

Masteroppgave

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Siv Levinsen Sørborg

«Alt vi driver med er livsmestring egentlig»

Lærerperspektiv på livsmestring i videregående skole

Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning

Veileder: Ellen Saur

Mai 2020

Siv Levinsen Sørborg

«Alt vi driver med er livsmestring egentlig»

Lærerperspektiv på livsmestring i videregående skole

Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning
Veileder: Ellen Saur
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Fra 2020 kommer *folkehelse og livsmestring* inn som tverrfaglig tema i læreplanen og skal gi elevene kompetanse som fremmer psykisk helse. Denne studien gir et innblikk i hvilke tanker og forventninger et utvalg lærere har om arbeidet med livsmestring i videregående skole.

Studiens problemstilling er: *Hvordan forstår tre lærere i videregående skole sin rolle med å fremme livsmestring hos sine elever?*

For å få innsikt i lærernes subjektive vurderinger og meningsutsagn, er kvalitativ metode benyttet. Semistrukturert intervju av de tre lærerne er studiens datagrunnlag. Lærernes refleksjoner og meningsutsagn ses opp imot beskrivelsen av folkehelse og livsmestring i *Overordnet del – verdier og prinsipper* i fagfornyelsen.

Studiens funn presenteres gjennom tre kategorier: (1) Skolekultur – lærernes støttesystem og handlingsrom, (2) læreren som relasjonsbygger og henviser, og (3) selvstendighet og mestringstro som livsmestringskompetanse.

Teori om lærer-elev-relasjonen og skolekulturens betydning for lærernes holdninger og utøvende praksis, er trukket inn for å drøfte funn opp imot problemstillingen. Banduras sosialkognitive teori om mestringstro (self-efficacy) og å være agent i eget liv (human agency), samt Lazarus og Folkmans teori om stresshåndtering (coping), trekkes fram for å belyse hvordan lærere i kraft av sin posisjon i elevens liv, kan tilrettelegge for elevenes mestring. I et samfunn hvor rapporteringen av psykiske helseplager er økende, har også oppmerksomheten på hvilke faktorer som bidrar til at individet overkommer motgang økt. Teori om resiliens er trukket inn for å belyse dette.

I kontrast til studier som viser at lærere etterspør mer tid og bedre rammer for å fremme elevenes psykiske helse i skolen, opplever lærerne i denne studien deres helsefremmende arbeid som verken overveldende eller uhåndterbart. Skolens kultur og organisering rundt elever med behov for ekstra tilrettelegging og veiledning ses på som støttende. I tillegg beskriver de tilgangen til kompetanse fra interne og eksterne instanser som en hjelp til å klargjøre sitt handlingsrom og ansvar overfor elever som strever med å innfri faglige og sosiale krav. Lærerne i denne studien vektlegger rollen som relasjonsbygger for å fremme livsmestring hos sine elever.

Abstract

From 2020, *public health and life management* will be included as an interdisciplinary theme in the national curriculum and are intended to provide students with competencies to promote mental health. This study gives some insights into the thoughts and expectations of a selection of teachers about life management in high school.

The question posed in this study is: How do three individual high school teachers understand their role in promoting students' life management?

A qualitative method has been used to gain insight into the teachers' subjective assessments and opinions. Data was collected through semi-structured interviews of three teachers. The teachers' reflections and opinions are evaluated against the description of public health and life management in the *Core curriculum – values and principles for primary and secondary education*.

The study's findings are presented in three categories: (1) School culture – teachers' support system and area of influence, (2) the teacher as a "relationship builder" and referrer and (3) independence and self-efficacy as competencies in life management.

Theories of the relationship between the teacher and the student and the importance of school culture for teachers' attitudes and actions, have been included in the discussion of the main question of the study. Bandura's social cognitive theory of *self-efficacy* and *human agency*, as well as Lazarus and Folkman's theory of *coping*, are discussed to illustrate how teachers, by virtue of their position in the student's life, can facilitate student mastery. In a society where there is increased reporting of mental health problems, emphasis has been placed on understanding which factors help the individual to overcome adversity. The theory of resilience is included to illustrate this.

There are several studies that show teachers experience that there is both a lack of time and a good framework for promoting student's mental health at school. In contrast, the teachers in this study experience their role, in promoting life management, as neither overwhelming nor unmanageable. The school's culture and structure, for students in need of extra assistance and guidance, are seen, from the teacher's point of view, as supportive. The teachers also describe internal and external expertise as helpful resources for clarifying the teacher's responsibility towards students who struggle to fulfil the academic and social requirements at school. The teachers in this study emphasized the role of "relationship builder" to promote life management in their students.

Forord

Det nærmet seg slutten av min videreutdanning ved NTNU, og jeg skulle velge tema for min masteroppgave. Mens jeg lå på svabergene og leste *Klassen.-Fortellinger fra et skoleår* av Marte Spurkland, kjente jeg igjen min egen erfaring og engasjementet for at barn og unge som går ut av skolen ikke bare skal fullføre, men at de skal sitte igjen med en kompetanse som ivaretar hele mennesket etter endt skolegang.

«Hver og en av de unge menneskene som kommer inn i hennes klasserom, skal gå ut derfra med en visshet om at det er mulig for dem å få til noe. At det finnes en plass for dem i fellesskapet. At de kan bli til gagns mennesker.»
(Spurkland, 2018).

Livsmestring var altså et tema som opptok meg, og som var veldig interessant å få større innblikk i nå som folkehelse og livsmestring skulle integreres som tverrfaglig tema i skolen fra 2020.

Forskningsdeltakerne i denne studien er lærere fra videregående skole. Jeg er takknemlig for at «Kjersti», «Hanne» og «Ole» brukte av sin dyrebare tid, og lot meg få ta del i deres refleksjoner og erfaringer knyttet til å fremme livsmestring hos sine elever. Videre vil jeg takke alle gode venner og kollega som har heiet på meg fra sidelinjen og kommet med gode råd og innspill underveis i prosessen. Ikke minst er jeg takknemlig for god tilrettelegging og fleksibilitet fra min leder, Caroline Kvistnes i Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT).

Min veileder Ellen Saur fortjener takk for å ha pushet meg til å ta en selvstendig rolle og forskerstemme i denne studien. Hun har vært en god refleksjonspartner i prosessen med å skrive masteroppgaven. Denne masteroppgaven markerer for meg slutten på en lang reise fra utbrent lærer på vei tilbake til arbeidslivet gjennom omskolering og videreutdanning. Familien min har vært en uvurderlig støtte for meg i denne prosessen, og de fortjener en stor takk!

Siv Levinsen Sørborg

Trondheim 31. mai 2020

Innhold

1	Innledning	10
2	Teoretisk tilnærming	13
2.1	Psykisk helse	13
2.2	En helsefremmede lærerrolle	15
2.3	Skolekultur og læringsmiljø	16
2.4	Identitet og tilhørighet	18
2.5	Mestring.....	19
2.5.1	Agent i eget liv og mestringstro	19
2.5.2	Stress.....	20
2.5.3	Opplevelse av mening og sammenheng og resiliens.....	21
3	Forskningsmetode.....	23
3.1	Kvalitativ forskning.....	23
3.2	Kvalitativt forskningsintervju	24
3.3	Valg av forskningsdeltakere.....	24
3.4	Framvekst av datamateriale	25
3.5	Etiske hensyn i kvalitativ forskning.....	27
3.6	Forskerrollen i kvalitative studier.....	28
3.7	Kvalitet i kvalitativ forskning.....	29
3.8	Analysefase 1: Materialinnsamling og tidlig analyse	30
4	Presentasjon og analyse av funn.....	32
4.1	Analysefase 2: Koding, kondensering og kategorisering	32
4.2	Analysefase 3 og 4: Presentasjon og tolkning av funn og drøfting og teoretisering	33
4.2.1	Skolekultur – lærernes støttesystem og handlingsrom	34
	Presentasjon og analyse av empiriske data.....	34
	Drøfting	36
4.2.2	Læreren som relasjonsbygger og henviser.....	39
	Presentasjon og analyse av empiriske data.....	39
	Drøfting	42
4.2.3	Selvstendighet og mestringstro som livsmestringskompetanse	44
	Presentasjon og analyse av empiriske data.....	44
	Drøfting	47
5	Avslutning.....	51
	Referanser.....	53
	Vedlegg.....	62

Tabeller

Tabell 1: Eksempel på notat i kondenseringsprosessen.....	32
Tabell 2: Eksempel på notat fra prosessen med å sammenligne lærernes meningsutsagn i kategorier.....	32

1 Innledning

Elever i videregående skole skal videre ut i en verden full av muligheter og utfordringer og trenger å rustes til en studenttilværelse eller arbeidsliv. I hvilken grad kan skolen og deres lærere støtte opp om alle elever og deres grunnleggende behov for å mestre ikke bare skolen, men også selve livet?

Det økende antallet av ungdom som sliter med psykiske helseplager har bidratt til økt fokus og behov for psykisk helsefremmede arbeid i skolen. Tall fra Ungdata viser en negativ utvikling med tanke på økning av psykiske helseplager blant både gutter og jenter (Bakken, 2018). Til tross for at nasjonale undersøkelser viser høy trivsel i norsk skole, viser nyere forskning at 15–20 % av barn og unge har nedsatt funksjon på grunn av psykiske helseproblemer i skolen (Bakken, 2016; Uthus, 2017).

Elevenes rett til et godt fysisk og psykososialt miljø viser skolens ansvar for å bidra til elevens helse gjennom gode læringsmiljø: «Skolen skal arbeide kontinuerleg og systematisk for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane» (Opplæringslova, 1998, §9a-3). Med tanke på at skolen er en arena hvor de fleste barn og unge tilbringer store deler av sin hverdag, har lærere en unik posisjon og mulighet til å gi elevene opplevelser av å mestre og å høre til i et fellesskap. Hargreaves og Fullan hevder at kvaliteten på læreren er den mest sentrale faktoren for elevenes læring (2012). Videre har elevenes opplevelse av relasjonen til lærere stor betydning for motivasjon for læring og opplevelse av tilhørighet i klassen (Deci og Ryan, 2000). Som den mest betydningsfulle enkeltfaktoren i barn og unges skolehverdag har lærere også et betydelig samfunnsansvar.

Med en negativ utvikling innen psykiske helseplager spesielt og samfunnsutviklingen generelt, stilles nye krav og forventninger til hva elevene skal lære i skolen, både hva gjelder kunnskapsinnhold, kompetanse og ferdigheter. I en tid preget av stadig raskere endringer, økt globalisering, kunnskapsutveksling, og nye kommunikasjonsformer rettes oppmerksomheten både på tenkning, praktiske ferdigheter og sosial og emosjonell læring (NOU 2015: 8, 2015). I fagfornyelsen vektlegges derfor et bredere kompetansebegrep (Kunnskapsdepartementet, 2016).

De overordnede tverrfaglige temaene *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* samt *bærekraftig utvikling* prioriteres også i de nye læreplanene for å imøtekomme samfunnsutviklingen og speile formålet med opplæringen: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Om folkehelse og livsmestring står det: «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.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Parallelt med et bredere kompetansebegrep signaliserer dette også at elevene i større grad gjøres ansvarlig for å mestre eget liv. Ifølge professor i kultur- og samfunnspsykologi Ole Jacob Madsen har ingen tidligere generasjoner hatt bedre forutsetninger for å realisere seg selv. Men de utallige valgmuligheter individet har i dag, betraktes samtidig som et økende press på individet (2018). Flere skoleforskere har pekt på et økende prestasjonspress i skolen, og at dette er en medvirkende faktor i utviklingen av elevenes opplevelse av stress i skolehverdagen (Uthus, 2017; Bru, Idsøe

og Øverland, 2016; Sælebakke, 2018). Skaalvik skriver at jo sterkere prestasjonspress elevene opplever, jo høyere er forekomsten av nedstemthet, angst, utmattelse og psykosomatiske symptomer hos disse elevene (2017). Følgende utsagn av Marta Norheim illustrerer hvorfor skammen over å ikke være sin egen lykkes smed kan gi dagens ungdom en følelse av å ikke strekke til: «Når du ikkje greier å vere lykkeleg i verdas lykkelegaste land, ja, då er du ein tapar.» (gjengitt i Madsen, 2018, s. 16).

Som en motvekt til prestasjonspresset i skolen har mestring av stress og press blitt vektlagt for å håndtere både livet i skolen og livet i sin helhet. Dette gjenspeiler seg i beskrivelsen av livsmestring i *Overordnet del – verdier og prinsipper* i fagfornyelsen: «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.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Tendensen til å rette blikket innover mot individet og hvordan det i større grad kan kvalifiseres for å drive «hjelp til selvhjelp», karakteriserer Madsen som en terapeutisk kultur som også kommer til syne i skolen (2012). Fra et samfunnskritisk perspektiv kan økt selvdisciplinering av individet, bli en sovepute hvor ytre faktorer som bidrar til økt stress og psykiske plager få mindre oppmerksomhet (Vedvik og Holterman, 2020).

I dette spennet mellom økende press og krav til å mestre, står lærerne midt i gapet mellom å demme opp for prestasjonspress på den ene siden og på den andre dyktiggjøre elevene til å håndtere press. Lærerne må balansere mellom sunt og usunt stress, for belastninger som individet har forutsetninger for å mestre skaper vekst og mestringstro (Uthus, 2017). En endring i elevrollen som agent i eget liv medfører også en endring i lærerrollen. Lærerne forventes å være kompetent til å utføre stadig flere oppgaver, samtidig som forventninger til faglige resultater er høye (Dahl et al., 2015).

Implementering av livsmestring som tverrfaglig tema stiller krav til lærernes kompetanse med å fremme elevens psykiske helse i skolen. Nasjonale studier indikerer at mange lærere etterlyser mer kunnskap om hvordan de kan jobbe helsefremmende i skolen (Ekornes, 2018; Larsen og Christiansen, 2015). Ifølge Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse om læreres kunnskaper og holdninger til psykisk helse, rapporteres et ønske om et mer systematisk og avklart arbeid rundt psykisk helse i skolen (Holen og Waagene, 2014). Dette illustrer at det ikke er noen selvfølge at læreres praksis og rammer for opplæringen er i tråd med nasjonale styringsdokumenter.

I dette komplekse, løfterike og sammensatte målet om å bistå elevens livsmestring, er jeg nysgjerrig på hva et utvalg lærere anser som viktig for å støtte elevene sine i denne prosessen. Jeg har derfor ønsket å se nærmere på om lærerne kan peke på faktorer som kjennetegner elever som mestrer påkjenninger i skolehverdagen, og eventuelt hvilken relasjon og rolle lærerne har hatt til disse elevene. Følgende problemstilling er derfor valgt for denne studien:

Hvordan forstår tre lærere i videregående skole sin rolle med å fremme livsmestring hos sine elever?

Som tidligere lærer og nåværende pedagogisk-psykologisk-rådgiver i videregående skole, anser jeg det som både interessant og verdifullt å få større innsikt i hva integrering av folkehelse og livsmestring kan innebære for lærernes rolle og kompetanse i skolen. Dette vil kunne gi et innblikk i hvordan PPTs individ- og systemrettede arbeid kan organiseres og utnyttes. Med tanke på veiledning av lærere rundt elever med liten tro på egne evner

til å mestre faglige og sosiale utfordringer, vil lærernes perspektiv på egen rolle være nyttig å få mer kunnskap om.

Denne oppgaven består av fem kapitler. I kapittel 2 presenteres studiens teorigrunnlag. Her vil relevante begrep og teoretiske perspektiv utgjøre grunnlaget for tolkning og analyse av lærernes meningsutsagn. I kapittel 3 belyses oppgavens metodiske tilnærming. Her gjør jeg rede for valg av teori, utvelgelse av forskningsdeltakere og innsamling og bearbeiding av datamateriale. Etiske vurderinger knyttet til de semistrukturerte intervjuene belyses også her. Studiens funn er delt inn i tre kategorier i kapittel 4. De tre kategoriene er: (1) Skolekultur – lærernes støttesystem og handlingsrom, (2) læreren som relasjonsbygger og henviser, og (3) selvstendighet og mestringstro som livsmestringskompetanse. I hver kategori presenterer og analyserer jeg de empiriske dataene før funnene drøftes i lys av teori presentert i teoridelen (kapittel 2). I kapittel 5 oppsummerer jeg og reflekterer rundt de mest sentrale funn opp imot studiens problemstilling. Her forsøker jeg også å trekke fram tanker rundt resultatenes aktualitet for egen praksis.

2 Teoretisk tilnærming

I dette teorikapittelet vil jeg presentere aktuell teori som kan bidra til å gi en grundigere forståelse for lærernes refleksjoner rundt studiens problemstilling. Valg av teori er gjort på bakgrunn av studiens funn, og vil fungere som støtte til å analysere og drøfte lærernes refleksjoner. Med tanke på at livsmestring er et nytt begrep i skolesammenheng, valgte jeg også å ta utgangspunkt i beskrivelsen av livsmestring i *Overordnet del – verdier og prinsipper* i fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Som forsker synes jeg det var interessant å se skolepolitiske føringer opp imot lærernes egen forståelse. Denne studien har i så måte en abduktiv tilnærming, hvor en forankring i teoretisk erfaringsgrunnlag også har påvirket utvalg av teori (Tjora, 2017). Som pp-rådgiver er jeg opptatt av å innta en systemisk tilnærming, hvor både individuelle og kontekstuelle faktorer ses i en sammenheng. Teori som belyser psykisk helse ut fra et individ- og miljøperspektiv er valgt ut for å se lærernes forståelse for sin rolle opp imot forskning og teori i tilknytning til tema.

Teori om lærer-elev-relasjon er valgt med bakgrunn i forskning på relasjonens helsefremmende betydning, samt forståelsen lærerne i denne studien har av sin rolle som relasjonsbygger overfor sine elever. Teori om skolekultur er tatt med for å peke på hvilken betydning skolens kultur og struktur virker inn på lærernes holdninger og utøvende praksis med å fremme livsmestring. Mestringsteori er trukket inn for å se hvordan opplevelse av mestring og mestringserfaring både er gjensidig avhengig av hverandre, samtidig som de er subjektive. Banduras sosialkognitive teori om mestringstro (self-efficacy) og å være agent i eget liv (human agency), samt Lazarus og Folkmans teori om stresshåndtering (coping), er brukt til å belyse hvordan lærere i kraft av sin posisjon i elevens liv kan tilrettelegge for elevenes mestring. I et samfunn hvor rapporteringen av psykiske helseplager er økende, har oppmerksomheten på hvilke faktorer som bidrar til at individet overkommer motgang blitt vektlagt. Teori om resiliens belyser dette.

2.1 Psykisk helse

WHO definerer psykisk helse som «en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, håndtere normale stressituasjoner i livet, arbeide på en fruktbar og produktiv måte og ha mulighet til å bidra overfor andre og i samfunnet. Når den psykiske tilstanden en person står i hindrer disse livsutfoldelsene, har man psykisk uhelse.» (gjengitt i Holen og Waagene, 2014, s. 19). God psykisk helse er altså en positiv tilstand, ikke bare fravær av sykdom og vansker. Å inneha en god psykisk helse innebærer dermed ikke fravær av stress og belastninger, men mulighet og kapasitet til å håndtere motgang og utfordringer på en måte som bidrar til mestring og livskvalitet.

I Norge benytter man betegnelsene psykiske vansker eller psykiske lidelser for psykisk uhelse. Psykiske vansker påvirker daglig mestring, trivsel og relasjoner til andre mennesker. I skolesammenheng innebærer det at eleven er i en tilstand som reduserer elevens kapasitet og evne til å nå de mål og forventninger skolen stiller (PPT for Ytre Nordmøre, 2014). I løpet av livet er det mange som opplever korte eller lengre perioder med psykiske plager, og kan betraktes som normale reaksjoner på en vanskelig

livssituasjon (Uthus, 2017). Psykiske lidelser derimot, er plager med en intensitet som oppfyller kriterier til en diagnose på bakgrunn av ICD-10 (International Classification of Diseases and related Health Problems 10th version) som er utarbeidet av verdens helseorganisasjon (Holen og Waagene, 2014). Avhengig av grad og omfang av en psykisk lidelse, vil elever i en slik tilstand være i en betydelig redusert læringsposisjon, eller den kan være fraværende.

Ifølge Folkehelseinstituttet har omtrent syv prosent av barn og unge i Norge symptomer forenlige med en psykisk lidelse. I femårsperioden fra 2011 til 2016 har andelen jenter i alderen 15-17 år som får diagnoser i BUP steget med fem til sju prosent per år (2018). I gjennomsnitt 15–20 % av barn og unge har psykiske vansker som er så alvorlige at de går ut over trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre (Holen og Waagene, 2014). Undersøkelser blant elever i videregående skole, viser at nærmere halvparten av elevene opplever stress-symptom og en følelse av at alt er et slit, og hele 32 % opplever høy grad av psykiske helseplager (Klomsten, 2018). Denne økningen i rapporterte helseplager blant barn og unge har skapt bekymring og oppmerksomhet rundt elevenes psykiske helse. I skolesammenheng kan manglede mestring, ensomhet og mobbing predikere utvikling av psykiske helseplager (Sletten, 2015; Holen og Waagene, 2014; Folkehelseinstituttet, 2011). I de senere år har også økende individualisering og prestasjonsfokus blitt påpekt som en ny type helserisiko, og rammer i større grad de ressurssterke og «skoleflinke» elevene (Sletten, 2015).

Tiltak for å forebygge psykiske vansker og fremme psykisk helse har blitt satt på skolens agenda for å redusere en negativ helseutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet). Tiltak som settes inn før man opplever en tilstand av psykisk uhelse, beskrives som mest effektive. Oppmerksomhet på å beskytte mot negativ helseutvikling og tidlig innsats er dermed sentralt i forebyggende arbeid. I tillegg bidrar forebyggende virksomhet til å øke kunnskapsnivå om psykisk helse, og kan slik bidra til å senke terskelen for å spørre om hjelp på et tidligere tidspunkt (Bru, Idsø og Øverland, 2016). Professor i helsepsykologi, Arne Holte beskriver imidlertid at psykiske vansker i varierende grad kan forebygges, men at tidlig innsats derimot kan bidra til å redusere antall nye tilfeller av psykisk uhelse (2012).

Sosiolog Aron Antonovsky er kjent for sin kritiske holdning til å definere helse som et skarpt skille mellom syk og frisk. Han utviklet en ny teori om helsens opprinnelse (salutogenese) ved å vise til faktorer som påvirker at mennesker når sine mål tross motstand og utfordringer. I motsetning til patogenese som ser på årsak til sykdom, vil en salutogen tilnærming innebærer økt oppmerksomhet på hva som fremmer god helse. Hva man kan «tilføre / legge til» for å styrke individets iboende ressurser og fokusere på muligheter for mestring, er sentralt i denne tilnærmingen (Antonovsky, 2012). Fokus på hva som kan fremme den psykiske helsen gjenspeiles også i Meld. St. 28 *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016) hvor en helsefremmende tilnærming synliggjøres i meldingens definisjon av folkehelse og livsmestring. Essensen i definisjon av livsmestring og psykisk helse kan beskrives gjennom individets mulighet til selvrealisering, mestring og autonomi (Ekornes, 2018). Fagfornyelsen viderefører slik sett de verdier Kunnskapsløftet som kvalitetsreform representerte. Dette innebærer større forventninger til selvdisiplinering og refleksivitet for å mestre faglige og sosiale mål. Til tross for den helsebringende effekten en aktiv medvirkning fra individet har, stiller flere forskere seg kritisk til det presset individet

tillegges ved å skulle forme sin egen skjebne (Järvinen og Mik-Meyer, 2012; Saur og Ulleberg, 2020).

For å imøtekomme elevers ulike behov og forutsetninger, deles psykisk helsefremmende arbeid inn i tre nivåer; universelt, selektivt og indikert nivå (Ekornes, 2018). Universelle tiltak innebærer å forhindre og forebygge at psykiske vansker skal oppstå, og rettes mot alle elever. Dette kan eksempelvis innebære program for sosial kompetanse, antimobbeprogram og opplæringsprogram for psykisk helse. VIP (Veiledning og Informasjon om Psykisk helse) er eksempel på et universelt tiltaksprogram som er utviklet med tanke på å bistå skolen i sitt arbeid med kompetanseheving for lærere og elever rundt psykisk helse i videregående skole (Vestre Viken helseforetak). Tiltak på selektivt nivå rettes mot elever med kjente risikofaktorer og/eller begynnende vansker. Her vil emosjonell støtte være viktig, samtidig som elevene får hjelp til å bli kjent med og regulere egne tanker og følelser som springer ut fra tidligere traume eller nåværende livssituasjon. Tiltak på indikert nivå, er rettet mot elever med diagnostiske og vedvarende vansker, og har som hensikt å redusere videre skjevutvikling, og opprettholde en best mulig fungering og livskvalitet i skolen. Her kreves et tverrfaglig samarbeid med psykisk og pedagogisk hjelpeinstanser (Ekornes, 2018). Samlet sett vil arbeid med livsmestring og psykisk helse skolen måtte forholde seg til forebyggende og helsefremmede arbeid på flere nivå for å sikre elevers rett til et godt psykososialt miljø og tilpasset opplæring for alle elever.

2.2 En helsefremmede lærerrolle

I takt med utviklingen av dagens kunnskapsamfunn har også lærere blitt stilt overfor økende krav til spesialisering av sin kompetanse, og fokuset på allmennlæreren har kommet i skyggen. I St.meld. nr. 16 ... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2006), St.meld. nr. 31 Kvalitet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008) og St.meld. nr. 11 Læreren. Rollen og utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2009) har forskning som en del av lærernes kunnskapsbase blitt særlig vektlagt (Dahl et al., 2015). Med innføring av livsmestring og folkehelse som et tverrfaglig tema i skolen etterspør lærere selv mer kunnskap om hvordan de kan arbeide forebyggende og helsefremmende for sine elever, da de i liten grad har fått kompetanse på dette gjennom egen utdanning (Larsen og Christiansen, 2015; Mausehagen, 2015). Samtidig viser studier at lærere opplever liten tid og manglende tilgang på ressurser for å i større grad jobbe helsefremmende i skolen (Holen og Waagene, 2014). Elevenes rett til et trygt fysisk og psykisk læringsmiljø er lagt under skolens mandat og spesifiserer kravene til lærernes helsefremmende kompetanse. «Det er nødvendig at lærere har overordnet kunnskap om kjennetegn ved psykiske lidelser, hvordan de kommer til uttrykk, hvordan de kan forebygges [...] Det er også viktig at lærere har kunnskap om mildere psykiske vansker og hva som fremmer god psykisk helse og forebygger plager hos alle elever.» (NOU 2015: 2, 2015, s. 172).

Skoleforskere peker derimot i større grad på lærernes relasjonskompetanse som den fremste kvalifikasjonen på en profesjonell lærer, også med tanke på den helsebringende effekten gode relasjoner har (Drugli og Nordahl, 2014). På bakgrunn av læringsteori som viser sammenhengen mellom faglig og sosial læring, har lærernes relasjonskompetanse blitt framhevet som et «universalmiddel» i profesjonaliseringen av læreryrket, da lærer-elev-relasjonen har betydning både for elevens læring, trivsel, motivasjon og innsats i skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2015; Drugli og Nordahl, 2014). Et elevsyn som viser den

enkelte elev respekt og verdighet, hvor eleven selv blir betraktet som medspiller og selvstendig aktør i eget liv, kjennetegner en relasjonskompetent lærer (Uthus, 2017).

Fra et elevperspektiv virker elevenes opplevelse av læreren som støttende inn på kvaliteten i relasjonen mellom lærer og elev. Skoleforskere skiller her mellom instrumentell og emosjonell støtte. Instrumentell støtte betraktes som den fagspesifikke og praktiske hjelpen elevene får fra lærer for å mestre arbeidsoppgaver i skolen. Emosjonell støtte handler om i hvilken grad eleven opplever å bli anerkjent, respektert og sett av sine lærere, og slik føler seg trygg i læringssituasjonen. Man kan si at både instrumentell og emosjonell støtte er gjensidig avhengige av hverandre, da god faglig hjelp kan gi opplevelse av at læreren bryr seg om dem og er interessert i dem også som personer. Emosjonell støtte viser i særskilt grad å virke inn på elevenes innsats og mobilisering til å ta i bruk egne ressurser, og bidrar til slik til å gi elevene en opplevelse av å håndtere utfordringer (Skaalvik og Skaalvik, 2015; Langeland, 2009).

Jan Spurkeland definerer relasjonskompetanse som: «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker» (2015). En god relasjon kjennetegnes av anerkjennelse, tillit, interesse og respekt. En anerkjennende holdning innebærer en opplevelse av å bli sett og akseptert for den man er og forutsetter et likeverdig forhold mellom to parter. I og med at det er et ujevnt styrkeforhold mellom lærer og elev, er det lærerens oppgave å etablere en gjensidig relasjon. For å være våken for tidlige signaler på en problemutvikling, må lærer ha brukt tid på å bli kjent med elevene sine i forkant, og slik være proaktiv for å skape relasjoner som tåler både med og motgang.

Med tanke på at elevene er i en utviklingsprosess hele skoletiden hvor egen identitet og selvoppfatning formes, vil lærernes måte å snakke til og omtale elevene på, ha innvirkning på deres selvforståelse. Gjennom å bekrefte og anerkjenne elevene vil også tillit og respekt for læreren etableres. Tillit handler i så måte om å stole på elevenes valg og vurderinger, uten å innta en kontrollerende eller dømmende holdning. En god lærer-elev-relasjon vil styrke lærerens posisjon til å fremme elevenes faglige og sosiale læring og utvikling. Samtidig vil dette resultere i økt tilhørighet til skolen (Drugli, 2012). På den andre siden kan man stille spørsmål ved hvilke muligheter lærere har til å anerkjenne elevene for den de er, og samtidig legge til rette for mestring på elevenes nivå. Dette kan stå i kontrast til lærernes ansvar for elevenes læringsutbytte, hvor ytre press om gode resultater kan legge en demper på lærernes egen trivsel og mestring i skolen.

I dette spenningsfeltet som lærerne står i, trekker Sælebakke fram betydningen av at lærerne må styrke relasjonen til seg selv. Selv om lærere har ulike forutsetninger for å etablere gode relasjoner til sine elever, understreker Sælebakke at både kunnskap, ferdigheter og holdninger kan trenes og stimuleres for å styrke egen relasjonskompetanse: «Læreren er ikke et offer for gener og ytre omstendigheter, læreren er en aktør som kan utvikle seg og være bevisst og reflektert i læringssituasjonen.» (2018, s. 126). Hvilken støtte lærerne selv har til å styrke egen relasjonskompetanse må dermed ses i sammenheng med skolekultur og tilgjengelige ressurser til å arbeide helsefremmende i skolen.

2.3 Skolekultur og læringsmiljø

Forståelsen for at læring foregår i en sosial kontekst, har bidratt til økt fokus på læringsmiljøet og skolens kultur for læring og utvikling (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden og Sørli, 2014). Skolekulturen beskrives gjerne som «felles og delte normer, verdier og

forventninger som preger samhandling og lærernes praksis på den enkelte skole.» (Jahnsen, 2013).

Signaler om hva som er viktig i skolen, signaliseres på samfunnsnivå, gjennom politiske føringer og læreplaner, på skolenivå gjennom skolekultur og vurdering for læring, og på klassenivå, i form av klasseledelse og måling av læringsutbytte (Skaalvik og Skaalvik, 2015).

Skolens ledelse anses som de mest sentrale kulturskaperne i skolen. Gjennom de mål og prioriteringer som vektlegges, signaliseres hva som er viktig ved den enkelte skole, og betegnes som skolens målstruktur. Forskere skiller her mellom en prestasjonsorientert og læringsorientert målstruktur (Roaldseth, 2013). En prestasjonsorientert kultur er mest opptatt av sluttresultat og legger mindre vekt på læring som prosess og utvikling. Skolen måler dermed egen kvalitet i elevenes resultat og gjennom sammenligning med andre skoler. En læringsorientert målstruktur har i større grad vekt på utvikling og læring, hvor innsats og forståelse verdsettes. Elevene måles på egen utvikling, og undervisvurderinger får større verdi i læringsprosessen (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Den rådende skolekulturen vil i så måte si noe om læringssyn og elevsyn, og virke inn på hvordan offisielle læreplaner og styringsdokumenter tolkes og implementeres i skolen.

Skolen som lærende organisasjon har fått økt oppmerksomhet og innvirkning med tanke på å styrke kvaliteten på skolens brede mandat hvor både kunnskap- og helsefremmende arbeid faller inn. Det er rektor ved den enkelte skole som har ansvar for å gjennomføre og iverksette de pedagogiske retningslinjene og jobbe for økt kvalitet i alle ledd (Åsland, 2020). Skolekvalitet som begrep ble omtalt i utarbeidelsen av den første landsomfattende skolekvalitetsmålingen for videregående skole i 2016, *Utarbeidelse av skolebidragsindikatorer og mål på skolekvalitet* (Falch, Bensnes og Strøm, 2016). Rapporten har bidratt til debatt om måling av kvalitet i skolen. Forskere som er kritisk til denne målingen, stiller spørsmålsteget ved en smal definisjon av kvalitetsbegrepet, da skoleindikatorerne samlet sett måler gjennomføring og skoleprestasjoner (Eliassen og Oldervik, 2020). Man kan samtidig stille spørsmålsteget ved hvor fri skoleledere og rektorer er i å sette dagsorden ut fra sin skoles behov og forutsetninger, når skolene måles på karakterer og gjennomføringsgrad. Hvilke konsekvenser dette har for elevenes psykiske helse og inkluderingen av elevmangfoldet i skolen er det betimelig å dvele ved.

Forskning på hva som bidrar til økt faglig utbytte, har rettet oppmerksomheten på relasjonens betydning, og da særsomt lærer-elev-relasjonen. Elevenes læringsmiljø har blitt ilagt større vekt for å fremme elevenes faglige og sosiale utvikling. Et systematisk og kollektivt arbeid med å fremme elevenes helse framheves som sentralt for å sikre et trygt og godt psykososialt miljø for alle elever i *Meld. St. 28 Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016) og *Meld. St. 6 Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Ifølge Fullan og Quinn, er det viktig å avklare roller mellom individ og fellesskap for å utvikle en skoleomfattende kultur som drar i samme retning. En kultur som forplikter både individuelt og kollektivt ses på som sentralt for å skape et godt samarbeidsklima. Samtidig ses opplevelse av mening og medvirkning på som betydningsfullt for å skape engasjement og utviklingsarbeid som nyttig (2016). Intensjonen om en inkluderende skole for alle elever krever skoleomfattende og helhetlige tiltak med vekt på tverrfaglig samarbeid for å fremme elevenes psykiske helse i skolen (Arnesen et al., 2014; Uthus,

2017). Ifølge Axelsson og Axelsson innebærer tverrfaglig samarbeid, en helhetlig tilnærming til elevenes livsutfordringer, og en vilje til å ivareta allmenhetens beste framfor å slåss for egne interesser (2009). Avklarte forventninger og tillit til egen og andres kompetanse og profesjon, ses på som nødvendig for å oppnå en synergieffekt av tverrfaglig samarbeid, hvor summen av kompetanse utgjør en større gevinst enn den enkeltes innsats (Vangen og Huxham, 2009).

2.4 Identitet og tilhørighet

I ungdomstiden kan trygghet på hvem man er og egen identitet være en diffus og noe sårbar prosess. Tilhørighet er bestemmende for følelsen av hvem vi er og for oppfatningen om hvem de andre er. Man kan si at likhet med andre er en måte å bekrefte seg selv på, og har innvirkning på individets selvfølelse og identitetsforståelse. «Vår følelse av identitet og tilhørighet, er påvirket av en lang rekke ulike faktorer, inkludert våre erfaringer, relasjoner og vårt miljø.» (Rebni, 2015).

Baumeister og Leary hevder i sin teori «The need to belong», at tilhørighet til andre mennesker er et grunnleggende menneskelig behov på lik linje med andre grunnbehov (1995). De mener at det ligger i menneskets natur å forsøke å danne nære og meningsfulle relasjoner til andre. Mangelen på nære bånd eller opplevelse av avvisning har negativ innvirkning på menneskets fysiske og psykiske helse. Får man ikke dekket behov for kjærlighet og tilhørighet kan man bli ensom, få sosial angst og bli deprimert (ibid.).

Med tanke på skolens oppdrag med å ruste barn og unge til å ta ansvarlige livsvalg, vil opplevelse av identitet og tilhørighet til skolen også kunne påvirke elevenes valg. Dette på bakgrunn av forskning som viser at tilhørighet virker inn på motivasjon for læring, trivsel og atferd (Monahan Oesterle og Hawkins, 2010; Wubbels et al., 2014). Begrepet skoletilhørighet defineres som «an academic environment in which students believe that adults in the school care about their learning and about them as individuals.» (Blum, 2005). Hvordan elevene blir bekreftet av signifikante voksne og lærere i skolen, vil virke inn på elevenes vurdering av seg selv. Å bli bekreftet og vist interesse for har betydning for individets selvfølelse og selvaksept, og vil styrke opplevelsen av tilhørighet til skolen (Drugli, 2012). En styrket lærer-elev-relasjon viser seg også å ha positiv innvirkning på tilhørighet til jevnaldrende, da læreres holdninger og relasjon til elever, også virker inn på medelevers tilknytning og relasjon til sine medelever (Sælebakke, 2018). Professor i helsepsykologi, Arne Holte framhever tilhørigheten til venneflokket som særskilt viktig for utviklingen av elevenes psykiske helse (Holte, 2018).

I et helseperspektiv viser forskning på skoletilhørighet, at tilhørighet predikerer en positiv mental utvikling. Dette er forbundet med færre fysiske og psykiske helseproblemer, og gir mindre sannsynlighet for å oppleve depressive symptomer og selvmords tanker. Samtidig viser en god tilhørighet til skolen seg å fungere som beskyttelsesfaktor mot frafall, voldelig atferd, tidlig graviditet og rusproblem. Parallelt med dette viser studier fra USA at elevers tilhørighet til skolen gradvis avtar i ungdomsskolen og i videregående skole. 40–60 % opplever skolen som mindre meningsfull og relevant i denne perioden (Monahan, Oesterle og Hawkins, 2010). Denne trenden er også gjenkjennelig i den norske konteksten. Samtidig viser studier at elever fra ungdomsskolealder opplever relasjonen til lærerne som mindre støttende. Drugli betoner dermed at vektlegging av relasjonsbygging ikke er mindre viktig selv om elevene blir eldre (2012).

2.5 Mestring

Gjennom innføring av livsmestring som tverrfaglig tema i skolen, ligger en intensjon om at elevene i større grad skal kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for å mestre eget liv. I den forbindelse er det interessant å se nærmere på hvilke teoretiske perspektiver mestringbegrepet reflekterer.

2.5.1 Agent i eget liv og mestringstro

Albert Banduras sosialkognitive teori beskriver mennesket som en aktiv deltaker i eget liv, som både former og formes av sine omgivelser (2006b). Denne teorien betegner menneskets utvikling og fungering gjennom «human agency», som Skaalvik og Skaalvik (2013) har oversatt til «agent i eget liv». Bandura definerer agens som: «To be an agent is to influence intentionally one's functioning and life circumstances.» (2006b, s. 164). I et gjensidig påvirkningsforhold mellom individ og miljø, handler mennesker intensjonelt og bevisst. Menneskets evne til å planlegge, forestille, regulere og reflektere over egne holdninger og ferdigheter vil slik virke inn på hvordan individet manøvrerer sitt eget liv.

Læreplanenes mål om å gi elevene mulighet til å ta ansvarlige livsvalg, er beskrevet i sammenheng med å fremme en god psykisk helse og mestring av eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å være delaktig i utforming av egen identitet og livsvalg, anses som en verdifull kompetanse på veien mot å bli selvstendige individ. Sett opp imot at mennesker har ulike kognitive forutsetninger benytter Lunde en glideskala for graden av selvbestemmelse et menneske kan ha. Fra å være «passiv» tilskuer og ikke ha noen bestemmelse, kan man gjennom «deltakelse» være med å utøve en grad av innflytelse. Neste steg på skalaen blir «medvirkning», hvor man aktivt påvirker avgjørelser som angår seg selv. Endelig kommer man til «selvbestemmelse», hvor man karakteriseres som sjef i eget liv (2009). Ifølge Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, betraktes tilhørighet, kompetanse og autonomi som universelle behov mennesker har (2000). Autonomi referer her til å handle ut fra egne interesser og vilje, og sidestilles ikke med å være selvstendig. «Autonomi handler derimot om å være en intensjonell aktør som får ting til å skje, enten direkte eller "by proxy", dvs. gjennom andre som handler på ens vegne.» (Garrels, 2012, s. 57). I en helsefremmende skole er det derimot viktig at lærerne legger til rette for at elever kan medvirke og være selvbestemmende på områder som de klarer å mestre.

I Banduras sosialkognitive teori belyser han også en sammenheng mellom å være agent i eget liv og «troen på egne krefter» (Bandura, 2006b; Olsen og Traavik, 2010). Mestringstro (self-efficacy) dreier seg om de vurderinger individet foretar seg med tanke på egne forventninger til å mestre bestemte oppgaver. Denne vurderingen ligger slik til grunn for læringskapasitet, motivasjon og atferd (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Bandura definerer mestringstro som en persons «tro på egne evner til å organisere og gjennomføre en bestemt type handling som kreves for å gjennomføre en bestemt type oppgave.» (Bandura, 1989, gjengitt i Lund, 2016, s. 9). Man kan dermed si at mestringstro er oppgavespesifikk, og vil dermed kunne variere i takt med hvilke oppgaver man står overfor, og tidligere erfaringer med å mestre tilsvarende oppgaver (Skaalvik og Skaalvik, 2015).

Om en elev har høy eller lav mestringstro, vil virke inn på hvordan han/hun nærmer seg nye oppgaver og hvilke mål man setter seg. Lav mestringstro gir seg utslag i lavere innsats og utholdenhet, og personer med lav mestringstro har en tendens til å unngå oppgaver man har liten tro på å mestre. Elever med lav mestringstro kan dermed

få lite mestringserfaring. Høy mestringsforventning derimot vil bidra til økt innsats, utholdenhet og motstandsdyktighet i møte med utfordrende oppgaver eller situasjoner, og vil følgelig bidra til flere mestringserfaringer (Pajares, 1996).

Bandura trekker fram fire sentrale kilder i prosessen med å utvikle mestringstro; tidligere erfaringer, modell-læring, oppmuntring og tillit fra signifikante andre, og fysiologiske reaksjoner (Bandura, 2006a; Skaalvik og Skaalvik, 2015). Tidligere erfaringer, eller «autentiske mestringserfaringer» har vist seg å ha størst betydning for en persons mestringstro. Erfaringer elever gjør i arbeid med oppgaver de møter i skolen, vil enten styrke eller svekke deres tro på å mestre lignende oppgaver i framtiden. Å gi oppgaver tilpasset elevens evner og ferdigheter har dermed en avgjørende betydning for å skape mestringserfaring. Forskning har også vist at det er særlig i starten av en oppgave og ved innlæring av nytt stoff at elevene har behov for positive mestringserfaringer for videre motivasjon og mestringstro (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Overført til den norske skolekonteksten, er tilpasset opplæring i så måte et bærende prinsipp for å gi alle elever en opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015). I skolesammenheng er lærer og medelever betydningsfulle personer i prosessen med å skape positive mestringserfaringer, da oppmuntring og tiltro fra signifikante personer beskrives som effektive med tanke på å skape mestringsforventning og motivasjon.

Dersom tidligere erfaring med bestemte oppgaver har gitt sterke fysiologiske og emosjonelle reaksjoner i form av hjertebank, kvalme og uro, vil dette påvirke elevens tanker om å mestre tilsvarende oppgave i negativ retning. Unngåelse kan da være en strategi som benyttes for å unngå nok en følelse av nederlag eller opplevelse av håpløshet. Tanker om egen mestring virker inn på våre følelser, og elever med lav mestringsforventning opplever større grad av stress og angst i skolesammenheng (Bandura, 2006a).

2.5.2 Stress

Forskning på skolestress blant norske ungdommer viser en nær sammenheng mellom psykiske helseplager og stress og press (Ungdatasenteret, 2019). Betydningen av å håndtere stress beskrives derfor som en sentral faktor for å mestre eget liv og opprettholde en god psykisk helse (Holen og Waagene, 2014).

For å håndtere stress vil individers mestringserfaring, mestringstro og mestringsstrategier virke inn på hvordan man håndterer den enkelte situasjon. Det innebærer at ulike elever kan oppleve samme situasjon ulikt, at en situasjon som framkaller stress for en elev ikke behøver å framkalle stress for en annen elev. Hva som bidrar til at noen individer håndterer eller tilpasser seg hverdagens stressbelastninger bedre enn andre, kan ses i sammenheng med den subjektive vurderingen individet gjør av situasjonen, og sin tro på å mestre denne utfordringen (Kellberg og Andersen, 2016).

Lazarus og Folkman benytter begrepet «coping» om mestring av stress: «Coping is a psychological process focused on persons' own interpretations of their situation.» (Kristofferzon, Engström og Nilsson, 2018, s. 1856). Lazarus og Folkmans teori om stress, vurdering og mestring beskriver stress som en uoverensstemmelse mellom det miljøet krever av et individ og de ressursene denne personen har, både biologiske og tillærte (Kellberg og Andersen, 2016). Man kan si at stressopplevelsen står i forhold til kravene fra omgivelsene og individets ressurser til å håndtere og/eller tilpasse seg disse kravene. Stressmestring reduseres dermed ikke til den enkeltes individuelle mestringsstrategier, men må ses i sammenheng med ressurser i omgivelsene til

individet. Oversatt til skolekonteksten vil samsvar mellom utfordring og støtte, kunne gi elevene mestringsopplevelser, mens for høye krav og forventninger parallelt med liten støtte fra skole og foresatte, vil bidra til stressbelastning for eleven (Wiker, 2019).

Skoleprestasjoner har blitt ilagt stor vekt i norsk skole siden PISA-undersøkelsene i 2000, hvor Norge viste middelmådige resultater. Påfølgende implementering av Kunnskapsløftet med en utstrakt bruk av målstyring, har bidratt til økt interesse og forskning på prestasjonspresset i skolen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2004; Skaalvik og Skaalvik, 2017). Overlege Trond Diseth ved Nasjonal kompetansetjeneste for psykosomatiske tilstander hos barn og unge, beskriver en økning av stress som er forbundet med «krav som ikke er tilpasset barnets evner, alder, nivå eller følelsesmessige behov.» (gjengitt i Sælebakke, 2018, s. 30). Diseth og Førde (2017) har videre uttrykt bekymring for en prestasjonskultur med utstrakt bruk av testing og måling i skolen, og at dette gir seg utslag i høye nivåer av stresshormoner og forhøyet spenning i nervesystemet hos flere elever over lengre tid, noe som kan gi utslag flere år i etterkant av denne stressbelastningen. Diseth og Førde er bekymret for at dette rammer de mest sårbare eleven hardest og i så måte kan bidra til økte forskjeller mellom elever som mestrer og ikke mestrer skolen.

2.5.3 Opplevelse av mening og sammenheng og resiliens

For å se nærmere på faktorer som påvirker den subjektive vurdering individet foretar seg i møte med stressende livssituasjoner eller påkjenninger, vil Aron Antonovskys' teori om opplevelse av mening og sammenheng «Sense of coherence» være aktuelt å belyse. Sett i sammenheng med Antonovskys forståelse for at stressbelastninger er uunngåelige, har han forsket på hva som virker inn på menneskets bevegelse mot helse i møte stress og press. Antonovskys salutogene modell forutsetter at alle mennesker har generaliserte motstandsressurser som tas i bruk for å håndtere hverdagslivets spenninger. I prosessen med å håndtere stressbelastninger, søker mennesket mot mening og en opplevelse av sammenheng i tilværelsen, «Sense of coherence» (SOC). Individets opplevelse eller subjektive vurdering av stressbelastningen ses i sammenheng med den enkeltes opplevelse av tilværelsen som forståelig, håndterbar og meningsfylt (Antonovsky, 2012). SOC har dermed innflytelse på individets mobilisering av tilgjengelige ressurser i seg selv og sine omgivelser. I den sammenheng predikerer sosial støtte og opplevelse av mening seg som betydningsfulle faktorer i en helsefremmende utvikling (Langeland, 2009).

For mennesker som har vært utsatt for en belastning som innebærer økt risiko for å utvikle problem eller avvik benyttes begrepet resiliens. Resiliensforskning beskriver hva som kjennetegner forhold ved individ som viser en positiv tilpasning tross negative belastninger, og bygger på Antonovskys teori om SOC og salutogenese. Å klare seg bra og vise en positiv utvikling beskriver psykologiprofessor Sunja Luthar som fravær av psykisk lidelse til tross for en betydelig risikobelastning (Olsen og Traavik, 2010; Luthar, 2006). Risiko kan innebære alt fra omsorgssvikt, skilsmisse, mishandling, foresatte med psykiske helseproblemer, rusmisbruk, mangelfull emosjonell tilknytning, mobbing, dårlig selvfølelse og mangel på kontroll over eget liv (Amundsen, 2016). I en studie gjennomført av Michael Rutter, viste forskningen at det er summen av risikofaktorer som har størst betydning for en skjevutvikling hos barn (Bekkehus, 2012).

Nyere forskning beskriver at utvikling av resiliens skjer i samspill mellom individ og miljø, og er ikke avgrenset til bestemte egenskaper hos individet (Osimo, 2016). Bekkehus uttaler at man må skille resiliens fra begrep som «løvetannbarn» og generell motstandsdyktighet, da «en person kan være resilient overfor en gitt faktor eller utfall,

men ikke mot andre» (2012; Rutter, 1979). Personer som har vært utsatt for samme type risiko eller motgang kan dermed reagere ulikt under samme belastende forhold.

Sosiologpsykolog Mead er kjent for sin speilingsteori, hvor særskilt uttrykket «en signifikant annen» beskriver hvordan betydningsfulle personer i et barns liv spiller en stor rolle for hvilke indre arbeidsmodeller barnet utvikler i møte med utfordringer, og hvordan barnet vurderer seg selv. Man kan dermed si at signifikante personer i barnets omgivelser påvirker barnets selvoppfatning i form av hvilken tilbakemelding barnet får. Nære relasjoner vil i så måte være en viktig beskyttelsesfaktor for barn i risiko, og kunne bidra til å redusere en negativ helseutvikling i form av psykiske vansker eller problematferd (Amundsen, 2016). I skolesammenheng blir lærere ansett som den mest betydningsfulle personen for elevene, og for elevens utvikling og opprettholdelse av god helse (Skaalvik og Skaalvik, 2013; Hass, Allen og Amoah, 2014). God selvfølelse betegnes som selve grunnmuren i en resilient utvikling. Lærerens evne til å anerkjenne og vise interesse for eleven som han/hun er, vil i så måte legge til rette for opplevelse av egenverdi og god selvfølelse. Lærere kan i så måte sies å være i en unik posisjon til å jobbe helsefremmende og bidra til å styrke elevenes psykiske helse i skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2015).

3 Forskningsmetode

All forskning starter med spørsmål rundt et tema som vekker nysgjerrighet og interesse for forskeren. Forskerens forskningsspørsmål og formål med studien er dermed utgangspunktet for utformingen av problemstillingen (Kleven og Hjordemaal, 2018). Problemstillingen danner slik grunnlaget for både metodetilnærming, forskningsmetode, teoretisk tilnærming (induktiv, deduktiv eller abduktiv), teoriforankring, analyse og framstilling av datamaterialet (Thagaard, 2009).

Med tanke på at livsmestring er et nytt begrep i skolesammenheng, var det nødvendig for meg å se på ulike definisjoner av livsmestring og psykisk helse. I tillegg har Meld. St. 28 *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016) hvor folkehelse og livsmestring er introdusert som tverrfaglig tema vært sentrale for utforming av problemstilling og teorigrunnlag. Denne studien har i så måte en abduktiv tilnærming hvor forankring i teoretisk erfaringsgrunnlag og forforståelse påvirker utvalg av teori og forskningsmetode (Tjora, 2017).

Formålet med denne studien er å få et innblikk i hvilke tanker og forventninger innføringen av folkehelse og livsmestring kan ha for et utvalg lærere i videregående skole, med bakgrunn i egen praksis og erfaringer med elever som opplever utfordringer i skolehverdagen. Å forske på hvilken forståelse disse lærerne har om sin egen rolle i å bidra til livsmestring hos elever, syntes jeg var interessant å få større innsikt og forståelse for som pp-rådgiver.

For å få svar på disse spørsmålene valgte jeg å intervju tre lærere om deres muligheter og handlingsrom til å støtte elever i møte med livsutfordringer i dagens skole.

3.1 Kvalitativ forskning

Kvalitative studier kjennetegnes hovedsakelig av å søke mening, forståelse og innsikt i menneskers egne opplevelser og subjektive erfaringer. Dette innebærer at forsker må være nær det som skal forskes på, samt at det krever en åpen interaksjon mellom forsker og deltaker (Tjora, 2017). Forsker er dermed ikke en passiv mottaker av informasjon, men inngår i en dynamisk fortolkningsprosess (Dalen, 2013). Denne fortolkningsprosessen omtales gjerne som en hermeneutisk sirkel, hvor forståelse og mening skapes gjennom å tolke de enkelte meninger, historier eller praksis, i lys av konteksten de inngår i (Alnes, 2018). Kvalitativ forskning kan slik bidra til en utvidet forståelse og innsikt i fenomener som er nært knyttet til erfart praksis, empiri. I kvalitative studier vil dermed analyse og tolkning være en pågående prosess gjennom hele forskningsprosessen, fra utforming av problemstilling, innsamling og bearbeiding av datamateriale.

Som tidligere lærer i grunnskolen og nåværende pedagogisk –psykologisk- rådgiver i videregående skole, anså jeg egen bakgrunn som en mulighet til å skape en nærhet og tillit mellom forsker og deltakere i forskningsprosessen.

Til forskjell fra kvantitativ forskning, hvor forskningsprosessen befatter seg med tolkning og funn ut fra et større målbart (kvantifiserbart) datamateriale, omhandler kvalitativ

forskning et lite avgrenset felt, hvor forskeren går i dybden på det utvalgte feltet i en avgrenset periode (Moen og Karlsdóttir, 2011). I denne studien kan lærernes profesjon i samme by og videregående skole, ses på som et forholdsvis lite, ensartet og geografisk felt.

I denne studien er det tre læreres subjektive vurderinger, perspektiv og erfart praksis rundt livsmestring som fenomen som vektlegges. For å søke svar på denne studiens problemstilling ble semistrukturert intervju valgt som egnet metode for å samle inn og analysere lærernes egne stemmer rundt tema, og slik danne grunnlag for studiens datamateriale.

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Intervju er en velegnet datainnsamlingsstrategi innen kvalitativ forskning, hvor samtalen mellom forsker og deltaker er utgangspunkt for metoden. Drageset og Ellingsen skriver i sin forskningsartikkel «Å skape data fra kvalitativ forskning» at «samtale er grunnleggende og kanskje den mest gyldige formen for kunnskapsutvikling vi kjenner til.» (2010). Dette med tanke på at intervju som metode gir gode muligheter for å skaffe rike og fylldige beskrivelser av forskningsdeltakernes livsverden, og slik bidrar til større mulighet for å utvikle kunnskap og forståelse rundt fenomen nært knyttet til praksisfeltet.

Det skilles ofte mellom åpne eller mer strukturerte intervju innen kvalitative forskningsintervju. Studiens problemstilling er styrende for intervjuets form og struktur. I åpne intervju, vil deltaker fortelle fritt om sine erfaringer og perspektiv rundt et «vidt tema». Strukturerte intervju vil derimot inneholde mer fastlagte tema som forsker har valgt ut på forhånd (Dalen, 2013). I denne studien ble semistrukturert intervju valgt hvor en intervjuguide dannet utgangspunkt for strukturen og samtalen mellom forsker og forskningsdeltakere.

3.3 Valg av forskningsdeltakere

Innen kvalitativ forskning vil forskningsdeltakere som har gode forutsetninger for å uttale seg på en reflektert måte rundt tema i problemstillingen foretrekkes. En slik utvelgelse av «egnede» forskningsdeltakere, betegnes som et strategisk utvalg (Tjora, 2017; Thagaard, 2009). I motsetning til kvantitativ forskning hvor informanter blir tilfeldig plukket ut for å representere en populasjon, vil deltakere innen kvalitativ forskning velges ut etter bestemte kriterier. Deltakernes perspektiver vil gi innsikt i egen subjektive forståelse og perspektiv, men kan samtidig representere synspunkt rundt et fenomen som deles av flere (Tjora, 2017). Kvalitative metoder har blitt kritisert for mangelfulle utvalgs-kriterier, men ser da bort i fra det faktum at målet ikke er å generalisere, men skape forståelse (Thagaard, 2009).

I denne studien etterspurte jeg forskningsdeltakere som hadde minimum ti års erfaring som kontaktlærere i videregående skole. Jeg anså det som viktig at lærerne hadde god erfaring med den tette lærer-elev-relasjonen som kontaktlærerjobben fordrer, og slik kunne ha opparbeidet seg erfaringer og refleksjoner rundt deres rolle i møte med elever som har behov for ekstra støtte i skolehverdagen.

Med tanke på at dette forskningsprosjektet gjennomføres i en forholdsvis liten by i Norge, var det kun to videregående skoler å rekruttere deltakere fra. Siden jeg selv jobbet som pp-rådgiver ved en av skolene, valgte jeg å engasjere deltakere fra den skolen jeg selv ikke jobbet på. «Siden en stor del av datamaterialet blir konstruert i

samspill mellom forsker og deltakerne, har relasjonen mellom dem svært stor betydning.» (Nilssen, 2012, s. 25). Innen den kvalitative forskningstradisjon er det en bred forståelse av at mening og forståelse er sosialt konstruert (Postholm, 2010; Kvale, 2007). I lys av at forsker påvirker og blir påvirket av forskningsprosessen var det mulighet for at deltakere fra skolen jeg jobbet på, kunne ønske å reflektere «rette svar». Dette ville medføre at kvaliteten i de funn som forekom var mindre troverdige. Samtidig vil forsker og deltakers forståelse av den virkelighet og livsverden som perspektiv og meninger konstrueres i kunne være motstridende (Nilssen, 2012). I respekt for videre relasjon og samarbeid ble dermed lærere fra egen skole valgt bort. På den annen side måtte jeg ta høyde for at skolekultur kunne være en faktor som påvirket de funn som ville framkomme av lærere som jobbet ved samme skole.

Et annet kriterium som ble forespeilet til rektor ved denne skolen, var ønske om deltakere fra ulike studieretninger på skolen. Dette med tanke på å i større grad kunne framskaffe rikere beskrivelser av eksempler på tilrettelegging og støtte i møte med elevmangfoldet. Rektor var positiv til forskningsprosjektet og rekrutterte tre lærere i samsvar med kriteriene som var forespeilet innen kort tid.

Det er ulike meninger om hvor mange forskningsdeltakere som er tilstrekkelig innen intervju som forskningsmetode. I denne studien hvor jeg forsker på livsmestring ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv, vil den enkelte lærers forståelse av livsmestring i møte mellom føringer og forventninger fra fagfornyelsen og egen praksis være i fokus. På den ene siden var det viktig at utvalget var stort nok til at jeg fikk svar på problemstillingen min, samtidig som at jeg skulle få tid til å gå i dybden på materialet. Med tanke tidsramme og omfang en masteroppgave krever ved siden av jobb, valgte jeg tre deltakere til dette forskningsprosjektet, «Hanne», «Kjersti» og «Ole».

3.4 Framvekst av datamateriale

Utviklingen av en intervjuguide er en omfattende prosess hvor studiens problemstilling og sentrale tema skal formuleres til konkrete og relevante spørsmål (Dalen, 2013). I denne studien ble første intervjuguide utarbeidet året før intervjuene fant sted, i forbindelse med en deloppgave på metodekurs ved NTNU. Et prøveintervju ble gjennomført på en lærer i videregående skole som jeg selv hadde kjennskap til. Dette med tanke på å få mest mulig innspill og tilbakemelding til videre arbeid. Erfaringene her indikerte at spørsmålene var formulert på en måte som gav noe entydige og generelle svar. Fokus var dermed litt for mye på min egen forståelse og teoretiske forankring som forsker, enn å få fram deltakers perspektiv og erfaringer. Da tiden var inne for utarbeiding av ny intervjuguide var dette gode erfaringer å ha i bagasjen.

Det er særskilt to metaforer som benyttes for å beskrive utforming av en intervjuguide, «et tre med grener» eller en «elv med sidestrømmer». I denne studien er den første metaforen mest beskrivende, siden jeg som forsker på forhånd har definert hvilke undertema som også bør belyses i intervjuet for å få en mer helhetlig forståelse for fenomenet (Thagaard, 2009). Stammen representerer her hovedtema livsmestring, mens grenene beskriver deltema som bygger opp under problemstillingen.

Det er viktig å bruke tid på utforming av spørsmålene i intervjuguiden, da informasjonen som du sitter igjen med er datagrunnlaget ditt. Det er vanlig å strukturere spørsmålene etter «traktprinsippet», hvor innledende spørsmål er av generell art, og med hensikt på å skape en trygg og fortrolig atmosfære. Da har man grunnlag for å gå i dybden og

formulere mer konkrete og kanskje mer emosjonelt ladede spørsmål, før man igjen avslutter med mer åpne og generelle spørsmål innenfor tema (Dalen, 2013).

Da intervjuguide var godkjent var det tid for å teste ut intervjuguide og meg selv som intervjuer. Prøveintervju ble så gjennomført på to kolleger som begge har vært lærere og som har erfaring med intervju som forskningsmetode. Her var det viktig for meg å få tilbakemelding på om spørsmålene opplevdes relevante og tydelig formulert. Hvilke oppfølgings spørsmål som var hensiktsmessige for å få fram forskningsdeltakerens egen stemme framfor generelle «riktige» svar, ble jeg enda mer oppmerksom på, slik som: Hva tenker du om dette? Hvordan opplevde du ...? Denne form for respons og oppfølgings spørsmål kalles prober (Postholm, 2010; Thagaard, 2009). Å bli trygg og bevisst på egen rolle under intervju, var det godt å få trening og tilbakemelding på. Gav jeg nok tid til refleksjon? Drev jeg samtalen framover, eller ble jeg for passiv? Utprøving og testing av teknisk utstyr viste at alt fungerte som det skulle. Rammene for å kunne konsentrere meg om forskningsdeltakerne var nå på plass, så nå var det bare å senke skuldrene og komme i gang med intervjuene.

I forkant av intervjuene fikk deltakerne tilsendt et infoskriv med informasjon om studien, samt en beskrivelse av hvordan deltakernes konfidensialitet skulle ivaretas. Med tanke på å kunne få fylldige og reflekterte svar fikk forskningsdeltakerne tilsendt intervjuguide noen dager før gjennomføring av intervjuene (vedlegg 3). På den annen side kunne jeg risikere å få «faglig korrekte» svar. Jeg presiserte derfor at jeg var ut etter deres personlige refleksjoner og erfaringer og at det ikke fantes noen rette eller gale svar på spørsmålene. Alle tre intervjuene ble så gjennomført i løpet en uke på ettermiddag og kveldstid.

Lokalitet ble valgt av forskningsdeltakerne, da det var viktig at de opplevde seg komfortable og at «settingen» bidro til at de kunne reflektere så fritt de ønsket rundt spørsmålene. Et intervju ble avholdt på skolen, mens to ble avholdt i PPTs lokaler. Litt kaffe og noe å bite i ble tilbudt for å skape en mer avslappet og uformell setting for samtalerne. Før oppstart av intervjuene skrev deltakerne under på informert samtykkeerklæring (vedlegg 2).

«Et overordnet mål med intervjusituasjonen er å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære som kan bidra til at informanten åpner seg om de temaene forskeren ønsker informasjon om.» (Thagaard, 2009, s. 99). Kvaale poengterer at relasjonen mellom forsker og deltaker er preget av asymmetri, i den forstand at forsker definerer spørsmål og styrer samtalens retning, innhold og fokus, samtidig som forsker tolker og analyserer datamaterialet (Kvale, 2007). For å skape en fortrolig atmosfære og redusere avstanden mellom forsker og forskningsdeltaker, vil åpenhet og bevissthet rundt egen forskerrolle være av stor betydning (Thagaard, 2009). For å skape tillit kreves at forsker viser empati og genuin interesse for det forskningsdeltaker meddeler. Gjennom å speile det som deltaker forteller gjennom korte oppsummeringer og aktiv lytting (parafrasere), kan forsker skape grunnlag for felles forståelse (Kvalsund, 2007). Forsker må dermed utvise en sensitivitet og være lyttende og årvåken overfor både konteksten og deltakeren i undersøkelsen.

Som pp-rådgiver har jeg erfaring med aktiv lytting, hvor man er oppmerksom både på kroppsspråk og muntlig språk, og om det eventuelt er uoverensstemmelse mellom dem. Under intervjuene hadde jeg en egen notatblokk for å eventuelt kunne notere slike observasjoner underveis, som kunne være viktig i analysearbeidet (Nilssen, 2012). Notatblokken ble i liten grad benyttet, da jeg opplevde at det forstyrret konsentrasjonen

under intervjuene. Jeg fikk derimot anledning til å transkribere ferdig hvert enkelt intervju før neste ble avholdt, slik at jeg hadde stemningen og konteksten friskt i minne.

I forkant av intervjuene var jeg noe engstelig for å være for aktiv og ikke la deltakers stemme komme tydelig nok fram. Jeg var usikker på om mine behov for å oppsummere svar eller sikre forståelse underveis i dialogen, ville kategorisere eller innsnevre forskningsdeltakernes meningsutsagn. Jeg opplevde derimot at deltakerne i større grad utdypet sine svar og nyanserte sine betraktninger i disse tilfellene. Jeg fikk dermed en forståelse for at deltakerne opplevde at de hadde en selvstendig posisjon og trygghet til å ytre seg åpent (Thagaard, 2009).

Da intervjuene var avsluttet gav forskningsdeltakerne uttrykk for at de opplevde intervjusituasjonen som god, og at spørsmålene var interessante. De ble alle sittende igjen å prate en god stund etter diktafon var avslått og gav uttrykk for at det kanskje var for liten tid til å reflektere over egen praksis i hverdagen, og at det var godt å kjenne på deres eget engasjement rundt tema.

Selv opplevde jeg intervjuene interessante og givende. I etterkant av hvert intervju skrev jeg ned tanker, refleksjoner og betraktninger som jeg satt igjen med i forskerloggen min. Dette bidro til at jeg ble tryggere på egen rolle under intervjuene, og kunne la tanken om objektivitet gi slipp. Innenfor et sosialkonstruktivistisk ståsted dannes mening og forståelse i interaksjon mellom mennesker og deres sosiale, kulturelle og historiske kontekst (Postholm, 2010). Samspillet mellom forsker og forskningsdeltaker kan dermed aldri bli objektiv eller fri for verdier, men må legges til grunn når datamaterialet skal analyseres (Nilssen, 2012). Forskningsloggen ble dermed et viktig redskap for meg i denne fasen.

3.5 Etske hensyn i kvalitativ forskning

Med tanke på at kvalitativ forskning kjennetegnes av en åpen interaksjon mellom forsker og forskningsdeltaker og en søken etter mening og subjektive perspektiv, vil etske hensyn vektlegges i alle faser av forskningsprosessen (Postholm, 2010).

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som blant annet skal ivareta etske krav i forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakerne (2016). Et hovedprinsipp er at deltaker(e) ikke skal komme til skade eller oppleve betydelige belastninger av å delta i et forskningsprosjekt (Thagaard, 2009). For å ivareta deltakernes menneskeverd, integritet og medbestemmelse, må forsker foreta noen grunnleggende etske betraktninger før, under og etter innsamling av datamaterialet.

Med tanke på at min studie vil innebære opplysninger av personlig karakter, måtte forskningsprosjektet meldes inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) før innsamling av datamateriale. I denne studien ble personopplysninger som ville framkomme vurdert til å være i tråd med ivaretagelsen av personvernet. (Postholm, 2010). Jeg ble likevel gjort oppmerksom på å utvise aktsomhet i beskrivelse av identifiserbare bakgrunnsopplysninger, som for eksempel alder, navn på skole, diagnoser og spesielle hendelser, samt minne lærerne om taushetsplikten før intervjuene startet (vedlegg 1).

«Det er viktig at de som er gjenstand for forskning, skal få all nødvendig informasjon av å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen.» (NESH, punkt 8, 2009 i Postholm, 2010, s. 152). En grundig informasjon sørger for at deltaker kan gi et fritt samtykke til å delta i forskningsprosjektet, og samtidig ha rett til å avbryte sin deltakelse

uten negative ringvirkninger (Postholm, 2010). Det er også viktig at informasjonen gis på en nøytral måte, slik at deltakelse ikke oppleves som forventning eller press (NESH, 2016, punkt 8). I informasjonsskriv og samtykkeerklæring ble en egen mal fra NSD valgt for å imøtekomme dette i denne studien (vedlegg 2).

Kravet om konfidensialitet er et annet etisk grunnprinsipp som skal sikre at opplysninger som framkommer ikke skal bidra til å identifisere personer, hendelser eller steder. Det innebærer at forsker må kontrollere at identifiserbar informasjon anonymiseres, og krever en forpliktelse til å beskytte deltakernes integritet gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2009). Før oppstart av intervju informerte jeg om at i tillegg til anonymisering, ville jeg transkribere teksten på bokmål framfor dialekt. Forskningsdeltakerne fikk også mulighet til å lese over transkriberingen i etterkant hvis de ønsket det.

Under gjennomføringen av intervju ønsker man som forsker å utjevne den asymmetriske ubalansen mellom forsker og deltaker. Gjensidighet og tillit mellom forsker og deltaker er av betydning for å framskaffe et rikt datamateriale. På den annen side er det viktig å være bevist på å opprettholde en profesjonell distanse for å unngå forventninger hos deltaker om å dele informasjon som man ikke ønsker (Tjora, 2017).

I etterkant av intervju hvor analyse og tolkning av datamaterialet skal iverksettes, kan man som forsker oppleve etiske dilemma i fremstillingen av funn. Å framstille resultatene slik at de virker troverdige, mot hensynet til deltakernes egne perspektiver kan oppleves som utfordrende dersom de ikke er sammenfallende. I denne studien forsøkte jeg å vise etisk redelighet ved å informere forskningsdeltakere om at informert samtykke ikke ville gjelde tolkning av data. Dette for å skille mellom en forståelse for deltakerens posisjon, uten å være deres talsperson (Nilssen, 2012). Å være tro mot datamaterialet vil også være betydningsfullt for å sikre kvaliteten i forskningsprosjektet (Thagaard, 2009).

3.6 Forskerrollen i kvalitative studier

I kvalitative studier er refleksivitet rundt forskerrollen særskilt viktig med tanke på at forskeren bruker seg selv som instrument for å framkalle så gode data som mulig rundt fenomenet som forskes på (Thagaard, 2009; Nilssen, 2012). Refleksivitet beskrives som: «en kompetanse og en forskerposisjon som innebærer at forskeren evner å se betydningen av sin egen rolle i samhandling med deltakerne, de empiriske dataene, de teoretiske perspektivene, og den forforståelsen som forskeren bringer med seg inn i prosjektet.» (Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helse-fag, 2010, s. 17). De forestillinger og forventninger som forsker har i forkant av studien karakteriseres som forforståelse, og vil være farget av erfaringer, kultur og teoretisk ståsted rundt det fenomenet som skal studeres (ibid.).

Som tidligere lærer i grunnskolen og nåværende pp-rådgiver i videregående skole, har sammenhengen mellom faglig og sosial læring og fungering opptatt meg. Mine erfaringer som kontaktlærer innebar at tidsklemma var noe jeg selv hadde kjent på i møte med elever som hadde behov for ekstra støtte i skolehverdagen. Samtidig opplevde jeg at det faglige fokuset som Kunnskapsløftet fordret var noe snevert og begrensende i å kunne jobbe mer systematisk med elevenes helhetlige fungering i skolehverdagen. Jeg har dermed fulgt debatten om innføring av livsmestring med stor interesse og nysgjerrighet.

Samtidig som nærhet til lærerrollen ville være en styrke for å kunne skape tillit og felles referanseramme mellom forsker og deltaker, var det samtidig en risiko for å bli opphengt

i egne forutinntatte holdninger og perspektiver. Dersom man som forsker blir opptatt av å lytte etter beskrivelser som samsvarer med egne forventninger og forforståelse, kan man stå i fare for å overse viktige perspektiver og nyanser i deltakernes meningsutsagn. Det var derfor viktig for meg å møte forskningsdeltakerne med et så åpent sinn som mulig, og slik bidra til å løfte fram lærernes egne stemmer og perspektiv rundt livsmestring i videregående skole (Thagaard, 2009). En synliggjøring og bevissthet rundt egen subjektivitet i alle faser av studien vil slik bidra til å styrke troverdigheten og kvaliteten i forskningsprosjektet.

3.7 Kvalitet i kvalitativ forskning

Innen kvalitativ forskning benyttes begrep som troverdighet, pålitelighet og overførbarhet, framfor reliabilitet og validitet, for å belyse forskningens kvalitet (Thagaard, 2009). Forskerens evne til å synliggjøre sine valg og sin posisjon gjennom hele forskningsprosessen, er et fremtredende kvalitetstegn innen kvalitativ forskning. I min beskrivelse av hvordan framveksten av datamaterialet er blitt utviklet, har jeg forsøkt å gjøre forskningen transparent. Dette for å bidra til pålitelighet og troverdighet (Thagaard, 2009; Dalen, 2013).

Det er studiens meningsinnhold og ikke utbredelsen av tendenser som er sentralt i fremstillingen av kvalitative data. Det innebærer at de perspektiv og synspunkter som kommer fram bør være så nær deltakers opplevelse og forståelse som mulig. Denne intersubjektiviteten mellom forsker og deltaker er essensielt for å evne å gjengi en pålitelig og troverdig tolkning av forskningsdeltakers stemme (Postholm, 2010; Dalen, 2013). I vurdering av studiens funn vil dermed både forskerens og deltakers stemme synliggjøres for å belyse hvordan deres meninger er vevet inn i hverandres virkelighetsforståelse.

På bakgrunn av min jobberfaring hadde jeg gode forutsetninger for å posisjonere meg og få forståelse for deltakerens livsverden. Jeg sikret troverdighet gjennom å følge de perspektiv og den forståelse som forskningsdeltakerne meddelte under intervjuene. Bruk av diktafon bidro til å styrke påliteligheten gjennom å ivareta og synliggjøre forskningsdeltakers stemme. På den annen side var det viktig for meg som forsker å være tro mot de forskningsspørsmål jeg hadde utarbeidet i intervjuguiden for å få gode svar på forskningsspørsmålene i denne studien. Balansen mellom å innta en profesjonell rolle gjennom på den ene siden ivareta deltakerens selvforståelse på en etisk forsvarlig måte, samtidig som man ivaretar tema som studeres er krevende men nødvendig for å sikre kvalitet i kvalitativ forskning. En indre konsistens eller rød tråd mellom forskningsspørsmål, problemstilling, metode og analyse, bør ifølge Larsson (2005), balanseres med å ivareta fenomenets natur. Studiens gyldighet (validitet) vurderes slik etter hvorvidt det er sammenheng mellom de spørsmål som er blitt stilt og de svar som framkommer (Tjora, 2017).

Kvalitativ forskning bygger på en grunnforståelse av at «mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer» (Dalen, 2013, s. 91). Dette innebærer ifølge Dalen at det ikke finnes én sann virkelighet eller universelle lover når man skal tolke kvalitativ forskning (2013). Samtidig er det vesentlig å se på meningsdanning i lys av samfunnsdebatten rundt fenomenet som studeres. I denne studien er politiske føringer og debatt rundt psykisk helse og innføring av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema en viktig del av samfunnskonteksten.

Til forskjell fra kvantitativ forskning snakker man ikke om generaliserbarhet innen kvalitativ forskning, men om overførbarhet (Thagaard, 2009). Det blir opp til leseren å vurdere om de funn som framkommer i studien er gjenkjennbare og i noen grad kan overføres til egen kontekst og situasjon. Studiens overførbarhet vurderes slik av den enkelte leseres nytteverdi, enten i form av gjenkjennelse eller i form av en utvidet forståelse for et fenomen (Postholm, 2010). Thagaard forfekter derimot at det er forskerens ansvar å belyse forskningen relevans (2009). Et mål og en styrke ved kvalitativ forskning er nettopp å utvikle ny forståelse og kunnskap nært knyttet til praksisfeltet. I denne studien kan tre læreres refleksjoner rundt egne erfaringer og forventninger til lærerrollen i forbindelse med elevers livsmestring, være relevant for flere innen denne profesjonen.

3.8 Analysefase 1: Materialinnsamling og tidlig analyse

I kvalitativ forskning er det flytende overganger mellom innsamling eller framvekst av datamaterialet (hvor konstruksjon av mening og forståelse mellom deltaker og forsker skapes) og selve analysen (Thagaard, 2009).

I denne studien har jeg valgt å dele analyseprosessen inn i fire faser, og jeg har tatt utgangspunkt i Trine Ankers' håndbok for masterstudenter (2020) til dette. Blant alle metode og analyse-bøker er selve analyseprosessen gitt liten oppmerksomhet, og har ofte vært et svakt punkt i masteroppgaver. Denne bokens innhold og struktur var til stor hjelp i denne fasen.

Jeg har valgt å benytte Kirsti Malteruds vide definisjon av analyseprosessen, som inkluderer både utvelgelse og reduksjon av datamaterialet, samt den systematiske tolkningen og struktureringen av sammenhengen mellom empiri og teori. «Analysen består i å stille spørsmål til det empiriske datamaterialet (hva kan dette fortelle om x?), lese og organisere data systematisk i lys av relevant teori og gjenfortelle svarene på en forståelig og relevant måte.» (2017, gjengitt i Anker 2020, s. 17).

Med tanke på at det dynamiske samspillet mellom forsker og forskningsdeltaker må legges til grunn når datamaterialet skal analyseres, var det viktig å skrive ned tanker og betraktninger i forskerloggen i etterkant av intervjuene (Nilssen, 2012). Dette også for å ivareta de inntrykk og refleksjoner jeg satt igjen med før intervjuene var transkribert og ikledd en mer håndterbar form som skriftlig materiale. En ting jeg reflekterte over i denne fasen var om det ville være uheldig at lærerne jobbet ved samme skole, siden det virket som at deres måte å jobbe med elevene på så ut til å henge sammen med skoleledelse og skolekultur. Samtidig betraktet jeg dette som en interessant faktor på veien mot en større forståelse for lærernes rolle med å fremme livsmestring for sine elever.

I tråd med Kvale og Brinkmann (2015) innebærer transkribering å overføre muntlig samtale til skriftlig form. Da det ikke er noen korrekt måte å gjøre dette på, blir det viktig å gjøre rede for hvordan denne skriftliggjøringen av materialet har blitt til. I og med at intervjuene skulle brukes til meningsanalyse og ikke språkanalyse, valgte jeg å benytte et transkripsjonssystem som vektlegger å strukturere innholdet i den skrevne teksten. Korte pauser i teksten er blant annet markert med #, mens tre punktum etter hverandre (...) markerer en pause i teksten (vedlegg 4). For å få best mulig innsikt og nærhet til eget datamateriale, valgte jeg å transkribere intervjuene selv. Selv om jeg opplevde prosessen noe tidkrevende, anså jeg likevel dette som verdifullt for det videre analysearbeidet.

Med henblikk på å ivareta deltakernes anonymitet ble det naturlig å transkribere intervjuene til bokmål, også med tanke på deltakeres særpregede dialekt. Sitater som skulle trekkes ut i analysen ville muligens også bidra til at lesere av oppgaven måtte bruke tid på å tolke dialekten.

Før jeg gikk videre til å kode materialet tok jeg meg god tid til å lese gjennom intervjuene med et åpent sinn, uten å se etter spesielle særtrekk eller tendenser og slik danne meg et helhetlig inntrykk av datamaterialet (Nilssen, 2012). I neste omgang markerte jeg interessante utsagn og noterte spørsmål eller refleksjoner i marginen. Tema jeg bet meg merke i var press, verdier/relasjon og skolesystem. Disse begrepene gav meg retning i det tidlige analysearbeidet og «briller» for hva jeg kunne være på utkikk etter. Men først måtte jeg gå mer systematisk til verks, på veien mot å finne kategorier som kunne presenteres som funn.

4 Presentasjon og analyse av funn

4.1 Analysefase 2: Koding, kondensering og kategorisering

For å starte prosessen med å redusere datamaterialet, var det hensiktsmessig å begynne med lærernes utsagn til spørsmålene i intervjuguiden. Til hvert spørsmål benyttet jeg to kolonner. I den ene kolonnen noterte jeg relevante meningsutsagn fra lærer, mens jeg i den andre kolonnen noterte mer overordnede teoretiske begrep som dette kunne omhandle (se tabell 1). I denne fasen frigjorde jeg meg fra førsteinntrykket og de tema jeg først hadde lagt merke til. Denne måten å systematisere og kode data på, bidro til at jeg hadde mulighet for å veksle mellom empiri og teori, og fikk slik en abduktiv tilnærming til analyseprosessen. «Gjennom den abduktive analyseprosessen blir kodene identifisert og konstruert dels gjennom å jobbe med materialet, dels gjennom det teoretiske rammeverket og dels gjennom forskningsspørsmålene.» (Coffey og Arkinson, 1996, gjengitt i Anker, 2020, s. 80). Med tanke på mitt forskningsprosjekt var dette en aktuell tilnærming.

Forskningsspørsmål	Relevante meningsutsagn fra lærer	Overordnede teoretiske begrep
Hva tenker/tror du er det viktigste du som lærer kan bidra med?	<ul style="list-style-type: none"> – Speile elevene, ikke kvikkfikse – Ansvarliggjøre, ta dem med inn i løsningen – Viktig å erfare selv 	<ul style="list-style-type: none"> – Identitet, selvforståelse – Human agency, sjef i eget liv

Tabell 1: Eksempel på notat i kondenseringsprosessen.

Denne inndelingen gjorde jeg med alle intervjuene, og fikk slik begrenset intervjuene til mer håndterbare størrelser for videre analysearbeid. På den annen side bidro denne prosessen med kondensering og koding til at jeg ble sittende igjen med langt flere koder og begreper fra datamaterialet.

Den tidlige analysefasen innebærer en dekontekstualisering av teksten, ved at teksten deles opp i mindre meningsbærende enheter atskilt fra sin opprinnelige sammenheng. Som forsker gjelder det her å finne balansen mellom å ikke fortape seg i detaljer på den ene siden, mot å ikke innta et for distansert helhetsperspektiv, hvor viktige nyanser overses (Thagaard, 2009).

I den videre prosessen laget jeg en sammenfatning under hvert spørsmål fra alle tre intervjuene (se tabell 2), slik at jeg enklere kunne sammenligne lærernes meningsutsagn ut fra problemstilling og samtidig se et mønster i datamaterialet.

Forskningsspørsmål	Sammenfatning
Hvilke muligheter/handlingsrom har du for å kunne bidra til å hjelpe elever å håndtere psykiske plager eller belastninger i din skolehverdag?	<ul style="list-style-type: none"> • system (elevtjeneste, helsesøster, tjenestevei) • tett på, tidlig inn • lærerrollen, utdanning og kompetanse til livsmestring gjennom å være pedagog

Tabell 2: Eksempel på notat fra prosessen med å sammenligne lærernes meningsutsagn i kategorier.

Ved gjennomlesning av meningsutsagn og begrep i sammenfatningen, hadde jeg særlig fokus på hva lærerne selv var opptatt av samlet sett, og inntok her en mer empirinær tilnærming til datamaterialet. Jeg opplevde at det ble mer tydelig hvilke temaer som var gjennomgående for lærerne både med tanke på forståelsen for deres egen rolle i elevers livsmestring, samt hva de anså som viktig i dette arbeidet. Ved å systematisere koder ved hjelp av de meningsutsagn lærerne var opptatt av, ble dette samlet til mer overordnede kategorier; skolekultur, lærerrollen, verdier og stress og press.

Selv om jeg nå hadde god oversikt over datamaterialet og hadde vekslet mellom en empirisk og teoretisk tilnærming i analyseprosessen, opplevde jeg at kategoriene var for vide. Neste steg ble nå å bryte ned hver enkelt kategori ytterligere; hva mer presist var det lærerne vektla av verdier? Hva trakk lærerne fram når de snakket om skolekultur? Hva var felles, og hva var eventuelle motsetninger her? Jeg skrev da en sammenfatning fra hver lærer på disse fire kategoriene og kunne slik spisse kategoriene i større grad. I prosessen med å bryte ned kategorien lærerrollen, hadde jeg behov for å innhente noen teoretiske perspektiver og forskning på lærerrollen i arbeidet med psykisk helse i skolen (Ekornes, 2018; Mausestaden, 2015). Kunne jeg se noen fellestrekk til mitt materiale, eventuelle ulikheter? Den teoretiske forankringen bidro til at jeg så tydeligere nyanser i eget datamateriale, og «Lærer som relasjonsbygger og henviser» utpekte seg slik som en mer presis kategori.

Før jeg nå skulle ta et valg på hvilke kategorier som var mest interessante opp imot min problemstilling, hadde jeg behov for å se mer grundig på sammenhengen mellom de nedbrutte kategoriene. En visuell framstilling i form av idèkart bidro til at mønster og spenninger mellom kategorier kom tydeligere fram, og det ble tydelig hvilke kategorier som var nødvendige å belyse sett i fra problemstillingen, og samtidig hva som var viktig å belyse fra lærernes mer praksisnære refleksjoner. Jeg endte til slutt opp med kategoriene: skolekultur; lærernes støttesystem og handlingsrom, læreren som relasjonsbygger og henviser, og selvstendighet og mestringstro som livsmestringskompetanse.

4.2 Analysefase 3 og 4: Presentasjon og tolkning av funn og drøfting og teoretisering

Jeg vil nå gjøre nærmere rede for de tre kategoriene som er sprunget ut av det empiriske datamaterialet, og som jeg opplever som relevant for min problemstilling: *Hvordan forstår tre lærere i videregående skole sin rolle med å fremme livsmestring hos sine elever?*

I begynnelsen av hver kategori vil jeg i hovedsak presentere og tolke lærernes refleksjoner og praksiserfaringer i lys av utsagn fra intervjuene. Her vil jeg se på hva som er sammenfallende og hva som er ulikt, og slik forsøke å belyse min forståelse for deres elev og læringssyn rundt livsmestring i skolekonteksten. I denne fasen vil teori som trekkes fram hovedsakelig fungere som en støtte til å belyse funn (Anker, 2020).

Etter hver kategori drøftes og aktualiseres interessante funn og dilemma opp imot problemstilling og overordnet teori fra studiens teoridel.

4.2.1 Skolekultur – lærernes støttesystem og handlingsrom

Presentasjon og analyse av empiriske data

Gjennom koding av datamaterialet, var skolens kultur noe som tvang seg fram som en interessant kategori i spørsmål rundt lærernes forståelse for sin rolle og praksis rundt livsmestring i videregående skole.

På spørsmål om hvilken oppmerksomhet livsmestring har fått på deres skole, ser vi at dette er et tema skolen har jobbet med en periode allerede.

«Det har det, i mange år. Det er jo satt i system det her. Det er spesielt gjennom kontaktlærerrollen, men også ressursteamet, kursing, og besøk rettet opp både mot lærere og elever.» (Hanne)

«Vi har en strategi akkurat på det med livsmestring og at det henger litt sammen. Så det er jo sånn livsmestring, sånn på papiret i alle fall, i et årshjul og som er organisert og styrt helt bevisst fra ledelsen på en måte. Altså hver trinn har sine tema. Vi har VIP makkerskap, som også er livsmestring da, som er veiledning innen psykisk helse. Og vi har makkerpar for trygghet, og så har vi en egen livsmestringsdag, på Vg3 da.» (Kjersti)

Lærernes utsagn beskriver her en systematisk tilnærming til livsmestring som tverrfaglig tema i skolen, og signaliserer at dette er et tema som anses som viktig for skolen å bruke tid på. Både Hanne og Kjersti omtaler livsmestring som et gjennomgående tema for både lærere og elever, noe som kan tyde på at skolen har et bevisst fokus på å øke kompetansen på psykisk helse. For Hanne sin del virker det som livsmestring som tema merkes gjennom hennes oppgaver og funksjon som kontaktlærer, og at det fordrer tettere samarbeid og kompetanse.

Kjersti illustrerer hvordan implementering av skoleprogrammet *Veiledning og Informasjon om Psykisk helse (VIP)* synes å fungere som en del av skolens helhetlige tilnærming til livsmestring på alle trinn. Samlet sett kan utsagnene indikere at skolens ledelse har mål om en kollektiv satsing på å styrke lærernes og elevens kompetanse på livsmestringstema i løpet av videregående skole. I organisasjonsledelse vektlegges nettopp betydningen av kollektive og skoleomfattende tiltak som sentrale for å lykkes med å utvikle felles pedagogisk praksis (Arnesen et al., 2014; Larsen og Christiansen, 2015).

Med tanke på økt vektlegging av elevenes helse i skolesammenheng de senere årene, var det interessant å få innblikk i lærernes refleksjoner rundt hvordan de opplevde utviklingen av lærerrollen.

«Jeg har vært kontaktlærer i alle år, og jeg merker at det har kommet langt flere oppgaver som er knyttet opp mot psykisk helse og mot enkeltelever. Vi har fått større ansvar i forhold til klassemiljø og relasjoner, og slike ting. Så det har vært en stor endring. Jeg synes det er viktig, kall det et skifte i videregående skole, hvor det har blitt ordentlig fokus på dette.» (Ole)

«Før så var fokuset meg og mitt fag, og ferdig snakka. Det blir jo mer, men samtidig får du gjort en best mulig jobb som lærer hvis du kjenner elevene. For du skal lære på ditt nivå ikke sant og hente det beste ut av dine(elevens) ressurser.» (Kjersti)

Gjennom et langt yrkesliv synes Ole å ha en klar formening om et utvidet ansvar for lærerne både gjennom flere oppgaver, samt endringer i innholdet i skolen. Ole peker særskilt på den psykososiale dreiningen med større oppmerksomhet på relasjoner, klassemiljø og elevens psykiske helse i den sammenheng. Samtidig synes Ole å ha en oppfatning av at det er behov for økt oppmerksomhet på psykisk helse i videregående

skole, og antyder i så måte at skolen ikke har håndtert dette behovet på en tilfredsstillende måte tidligere.

Skolens ansvar for det psykososiale miljøet reguleres gjennom opplæringslovens § 9a (1998), og skal sikre elevers rettigheter til et godt fysisk og psykisk miljø. Større oppmerksomhet og vekt på det psykososiale miljøet og individets rettigheter i skolen, kan i så måte implisere forventninger til lærerne om en mer helsefremmende praksis med henblikk på å styrke elevenes faglige og sosiale utbytte (Uthus, 2017; Hattie, 2009).

Som jeg ser det antyder Kjersti at en utvidet lærerrolle i første rekke ikke innebærer store faglige endringer, men snarer økt oppmerksomhet på utbytte av opplæringa. Selv om arbeidsoppgaven er flere og skolehverdagen er mer presset, gir hun samtidig uttrykk for at hun som lærer har behov for å bruke tid på å etablere en god relasjon til elevene sine. Hun virker å være bevisst at en god lærer-elev-relasjon har betydning for kvaliteten på hennes yrkesutøvelse og samtidig danner grunnlaget for å kunne tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger og behov.

Som tidligere nevnt har oppmerksomheten på kvaliteten av undervisningen i norsk skole fått stor oppmerksomhet på 2000-tallet. Forskning på hva som bidrar til økt faglig utbytte, har rettet oppmerksomheten på relasjonens betydning, og da særskilt lærer-elev-relasjonen (Mausethagen, 2015; Drugli, 2012; Ekornes, 2018; Sælebakke, 2018). Med dette som bakteppe var det derfor interessant å reflektere over lærernes utsagn rundt kontaktlærerrollen og deres nåværende handlingsrom i skolehverdagen.

«Det er i alle fall ikke noen hindringer her i huset altså. Alle har samme innstilling, alle er opptatt av å finne løsninger.» (Hanne)

«Altså det artigste jeg gjør er jo å være kontaktlærer, det er jo helt topp! Så det er ikke slik at det lesses på for mye.» (Kjersti)

«Jeg tenker i alle fall at det er en utrolig viktig jobb vi gjør egentlig. Hvor stort ansvar vi har, og hvor mye du kan gjøre i dette yrket egentlig, som gjør at jeg aldri har angret på at jeg valgte dette yrket. For jeg vet du kan gjøre en forskjell også. Du kan gjøre mye galt også, men du har en mulighet til å gjøre en forskjell.» (Ole)

Som beskrevet over gir lærerne uttrykk for at deres jobb som kontaktlærere innebærer flere oppgaver, samtidig som de opplever både et stort ansvar og et behov for tett oppfølging av elevene. Utsagnene indikerer likevel at dette ansvaret ikke oppleves som overveldende eller u håndterbart for dem, og at de tross alt trives godt i jobben sin. Med tanke på flere studier, samt medias beskrivelse av en presset lærerrolle, var dette funnet noe overraskende på meg (Skaalvik og Skaalvik, 2014; Røros, 2019).

Som tidligere lærer og nåværende pp-rådgiver innebar egen forforståelse en oppfatning av at utvidede forventninger og krav til lærerrollen kunne skape konflikt med tilmålt tid til å utføre disse oppgavene. Det var derfor svært interessant å se lærernes utsagn opp imot konteksten de ble uttalt i spesielt, og deres skolehverdag generelt.

Hanne sin beskrivelse av en løsningsorientert og støttende skolekultur antyder at hun vektlegger rammefaktorer som sentralt for egen utøvelse av kontaktlærerfunksjonen. Hun signaliserer dermed at eget handlingsrom og ansvar knyttet til kontaktlærerrollen må ses i sammenheng med skolens kultur og organisering. I Ekornes sin bok om lærerprofesjonalitet i arbeid med psykisk helse i skolen, peker hun på «hvordan lærernes holdninger og handlinger i stor grad er avhengig av og forankret i skolekulturen og rammevilkårene på den enkelte skole.» (2018, s. 53).

I min analyse av Kjersti og Ole sine uttalelser om opplevelse av lærerrollen vil jeg tolke dem på bakgrunn av ytterligere beskrivelser av deres rammefaktorer i skolehverdagen.

«I år er vi en klasse på 21, og så er vi to kontaktlærere. Så det legges jo til rette fra ledelsen sin side også da ... Vi har jo en elevtjeneste som er effektiv og oppe og går, og PPT har jo en fast dag inne hos oss, og helsesøster 2 dager, og psykolog, så vi føler vi er bra skodd sånn da.» (Kjersti)

«Vi har instanser innenfor skolen som det er naturlig å rådføre seg med, og som det er naturlig å videresende elever til. Vi har et godt system for på en måte å vurdere om eleven trenger hjelp. Vi har på en måte en tjenestevei og arbeidsinstruks i forhold til slike ting da. Hvis du benytter deg av det som lærer, så er hjelpen alltid ganske nær. Terskelen er lavere og tilbudet er bedre.» (Ole)

Kjersti sin uttalelse om høy trivsel og en håndterbar skolehverdag gir inntrykk av at hun ser egen opplevelse av trivsel i sammenheng med støtte fra skolens ledelse. Det er rimelig å anta at det er en sammenheng mellom skolens organisering rundt elever med hjelpebehov, og hennes opplevelse av å mestre de krav og forventninger som settes til henne. I lys av Kjersti sin beskrivelse av en godt utrustet hjelpetjeneste i skolehverdagen, kan det tyde på at denne kompetansen og tilgjengeligheten disse fagpersonene besitter, bidrar til å avgrense hennes ansvar og oppgaver i møte med elever med psykososiale utfordringer.

I likhet med Kjersti, peker også Ole på skolens systemiske organisering som en tjenestevei og støttepartner å rådføre seg med rundt elever de er usikre på om trenger oppfølging av hjelpeapparatet. Ole synes å være bevisst at lærere kan være den mest betydningsfulle faktoren for elevers læring og trivsel i skolen (Drugli, 2012; Hattie, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2019). Ole sin uttalelse om muligheten han har for å utgjøre en forskjell for sine elever, kom i etterkant av en beskrivelse av en alvorlig hendelse med en av sine elever. At han i denne sammenhengen retter oppmerksomheten på muligheter og tilgjengelige ressurser kan tyde på at de samlede positive erfaringene veier opp for et tyngende ansvar.

Ole opplever også at skolen er bedre rustet og mer tilgjengelig for elevene i dag enn tidligere, noe han signaliserer som et positivt skifte. Hans opplevelse av skolens styrkede lavterskeltilbud, kan muligens ses på bakgrunn av skolens systematiske implementering av VIP, hvor å fange opp signal og være proaktiv til elevers psykiske helse er en målsetting (Vestre Viken helseforetak).

Drøfting

Lærernes betydning i skolen har blitt mye omtalt som en avgjørende faktor for elevenes læring og utvikling (Drugli og Nordahl, 2019). Samtidig peker forskning på miljøets betydning for elevens læring og utvikling utover den enkelte lærer, og inkluderer skolen som helhet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Roaldseth karakteriserer skolens kultur som en indikator på skolens sunnhetstilstand og vektlegger kollektive og skoleomfattende tiltak som grunnleggende for kvaliteten på arbeidet som utføres i skolen (2013). Lærerne i denne studien beskriver en systematisk tilnærming til arbeid med livsmestring i skolen blant annet gjennom organisering av mål og tiltak i skolens årshjul, og kommer til uttrykk i skolens kultur gjennom økt oppmerksomhet på psykisk helse i personalet.

Ifølge Hagesæter har den norske skole lange tradisjoner for en individuell kultur, mens oppgavene i skolen i økende grad krever samarbeid (ibid.). Hargreaves uttrykker at «Dette samarbeidsparadigme er løfterikt med tanke på økt kvalitet i opplæringen. Det vil

gi bedre undervisning, bedre læring og mindre belastning for lærere.» (1996, gjengitt i Roaldseth, 2013). I tråd med Fullan og Quinns organisasjonsteori (2016) peker lærerne i denne studien på betydningen av en rolleavklaring mellom individ og fellesskap i tilknytning til det skoleomfattende tiltaket VIP. En gjensidig forpliktelse fra lærere og skolens ledelse med å fremme elevenes psykiske helse, bidrar til en samarbeidende kultur rundt elevens psykiske helse. Hanne uttrykker at arbeidet med VIP påvirker hennes oppgaver som kontaktlærer, samtidig som en felles satsning og organisering av dette arbeidet virker klargjørende.

I dette spennet mellom kollektivt og individuelt ansvar kan derimot ulike dilemma komme til syne. Ved et sterkt individualistisk ansvar er faren at elevenes kompetanse og erfaring innen livsmestringstema vil variere med hvilken lærer elevene har. I videregående skole hvor elevene har mange lærere å forholde seg til, kan forskjell i praksis bli ekstra tydelig, noe som vil gi varierende opplæringstilbud til elevene (Ekornes, 2018). På den andre siden kan en sterk kollektiv praksis bidra til opplevelse av en svekket autonomi for den enkelte lærer. En følelse av å gi avkall på kontroll og gode rutiner, kan bidra til lavere motivasjon og svekket tillit til lærernes dømmekraft (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Sett i lys av Deci og Ryans selvbestemmelsesteori (2000), er det interessant å se hvordan lærernes økte kompetanse på psykisk helse har styrket deres autonomi og trygghet i møte med sine elever. Samtidig signaliserer lærerne i denne studien en sammenheng mellom opplevd støtte fra skolens interne og eksterne instanser, og opplevelse av trivsel og en håndterbar rolle i møte med elever med psykiske utfordringer i skolen. Denne balansen mellom utfordring og støtte, underbygges av Lazarus og Folkmans teori om stress, hvor kravene til lærernes helsefremmende oppgaver ser ut til å stå i forhold til de ressurser og kompetanse lærerne har på feltet. Dette kan tyde på at de utfordringer lærerne møter gjennom elever med psykiske vansker mobiliserer deres iboende ressurser og skaper tro på å håndtere utfordringene. Lærerne opptre slik som aktører i egen helsefremmende rolle.

Kjersti sin uttalelse om en utvikling fra «meg og mitt fag», til en utvidet lærerrolle, kan speile en mer kollektiv og samarbeidsorientert utvikling ved hennes arbeidsplass. Hun knytter samtidig den psykososiale vektleggingen opp mot en opplevelse av en forbedring av kvaliteten på undervisningen. Her er det nærliggende å trekke linjer til begrepet utvidet profesjonalitet, hvor tett lærersamarbeid, fleksibilitet og framtidorientering retter fokus på kvalitet både mot skolen i sin helhet, og mot den enkelte lærer. (Roaldseth, 2013). Skolekvalitetsmålinger i videregående skole uttrykt i SØF-rapport 1/16 (Falch, Bensnes og Strøm, 2016) og NIFUs rapport *Skolebidragsindikatorer i videregående skole* (Markussen, Flatø og Reiling, 2017), tar derimot utgangspunkt i eksamensresultater og frafall som skolekvalitetsindikatorer. Spørsmålet er om en slik snever måling av kvalitet er forenlig med skolens formålsparagraf §1-1, hvor utvikling av åndelige, fysiske og menneskelige kvaliteter er vesentlige siktemål for opplæringen (Oldervik, Saur og Ulleberg, 2020). Kritiske skoleforskere og lærere hever røsten for et mer mangfoldig kvalitetsbegrep som favner en mer kompleks og nyansert virkelighetsforståelse enn dagens resultat og målingsskultur. Med tanke på de kostnader psykiske helseplager har i et samfunnsperspektiv, er det muligens lite effektivt å ha for stor oppmerksomhet på resultater og frafall. I et proaktivt perspektiv vil tiltak rettet mot å tilrettelegge for mestring og tilhørighet for alle elever være mer gunstig. For å nå dette kreves samarbeid.

Ressursteamet ved denne skolen består av skolens ledelse, skolerådgivere, pp- rådgiver og helsesykepleier, og kan i så måte sies å være et tverrfaglig team av interne og eksterne hjelpeinstanser. Ifølge Ekornes doktorgradsstudie av læreres kompetanse, rolle og helsefremmende ansvar, viser hun til at lærerne opplever at hjelpetjenesten i for liten grad er til stede i deres hverdag. Samtidig beskrives personer med spesialpedagogisk og helsefaglig kompetanse som langt fra elevene (2018). Dette perspektivet trekkes også fram av ekspertutvalget for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl et al., 2018) og Meld. St. 6 *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Lærernes utsagn i denne studien kan i så måte stå i motsetning til dette, eller vise et mer nyansert bilde på læreres opplevelse av arbeid med å fremme elevenes helse i skolen. Samtidig illustrerer dette at grad av tilgjengelige ressurser kan variere lokalt.

Med økt profesjonalisering og kvalitetssikring rundt både den faglige og sosiale utviklingen til elevene i skolen, blir forståelsen for hvilken kompetanse som er tilfredsstillende grunnleggende. Denne kompetansen er forsøkt spesifisert i tilknytning til elevenes rett til et godt psykososialt miljø (NOU 2015: 2, 2015). Her presiseres at dagens skole og lærere trenger kompetanse både på å forebygge, avdekke og henvise elever til andre hjelpeinstanser. Det er likevel flere studier som viser at lærere er usikre på hvordan og i hvilken grad de skal involvere seg i arbeid med psykisk helse (Ekornes, 2018). Det er nærliggende å tro at lærernes opplevde støtte fra interne og eksterne hjelpeinstanser i denne studien bidrar til økt trygghet på å fange opp signal fra elevene, og slik ha et mer avklart forhold til å skille mellom hva som faller inn under en kontaktlærers oppgaver, og når det er nødvendig med en videre henvisning. Lærernes innsats og kapasitet bør dermed ses i lys av skolens organisering og synliggjøring av egne rutiner og rammer for dette arbeidet (Ekornes, 2018).

For å skape et godt psykososialt miljø, betegnes både lærernes relasjonskompetanse og klasseledelse som sentralt, samtidig som det er et felles ansvar for hele kollegiet og skolen i sin helhet å bygge et lag rundt elevene (Ekornes, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2019). I arbeidet med å utvikle en inkluderende skole som skal ivareta elevenes faglige og sosiale utvikling, er tiltak begrenset til klasserommet ikke tilstrekkelige. Oppmerksomheten på universelle tiltak underbygges av studier som viser at handlinger som omfatter hele skolen og inneholder felles planer og mål har størst effekt (Arnesen et al., 2014). Studier av universelle tiltaksprogram, har ifølge Uthus størst effekt i oppstarten, men har en tendens til å avta etter en tid (2017). Lærerne i denne studien trekker fram VIP som et skoleomfattende tiltak som gjennomsyrrer deres fokus på livsmestring og psykisk helse på hvert klassetrinn, og hvor lærerne slik opplever en tilfredsstillende kompetanse på å håndtere sin kontaktlærefunksjon. Dette perspektivet finner støtte i en studie utført av Wells, Barlow og Stewart-Brown, som peker på betydningen av langsiktig innsats for å oppnå effekt av universelle tiltak (gjengitt i Ekornes, 2018). Studiens funn hvor arbeid med implementering av psykisk helse over tid har etablert seg som en del av skolens rutiner og kulturuttrykk, kan i så måte bekrefte dette.

Med tanke på at bare hver femte ungdom som burde søke hjelp for sine vansker gjør det, er en god relasjon og kompetanse på tidlige signal viktig (Bru, Idsøe og Øverland, 2016). Universelle tiltak betinger god kjennskap til elevenes livsverden og en tillitsfull relasjon for å kunne tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger og behov (Drugli, 2012). Lærer-elev-relasjonen betegnes dermed som en nøkkelfaktor i arbeidet med universelle tiltak i skolen (Ekornes, 2018). Sett opp imot at 80–90 % av barn og unge med

betydelige psykiske plager kommer fra familier uten spesielle risikofaktorer, vil universelle tiltak kunne virke forebyggende og helsefremmende for majoriteten av elevene i skolen (Folkehelseinstituttet, 2011). Å integrere livsmestring i skolen kan slik bidra til en normalisering av psykiske helseplager og styrke elevenes kompetanse på å håndtere egne påkjenninger. På den andre siden kan økt oppmerksomhet på psykiske utfordringer også forstørre og forsterke normale belastninger i livet, og bidra til at risikoforvaltningen over eget liv og helse blir tung å bære. Dette vil trolig i størst grad ramme minoriteten av elevene, som har behov for mer enn universelle tiltak for å oppleve en håndterbar hverdag i skolen (Madsen, 2018; Ekornes, 2018).

Den grunnleggende betydningen lærer-elev-relasjonen har i et helsefremmende perspektiv, samt det faktum at læreren er en av de mest betydningsfulle personene i mange elevers liv, indikerer at den enkelte lærer kan bidra til å styrke elevenes kapasitet til å håndtere påkjenninger. En god relasjon og en tilpasset opplæring vil slik kunne bidra til at lærere kan være en støtte for sine elever, samt legge til rette for at utfordringer oppleves håndterbare (Drugli, 2012; Ekornes, 2018; Olsen og Traavik, 2010). Samtidig er det viktig å belyse sammenhengen mellom den støtten lærerne evner å være for sine elever, opp imot den støtten de selv opplever: «læreres innsats og kapasitet er avhengig av organisasjonskonteksten og hvordan ledelsen ved skolen makter å synliggjøre arbeidet med psykisk helse og skape gode rammer og rutiner for dette arbeidet i skolehverdagen.» (Ekornes, 2018, s. 39; Larsen og Christiansen, 2015). Tatt dette i betraktning vil også arbeidet med relasjonskompetanse være et kollektivt ansvar og satsningsområde i arbeidet med å integrere livsmestring i skolen.

4.2.2 Læreren som relasjonsbygger og henviser

Presentasjon og analyse av empiriske data

Under intervjuene med de tre lærerne ønsket jeg å få innsikt i deres tanker om hva de opplever at deres rolle i å bidra til at elevene håndterer livets opp og nedture er.

«Vi lærere er jo ikke helsepersonell, vi skal ikke gå inn på psykologi eller prøve å behandle på noe vis. Vi har andre instanser til å ta seg av den biten de er utdannet på.» (Hanne)

«Jeg tror det er viktig at du ikke overvurderer din egen kompetanse og går inn på andre profesjoner. Du skal ikke bli hobbypsykolog, det er litt skummelt. Vi har instanser innenfor skolen som det er naturlig å rådføre seg med og videresende til.» (Ole)

«Vi er mye mer inn i den rollen som veiledere og støtte og krykker, og vi er alt mulig rart.» (Kjersti)

Alle lærerne gir her uttrykk for at det er og bør være et skille mellom lærere og helsepersonell i møte med elever med psykiske utfordringer. Hanne sitt utsagn kan tyde på at hun mener det bør være et samsvar mellom utdanning og mandat, i form av at hun setter et tydelig skille mellom behandling og opplæring. Ole synes å belyse et etisk dilemma mellom ønsket om å hjelpe og mulige negative ringvirkninger det kan innebære for elevene uten formell kompetanse. Relasjonen mellom lærer og elev stiller lærerne i en særskilt posisjon til å hjelpe, og kan bidra til ulike dilemma for lærerne. I likhet med Hanne virker Ole å ha en oppfatning av at lærere ikke har kompetanse som skal sidestilles med, eller erstatte andre profesjoner. Samtidig illustrerer utsagnene at lærerne har tilgang på ressurser i form av interne hjelpeinstanser de kan rådføre seg med.

I debatten rundt læreryrket som profesjon har lærerne selv sterke tradisjoner for å vektlegge et relasjonelt ansvar for sine elever (Mausethagen, 2015). Kjersti på sin side

synes å vektlegge særskilt emosjonell støtte og en mer veiledende funksjon overfor elever når det kommer til psykiske utfordringer. Samtidig kan hennes utsagn signalisere at det er en noe grenseløs rolle. Ifølge forskning viser emosjonell støtte å ha positiv innflytelse på individets mobilisering av ressurser i seg selv og sine omgivelser. Emosjonell støttes kan slik være hensiktsmessig for å tilrettelegge for mestring for elever med psykiske utfordringer (Skaalvik og Skaalvik, 2015; Langeland, 2009).

I denne studien anså lærerne det som både nyttig og viktig med kompetanseheving gjennom kurs og universelle program rettet mot psykisk helse (VIP). Lærerne hadde derimot noe ulikt tyngdepunkt i hvilken kompetanse de anså som viktig for å bidra til livsmestring hos sine elever.

«Vi kan ta store temaer, de store linjene på en måte, litt sånn ufarlige ting. Kan lett snakke om ernæring, hva er trendene for tiden? Søvn for eksempel, der har vi masse forskning, så jeg tror det er viktig å passe på å være faglig og ryddig.» (Hanne)

«Selvfølgelig trenger vi kunnskap, men samtidig må vi være rollemodeller for hvordan vi tar vare på hverandre. Du skal være profesjonell, men når man snakker om livsmestring og psykisk helse så tror jeg det er viktig at man gir av seg selv. Det kan gjøre at du åpner relasjonen til elevene, som gjør det lettere å snakke om ting som er vanskelig.» (Ole)

Lærernes utsagn gjenspeiler her bredden og dilemma i lærernes doble mandat med å drive både med kunnskaps- og helsefremmede arbeid i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hanne virker å ha en bevissthet om at ved å støtte seg til forskningsbasert kunnskap, vil hun kunne drive en forsvarlig undervisning og samtidig unngå å overskride sitt profesjonelle mandat som lærer. Slik jeg ser det signaliserer Hanne at gjennom vektlegging av kunnskap og forskning på livsmestringstema, avgrensers hun sin egen rolle overfor elevene som kunnskapsformidler.

Ole på sin side virker å ha en forståelse for at profesjonalitet i læreryrket går ut over rollen som kunnskapsformidler, og signaliserer at han som lærer har en oppgave i å formidle holdninger og verdier som kan ruste elevene til å mestre egne liv. Ole representerer i større grad et dannelsesperspektiv i sin forståelse av en god lærer, noe som også kommer til uttrykk i den generelle delen av læreplanen: «Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet.» (Kunnskapsdepartementet, 1993, s. 22). Spenningen mellom et nytteperspektiv og et dannelsesperspektiv på opplæringen trekkes stadig fram i debatten rundt den profesjonelle lærer, noe utsagnene over signaliserer (Mausethagen, 2015).

Når det kommer til lærernes erfaringer og suksesshistorier med elever som har kommet seg gjennom utfordringer på en god måte, vektlegger de særskilt relasjonens betydning i elevenes tilfriskningsprosess.

«Jeg tror det er den gode relasjonen, ikke dømme for mye, men bekrefte, sånn som å ta hverandre alvorlig, vise respekt. Og det å bygge en god kultur i klasserommet slik at elevene kan dra hverandre opp. Men at det er noen elever som særlig ... hvor man ser at det er et røft ytre, så er det ofte noe mykt, veldig mykt og sårbart der inne. Og det å møte de med samme smil, kanskje et ekstra stort smil, og spørre litt hva de er interessert i og, og være konkret.» (Hanne)

«Først og fremst å vise oppmerksomhet da. Bare det å ha sett det og gitt uttrykk for at du ser at ungdommen har noen utfordringer da, og ønsker å være støttende. Det at du ser det uten å noen behøver å minne deg på det. Det er iallfall min erfaring at, det ofte blir respondert positivt på.» (Ole)

«Min rolle, sammen med mange andre, både andre som jobber på skolen, alle sammen, ledelsen også ... er å gi tid, gi tillit, være til stede. Så det å være litt trygg og stabil tror jeg. For det kan jo hende at dette har sviktet tidligere, at 'Oi, det var den sterkeste læreren. Hva er det med deg? Du må ha en egen miljøarbeider på deg' liksom.» (Kjersti)

Utsagnene viser en forent forståelse av at å være en trygg favn og støtte for elevene, er helsefremmede i møte med motstand. Slik jeg ser det virker det som Hanne er opptatt av å ikke skulle innta en moraliserende rolle i møte med elevers livsutfordringer, men heller være en støtte for sine elever. I denne relasjonen virker Hanne å ha en bevissthet om at en anerkjennende holdning bygget på gjensidig respekt er en forutsetning for å etablere et tillitsforhold til elevene. Denne forståelsen finner støtte i relasjonsforskning, hvor en likeverdig holdning mellom to parter i en relasjon ses på som en forutsetning for å etablere tillit og respekt. I en lærer-elev-relasjon hvor læreren er den personen som har definisjonsmakten i det asymmetriske styrkeforholdet, er lærerens sosiale kompetanse og refleksjon over egen praksis sentralt for å etablere gode relasjoner til elevene (Drugli, 2012; Sælebakke, 2018). I tillegg synes Hanne å ha en forståelse for at et tøft ytre kan være et forsvar for eget selvværd, og virker bevist sin rolle med å ta ansvar for å gi ekstra støtte for å opprettholde relasjonen til elever som har lavere sosial kompetanse på å uttrykke egne behov. I kraft å bli møtt med anerkjennelse vil elevene få mulighet til å utvikle selvinnsikt og styrke egen selvfølelse. På den måten vil de være bedre rustet til å tåle utfordringer (Olsen og Traavik, 2010).

Ole signaliserer at det å vise at du bryr deg om elevene er av størst verdi for at elevene skal få tillit til ham som lærer. Samtidig kan det virke som han har en forståelse av at han ikke må presse elever som sliter, men gi de tid og opplevelse av støtte i denne fasen. I den sammenheng er det nærliggende å peke på Kirkegaards vektlegging av subjektets egen forståelse for sin situasjon, og møte personen der man er for å være til hjelp. «Hvis det i sannhet skal lykkes å føre et menneske hen til et bestemt sted, må man først passe på å finne ham der hvor han er og begynne der.» (Kierkegaard, 1849).

Kjersti på sin side virker å være opptatt av at en tillitsfull holdning og respekt overfor elevene bør prege skolens kultur og verdier, og ikke variere med hvilke voksenpersoner eleven møter. Med tanke på at skolens verdier gjenspeiles i skolens klima og læringsmiljø, hevder Drugli at rektor og skoleledelsen har et særlig ansvar for å legge til rette for gode relasjoner mellom lærere og elever gjennom respektfulle holdninger og handlinger overfor alle elever (2012; Ekornes, 2018). På den annen side synes Kjersti å ha en bevissthet om at for å kunne være stabile og trygge voksenpersoner i møte med elevutfordringer, må man være trygg på egen relasjonskompetanse. Sælebakkes hevder at lærere må starte med å styrke relasjonen til seg selv for å kunne styrke elevenes ferdigheter til å håndtere utfordringer i relasjon til andre. Hun er opptatt av at livsmestring skjer innenfor rammen av et fellesskap, og belyser derfor sosiale ferdigheter og relasjonskompetanse som livsmestringens DNA (2018). I tillegg signaliserer Kjersti at relasjon trumfer autoritære voksne i møte med elever med atferdsvansker, noe forskning på atferdsvansker bekrefter (Ogden, 2015).

Hanne peker også på betydningen av et godt klassemiljø som en helsefremmende faktor. Ifølge Deci og Ryan er læringsmiljø som kjennetegnes av anerkjennelse, omsorg og trygghet med på å fremme elevens tilhørighet til skolen (2000). Sett opp imot forskning som viser at elevens opplevelse av støtte fra lærer og tilhørighet synker i takt med alderen, er det positivt å se at lærere i videregående skole vektlegger dette (Federici og Skaalvik, 2013).

I Kjersti sin forståelse for relasjonens betydning overfor elever i møte med motstand, synes hun også ha en bevissthet om at elevene bør være delaktige i egen tilfriskning.

«Jeg tror det er viktig at man ikke sitter å kvikkfikser for dem også. Jeg står ikke og makker snøen for at det skal bli lett for deg å gå, men kan gå i lag med.» (Kjersti)

Dette perspektivet finner vi igjen hos resiliensforsker Suniya Luthar som beskriver at personer som vokser med utfordringene vil kunne takle senere belastninger på en mer tilfredsstillende måte (2006). I denne herdingsprosessen vil støtte fra nære relasjoner ha betydning (Olsen og Traavik, 2010). Opplevelse av å håndtere og mestre utfordringer kan resultere i et mer fleksibelt reguleringsystem og slik opprettholde god psykisk helse på tross av stressende livshendelser (Amundsen, 2016).

Samlet sett kan det synes som lærerne i denne studien har en forståelse for at deres rolle overfor elever med psykiske utfordringer i hovedsak er å være relasjonsbygger og henviser. Som beskrevet innledningsvis beskriver lærerne at de har instanser å henvise til dersom elevenes problemer går i retning av behandling. Sett opp imot lærernes beskrivelse av skolekultur, kan det synes som at skolens kultur og organisering rundt elever med behov for ekstra støtte og veiledning, kan virke både avgrensende og støttende for lærernes handlingsrom og rolle.

I studier av lærere og skoleansattes forståelse og praksis i møte med elever med psykiske vansker, blir lærernes forståelse for sin rolle som henviser, betegnet som «the gatekeeper» (Nadeem et al., 2011; Stiffman, Pescosolido og Cabassa, 2004). Lærer som henviser forstås her som å være oppmerksom på og fange opp signal på elevenes tidlige vansker, og samtidig vurdere og regulere elevenes videre hjelp fra andre hjelpeinstanser (Ekornes, 2018). Dette er sammenfallende med kompetansen skolemyndigheter etterlyser hos lærere i beskrivelsen av et godt psykososialt miljø (NOU 2015: 2, 2015).

Drøfting

Lærere har den senere tid blitt omtalt som en av samfunnets viktigste yrkesgrupper. Denne betraktningen ses gjerne i lys av lærernes posisjon og rolle i barn og unges daglige liv, samt forskning som viser lærernes sentrale betydning for elevenes læring og utvikling (Drugli, 2012). Relasjonens positive innvirkning på elvers faglige og sosiale læring har bidratt til stor oppmerksomhet på lærernes relasjonskompetanse, og har blitt framtrødende i karakteristikken av «den gode lærer» (Drugli og Nordahl, 2014; Olsen og Traavik, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2019). Sett opp imot læreres egen vektlegging og bevissthet på lærer-elev-relasjonens betydning, kan dette betraktes som positivt for læreres engasjement og trivsel i yrket. Muligheten til å være en betydningsfull person i elvers liv og bidra til læring og trivsel, utgjør en grunnleggende motivasjon for mange lærere (Mausethagen, 2015).

Sett i lys av denne studiens funn løfter lærerne fram relasjonen som særlig viktig for sårbare elever. Som beskrevet i teori om resiliens, kan relasjonen til en trygg lærer fungere som en beskyttende faktor og bidra til å redusere en negativ helseutvikling i form av psykiske vansker eller problematferd (Olsen og Traavik, 2010). Lærere løftes slik fram som å være i en unik posisjon til å jobbe helsefremmende i skolen. Tatt dette i betraktning kan lærernes relasjonelle posisjon overfor sine elever også være en sårbarhet. Tillit betraktes gjerne som limet i en relasjon, og innebærer at dersom tilliten mellom elev og lærer slår sprekker, vil det påvirke kvaliteten på relasjonen. Som Drugli beskriver er det lærerne som har ansvaret for å skape og opprettholde kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev (2012). Med tanke på at psykiske utfordringer påvirker

individets læringskapasitet kan manglende innleveringer og dalende karakterer være tidlige signal på en problemutvikling. Lærere må her ta stilling til faglige krav og forventninger, opp imot elevens negative helseutvikling. Krav som ikke står i forhold til elevens forutsetning for å mestre kan ifølge Lazarus og Folkmans teori bidra til økt stress, og svekke relasjonen mellom lærer og elev (Kelleberg og Andersen, 2016). Dette vil igjen kunne ha negative følger for både faglig utvikling og elevens psykiske helse.

For å opprettholde kvaliteten på lærer-elev-relasjonen gav Ole uttrykk for at det var viktig at han som lærer våget å være åpen og sårbar overfor sine elever for at elevene selv skulle få mot til å dele ting som var utfordrende med ham som lærer. Han signaliserte slik betydningen av å ha en lav terskel for å fremme elevenes psykiske helse. Sett i lys av Drugli sin anmodning om å være proaktiv og danne grunnlag for gode relasjoner i «fredstid», vil dette ha positive implikasjoner i møte med elevenes psykiske utfordringer (2012). På den andre siden gav Ole uttrykk for at elevene selv responderte positivt på at han som lærer brydde seg og var tilgjengelig for dem, fremfor å presse fram en dialog elevene ikke var klar for. Denne erfaringen kan ses i lys av Madsens kritikk av «samfunnets medisin» i å skulle snakke om og ha oppmerksomhet på potensiell negativ helseutvikling, noe som kan sykliggjøre normale reaksjoner på en krevende livssituasjon (2018). Tatt i betraktning at læreres måte å omtale og kommunisere med elevene på har stor betydning for elevenes selvfølelse og identitetsutvikling, er dette viktig å reflektere over ifølge Drugli (2012). Om noen elever har behov for at skolen er en «frisone» fra ha oppmerksomhet på det som er vanskelig, og ha mer fokus på muligheter for mestring, kan tenkes å være positivt for elevenes helse og relasjon til lærerne. Hanne mener det er viktig å være ryddig og faglig når det kommer til å drive helsefremmende arbeid i skolen, og har i likhet med de andre forskningsdeltakerne behov for en avgrensning rundt sin rolle og handlingsrom.

Til tross for en bevissthet og oppmerksomhet på relasjonskvalitet uttrykker lærerne i denne studien spesielt, og lærere for øvrig, en bekymring over å skulle innta en terapeutisk rolle overfor sine elever (Ekornes, 2018; Røros, 2019). I forbindelse med innføring av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen, har debatten rundt læreres rolle og kompetanse vært diskutert både av lærere og andre profesjoner, og da særskilt psykologer. I tråd med andre studier var også lærerne i denne studien klar på at de ikke skulle drive med noen form for terapi. Bakgrunnen for sammenligningen med terapeutiske profesjoner fra lærernes ståsted, kan muligens ses på bakgrunn av relasjonens terapeutiske effekt. Forskning på psykoterapi har vist at relasjonen til behandler har tre ganger så stor betydning for klientens tilfriskning, enn selve metoden (Nasjonalt kompetansesenter for psykisk helsearbeid, 2019; Karlsen, 2018). Terapeutisk allianse er et begrep som benyttes for å beskrive kvaliteten i en behandlingsrelasjon, og bygger på tillit, trygghet, troverdighet og samhandling. Sett opp imot illustrasjon av en god relasjon er innholdet sammenfallende. Den personlige relasjonskompetansen en lærer eller psykolog har, er med andre ord det mest avgjørende i møte med individer i krevende livssituasjoner. Forskning på relasjonens kraft kan slik sett medføre at læreres rolle i forhold til elevenes psykiske helse stadig utvides. På den andre siden kan en terapeutisk effekt ikke sidestilles med terapi eller erstatte den kunnskapsbase som terapeutiske metoder er forankret i. En avgrensning av læreres rolle i tilknytning til livsmestring i skolen må dermed også ses opp imot deres kunnskapsbase og profesjon.

Flere psykologer hevder livsmestring i skolen fremstår som et eksperiment og vil kreve en kompetanse som går ut over lærernes profesjon og kapasitet (Vedvik, 2020). Dette perspektivet støttes i så måte også av mange lærere. I en studie utført av NIFU (Nordisk

institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning), ble lærere, skoleledere og skoleeiere spurt om psykisk helse i skolen. Konklusjonen hos de fleste lærerne var et uttrykt ønske om et mer målrettet arbeid i skolen rundt psykisk helse. Det var også få som opplevde tilstrekkelig kompetanse og tilgang på ressurser fra skolens side (Holen og Waagene, 2014; Larsen og Christiansen, 2015). Denne studiens funn viser derimot at skolens systematiske arbeid rundt psykisk helse bidrar til å gjøre avgrensningen rundt lærernes helsefremmende rolle tydeligere. Samtidig opplever lærerne behov for mer kompetanse for å jobbe helsefremmende i skolen. Uthus peker i den sammenheng på at det kreves høy faglig og sosialpedagogisk kompetanse fra lærerne sin side for å drive både kunnskaps- og helsefremmende arbeid i skolen (2017).

De senere årene har lærere blitt stilt overfor økende krav til spesialisering av sin kompetanse. I etterkant av oppmerksomhet på skolekvalitetsmålinger og fokus på læringsutbytte, kan lærere oppleve at erfaringsbasert kunnskap har blitt mindre verdsatt i utøvelsen av deres yrkesrolle. Ole antyder i så måte at lærernes oppdrag med å danne og ruste elevene kan komme i bakgrunnen dersom oppmerksomheten på kunnskap blir for teoretisk forankret. Tradisjonelt sett kan man gjenkjenne dette spenningsforholdet mellom et dannesperspektiv og et nytteperspektiv på utdanningen, hvor diskusjonen rundt lærernes kunnskapsbase i første rekke har handlet om i hvor stor grad lærere skal støtte seg til erfaringsbasert kunnskap eller teoretisk basert kunnskap (Mausethagen, 2015). Selv om disse kunnskapstradisjonene nødvendigvis ikke står i et motsetningsforhold til hverandre, kan Ole sine betraktninger sies å gjenspeile en forståelse for at forskningsbasert kunnskap alene ikke ivaretar den kompleksiteten læreres skjønnsmessige vurderinger bygger på i møte med elevmangfoldet i skolen (Mausethagen, 2015; Saur og Ulleberg, 2020).

Sett opp imot læreres rolle med å skille mellom elevers normale stressbelastninger og psykiske plager, vil nok både lærernes kompetanse på psykiske plager og relasjonen til elevene påvirke deres skjønnsmessige vurdering. Lærernes forståelse for sin rolle som relasjonsbygger og henviser synliggjør hvordan lærerne konstruerer sin forståelse i lys av sine omgivelser.

4.2.3 Selvstendighet og mestringstro som livsmestringskompetanse

Presentasjon og analyse av empiriske data

I arbeidet med kodingen av datamaterialet ble det tydelig hva lærerne anså som viktig kompetanse å utruste elevene med gjennom implementeringen av livsmestring som tverrfaglig tema i skolen.

«Altså mye av det vi gjør handler om å gjøre dem til selvstendige individer, som skal stemme, som skal stå på egne bein, som skal finne en jobb, studere, leve et godt liv.» (Hanne)

«Hvis jeg skal peke på én ting som vi har snakket om og verdier som vi ønsker å overføre, er en gradvis utvikling fra Vg1 til Vg3 å bli selvstendige individer som tar egne valg, men samtidig har selvrespekt og tro på seg selv.» (Ole)

Som utsagnene viser vektlegger både Hanne og Ole evnen til å være selvstendige som betydningsfullt for sine elever på veien inn i voksenlivet. Hanne peker samtidig på at å ha en jobb å gå til bidrar til økt livskvalitet. Hun virker slik å ha en bevissthet om at å være yrkesaktiv har en positiv innvirkning på den psykiske helsen. Hanne ser dermed mestring av skolen og livet i en sammenheng. Dette perspektivet kommer også til synet i skolens formålsparagraf (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Ole indikerer i sin uttalelse at selvstendighet er en ferdighet som må utvikles over tid, og som slik sett kan kreve en modning og støtte fra lærerne. Elevenes evne til å ta ansvarlige valg kan i så måte være en synliggjøring av denne kompetansen. Ole trekker også fram betydningen av en god selvfølelse, som kommer til uttrykk gjennom å akseptere og verdsette seg selv. Han antyder at dette kan ses på som en verdi uavhengig av i hvilken grad denne selvstendigheten er utviklet.

Lærerne kan sies å utvise en forståelse for at selvstendigjøring er en måte å være agent i eget liv. Banduras sosialkognitive teori ser individet som en aktiv aktør som både former og blir formet av sine omgivelser. Ved å innta rollen som agent i eget liv vil man bevisstgjøres på de valg man har innflytelse på (Pajares, 1996).

En annen egenskap som lærerne i denne studien trekker fram som betydningsfullt for å håndtere motstand og utfordringer, er mestringstro.

«Jeg tenker at det som er felles for de som kommer seg gjennom det er at de har den indre drivkraften, og våger altså, de har en egen vilje til å få til en endring. Det er spesielt to elever som jeg aldri glemmer som hadde potensialet og noe faglig å bidra med. Og jeg prøvde med veiledning og sa: ' Dette var bra'. Men han trodde ikke på meg, fordi han hadde aldri hørt noe positivt. Det hjalp ikke hva jeg sa, for han trodde ikke selv.» (Hanne)

Hanne forteller her om en elev som hadde stort fravær fra ungdomsskolen og et svakt faglig utbytte i videregående skole. Hanne opplevde det frustrerende at eleven ikke fikk vist hva han var god for, selv om han hadde faglige forutsetninger for å lykkes. Samtidig virker det som om hun har en forståelse for at det er en sammenheng mellom troen på å mestre og evnen til å utføre oppgaven man blir satt til. Selv om hun som lærer oppmuntrer, støtter og veileder denne eleven, ser ikke Hanne det som tilstrekkelig for å gi eleven tro på å mestre. Hun trekker her inn betydningen av tidligere mestringserfaringer og tolker elevens mangelfulle oppmuntring og mestring som forklaring på elevens negative respons. Et tilsvarende perspektiv finner vi i forskning på skolefaglig mestring, hvor elevers tro på å mestre spiller større rolle enn elevers faktiske evner til å gjennomføre oppgaven (Pajares, 1996).

Hanne viser også til en indre drivkraft og vilje som en framtrødende egenskap hos elever som ikke «backer ut» i møte med utfordringer. Selv om Hanne ikke viser til konkrete eksempler her, antyder hun likevel en forståelse for en sammenheng mellom en «indre drive» og vilje til endring. Slik jeg ser det virker Hanne å ha en bevissthet om hvordan indre motivasjon danner grunnlag for elevers atferd og utholdenhet i møte med motgang. Skaalvik og Skaalvik beskriver at motivasjon fremmer læring indirekte gjennom innsats, konsentrasjon og utholdenhet (2015). Samtidig må individets selvoppfatning alltid ses i sammenheng med den enkeltes motivasjon. I eksempelet Hanne beskrev her, vil nok manglende motivasjon også være en medvirkende faktor til elevens reduserte utholdenhet og tendens til å trekke seg unna, når utfordringer dukket opp.

Med tanke på at Kjersti gir uttrykk for flere positive erfaringer med elever som ikke har hatt de beste forutsetninger for å lykkes ved oppstart på videregående skole, er det interessant å se hva hun anser som suksesskriterier.

«Og vi tror aldri at det kommer til å gå, hvordan skal vi tilrettelegge nok til ..., men så går det altså. Vi har jo dramafag på skolen som er veldig selvutviklede. Og plutselig så opplever de mestring da. Får mye skryt og blir mye sett, og så tilpasser vi oss slik at de får gjøre viktige ting, som å ta følgespot, 'Shit, ja nå stoler vi på deg', liksom.» (Kjersti)

«Vi har hatt mange som har kommet seg gjennom for de har fått lov å være seg selv da, og slappe av. Å begynne å få tilliten igjen til mennesker, til lærere, sånne ting [...] Det er jo en identitet på musikklinja, en styrke. Hvis du vil sitte i fred så får du det. Det er mange solskinnshistorier, heldigvis.» (Kjersti)

Kjersti peker i første utsagn på verdien av tilpasset opplæring og betydningen av tett oppfølging for å skape økt faglig og sosial fungering (Opplæringslova, 1998, §1-3). Muligheten hun har for å gi elever opplevelse av mestring gjennom å gjøre betydningsfulle oppgaver, samtidig som forventningene er realistiske, beskrives her som kontekstuelle forutsetninger for å skape en endring. Ifølge Skaalvik og Skaalvik vil oppgaver som samsvarer med elevenes interesser og forutsetninger kunne gi økt motivasjon og tro på egne evner til å mestre også i andre sammenheng (2015; Kunnskapsdepartementet, 2015). Sett i sammenheng med tidligere utsagn, virker det som Kjersti opplever tilretteleggingen fra skolens side med økt voksentetthet og mindre klasser som en medvirkende faktor til at hun kan etablere nære relasjonen overfor sine elever. Slik sett virker Kjersti å være bevisst sin rolle som en signifikant person overfor sine elever. Oppmuntring og tiltro fra betydningsfulle personer beskrives som effektive med tanke på å skape motivasjon og mestringstro hos elever (Skaalvik og Skaalvik, 2015).

Tatt dette i betraktning, virker Kjersti å være opptatt av å hjelpe elevene i form av faglig, sosial og metodisk tilrettelegging, og knytter slik instrumentell og emosjonell støtte inn i undervisningen. Motivasjonsforskerne Federici og Skaalvik beskriver at læringsmiljø som preges av emosjonell og instrumentell støtte bidrar til positive lærer-elev-relasjoner og fremmer elevenes motivasjon, læring og trivsel i skolen (2013). I motsetning til eksemplet med eleven som ikke trodde han ville mestre i Hanne sin klasse, kan det tyde på at Kjersti sine positive erfaringer med å mestre, påvirker hennes gjennomføringsevne med å tilrettelegge og bidra til gjennomføring for elever som ikke har gunstige forutsetninger for å lykkes.

Et annet interessant perspektiv Kjersti erfarer bidrar til mestring og personlig utvikling er å ikke gripe tidlig inn, men la elevene få tid til å være der de er, og akseptere seg selv som de er, akkurat nå. Selvaksept utvikles gjennom mestringserfaringer på områder som har betydning for den enkelte, og hvor tilbakemelding fra signifikante personer virker inn på hvordan man vurderer sine erfaringer og atferd (Hartwedt, 2019). Kjersti sine erfaringer kan i så måte antyde en sammenheng mellom selvaksept og troen på å mestre utfordringer.

Lærernes forståelse for deres rolle med å lære elevene å bli selvstendige og utvikle mestringstro, reflekterer noe ulik tilnærming mellom lærerne.

«Jeg tror kanskje det er det å lære dem å finne informasjon, og være kildekritisk. Vi kan lett ta utgangspunkt i avisoverskrifter. Veganmat, det er i vinden nå ikke sant? Så kan man si; dette sier avisene, skal vi se litt nærmere på dette? Så å lære dem å følge med, stille kritiske spørsmål, det tenker jeg er det beste vi kan gjøre, for vi har jo ikke oppskriftene.» (Hanne)

«Det er fint med livsmestring, men som andre fag på skolen, det er jo når vi gjør oss erfaringer vi lærer mest, men vi kan jo forberede dem kanskje? Men det å speile dem litte grann, at de tar del i løsningen eller i progresjonen videre. Ikke sikkert det er noen løsning der og da, men jeg står ikke og makker snøen for at det skal bli lett for deg å gå, for som jeg startet med, jeg tror det er viktig at man erfarer selv.» (Kjersti)

Hanne virker opptatt av å ha en faglig forankring i sitt arbeid som lærer og kan synes å vektlegge betydningen av en mer teoretisk og forskningsbasert tilnærming. Hannes bakgrunn som språklærer kan virke inn på hennes prioritering av gode verktøy og

virkemidler i elevenes møte med å sortere informasjon i en mediemettet kultur. Evnen til å være kildekritisk kan slik tolkes som en måte å ruste elevene til å ta selvstendige valg. Hanne berører også et spørsmål om verdier her, hvor hun viser en ydmykhet overfor å skulle bestemme hva som er gode livsvalg for den enkelte. Utsagnet til Hanne indikerer sannsynligvis et ønske om tydeligere føringer rundt kunnskapsformidling i arbeid med livsmestring slik jeg ser det, og avgrenser sin rolle ved å støtte seg til forskningsbasert kunnskap.

Kjersti på sin side legger større vekt på betydningen av at elevene blir delaktig i sine valg gjennom erfaring. Sett i sammenheng med tidligere utsagn virker det som Kjersti er opptatt av å ikke fjerne ubehag på livsveien, og indikerer at mange ungdommer hun møter blir for mye beskyttet mot ubehag. Samtidig beskriver hun også sin rolle som støtte og veileder sammen med elevene, og signaliserer at det er hensiktsmessig å ikke stå alene, men ha noen å støtte seg til når problemer oppstår. Madsen viser i sin studie av psykiske plager blant ungdom at å stå alene i livsutfordringer er mer utfordrende enn livsutfordringene i seg selv (2018). I sin jobb som musikk lærer stilles Kjersti overfor mange praktiske utfordringer i hverdagen, og på grunnlag av dette har hun trolig opparbeidet seg mange erfaringer som ligger i bunn for hennes læringsssyn.

Drøfting

Idealet om selvstendighet og uavhengighet er verdier som preger den vestlige verden i senmoderne tid, og gjenspeiles også i skolepolitiske føringer og læreplaner. Målet om å skape selvstendige individer som medvirker til egen læring og utvikling preger elevsynet i dagens skole (Eia, 2020; Krange og Øia, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærerne i denne studien ser selvstendighet som en kompetanse som må utvikles for å kunne ta ansvarlige livsvalg og komme i posisjon til å være agent i eget liv. Veien til selvstendighet beskrives derimot ikke som strømlinjeformet, men mangfoldig og variert hvis man ser lærernes betraktninger i sammenheng.

Evnen til kritisk tenkning er en egenskap som Hanne trekker fram som en forutsetning for å kunne ta selvstendige valg, og som hun anser som viktig kompetanse for elevene i videregående skole på veien inn i voksenlivet. Dette perspektivet presiseres også i Formålsparagrafen og beskrives av WHO som kjennetegn på god psykisk helse (Opplæringslova, 1998, §1-1; Holen og Waagene, 2014). Å kunne være til nytte for andre og bidra inn i et fellesskap betegnes både som en helsefremmende og beskyttende faktor for å opprettholde god psykisk helse. Giddens hevder derimot at kravene om økt ansvarlighet og selvstendighet også bidrar til større usikkerhet og risiko for ungdom i å ta «rette valg». Et risikoblick på utvikling av psykiske helseplager innebærer at oppmerksomhet på forebyggende og helsefremmende tiltak samtidig legger et press på individet til å ta gode valg på vegne av seg selv og samfunnet, ifølge Giddens (Krange og Øia, 2005; Järvinen og Mik-Meyer, 2012). Dette presset kan bidra til en økning av psykiske plager. At forverringen i ungdoms psykiske helse også må ses opp imot den samfunnsmessige utviklingen med blant annet økt individualisering, og krav til selvrealisering og selvdisiplinering antydes også i Novas analyser av psykiske helseplager (Madsen, 2018).

Ole sin forståelse av selvstendighet som en prosess og modning kan muligens betraktes som en kontrast til en betydelig ansvarliggjøring av individet. Banduras teori om «human agency» beskriver individet som en bevisst aktør som er i stand til både å påvirke og bli påvirket av sine omgivelser (2006b). Oles bakgrunn som lærer i videregående skole, tegner muligens et mer nyansert bilde på ungdommers forutsetninger for å ta bevisste

valg. Psykologspesialist Per Are Løkke er opprørt over samfunnets psykiatisering av ungdomsfasen og hevder at man alt for tidlig presser på barn og unge en voksen refleksjonsmåte. «i dagens samfunn som ønsker raske resultater, forsvinner et viktig begrep som modning. Nå handler alt om handling her og nå.» (Okstad, 2019, s. 37). Sett opp imot Oles intensjon om en gradvis modning og utvikling fra Vg1 til Vg3 i å utvikle ferdigheter til å ta bevisste valg, signaliseres at elevene trenger både tid og støtte i å manøvrere mellom de utallige valg de stilles overfor og den usikkerheten dette kan medføre. Deci og Ryans selvbestemmelsesteori tar derimot i større grad høyde for at individet har ulike kognitive forutsetninger og refleksiv kapasitet, og advarer mot å sidestille behovet for å være autonom med å være selvstendig. Elever som har nedsatt kapasitet og evne til å handle selvstendig, kan likevel utføre oppgaver etter egen vilje og interesse, selv om noen også vil trenge hjelp til å utføre disse (2000; Lunde, 2009). Når selvstendighet og ansvar tillegges stadig større verdi i skolepolitiske føringer, kan det signalisere en innsnevring av mestringsbegrepet som Bandura, Antonovsky og Lazarus og Folkman mener bør ses i et kontekstuelt perspektiv. Lærernes perspektiv på modning og evne til kritisk tenkning vil i så måte kunne legge til rette for mestring i lys av både individuelle og kontekstuelle faktorer.

Ungdomsårene betraktes som en sentral, men sårbar fase hvor identitet og tilhørighet utvikles og formes. I hvilken grad elevene opplever å mestre vil virke inn på deres selvfølelse og tilhørighet til skolen (Drugli, 2012). Å gi elevene mulighet til å gjøre egne erfaringer og ikke fjerne det ubehaget som ungdomstiden medfører, tenker Kjersti er sunt. Som lærer er hun opptatt av å legge best mulig til rette for mestring, samtidig som det ikke nødvendigvis innebærer fravær av motstand. Sett i lys av Banduras teori om mestringsstro, vil elevenes ulike erfaringer og støtte danne grunnlag for deres forventninger til å mestre bestemte oppgaver. Tendensen til å unngå utfordringer eller velge «minste motstands vei», springer gjerne ut fra få mestrings erfaringer. Elever som starter i videregående har allerede en lang skolehistorie bak seg, og lærerne i denne studien har mange erfaringer med elever som har kommet med en ryggsekk pakket med få mestrings erfaringer og annerkjennelse. Sett i lys av Antonovskys (2012) salutogene forståelse for hva som bringer individet i retning av bedre helse, trekker Kjersti fram tilpasset opplæring som en forutsetning for at elevene skal få mestrings erfaringer i tråd med egne forutsetninger og behov. For å kunne legge til rette for mestring for alle elever er Kjersti klar på at dette er noe hun ikke kan gjøre på egen hånd.

Prinsippet om tilpasset opplæring sies å gjenspeile spennet mellom å ivareta den enkeltes behov og fellesskapets beste. Skolen er en arena hvor fellesskapet står sterkt, hvor mangfoldet av individer skal fungere sammen innenfor fellesskapets rammer. Parallelt med dette skal elevens stemme vektlegges på alle nivå, og elevene har fått styrket sine rettigheter til å medvirke og utforme egen undervisning og læringsmiljø gjennom retten til et godt psykososialt miljø (Opplæringslova, 1998; Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom oppmerksomhet på å kjenne elevene godt, samt en godvilje og praktisk tilrettelegging fra skolens ledelse, erfarer Kjersti at elever gjenvinner troen på å lykkes og slik evner å ta i bruk iboende ressurser. Positive mestrings erfaringer og en styrket mestringsstro vil samtidig stimulere elevenes evne til å håndtere motstand (Olsen og Traavik, 2010). I tråd med Fullan og Quinns (2016) teori om samarbeid, belyser Kjersti viktigheten av en kollektiv tilnærming til individuelle utfordringer for å lykkes, og inntar i så måte et systemperspektiv på tilpasset opplæring.

Selv om intensjonen med tilpasset opplæring er å legge til rette for mestring for alle elever uavhengig av evner og forutsetninger, er det knyttet flere utfordringer til å

gjennomføre dette. Bandura peker særskilt på betydningen av tidlige mestringserfaringer som avgjørende for å etablere en tro i individet på å mestre tilsvarende oppgaver også i fremtiden (2006b). Ut fra Hannes beskrivelser av eleven med få mestringserfaringer i bagasjen, opplevde hun at å tilrettelegge oppgaver i tråd med elevens forutsetninger ikke gav tilstrekkelig erfaringer til å etablere mestringstro for videre oppgaver. I videregående skole hvor elevene må forholde seg til mange lærere, opplever hun at kontinuiteten i relasjonen til særskilt sårbare elever gjør det vanskelig å etablere en stabil relasjon over tid. Hun ser derimot tid som en viktig tilleggsfaktor og ressurs til Banduras mestringsteori. Elever som har få mestringserfaringer har behov for tid på å danne et nytt fundament av positive erfaringer og for å etablere tillit til personer. I videregående skole hvor elevene skal rustes for videre studier og arbeidsliv, oppleves derimot tiden som knapp for å etablere mestringstro hos elever med en slik bakgrunn. Ut fra forskning på frafall i videregående skole, representerer elever med svakt faglig utbytte fra grunnskolen seg ut som en elevgruppe som er sårbar for psykiske plager og med større risiko for avbrudd (Dyb, 2010). Dette individperspektivet på frafall trekkes også fram i revideringen av Kunnskapsløftet og har bidratt til stor oppmerksomhet på faktorer som kan bidra til å øke elevenes utbytte av opplæringen.

Sett opp imot forskning på resiliens ses både individuelle og kontekstuelle faktorer i sammenheng for å skape en helsefremmende utvikling tross risiko for en negativ videreutvikling (Olsen og Traavik, 2010). Lærernes erfaringer og vektlegging av relasjonens betydning for å overkomme motstand, belyses også av Mead som både helsefremmende og beskyttende (Amundsen, 2016). Tatt i betraktning betoningen av læringsutbytte og et individperspektiv på frafall, viser flere studier til ensomhet og manglende tilhørighet som fremtredende for tanker om å slutte i videregående skole (Mjaavatn og Frostad, 2014; Blum, 2005; Monahan, Oesterle og Hawkins, 2010). Hvordan elever blir bekreftet, og hva som tillegges verdi i skolen vil virke inn både på tilhørighet og mestring for elevene (Drugli, 2012). Et interessant funn i den forbindelse er hvilken relevans Ole og Kjersti tillegger selvaksept i tilknytning til mestring. Parallelt med å bli et selvstendig individ som skal stå på egne bein og ta egne valg, understreker Ole betydningen av å akseptere og verdsette seg selv. Psykolog Guro Øiestad peker på aksept som forutsetning for å utvikle en god selvfølelse og tiltro til seg selv (2015). Som Bandura hevder, skaper troen på å mestre en bevegelse og handling mot en utfordring eller belastning, framfor å resignere (Pajares, 1996). Å akseptere egne feil og sårbarheter utvikler en selvfølelse som rommer både gode og vonde følelser, og beskrives som kjernen i en resilient utvikling (Olsen og Traavik, 2010).

For Kjersti sin del peker hun på noe så utradisjonelt som å la eleven få være i fred. «Det er ikke «all inn» og grafse i grums», som hun sier. I Meld. St. 6 *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2019) settes fokus derimot på det motsatte. Forebygging og tidlig innsats innebærer i denne meldingen «og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringene avdekkes.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12). Tidlig intervensjon kan slik redusere en skjevutvikling og bidra til økt fungering for individet (Rimehaug, 2014).

Et kritisk perspektiv på tidlig innsats, er at det kan medføre en innsnevring av normalitetsbegrepet og bidra til at kriterier for den kompetente elev utvides. Dette kan medføre at flere tilstander og elever kategoriseres som unormale eller bekymringsfulle, uten at man med sikkerhet kan spå en negativ utvikling (Franck, 2017). Samtidig kan økt fokus på mulig risiko eller problem, bidra til å forsterke utvikling av det aktuelle

problemet. Psykolog Per Are Løkke karakteriserer skole og foresattes oppmerksomhet og bekymring for de unges problem som en kvelende omsorg, og kan også bidra til at diagnoser settes for tidlig (Madsen, 2018). Også psykologiprofessor Per-Einar Binder uttrykker verdien av å la ting få bero, og å kunne lære å være til stede i livets gode og onde dager, og heller hjelpe barn og unge til å møte ufullkommenheten med aksept. Dette mener han kan bidra til økt tilhørighet og gi rom for vekst (2016).

Parallelt med skolens oppdrag med å danne og utruste elevene til «gangs menneske», rettes søkelyset i økende grad på å kvalitetssikre at utbytte av opplæringen økes og forbedres. Selv om lærere skal ivareta både faglig og sosial utvikling, beskriver Hargreaves at skolen befinner seg i «et krysspress mellom å skulle forberede barn og unge på deltakelse i kunnskapssamfunnet og å skulle fungere som motvekt til det samme samfunnet.» (gjengitt i Mausestaden, 2015, s. 26). Man kan si at å forberede barn og unge på videre utdanning og arbeidsliv representerer et nytteperspektiv, mens et dannelsesperspektiv synliggjøres gjennom å forberede elevene til å stille kritiske spørsmål ved vedtatte normer og sannheter i samfunnet de lever i. Slik jeg ser det, kan Hannes vektlegging av å lære elevene kildekritikk både bidra til at elevene blir dyktigere til å sortere informasjon, samtidig som de øves opp til å ha et kritisk blikk på samfunnet. Selv om Kjersti legger større vekt på erfaringslæring i sin tilnærming, tror hun at det kan komme elevene til nytte også i et samfunnsperspektiv, ved at elevene opplever mestring og gjør erfaringer med å håndtere motstand.

5 Avslutning

Forskningsspørsmålet i denne studien var: *Hvordan forstår tre lærere i videregående skole sin rolle med å fremme livsmestring hos sine elever?*

For å svare på dette har jeg gjennomført intervju og analysert lærernes refleksjoner og meningsutsagn. Studiens funn ble presentert gjennom tre kategorier: (1) Skolekultur – lærernes støttesystem og handlingsrom, (2) læreren som relasjonsbygger og henviser, og (3) selvstendighet og mestringstro som livsmestringskompetanse. Samlet sett representerer kategoriene det lærerne vektla for å definere sin rolle med å fremme livsmestring, og hva de anså som viktig kompetanse å utruste elevene med i løpet av videregående skole.

Skolens systematiske arbeid med å fremme elevenes psykiske helse og rett til et trygt skolemiljø viser en kollektiv satsning på dette området (Opplæringslova, 1998, § 9a-3). Den kompetansen og støtten som lærerne i denne studien har fått gjennom skoleprogrammet VIP samt gjennom de interne og eksterne hjelpetjenester som er knyttet til skolens elevtjeneste, har gitt dem større trygghet på å kjenne igjen tidlige signaler på mulige problemutviklinger hos elever. Samtidig gir lærerne uttrykk for at en felles kompetanseheving på psykisk helse i skolen bidrar til en lavere terskel for å samtale om tema, både for elever og lærere. Skolens kultur og organisering rundt elever med psykiske plager bidrar til at lærerne opplever sitt handlingsrom overfor elever med psykososiale utfordringer som håndterbart.

Lærerne i denne studien virker bevisste på at de i kraft av sin posisjon i elevens liv, kan bidra til å fremme elevens psykiske helse gjennom en god relasjon. For å etablere relasjoner som tåler medgang og motgang ser lærerne det som sentralt å være proaktiv og bruke tid på å bli kjent med elevenes livsverden før en mulig problemutvikling oppstår. Selv om flere psykologer har uttrykt skepsis til implementering av livsmestring i skolen, viser lærerne i denne studien at de er bevisste på at de må verne relasjonen til elevene ved å ikke gå ut over sin kunnskapsbase og mandat. Lærerne gir uttrykk for at å skulle opptre som «hobbypsykolog» kan være uheldig for elevens psykiske helse. De er tydelige på at lærere ikke skal drive med noen form for behandling.

For sårbare elever som enten har opplevd lite mestring og støtte gjennom livet, eller som står midt i en krise, trekker lærerne fram betydningen av å ha noen nære relasjoner som en fremtredende faktor i elevenes tilfriskning. Lærernes interesse for og støtte til elever i møte med motstand, synes å virke inn på elevenes mobilisering av ressurser til å håndtere utfordringer (Skaalvik og Skaalvik, 2015). I den sammenheng betrakter de relasjonen til sine elever som positiv for å redusere psykisk uhelse og bidra til livsmestring.

Et annet aspekt ved lærernes forståelse av sin helsefremmende rolle, virker å springe ut fra en lang praksis med å tilrettelegge for mestring gjennom tilpasset opplæring. Å se elevens faglige og sosiale utvikling i en sammenheng, er ikke noe nytt for lærerne. De ser en klar sammenheng mellom elevens helse og muligheten til å tilegne seg kunnskap. Lærerne uttrykker et perspektiv på livsmestring som komplekst og sammensatt, men likevel ikke nytt og fremmed. Selv om *Overordnet del – verdier og prinsipper* i fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017) vektlegger et utvidet kompetansebegrep

og en mer helhetlig og systematisk tilnærming til elevens læring, bærer lærernes yrkesutøvelse preg av at livsmestring er noe de delvis har praktisert allerede.

Sett opp imot beskrivelsen av livsmestring i *Overordnet del – verdier og prinsipper*, anser lærerne i denne studien ferdighetene kritisk tenkning og selvstendighet som viktige for å kunne ta ansvarlige livsvalg til gagn for egen helse og fremtidig arbeidsliv. Samtidig signaliserer lærerne at elever i videregående skole har behov for støtte og hjelp til å håndtere de utallige mulighetene og valgene de stilles overfor i dagens kunnskapssamfunn. Lærernes posisjon i elevens hverdag gir dem mulighet til å være en støttespiller som kan gi elevene tro på å mestre krevende valg og utfordringer. For å kunne takle stress og motgang trekkes mestringstro fram som den mest avgjørende erfaringen og holdningen lærerne ønsker å utruste elevene med for å bidra til livsmestring. Å gi elevene tro på seg selv og tro på å mestre, har stor betydning for å håndtere både faglige og sosiale utfordringer. Lærerne har en bevissthet på at svak faglig mestring kan bidra til psykiske vansker og redusert tilhørighet til skolen.

Refleksjonene rundt livsmestring til lærerne i denne studien har gitt meg som pp-rådgiver større innsikt i hva de erfarer er helsefremmende for sine elever. Selv om de opplever at lærerrollen er utvidet med flere oppgaver for å ivareta sitt mandat med å drive både kunnskaps- og helsefremmende arbeid, gir lærerne uttrykk for at det oppleves meningsfullt og nyttig å se eleven i et helhetlig perspektiv. Hvordan lærernes forståelse og refleksjoner er knyttet til skolekulturen og rammevilkårene på skolen, viser viktigheten av at PPT er bevisst på sitt systemrettede arbeid for å jobbe med individet i lys av sine omgivelser. Lærernes sentrale posisjon i elevens liv viser hvor viktig det er å bidra til å støtte lærerne i deres arbeid, slik at de selv skal kunne være en støtte for sine elever. At PPT engasjerer seg i og knyttes til den enkelte skoles kompetanse- og organisasjonsutvikling, vil ut fra denne studien vise seg å ha ringvirkninger også for den enkelte lærers arbeid. Med tanke på PPTs samarbeid med lærere rundt elever med utfordringer som påvirker deres faglige og/eller sosiale fungering, kan livsmestringskompetanse bidra til en mer gjensidig forståelse og likeverdighet i relasjonen mellom pp-rådgiver og lærer. Dette vil i neste omgang komme elevene til nytte.

Hva elevene selv opplever som viktig for å mestre livet i skolen og i sin helhet, har ikke blitt belyst i denne studien. Om jeg skulle bygget videre på denne studien hadde det vært spennende å se nærmere på hvilke områder og i hvilken grad elevens perspektiv samsvarer med lærernes forståelse.

Det er viktig å presisere at mine funn ikke kan generaliseres. Likevel kan studien bidra til å gi en utvidet forståelse for livsmestring i et lærerperspektiv. Å gjøre lærere oppmerksom på deres helsefremmende praksis, vil kunne gi dem økt mestringstro og trygghet i arbeidet med livsmestring i skolen. Samtidig kan det være interessant for skoleledere å få innblikk i hvilken viktig rolle deres organisering, struktur og kultur har i lærernes daglige virke. Som Hanne uttalte: «Alt vi driver med er livsmestring egentlig!»

Referanser

- Alnes, J. H. (2018, 20. februar). *Hermeneutikk. I Store norske leksikon*. Hentet 8. desember 2019 fra <https://snl.no/hermeneutikk>
- Amundsen, T. W. (2016). *Hva er resiliens, og hvordan kan skolen legge til rette for at risikoutsatte barn skal utvikle god psykisk helse?* (Masteroppgave). Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-55447>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T. og Sørli, M.-A. (2014). *Positiv læringsstøtte. Hele skolen med!* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Axelsson B. S. og Axelsson R. (2009). Altruisme i tverrprofesjonelt samarbeid og ledelse. I Willumsen E. (red) *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*, s. 104–114. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016. Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 8/16. Oslo: NOVA. Hentet fra http://www.hioa.no/content/download/128006/3392430/file/Ungdata-Nasjonale-resultater-2016-web_korrigert_9.8..pdf
- Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018. Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 8/18. Oslo: NOVA. Hentet fra <http://www.hioa.no/content/download/147550/4124628/file/Ungdata-2018.%20Nasjonale%20resultater.pdf>
- Bandura, A. (2006a). Adolescent development from an agentic perspective. Self-efficacy beliefs of adolescents. I F. Pajares og T. Urdan (red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 1–43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2006b). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180.
- Baumeister, R. F. og Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachements as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bekkehus, M. (2012). Resiliens - hvorfor klarer noen barn seg på tross av risiko? Hentet fra <http://www.forebygging.no/Artikler/2014-2012/Resiliens---hvorfor-klarere-noen-barn-seg-pa-tross-av-risiko/>
- Binder, P. E. (2016). *Ikke vær så slem mot deg selv. En veiviser i det ufullkomne livet*. Oslo: J.M. Stenersens Forlag AS.

- Blum, R. W. (2005). A Case for School Connectedness. *Educational Leadership*, 62(7), 16–20. Hentet fra <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr05/vol62/num07/A-Case-for-School-Connectedness.aspx>
- Bru, E., Idsøe, E. C. og Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Iversen Kulbrandstad, L., Lauvdal, T., Qvortrup, L. ... Thue, F. W. (2015). *Ekspertgruppa om lærerrollen. Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rapport-om-laererrollen.pdf>
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E. L. og Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helse-fag. (2010). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/kvalitative-forskningsprosjekt-i-medisin-og-helsefag-2010.pdf>
- Diseth, T. og Førde, S. (2017, 8. september). Kan skolen gjøre barn syke? Debattinnlegg i Dagbladet. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/kultur/kan-skolen-gjore-barn-syke/68672530>
- Drageset, S. og Ellingsen, S. (2010). Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju. *Sykepleien Forskning*, 5(4) 332–335. <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2011.0027>
- Drugli M. B. og Nordahl, T. (2014). Dyrk lærernes relasjonskompetanse. Tilpasset bokutdrag fra T. Manger, S, Lillejord, T, Nordahl og T. Helland (red.). (2013). *Livet i skolen 1*, (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra <https://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Drugli, M. B. og Nordahl, T. (2019). Dyrk lærernes relasjons-kompetanse. Hentet fra <https://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/> Artikkelen er et lett tilpasset bokutdrag fra *Livet i skolen 1* (2. utg.), T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl og T. Helland (red.). (2013). Fagbokforlaget.
- Dyb, H. (2010). Tidlig innsats gir mindre frafall. Hentet fra <https://forskning.no/skole-og-utdanning-nova-partner/tidlig-innsats-gir-mindre-fracfall/830301>
- Eia, H. (2020). Sånn er Norge. Hentet 14. mars 2020 fra <https://tv.nrk.no/serie/harald-eia-presenterer-saann-er-norge/sesong/1/episode/1/avspiller>
- Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Eliassen, K. O. og Oldervik, H. (2020). Da Norsk skole skulle kvalitetssikres. I H. Oldervik, E. Saur og H. P. Ulleberg (red.), *Et mangfold av kvaliteter i videregående skole* (s. 25–40). Oslo: Universitetsforlaget.
- Falch, T., Bensnes, S. og Strøm, B. (2016). Skolekvalitet i videregående opplæring. Utarbeidelse av skolebidragsindikatorer og mål på skolekvalitet (SØF-rapport 1/2016). Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS. Hentet fra <https://docplayer.me/18630931-Sof-rapport-nr-01-16-skolekvalitet-i-videregaende-opplaering.html>
- Federici, R. A. og Skaalvik, E. (2013). Lærer-elev-relasjonen betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, nr. 1/13. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Folkehelseinstituttet. (2011). *Bedre føre var... Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt. Hentet fra <https://fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20111-bedrefore-var---psykisk-helse-helsefremmende-og-forebyggende-tiltak-og-anbefalinger-pdf.pdf>
- Folkehelseinstituttet. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf
- Franck, K. (2017). Neoliberalisering av normalitet og det kompetente barnet. I Lyngseth, E. J. og Mørland, B. (red.). *Tidlig innsats i tidlig barndom*, s. 151–167. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fullan, M. og Quinn, J. (2016). *Coherence. The right drivers in action for schools, districts, and systems*. California: Corwin.
- Garrels, V. (2012). *Aktør i eget liv. En teoretisk oppgave om hva selvbestemmelse innebærer for mennesker med lettutviklingshemning* (Masteroppgave). Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-31480>
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Hartwedt, B. (2019). *Livsmestring – et kontinuum. En kvantitativ studie av støtte og belastninger knyttet til ungdommers livsmestring* (Masteroppgave). Trondheim: NTNU. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2614455>
- Hass, M., Allen, Q. og Amoah, M. (2014). Turning points and resilience of academically successful foster youth. *Children and Youth Services Review*, 44, 387–392. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.07.008>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30 (2003–04)). Oslo: Departementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

- Holen, S. og Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. (Rapport 9/2014). Oslo: NIFU, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/280087>
- Holte, A. (2012). Ti prinsipper for forebygging av psykiske lidelser. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 49(7), 693–695. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/oppsummert/2012/07/ti-prinsipper-forebygging-av-psykiske-lidelser>
- Holte, A. (2018). De syv psykiske helserettighetene. Norsk psykologforening. Hentet 14. mars 2020 fra <https://www.psykologforeningen.no/publikum/videoer/videoer-om-livsutfordringer/de-syv-psykiske-helserettighetene>
- Jahnsen, H. (2013). Ulike skolekulturer. Hentet 3. mai 2020 fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/organisasjonsutvikling/skolekultur/ulike-skolekulturer-article117307-21088.html>
- Järvinen, M. og Mik-Meyer, N. (2012). *At skabe en professionel. Ansvar og autonomi velfærdstaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Karlsen, P. J. (2018). – Relasjoner har en terapeutisk kraft. Hentet 23. april 2020 fra <https://psykologisk.no/2018/11/relasjonens-kraft-i-terapi/>
- Kellberg, M. og Andersen, B. (2016). *Stress – om at tilpasse sig hverdagens belastninger*. Dansk Sundhedspsykologisk Selskab. Hentet 29. sept. 2019 fra <https://www.dp.dk/decentrale-enheder/dansk-sundhedspsykologisk-selskab/wp-content/uploads/sites/48/2016/11/Britta-Andersen-og-Maja-Kellberg-speciale.pdf>
- Kierkegaard, (1859). Sitat fra *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed*. Hentet fra <https://www.ordtak.no/sitat.php?id=8657>
- Kleven, T. A. og Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Klomsten, A. T. (2018). *Livsmestring på timeplanen. Utdanning i Psykisk helse (UPS!)* Trondheim: Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU. Hentet fra <http://handling.forebygging.no/Global/livsmestringtimeplanen.pdf>
- Krange, O. og Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Kristofferzon, M. L., Engström, M. og Nilsson, A. (2018). Coping mediates the relationship between sense of coherence and mental quality of life in patients with chronic illness: a cross-sectional study. *Quality of Life Research*, 27, 1855–1863. <https://doi.org/10.1007/s11136-018-1845-0>
- Kunnskapsdepartementet. (1993). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *... og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16 (2006–2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31 (2006–2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. (St.meld. nr. 11 (2008–2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Folkehelsemeldingen – Mestring og muligheter*. (Meld. St. 19 (2014–15)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015–2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019–2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. (2007). Epistemological issues of interviewing. In S. Kvale *Qualitative Research kit: Doing interviews* (s. 11–22). London: SAGE Publications, Ltd. <http://dx.doi.org/10.4135/9781849208963>
- Kvalsund R. (2007). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjonen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Langeland, E. (2009). Betydningen av en salutogen tilnærming for å fremme psykisk helse. *Sykepleien Forskning*, 4(4), 288–296. <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2009.0143>
- Larsen, M. H. og Christiansen, B. (2015). Hvordan bidrar lærere til å fremme elevenes psykiske helse? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 9(2), 133–150. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, K. (2016). *Elevers opplevelse av egen motivasjon og læring* (Masteroppgave). Trondheim: NTNU. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2452638>
- Lunde, E.V. (2009). Perspektiver på helse og habilitering. I Eknes, J. og Løkke, J. A. (red.). *Utviklingshemning og habilitering. Innspill til habiliteringsprosessen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades. I: D. Cicchetti og D. J. Cohen (Red.) *Developmental Psychopathology: Volume Three: Risk, Disorder, and Adaptation* (2. utg., s. 739–795). New York: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch20>
- Madsen, O. J. (2012). Filosofisk praksis – et paradoksalt tilskudd i «den terapeutiske kultur». *Norsk filosofisk tidsskrift*, 47(2), 89–101. Hentet fra

https://www.idunn.no/nft/2012/02/filosofisk_praksis_-_et_paradoksalt_tilskudd_i_den_terape

- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon. Hva er det som feiler oss?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, E., Flatø, M. og Reiling, R. B. (2017). *Skolebidragsindikatorer i videregående skole Indikatorer for skolers bidrag til fullføring, gjennomføring og gjennomsnittskarakterer for skoleåret 2014-2015 og kullet som begynte i videregående skole høsten 2012.* (Rapport 7/2017). Oslo: NIFU, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2444485>
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Mjaavatn, P. E. og Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole. Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk vol. 79(1)*, 48–55. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/tanker-om-a-slutte-pa-videregaende-skole-er-ensomhet-en-viktig-faktor/>
- Moen, T. og Karlsdóttir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning.* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Monahan, K. C., Oesterle, S. og Hawkins, J. D. (2010). Predictors and Consequences of School Connectedness. The Case for Prevention. *The Prevention Researcher*, 17(3), 3–6.
- Nadeem, E., Kataoka, S. H., Chang, V. Y., Vona, P., Wong, M. og Stein, B. (2011). The Role of Teachers in School-Based Suicide Prevention: A Qualitative Study of School Staff Perspectives. *School Mental Health*, 3(4), 209–221. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9056-7>
- Nasjonalt kompetansesenter for psykisk helsearbeid (2019). Relasjoner. Hentet 13. mars 2020 fra <https://www.napha.no/content/13881/Relasjoner>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora* (4. utg.). Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Person, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J. ... Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging.* Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser.* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

- NSD (Norsk Senter for forskningsdata). (2019). Meldeskjema for behandling av personopplysninger. Hentet fra <https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5d0686c6-6746-43ba-9a61-f67074124ebc>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Okstad, A. (2019). Intervju med Per Are Løkke. *Mellanrummet*, 37(2), s. 13–19. Hentet fra <https://www.mellanrummet.net/nr37-2019/intervju-per-are-lokke.pdf>
- Oldervik, H., Saur, E., Ulleberg, H. P. (2020). *Et mangfold av kvaliteter i videregående utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, M. I. og Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. (2019). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Osmo, K. P. (2016). *Psykisk helse og somatiske plager blant unge – En kvantitativ studie av risiko- og beskyttelsesfaktorerens betydning for ungdoms helse* (Masteroppgave). Trondheim: NTNU. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2463076>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4) (Winter, 1996), s. 543–578. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/1170653>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- PPT for Ytre Nordmøre. (2014). Ta Grep. Om Psykisk helse og mobbing i skolen. Hentet fra <https://pptytrenordmore.files.wordpress.com/2015/01/ta-grep-om-psykisk-helse-og-mobbing-i-skolen.pdf>
- Rebni, E. (2015). Identitet og tilhørighet. Dagsavisen. Hentet 11. desember 2020 fra <https://www.dagsavisen.no/debatt/identitet-og-tilhorighet-1.459281>
- Rimehaug, T. (2014). Tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid for barn i risikozonen. I Glaser, V., Størksen, I. og Drugli, M. B. (red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*, s. 341–353. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roaldseth, D. (2013). Skolekulturen – en indikator på skolens sunnhetstilstand. *Bedre skole*, nr. 2/2013. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/skolekulturen--en-indikator-pa-skolens-sunnhetstilstand/>
- Rutter, M. (1979). Protective Factors in Children's Responses to Stress and Disadvantage. I M. W. Kent og J. E. Rolf. (Red.), *Primary prevention of psychopathology, Volume III: Social competence in children*. University of Vermont.
- Røros, R. (2019). Folkehelse og livsmestring – sett i et lærerperspektiv (Masteroppgave). Trondheim: NTNU. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2614432>
- Saur, E. og Ulleberg, H. P. (2020). Innledning. I H. Oldervik, E. Saur, H. P. Ulleberg (red.), *Et mangfold av kvaliteter i videregående utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skaalvik, E. M og Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. I. E. Uthus. *Elevenes psykiske helse i skolen*, (s. 47–69). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvpoppfatning, motivasjon og læring*, (1. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2014). Skolen som arbeidsplass. *Bedre skole*, nr. 3/14, s. 10–15. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/skolen-som-arbeidsplass/>
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sletten, M. A. (2015). Psykiske plager blant ungdom. Sosiale forskjeller og historier om *de flinke pikene*. I *Barn i Norge 2015. Ungdom og psykisk helse* (s. 8–25). Oslo: Organisasjonen voksne for barn. Hentet fra <http://www.ungdata.no/Forskning/Publikasjoner/Boeker-og-artikler/Ungdata-Boeker-og-artikler/Psykiske-plager-blant-ungdom/Psykiske-plager-blant-ungdom-pdf>
- Spurkeland, J. (2015). Relasjonskompetanse som grunnlag for å skape resultater i arbeid og på skole. Hentet fra <http://www.forebygging.no/Global/Spurkelandartikkel%20nr.%202.pdf>
- Spurkland, M. (2018). *Klassen. Fortellinger fra et skoleår*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Stiffman, A., Pescosolido, B. og Cabassa, L. (2004). Building a Model to Understand Youth Service Access: The Gateway Provider Model. *Mental Health Services Research*, 6(4), 189–198. <https://doi.org/10.1023/b:mhsr.0000044745.09952.33>
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen. Et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ungdatasenteret. (2019, 23. januar). Stress, press og psykiske plager blant unge. Hentet fra <http://www.ungdata.no/Nyheter/Stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge>
- Utdanningsdirektoratet (2015). Tilpasset opplæring- inkludering og fellesskap. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Vangen, S. og Huxham, C. (2009). En teoretisk forståelse av samarbeidets synergi. I Willumsen E. (red). *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. s. 67–85. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedvik, K. O. og Holterman, S. (2020). Livsmestring i skolen vekker debatt: Advarer mot å innføre gruppeterapi. *Utdanning*, nr. 4/2020. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Vestre Viken. (2020). Skoleprogrammet VIP. Veiledning og Informasjon om Psykisk helse i skolen. Hentet 18. mai 2020 fra <https://vestreviken.no/skoleprogrammet-vip>

- Wiker, W. K. (2019). *Miljøfaktorerens betydning for skolevegring. En litteraturstudie med et utviklingsøkologisk perspektiv. Hvilke faktorer kan føre til at eleven vegrer seg for å gå på skolen?* (Masteroppgave). Trondheim: NTNU. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2614470>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T. og Van Tartwijk (2014). Teacher-student relationship and classroom management. I *Emmer, E. T. & Sabornie, E. J. (Red.). Handbook of Classroom Management*, s. 363–386. New York: Routledge.
- Øiestad, G. (2015). *Selvfølelsen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Åslund, E. Ø. (2020). Hva karakteriserer en god skolekultur? Hentet fra 9. mai 2020 fra <https://www.utdanningsnytt.no/hva-karakteriserer-en-god-skolekultur/154196>

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering og godkjenning fra NSD (Norsk Senter for forskningsdata)

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide livsmestring

Vedlegg 4: Transkripsjonssystem

Vedlegg 1: Vurdering og godkjenning fra NSD (Norsk Senter for forskningsdata)



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Livsmestring-Kompetanse for livet?

Referansenummer

512773

Registrert

02.09.2019 av Siv Levinsen Sørborg - sivils@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ellen Saur, ellen.saur@ntnu.no, tlf: 95171271

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Siv Levinsen Sørborg, siv.sorborg@kristiansund.kommune.no, tlf: 93614295

Prosjektperiode

20.06.2019 - 20.06.2020

Status

29.05.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

29.05.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 29.05.2020. Vi har nå registrert 20.06.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden og ny prosjektansvarlig. NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

03.09.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 03.09.19. Behandlingen kan starte. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2020. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. LÆRERES TAUSHETSPLIKT Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn personlige opplysninger om eleven. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Livsmestring-kompetanse for livet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få større innblikk i hvilke tanker og forventninger innføringen av folkehelse og livsmestring vil ha for deg som lærer i videregående skole.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med Fagfornyelsen, hvor læreplaner for fag og prinsipper for opplæringa skal fornyes og aktualiseres for framtiden, innføres folkehelse og livsmestring som et av tre tverrfaglige tema som skal imøtekomme samfunnsutviklingen og speile formålet med opplæringa.

Formålet med denne oppgaven er å forske på hvilken forståelse et utvalg lærere i videregående skole har om sin egen rolle i å bidra til livsmestring hos elever, med særlig fokus på å ruste dem til å håndtere motgang.

For å få svar på disse spørsmålene vil jeg som forsker ta utgangspunkt i dine refleksjoner rundt og erfaringer med elever som har håndtert motgang eller endringer på en konstruktiv måte i form av et intervju. Hvilke muligheter og handlingsrom du som lærer har til å støtte elever i møte med livsutfordringer, håper jeg å få større innsikt og forståelse for.

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave hvor jeg søker å få større kunnskap om hva integrering av livsmestring i skolen vil kunne ha for lærerrollen.

Problemstilling

Hvilken forståelse har tre lærere i videregående skole om sin rolle og praksis i å bidra til livsmestring hos elever? Hva anser lærere som viktig for å ruste elever til å håndtere motgang?

Problemstillingen jeg har valgt er med bakgrunn i at det kan være nyttig både for skole og PPT og få innsikt i hva integrering av livsmestring vil innebære av kompetanse i skolen og hvilken rolle PPT kan ha med tanke på veiledning til lærere rundt elever som har liten tro på egne evner til å mestre faglige og sosiale utfordringer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU er ansvarlig for dette prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Bakgrunnen for at du er ønsket som deltaker i dette prosjektet er din kompetanse og erfaring som lærer. Utvelgelsen er gjort i samråd med anbefalinger fra pp-rådgiver og rektor ved din skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du setter av 1–1,5 time for et intervju. Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer med elever som har håndtert motgang eller endringer på en konstruktiv måte.

Intervjuet blir tatt opp på bånd og oppbevart til masteroppgaven er ferdig. Ved prosjektslutt 20.05.20 vil lydopptak slettes.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Ellen Saur ved Institutt for Livslang Læring ved NTNU, vil i tillegg til meg som forsker ha tilgang til datamaterialet som intervjuene gir.

Opplysninger som framkommer i denne masteroppgaven vil ikke bidra til at dine betraktninger som lærer vil kunne gjenkjennes i publikasjoner eller tidsskrifter.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra [IPL; NTNU] har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- IPL; NTNU ved Ellen Saur og Siv Levinsen Sørborg.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Ellen Saur

student

Siv Levinsen Sørborg

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Livsmestring, kompetanse for livet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 20.05.20

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide livsmestring

1. Er livsmestring et tema som har fått oppmerksomhet på din skole?
 - På hvilken måte? Frustrasjon, undring, interesse?
2. Hvilke tanker og forventninger gjør du deg rundt at livsmestring og folkehelse skal innføres som tverrfaglig tema i skolen?
3. Opplever du som lærer at det har vært en endring i ungdoms psykiske helse de senere årene?
 - Hva består eventuelt denne endringen i, og på hvilken måte har det påvirket/påvirker det ditt daglige virke som lærer?

I fagfornyelsen er livsmestring beskrevet som:

«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. [...]

4. Hva tenker du når du leser dette sitatet?
5. Hva vil du si er nyttig kompetanse for elever i videregående skole å ha med seg i bagasjen for å håndtere livets opp og ned-turer, og ta gode valg for sine liv?
6. Hva tenker/tror du er det viktigste du som lærer kan bidra med?
7. Hva tenker du i forhold til lærerens rolle i å bidra til livsmestringskompetanse?

«Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte»

8. Hvilke muligheter/handlingsrom har du for å kunne bidra til å hjelpe elever å håndtere psykiske plager eller belastninger i din skolehverdag?
9. Hva opplever du er utfordrende for elever i dag? Har du eksempel på en typisk situasjon i din skolehverdag?
10. Hvem kan du rådføre deg med, og på hvilket tidspunkt gir du uttrykk for bekymring rundt en elevs situasjon?
11. Opplever du at det er hindringer i din arbeidshverdag som bidrar til at du ikke får hjulpet elever i å mestre utfordrende situasjoner slik du skulle ønske?
 - På hvilken måte?
12. Når elever kommer i situasjoner der de strever med å innfri de faglige og sosiale kravene skolehverdagen stiller, er det mulig å si noe om det er noe som er felles for de elevene som «kommer seg gjennom utfordringene» på noen måte?
13. I hvilken grad eller på hvilken måte har du vært involvert i elevenes tilfriskningsprosess i disse sakene?
14. Hvis du fikk bestemme, hva ville du brukt tid og ressurser på for at elevene skal mestre livet (i skolen)?

Vedlegg 4: Transkripsjonssystem

Utgangspunktet for transkripsjonene er CHAT (Codes of the Human Analysis of Transcripts med følgende kodebruk:

kort pause i talen

(!) Trykk på foregående stavelse

xxx utydelig tale

<> markerer samtidig tale slik at ord innenfor parenteser sammenfaller med ord innenfor umiddelbart før vinkelparenteser

? spørsmål

(?) usikkerhet om ordet er forstått rett

«...» angir skifte av dialekt, lyder som «vrom-vrom» eller synging

- informanten gjentar noe, eller retter på uttale

Veel Samme bokstav etter hverandre markerer at ordet dras ut

... ikke fullført / avbrutt setning

(...) Ytringen er utelatt fra transkripsjonen som ikke har direkte relevans for det dominerende tema i den aktuelle sekvensen. Kan også innebære at ytringer tar ut for å korte ned sekvensen der det ikke går ut over forståelsen av temaet

