen ved skolen, representanter fra barnevernstjenesten, PP-tjenesten, BUP og skolehelsetjenesten er villige til å se på nye løsninger, og ikke bare benytter kjente rutiner og prosedyrer. At en gjennom et tverrprofesjonelt samarbeid danner grunnlaget for radikale grep – «*From routinised to radical collaboration*» (Willumsen & Ødegård, 2016, s. 46). En slik samarbeidsprosess, mellom de ulike tjenestene

forutsetter at deltakerne anerkjenner forskjellene i profesjonene, og samtidig er fleksible til å tenke helhetlig. For skolen vil det innebære at ledelsen og lærerne våger å gå inn i ett spenningsfelt hvor de blir utfordret på grensen av egen kompetanse og ressurser i tjenesten (Willumsen & Ødegård, 2016).

Ved å inngå i et tverrprofesjonelt samarbeid, vil en skape en felles forståelse for samfunnsoppgavet: «*Livsmestring i skolen*». Et slik samarbeid kan sammenliknes med Willumsen og Ødegård (2016) sin metaforiske definisjon, om å stå sammen og å være avhengig av hverandres bidrag som instrumenter i et symfoniorkester: «*Instrumenter i orkesteret representerer sitt eget spesifikke uttrykk, sammenliknet med ulike profesjoner og sin kompetanse. Sammen skal de skape en helhet, og hensikten er at de ulike bidragene skal henge sammen*» (Willumsen & Ødegård, 2016, s. 43). Denne metaforen illustrerer styrken og viktigheten av samarbeidet mellom de ulike bidragene fra de ulike profesjonene sin kunnskap, der hensikten er å utfylle hverandre til en helhetlig plattform. Det kan danne grunnlaget for livsmestring i skolen.

Fikse og Myskja (2020) forklarer ideen om at lærere skal undervise i livsmestring, som et tveegget sverd. Der det på den ene siden handler om lærernes faglige kunnskap og kompetanse innenfor tematikken, og på den andre siden blir det tydelig at det i tillegg berører lærerens personlige kompetanse og ferdigheter.

Det vil i neste kapittel belyses hvilke metode jeg har brukt for å analysere og komme frem til de empiriske data, der lærerne selv belyser utfordringer, og kommer med bidrag til løsninger for å kunne møte livsmestring og psykisk helse i skolen.

3.0. *Forskningsmetode og analyse*

Villhelm Aubert beskriver at «*en metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap*» (Dalland, 2020, s. 53)

I kapitlet redegjør jeg for forskningsprosjektets metode og fremgangsmåte i å belyse problemstillingen: «*Livsmestring i skolen. Relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid som bidrag til livsmestring og psykisk helse*».

Kapitlet vil gi en oversikt og beskrivelse av forskningsprosessen fra planlegging til gjennomføring. Prosjektet har ett kvalitativt design basert på semistrukturerte individualintervjuer av fire intervjupersoner. De kvalitative data vil analyseres ut fra systematisk tekstkondensering (Malterud, 2017).

Systematikk, ifølge Thagaard (2018), handler om fremgangsmåten i forskningsprosessen gjennom at jeg som forsker er reflektert over de beslutninger jeg tar i løpet av forskningsprosessen. I lys av dette baserer jeg de valgene jeg foretar i løpet av forskningen, på grundige og omfattende vurderinger, og vil forsøke å rette oppmerksomheten til leser på en helhetlig forståelse av det sosiale fenomenet jeg studerer.

Livsmestring kan en si er et nytt uttrykt fenomen i skolens kontekst. Det skal fortolkes, forstås og gi mening for dem som skal jobbe med livsmestring. Det som er karakteristisk for meningsfulle fenomener ifølge Gilje og Grimen (1993), er at fenomenene må fortolkes og kunne forstås. Med det som grunnlag, vil jeg i neste avsnitt beskrive den kvalitative metoden det brukes gjennom forskningsprosjektet, og for den forskningen som foreligger.

3.1. Kvalitativ metode

Kvalitative metode er en forskningsstrategi for å beskrive, analysere og fortolke egenskaper eller kvalitet ved det fenomenet en ønsker å studere. Materialet en bruker består av tekst fra samtaler eller observasjoner, og kan bidra til å presentere mangfold, nyanser og subjektive erfaringer (Malterud, 2017).

I følge Malterud (2017), kan en og samme virkelighet alltid beskrives fra ulike perspektiver, og gjennom den kvalitative metoden får en vite mer om de menneskelige egenskapene som erfaringer, opplevelser, tanker, forventninger, motiver og holdninger til ett fenomen. Den kvalitative forskningsmetoden passer godt til å utforske dynamiske prosesser som samhandling, utvikling, bevegelse og helhet. Det kastes med det lys over oppgavens problemstilling: «*Livsmestring i skolen. Relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid som bidrag til livsmestring og psykisk helse*», og vil ta sikte på å undersøke hvordan lærere ved ungdomsskolen opplever å jobbe med det nye fenomenet «*livsmestring*» i skolen. Det vil også undersøkes om relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid kan være de samhandlingsprosessene og egenskapene som skaper den dynamiske prosessen til helhetlig tenkning om elevenes psykiske helse.

Den kvalitative metoden vil i oppgaven brukes for å få vite mer om de menneskelige egenskapene som erfaringer, opplevelser, tanker, forventninger, motiver og holdninger til at det høsten 2020 kom ny læreplan i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Metoden gir muligheten til å lete etter levende kunnskap i sin naturlige sammenheng, som her blir å intervju fire lærere i ungdomsskolen (Malterud, 2017).

Et kvalitativt forskningsdesign vil ifølge Thagaard (2018) gi muligheten til å studere sosiale handlinger og sosial organisasjon innenfor et mangfold av sosiale settinger, og bidra til å utforske kompleksiteten i det sosiale livet. Den kvalitative forskningsprosessen er, slik jeg ser det, den riktige metoden å bruke for å belyse problemstillingen i prosjektet. Ved å bruke kvalitativ metode kan jeg fremheve prosesser og meninger som ikke kan måles i kvantitet, eller frekvens. Repstad (Thagaard, 2018, s. 15) hevder at ordet kvalitativ viser til kvaliteten, som vil si egenskapene eller karaktertrekkene ved de sosiale fenomenet det er ønsket å studere på.

Forskningen vil forhåpentlig gi større forståelse av livsmestring, og at gjennom intervjuprosessen øker innsikten i hvordan lærerne tenker, handler og samhandler for å gripe tak i livsmestring som fenomen i skolens kontekst.

3.2. Det kvalitative forskningsintervju

«Gjennom ordene skaper vi virkeligheten, som vi er en del av» (Malterud, 2017, s. 133).

I intervjuprosessen er det viktig at jeg forstår hva som foregår mellom intervjupersonen og meg som intervjuer. Hvilke betydning det kan ha for tolkningen og funnene av de empiriske data. På grunn av COVID-19 pandemien og smittevernregler, ble forskningsintervjuene gjennomført over «teams». Teams er et online-samtaleverktøy for å gjennomføre møter i det virtuelle rom, og jeg måtte være ekstra bevisst på å være sensitiv og følsom, slik at jeg skapte et klima av trygghet og fortrolighet (Malterud, 2017).

Ifølge Dalland (2020) grunner det kvalitative forskningsintervjuet på hvordan folk oppfatter verden og livene sine. Intervjuet handler om å forstå situasjonen og gjøre seg forstått, men også forstå hva som sies og hvilke betydninger det har for dem du snakker med. Når vi går fra den profesjonelle samtale til et forskningsintervju, kommer det inn enda en dimensjon. Kvale og Brinkmann (Dalland, 2020, s. 66) påpeker at denne dimensjonen er der hvor forsker og den som blir intervjuet er sammen om å produsere kunnskap, og at det er i denne relasjonen intervjukunnskapen produseres.

Relasjonen mellom meg og de jeg intervjuet, krever empati og respekt. Jeg må tenke nøye gjennom de etiske sidene av intervjuet (Dalland, 2020). Jeg hadde utarbeidet en intervjuguide på forhånd (vedlegg 1), og gjennom intervjuprosessen forsøkte jeg å forstå intervjupersonen sin sider av det fenomenet intervjuguiden tok sikte på å belyse.

Intervjuguiden belyste følgende hoved aspekter:

- 1) Hvordan forstår du begrepet livsmestring?
- 2) Hva tenker du at relasjonskompetanse kan bidra med i arbeidet om livsmestring og psykisk helse i skolen?
- 3) Hva tenker du at tverrprofesjonelt samarbeid kan bidra med i arbeidet om livsmestring og psykisk helse i skolen?

Intervjuene ble gjennomført individuelt med den enkelte lærer. Der var satt av god tid på intervjuprosessen. Hvert intervju tok 60min, +/- 10-15min, og intervjupersonene fikk estimert dette tidsrommet før intervjuet startet.

Intervju med enkeltpersoner er ifølge Dalland (2020) den mest vanlige fremgangsmåten i kvalitativ forskning, og at det er en samtale mellom meg og intervjupersonen. Kvale og Brinkmann (Dalland, 2020, s. 66) legger vekt på at det kvalitative intervjuet er en asymmetrisk relasjon der jeg planlegger temaene for intervjuet, definerer intervjusituasjonen, og driver intervjuprosessen fremover. Jeg som forsker vil da ha kontroll over fremdriften i intervjuprosessen gjennom at jeg introduserer de tema jeg ønsker å belyse. Utforming av intervjuguiden må derfor ha spørsmål knyttet til tema som har til hensikt å belyse problemstillingen.

3.2.1. Utforming av intervjuguiden

Det kvalitative aspektet ved å gjennomføre semistrukturerte intervjuer, er ifølge Svartdal (2015) at intervjuguiden har et sett forhåndsbestemte spørsmål. Men treng ikke ha en bestemt rekkefølge på spørsmålene, som gir muligheten til improvisasjon. Denne typen intervju er den mest vanlige i kvalitativ forskningssammenheng.

Intervjuguiden (vedlegg 1) i forskningsprosjektet er basert på en delvis strukturert struktur. Det vil si at jeg som forsker kan følge med på intervjupersonens fortellinger, og samtidig sørge for at temaene som er viktige for problemstillingen blir belyst gjennom intervjuprosessen. Med denne fremgangsmåten, kan jeg tilpasse spørsmålene til intervjupersonens beskrivelser, og jeg kan inkludere spørsmål som ikke var bestemt på forhånd, men som kommer frem i intervjuprosessen og er i tråd med problemstillingen.

Det er viktig at jeg stiller spørsmål som er så konkrete som mulig, og utvikler i samarbeid med intervjupersonen en forståelse av personens synspunkter. Et slikt samarbeid preges ifølge Thagaard (2018) av at jeg gir positive tilbakemeldinger og bidrar i samarbeid til en forståelse av de erfaringer intervjupersonen forteller om. Holstein og Gubriums (Thagaard, 2018, s. 89)

betegner denne måten å intervju på som «*aktiv intervjuing*» gjennom at jeg samarbeider med intervjupersonen i å utvikle forståelse av de hendelser og erfaringer personen forteller om.

For å sikre at intervjuet får en god kvalitet, er det viktig at jeg oppmuntrer intervjupersonen til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser om de tema intervjuguiden belyser. På en slik måte vil jeg kunne åpne opp for den levende kunnskap i et fenomenologisk perspektiv (Malterud, 2017).

3.2.2. Fenomenologisk perspektiv

Målet til den fenomenologiske posisjonen er å innhente opplysninger om intervjupersonenes subjektive erfaringer og bevissthet. Essensen av fenomenet livsmestring i skolen, beskrives så nøyaktig som mulig, og sees på i relasjon til andre fenomener, som relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid. Det med utgangspunkt i den levende kunnskap, og gjennom å forstå lærerens subjektive erfaring og bevissthet om betydningen av livsmestring i skolen. Men også hvordan relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid kan bidra til livsmestring og psykisk helse for elever i skolen (Malterud, 2017).

Ifølge Kvale (Malterud, 2017, s. 29) skal intervjuet åpne opp for den levende kunnskap som er forankret i den enkeltes intervjuperson sin livsverden, som i dette forskningsprosjektet er å være lærer i ungdomsskolen.

3.3. Utvalg

Innlevelse er viktig for at vi skal kunne utvikle en forståelse av de sosial fenomener det forskes på, og det er viktig at jeg som forsker er åpen og mottakelig for inntrykk som kan gi innsikt i den sosiale situasjonen av det er å være lærer i ungdomsskolen. En innlevelse fra meg gjennom intervjuprosessen kan bidra til å utvikle god kontakt til feltet, og gi ideer til hvordan jeg kan forstå det jeg hører i intervjuprosessen (Thagaard, 2018).

Empirisk data, som i denne oppgaven er trukket ut fra de semistrukturerte individualintervju, er kilden til svar på forsknings spørsmålene. Utvalget jeg har tatt utgangspunkt i er å intervju fire lærere som jobber ved ungdomsskolen. Utvalget i oppgaven bestemmer hvilke sider av problemstillingen en kan si noe om, og det er ut fra gyldigheten om hvilke sammenhenger svarene kommer frem på, som belyser problemstillingen (Malterud, 2017). Det har derfor blitt satt kriterier til utvalgte intervjupersoner om at de må være lærer i ungdomsskolen, og ha erfaring fra læreryrket i mer enn to år etter utdanning.

3.3.1. Strategisk utvelgelse til rekruttering av intervjupersoner

Innformasjonsstyrken i utvalget vil bestemme hvordan jeg som forsker kan belyse problemstillingen i analysefasen (Malterud, 2017).

Utvalget til oppgaven er relativt lite, det er kun fire personer, og det er derfor viktig at jeg anvender en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen, slik at analysen av de innsamlede data gir en forståelse av det fenomenet som det forskes på. I følge Thagaard (2018), er en strategisk utvelgelse basert på at jeg som forsker systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen.

Rekrutteringen av intervjupersonene til dette forskningsprosjektet er utført ved at jeg har tatt kontakt med rektorer på ulike ungdomsskoler. Kontakten ble etablert via e-post, der jeg la ved informasjonsskrivet (vedlegg 2) om problemstilling og forskningsgrunnlag. Thagaard (2018) beskriver denne metoden for rekruttering av intervjupersoner som «*snøballmetoden*» (Thagaard, 2018, s. 56). Fremgangsmåten i «*snøballmetoden*» er basert på at jeg i første omgang tok kontakt med rektorer, som har de egenskapene og kvalifikasjonene jeg tenkte var relevant for problemstillingen. De er utdannet lærere og jobber i skolen. Deretter ba jeg rektorene undersøke hvilke lærere som ønsket å være intervjupersoner. Rektorene gav meg tilbakemelding på fire intervjupersoner, som var det antallet intervjupersoner jeg hadde bestemt meg for å ha. Jeg opprettet kontakt med intervjupersonene som ønsket delta i forskningsprosjektet via e-post, og sendte dem informasjonsskrivet (vedlegg 2) til oppgaven.

Lærerne i prosjektet har de egenskaper, og befinner seg i det miljøet hvor problemstillingen retter sitt fokus, og var med det kvalifisert som intervjupersoner.

Problemet med denne fremgangsmåten kan være at en kan få informanter fra samme miljø, og kan da svekke troverdigheten til prosjektet. For å motvirke denne tendensen har jeg tatt utgangspunkt i å kontakte rektorer fra ulike skoler (Thagaard, 2018). Lærerne som deltok i prosjektet, kommer derfor fra to ulike skoler.

3.4. Reliabilitet og troverdighet

Reliabilitet innenfor intervjuforskning handler om troverdighet av forskningen, og de resultatene som følger i analyseprosessen sin fremstilling av de empiriske data (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015, s. 276). Thagaard (2018) påpeker at prosjektet sin

reliabilitet er et kriterium for at forskningen er utført på en troverdig og tillitsvekkende måte, og kan knyttes til de dataene prosjektet baserer seg på.

Reliabiliteten i forskningsoppgaven baserer seg på hvordan jeg som forsker anvender og videreutvikler dataene fra intervjuene. Det er derfor viktig at jeg fremstiller fellestrekkene i intervjuene på en slik måte at det gir et utgangspunkt for hvordan deltakerne, og andre forskere, kan vurdere fremgangsmåten i prosjektet og de resultatene jeg har kommet frem til.

Gjennom metodekapittelet har jeg derfor gitt en så detaljert beskrivelse som mulig, over hvordan jeg etablerte kontakten med intervjupersonene, og om hvordan jeg utviklet dataene som kommer frem i de empiriske data. Jeg har også tatt høyde for de etiske utfordringer gjennom forskningsprosessen.

3.5. De etiske utfordringer

Kvalitative studier innebærer møter mellom mennesker, dette møtet skal være preget av normer og verdier som viktige elementer for den kunnskapen som utvikles i møtet. Som forsker er det viktig at jeg er kjent med de etiske utfordringene dette innebærer, og jeg skal følge regelverket som regulerer forskningen (Malterud, 2017).

Til forskningsprosjektet har jeg derfor innhentet skriftlig samtykke fra dem som meldte seg til å være intervjupersoner. Samtykke er i tråd med NSD sitt meldeskjema (vedlegg 3) og definisjonen på personopplysninger: *«Enhver opplysning som kan knyttes til en person. En personopplysning kan for eksempel være fødselsnummer, navn eller e-postadresse/IP-adresse. Stemme på lydopptak regnes også som en personopplysning»* (NSD, 2020).

Jeg som forsker har tatt høyde for de etiske retningslinjene som ligger til grunn for det planlagte prosjektet, det vil si at jeg har fremhevet prinsippene om respekt for intervjupersonenes arbeidsliv, deres anonymitet og deres rett til å delta eller ikke delta i prosjektet (Thagaard, 2018). Dalland (2020) påpeker en del forhold som må inngå i informasjonen til intervjupersonene, og er belyst i informasjonsskrivet til forskningsprosjektet (vedlegg 2), som informerer om samtykke, anonymitet og taushetsplikt.

I følge Malterud (2017) har datainnsamling i det kvalitative forskningsstudiet en personlig karakter, der dialogen mellom forskningspersonene og forsker forutsetter gjensidig tillit og respekt. For å få et rikt datamateriale krever det derfor at jeg investere tid og krefter for å etablere en optimal nærhet til intervjupersonene, som innebærer at forskningspersonene skal føle seg trygge uten å bli presset eller invadert (Øyre, Bjelland et al. 2007 i Malterud, 2017).

En viktig oppgave jeg har som forsker, er å kjenne til ansvaret for det som blir sagt, og ivareta det på den beste og sikreste måten i samsvar med slik det var ment. Et virkemiddel for å ivareta det som sies, er å sørge for at intervjupersonene vet hvordan opplysningene blir brukt og oppbevart. Dette kommer tydelig frem i informasjonsskrivet jeg har sendt til intervjupersonene (vedlegg 2) (Malterud, 2017).

3.5.1. Forskers rolle

NESH (2016:13 i Thagaard, 2018) sier at prinsippet for ett enhver forskningsprosjekt er at forsker har intervjupersonenes «*informerte samtykke*». NESH beskriver dette prinsippet slik: «*Forskeren skal gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om forsknings feltet, forskningens formål, hvem som har finansiert prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatet er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet*» (Thagaard, 2018, s. 22, 23). Denne informasjonen gir intervjupersonene ett grunnlag på om de ønsker å bli med som deltakere i prosjektet eller ikke. Det er min oppgave som forsker å gi intervjupersonene den informasjonen jeg kan om prosjektet. Imidlertid sier Thagaard (2018) at der er knyttet utfordringer til informert samtykke i kvalitative forskning, fordi det vil alltid være noen begrensninger for hvor mye informasjon jeg kan gi om prosjektet. Dersom jeg gir for mye informasjon om prosjektet kan dette påvirke intervjupersonenes atferd.

Jeg valgte å sende ut informasjonsskrivet (vedlegg 2) sammen med informert samtykke i forkant, intervjuguiden har jeg ikke sendt på forhånd for å hindre at jeg påvirker intervjupersonenes adferd om temaet jeg forsker på. Ved å gjøre det slik, vil jeg med større sikkerhet få kunnskap om hvordan lærerne tenker og opplever å jobbe med livsmestring i skolen, og hvilke tanker og opplevelser de har rundt relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid som bidrag til livsmestring og psykiske helse.

For at forskningsprosessen skal bringe frem noe annet enn det jeg på forhånd vet, tror eller har tatt for gitt, er det nødvendig at jeg har et åpent sinn, med plass for tvil, ettertanke og uventede konklusjoner. Jeg er derfor bevisst det etiske dilemma det kan være å ha en forforståelse for forskningshullet, og vil forsøke å ha en bevisst refleksiv holdning i møte med forskningsfeltet. Ifølge Malterud (2017) er en slik bevisst holdning at jeg ikke tar tingenes tilstand for gitt, men oppsøker konfrontasjoner med egne forestillinger og posisjoner. Jeg forsøker bevisst å utfordre feltet sine kunnskaper og fordommer, ved å legge min egen forforståelse til siden. Å ha en slik bevisst holdning til min egen rolle som forsker kan jeg, slik jeg ser det, utvikle og belyse ny kunnskap gjennom analysen av rådataene.

3.6. *Analyse*

Ifølge Malterud (2017) skal et kvalitativt studie utvikle ny kunnskap, ikke gjenfortelle og reproducere gammel innsikt. Malterud (2017) påpeker at kvalitative data er store mengder av informasjon, der rådata presenterer et utgangspunkt. Ut fra rådataene trekkes det ut tekstelementer som har potensiell kunnskapskraft, og som er i tråd med valgt problemstilling.

Det er viktig at jeg som forsker ivaretar helhetstenkningen, og at jeg ikke bare viser lojalitet til meningsinnholdet i deltakernes utsagn, men at jeg også tilstreber forståelse av dette i sammenheng med utvalgt teori. En slik prosess innebærer at jeg har en induktiv tilnærming, gjennom at jeg trekker slutninger fra det enkeltstående til det allmenne. Gjennom forskningsprosjektet forsøker jeg å gjøre dette ved å løfte frem ord og uttrykk som kommer frem i intervjuene, og jeg følger en systematisk prosess til presentasjon av funnene (Malterud, 2017).

3.6.1. *Analyseprosessen gjennom systematisk tekstkondensering*

De empiriske data skal ifølge Malterud (2017) bære med seg de mest relevante aspekter ved de fenomener en ønsker å undersøke. Datainnsamlingen skal sikre et materiale som er brukbart for formålet i oppgaven, og at det presenteres på en systematisk måte.

Systematisk tekstkondensering er metoden jeg har brukt for å hente ut de meningsbærende enhetene i intervjuene. Det er en metode hvor analyseprosessen gjennomføres på en systematisk og overkommelig måte, og kan sammenliknes med en metafor om «*klesvask*» i fire trinn (se detaljert oversikt i vedlegg 4) (Malterud, 2017).

Det første trinnet er å skape et helhetsinntrykk. Jeg skapte et helhetsinntrykk gjennom å gjøre meg godt kjent med materialet i transkribering prosessen, og lytting på opptakene av intervjuene. Jeg vurderte ulike tema som kom frem fra intervjuene, som belyste forskningsspørsmålene. I det andre trinnet trakk jeg frem enheter av informasjon som meningsbærende temaer i tråd med forskningsspørsmålene. Jeg satt informasjonen opp i matriser som gjenspeilte temaene, og startet så kokeprosessen med å trekke ut meningsbærende koder. Jeg skrev kodene på post-it lapper. Jeg tok så et skritt tilbake, fikk et overblikk, og vurderte om noen av kodegruppene skulle slås sammen eller reformuleres. I det tredje trinnet abstraherte jeg informasjonen og kondenserte dem til meningsbærende enheter, og sammenhenger, i tre kodegrupper og 3-4 subgrupper. I det fjerde trinnet rekontekstualiserte jeg funnene fra de fortolkede kondensatene som jeg i tredje trinn hadde kodet sammen, og bruker det som grunnlag for nye beskrivelser og begreper.

Jeg har trukket ut noen gullsitater, for å belyse funnene og fremheve intervjupersonene sine stemmer. Overskriftene i funnene av de empiriske data i neste kapittel har røtter til de opprinnelig kodegruppene, men de bærer også i seg økt innsikt fra teorien (Malterud, 2017).

4.0. Funn og fortolkning av empirien

Thagaard (2018) hevder at den levende hverdagen gir grunnlag for ideer, samtaler, observasjoner, tolkninger og innsikt fra forskjellige synsvinkler. De empiriske data i dette forskningsprosjektet er ikke sannheter, men kunnskap fra praksisfeltet som jeg håper kan bidra til å åpne opp for ny kunnskap og forståelse.

Ifølge Blumer (Thagaard, 2018, s. 186) representerer begrepene i empirien bindeleddet mellom empiri og teori, og i påfølgende avsnitter vil leser få innsikt og tilgang til studiet sitt funn. Gullsitater fra intervjupersonene sine tanker og meninger vil trekkes frem og være i tråd med problemstillingen. Det siste avsnittet blir en oppsummering av det lærerne påpekte i intervjuene, men som ikke var direkte knyttet til spørsmål fra intervjuguiden.

Empirien er fortolket av meg gjennom en refleksiv holdning om gjensidig tillit og respekt. For å ivareta deltakernes anonymitet har jeg kodet intervjudeltakerne: Lærer 1, 2, 3 og 4.

4.1. Lærernes forståelse av begrepet livsmestring, og betydningen av at livsmestring nå er en del av den overordnede delen i kunnskapsløftet

I avsnittet forsøker jeg å belyse lærerne sin forståelse av begrepet livsmestring, og hva de mener er viktige faktorer i arbeidet for å fremme livsmestring i skolen. Lærerne uttrykker at det er viktig å lære elevene å takle livets utfordringer og utdanne hele mennesket. Det gjennom å utruste og ivareta de mellommenneskelige relasjonene. En slik forståelse er i tråd med fagfornyelsens overordnede del der det står at «(...) temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12).

Sett i lys av det Bru et al. (2016) påpeker om at psykisk helse bygges i hverdagen møtes barn og unge i skolen, store deler av deres hverdag. Det gjør til at de som jobber i skolen har en unik posisjon til å identifisere elever som har det utfordrende, og formidle dem hjelp på et tidlig stadium. Utsagnet til Lærer 1 og 3 gir her et innblikk i deres tanker og refleksjoner rundt begrepet livsmestring:

«Skolen skal være en arena hvor vi som jobber der skal utruste elevene til å finne gode verdier, og mestre livet. Vi skal ivareta hele mennesket, se hele mennesket og utdanne hele mennesket» (Lærer1).

«Skolen skal være en plass for barn og unge til å søke tilhørighet, vennskap og annerkjennelse. Jeg som lærer skal utrette en forskjell for den enkelte elev, da kjenner jeg at jeg har bidratt til at eleven kan mestre livet» (Lærer 3).

Bru et al. (2016) påpeker at slik søken, samt følelsen av gode opplevelser og mestring, er avgjørende for det enkelte menneskets velvære og livskvalitet. Lærerne er, ut fra intervjuene, samstemt i at livsmestring handler om å ivareta hele mennesket, og at en gjennom livsmestring kan forebygge psykisk uhelse. Lærerne ser at der er flere og flere elever som har utfordringer, og at livsmestring grunner på et samfunnsbehov i å forebygge en negativ utvikling av psykisk uhelse. For å klare snu denne utviklingen, uttrykker lærerne at det er viktig å sette seg inn i grunnen for at livsmestring nå er blitt et tema i skolen.

Det kommer frem at lærerne opplever at skolen er en arena som forventes at skal klare alt, og de er samstemt i at skolen er en viktig arena for både identitetsutvikling og faglig utvikling. Likevel uttrykker lærer 1, 2, 3 og 4 en usikkerhet på hva som forventes i at det nå skal jobbes med livsmestring i skolen. Denne usikkerheten er i tråd med det Fikse og Myskja (2020) påpeker om at livsmestring i skolen er som et tveegget sverd mellom lærernes faglig dyktighet, og deres kompetanse i psykisk helsearbeid:

«Det er lite konkret og ganske svevende å vite hvordan en skal jobbe med livsmestring i skolen. Utenom at det handler om å ivareta og utruste det mellommenneskelige, og hele mennesket» (Lærer1).

«Det er mange ting vi i skolen skal jobbe med. Det er nok ganske variabelt hvordan den enkelte skole jobber med livsmestring som tema. Det handler kanskje om en bevissthet om hva vi gjør i jobb vår, som inngår i begrepet livsmestring, og hva vi skal gjøre når vi opplever utfordringer vi ikke vet hvordan vi skal håndtere eller kunne bidra til bedring?» (Lærer 2).

«Å skape en fellesforståelse er nødvendig for hva det vil si at livsmestring nå tas inn i skolen. Livsmestring er et kjempevidt begrep, og handler jo også om det gode, det som er bra i hverdagen. Men ofte kommer en inn på psykisk uhelse, når en snakker om hva livsmestring er. Skolen er en viktig kontekst for barn og unge, og en kan ikke lukke

øynene for samfunnets utvikling. Der må tilrettelegges og jobbes i skolen for at elever skal kunne mestre livene sine» (Lærer 3).

«Det er vanskelig å forstå om livsmestring skal være et eget fag, eller om det skal være et fokus i et eller flere fag. Det er samfunnsbehovet som har ført til at livsmestring er tatt inn som begrep i skolen, det fører også med seg at skolen trenger mer kompetanse og økt kunnskap om hva som ligger i begrepet, og hva der blir forventet av oss ansatte. Å møte elever som har psykologiske vansker eller utfordringer, har ikke jeg som lærer kompetanse til å vite hvordan jeg skal løser eller tilrettelegger for. Jeg ser disse elevene på skolen, og tenker de er kandidater til å droppe ut av videregående skole. Det er derfor viktig å gripe inn så tidlig som mulig, og det er viktig å tenke utenfor fag. Det er kanskje andre ting disse elevene trenger, for å i det hele tatt tilegne seg fag» (Lærer 4).

Lærerne uttrykker at skolen som kontekst skal, gjennom livsmestring, bidrar til at ungdommene har det bra med seg selv. At de har det godt sammen med andre, og at de er i stand til å møte samfunnets utfordringer. Utsagnene til lærerne kan gi en forståelse om at livsmestring handler om å gi ungdom kunnskap i å mestre situasjoner som kan være utfordrende for den enkelte, og å bli mer robuste til å takle det livet byr på før det utvikler seg til psykisk sykdom. Dette sett i lys av resiliens, forklarer Olsen og Traavik (2010) at livsmestring handler om å kunne takle livets påkjenninger, og det å klare å reise seg etter motgang.

Når skolen møter barn og unge som trenger hjelp til både å mestre skolefag, og livet for øvrig, handler det om å gi elevene gode mestringsopplevelser. Det å lykkes vil føre til økt tro på egen kapasitet, og skapes gjennom genuine positive tilbakemeldinger fra lærerne. Det blir som et bindeledd mellom de faglige prestasjonene og emosjonelle situasjonene ifølge Olsen og Traavik (2010).

Lærerne påpeker at hvordan skolen utruker og danner, har betydning for hvordan ungdommen takler de utfordringer som kommer. Utfordringer som lærerne belyser viser seg i økende skolefravær, økende «*dropp-out*» fra videregående skole, skolevegning og psykisk uhelse.

I det store bilde kommer det tydelig frem at lærerne tenker at livsmestring handler om å jobbe med både faglig, sosial og mental utvikling. Det kan knyttes sammen med teorien fra Antonovsky om «*sense of coherence*», som dreier seg om opplevelsen av sammenhengen mellom forståelighet, håndterbart og meningsfullhet (Olsen & Traavik, 2010). Det kommer frem at lærerne er opptatt av at livsmestring skal gi opplevelse av sammenheng, og at lærerne

streber etter å gi den enkelte elev denne sammenhengende opplevelsen gjennom trygge relasjoner slik som utsagnet til Lærer 1 her belyser:

«Når jeg som lærer fanger opp at der er en elev som ikke har det bra, er det viktig at jeg har en god relasjon til eleven og at eleven ser på meg som en trygg voksen. Det skaper grunnlaget for et godt samarbeid mellom meg og elev. Det samme gjelder for foreldre eller andre omsorgspersoner. Relasjonen mellom meg, elev og foreldre, er avgjørende for at vi kan jobbe sammen om å gi eleven den støtten der er behov for» (Lærer 1).

Lærerne påpeker at relasjonskompetanse er avgjørende for å møte kompleksiteten i å gi læring om livsmestring i skolen. I neste avsnitt belyses lærernes refleksjoner om viktigheten av relasjonskompetansen.

4.2. Lærernes meninger om at relasjonskompetanse bidrar til livsmestring og psykisk helse

I lys av regjeringens strategi for god psykisk helse «*Mestre hele livet*» (Helse- & omsorgsdepartementet, 2017) påpekes det at grunnlaget for god psykisk helse ikke bare legges i helsesektoren, men at det legges et grunnlag i alle sektorer i samfunnet. Lærerne ble spurt om hvilke erfaringer de som lærere har i at relasjonskompetanse fremmer psykisk helse, og bidrar til at elevene tar ansvarlige livsvalg. Gjennom sitatene fra lærer 2, 3, og 4 kastes det her et lys over deres tanker og meninger om at relasjonskompetanse bidrar til livsmestring, og psykisk helse:

«Jeg som lærer skal forebygge at elever utvikler skolevegring eller annen form for psykisk uhelse. Elevene skal trives og ha det bra på skolen. De må være tilstede på skolen, og trives, for å lære. Det er min jobb som lærer å sørge for at det skjer» (Lærer 2).

«Vi som er lærere utretter forskjeller for elevene, vi må ha omsorg som en stor ballast i vår tilstedeværelse på skolen. Å være lærer er en viktig jobb, og i jobben som lærer er jeg nødt til å være god på å skape gode relasjoner» (Lærer 3).

«Målet mitt som lærer er at alle elevene skal oppleve å ha en god relasjon til meg, jeg har ansvar for å bygge tillitsfulle relasjoner til elevene. Det vil bidra til at jeg kan være en trygg voksen i skolehverdagen, også når elevene har det utfordrende.

Relasjonskompetanse må ligge til grunn i alt arbeidet vi som lærere gjør, og det er den voksne som har ansvar for å skape den trygge og tillitsfulle relasjonen» (Lærer 4).

Lærerne påpeker at det er viktig å ha relasjonskompetanse for å ivareta den enkelte elev og bidra til identitetsutvikling og faglig utvikling. Spurkeland (2011) hevder gjennom forskning, at elever lærer bedre gjennom en positiv relasjon til sin lærer. Han påpeker videre at det ikke bare er elevene som opplever mestring i hverdagen gjennom gode relasjoner, men at også læreren sin suksess har en sammenheng med relasjonen til elevene.

Thomas Nordahl uttrykker betydningen av relasjonskompetanse hos lærerne på en slik måte: *«Relasjon ser ut til å være vesentlige for hvordan lærerne lykkes i sentrale deler av sitt arbeid, og dermed også for i hvilke grad målene for norsk skole realiseres»* (Spurkeland, 2011, s. 5). Det er dokumentert gjennom internasjonal forskning at læreren sin egenskap og forståelse for relasjonskompetansen kan sees på som en av de viktigste faktorene for å lykkes som lærer. Ut fra dette peker Spurkeland (2011) på at politikere og skoler må kvalifisere sitt personell for å ivareta det psykologiske forholdet mellom mennesker, og at relasjonskompetanse er en suksessfaktor for effektivt og vellykket samspill.

Gjennom intervjuene kommer det frem at lærerne opplever at det forventes av dem at de skal klare det meste, og de påpeker at det er viktig at skolen nå tenker mer helhetlig. Helhetlig gjennom å ha nødvendige ressurser tilstede på skolen, for nettopp å gjøre den samfunns jobben det forventes fra de politiske styringsdokumentene. Lærer 1 og 2 skildrer her et tydelig uttrykk om behovet for økt kunnskap og mer ressurser i skolen. At først da kan skolen i dagens samfunn bidra til å favne de ulike sidene av et menneske.

«Det er en hel pakke! Og det er mer og mer krevende å være lærer i dagens skole. Jeg står i situasjoner jeg ikke har kompetanse til, eller egentlig ikke har tid til å håndtere på en god måte. Det blir til at jeg gir elevene en psykologisk førstehjelpspakke der og da, for så å melde videre til andre instanser. Imellomtiden er eleven på skolen, og jeg må gjøre det beste jeg kan for å ivareta eleven med utfordringer, samtidig som jeg ivaretar klassen og ser til at de når kompetansemålene i fagene. For at vi som lærere skal ha kompetanse til å møte samfunnets kompleksitet bør livsmestring og relasjonskompetanse være gjennomgripende temaer i hele lærer utdannings forløpet, og i praksis periodene» (Lærer 1).

«Der må være systemer som virker, og er lett tilgjengelige for å hjelpe når krisen er der. Dette med psykisk helsehjelp henger nok etter i skolen. Egentlig er ikke skolen

kapable til å møte denne utfordringen, og jeg opplever at en må jobbe med andre ting nå enn det vi gjorde før. Slik det er nå, må jeg som lærer hjelpe ungdomsskole elever til å mestre å stå i mye mer emosjonelle utfordringer. Det er ganske omfattende arbeid jeg ikke har lært om på lærerutdanningen. En må nok tenke nytt om systemet i den norske skole, og samfunnet for øvrig, for at det skal være systemer som kan møte kompleksiteten i dagens samfunn» (Lærer 2).

I tråd med regjeringens strategi for god psykisk helse «*Mestre hele livet*» (Helse- & omsorgsdepartementet, 2017) kan en knytte relasjonskompetanse hos ansatte i skolen opp mot samfunnets innsats for å fremme befolkningens psykiske helse og livskvalitet. Psykisk helse arbeid skal, gjennom strategien, sees i sammenheng med skole arenaen som en arena som har virkemidler til å fremme psykisk folkehelsearbeid. I dette arbeidet trekkes det frem at det er avgjørende at skolene har eierskap til det som kreves i jobben.

Lærerne formidler at det blir utfordrende når der blir økt fokus på kvalitet i skolens viktigste relasjonelle forhold, og at en som lærer alene skal være en slik ressurs for den enkelte elev i en klasse bestående av opptil 30 elever. De påpeker at skolen skal være en arena som gir grobunn til å mestre eget liv, samtidig bidra til faglig mestring og utvikling. At grunnskolen skal skape grunnlaget for elevenes gjennomføringsevne av videregående skole, og til å lære seg et yrker som fører til at de får en jobb de trives med. Det igjen, vil bidra til opplevelsen av anerkjennelse og tilhørighet gjennom å få bidra til fellesskapet, og gir god psykisk helse.

Sett i lys med Spurkeland (2011) sin mening om at skolesituasjonen er en komplisert og sammensatt mellommenneskelig samhandlingsmyldring, er det avgjørende at trygge relasjoner blir etablert i sentrum av en elev sin skolehverdag. Lærerne belyser at det blir utfordrende, da tiden ikke strekker til, og fremhever at det med den nye læreplanen burde fulgt med ressurser til å nettopp gi skolene kompetanse, og nok ressurser, til å ivareta den enkelte elev sin psykiske helse, og at det også kan sikre forebygging av psykisk uhelse.

Lærer 2 og 4 påpeker dette gjennom disse utsagnene:

«En må nok tenke nytt om systemet i den norske skole, for at det skal være et system som kan møte kompleksiteten i dagens samfunn. Det en opplever i skolen i dag er mye mer sammensatt. Det kan være vanskelig og frustrerende for den vanlige lærer i skolen, fordi det er så komplekst og sammensatt» (Lærer 2).

«Om jeg som lærer hadde hatt en samarbeidspartner med kompetanse i psykisk helse og sosial utvikling, ville vi utfyllt hverandre i møte med elevene. Lærer profesjonen har den faglige relasjonen, og så samarbeider lærer tett med en helse- og sosialfaglig profesjon som har relasjonen og kompetansen til å møte elevenes psykiske helse. Om jeg hadde en slik samarbeidspartner og jobbet parallelt med for å dekke både den faglige og mentale utviklingen, ville skolen vært bedre utrustet til å møte kompleksiteten en står ovenfor i dag» (Lærer 4).

Å ha et lag rundt elevene, slik at en sikrer på best mulig måte en utvikling som gir mestring i hverdagen og ansvar for eget liv krever et tverrprofesjonelt samarbeid. I påfølgende avsnitt uttrykker lærerne behovet for dette.

4.3. Lærernes formidling om at tverrprofesjonelt samarbeid kan bidra til å fremme livsmestring og psykisk helse

I tråd med metaforen til Willumsen og Ødegård (2016), om at tverrprofesjonelt samarbeid er et symfoniorkester. Er skolen et relasjonelt samfunn som fremstår som et felleskaplig og mangfoldig orkester. Der hvert instrument har sin klang, sin valør og sin styrke. Barn og unge møtes på skolen for å bli seg selv, sammen med andre. De skal forberede seg på å mestre livet, også utenfor skolen. Det skjer igjennom komplekse prosesser (Ringereide, Thorkildsen & Darling, 2019).

Lærerne påpeker at det ikke er forventet at de skal være psykologer. Men de belyser at det er viktig at skolen har kompetanse innen de komplekse samhandlingsprosessene. De dynamiske prosesser bidrar til helhetlig tenkning for mestring av livet, og psykisk helse. Lærerne påpeker at der tilføres nye forventninger gjennom endringer i rammene til hva skolen skal favne, men at der også må tilføres kompetanse og ressurser til å innfri forventningene for hva skolen skal klare. Lærer 1, 2 og 4 uttrykker dette tydelig her:

«Det hadde uten tvil vært en fordel å ha et større team innad på skolen, utenom oss pedagoger. Det er en krevende jobb å være lærer, og det blir ikke mindre krevende er min erfaring. Psykisk helsearbeid er en kompetanse vi som lærere ikke er eksperter på, der er mange andre yrkesgrupper som har mer erfaring, og er bedre utrustet til å ta den type undervisning, eller møte den type utfordringer hos eleven» (Lærer 1).

«Jeg skulle virkelig ønske meg åpnere kanaler, definitivt. Der burde være kompetanse tilgjengelig på skolen, slik at elevene slipper å vente på hjelp» (Lærer 2).

«En drømmeskole er å ha flere fagprofesjoner inne i skolene. Jeg tenker at ulike fagprofesjoner i skolen har en bedre kompetanse til å trekke inn kunnskapen som formidles fra BUP og PPT. En, for eksempel helse- og sosial faglig profesjon, ser på tiltakene og veiledningen fra de ulike instansene på en ny måte, fordi de har en forforståelse for det som settes inn av eventuelle tiltak, og kan følge opp tiltakene på en mye bedre måte enn hva jeg som lærer kan. Da kan jeg som lærer ha fokus på den faglige prosessen, sammen med en samarbeidspartner som har kompetanse på den mentale prosessen. Sammen ville vi jo kunnet gitt elevene en mer helhetlig oppfølging» (Lærer 4).

I St.meld.nr. 6 «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (2019), påpekes det at alle barn og unge skal få den hjelpen de trenger når de trenger den. Det innebærer at kompetansen må være så nær de unge som mulig, som ett lag rundt elevene bestående av gode tverrprofesjonelle samarbeid, der ulike fagmiljøer jobber sammen for å gi et sammenhengende tilbud til barn og unge (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 78).

Tverrprofesjonelt samarbeid sett i sammenheng med samskaping er ifølge Kobro (2018) ett brudd med sektorsamfunnets logikk. Han påpeker at samskaping kan bidra til å se muligheter og nye handlingsrom gjennom det å skape noe nytt (*co-creation*), og det å ramme inn samarbeid fra utviklingsfasen til leveranse (*co-production*). Men det vil forutsette en avhengighet av ulike profesjoner over tid, og kan kobles sammen med det Fikse og Myskja (2020) omtaler som kapasitetsbygging i samskapingen.

Fikse og Myskja (2020) påpeker at i møte med kompleksitet og endringstakt, skjer der en bevegelse mot økt prosessforståelse. En endring i holdninger og forståelse for hvordan vi kan møte fremtiden gjennom samhandling og tverrfaglighet. For å forankre at det er nødvendig med forståelse og kunnskap om relasjoner, emosjoner og psykisk helse, er det behov for tverrprofesjonell kompetanse i samarbeid med lærerne. Det for at skolen skal kunne finne gode tiltak for komplekse problemstillinger, innenfor skolens rammer og verdier i utviklingen av livsmestring og psykisk helse.

Lærerne påpeker at skolen skal være en trygg arena for alle elever, og lærerne er samstemt i at for å få det til må der jobbes helhetlig og tverrprofesjonelt. Det trekkes frem at der må være flere profesjoner inne i skolene som har spesialkompetanse innen området for psykisk helse. Lærer 1, 3 og 4 uttrykker her behovet for nettopp det:

«Jeg skulle ønsket meg mer tid i hverdagen, til oppfølging og forebygging. Slik at jeg unngikk å bare slokke branner, og gi mental førstehjelp. Det er utfordrende som lærer å gi elevene det de trenger eller har behov for utenom ordinær undervisning. Jeg tror at hadde der vært større tilgjengelighet på ressurser, og mindre grupper av elever, ville der vært mer tid til den enkelte elev, og eleven ville opplevd seg sett, hørt og anerkjent på en bedre måte» (Lærer 1).

«I vanskelige saker er det også nødvendig med tverrsektorielt samarbeid. PPT og BUP må være med som samarbeidspartnere. Det er en lang prosess fra når elever får det utfordrende, til de får den nødvendige hjelpen. Mellomleddet her, mellom dem som sliter mye og dem som ikke har kommet til det enda, er det nok mange lærere som kjenner på at de ikke har nok kompetanse til å vite hvor mye de kan forvente av eleven» (Lærer 3).

«Hjelpen burde kommet til ungdommene, på den arenaen de er, og skal være. Der er behov for tverrprofesjonell kompetanse innad i skolene, som en samarbeidspartner for både skolemiljø, klasse miljø, trivsel og psykisk helse. Å jobbe tverrprofesjonelt, med respekt for hverandres profesjoner om kompetanse, ville vært en drøm i skolene. Da ville vi vært et fellesskap som kunne imøtekommet elevene, og hjulpet dem der og da med de utfordringene de står i. En ville forebygget at utfordringene vokser seg til store problemer» (Lærer 4).

I tråd med Antonovsky (Olsen & Traavik, 2010, s. 29) sin teori om salutogonese, kan det trekkes inn tverrprofesjonelt samarbeid som en støtte til perspektivet, og argumentet, i å bygge opp mental kapital for elevene. At tverrprofesjonelt samarbeid bidrar til samskaping i å prioritere psykisk helse fremfor å bekjempe psykisk sykdom. Det igjen, kan sees i lys av at en gjennom tverrprofesjonelt samarbeid bidrar til at elevene får utviklet kompetanse knyttet til å gjøre ansvarlige valg i eget liv. Som er på linje med den sosial kognitive teorien Banduras belyser, at når omstendighetene tillater det vil mennesker ta valg til det beste for seg selv og de sosiale miljøene. Det vektlegges mestring av å være agent i eget liv, som en sentral faktor for psykisk helse (Uthus, 2017, s. 28).

Det er i tråd med utsagnet til Lærer 1 og 2:

«For å være en trygg voksen i møte med ungdom som har det utfordrende, er det viktig at jeg som lærer kan søke hjelp og råd hos en annen fagkompetanse. Som kan samarbeide tett med meg i relasjonen til eleven som har det så utfordrende. Sammen skaper vi laget rundt eleven» (Lærer 1).

«At andre profesjoner skal få tilhørighet i skolen med bakgrunn i å jobbe med den overordnede delen sine tverrfaglige temaer, må løftes opp på et nasjonalt plan. Det må forankres i ledelsen at det er nødvendig med styrket kompetanse i skolene for å nå kravene til den overordnede delen av læreplanen» (Lærer 4).

I neste avsnitt presenteres andre refleksjoner og synspunkter fra lærerne, om hvordan forankre livsmestring i skolen. Disse refleksjonene kan sees på som frempek til et nytt samfunnsperspektiv.

4.4. En oppsummering om lærernes frempek fra skolen i et samfunnsperspektiv

Willumsen og Ødegård (2016) peker på at utforminger av fagplaner med presiseringer av målsettinger, emnebeskrivelser og pedagogiske metoder kan legge begrensninger på lærerne. Sett i lys av det Bourdieus kaller pedagogisk aksjon, til forskjell for pedagogisk arbeid, har det å gjøre med *betydningen* for forståelsen av sosiale prestasjonsforskjeller et barn har med seg inn i skolen (Willumsen & Ødegård, 2016, s. 140).

Det ble påpekt av Lærer 3 at det er nødvendig å *«skape en fellesforståelse for hva det vil si at livsmestring nå tas inn i skolen»*. Det vil si ifølge Bourdieus, at betydningen for den pedagogiske aksjonen gjennom oppdragelse, eller sosialisering, fremtrer som kulturoverføringer og formidling om betydninger av det å mestre livet som noe legitimt. At sosialisering er den påvirkningen som et individ blir utsatt for, og som på en eller annen måte former individets person og fremtid. Det kan være direkte eller indirekte, bevisst eller ubevisst, pedagogisk rettet eller en konsekvens av generelle forhold (Willumsen & Ødegård, 2016).

Utsagnene fra lærerne tyder at livsmestring i skolen er omfattende og stort. Lærerne uttrykker at det i dag kreves mer av lærere, og at det forventes at lærere er tilgjengelig og har tid til å gripe tak i de utfordringer som oppstår i løpet av en skolehverdag. De påpeker at i en travel hverdag er det ikke slik at en lærer har tid til å følge opp alt, eller ta den nødvendig samtale når den melder sitt behov. Heller ikke få med seg de små endringene i en elevs adferd, som signaliserer at eleven har det utfordrende.

Slik uttrykker Lærer 2 og 3 at der er behov for å styrke tverrprofesjonell kompetanse i tett samarbeid med lærere i skolene nå, men også fremover:

«Det er trist, når en ser elever som er i ferd med å droppe ut. Der må gjøres noe tidligst mulig. Det må ligge noe til grunn for å forebygge at elever dropper ut fra videregående skole» (Lærer 2)

«Vi mangler miljøveiledere, og jeg kunne tenke meg å ha helse- og sosiale faglige ressurspersoner som kunne fulgt opp elever som kontaktlærere ikke har tid til. Det er nesten forventet at vi lærere skal komme med et smil, og gå med et smil når arbeidsdagen er omme. At vi skal følge med på alt, og være våkne på alt som skjer i skolehverdagen. Så jeg sier ofte til mine kollegaer: Vi lærere er bare mennesker vi også, vi kan ikke alltid klare alt» (Lærer 3).

Lærerne peker på at det i dagens skole er mange forskjellige krav, at det er mange forventninger til det å være lærer. Det kommer frem at en kommer ikke noen vei i dagens skole, om en kun er god på å undervise i fag. Lærerne påpeker at de gjør mye som de ikke har utdanning i, men at de har erfart at det er bedre å gjøre noe, enn å ikke gjøre noe i det hele tatt. Lærerne belyser at det er utfordringer i skolen, og at det er komplekst å være lærer. De skulle sett at det var et lag rundt læreren også, som ivaretok dem når de havner i krevende situasjoner.

«Det er viktig at det er et støtteapparat innad på skolen som ivaretar meg som læreren. Når jeg havner i situasjoner jeg ikke er forberedt på, eller opplever at jeg ikke kan håndtere. Dette kan være situasjoner som omhandler elever som har slemmordsplaner, depresjon og angst. Som har gjort selvmordsforsøk, eller gjør selvskading. Slike situasjoner har jeg stått i, og er redd jeg kommer til å stå i mange flere ganger» (Lærer 1).

«Vi ser og møter ungdommene hver dag. Bør ikke de andre instansene som også skal bidra til at ungdommene utvikler seg i riktig retning være der ungdommen er? Det er vårt ansvar å hjelpe alle elever. Da må det også være nødvendig kompetanse innad i skolen som kan forebygge, og som kan komme inn i saker før de utvikler seg til u håndterlige problemer. Skolearenaen er ofte den trygge basen, der ungdommer har sitt holdepunkt. Krev ikke det også at skolene har den nødvendige kompetansen til å følge opp samfunnsansvaret skolen som system har?» (Lærer 4).

Lærerne belyser ett ressurs spørsmål og uttrykker et behov om samarbeidspartnere innad i skolen og på tvers av tjenester og sektorer. En kan trekke paralleller til det Willumsen og Ødegård (2016) omtaler som sosial kapital. Gjennom å utvikle tillitsfulle og rettferdige relasjoner og brobyggende sosial kapital kan skolene ha mulighet til å utvikle sin kapital og skape et miljø av felles søken etter løsninger, fremfor en fastfrysing og ansvarsfraskrivelse i arbeidet. Lærerne uttrykker at de må bli ivaretatt når de står i utfordrende situasjoner, og Uthus (2017) påpeker at det er lite forskning om hvordan lærerne forholder seg til elevenes psykiske helse. Uthus (2017)

belyser at mange lærere mener de ikke har den nødvendige kompetansen som skal til for å jobbe med psykisk helse, og at de krever tilrettelegging fra organisasjonen og ledelsen. For noen lærere kan det oppleves som en byrde i en allerede full timeplan. Det kan trekkes frem at lærerne ønsker seg sosial kapital, og tilgjengelige ressursene gjennom brobygging i det tverrprofesjonelle samarbeidet innad i skolen, men også gjennom tverrsektorielt samarbeid. Det er i tråd med det Fikse og Myskja (2020) påpeker er samskaping, og brudd med sektorsamfunnet. Slik lærer 1 og 2 her belyser.

«For å løse opp i utfordringene som melder seg på skolens arena handler det ofte om de små tingene. Å være til stede. Skape trygge, tillitsfulle relasjoner. Se eleven og være der når han eller hun trenger deg som den trygge voksne. For å få til dette mener jeg der må jobbes mer helhetlig, men det er vanskelig å se gode løsninger på tids floken. Enn at der må økes ressurser i skolen for å jobbe slik planene forventer skolene skal jobbe både faglig, sosialt og mentalt» (Lærer 1).

«Vi må ikke være så låste til systemet, alt trenger vel ikke foregå innenfor skolens vegger. Vi må gjøre noe med systemene, slik at det ikke er så vanskelig å tenke utenfor boksen. Nå driver vi med mye brannsløkking i skolene, og når vi må koble på andre instanser så er jo utfordringene allerede blitt til store problemer. Der må ressurser direkte inn i skolens kontekst, for å håndtere det som skjer der og da. Da slipper elevene å vente på hjelp, og vi i skolen trenger ikke driver med denne brannsløkkingen lenger. Vi kan jobbe helhetlig med faglig, sosial og mental utvikling i samarbeid med andre profesjonsgrupper» (Lærer 2).

I lys av dette påpeker Uthus (2017) en utfordring om at der mangler forankring for psykisk helsearbeid i skolen. At det ofte kan bli enkelpersonenes ansvar, og at satsningen for psykisk helsearbeid blir mer avgrenset og gjerne forstått som noe skolen ikke har noe med å gjøre. Skoleledere kan gjerne se på psykisk helsearbeid som eksterne tiltak, og at det er noe som de tenker vil gå på bekostning av annen undervisningstid. Lærerne uttrykker at skolen er en viktig arena å jobbe helsefremmende med psykisk helse, men de påpeker også at det handler om systemarbeid for skolens rammer og ressurser:

«Psykisk uhelse er det større forståelse for nå, enn det var for ti år siden i skolen. Det blir anerkjent på en annen måte. Systemarbeid må til for at en som skole og samfunn skal kunne tilrettelegge for at alle elever skal kunne mestre livene sine i hverdagen. Om systemene virker og samarbeider vil det hjelpe på byrden, og bidra til å gjøre en forskjell» (Lærer 3).

Lærerne belyser utfordringer med dagens skolesystem. De trekker frem konkrete ønsker for hva som kunne bidra til at skolene i dagens samfunn var bedre rustet til å møte kompleksiteten for det psykiske helsearbeidet det forventes at skolene skal gjøre.

I neste kapittel vil trådene samles til sammenhenger, og diskutere hva som kan være viktig bidrag for fremtidens skole.

5.0. Diskusjon

Livsmestring i skolen der relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid kan bidra til samskaping og merviten, skaper grunnlag for diskusjon til radikale grep. Det gjennom at ulike profesjoner jobber sammen i et kreativt samarbeid, og relasjonskompetansen hos den voksne ligger til grunn i bidraget til den enkelte elev sin helhetlige utvikling.

Psykisk helse har vært en politisk agenda over lang tid, og livsmestring i skolen kan sees i sammenheng med at det har vært en økning i psykiske helseplager blant barn og unge. Men er skolene rustet til å utføre det psykiske helsefremmende arbeidet det påpekes fra Utdanningsdirektoratet (2020) at livsmestring i skolen skal bidra til? Lærerne som er intervjuet i forskningsstudiet påpeker at de ikke har kompetanse til å møte de psykiske helseutfordringene samfunnet bærer preg av, og at skolen egentlig ikke er kapabel til å møte samfunnsutfordringene i det psykiske helsefremmende arbeidet. Men lærerne opplever samtidig at rammene til skolen nå krever at de tar tak i, og gjøre noe med utfordringene. Lærerne påpeker at for at skolen skal være en psykisk helsefremmende arena, er det behov for økte ressurser med kompetanse for det psykiske helsearbeidet. For å ivareta den enkelte elev som et helt menneske kreves det at fagfolk, og ulik fagkompetanse, forenes og jobber sammen i skolens kontekst.

Skolene skal ivareta alle barn og unge i samfunnet, også de sårbare elevene som bærer med seg psykologiske sår påført av nære omsorgsgivere, krig, fattigdom eller sykdom i nære relasjoner. Skolens rammer kan, gjennom forskningsprosjektets funn, sees på som for trange til det arbeidet. Lærerne belyser det utfordrende når skolens mandat tilføres nye krav om hva skolen skal inneholde, men at der ikke tilføres ressurser for å imøtekomme forventningene som ilegges skolens kontekst. Fokus på betydningen av relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid, kan derfor sees på som bidrag til styrkingen av laget rundt eleven. Bidrag som må ligge til grunn hos, og mellom, de voksne i skolen. Slik at en har forutsetninger og ressurser til å gripe tak i utfordringer før de utvikler seg til store problemer. Bidrag som fører til helhetlig utvikling av motstandsdyktighet for alle elever, en resiliens til å reise seg igjen etter motgang.

Utfordringen med denne tanken kan være et økonomisk spørsmål, men det kan samtidig løfte opp som ett viktig bidrag i det forebyggende arbeidet. Forebygging belyses i ulike politiske styringsdokumenter som viktig og nødvendig for å gi tidlig hjelp til de som trenger det, før de utvikler alvorlige lidelser (Helse- & omsorgsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019). Ut av forskningsprosjekt sine funn kan en trekke frem relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid i skolen som viktige bidrag til at læreren ikke alene trenger å være den som møter kompleksiteten i samfunnet. Men at en sammen i ulike profesjoner utfyller hverandre og bidrar med både utvikling og forebygging. Slik at barn og unge utvikler psykisk helse som gir opplevelser, og gode erfaringer, i å mestre livet.

Politisk sett, kan en se på i hvilke ende en ønsker å sette inn de økonomiske ressursene. Vil en forebygge psykisk uhelse, eller bruke ressurser for å reparere allerede utviklede lidelser? Tall fra folkehelseinstituttet viser nemlig at psykisk helseutfordringer koster samfunnet mellom 60 og 70 milliarder kroner i året. Forskningsprosjekt belyser derimot, gjennom lærernes stemme, at en drømmeskole ville bestått i en relasjon fokusert skole. Der de ansatte står sammen i tverrprofesjonelle samarbeid for å møte kompleksiteten av samfunnsutfordringene i det psykisk helsefremmende arbeidet. En kan også se på en slik tanke som brudd med sektorsamfunnet, der en heller har fokus på å jobbe sammen innad i de ulike sektorene, men også på tvers av dem, for å bidra til helhetlige tjenester som ivaretar hele mennesker.

Det er kanskje et samfunnsøkonomisk ressurs spørsmål å diskutere på et mer nasjonalt plan, for å se på hvordan en kan bidra til å forebygge at psykiske helseutfordringer utvikler seg til alvorlige psykiske lidelser. Det kommer tydelig frem i empirien at de voksne må ha relasjonskompetanse, og bør jobbe i tverrprofesjonelle samarbeid i skolene. Slik at elevene utvikler kunnskap og ferdigheter til å mestre livene sine, men at det også kan bidra til å forebygge utvikling av psykisk uhelse. Det belyser, slik jeg ser det, et viktig frempek til utviklingen av fremtidens skole, og kan være viktige bidrag til å nå visjoner som nulltoleranse for mobbing og selvmord, og at en når visjonen om gjennomføringsevnen til 90% av elevene i videregående skole innen 2030. Det er synspunkter som er viktig å diskutere i forlengelse av dette forskningsprosjektet, for å tette forskningshullet om hvilke bidrag som er psykisk helsefremmende, og som skaper en skole- rustet til å møte samfunnets komplekse utfordringer.

Avslutningsvis vil neste kapitel trekke frem hoved essensen i forskningsprosjektet til en konklusjon.

5.1. Konklusjon

Jeg har forsket på betydningen av begrepet livsmestring i skolen, og om relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid kan bidra til livsmestring og psykisk helse.

Livsmestring belyses som et vidt og diffust begrep, og lærerne får ikke helt tak i hva det skal inneholde. Men at det er et økende behov for psykisk helsefremmende arbeid på en av samfunnets viktigste arenaer for barn og unge, er det ikke tvil om. Slik Spurkeland (2011) trekker frem er relasjonskompetanse avgjørende for menneskelig utvikling, og lærerne trekker også frem at relasjonskompetansen er en avgjørende faktor for å skape et utviklende læringsmiljø for elevene. De går så langt, og påpeker at relasjonskompetanse er en nødvendig satsning som en rød tråd gjennom hele lærerutdanningen, og praksisperiodene for lærerstudenter. Spurkeland (2020) belyser at relasjonskompetanse er noe som i stor grad kan læres gjennom trening. Det kommer frem i ulike studier at relasjonskompetanse hos ansatte i skolen er avgjørende for elevene sin læring og utvikling, da også som en avgjørende faktor for å lære å mestre livet (Hattie, 2009; Nordenbo, 2008).

Lærerne påpeker at det er krevende å stå i relasjoner som krever psykologisk kunnskap, en kunnskap de ikke har lært om i lærerutdanningen. Det kan derfor tyde på at det trengs radikale grep i skolens kontekst om et kreativt samarbeid gjennom tverrprofesjonell kompetanse. Et samarbeid som fører til helhetlig tenkning, og er slik jeg ser det, avgjørende for å møte kompleksiteten i det psykisk helsefremmende arbeidet.

Det kommer frem i dette forskningsprosjektet at læreren ser behov for tverrprofesjonelt samarbeid, og ønsker å ha en samarbeidspartner som har kompetanse på psykisk helse for å møte kompleksiteten i samfunnsutfordringene. Slik jeg tolker det lærerne sier, vil tverrprofesjonelt samarbeid kunne bidra til helheten for både den faglige og mentale utviklingen for elevene i skolens kontekst, og kan sees på som viktig bidrag for livsmestring og forebyggende arbeidet, også i fremtidens skole.

Ut fra den teoretiske referanserammen, og empirien, ser det ut til at skolen sin kontekst trenger økt kunnskap og ressurser i form av relasjonskompetanse gjennom tverrprofesjonelt samarbeid. Det for å skape selve grunnlaget i arbeidet for livsmestring og psykisk helse i skolen. Da vil, slik jeg ser det, forventningene til hva livsmestring er bli tydeligere, mer forståelige og mer håndterlige. Relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid er derfor nødvendige bidrag i skolen, slik at alle elever skal bli møtt med nok tid, ressurser og kompetanse. At gjennom en trygg relasjon, og en voksen som har tid og forståelse, kan elevene

utvikle sin psykiske helse og lære å mestre livet i hverdagen. Det belyser, slik jeg ser det, at det er på tide å løfte opp nødvendigheten av flere ressurser i skolens kontekst. At det vil være viktige bidrag i møte med samfunnets komplekse utfordring og det psykisk helsefremmende arbeidet.

I neste avsnitt avsluttes oppgaven med en kort oppsummering om min egen rolle i forskningsprosjektet.

5.2. En kort oppsummering

Min forforståelse til at livsmestring i skolen var diffust, og ikke lett å gripe tak i, samsvarer med lærernes tanker og refleksjoner. Det overrasket meg imidlertid at relasjonskompetanse ikke var en rød tråd gjennom lærerutdanningen, slik lærerne belyser at det burde være. Det overrasker meg også at lærerne ønsker seg, og ser sterkt behov for, et tverrprofesjonelt samarbeid med en hele og- sosialfaglig profesjon, men at dette blir et ressurs spørsmål og en økonomisk avveining for skoleeier og/eller skoleledelse. Som vil si at det er et sprik mellom behovet for ressurser, og kapasiteten til å skaffe seg ressursene der er ønsker og behov for.

Det har vært en bevist holdning fra meg å fremheve lærernes stemme i forskningsprosjektet. Det for å belyse så nøyaktig så mulig de subjektive erfaringer fra den levende kunnskapen om betydningen av livsmestring i skolen, og om relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid kan bidra til livsmestring og psykisk helse. Det har vært viktig for meg å jobbe med mine egne tanker og påstander rundt arbeidet med livsmestring og hvordan det kan forankres i skolen, slik at ny kunnskap kan belyses ut fra troverdighet fra forskningsfeltets kilder.

Å forske kun på om relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid kan bidra til livsmestring og psykisk helse kan ha begrenset funnene. Forskningsprosjektet har kun fire intervju personer, og vil ikke kunne gi et stort bilde på hva livsmestring har for betydning i skolen. Men det kan gi indikasjoner på at forskningshullet er stort, og krever at det sees på fra flere synsvinkler, og i mye større omfang. Dette forskningsprosjektet kan med det, sees på som en start til å tette forskningshullet. Men at det også peker på et viktig aspekt som krever mer forskning fremover.

6.0. Kilde

- Anders Johan W. Andersen. (2018). Store norske leksikon. Hentet
- Bakken, A. & Ungdata. (2020). *Ungdata 2020, nasjonale resultater* (NOVA Rapport 16/20). www.oslomet.no/om/nova NOVA, OsloMet.
- Borg, E. & Pålshaugen, Ø. (2018). Promoting Students' Mental Health: A Study of Inter-professional Team Collaboration Functioning in Norwegian Schools. *School mental health, 11*(3), 476-488. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9289-9>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra : relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen : en emosjonsfokuseret tilnærming* (2. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fikse, C. & Myskja, A. (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen* (1. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Fiskum, T. A. & Jacobsen, K. (2021). *Forstå elevene : hvordan kan emosjoner, temperament og spenninger påvirke elevenes trivsel og læring?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Frauenholtz, S., Mendenhall, A. N. & Moon, J. (2017). Role of School Employees' Mental Health Knowledge in Interdisciplinary Collaborations to Support the Academic Success of Students Experiencing Mental Health Distress. *Children & Schools, 39*(2), 71-79. <https://doi.org/10.1093/cs/cdx004>
- Frode Svardal. (2018). Store norske leksikon. Hentet
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøvoutg.]. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hanne, C. & Helene Toverud, G. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerenes forståelse av egen kjernekompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 105*(1), 17-28. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helse- & omsorgsdepartementet. (2017). *Mestre hele livet, regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/mestre-hele-livet/id2568354/>.

- Henriksen, J.-O. & Vetlesen, A. J. (2006). *Nærhet og distanse: grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker* Oslo: Gyldendal akademisk (13.s.).
- Holte, A. (2016). Sats bredt på psykisk helse i barnehagen og skolen! *Psykologisk.no*.
- Jeppe Kiel, C., Peter, B. & Ida Skytte, J. (2019). Resiliensforståelser i skoleverdenen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 5, 311-327. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1485>
- Johannessen, S. (2018). Hva ligger i profesjonsbegrepet? *Fagblad for skoleledelse*, Nr.9(Issue).
- Kobro, L. U. (2018). *La oss gjøre det sammen!*
- Håndbok i lokal samskapende sosial innovasjon.*
<https://www.ks.no/contentassets/1185e99e08a441d8a1f4d4856ada6032/handboka.pdf>:
Høgskolen i Sørøst-Norge/Senter for sosialt entreprenørskap og samskapende sosial innovasjon.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Helse- & omsorgsdepartementet. (2017). *Mestre hele livet, regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/mestre-hele-livet/id2568354/>. :
Regjeringen.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ludvigsen, S., utvalget. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>:
Regjeringen.
- Lynn, C. J., McKay, M. M. & Atkins, M. S. (2003). School Social Work: Meeting the Mental Health Needs of Students through Collaboration with Teachers. *Children & Schools*, 25(4), 197-209. <https://doi.org/10.1093/cs/25.4.197>
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen : rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- NOU. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III — Læring og kompetanse i alle ledd*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-2/id2689744/?ch=1>:
Regjeringen.

- NSD, N. s. f. f.-. (2020). NSD, <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>. Hentet
- Ogden, T. (2012). *Sosial kompetanse og problemadferd i skolen*.
- Ogden, T. & Hagen, K. A. (2014). *Adolescent mental health : prevention and intervention*. London: Routledge.
- 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: Fagbokforl.
- Regjeringen. (2020). *Ekspertgruppe advarer mot konsekvenser av smitteverntiltak i skole og barnehage*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ekspertgruppe-advarer-mot-konsekvenser-av-smitteverntiltak-i-skole-og-barnehage/id2785186/>.
- Ringereide, K. E., Thorkildsen, K. R., Darling, C. & Pedlex. (2019). *Folkehelse og Livsmestring. tanker, følelser og relasjoner*. Oslo: Pedlex.
- Ringereide, K. E., Thorkildsen, S. L. & Darling, C. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Schibbye, A.-L. L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet : om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforl.
- Sommer, M. (2016). *Jeg er meg - et menneske på vei - ikke et problem som skal fikses ; tanker om hva unge tenker om psykiske helseproblemer og deltakelse i skole og arbeid*. Oslo: Tidsskrift for psykisk helsearbeid 01/02, 2016/Volum 13.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse : resultater gjennom samhandling* (3. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svartdal, F. (2015). *Psykologiens forskningsmetoder : en introduksjon* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen : et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Terhart, E. (2011). Has John Hattie really found the holy grail of research on teaching?: An extended review of Visible Learning. *Journal of curriculum studies*, 43(3), 425-438. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.576774>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>.

- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Willumsen, E. & Ødegård, A. (2016). *Tverrprofesjonelt samarbeid : et samfunnsoppdrag* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Winitzky, N., Sheridan, S., Crow, N., Welch, M. & Kennedy, C. (1995). Interdisciplinary Collaboration: Variations on a Theme. *Journal of teacher education*, 46(2), 109-119.
<https://doi.org/10.1177/0022487195046002005>

7.0. Vedlegg

7.1. Vedlegg 1: Intervjuguide

1) Hvordan forstår du begrepet livsmestring?

- 1.1. Hva trenger du av kunnskap og forståelse for å skape grunnlag for livsmestring i skolen?
- 1.2. Hva mener du er viktige faktorer for å lykkes med arbeidet i å fremme livsmestring for elevene?
- 1.3. Hvordan kan skolen skape grunnlag for livsmestring?
- 1.4. Hvordan er skolen en viktig bidragsyter for ungdommenes psykiske helse utvikling?

2) Hva tenker du at relasjonskompetanse kan bidra med i arbeidet om livsmestring og psykisk helse i skolen?

- 2.1. Hvordan opplever du din egen relasjonskompetanse?
- 2.2. Hvilke erfaringer har du i at relasjonen fremmer psykisk helse og lærer elevene å ta ansvarlige livsvalg?
- 2.3. Opplever du at du har nødvendig kunnskap og kompetanse, for å fremme livsmestring? Hvis ikke: Hva ønsker du av kunnskap og kompetanse?
- 2.4. Hvilke forventninger opplever du som lærer å møte i arbeidet om livsmestring i skolen?

3) Hva tenker du at tverrprofesjonelt samarbeid kan bidra med i arbeidet om livsmestring og psykisk helse i skolen?

- 3.1. Hvordan opplever du at tverrprofesjonelt samarbeid kan bidra til å fremme livsmestring og psykisk helse for elevene?
- 3.2. Jobber du sammen med andre yrkesgrupper for å fremme livsmestring for elevene i skolen? Hvilke og hvordan?
- 3.3. Hvilke erfaringer har du gjort seg i det tverrprofesjonelle arbeidet?

- 3.4. Hva mener du at må ligge til grunn for å få til det tverrprofesjonelle samarbeidet?

4) Oppfølging Spørsmål:

- 4.1. Hva skal til i utviklingsarbeidet for implementeringen av livsmestring i skolen?
- 4.2. Hvordan er kulturen på skolen for å jobbe med tverrprofesjonelt samarbeid?
- 4.3. Hvordan inkluderes de ansatte for å utvikle praksis i temaet livsmestring?

5) Avslutning:

- 5.1. Er der noe du vil tilføye? Eller skulle det være noe du ville tilføye eller lurer på, er det bare å ta kontakt med meg i etterkant.

Vil du delta i forskningsprosjektet

Livsmestring i skolen

Relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid som bidrag til livsmestring og psykisk helse

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse hvilken betydning relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid kan ha for livsmestring og psykisk helse i skolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Mål for prosjektet

Målet for livsmestring i skolen, er i tråd med regjeringens strategi «*Mestre hele livet*», der det står at en skal legge til rette for, og fange opp, de som trenger hjelp. Det skal iverksettes målrettede tiltak for dem som er i en sårbar situasjon før de kanskje utvikler en lidelse. For at skolen skal være en slik helsefremmende arena, må skoleeiere og lærere ha kunnskap om hva som bidrar til å fremme psykisk helse og livsmestring.

I dette prosjektet skal det belyses om relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid kan bidra til å fremme psykisk helse og livsmestring i skolens kontekst.

Oppgaven skrives ut fra et master studie i relasjonsbehandling, ved Universitetet i Stavanger, og tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

«Hvordan kan relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid i skolen bidra til livsmestring og psykisk helse?»

Oppgaven tar utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene:

- 1) Hvordan forstår lærerne begrepet livsmestring, og hvordan håndterer de det?
- 2) Hvordan tenker lærerne at relasjonskompetanse kan bidra til arbeidet med livsmestring og psykisk helse?
- 3) Hva tenker lærerne at tverrprofesjonelt samarbeid kan bidra med i arbeidet om livsmestring i skolen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

- Universitetet i Stavanger
- Veileder er: professor Elisabeth Willumsen
- Masterkandidat er: Mona Larssen Kjærvoll

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta på bakgrunn av at du er lærer i ungdomsskolen. Og at du har jobbet som lærer ved ungdomsskolen i minimum to år.

Det er fire lærere som blir spurt om å være med i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Når du er med i dette prosjektet vil du bli intervjuet av masterkandidat for prosjektet. Ett intervju vil vare i ca. 60min, +/- 15min.

Der er utarbeidet en intervjuguide basert på semistrukturerte intervju. Semistrukturerte intervjuer har et sett forhåndsbestemte spørsmål som skal besvares, men har ikke en bestemt rekkefølge og gir muligheten til improvisasjon. Denne typen intervju er den mest vanlige i forskningssammenheng. Intervjuer gir innsikt i personers opplevelser, synspunkter og forståelse.

Du vil, gjennom intervjuet, bidra med egenerfaringer om hvordan relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid kan gi mening og forståelse for fenomenet: «*Livsmestring i skolen*». Det vil gi kunnskap om hvordan livsmestring forstås i skolen, og kan være en forebyggende faktor i psykisk helsearbeid.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger

Opplysningene fra deg vil kun bli brukt til formålene omtalt i dette skrevet. Opplysningene du gir vil anonymiseres og bli behandlet konfidensielt, og i samsvar med personvernregelverket. Der vil ikke opplyses om navn, arbeidssted eller kommune. Prosjektet tar **kun** utgangspunkt i dine opplysninger du gir til spørsmålene i intervjuguiden.

Det er kun masterkandidat og veileder som vil ha tilgang på opplysningene. Opplysningene vil bli tatt opp på en diktafon under intervjuet. Diktafonen med opplysningene vil til enhver tid være innelåst, foruten når masterkandidat skal transkribere materialet. Veileder for prosjektet vil gjennomgå og kvalitetssikre transkriberings notatene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Intervjuene slettes når prosjektet avsluttes og masteroppgaven er godkjent, noe som etter planen er i august 2021.

Dine rettigheter

Så lenge du melder deg frivillig til å bli med i prosjektet har du rett til enhver tid å be om å lese intervjuet. Du har også rett til:

- Innsyn, og å få utlevert en kopi av opplysningene du gir.
- å få slettet opplysninger, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine opplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger fra deg?

Vi behandler opplysninger fra deg basert på ditt samtykke.

Med vennlig hilsen

Mona Larssen Kjærvoll
Masterkandidat

Elisabeth Willumsen
Professor/veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Livsmestring i skolen*
Relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid som bidrag til livsmestring og psykisk helse, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- at veileder for prosjektet: Elisabeth Willumsen, kan få innsyn i intervjuet jeg gir.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Livsmestring i skolen

Referansenummer

578981

Registrert

23.11.2020 av Mona Larssen Kjærvoll - ml.kjervoll@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Det helsevitenskapelige fakultet

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anna Elisabeth Willumsen, elisabeth.willumsen@uis.no, tlf: 97754729

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mona Larssen Kjærvoll , mona.larssen@hotmail.com, tlf: 92811988

Prosjektperiode

23.11.2020 - 21.05.2021

Status

02.12.2020 - Vurdert med vilkår

Vurdering (2)

02.12.2020 - Vurdert med vilkår

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

25.11.2020 - Vurdert med vilkår

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

7.4. Vedlegg 4: Skjematisk oversikt over analysestegene

En skjematisk fremstilling av hvordan analyseprosessen ble gjennomført på en systematisk og overkommelig måte (Malterud, 2017, s. 98-111).

De fire analysestegene i systematisk tekstkondensering		
1	Helhetsinntrykk	<p>Jeg lyttet til de nesten fem timene med lydopptak fra intervjuene, og transkriberte dem inn i dataprogrammet NVivo. NVivo er et analyseverktøy jeg fikk tilgang til gjennom Universitetet i Stavanger. Jeg kodet lærerne med 1, 2, 3 og 4, for å ikke lagre sensitive opplysninger i dataprogrammet, og brukte ca. tre timer pr. intervju i transkribering prosessen.</p> <p>Gjennom transkribering prosessen vurderte jeg mulige tema som på en eller annen måte representerte lærerne sine tanker og meninger om livsmestring i skolen, og relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid som bidrag til livsmestring og psykisk helse. Jeg stilte meg åpen for inntrykkene materialet formidlet gjennom intervjupersonens stemme, og inntok et fugleperspektiv for å få et overblikk på materialet som tok form under transkribering prosessen. Gjennom fugleperspektivet gjorde jeg meg noen inntrykk om hvilke foreløpige tema jeg kunne skimte i teksten.</p>
2	Meningsbærende enheter	<p>I dette analysetrinnet organiserte jeg den delen av materialet som jeg skulle studere nærmere. Jeg organiserte materialet ved å sette det opp i matriser. Formålet mitt med en slik organisering var å skape meg et analytisk rom med flere nyanser. Etter transkribering prosessen i et fugleperspektiv i trinn en, skrev jeg i dette trinnet ned de foreløpige temaene jeg hadde trukket ut som belyste problemstillingen på post-it lapper, og jeg kikket på hvordan de kunne belyse problemstillingen, og reformulerte betegnelsene. Jeg prøvde å samle dem til tre reviderte, og foreløpige tema, som dannet grunnlag for kodegruppene. Jeg skilte her relevant tekst fra irrelevante enheter, og sorterer i matrisene den delen av teksten som kunne belyse problemstillingen til meningsbærende enheter. Dette innebærer en form for filtrering, og jeg gjennomgikk teksten</p>

		<p>grundig og systematisk. Jeg valgte ut den teksten som bar med seg kunnskap om ett eller flere tema, og som belyste noe om livsmestring i skolen, eller om relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid som bidrag til psykisk helse. Jeg trakk også ut tre til fire subgrupper som tok stilling til hovedaspektet i den enkelte kodegruppen. Kodegruppene og subgruppene ble sorteringsgrunnlaget for å identifisere de meningsbærende enhetene, og gjenspeilte seg i matrisene.</p>
3	Kondensering	<p>I det tredje trinne i analyseprosessen abstraherte jeg den sorterte informasjonen som kom frem i analysetrinn to. Jeg identifiserte kodene i de meningsbærende enhetene, og henter ut meningen ved å kondensere innholdet i de meningsbærende enhetene. Jeg la til side de delene av materialet jeg ikke hadde funnet som meningsbærende enheter. Jeg hadde nå redusert det empiriske data, til dekontekstualisert utvalg av sorterte meningsbærende enheter, som forhåpentlig kunne fortelle meg noe nytt og viktig om livsmestring i skolen, og om relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid som bidrag til livsmestring og psykisk helse. Prosedyren skulle bidra til å fokusere forskningsspørsmålene til materialet og hver eneste meningsbærende enhet skulle nå inkluderes i kondensatene som frisk tekst. Jeg bygde med det opp en logisk rekkefølge med elementer fra samtlige meningsbærende enheter og representere i «jeg-form» hver av intervjudeltakernes stemme, slik de uttrykket seg i intervjuet. Til slutt skulle kondensatene utgjøre en sum av deltakernes stemme om det fenomenet temaet handler om. Kondensatet ble et arbeidsnotat som jeg brukte som utgangspunkt for resultatpresentasjonen av empirien.</p>
4	Syntese.	<p>I dette trinnet skulle jeg sette sammen bitene fra kodene og subgruppen gjennom rekontekstualisering. Jeg sammenfatter det jeg hadde funnet i form av fortolkete synteser som grunnlag for nye beskrivelser og begreper som kunne deles med andre. Jeg formidlet sammenfatningene på en måte som var lojal i forhold til</p>

	<p>deltakernes stemme, og som gir Leser av oppgaven innsikt, samtidig som jeg tar ansvar for min egen rolle som fortolker. Jeg brukte kondensatene til å lage en analytisk tekst for kodegruppene og subgruppene, og trakk inn treffende gullsiter som kunne konkretisere hovedfunnene.</p> <p>Jeg gjenforteller i fremstillingen av empirien, fellestrekk med variasjoner fra flere intervjuer. Den analytiske teksten representere de nye beskrivelsene og knytter det opp til foreliggende empiri og teori.</p>
--	--

Universitetet
i Stavanger

Avtale om båndlegging av bachelor- og masteroppgaven

mellem

Studentens navn Mona Larsen Kjørud fødselsdato 12.08.80
og
Navn på fagskole og/eller UHS HelseFakultetet
Universitetet i Stavanger
og
Bedriftens navn FO-profesjonsrådgivere bedriftens kontaktperson Erig Reinsson

om bachelor- eller masteroppgave med følgende tittel:

Hivsmestrer i skolen
Relasjonskompetanse og tverrprofesjonelt samarbeid
Som bidrag til hivsmestring og psykisk helse.

1. RETTIGHETER OG PLEKTER

1.1 Studentene har opplyst til oppgaven, jfr åndsloverloven av 12. mai 1963 nr 2, § 2. Studenten(e) har rett til å gjøre prosjektrésultatene kjent gjennom publisering i vitenskapelige tidsskrifter, faglige møter og konferanser, populære faglige artikler og lignende. Studentene(e) plikter i sin utdannede informasjon om prosjektet å nevne bedriften og UHS sin medvirking. Begrensninger i studentens rettigheter skal gå frem av denne avtale, jfr pkt 1.3.

- 1.2 Besvarelsen med alle vedlegg (tegninger modeller, apparaturer, cder og lignende) som er levert inn ved vurderingen av oppgaven, er UiS sin eiendom. UiS kan fritt framstille kopier av hele eller deler av oppgaven med vedlegg til undervisnings- og forskningsformål. På hvert eksemplar skal studenten(e) navngis slik lov og god skikk tilsier. UiS bør i tillegg nevne bedriften sin medvirkning.
- 1.3 Oppgaver som er levert inn, skal som hovedregel være offentlig tilgjengelige. Etter søknad fra bedriften kan UiS sperre offentliggjøringen normalt i inntil 2 år og maksimalt i 5 år. Søknader om sperring av oppgaver skal normalt være mottatt på instituttet ved formelt uttak av oppgaven. Dersom det likevel kommer opp behov for sperring underveis i arbeidet, må søknad være mottatt av instituttet senest innen 14 dager før innleveringsfristen. Sperring i inntil 2 år kan avgjøres av instituttleder etter anbefaling fra fagansvarlig. Søknader utover dette må avgjøres av dekan. I søknaden må det sannsynliggjøres betydelig skadevirkning av offentliggjøring.
- 1.4 Klage over båndlegging og avslag på båndlegging behandles etter forvaltningslovens regler om klage over enkeltvedtak.
- 1.5 Oppgaven er båndlagt i 2 år.

Ved båndlegging av oppgaven er studenten(e) og UiS underlagt taushetsplikt vedrørende den delen av oppgaven som begrunner båndlegging. Denne taushetsplikten gjelder i den perioden som oppgaven er vedtatt skjermet fra offentlighet.

Kravet om hemmelighet gjelder ikke informasjon som:

- a) var allment tilgjengelig da den ble mottatt
- b) var kjent av UiS eller studenten(e) ved mottakelsen
- c) ble mottatt lovlig fra tredjeperson uten avtale om taushetsplikt
- d) ble utviklet av UiS uavhengig av mottatt informasjon
- e) UiS som forvaltningsorgan ved lov er forpliktet til å utlevere
- f) det på grunn av den forløpne tid eller andre årsaker er åpenbart at de hensyn som har begrunnet hemmelighet ikke lenger er tilstede.

2 TVISTER

Twist som gjelder forståelsen av denne avtalen eller forhold som springer ut av denne, skal søkes løst ved forhandlinger.

Dersom dette ikke lykkes innen 1 – en – måned etter at forhandlinger er begjært, skal tvisten avgjøres ved voldgift i Norge, jf lov av 14.05.2004 Voldgiftsloven. Stavanger tingrett skal være verneting dersom partene ikke enes om annet sted. Dersom ikke annet er fastsatt i spesielle vilkår skal norsk rett legges til grunn for løsning av tvister. At en twist er brakt inn til avgjørelse ved voldgift, fritar ikke i seg selv partene fra å oppfylle sine forpliktelser etter kontrakten.

3 AVTALEFISENPLARER OG SIGNATURER

Denne avtalen er underkrevet i 3 eksemplarer, to av dem utdelt til GIS og bedriften for hvert sitt eksemplar.

Stavanger 12.05.2021 Stavanger 12.05.2021

Studentene: For bedriften:

navn: Yngve Kvernø navn:

navn: Nora Larsen Kvernø tittel:

navn:

underskrift: [Signature] underskrift:

underskrift

underskrift

NB! Avtalen skal vedlegges saksnål og kopi til GIS og bedriften. Dette er en bindende avtale som skal være underkrevet av studentene og bedriften og i 3 eksemplarer for GIS behandler denne

Stavanger 12.05.2021
For GIS: 12/5 21 Inge For navn i blokkbokstaver: INGE FOR
underskrift innenfor akkuratlinjen

(NB! Der oppgaven er åndslagt for instans 2 og kan instituttleder undersigne.
Der oppgaven er håndlagt stover dette skal fukultetetsleken undersigne.)