

Jon Einar Bjorvand

Livmestring i Folkehøyskolen

Masteroppgave i Skoleutvikling og utdanningsledelse

Veileder: Johan Lövgren

Juni 2022

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Jon Einar Bjorvand

Livmestring i Folkehøyskolen

Masteroppgave i Skoleutvikling og utdanningsledelse
Veileder: Johan Lövgren
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Livsmestringsbegrepet har gjort sitt inntog i norsk skole gjennom det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som ble innført som en del av kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kunnskapsdepartementet løfter frem samfunnsutfordringene som årsak til innføringen av det nye faget. Skolene skal da bidra til å løse utfordringene gjennom det nye livsmestringsfaget, men skolene kan ikke løse dette alene. Derfor slår rapporten fast at løsningen må finnes i et «felles engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet, nasjonalt og globalt» Videre anbefaler rapporten fra utvalget at kompetansebegrepet i skolen må utvides, og peker blant annet på viktigheten av sosial og emosjonell kompetanse for at elevene skal kunne lykkes senere i livet (NOU 2015:8, 2015).

Folkehøyskolene er ikke underlagt det samme læreplanverket, men har sitt formål og samfunnsmandat beskrevet i folkehøyskoleloven, hvor det står at «Folkehøyskolens formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning» (Folkehøyskoleloven, 2002). Livsmestring slik kunnskapsdepartementet beskriver innholdet, kan tolkes inn som en del av dannelsesoppdraget til folkehøyskolen.

Studien ønsker å undersøke elevens livsmestring i folkehøyskolen. Dybdeintervjuer av fire lærere i folkehøyskolen danner det empiriske grunnlaget for studien, som spesifikt ønsker å se nærmere på folkehøyskolens læringsmiljø og lærernes ledelse. Forskningsspørsmålene retter fokus på lærerens strategier i møte med elevens livsmestring, samt lærerens behov for kompetanse.

Selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2017), er sentral i drøftingen av funnene i oppgaven. Læringsmiljøet og de tre universelle psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet vil bli drøftet opp mot funnen i oppgaven. Teori om verdsettende ledelse og relasjonskompetanse vil sammen med livsmestringsbegrepet også flettes inn i denne drøftingsdelen.

Sentrale funn i oppgaven er lærerens bidrag til et behovsstøttende læringsmiljø. Ved gjennomgangen av det empiriske materiale er relasjoner og trygghet gjentagende temaer blant informantene. Relasjonen lærer-elev, relasjonen elev-elev, samt arbeidet med å føre trygghet inn i gruppen viser seg å være sentrale deler av lærernes ledelse. I forhold til lærerens kompetansebehov i møte med elevens livsmestring, så peker funnene i studiet mot lærernes behov for relasjonell og faglig kompetanse, og da spesifikt kompetanse innenfor psykisk helse.

Abstract

The concept of life skills has made its way into Norwegian schools through the new interdisciplinary theme of Health and life skills, which was introduced as part of the Knowledge Promotion Reform 2020 (Ministry of Education, 2017). The Ministry of Education and Research highlights the societal challenges as the reason for the introduction of the new subject. The reform signals that while the public schools will contribute to solving these challenges through the new Life skills subject, they cannot solve this alone. The solution must be found in a "joint commitment and effort from individuals and the community, nationally and globally." Furthermore, the report from the committee recommends a widening of the definition of competence, and points towards emotional and social competence as areas which are essential for students' ability to succeed later in life (NOU 2015: 8, 2015).

The folk high schools are not subject to the same curriculum, but have their mandate described in the folk high school law, which states that " The folk high schools' purpose is to promote *allmenndanning* (bildung) and *folkeopplysning* (citizen education) " (Folkehøyskoleloven, 2002). Life skills as described by the Ministry of Education can be interpreted as part of the educational mission of the folk high school.

The study wants to investigate the student's development of Life skills in folk high school. In-depth interviews of four teachers at the folk high school form the empirical basis for the study, which focus on the learning environment of the folk high school's and teachers' leadership. The research questions focus on teacher's strategies in working towards increased life skills among their students, as well as the teacher's need for competence in this area. Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2017) takes a central part in the discussion of the findings in the thesis. The learning environment and the three universal psychological needs for autonomy, competence and belonging will be discussed against the findings of the thesis. Theories of value based leadership theory as well as relational competence will, together with the concept of life skills, be woven into this part of the discussion.

Central findings in the study are the teacher's contribution to a needs-supporting learning environment. In the analysis of the empirical material, relationships and security are recurring themes among the informants. The teacher-student relationship, the student-student relationship, and the teachers' aim of work producing a secure environment for the students are found to be central parts of the teachers' leadership. The need for further competence are seen in the area of developing student's life skills, especially teachers' need for competence in dealing with students' mental health.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har bidratt til å spille på hele følelsesregistret. Det har vært tider hvor dette har virket uoverkommelig, og det har vært tider av stor glede når puslespillbitene har kommet på plass. Nå som arbeidet har kommet til veis ende, føler jeg først og fremst på en takknemlighet over å ha fått muligheten til å kunne fordype meg i et så spennende fagfelt.

Denne oppgaven hadde ikke vært mulig uten støtten fra ulike personer rundt meg. Først og fremst må jeg takke min nærmeste familie. Min kone Sofia, og mine tre barn, Eliah, Ester og Jonah. Dere vil alltid være min første prioritet, selv om det kanskje ikke alltid har virket slik den siste tiden. Uten deres støtte hadde ikke dette vært mulig, og nå ser jeg frem til mer tid sammen med dere. Videre vil jeg takke mine informanter som stilte opp og demonstrerte et stort engasjement over temaet livsmestring, og bidro til empirien i oppgaven.

Til slutt, men ikke minst, vil jeg takke min veileder Johan Lövgren ved Universitetet i Sørøst-Norge. Du har stilt opp igjennom hele prosessen med verdifulle tilbakemeldinger, støtte og oppmuntringer. Ditt engasjement og kunnskap om folkehøyskolen og eleven i sentrum har vært en inspirasjon i arbeidet.

Bunnpunktet i oppgaven ble nådd når min eldste sønn følte at han hadde mistet kompisen sin i pappa. Eliah, nå er kompisen din tilbake!

Innhold

1	Innledning	10
1.1	Bakgrunn for valg av tema og problemstilling	10
1.2	Livsmestringsbegrepet og dannelse	11
1.3	Livsmestring på timeplanen – debatten	12
1.4	Folkehøyskolen - Historien og samfunnsmandatet	13
2	Teori.....	16
2.1	Selvbestemmelsesteorien.....	16
2.2	Verdsettende ledelse.....	18
2.3	Relasjoner og Relasjonskompetanse	19
2.3.1	Lærer – elev relasjonen.....	20
2.3.2	Elev – elev relasjonen	21
3	Metode.....	23
3.1	Kvalitativ metode	23
3.2	Vitenskapelig ståsted for oppgaven.....	24
3.3	Det kvalitative intervjuet	25
3.3.1	Utvalg av informanter	26
3.3.2	Analyse av intervjuet	27
3.3.3	Kvalitet – validitet og reliabilitet.....	28
4	Funn.....	29
4.1	Hvem er læreren? –Folkehøyskole handler om menneskene.	29
4.2	Hvem er eleven? – Tverrsnittet av norsk ungdom.....	30
4.3	Lærernes strategier i møte med livsmestring	31
4.3.1	Elev – Lærer relasjonen. – Du så meg.....	32
4.3.2	Elev – Elev relasjonen. – Utenforskap vs Vennskap.	34
4.3.3	Eleven og verden. – Selvaksept.	35
4.3.4	Trygghet. – Skuddsikker vest	36
4.4	Behovet for kompetanse. – Det handler om menneskene.....	37
5	Drøfting	39
5.1	Elevenes motivasjon for å søke på FHS	39
5.2	Livmestring og de basale behovene	39
5.3	Lærernes strategier i møte med livsmestring	40
5.3.1	Behovet for kompetanse.....	40
5.3.2	Behovet for autonomi.....	41
5.3.3	Behovet for tilhørighet	43
5.4	Lærernes kompetansebehov.....	45

6 Avslutning	47
Referanser	49

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Første september 2017, ble overordnet del i læreplanverket fastsatt ved kongelig resolusjon. Ny overordnet del erstattet da generell del av lærerplanen, og fra høsten 2020 ble de nye lærerplanene tatt i bruk i skolen. Folkehelse og livsmestring ble da introdusert som et av tre nye tverrfaglige emner. Livsmestring skal da inn som en del av alle fag, i hele skoleløpet, fra begynnelse av første klasse til endt videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Årsaken for innføringen av folkehelse og livsmestring som nytt tverrfaglig emne kan forstås på bakgrunn av samfunnsutviklingen. Allerede i 2015 konkluderte Ludvigsen-utvalget med at skolene måtte fokusere mer på livsmestring og psykisk helse (NOU 2015:8, 2015). Samme året ble det signert et opprop med tittelen; Boken som mangler. Dette oppropet som ble signert av tunge aktører som blant annet norsk psykologforening, norsk lektorlag, rådet for psykisk helse, og leder av elevrådsorganisasjonen, ønsket å rette fokus på mer psykisk helse inn i skoleverket (Norsk psykologforening et al., 2015).

Når kunnskapsdepartementet beskriver samfunnsutfordringene som bakgrunn for innføringen av de tverrfaglige temaene, så mener de samtidig at skolen alene ikke kan bidra til løsningen:

De tre tverrfaglige temaene i læreplanverket tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Folkehøyskolens samfunnsmandat er beskrevet i folkehøyskoleloven, og sier at «folkehøyskolens formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning». Dette samfunnsmandatet er i skrivende stund oppe til ny vurdering i forbindelse med det pågående arbeidet med ny NOU om folkehøyskolen som skal leveres innen oktober 2022 (Folkehøgskoleutvalget, 2021; Folkehøyskoleloven, 2002).

Livsmestring slik kunnskapsdepartementet beskriver innholdet, kan tolkes inn som en del av dannelsesoppdraget til folkehøyskolen. På bakgrunn av folkehøyskolens samfunnsmandat og kunnskapsdepartementets kall til innsats, så bidro dette til å vekke en nysgjerrighet for temaet.

Temaet livsmestring i folkehøyskolen, har ikke tidligere blitt forsket på innenfor skoleslaget. Formålet med studiet er da at eventuell ny kunnskap og innsikt skal komme elevene til gode i form av økt livsmestring. Videre vil studien kunne være av gjensidig nytte for folkehøyskolen og offentlig skole. Folkehøyskolen får gjennom undersøkelsen speilet sin virksomhet gjennom å belyse et sentralt begrep i skolens arbeid, og offentlig skole kan få en økt forståelse for livsmestringsbegrepet og spille sin egen virksomhet utfra folkehøgskolepraksis.

Ønsket er å komme tett på folkehøyskolens praksis, og lærerens ledelse i forbindelse med elevens livsmestring. Dette gjøres da gjennom dybdeintervjuer av fire lærere i folkehøyskolen som sammen vil utgjøre empirien i oppgaven. Ledelse vil da bli studert på et klasseromsnivå. Når begrepet klasseromsledelse anvendes i oppgaven, så er dette et uttrykk for lærerens ledelse av elevene. Klasserommet i folkehøyskolen er ikke avgrenset til et fysisk rom, men kan da være alt fra internatet, idrettsbanen, bandrommet, naturen, dansesalen, på reise sammen med elevene eller alle andre steder hvor læring skjer.

Problemstillingen for oppgaven er da som følger;

Hvordan fremmer folkehøyskolen livsmestring blant elevene?

Oppgaven ønsker primært å fokusere på lærernes klasseromsledelse. I den forbindelse er det utformet to forskningsspørsmål til hjelp i det videre forskningsarbeidet.

Forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke strategier har lærerne for å fremme livsmestring blant elevene i folkehøyskolen?*
- 2. Hvilken kompetanse kreves av læreren for å støtte elevens livsmestring i folkehøyskolen?*

1.2 Livsmestringsbegrepet og dannelse

Folkehøyskolene sitt formål blir beskrevet i folkehøyskoleloven. «Folkehøyskolens formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning». Innenfor dette mandatet er det opp til hver enkelt skole å sette verdigrunnlaget som den enkelte skole skal arbeide ut ifra (Folkehøyskoleloven, 2002).

Elevens dannelse, er da et oppdrag som deles av både folkehøyskolen og den obligatoriske skolen, når det i overordnet del av læreplanverket står at; «Skolen har både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag som henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Livsmestringsbegrepet er et nyere begrep som virker å ha kommet inn i skolen som en del av Ludvigsen utvalget sin sluttrapport fra 2015 som omhandlet fremtidens skole. I rapporten peker utvalget blant annet på viktigheten av sosial og emosjonell kompetanse for at elevene skal kunne lykkes senere i livet (NOU 2015:8, 2015).

Livsmestringsbegrepet som Ludvigsen utvalget tok opp i seg, mener Ole Jakob Madsen først kom som et forslag fra Kristelig folkeparti sitt ungdomsparti, og at opphavet til ordet da kan spores tilbake hit (Madsen, 2020a).

Definisjonen som denne oppgaven legger til grunn for livsmestring, hentes da ifra læreplanverket sin beskrivelse av livsmestring slik den fremkommer i overordnet del.

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).

Utviklingen av en «god psykisk helse» og utviklingen av et «positivt selvbilde og en trygg identitet» trekkes frem som særlig avgjørende for elevene i barn og ungdomsårene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Videre listes det opp forslag til ulike temaer som kan være aktuelle å belyse som en del av livsmestringen;

Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Selv om livsmestringsbegrepet som ord er relativt nytt både i skolen og folkehøgskolen, så kan det hevdes at lærerne har vært opptatt av innholdet i lengre tid. Det kan også argumenteres for at dette har vært en oppgave for skolen også tidligere, gjennom skolens dannelsesoppdrag og videre beskrivelser gjennom formålsparagrafen til skolen (Opplæringslova, 1998). Når livsmestring nå har kommet inn som et tverrfaglig emne i skolen, så løftes temaet frem som en viktig prioritet når dette skal inn som en del av alle fag og trinn på skolen.

1.3 Livsmestring på timeplanen – debatten

To professor i psykologi, Arne Holte og Ole Jackob Madsen, har vært sentrale i media på hver sin side av debatten angående det nye faget i skolen. Madsen, som er professor ved kultur og samfunnspsykologi ved UiO, er en av de kritiske røstene til opprettelsen av dette som et fag i skolen, mens Arne Holt, professor i helsepsykologi har vært en av pådriverne for fagets plass i skolen. I det følgende vil jeg trekke frem litt av debatten rundt innføringen av dette tverrfaglige emne i skolen.

Arne Holte har stor tro på skolen som arena for pådriver for helse. Han legger vekt på psykisk helse som en stor del av livsmestringen, og at lærerne gjennom sin kjennskap til elevene, kan være en viktig bidragsyter til å «avstigmatisere og alminneliggjøre temaet». Lærerne skal da ikke være terapeuter, men først og fremst jobbe forebyggende med temaet (Alver et al., 2019).

Psykisk helse skapes ikke i helsevesenet. De reparere den. Psykisk helse skapes der mennesker lever livene sine (Alver et al., 2019).

Madsen, forfatter av boken livsmestring på timeplanen, stiller spørsmålet om det nye faget treffer de elevene som virkelig har behov for mestringen, eller om vi bare treffer de barna som er fysisk og psykisk tilstede i timene allerede, og om vi da lager nok en arena hvor barna skal prestere eller mislykkes? Enkelte kritikere har stilt det retoriske spørsmålet om elevene skal ha karakterer i dette faget også (Madsen, 2020a).

Flere opplever at nettopp presset og stresset som elevene opplever i skolen som følge av krav og vurderinger som noe av årsaken til at det nye faget har blitt nødvendig. Stress og press kan ifølge Madsen løses på to måter. Enten må kravene reduseres, eller så må elevene lærer seg å håndtere kravene. Når man ikke virker å være villige til å redusere kravene i norsk skole, så blir løsningen å forsøke å gi elevene nøkler til å håndtere disse, blant annet gjennom det nye livsmestringsfaget (Madsen, 2020a). Her er Holte av en annen oppfatning når han viser til forskning på effekten av trening i emosjonell og sosial

kompetanse. Det å fungere godt psykisk er den beste måten å gjøre det bra på skolen, og den største effekten av trening i emosjonell og sosial kompetanse vises ifølge han på de akademiske resultatene i standpunkt og eksamensresultater. Livsmestring kan dermed ha en helhetlig positiv effekt på skolen (Alver et al., 2019).

Et annet punkt som trekkes frem av Madsen er det store spennet som ligger i det nye faget, og at dette blir lite håndgripelig for lærerne når faget favner alt fra personlig økonomi til meningen med livet. Lærerne har ikke heller ikke den nødvendige kompetansen som trengs for å skulle undervise i psykisk helse (Madsen, 2020b). Dette er et syn som også deles av flere. Professor Willy Tore Mørch, som selv har vært en aktiv pådriver for å få mer kunnskap om psykisk helse og klasseromsledelse inn i lærerutdanningene, mener at utdanningsdirektoratet bommer når de nå innfører livsmestring i skolen. Det er ikke først og fremst elevene som trenger å lære om psykisk helse, det er læreren (Mørch, 2021).

1.4 Folkehøyskolen - Historien og samfunnsmandatet

Folkehøyskolen har blitt karakterisert som Nordens sterkeste bidrag innenfor utdanningsfeltet og voksenopplæring (Lövgren & Nordvall, 2017). Allikevel er det gjennomført lite dybdeforskning på skoleslaget. Når Guro Melby var utdanningsminister under Solbergregjeringen, uttalte hun at folkehøyskolene utgjør en viktig del av det norske utdanningssystemet, men at; «Det er likevel behov for systematisert kunnskap om innholdet og kvaliteten på folkehøgskulane og elevane som går der» (Regjeringen solberg). Dette er noe av bakgrunnen til at regjeringen 18.juni 2021 oppnevnte et utvalg med mandat til å se på folkehøyskolen. Dette utvalget på 11 personer, fikk oppdraget med å se på folkehøyskolens samfunnsoppdrag, faglige kvalitet i undervisning, økonomiske og administrative rammer samt kunnskapsgrunnlaget for skolene. Utvalget skal så levere en NOU innen utgangen av oktober 2022, som potensielt vil kunne peke ut retningen for skoleslaget det neste tiåret eller lenger, da den siste NOU ´en om folkehøyskolene kom i 2000 (NOU 2001:16, 2001; Solberg, 2021).

Når jeg nå i denne oppgaven skriver om livsmestring i folkehøyskolen, så vil jeg først gi et kort historisk tilbakeblikk for å si noe om røttene som ligger til grunn for den norske folkehøyskolebevegelsen og hva som er spesielt med folkehøyskolepedagogikken. Først vil jeg gi en kort redegjørelse for Grundtvigs ideer om folkehøyskolen, før jeg ser på folkehøyskolene i Norden, og hva som skiller den norske folkehøyskolen fra de andre nordiske landene. Her vil jeg også gå inn på folkehøyskoleloven for å beskrive skoleslagets rammer og samfunnsmandat i dagens samfunn.

Nikolaj Fredrik Severin Grundtvig (1783-1872) regnes som folkehøyskolens opphavsmann. Den første folkehøyskolen ble startet i Rødding, Danmark i 1844, mens Norge fikk sin første skole på Sagatun, Hamar i 1864. Sverige og Finland fulgte etter i henholdsvis 1868 og 1889. Etter dette skyter det raskt fart, og en oversikt tilbake fra 2017 viste da at Norge hadde 80 folkehøyskoler, mens Danmark, Sverige og Finland da hadde 70, 154 og 87 skoler (Korsgaard, 2011; Lövgren & Nordvall, 2017).

Bakteppet for Grundtvig tanker om skole, var et Europa i store omskiftninger. Fremveksten av den industrielle revolusjon og den franske revolusjon er hendelser som utspiller seg i Grundtvigs samtid. Grundtvig så på renessansen og reformasjonen som et

paradigmeskifte som førte til en økt individualisering og selvbevissthet i samfunnet. Kaoset som den franske revolusjonens førte med seg, var for Grundtvig et resultat av at individets ønske for frihet krasjet med statens tanker for fellesskapet beste. På bakgrunn av det økende fokuset på individet under tiden, mente han at utdannelsen burde spille en større rolle i å peke på samspillet mellom individ og samfunn. Skolens oppgave var å utvikle gode samfunnsborgere og forsøke å drive menneske mot perfektjon, eller skape den beste versjonen av seg selv. Det å virkelig forstå seg selv som mennesket var for Grundtvig essensen i selve utdannelsen. Den sanne opplysningen måtte komme nedenfra, og må involvere både hjertet, følelsene, viljen og hendene i tillegg til hode. Grundtvig ønsket da å tilby utdanning og praktisk opplæring alle, ikke bare til akademikerne, og undervisning på morsmålet ble da viktig. Skolen skulle bygge opp under det Danske i samfunnet, og språket, historien og folkesanger ble da viktig (Korsgaard, 2011).

Det levende samspill, er et sentralt begrep i Grundtvigs tanker om utdanning. Dette levende samspillet mellom lærer og elev, men også mellom fortid og nåtid, himmel og jord, kropp og sjel, og mellom hånd og munn. Dette gav seg utslag i undervisningen;

The aim is for the teacher`s monologue to be turned into dialogue at the first opportunity in order to promote interaction between teacher and students themselves (Korsgaard, 2011)

Når det gjelder etableringen av de nordiske folkehøyskolene, så skjedde også dette i en nasjonal turbulent tid for tre av landene. Sverige var en stormakt på denne tiden, men de andre nordiske landene kjempet på hver sin front for sin nasjonale selvstendighet. Dette kan være en forklaring på at folkehøyskolen i nettopp disse tre landene utviklet nasjonalromantiske ideer, mens skolen i Sverige gikk i en mer akademisk, og pragmatisk retning. Felles for alle de nordiske folkehøyskolene, er at det tilbyr et pedagogisk alternativ til det offentlige skoleverket. Skolene er organisert som internatskoler der elevene bor på skolen med vektlegging av den uformelle kontakten mellom lærer og elev. Elevenes frivillighet står sentralt, da dette ikke er en obligatorisk skole. Der den norske folkehøyskolen er lovpålagt å være en eksamensfri skole i den ene enden, er de finske folkehøyskolene i den motsatt ende av skalaen når de tilbyr muligheten for formell utdanning helt opp til universitetsnivå (Lövgren & Nordvall, 2017).

Folkehøyskolene i Norge har som formål å drive folkeopplysning og allmenndanning. Innenfor dette samfunnsmandatet er det opp til hver enkelt skole å fastsette sitt eget verdigrunnlag, og lage en skole som er attraktiv for ungdommene. Folkehøyskoleloven slår også fast at internatet skal være en integrert del av læringsprogrammet, noe som viser til at læringen i folkehøyskolen fortsetter ut over den «vanlige» skoledagen (Folkehøyskoleloven, 2002). Lærerne har da i tillegg til å undervise sine linjefag også vakter på kveld og natt. Undervisningspersonalet i folkehøyskolen har da en særavtale som gjør det mulig å jobbe å lange dager, noe som ellers ikke ville vært lovlig innenfor norsk arbeidsmiljølovgivning.

Videre har undervisningspersonale arbeidsplanfestet tid til sosialpedagogisk arbeid innarbeidet i sitt årsverk, og dette arbeidet er sidestilt og like viktig som annen undervisning ved skolen (Folkehøyskoleloven, 2002). Folkehøyskolen kan videre vise til gode elevtall og høy gjennomføringsgrad for elevene. De siste årene har litt over 10% av ungdom fra de videregående avgangskullene søkt seg inn på folkehøyskole, og frafallet er lavt. Statistikk fra 2010 viser at en tredjedel av de 7000 elevene som gikk på folkehøyskole ikke hadde fullført videregående opplæring (Folkehøyskole.no, 2022).

Videre viser trivselsundersøkelser at skoleslaget scoret på topp blant skoleslag i Norge (Norway, 2020).

2 Teori

2.1 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2017) er en stor og omfattende teori som de senere årene har fått mye oppmerksomhet. Teorien så dagens lyd på midten av 70 tallet, og har siden den gang blitt revidert og utvidet, til nå å omfatte flere underteorier som videre støttes opp av en lang rekke empiriske studier.

Teorien har blitt anvendt innenfor et vidt spekter av arbeidsliv, helse, idrett, utdanning og ledelse. Denne teorien vil da stå som en overordnet teori i oppgavens drøfting av livsmestring i folkehøyskolen, og lærernes strategier i møte livsmestring hos elevene. Flere teorier vil bli flettet inn for å supplere selvbestemmelsesteorien i denne drøftingen. Teori om verdsettende ledelse og relasjonskompetanse vil da bli videre behandlet omtalt senere i teorikapittelet.

Selvbestemmelsesteorien er så omfattende, at det vil være behov for en avgrensning av teorien for videre bruk i oppgaven. Innledningsvis vil det bli gjort et forsøk på å gi en kort oversikt over teorien i sin helhet, for så å definere hvilke områder av teorien som vil bli anvendt videre i oppgaven. I prosessen med å få overblikk over teorien, har oppgaven støttet seg på arbeidet til ulike forskere (Kristiansen et al., 2021; Olafsen, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Olafsen jobber innen fagfeltet ledelse og arbeidsmotivasjon og skriver om selvbestemmelsesteorien innenfor dette fagfeltet. Berntsen & Kristiansen skriver om motivasjon, ledelse og prestasjon innenfor fagfeltet idrettspsykologi, mens Skaalvik & Skaalvik skriver innenfor fagfeltet skole og utdanning. Når disse er brukt som en inngangsport for å forstå Deci & Ryan, så vil teorien videre i oppgaven anvendes innenfor lærerens ledelse, og da spesifikt i relasjon til temaet livsmestring i folkehøyskolen.

Selvbestemmelsesteorien er både en motivasjonsteori og en ledelsesteori, og Deci & Ryan som selv er psykologer henter mye av teorien fra det psykologiske fagfeltet. Sentralt i teorien er hvordan motivasjon utvikles. Motivasjon er ikke noe som først og fremst kan måles som en mengde, i form av lite eller mye motivasjon. Det er kvaliteten på motivasjonen som er det avgjørende. Selvbestemmelsesteorien deles inn med en indre motivasjon på den ene siden av skalaen, til fullstendig fravær av motivasjon på den andre, her beskrevet som amotivasjon. Indre motivasjon beskrives som den sterkeste graden av læringsmotivasjon. Leken er et eksempel på denne formen for motivasjon. En aktivitet som drives ut fra indre motivasjon, vil oppleves som spennende og interessant i seg selv, uten noen form for ytre stimuli (Olafsen, 2018).

Midt imellom amotivasjon og indre motivasjon, plasseres ytre motivasjon som igjen deles inn etter grad av autonomitet. Den motivasjonen som ligger nærmest opp til indre motivasjon har den sterkeste graden av autonomitet, mens motsatsen kalles for kontrollert ytre motivasjon. Autonom motivasjon knyttes til en følelse av selvbestemmelse, med et eget valg og en egen vilje. I den sterkeste graden av autonomisert ytre motivasjon har personene internalisert, adoptert, eller gjort ytre verdier eller handlingene til en del av seg selv. Et eksempel kan være at eleven har tatt

til seg verdien av utdanning og muligheten til å tilegne seg kunnskap da en ser verdien av en økt forståelse av verden (Kristiansen et al., 2021).

En kontrollerende ytre motivasjon drives av en ytre form for belønning eller straff. I skolen vil karakterer kunne være et eksempel på kontrollert motivasjon basset på belønning, mens fravær og fraværsgrænse vil kunne være et eksempel på kontrollert motivasjon bygget på straff. Betydningen av type motivasjon viser seg raskt når en rekke studier ser på resultatet av de ulike former for motivasjon. Resultatet av en autonom motivasjon innen arbeidslivet oppsummeres slik av Olafsen;

Økt arbeidsinnsats, bedre jobbprestasjoner, økt forpliktelse til jobben, økt jobbtilfredshet, økt kunnskapsdeling mellom medarbeidere, økt kreativitet og mindre intensjon om å bytte jobb (Olafsen, 2018).

Hvis en lykkes i å skape en autonom eller indre motivasjon i folkehøyskolen, så kan en da forvente at dette blant annet vil gi seg utslag i økt tilstedeværelse, mindre fravær, økt trivsel og innsats og bedre samarbeid og forståelse elevene imellom. En kontrollerende ytre motivasjon vil da kunne føre med seg resultater av motsatt fortegn.

Læringsmiljøet tilegnes en stor plass i selvbestemmelsesteorien. Dette læringsmiljøet kan enten bidra eller hindre utviklingen av den autonome indre motivasjonen.

Hvilken type motivasjon elevene utvikler (indre-ytre eller kontrollert-autonom), er i stor grad et resultat av læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Som en del av å sikre dette læringsmiljøet pekes det på betydningen av tre basale psykologiske behov som grunnleggende for utviklingen av motivasjon. Behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet, antas å være universelle behov som er uavhengig av kjønn, alder og kultur. Jeg vil i det følgende gå videre inn på hver enkelt av disse behovene, med en beskrivelse av hver av dem.

Behovet for autonomi beskriver et behov for å kunne være deltagende i beslutninger, med en følelse av eget valg, og en egen vilje. En følelse av frivillighet og selvstendighet for eleven viktig her. Hvis eleven får en følelse av eierskap i prosessen, så kan dette behovet bli dekket selv om eleven ikke reelt sett er med i alle beslutningene som tas (Kristiansen et al., 2021; Olafsen, 2018).

Behovet for kompetanse dreier seg om en følelse av at mestring av omgivelsene, og samtidig få nytte av og utvikle kompetansen til eleven. Opplevelsen av å håndtere utfordringer, nå mål som en selv har satt seg, vil også kunne bidra til å tilfredsstille dette behovet (Kristiansen et al., 2021; Olafsen, 2018).

Behovet for tilhørighet viser til en følelsen av tilknytning. Opplevelsen av å høre til er essensielt for mennesket. Opplevd støtte og omsorg fra andre, samt følelsen av selv å være betydningsfull for andre er viktig. Positive sosiale relasjoner, selvrespekt og en respekt for andre samt en følelse av trygghet og tillit nevnes blant behovene som må bli tilfredsstilt (Kristiansen et al., 2021; Olafsen, 2018).

Berntsen & Kristiansen skriver om støtte fra betydningsfulle personer i idrettsutøverens miljø som viktige faktorer i tilfredsstillelsen av de basale behovene, mens Olafsen skriver om autonomistøttende kollegaer og ledelse når hun omtaler arbeidsklimaet og ledelsesstiler (Kristiansen et al., 2021; Olafsen, 2018). På folkehøyskolen vil læreren og medelever være betydningsfulle personer for eleven. Klasseromsledelse og tilrettelegging av et støttende miljø vil da være avgjørende for at eleven skal utvikle en autonom motivasjon. Olafsen viser til studier av ledelsesstiler når hun fremhever

transformasjonsledelse fremfor transaksjonsledelse som mer effektiv i behovstilfredsstillelse hos ansatte. Transformasjonsledelse blir beskrevet som orientert rundt mennesket, hvor den ansatte blir sett, verdsatt og tatt med inn i en dialog.

Lederen blir en inspirerende og visjonær rollemodell for de ansatte, i motsetning til transaksjonsledelse, hvor fokuset ligger på oppgavene, bytteforhold, og en ytre kontroll (Olafsen, 2018).

I det videre arbeidet med drøftingen av funnene fra intervjuene, vil oppgaven hovedsakelig fokusere på læringsmiljøet og de tre grunnleggende psykologiske behovene av kompetanse, tilhørighet og autonomi. Dette vil bli sammen med videre teori bli drøftet opp mot funnene, livsmestringsbegrepet og lærerens ledelse i folkehøgskolen.

2.2 Verdsettende ledelse

«Gode relasjoner er alfa og omega i samfunnsutviklingen. Ikke minst gjelder dette i skole og utdanning». Slik starter omtalen av boka verdsettende ledelse, som omhandler verdsettingens betydning for ledelse i skole og samfunnsliv (Skrøvset & Tiller, 2015). I denne teorien plasseres verdsettende ledelse som en forgreining av verdibasert ledelse. Verdsettende kommer av ordet verdi, som igjen handler om å gi verdi til noe(n). Den verdibaserte ledelse, og da også den verdsettende ledelsen, kan sees på som en kritikk mot New Public management og objektiviserings og målstyrings tanken som følger av disse idestrømningene. Sentralt i teorien ligger da demokratiske prinsipper. Forfatterne hevde at teorien om verdsetting ikke kan fungere alene, uten koblinger til demokratiske prinsipper. De viser videre til John Dewey når de sier at demokratiet må leves i praksis hvis elevene skal lære om dette. Demokrati handler om medbestemmelse og samarbeid, og hvis elevene skal lære om dette, så må læreren og ledelsen demonstrere dette i praksis. Elevene må verdsettes og tas med på valg i skolehverdagen (Skrøvset et al., 2017).

Lars Kolsrud som er overlege ved Olympiatoppen siteres på følgende når han beskriver hva som skjer i hodet på en toppidrettsutøver; «det er andre faktorer enn de rent kognitive som spiller inn, det vil si følelser eller emosjoner» (Skrøvset & Tiller, 2015, s. 16) Det kan virke selvsagt, og lite overraskende, men ikke desto mindre viktig å bruke denne innsikten i ledelse av elevene. Bengt Starrin, en svensk emosjonssosiolog sier følgende:

Emosjonene er på tur tilbake i samfunnsvitenskapen etter å ha vært ute av varmen en lang stund (Skrøvset & Tiller, 2015, s. 17)

Han viser videre til forskning som forteller oss at emosjoner kan tappe eller fylle energi, og at dette er noe vi alle kan relatere til gjennom egne levde erfaringer. Alle har vi situasjoner eller perioder i livet å vise til hvor overskuddet har vært stort, og energinivået høyt, med en følelse av å kunne jobbe mye uten å bli utslitt. På samme måte har vi også erfaringer med det motsatte. Han går så langt i sin argumentasjon at han hevder at de fleste tilfellene av utbrenthet kan spores tilbake til emosjoner, og en følelse av skam og «tapping av emosjonell energi over tid» (Skrøvset & Tiller, 2015, s. 17). Dette er noe forfatterne også viser til når de med henvisning til egne forskningserfaringer hevder at sykefraværet på arbeidsplassen går ned når arbeidet med verdsetting styrkes (Skrøvset et al., 2017).

Andy Hargreaves har i sin studie sett på hva som fører til den sterkeste graden av negative emosjoner hos lærere, og har da kommet frem til tre punkter; 1. Svekking av lærernes kollektive stolthet, og å sette lærerne i vanry. 2. Opplevelsen av baksnakking og negativ omtale bak lærerens rygg, og til slutt, 3. Sette spørsmålstegn ved lærerens kompetanse (Skrøvset et al., 2017). To av disse punktene samsvarer godt med to av de basale behovene i selvbestemmelsesteorien, nemlig behovet for tilhørighet, og behovet for kompetanse (Ryan & Deci, 2017). Selv om disse studiene omhandler lærere, så kan dette oversettelse til også å gjelde i møte med elevens livsmestring. De samme mekanismene gjelder for ledere, arbeidstakere og elever, da selvbestemmelsesteorien viser til at dette er universelle behov. Det er da også nærliggende å konkludere med at en motsatt ledelsehandling i dette eksempelet ville bygget og styrket emosjonene som resultat.

Et annet eksempel på verdsettende ledelse trekkes frem av forfatterne, gjennom en gruppe læreres karakteristikk av sin rektors ledelse. Stikkord som beskriver den verdsettende rektoren er følgende; Ser det beste i alle, bruker dialog og medbestemmelse, gir en følelse av respekt, verdsetter og viser tillitt til sine ansatte (Skrøvset & Tiller, 2015).

Verdsetting er en kompetanse og en kunst som ikke alene kan læres i teorien. Det er en kompetanse som må forsøkes praktisert i det daglige, og det må være samsvar med liv og lære. Lederen i en organisasjon, eller læreren i klasserommet er den mest synlige personen. Det eleven ser, hører og opplever må gi samsvar. Et liv levd i integritet er da viktig i denne ledelsesteorien. Verdsetting er en kultur som trenger å bygges i klasserommet, og på arbeidsplassen da dette ikke kommer av seg selv. En kultur for verdsetting vil da kunne fungere som en nøkkel til videre læring og utvikling. Både lærer og elev må da ansvarliggjøres i denne prosessen, men det er læreren som til slutt bærer ansvaret for kulturen som læringsmiljøet er preget av (Skrøvset & Tiller, 2015).

To sitater i boken gir et godt bilde av filosofien bak denne ledelsesteorien. «En hånd som gir, blir aldri tom» og «Uten av noe er gitt oss, har vi ingenting å gi». Vi kan bare forvalte det vi er gitt å forvalte, og den som verdsetter andre vil igjen høste verdsetting tilbake (Skrøvset & Tiller, 2015).

2.3 Relasjoner og Relasjonskompetanse

Skolehverdagen består av sosiale relasjoner og møter mellom mennesker. Det betyr videre at kvaliteten på disse relasjonene vil påvirke alle berørte, både elever, lærere, ledere og foreldre. Relasjoner og relasjonskompetanse, er et stort fagfelt som de senere årene har blitt viet økende oppmerksomhet. Emnets omfang tvinger frem en avgrensning til bruk i oppgaven. I starten av kapittelet vi relasjonskompetansebegrepet bli belyst slik det fremkommer i teori. Videre vil oppgaven omtale teorier som spesifikt berører lærer – elev og elev – elev relasjonen.

Stortingsmelding nr.11 som omhandlet læreren, rollen og utdanningen, peker på tre ulike områder i beskrivelsen av lærerrollen; 1. Læreren i møte med elevene, 2. Læreren som en del av et profesjonelt felleskap, og 3. Læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere. For å kunne fylle disse rollene, pekes det videre på fire ulike

kompetanseområder som læreren må inneha. Fagkompetanse, didaktisk kompetanse, ledelseskompentanse og relasjonskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009).

May Britt Drugli beskriver noe av det samme når hun hevder at lærernes yrkeskompetanse består av en kombinasjon av faglig kompetanse sammen med relasjonskompetanse (Drugli, 2012).

Karen Ringereide som har vært aktiv innenfor utviklingen av kompetansepakker for skolen i regi av det nye livsmestringsbegrepet, uttaler at det relasjonelle samlivet på skolen er en taus kunnskap som lærerne innehar, men at det rasjonelle faglige er det som dominerer innholdet i fagplanene (Ringereide et al., 2019).

Det finnes flere ulike definisjoner som forsøker å fange innholdet i relasjonskompetanse begrepet. Jan Spurkeland definerer relasjonskompetanse som følger;

Ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2012).

Spurkeland skriver i sine bøker relasjonsledelse og relasjonskompetanse, ikke spesifikt for skolen. Selv om han har god kjennskap til skolen gjennom blant annet rollen som tidligere skolesjef, så er hans teorier rettet mot flere grupper i samfunnet. En annen definisjon som er tilpasset relasjonskompetansen spesifikt i skolen, er Juul og Jessen sin definisjon som gjengitt hos Drugli:

Lærerens evne til å se den enkelte elev på vedkommendes egne premisser og tilpasse sin egen adferd til eleven (Drugli, 2012, s. 45).

Flere studier peker på betydningen av relasjoner i skolen. Hattie sin metaanalyse av flere tusen studier, konkluderer blant annet med at lærerne har god grunn til å være opptatt av sin relasjon til elevene. Studien viser at det å bygge gode relasjoner til eleven er en av de mest betydningsfulle strategiene en lærer kan ha for å fremme læring i skolen (Hattie & Goveia, 2013). En lignende konklusjon kommer Nordenbro frem til etter en gjennomgang av 70 studier som omhandler læreren i sammenheng med elevens læring. Han kom da frem til tre betydningsfulle faktorer for elevens læring; Lærerens evne til å etablere en god relasjon til den enkelte elev, lærerens evne til å lede klassen og lærerens didaktiske ferdigheter (Drugli, 2012).

2.3.1 Lærer – elev relasjonen

Forskning viser at relasjonen læreren og eleven er den mest betydningsfulle faktoren i elevens skolegang. Gode lærer – elev relasjoner fremmer trivsel, positiv adferd og motivasjon for læring. Eleven opplever faglig og sosialt utbytte både på kort og lang sikt (Drugli, 2012). Dette støttes av Skaalvik & Skaalvik som i sin studie fant at relasjonen påvirker indre motivasjon, innsats, elevens faglige selvoppfatning og hjelpesøkende adferd i skolen. Det interessante er videre at dette gjelder for alle elever, uavhengig av alder og faglig nivå (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Er så relasjonskompetanse noe som er medfødt, eller er det mulig å lære seg denne kunsten? Både Drugli og Spurkeland svarer positivt på at kompetansen er noe som kan læres gjennom teoretisk og praktisk forståelse.

Relasjonskompetanse er ikke statisk, den kan utvikles gjennom kunnskap, økt innsikt, refleksjoner, veiledning og mer (Drugli, 2012, s. 47).

Kvalitet på relasjonene trenger da å bli et tema for kollegial refleksjon, samtidig som kunnskapen aktivt søkes. Drugli viser til eksempler på hvordan lærerne kan jobbe med de vanskelige relasjonene ved hjelp av nye pedagogiske virkemidler. Hun viser til at relasjonsbygging med elever kan foregå på andre arenaer enn klasserommet, da utflukter, turer, aktivitet og lignende kan føre til at lærer og elev lærer å kjenne hverandre bedre (Drugli, 2012). Lærerne trenger å bli bevisste sin egen rolle i relasjonen til eleven. Hattie gjennomførte en undersøkelse i New Zealand hvor elever, foreldre, lærere og rektorer ble spurt om sentrale faktorer for elevens læring. Alle de spurte, med unntak av lærerne pekte da på gode relasjoner mellom lærer og elev som en sentral faktor for elevens læring (Drugli, 2012, s. 68).

Lærer – elev relasjonen beskrives som asymmetrisk. Det er alltid læreren har hovedansvaret for at relasjonen skal bli god. Håvard Tjora sier følgende i TV-serien Blanke ark;

Det er jobben min å like all elevene mine. Hvis jeg kjenner at jeg ikke gjør det, er det mitt ansvar å gjøre noe med det. (Drugli,s.38)

Skaalvik & Skaalvik skiller mellom lærerens instrumentelle og emosjonell støtte i relasjon til eleven. Gjennom den emosjonelle støtten vil eleven erfare at læreren bryr seg om dem, oppmuntrer, støtter og som et resultat av det, bygge tillitt. Dette vil føre til at elevene opplever en trygghet i klasserommet. Instrumentell støtte går da mer på elevens opplevelse av veiledning og faglig hjelp. Undersøkelser viser at elevene ikke skiller klart mellom disse to formene for støtte, og uansett form for støtte, så vil opplevelsen av støttende lærere føre til økt motivasjon for læring. Emosjonell støtte fører videre til økt trivsel i skolen, som igjen er avgjørende for motivasjon, og motsatt vil da mangel på emosjonell støtte kunne føre til mistrivsel, og lavere motivasjon. En utfordring som pekes på i skolen, er at elevene i takt med økende alder får færre og færre timer med hver enkelt lærer. Dette kan føre til at kontakten mellom elev – lærer begrenser seg til mer faglige forhold. Samtidig som kontakten minsker, viser undersøkelser at ungdoms behov for frihet, autonomi og sosial tilhørighet øker i takt med alderen. Dette vil kunne være en utfordring i forhold til den emosjonelle støtten da lærer og elev ikke kjenner hverandre like godt (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

For mange elever vil en god relasjon til læreren også kunne fungere som en viktig beskyttelsesfaktor. Elever som har en forhøyet risiko for å utvikle vansker, det være seg faglig eller sosial og atferdsmessig, kan ha god nytte at relasjonen til lærer. Den emosjonelle støtten vil kunne gi eleven en trygghet til å fungere i klasserommet, noe som vil øke læringsutbytte (Drugli, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

2.3.2 Elev – elev relasjonen

«Elevenes behov for tilhørighet vil gjøre at de søker vennskap og deltagelse sammen med andre elever» (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 100) Selv om alle søker denne tilhørigheten, kan det få ulik form. Der noen kommer ut med positivt fortegn med vennskap og trygghet som et resultat, vil noen oppleve dette negativt, med utenforskap, mobbing, klikkdannelser og utrygghet. Her pekes de på at læreren må være seg bevisst på at han fungerer som en rollemodell i klasserommet. Et godt klassemiljø preget av

trygghet, omsorg og vennskap vil kunne fungere som et sikkerhetsnett til å ta imot faglige utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Skaalvik & Skaalvik deler alle relasjonene i en indre og en ytre dimensjon. Den indre dimensjonen kan forklares som den subjektive oppfatningen eller opplevelsen av relasjonen, mens den ytre dimensjonen handler om hvordan personen blir omtalt, behandlet, snakket til osv. Den ytre dimensjonen er da synlig både for eleven selv, og for medelevene gjennom observasjon av læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Drugli beskriver noe lignende når hun viser til forskning i grunnskolen som hevder at lærer – elev relasjonen også påvirker elev – elev relasjonen. Elevene bruker læreren som referanseramme når det gjør seg opp en mening om sine medelever. Måten læreren relaterer til, eller omtaler de andre elevene vil da kunne spille direkte inn på elev – elev relasjonene (Drugli, 2012). Det må da presiseres at denne forskningen er gjort i grunnskolen. Gyldigheten av dette for eldre elever må da eventuelt diskuteres.

3 Metode

Problemstillingen i oppgaven samt mangelen på relevant forskning har satt føringer for valg av forskningsdesign og metode. I valg av design og metode skriver Thagaard at første avveining er om det allerede foreligger data fra tidligere forskningsprosjekter, eller om det er nødvendig å gå ut i feltet for å innhente nye data (Thagaard, 2013). Livsmestring, både som begrep, og som tverrfaglig emne i skolen er relativt nytt. Selv om temaet er relativt nytt, så har det begynt å komme noe forskning på livsmestring i den offentlige skolen. Innenfor folkehøyskolen er det derimot ikke funnet noe tidligere forskning på temaet. Studiet blir derfor gjennomført som en empirisk forskning. Befring forteller om forskjellene i humanistisk versus empirisk forskning, når han omtaler humanistisk forskning som arbeider med tekster, arkivmateriale etc, mens empirisk forskning i første rekke handler om arbeid med innsamlet data gjennom ulike metoder (Befring, 2007).

Videre i vurderingen av forskningsdesign og metode, viser Thagaard til forskningsdesignets hva, hvem, hvor og hvordan som bestemmende for videre valg av metode (Thagaard, 2013). Hva denne oppgave ønsker å fokusere på, er formulert i problemstillingen. I hvem som er aktuelle informanter, så har valget falt på lærere i folkehøyskolene. Dette vil bli beskrevet mer utfyllende i kapittelet om utvalg. I en avveining av hvor undersøkelsen skal utføres så har det vært et bevist valg å bruke informantenes «hjemmebane», noe som blir omtalt videre i oppgaven. I designets hvordan har jeg vurdert ulike metoder opp mot hverandre til bruk i oppgaven og falt ned på intervjuet som metode.

3.1 Kvalitativ metode

Da det ikke foreligger noe tidligere forskning på livsmestring i folkehøyskolen, så er denne studien med på å bryte ny mark. Dette gjøre det både ekstra spennende og litt utfordrende da jeg ikke har noe tidligere forskning fra folkehøyskolen å lene seg på. Dette fører meg da til den kvalitative metode, når Thagaard skriver følgende:

Kvalitative metoder egner seg godt til studier av temaer som det er lite forskning på fra før, og hvor det derfor stilles særlige store krav til åpenhet og fleksibilitet (Thagaard, 2013, s. 12).

I den kvalitative forskningen står informantens meninger og forståelse i sentrum, noe som også gir rom for en dynamisk samhandling mellom forsker og intervjuer (Befring, 2007). Det er ikke lett å gi en entydig forklaring på hva den kvalitative metode er, og Tanggaard & Brinkmann bekrefter dette når de skriver at «En allment akseptert definisjon av hva kvalitativ forskning er, eller hva de kvalitative forskningsmetodene er - finnes ikke» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11). Videre forklarer de innholdet i kvalitativ forskning som en motsats til kvantitativ forskning. Der en i kvalitativ forskning

er opptatt av meninger, betydning og hvordan noe gjøres, er en i kvantitativ forskning mer opptatt av antall, utbredelse og mengde (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

Når oppgaven søker å finne ut av hvordan lærerne jobber med livsmestring i folkehøyskolen, så er det naturlig å søke dette gjennom enkelt lærerens historie. For å komme frem til denne innsikten, krevers dybde, som igjen avhenger av tillitt. Dybde, tillitt og betydning er da nettopp kvaliteter som trekkes frem innenfor kvalitativ metode (Thagaard, 2013).

Forskningsintervjuet er den mest vanlige metoden innenfor kvalitativ forskning, og er også denne metoden som benyttes i studiet. Det kvalitative intervjuet kan i sin dynamisk form, gjøre det vanskeligere å etterprøve. Dette stiller strenge krav til personlig integritet for forskeren. Dette vil bli drøftet videre i kapitlet (Befring, 2007).

3.2 Vitenskapelig ståsted for oppgaven

Forskjellige vitenskapssyn har fører til ulike oppfatninger av hva som er idealet for forskeren. Det positivistisk vitenskapssyn som preget 90 årene, førte med seg et nøytralitetsideal, hvor forskeren skulle forholde seg helt nøytral, og kunnskapen ble sett på som noe objektivt som da kunne hentes ut av informanten. Et annet perspektiv er det interaksjonistiske perspektivet som peker på en gjensidighet mellom forsker og informant (Thagaard, 2013).

Når undersøkelsen foregår innenfor et miljø som forskeren kjenner godt i utgangspunktet eller har deltatt i over lengre tid, reduseres den sosiale avstanden mellom forsker og intervjuperson (Thagaard, 2013, s. 114).

Enkelte forskere vil hevde at inngående forhåndskunnskap vil kunne gå ut over forskerens nøytralitet og objektivitet. Her støttes Thagaard, når Brinkmann & Tanggaard hevder at de beste intervjuene nettopp blir utført av forskere med god forhåndskunnskap og innsikt i fagfeltet de utforsker (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Som lærer i folkehøyskolen gjennom mange år, så har jeg selv god kjennskap til skoleslaget. Dette anser jeg mer som en styrke enn som en svakhet i intervjuet. Som Thagaard hevder, så kan dette bidra til å redusere den sosiale avstanden mellom forsker og informant. I gjennomføringen av selve intervjuet lener jeg meg da mer mot det interaksjonistiske perspektivet, selv om jeg fortsatt forsøker å innta en holdning av «bevisst naivitet» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 27). Ingen forskningsintervjuer er nøytrale, da forskeren har en agenda med intervjuet, og både informant og forsker har sine egne opplevelser og erfaringer som virkeligheten tolkes igjennom. Den «Bevisste naivitet» står da ikke i motsetning til dette, men er heller et resultat av den forståelse og erkjennelse (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

Det vitenskapelige ståstedet for intervjuet vil trekke veksler fra både fenomenologien og hermeneutikken. Fenomenologien har sitt utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og bygger på en antagelse om at realiteten er slik folk oppfatter den. Forståelse og mening søkes gjennom menneskenes opplevelser og erfaringer. I hermeneutikken, er fortolkningen sentral. Mening kan bare forstås i den sammenheng vi studerer og delene kan bare forstås i lys av helheten. Ingen personer kommer til bordet med et blankt ark. Vi forstår verden, og vi tolker verden med bakgrunn av en forforståelse. Videre snakker

en innenfor hermeneutikken om annen og tredje grads fortolkning (Befring, 2007; Brinkmann & Tanggaard, 2012; Thagaard, 2013).

Når informantene blir spurt om livsmestring i folkehøyskolen, så er elevenes opplevelse av livsmestring en subjektiv opplevelse. Det er eleven som «eier» sin historie og sin opplevelse. Gjennom intervjuene så blir så disse historiene videreformidlet gjennom lærerne som kommer med sin forståelse av situasjonen. I forhold til hva som bidro til livsmestringen hos eleven, så vil lærerens fortolkning være en sentral del, og denne fortolkningen kan være noe ulik fra øye som ser. Egen erfaringer og virkelighetsoppfatninger vil da kunne påvirke tolkningen. Dette kan da representere en annen grads fortolkning, mens forskeren igjen vil kunne representere en tredje grads fortolkning.

3.3 Det kvalitative intervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet er mye brukt innen forskningen, og er en god metode for å få frem personens meninger, synspunkter, opplevelser og oppfatninger. Intervjue som metode er ikke en ensartet form, og eksisterer i mange ulike varianter. Det kommer i flere ulike former, eksemplifisert gjennom intervju via telefon eller e-post, til ansikt til ansikt intervju. Intervjuet kan videre være i form av en til en samtale, eller en form for gruppe intervju (Thagaard, 2013).

Med bakgrunn i korona situasjonen som oppstod under skrivningen av denne oppgaven var det lenge uvisst om det ville være mulig å gjennomføre en ansikt til ansikt intervju. I søknaden til NSD ble det da søkt om muligheten til å kunne gjennomføre intervjuet som et videointervju. Når det allikevel viste seg å være mulig til å gjennomføre intervjuene som planlagt ansikt til ansikt, så oppleves det enklere å kommunisere med personen når både forsker og informant sitter i samme rom med de samme rammene rundt intervjuet. Å bli kjent med informanten på sine egen hjemmebane bidrar også inn i selve intervjuet.

Det er videre ulike måter å organisere intervjuet på, som spenner fra det relativt ustrukturerte intervjuet på den ene siden, til det helt stramt strukturerte intervjuet på den andre siden (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Et eksempel på det stramt strukturerte intervjuet kan være Gallups telefonintervjuer, mens et løst strukturert intervju gir informanten mye større rom til å føre samtalen selv. I denne oppgaven falt valget på en mellomløsning mellom disse, også omtalt som det semi-strukturerte (livsverden) intervjuet (Kvale et al., 2015). Når valget falt på denne middeveien så var det med bakgrunn i et ønske om å la samtalen flyte uten for mye oppstyking og styring fra min side. Samtidig så var det et ønske om å unngå farene med et løst strukturert intervju, som raskt kunne ha ført oss vekk fra fokuset i problemstillingen.

Valget av å organisere intervjuet som et semi-strukturert intervju har vært bidragende i utformingen av selve intervjuguiden, da ønsket har vært å legge til rette for en størst mulig flyt i samtalen, samtidig som det har vært viktig å sikre at temaet blir behandlet. Thagaard´s modell av «elv-med-sidestrømmer» har da vært en inspirasjon i utformingen av selve intervjuguiden. Her representerer da den store elven det sentrale temaet, mens sidestrømmene går ut ifra dette, for så å finne tilbake til elven igjen (Thagaard, 2013, s. 103) Dette har gjort at rekkefølgen på temaene i intervjuguiden ikke alltid har samsvart med rekkefølgen i selve intervjuet, da resonnementene til informantene noen

ganger naturlig har tatt oss videre til andre temaer. I disse tilfellene har jeg latt dette skje, for så å hoppe tilbake til de andre temaene når resonnementet har kommet til en naturlig slutt.

For å prøve ut spørsmålene i guiden, og for å få erfaring med intervjuet, så har jeg gjennomført et «test» intervju med en kollega fra egen arbeidsplass. Dette bidro til god erfaring, og gav også gode svar til guiden. Med bakgrunn i dette ble guiden endret noe, og jeg bestemte meg for å sende noen av spørsmålene i forkant til informantene slik at de kunne forberede noe på forhånd. Selve intervjuguiden var kun et instrument for eget bruk, og denne ble således ikke delt med informantene, hverken i forkant av intervjuet eller under selve intervjuet. Tanken bak å ikke dele denne i forkant, var ut ifra et ønske om å få tak i de umiddelbare tankene til informantene, og ikke de ferdig prosesserte svarene. Dette tror jeg bidro til en bedre flyt i samtalen, og ved å ikke forberede informantene i forkant var jeg da også bedre sikret å få deres eget perspektiv på spørsmålene og ikke et ferdig produsert svar som også kunne være influert av andres stemmer. Jeg valgte likevel å sende noe informasjon og spørsmål i forkant. For det første så ble informantene forelagt kunnskapsdepartementets beskrivelse av innholdet i faget folkehelse og livsmestring som oppgaven henter sin definisjon av livsmestring ifra. Folkehøyskolen er ikke underlagt den nye lærerplanen, så jeg var usikker på hvor mye informantene viste om begrepet livsmestring. I starten av intervjuet fikk de da også mulighet til å komme med sine egen fortolkning av begrepet livsmestring, med bakgrunn i kunnskapsdepartementet sin egen beskrivelse. Videre ble informantene i forkant bedt om å tenke på situasjoner fra egen praksis, med både positivt og negativ fortegn, av erfaringer med livsmestring blant elevene.

Starten av intervjuet ble utformet på en ufarlig måte med innledende spørsmål hvor informantene fikk mulighet til å fortelle litt om seg selv, og egen bakgrunn. Denne informasjonen er i seg selv interessant, men det bidro også til å etablere en relasjon i starten av intervjuet. Videre valgte jeg å ta opp intervjuene med båndopptaker for å kunne konsentrere meg om informantene og selve intervjuet. Dette hadde da blitt godkjent av både NSD og informantene i forkant, og selve opptaket blir lagret og passordbeskyttet på egen lagringsplass, frem til studiets slutt, hvorpå det vil bli slettet.

3.3.1 Utvalg av informanter

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 60).

Innenfor kvantitativ forskning snakkes det om representativt grunnlag i valg av informanter. Dette fortøner seg annerledes innenfor kvalitative studier, hvor spørsmålet mer dreier seg om utvalget er egnet til å utforske problemstillingen (Thagaard, 2013). I denne oppgaven har jeg valgt å intervju lærere i folkehøyskolen. Dette ut ifra et ønske om å komme tett på praksis, og tett på eleven som er målet for livsmestringen. Når jeg har valgt å fokusere på klasseromsledelse og hvilke strategier lærerne har for at elevene skal oppleve livsmestring, så er det et naturlig valg å intervju lærerne. Et vanskeligere valg, var hvor mange informanter jeg skulle velge å ta med i oppgaven, og hvor jeg skulle henvende meg for å finne disse. Det ideelle innen kvalitative intervjuer, ville vært å fortsette å intervju lærere inntil metningspunktet ble nådd, og det ikke fremkom mere

relevante opplysninger (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Utfordringen med dette, er at man ikke vet denne grensen før man starter prosessen, og omfanget ville uansett vært alt for stort for denne oppgaven. Brinkmann & Tanggaard sier da at; «Som en grunnregel er det bedre å gjennomføre relativt få intervjuer og gjennomanalysere disse» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 21). Valget falt derfor på fire informanter. Ønsket var å få to informanter fra de frilynte skolene, og to informanter fra de kristne folkehøyskolene, og gjerne begge kjønn representert. Videre ville jeg gjerne ha informanter som hadde noen års erfaring fra folkehøyskolen, og som dermed også kjente til «normalen» i folkehøyskolen også før koronatiden. Jeg kontaktet rektorene på ulike folkehøyskoler, og endte da til slutt med 4 informanter, tre kvinner og en mann, fra tre ulike folkehøyskoler, som jeg presenterer nærmere i starten av analyse / funn kapitlet. Valgte om å gå igjennom rektorene på folkehøyskolene for å finne informanter, ble tatt ut ifra en vurdering av temaet som relativt ufarlig. Hadde det vært et tema som omhandlet ledelsen ved skolen, ville jeg nok vurdert å gå rett kilden. En kan tenke seg at rektor i dette tilfellet også sender sine beste menn og kvinner som blir ansett som mest kompetente innenfor temaet, selv om det i seg selv ikke virker ødeleggende for selve studiet. Det var et viktig prinsipp at informantene selv kunne velge sted for intervjuet, slik at dette kunne bli gjort på deres hjemmebane. Tre av informantene valgte da å møtes på skolens område, mens en valgte å møtes på en kafé i nærheten. Da det ble for mye støy på kafeen, så valgte vi imidlertid å oppsøke en av skolens lokaler i dette tilfellet også.

3.3.2 Analyse av intervjuet

Selve prosessen med analyse begynner allerede i selve intervjuet, eller ideelt sett allerede under forberedelsene til prosjektet, selv om hovedtyngden kommer etter gjennomføringen av intervjuet (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Orden analyse, kommer fra å dele opp, ordne og kategorisere, og blir av Brandi & Sprogøe omtalt som den belønnende del av arbeidet, der analysen av materialet kan føre frem til ny innsikt (Brandi & Sprogøe, 2019).

Valget falt på å gjøre transkriberingen selv, så raskt etter intervjuene som mulig, mens intervjuet og rammene rundt fortsatt var ferskt i minnet. Kvale og Brinkmann peker på at det en gjennom transkripsjon oversetter talespråk til skriftspråk, og at dette kan føre med seg en del problematiske avveininger (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Etter noen avveininger falt valget på å gjengi intervjuet så ordrett som mulig. Etter selve transkriberingen fulgte en god tid med analyse av selve datamaterialet. Etter mange gjennomlesninger begynte det å utkrystallisere seg noen temaer som gikk igjen blant flere av informantene. Jeg brukte da fargekoder for å gruppere de ulike seksjonene og sitatene fra de ulike informantene. Jeg har brukt mye tid på denne delen, og har så godt jeg kan forsøkt å yte rettferdighet til informantene når jeg i kapittel 4, deler funnene fra oppgaven.

I selve analysen har jeg jobbet abduktivt, selv om det kan bli et kunstig skille mellom induktivt, deduktivt og abduktivt (Brandi & Sprogøe, 2019). Med utgangspunkt i livsmestringsbegrepet og teori har jeg etter analysen av intervjuene gått tilbake for å finne mer, og ny teori som kan beskrive funnen på en bedre måte. Denne prosessen har gått frem og tilbake med et mål om å komme frem til en best mulig måte å belyse

problemstilling på. Når denne abduktive prosessen beskrives som en slags Sherlock Holmes metode, så korresponderer det godt med egne opplevelser, og en følelse av å til slutt pusle oppgavebitene sammen (Brandi & Sprogøe, 2019).

3.3.3 Kvalitet – validitet og reliabilitet

Ordene validitet og reliabilitet er i utgangspunktet mer brukt innen den kvantitative forskningen, og kommer i utgangspunktet fra et positivistisk, objektivistisk syn på forskningen. Flere forskere mener da at det gir lite mening å anvende disse begrepene innen kvalitativ forskning som i utgangspunktet er opptatt av subjektets opplevelser og meninger (Brandi & Sprogøe, 2019).

Brandi & Sprogøe mener allikevel at dette også bør tas hensyn til innenfor kvalitativ forskning. Reliabiliteten omhandler da analysens troverdighet. For å kvalitetssikre arbeidet med analyse, så har jeg hatt Brandi & Sprogøes råd i bakhodet når de foreslår å spørre seg selv om andre personer hadde kommet frem til de samme konklusjonene gjennom analysen av dataene. Dette har vært en rettesnor i arbeidet med analysen for å yte informantene størst mulig grad av rettferdighet (Brandi & Sprogøe, 2019).

Validitet er knyttet opp mot tolkningen av dataen i oppgaven, og gyldigheten av dette. Validitetsbegrepet kan videre deles inn i intern validitet og ekstern validitet. Der den interne validiteten omhandler kvaliteten på innsamlet data, om dette er relevant for problemstillingen, handler ekstern validitet om svarene på problemstillingen kan overføres til andre arenaer enn der undersøkelsen har blitt gjort (Thagaard, 2013).

Jeg har i dette kapittelet om metode forsøkt gjort rede for fremgangsmåten i forskningsprosjektet på en mest mulig transparent måte. Den interne validiteten av dataene vurderer jeg til god, da innsamlet data i stor grad er relevant for problemstillingen som stilles innledningsvis. Jeg tror også at funnene kan være av nytte innenfor andre folkehøyskoler enn disse som har vært involvert i oppgaven, og jeg ser det som sannsynlig at det også kan være overføringsverdi til andre skoleslag, selv om det da fordrer en form for oversettelse, da funnen i denne oppgaven er hentet innenfor folkehøyskolens rammer.

4 Funn

4.1 Hvem er læreren? –Folkehøyskole handler om menneskene.

I starten av intervjuene er hensikten å få litt kjennskap til hver enkelt av informantene. Gjennom innledende samtaler så etableres det en relasjon til den enkelte som skal bidra til den videre samtalen. Dette har en verdi i seg selv, men det ligger også et ønske om å finne ut av hvem læreren på folkehøyskolen er, og hva som er motivasjonen deres for å arbeide i skoleslaget.

Tre av fire informanter har pedagogisk utdanning, mens en hoppet av etter første året på lærerskolen da hun fikk tilbud om å jobbe ved skolen som hun fortsatt er ansatt ved. Av de tre som har pedagogisk utdanning, så har en lærerskole, mens de andre to da er faglærere. Informantene jobber innenfor forskjellige fagfelt. Tre av informantene er linjelærere, mens en har et spesifikt ansvar for oppfølging av stipendiatene ved skolen.

Det er tre forskjellige skoler representert i studien. To av informantene jobber da ved samme skole. En av skolene er en middels stor skole sett i FHS sammenheng, mens de andre to er store skoler. Det er en frilynt skole og tre kristne folkehøyskoler representert i studiet, og det er en mann og tre kvinner som har blitt intervjuet.

I innledningen kommer det frem at tre av fire informanter selv har vært elev i folkehøyskolen. En av disse har i tillegg erfaring fra å være stipendiat. Mens to av informantene har vært elev på en annen skole enn den de nå arbeider ved, jobber den tredje ved samme skole som han tidligere var elev og stipendiat ved. Disse tre har da elevperspektivet, i tillegg til lærerperspektivet når de snakker om temaet livsmestring.

De tre informantene trekker spesifikt frem egne opplevelser som elev ved folkehøyskolen som en del av motivasjonen bak yrkesvalget. En av lærerne beskriver at han i løpet av sine år som elev og stipendiat ble «forelsket» i skoleslaget, mens en annen refererer til en far som jobbet i folkehøyskolen, og at det «nærmest lå i kortene at det måtte bli noe relasjonsbasert» når hun skulle velge yrke.

Jeg gikk jo på FHS selv, og jeg opplevde at det var et veldig viktig år for meg. Det skjedde mye bra det året som jeg er veldig glad for, fikk nye venner, mestring og ja, følte at det virkelig hjalp meg på mange måter... Jeg er veldig glad i faget mitt, veldig glad i å jobbe med mennesker, veldig interessert i folk, syntes at det er gøy, og det er jo det FHS handler om (Informant nr.1)

Når læreren beskriver sitt eget FHS år, så er det med en erkjennelse av at dette var et viktig år i hennes eget liv. Beskrivelsen av at det hjalp henne på mange måter, gjennom opplevelser av mestring og vennskap, ligger tett opp til utdanningsdirektoratets egen beskrivelse av livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når hun videre forteller om motivasjonen for å jobbe i skolen så peker hun på to faktorer som er gjennomgående for alle fire informantene. En interesse for faget, og en interesse for mennesker. Denne interessen for mennesker blir ytterligere understreket når en annen lærer deler om jobben sin. «Menneskekontakten i FHS, det er en faktor som man kan snakke i timevis om». Når han videre beskriver sin inngang til yrket, så sier han at faget var hans trygghet når han startet som lærer, men at han til sin «overraskelse fant sin glede i FHS

et annet sted, nemlig i kontakten med elevene». Utviklingen og endringen som skjer i elevene i løpet av et FHS år trekkes også frem som en viktig del av motivasjonen for å jobbe som folkehøyskolelærer.

Det beste ved jobben tror jeg er at vi får være med å se elever vokse som mennesker. Det er nesten som man får tårer i øya. Hver mai, å se at de som går ut herifra er noen helt andre enn de som kom inn (Informant nr.2).

Informant nr.2 er den eneste av lærerne som ikke selv har vært elev ved FHS. Etter å ha jobbet 13 år i grunn- og ungdomsskole, beskriver hun en nysgjerrighet mot læring uten form av ytre motivasjon som en av årsakene til at hun endte opp i folkehøyskolen.

Jeg var nok litt betatt eller interessert i læring for å lære i seg selv, uten ytre motivasjon. Går det ann på en måte? Og så var jeg litt lei, det ble veldig mye papirarbeid i grunnskolen, veldig mye fokus på grader av måloppnåelse uten at det kom eleven til gode. Jeg syntes at vi mistet den linken mellom elev – lærer. (Informant nr.2)

Den indre motivasjonen for læring er også noe som alle informantene trekker frem i løpet av intervjuet. De vide rammene som skoleslaget har til å tilpasse pensum til hver enkelt elev, og hvert elevkull, uten å måtte forholde seg til en ytre målstyring, trekkes frem som verdifullt. En av lærerne bruker ordet lek når han skal beskrive nødvendigheten av at elevene må finne tilbake til den indre gleden når de skal jobbe med musikkfaget. Når Skaalvik & Skaalvik snakker om den indre motivasjonen som den sterkeste form for læring, så trekkes nettopp leken frem som den sterkeste indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015) Motivasjon vil bli videre belyst i drøftingskapittelet.

Kort oppsummert, så er alle fire informantene veldig opptatt av elevkontakten, og hva som skjer med elevene i løpet av et skoleår. Interessen for mennesker og faget med en læring uten ytre motivasjon virker å være faktorer som har bidratt til valg av yrket. For de tre informantene som selv har vært elev i folkehøyskolen så kan det se ut som at de positive opplevelsene de selv har fått erfarer er bidragende faktorer for yrkesvalget.

4.2 Hvem er eleven? – Tverrsnittet av norsk ungdom.

Midt i intervjuet så stopper en av læreren opp for å stille seg selv spørsmålet; «Har FHS et tverrsnitt av Norsk ungdom? Finnes det noe svar på det?»

Statistikken fra de siste årene, kan fortelle oss at litt over 10% av elevene fra de videregående avgangskullene velger å gå på FHS (Folkehøyskole.no, 2022). Så gjenstår fortsatt spørsmålet om elevene som velger å gå på FHS representerer dette tverrsnittet av Norsk ungdom. Når jeg innledningsvis spør informantene om hvem eleven er og hva som er motivasjonen for å gå på FHS, så er det nettopp på bakgrunn av temaet livsmestring. Hvem er elevene og hva er motivasjonen for å gå på FHS?

Her kommer informantene med mange lignende svar. Motivasjonsfaktorer som nevnes er faget, samt å finne tilbake til gleden i faget, søkende etter et nytt miljø og en ny start, opplevelse av godt fellesskap, nye vennskap, reise, holde på med noe du liker, få et friår og lignende. Videre er rykte om folkehøyskole som «det beste året i mitt liv» noe som trekkes frem som motivasjon av flere. Noen felles punkter som alle informantene nevner, er at mange av elevene er skolelei, og trenger et annerledes år før videre studier. Denne gruppen av elever som uttrykker seg som «skoleleie», finnes både blant de som har avsluttet videregående med toppkarakteren, og de som enda ikke har oppnådd gyldig vitnemål.

Det virker å være en ganske klar oppfatning blant informantene om at utfordringene med psykisk helse er økende blant elevene som kommer til folkehøyskolen. Tre av informantene er tydelige på at det har vært en økning i gruppen elever som kommer til FHS med en form for psykisk utfordring. Den siste av informantene vet ikke om det reelt sett har vært en økning, eller om endringen skyldes en større grad av åpenhet om temaet. Der elevene tidligere ikke opplyste om egne utfordringer mener hun at det nå eksisterer en større grad av åpenhet rundt temaet.

Jeg vet ikke om grafen ungdom og psykisk helse går sånn, (viser med armene, stigende) eller om den er flat, det har jeg ikke lest meg opp på. Men jeg har en følelse av at det for hvert år som går, så er det mer og mer utfordringer blant ungdom. (Informant nr.3)

Psykiske utfordringer trekkes frem av samtlige lærere, som noe av det mest utfordrende med jobben som folkehøyskolelærer. Her er vi inne på en av årsaken til hvorfor livsmestring har gjort sitt inntog som tverrfaglig emne i norske skoler, og muligens er vi også nærmere et svar på om FHS har et tverrsnitt av Norsk ungdom. Data samlet inn fra Norsk skole gjennom ungdomdata viser at det er et økende problem med psykiske helseplager blant ungdom generelt, og jenter spesielt, selv om den store historien fortsatt sier at hovedtyngden av ungdom har det bra (NOVA, 2021)

Det mest utfordrerne tror jeg er at vi får litt for mange elever som er litt for syke for å gå her. De er ikke livssterke nok til å holde seg selv oppe, de mangler motivasjon til å stå opp om morgenen, spise frokost, komme seg på morgensamling, være i aktivitet i løpet av en dag, legge seg i normal tid, spise de fire måltidene våre, komme til ting som skjer. De har rett og slett ikke helsen som skal til for å klare det (Informant nr.2)

Flere av informantene viser også til en økende tendens til at noen av elevene ved FHS nærmest har blitt sendt dit av velmenende foreldre eller rådgivere med et håp om at FHS året kan bidra til å løse utfordringene. Her er det flere av lærerne som peker på at kunnskapen om hva FHS er kanskje er litt mangelfull hos enkelte, da det kan være krevende å skulle forholde seg til andre mennesker 24/7 og knekke de sosiale kodene som må til i samspillet med andre. Allikevel så har informantene mange historier av livsmestring nettopp fra gruppen av elever med psykiske helseutfordringer. Dette vil komme frem i de videre funnene i oppgaven. En av lærerne oppsummer dette fint.

De kommer jo hvert år, og det er bra, noen av de går det veldig bra med, men andre vinner ikke her heller. Så de som er for syke er det jo ikke bra at blir sent hit, men de som kan vinne litt hver dag istedenfor å tape, de er det jo bra at vi får inn. (Informant nr.4)

4.3 Lærernes strategier i møte med livsmestring

Han hadde så mye musikk i kroppen sin og i hodet sitt, og han ville så himla mye, men han hadde altså så prestasjonsangst, altså virkelig en sterk angst, han ville aldri kunnet stå her foran deg å synge eller rappe, eller spille. Så det ble jo tidlig klart at jobben her, er jo ikke å få han til Oslo spektrum eller Telenor arena, men å få han til å snu seg og se de han spiller for i øynene, eller ihvertfall ha hodet den veien som publikum er...

Så fikk han gradvis troa på seg selv, og det må være en faktor. Han skjønnte at det skjedde noe bak ryggen hans som var positivt. At de likte det de hørte....

Så husker jeg et øyeblikk i mai. Enormt rørende.... Siste interpret, så snudde han seg, og det var, ja jeg begynte rett og slett å grine. Jeg satt bak der, og det var rett og slett så sterkt, og det må jo ha med livsmestring å gjøre. At han har noen fartsdumper i livet som han har klart å krabbe over, og så er han på andre siden. (Informant nr.3)

Alle informantene peker på endringen som skjer i elevenes liv fra starten av skoleåret i august, til slutten av skoleåret i mai som noe av det mest spennende og givende ved jobben. I intervjuet blir informantene spurt om konkrete opplevelser av livsmestring i FHS, og hva de mener var bidragende faktorer til at dette skjedde. I motsatt ende blir de også spurt om hva som hindret de elevene som ikke nådde helt frem. Dette for å prøve å finne noen svar på hvordan lærerne jobber med sin klasseromsledelse for å fremme livsmestring blant elevene.

I eksempelet over så forteller læreren en historie av forvandling som startet hos en talentfullt elev i løpet av FHS året. I intervjuet forteller han utdypende om hvordan denne prosessen skjedde, og hva han som lærer vektla i møte eleven og livsmestringen. Når han snakker om hva som bidro til forvandlingen så trekker han frem flere punkter. Overordnet så snakker han om trygghet, og videre trekkes betydningen av relasjoner frem. Relasjonene elevene imellom, relasjonen han som lærer har med sin elev, og til sist relasjonen eleven i møte med verden. Ved gjennomgang av intervjuene viser det seg at dette er gjennomgående temaer hos alle informantene når de forteller om egne strategier ved arbeidet med livsmestring. Videre presentasjon av funn er derfor innordnet i nettopp disse kategoriene.

4.3.1 Elev – Lærer relasjonen. – Du så meg.

En veldig stille lærer som vi har her, ble løftet frem av en elev i fjor som sa til han; Det at du hørte på meg! Det er det ingen som har gjort tidligere...

Og det er jo helt sånn «mindblowing», at det kan være så viktig. Men det var en helt vesentlig forskjell for han. (Informant nr.4)

Læreren som trekker frem dette eksempelet er veldig bevisst på at deler av hennes oppdrag i utgangspunktet er så enkelt som at hun «skal på jobb for å se mennesker», og at dette er en del av hennes «stillingsbeskrivelse» Om dette er en rent faktisk del av hennes stillingsbeskrivelse, eller om dette er en egen pålagt instruks, er usikkert, men engasjementet for elevene er udiskutabelt.

En annen lærer snakker også om FHS som et skoleslag som er «opptatt av åpne dører, se folks potensiale, og se dem i øynene». I forlengelsen av dette resonnementet så kommer han inn på et alvorlig tema som også andre informanter nevner, samtaler med elever som har tanker om å ta sitt eget liv.

Flere er i den situasjonen at det handler ikke egentlig om viljen til å ta livet sitt, eller et ønske om å ta livet sitt, men det handler om å bli sett.

To av informantene deler i intervjuet om tidligere opplevelser av å være nært på ungdom som har valgt å avslutte sitt eget liv. Det er merkbart at dette har satt tydelige spor hos informantene, og det kan sikkert være en av grunnene til at flere av de har blitt så beviste på det å skulle se elevene. Selv om det er tydelig at alle informantene er opptatt av å se hele mennesket, så er det også en ærlighet på at de ikke alltid lykkes i dette. En av lærerne deler en historie om en elev som valgte å avslutte skoleåret. I møte med rektor så kommer årsaken til at han ville slutte frem, da har forteller om sin opplevelse av å ikke ha bli sett.

Det sa han (rektor), etter 20 år i FHS, så er dette min tyngste dag. Nå har vi ikke gjort jobben vår. Og det er jo vondt. Og det er bra, det skal være vondt, det skal ikke være sånn pytt, pytt det. (Informant nr.4)

Det som i utgangspunktet kan virke så enkelt, nemlig å se elevene, viser seg i praksis å ikke alltid være så enkelt. En av lærerne er opptatt av dette når han beskriver sin tilnærming til å bli kjent med elevene. For det første så må en vise en oppriktig interesse for eleven når en skal bygge et tillitsforhold. Denne tillitten er noe alle lærere nevner som viktig i sin egen relasjon til elevene. Konkret så nevner alle lærerne samtalen med eleven som et viktig redskap inn i dette.

Jeg bruker nok endel tid på tilsynet mitt, vi har jo kveldstilsyn, jobber til kl 22.00 på kvelden, og da er det jo endel ting vi må gjøre ute i miljøet, sjekke at de har vasket ganger, sjekke at de har vært til måltidene og sånn. Og jeg bruker nok mye tid til å sitte med elevsamtaler...

Men så har jeg nok en god relasjon til dem, jeg jobber med at de skal få en følelse av at de kan stole på meg, at de kan komme til meg, at taushetsplikt og alt det der er på plass. (Informant nr.2)

FHS fungerer som en internatskole og det er lovpålagt at alle elevene skal bo på skolen. Læringen slutter ikke 15.00, men dette er da noe som pågår hele døgnet. Lærerne har også vakter på kveldstid og tilbringer således mye tid sammen med elevene. Disse rammene åpner opp for muligheter som kanskje er unike for skoleslaget. Tid sammen med elever i samtaler er da noe lærerne trekker frem som et viktig verktøy i relasjonsbyggingen.

To av informantene nevner videre et begrep som er beskrivende for sin rolle sammen med elevene som «medvandrer».

Jeg tror medvandrer er det fineste ordet jeg kan komme på. Jeg syntes at det er et fint ord også. De er jo kommet til FHS for å utvikle seg, og lære, og så i det ordet, så ligger det en slags erkjennelse om at vi skal gjøre det sammen. Det er ikke bare dem, men også jeg som skal det. (Informant nr.3)

Begge informantene kommer fra samme skole, og det er tydelig at dette er et innarbeidet begrep på skolen når dette fremheves av begge som en rolle de har i møte med elevene. Den andre læreren deler videre om medvandrer at; «det er jeg jo sammen med min mann og mine barn også på en måte». Denne sammenligningen gir et bilde av en nær kontakt med elevene, som også en av de andre lærerne løfter frem når han sier at «målet er å få en personlig relasjon til elevene». Denne nærheten til elevene og det relasjonelle aspektet trekkes frem av flere som en viktig faktor. Når flere trekker frem dette aspektet som noe av det fineste med jobben, så blir det også samtidig beskrevet som noe av det vanskeligste i jobben.

Så er det dager når det ikke er energi igjen, fordi man har sittet i samtaler med elever som har en utfordring, så spør man seg jo, hvor lenge skal man drive med dette? Så begynner en å lage sånne imaginære sirkler ikke sant. Du kan flytte inn hit, men du kan ikke komme hit. Så har jeg prøvd på det også, men så tror jeg at man liksom blir en dårligere FHS lærer ved å rett å slett ikke ta elevene helt inn. Men det er jo det i FHS at vi er så heldige at vi kan la det skje da. Så du vil ikke bli så god på skru av heller ikke sant. Kanskje jeg holder ut i fem år til i FHS hvis jeg blir bra på det? Men hva blir kvaliteten da? (Informant nr.3)

Når læreren her debatterer med seg selv hvor langt han skal slippe elevene inn på seg, så er det tydelig at han tidligere har gått noen runder og forsøkt andre tilnærminger til utfordringen. Flere av informantene slites i denne vurderingen av hvor mye av seg selv en skal legge ned i relasjonen. Der denne læreren er redd for å bli en dårligere FHS lærer ved å sette for mye grenser, snakker andre lærer om å være selektive i hva de skal gå inn i for å beskytte seg selv og sin familie. Felles for alle er likevel at de ser på jobben mer som en livsstil.

En videre utfordring i relasjonen elev – lærer som alle informantene kom inn på i løpet av intervjuet, var elevenes tidligere erfaringer med lærere som referanseramme for etableringen av sin egen relasjon til elevene.

Det handler om å etablere en relasjon. Og så er det veldig annerledes sant, de er vant til å ha læreren sin på videregående, så da må vi på en måte få de til å slappe av litt og kjenne at de ikke skal prestere for meg, at de må senke skuldrene. (Informant nr.1)

En av lærerne snakke om et rolleskifte for elevene, at de må skifte fokus vekk fra å skulle prestere for lærerne. En annen lærer forteller at det må til en form for avlæring før nye relasjoner kan bygges. Det er tydelig at elevene kommer med en forventning av å bli vurdert, eller å bli målt på fravær eller karakter, og at dette er noe som sitter ganske dypt i elevene. Det tar tid for de å skjønne at folkehøgskolen er en karakterfri skole, og at de kan senke skuldrene da de ikke skal prestere for andre enn seg selv. Her kommer det tydelig frem at FHS er en skole som spiller på den indre motivasjon og ikke den ytre-styrte. En av lærerne beskriver elevene som kommer som litt handlingslammede.

Ja, jeg tror vi kanskje får litt handlingslammede elever, eller elever som er litt redde for å handle, redde for å ta tak, redde for å vise frem, redde for å være aktive, for det er noen som bedømmer oss i det, eller det er noen som skal fortelle oss hva vi skal gjøre, og da sitter de der passive og venter på beskjed. (Informant nr.2)

Dette kan være et uttrykk for at lærerne i folkehøgskolen søker en annen relasjon med elevene sine enn hva de er vant med fra tidligere skolegang. Dette er kanskje også naturlig når dannelse av hele mennesket virker å være viktigere for informantene enn selve utdannelsen i faget. Det som da er et interessant spørsmål, er hvilken relasjon elevene er mest tjent med hvis målet er å oppleve livsmestring. Er det mulig å oppnå livsmestring uten en form for indre motivasjon? Dette er spørsmål som vil bli drøftet videre i drøftingskapittelet.

4.3.2 Elev – Elev relasjonen. – Utenforskap vs Vennskap.

Jeg tenker faktisk på en elev som ikke gikk hos meg, hun som begynte et år, men som måtte slutte. Det var litt frem og tilbake for hun var egentlig for syk til å være der, og skjønte det selv,..... så endte det opp med at hun sluttet det første året, men så kom hun igjen som elev på en annen linje året etter... Da hadde vi litt kontakt og jeg pratet litt med henne igjennom året. Det var kjempetøft for henne, men det var så gøy å se, og så står hun til slutt å synger en egenkomponert sang, ikke sant, som bare det, det hadde bare ikke vært mulig før. (Informant nr.1)

Det er tydelig at læreren har mye kontakt med denne eleven i løpet av skoleåret. Historien forteller at læreren har kontakt med eleven både før, under, og etter skoleåret, hvor læreren også hjelper eleven med en opptaksprøve til en jobb som hun ender opp med å få. Når læreren skal peke på faktorer som bidro til hennes livsmestring, så fokuserer hun allikevel på relasjonene og støtten fra medelever, samt det faktum at eleven selv måtte gjøre jobben. Støtten som elevene finner i relasjonen til medelever er det flere som løfter frem som viktig for livsmestring. Viktigheten av dette fellesskapet, blir veldig tydelig i møte med fraværet av relasjoner. Alle informantene har flere historier fra elever som kommer til FHS med en erfaring av utenforskap.

Ihvertfall på skolen her så ser vi at vi har veldig mange elever som har dårlige skoleopplevelser. Mange har blitt utsatt for mye mobbing, mange har ikke hatt venner, og så kommer de hit, og så får de plutselig begge, de blir ikke mobbet og får seg venner. (Informant nr.2)

Når læreren skal beskrive hva som førte frem til livsmestring, så er det først og fremst relasjonene som elevene bygger med hverandre, i tillegg til de trygge rammene som skolen legger til rette for. En av de andre lærerne forteller om opplevelser med elever som «aldri har opplevd å være en del av et fellesskap». Når hun videre forteller at de i løpet av året «får lov til å være den de er» med en opplevelse av fellesskap, vennskap og selvaksept, så er dette viktig livsmestring.

Når elevene kommer til FHS, så blir de i utgangspunktet plassert sammen med andre mennesker i samme alder, som de selv ikke har valgt. Denne prosessen av å slipes mot hverandre beskrives blant annet slik av en av lærerne.

De blir tvunget til det, for de står i den matkøen sammen med den de syntes er skummel, og så blir de satt på gruppe med hun, og så tenker de, hun var jo ålreit allikevel...

De sier hvert år når de har vært her, at de har blitt mye mer tolerante ovenfor mennesker, og det tenker vi er livsmestring, det er jo noe med det å gå ut i et mangfoldig samfunn, og til en arbeidsplass du skal være sammen med mange forskjellige mennesker (Informant nr.2).

Mennesker som ikke naturlig hadde valgt hverandre som venner i en annen situasjon, blir i folkehøyskolen nødt til å forholde seg til hverandre i hverdagen. Når en da blir kjent på tross at tilsynelatende ulikheter så kan resultatet bli en økt toleranse, forståelse og aksept av andre i tillegg til seg selv.

En annen arena som en av lærerne trekker frem som viktig for livsmestringen, er fortellerrommet. Når denne læreren i starten av året legger til rette for at klassen skal kunne åpne seg for hverandre, så er det med en bevist tanke om at dette skal bidra positivt inn på læringsmiljøet og relasjonene elevene imellom.

Jeg tenker at jo fortere man kommer i gang, med å være en klasse som tørr å åpne seg litt opp, uten at det skal bli påkrevd eller for mye for tidlig, så er det veldig fint at man legger tilrette for å snakke om livets gleder og alvor, en sånn arena for det (Informant nr.1).

Når elevene åpner opp og våger å fortelle historien om seg selv, så øker forståelsen for hverandre, samtidig som relasjonene eleven imellom strykes. Dette fortellerrommet som også Tom Tiller referer til i sin studie, læringskoden i FHS, kan gjøre noe med selvfølelsen og selvbildet, og dermed livsmestringen til eleven (Tiller, 2014).

4.3.3 Eleven og verden. – Selvaksept.

Eleven har en bipolar lidelse, i tillegg til en ADHD diagnose, og er veldig skoleflink. Men det som den eleven nok aldri har fått hjelp til, er å se seg selv i forhold til andre. Hvem er jeg, kontra andre.... Nå har jeg jobbet mye med han, og jeg opplever allerede nå (februar), at det er mindre fravær, for selv om denne eleven har det veldig polete, så detter han ikke så langt ned, og det tar ikke så langt tid å komme seg opp igjen, for han har noen andre verktøy.. Jeg tror det er et eksempel på at livsmestringen øker, ved at vi lar eleven få litt mere rom. (Informant nr.2)

I denne historien, så peker læreren på noe som alle informantene er opptatt av i møte med elevene sine. Å kunne finne noen livsverktøy som kan hjelpe elevene her og nå, men også i framtiden når FHS året er ferdig. I denne situasjonen har eleven fått rom til å utforske hvem han er kontra andre med en forståelse og aksept for sin egen situasjon som resultat. Denne nye kunnskapen har allerede gjort seg utslag i økt tilstedeværelse. Læreren på den aktuelle skolen underviser også et fellesfag på skolen som kalles

livsverktøy. I dette faget får elevene i samarbeid med lærer, en aktiv stemme inn i valg av pensum. Denne medbestemmelsen er noe som en annen lærer også kommer inn på når han beskriver en intensjon om å «starte året med snøret sekk» som et uttrykk for at lærerne bestemmer ganske mye, for så å «avslutte året med åpen sekk», hvor elevene får lov til å bestemme mye. Denne medbestemmelsen er da med på ansvarliggjøring av elevene og en forberedelse for det videre livet.

Flere av lærerne er opptatt av at det er eleven selv som må gjøre jobben i møte med livsmestring. En lærer sier at det slik at «elevene må lære å bli sin egen lærer». I historien med gutten som til slutt snudde seg og så de han spilte for inn i øynene, så blir dette trukket frem som et viktig aspekt fra læreren. «Han skjønnte at det var han selv som måtte gjøre jobben». Så kan lærer og medelever «støtte og heie», men det er eleven selv, som må gjøre jobben. Dette ligner på hva informant nr.1 trekker frem i historien fra eleven som sluttet første året, for så å begynne igjen neste skoleår. En av faktorene som hun da peker på som viktig for livsmestringen, var at «hun valgte å stå i det». Igjen så kan lærer og medelever støtte og heie, men det er eleven som til syvende og sist må gjøre jobben.

En annen arena som to av lærerne trekker frem, er at eleven i FHS gjennom et møte med andre, får et møte med seg selv. Som lærer, så speiler man elever sine, men «elevene får ikke bare et speil i løpet av året, men 120 (elever) ulike muligheter til å speile seg i». Denne tilbakemeldingen er noe elevene tar med seg ut i verden. I møte med fellesskapet får elevene en erfaring av selvaksept.

De pleier å beskrive det mot slutten av året. De sier, det gikk ikke så lenge før jeg skjønnte at jeg trenger ikke å sminke meg hver dag, eller før de bare tok på jobbebukse....Hva er det som skjer da? De slapper mer av i seg selv. De opplever kanskje en aksept da eller? Jeg opplever at det primært skjer i fellesskapet.

4.3.4 Trygghet. – Skuddsikker vest

Her spiller vi fekk. ingenting første uka. Det er spillefri første uka, og det er jo forferdelig for de når de kommer, og så takker de for det på slutten. Fordi mange kunne jo bare gjemt seg bak gitaren. De er rågode på gitaren, men det er vanskelig å være meg. Så da er det mye lettere å stå bak gitaren. Og den muligheten kan vi jo ikke gi de. Vi vil jo at det skal være trygt å være deg, så er det bra hvis du er flink til å spille gitar i tillegg. Så da skjer det noe med den selvaksepten, eller at de slapper av på en eller annen måte. (Informant nr.4)

Trygghet er et av ordene som nevnes flest ganger av informantene i ulike sammenhenger i løpet av intervjuene. Dette er noe som alle lærerne er bevisste når de planlegger sin undervisning, og det virker å være en spesiell oppmerksomhet rundt dette i oppstartsfasen av skoleåret. I dette eksempelet, er faglig dyktighet underordnet en grunnleggende trygghet. Når dette settes opp mot hverandre, så er det ikke fordi disse to er i konflikt, men mer et uttrykk for at de er i en synergi. En annen lærer kommenterer dette, når hun observerer i sine elever at den sosial trygghet er med på å lede opp til faglig mestring. Når denne prosessen er i gang, så kan den faglige mestringen igjen føre til økt selvtillit som videre kan lede til at de våger å ta større utfordringer. Når denne tryggheten får utbre seg, så «tørr eleven å by på seg selv, tørr å være den de egentlig er».

I eksempelet med gutten som snudde seg med gitaren, så utdyper læreren prosessen med å bygge trygghet inn i gruppen. Når han underviser gruppen på 20 elever så omtaler han rommet som undervisningen foregår i som et «fort».

Fra dag en, så er jeg opptatt av å bygge dette rommet som er fort. Inne i dette rommet skal alt kunne skje. Det er ikke mulig å drite seg ut. Det som skjer her, blir her, og så skal vi løfte og heie og være konstruktive. Alle skal få muligheten, jeg skal ikke presse noen, du skal bare gjøre det hvis du vil, men så ender det opp med at alle gjør det til slutt, fordi det blir så trygt. Så når man går ut i verden igjen, da er det nesten som å ha på seg en skuddsikker vest (Informant nr.2).

Metaforene som læreren bruker når han omtaler klasserommet som et «fort» eller at elevene får en «skuddsikker vest» på seg når de går ut i verden igjen, fører tankene mot et sterkt fokus på trygghet. Denne grunnleggende tryggheten som en viktig bidragende faktor for opplevelse av livsmestring, er noe alle lærerne er opptatte av. Lærers arbeid i dette eksempelet med å bygge trygghet inn i gruppen gjennom å løfte og heie, samt legge til rette for en arena for trygg utfoldelse og konstruktiv tilbakemelding pekes på som en viktig bidragende faktor for at vedkommende til slutt fikk selvtillit og mot nok til å snu seg og se publikum inn i øynene.

4.4 Behovet for kompetanse. – Det handler om menneskene.

I møte med livsmestring i folkehøyskolen, er det kompetanse som lærerne kjenner på at de savner? Og følte de seg klare for oppgave når de startet i jobben? Når spørsmålene stilles i intervjuet så er det fortsatt med et mål om at denne kunnskapen skal kunne komme elevene til gode i form av livsmestring. Hva trenger de som skal se elevene? Når informantene reflekterer tilbake over starten i yrket, så er det flere som kommenterer at de fikk praksissjokk, da de ikke forventet at folkehøyskolejobben skulle dreie seg så mye om relasjoner.

Hvis jeg nå 8 år etter skal svare på om jeg var klar, så var jeg ikke det i det hele tatt. For jeg visste jo ikke at det var det. At det var en så stor del av jobben som handlet om mennesker, og så lite om faget. Så jeg har gått en reise der altså. Det er bare å erkjenne, til frustrasjon, men til masse glede også (Informant nr.3).

Alle lærerne trekker frem relasjonskompetanse som en nødvendighet i møte med elevene. Selv om flere ble overrasket over at en så stor del av jobben handlet om det relasjonelle, så oppleves dette nå som udelt positivt blant lærerne. Ønsket hadde vært å være bedre forberedt på dette ved inngangen til yrket.

En av informantene trekker frem et savn av veiledning under sitt første år som lærer. Hun beskriver et tøft første år som lærer med mange utfordringer, og peker på en mangel av kompetanse på blant annet, klasseledelse, foreldrehåndtering, psykisk helse og elevsamtaler. Hun legger til at dette ikke var et fokus i hennes egen pedagogiske utdanning. En annen informant deler sitt syn på kompetanse, når hun legger til side politisk korrekthet og trekker frem fordelene ved egen skole hvor alle lærerne er lærerutdannet.

Nå er vi alle lærer utdannet på vår FHS, altså PPU utdannet, så det tror jeg er en fordel. Eller jeg vet det, politisk korrekt, jeg sier at det er en fordel. Fordi hvis du kommer fra gata og er fotograf, og skal du ha en fotolinje, det går rett og slett ikke. Du har for mye mellommenneskelige ting å håndtere. Du skal ikke bare lære bort foto vet du (Informant nr.2).

Hun trekker spesielt frem en kollega som studerer FHS pedagogikk, og at hun gjerne skulle sett den kompetansen mer inn i skoleslaget. Selv om hun er opptatt av den pedagogiske kompetansen, så er hun også veldig bevisst at lærerne i FHS skal få beholde sin autonomitet i yrket. Dette for at læreren skal bevare gløden sin for faget. Når hun beskriver lærerne i FHS som drivenes motivert for faget sitt, så er dette noe som kommer elevene til gode gjennom en smittende interesse for faget. Så i søken etter kompetanse, er det viktig å fortsatt holde på autonomien til FHS læren.

Psykisk helse er noe alle informantene er opptatt av, og det er et unisont ønske om mer kompetanse på dette feltet. Bakgrunnen for dette, er det økende antallet elever som kommer til FHS med ulike psykiske utfordringer.

Bakteppe er liksom, finn potensialet og bruk det for hver elev, men for å kunne gjøre det, så må jeg ha andre nøkler, og der ligger det noen ting, om man skulle blitt kurset i det, eller fått en balast på det området (Informant nr.3).

En av lærerne har selv oppsøkt noe av denne kunnskapen i form av videreutdannelsen innen veiledning og sjelesorg. Hun vektlegger selv at dette har gjort henne mye tryggere i rollen som lærere i møte med elevens livsmestring. Når lærerne på slutten av intervjuet får spørsmål om hva slags kompetanse de ville søkt hvis de fikk ett års betalt permisjon, uten noen form for føringer, så kommer svaret kontant fra to av lærerne. En svarer at hun ville tatt videre studier innen veiledning og psykisk helse, mens en annen ville ha jobbet videre med en ide om et 11 skoleår som en overgang til videregående skole for å bekjempe frafallet i skolen. De to andre informantene brukte veldig lang tid på å svare på spørsmålet, og den ene klarte ikke å komme frem til en konklusjon i det hele tatt. Nå vet jeg fra intervjuet at han akkurat hadde vurdert om han skulle fortsette i jobben som FHS lærer, eller om han skulle finne seg noe nytt å jobbe med. Når han i den forbindelsen spurte seg selv hva han eventuelt ville savnet ved jobben om han sluttet, så var det et helt klart svar, nemlig menneskekontakten. Så det at to av informantene hadde vanskelig for å svare på spørsmålet kan tyde på at de er veldig fornøyd med situasjonen slik den er som folkehøgskolelærer.

5 Drøfting

5.1 Elevenes motivasjon for å søke på FHS

Når lærerne blir spurt om elevenes motivasjon for å starte på folkehøyskole så er det som forventet flere ulike svar. Dette er ikke uventet da i overkant av 10% av avgangskullet fra videregående skole velger seg inn på ulike skoler (Folkehøyskole.no, 2022). En stor gruppe av elevene uttrykker ifølge informantene at de er «skolelei» og har «behov for et annet år» før videre studier. Noen oppgir at de ønsker å «finne tilbake til gleden i faget». Det virker da som at det ligger en forventning blant noen av elevene om at folkehøyskolen kan hjelpe til med å finne tilbake til motivasjon for faget, eller at året skal bidra til å skape ny læringslyst. En tolkning av selvbestemmelsesteorien kan da være at elevene i sin søken etter gleden i faget, leter etter den indre eller autonome motivasjonen (Olafsen, 2018). Når de søker tilbake etter gleden i faget, så er det rimelig å anta at de tidligere har kjent på denne indre motivasjonen, men som de nå har mistet. Årsaken til at elevene da har mistet denne motivasjonen, sier ikke informantene noe spesifikt om, men alle informantene nevner vurderingspresset i skolen som en av forklaringene til uttrykket «skolelei».

Når andre elever ifølge informantene oppgir søken etter et «nytt miljø» og en «ny start», eller «nye vennskap» og «opplevelsen av et godt fellesskap», så kan det ligge mye ulik motivasjon bak dette. Ut ifra lærernes fortellinger, så vet vi at noen elever kommer til folkehøyskolen med erfaringer av utenforskap, på en søken etter vennskap, mens andre elever ønsker å bryte noen mønstre og komme seg ut av miljøer med negativ påvirkning. Det kan virke som at flere av disse elevene kommer med et ønske om å få dekket noen av de basale behovene som omtales innenfor tilhørighet, autonomi eller kompetanse. For disse elevene, kan da livsmestring være å bli møtt på disse basale behovene.

5.2 Livmestring og de basale behovene

Når lærerne ble spurt om hvilke strategier de har for at elevene skal oppleve livsmestring, og hva som bidrar til livmestringen hos elevene, så er det i funn kapittelet forsøkt å kategorisere svarene. Trygghet og relasjoner, og da relasjonen lærer – elev, og elev-elev nevnes i mange ulike historier og sammenhenger. En samlebetegnelse på disse kategoriene kan være læringsmiljøet. Læringsmiljøet virker å være sentralt også i selvbestemmelsesteorien. De tre basale behovene, samt støttende lærere og medelever tildeles betydning for videre utvikling av en indre og autonom motivasjon (Kristiansen et al., 2021; Olafsen, 2018).

Blir behovet for livsmestring møtt og tilfredsstillt i de basale behovene?, eller må de basale behovene være møtt før eleven kan oppleve livsmestring? I foregående kapittel antydes at noen av elevene kan oppleve livsmestring gjennom tilfredsstillelse av en eller

flere basale behov. Hvis livsmestringen blir møtt i de basale behovene, kan en da i disse tilfellene si at livsmestring er en forutsetning for utvikling av autonom eller indre motivasjon, og at livsmestring da blir en viktig del av utviklingen av motivasjon for læring, innenfor skole, men også innenfor mange andre områder i livet?

Når professor Arne Holt viser til at trening i emosjonell og sosial kompetanse først og fremst gir seg utslag i bedre akademiske resultater, som karakterer i fag, så ligger dette veldig tett opp til en beskrivelse av livsmestring i ny overordnet del. «Å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet» (Alver et al., 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom dette eksempelet, så viser Holt at livsmestring ikke står i motsetning til akademisk læring, men at livsmestring heller fører til bedre akademiske resultater. Kan det da lese ut av eksempelet at livsmestring nærmest er en forutsetning for akademisk læring? At livsmestringen, fører til en indre autonom motivasjon som igjen viser seg i bedre faglige karakterer?

Det vil nok være å lese for mye inn i situasjonen. Det kan finnes eksempler på at elever som har fått dekket behovet for livsmestring fortsatt drives av ytre kontrollert motivasjon i sin søken etter gode karakterer, og det finnes antagelig eksempler på elever med lav grad av livsmestring, som fortsatt oppnår gode karakterer. Vi kan allikevel med relativt stor grad av sikkerhet si at livsmestring virker positivt inn på akademisk læring. Dette blir da også støttet av en av informantene i intervjuet som snakker om synergien som ligger i den sosiale og den faglige mestringen. Når elevene blir tryggere sosialt, så ser hun også en økt mestring i faget, og når mestring i faget igjen fører til økt selvtillit, så våger elevene å ta fatt på større utfordringer.

Om livsmestring ikke er en forutsetning for akademisk læring, så virker det som at det har en positiv effekt. I de videre drøftingskapitlene, vil livsmestringsbegrepet blir drøftet opp mot hver av de tre basale behovene innenfor selvbestemmelsesteorien, for så å settes opp mot funnene i intervjuene og annen teori.

5.3 Lærernes strategier i møte med livsmestring

Skaalvik & Skaalvik viser til undersøkelser som hevder at ungdoms behov for frihet, autonomi og sosial tilhørighet øker i takt med alderen. Dette skjer samtidig som elevene får stadig flere lærere å forholde seg til. Dette vil kunne føre til mindre emosjonell støtte fra læreren i skolen, da tiden med hver enkelt lærer blir mindre, og kontakten står i fare for å bli redusert til å dreie som mer om faget (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Et av fortrinnene som folkehøyskolelærer, er mye tid sammen med sine elevene. Fraværet av vurdering gjør også at læren kan rette mer fokus mot den enkelte elev. I det følgende drøftes klasseromsledelsen til lærerne i møte med livsmestring hos den enkelte i lys av de tre universelle psykologiske behov.

5.3.1 Behovet for kompetanse

Behovet for kompetanse innenfor selvbestemmelsesteorien blir beskrevet i stikkord som; «mestring av omgivelsene», «kunne håndtere utfordringer», «nå sine mål», samt å kunne få «bruke og utvikle sin kompetanse» (Kristiansen et al., 2021; Olafsen, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Når Olafsen beskriver det basale behovet for kompetanse som, «å kunne håndtere utfordringer» og, å kunne «mestre sine omgivelser», så ligger dette tett opp til livsmestringsbegrepet slik det fremkommer i ny overordnet del, når det står at livsmestring «skal bidra til at elevene lærer å håndtere motgang» samt å kunne forstå og «påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kristiansen et al., 2021; Kunnskapsdepartementet, 2017)

En av informantene deler i intervjuet historien om en elev med diagnosen bipolar lidelse og ADHD. Når denne eleven tidligere har blitt møtt med medisiner som svar på sine utfordringer, får han nå sammen med læreren sin hjelp til å se seg selv i forhold til andre, hvem han er, kontra andre. Når eleven i løpet av året utvikler en større aksept for egen situasjon, så virker dette bidragende til økt mestring av eget liv og bedre håndtering av motgangen. Når læreren sier at fraværet har gått ned, og at eleven har fått noen nøkler i livet for bedre å håndtere utfordringene med diagnosen, så virker livsmestringen i dette tilfellet å være sammenfallende med det psykologiske behovet for kompetanse.

Når læreren blir bedt om å forklare sin egen strategi i møte med livsmestringen hos eleven så virker samtalen å være sentral. Læreren har brukt mye tid i samtaler med denne eleven, samtidig som hun har vært opptatt av å gi eleven tid og rom. Det virker ikke minst som at læreren i dette tilfelle innehar en relativt god faglig kompetanse også innenfor psykisk helse som har virket positivt inn i situasjonen. Når Drugli beskriver lærerens yrkeskompetanse som relasjonskompetanse + faglig kompetanse, så er det nettopp dette læreren demonstrerer (Drugli, 2012). Relasjonskompetanse og bygging av tillitt gjennom samtaler med eleven, og faglig kompetanse i møte med de psykiske utfordringene.

Elevsamtalene løftes frem av alle informantene som et viktig redskap i byggingen av tillitsforholdet til elevene. De formelle samtalene som blir initiert av enten eleven selv, eller læreren, samt de uformelle samtalene som skjer når læreren er ute i skolemiljøet på kveldstid, eller på turer og reiser sammen med elevene. Dette levende samspillet mellom lærer og elev, er et sentralt begrep som går helt tilbake til Grundtvigs tanker om utdanning (Korsgaard, 2011). At folkehøyskolen gjennom sine rammer, gir lærerne mulighet til å tilbringe mye tid i relasjonsbyggingen med elevene, er da noe som trekkes frem av samtlige informantene som noe positivt i arbeidet med livsmestring. En av informantene omtaler folkehøyskolen som et sted hvor man er opptatt av å «se folks potensiale». Denne historien kan da tjene som et eksempel på dette, ved læreren som leter etter elevens potensiale for livsmestring.

5.3.2 Behovet for autonomi

Behovet for autonomi blir beskrevet som et behov for å kunne være deltagende i beslutninger. Følelsen av valgfrihet, frivillighet, selvstendighet og eierskap til prosessene, er viktig for at elevene skal få dekket sitt basale behov innenfor denne kategorien (Kristiansen et al., 2021; Olafsen, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2015)

Når definisjonen av livsmestring bruker ord som å «kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017), så er det å påvirke, et aktivt ord som handler om valg. Det er eleven selv som må handle, enten i

tanke eller gjerning. Flere av lærerne fremhever elevens egen rolle i livsmestringen. Dette vil bli drøftet lengre ned i kapittelet.

Juul og Jenssen sin definisjon av relasjonskompetanse i skolen virker å ta opp i seg elevens behov for autonomi. Betegnelser som elevens «egne premisser» og at læreren videre skal «tilpasse sin egen adferd til eleven», bidrar til å sette elevens behov i sentrum. Videre pekes det i definisjonen på «Lærerens evne til å se den enkelte elev» (Drugli, 2012). Å bli sett, handler om tilhørighet. Tilhørighetens betydning for livsmestring vil bli videre drøftet senere i oppgaven, men selve definisjonen av relasjonskompetansen virker da å ta opp i seg de basale behovene for autonomi og tilhørighet. Hvis definisjonen skulle bli skrevet ut i en formel, kunne den kanskje sett slik ut; Relasjonskompetanse = autonomi + tilhørighet.

Verdsettende ledelse virker også å ha autonomi som en av byggesteinene når demokratiske prinsipper fremheves som sentralt i teorien. Demokrati handler om medbestemmelse og samarbeid, og dette er noe som læreren må praktisere og demonstrere ut ifra en bevissthet av å være en rollemodell (Skrøvset & Tiller, 2015).

Flere av lærerne fremhever elevens egen rolle i livsmestringen. En av lærerne har som målsetning at «elevene må lære å bli sin egen lærer», da dette er noe elevene vil kunne ha glede av i lang tid fremover, også etter folkehøyskolen.

I eksempelet med gutten som stod å spilte gitar med ryggen til publikum, så peker læreren på flere faktorer som bidragende til livsmestringen. En av lærerens strategier, er å bygge klassens øvingsrom som «et fort». Der skal elev og lærer sammen «heie og løfte» og det skal «ikke være mulig å drite seg ut». Selvbestemmelsesteorien virker å løfter frem betydningen av autonomistøttende personer i underbyggelsen av de basale behovene (Kristiansen et al., 2021). I dette tilfellet virker både lærer og medelever å ta denne rollen som støttende betydningsfulle personer for hverandre. Læreren demonstrer da også emosjonell støtte i sitt utøvende lederskap. Dette er bidragende faktorer for livsmestringen, men det avgjørende vendepunktet kom ifølge læreren når eleven innså at det var han selv som måtte gjøre jobben.

Flere av lærerne viser til elevens medbestemmelse i skolehverdagen. Når en av lærerne sier at han har en intensjon om å starte året med «snøret sekk» for så å avslutte året med «åpen sekk», så er dette et bilde på at han ønsker å gi elevene gradvis mer medbestemmelse i løpet av skoleåret. En annen lærer forteller om organiseringen av undervisning når hun underviser i livsmestringsfag. I starten av året så kommer hun selv med noen forslag som hun mener kan være nyttig kunnskap å få med seg innenfor faget, men så lar hun det være opp til elevene å fastsette det endelige pensumet. På den måten vil pensum i faget kunne variere fra år til år, og elevene er sikret medvirkning og eierskap til faget.

Når to av lærerne bruker begrepet medvandrer som beskrivende for sin rolle overfor elever, så indikerer også dette en posisjon av likeverd. Elevens selvstendighet og medbestemmelse blir tatt på alvor gjennom en bevisst verdsettende ledelseshandling. Læreren er da ikke en som skal styre eleven fra et topp – ned perspektiv, men heller en medvandrer som skal gå ved siden av eleven.

Folkehøyskolen er også i sin natur avhengig av elevens frivillighet, da skoleslaget lever av fornøyde elever. Skolen er frivillig, og elevene søker seg da selv inn på det tilbudet som de finner mest interessant og lærerikt. På den måten støtter skoleslaget i sin natur opp under behovet for elevens autonomi.

5.3.3 Behovet for tilhørighet

Behovet for tilhørighet blir definert som en følelse av tilknytning. En følelse av å høre til, opplevd støtte og omsorg fra andre, samt følelsen av å selv være betydningsfull for andre trekkes frem som viktige basale behov. Trygghet, tillit, selvrespekt og en opplevelse av positive sosiale relasjoner er nødvendige behov som må bli tilfredsstilt hos alle mennesker (Kristiansen et al., 2021; Olafsen, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Behovet for tilhørighet blir også omtalt i kunnskapsdepartementet sin beskrivelse av livsmestring i overordnet del, når «utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet» trekkes frem som særlig viktig i ungdomsårene. Videre trekkes «mellommenneskelige relasjoner» frem som et aktuelt tema innenfor livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Gode relasjoner blir i verdsettende ledelse trukket frem som Alpha og omega, og en verdsettende leder blir beskrevet som en som ser det beste i alle sine ansatte. Den verdsettende lærer vil da være med å bygge opp under behovet for tilhørighet, samt kunne bidra positivt inn i livsmestringen til eleven (Skrøvset & Tiller, 2015).

Behovet for tilhørighet er også sentralt innenfor relasjonskompetanse. Spurkeland snakker om «Relasjoner mellom mennesker» i sin definisjon av relasjonskompetanse, mens Juul og Jenssen peker på «lærerens evne til å se den enkelte elev» som sentralt i sin definisjon av lærerens relasjonskompetanse (Drugli, 2012; Spurkeland, 2012).

Behovet for å bli sett kommer tydelig frem i intervjuene med informantene. En av historiene omhandler eleven som på slutten av året uttrykker en takknemlighet til læreren sin for å være den første som noen gang har hørt på han, og hva dette har betydd for han i løpet av året. En annen historie med et annet utfall, er eleven som velger å slutte på skolen fordi han sitter med en opplevelse av å ikke ha blitt sett. Begge historiene viser til betydningen av å bli møtt på det basale behovet for tilhørighet. Flere lærere har videre erfaringer av hvor desperate elevene kan bli hvis dette behovet ikke blitt dekket. Når en av lærerne forteller om samtaler hvor elever deler tanker om å ta sitt eget liv, og at dette i mange tilfeller egentlig handler om et desperat rop om å bli sett, så understreker dette igjen viktigheten av temaet.

Mange forskere understreker viktigheten av relasjonen lærer – elev. Drugli viser til forskning når hun hevder at relasjonen mellom lærer og elev er den mest betydningsfulle faktoren i elevens skolegang. Dette støttes videre av Skaalvik & Skaalvik som sier at dette gjelder alle uavhengig av alder og faglig nivå. Relasjonen lærer – elev påvirker da blant annet indre motivasjon, innsats og faglig selvoppfatning hos eleven (Drugli, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Det virker som at folkehøgskolelærerne er bevisste i sin relasjon til eleven. En av lærerne uttrykker dette godt når hun sier at hun «skal på jobb for å se mennesker», og at dette er det viktigste hun gjør som folkehøgskolelærer, mens en annen deler en målsetning om å utvikle en personlig relasjon med alle sine elever. Allikevel så er det en opplevelse i intervjuene at lærerne i større grad løfter frem andre faktorer enn sin egen relasjon til eleven som bidragende til livsmestringen hos eleven. Hattie sin undersøkelse fra skolen i

New Zealand viser at alle involverte, bortsett fra lærerne pekte på gode relasjoner mellom lærer og elev som en sentral faktor for elevens læring. Både rektor, foreldre og eleven selv, pekte da på denne relasjonen som sentral (Ref hvem?). Om denne studien er gyldig ut over New Zealand sin grenser er da usikkert, men det illustrerer allikevel viktigheten i at læreren blir seg bevisst sin egen rolle. At læreren eventuelt ikke ser på sin egen rolle som så betydningsfull kan skrives på kontoen for falsk ydmykhet, men det kan også være en slag forsvarsmekanisme å kunne skule seg bak, hvis relasjonen ikke er så god. Drugeli omtaler forholdet mellom lærer og elev som asymmetrisk, når hun hevder at det alltid er læreren som har hovedansvaret for at relasjonen skal bli god (Drugli, 2012).

En utfordring som alle informantene trekker frem som en del av relasjonen, er enkelte elevers tidligere erfaringer. Elevens egne opplevelser med lærere i skolen, vil i starten sette føringer for den nye relasjonen. Informantene beskriver det som at elevene kommer med en innstilling av at de må prestere for læreren, og at starten av året handler om «å få de til å slappa av litt» og «at de må senke skuldrene». En av lærerne beskriver da elevene som «litt handlingslammede» når de kommer og tolker da dette som en frykt for å bli bedømt.

Behovet for tilhørighet kan ifølge Olafsen defineres som en følelse av tilknytning. Opplevd støtte og omsorg fra andre, regnes som viktig for å dekke dette behovet (Olafsen, 2018). Er det mulig for en lærer å skulle møte behovet som eleven har for støtte, omsorg og tilknytning og samtidig vurderer elevens prestasjon i faget? Ut ifra informantene sine erfaringer, så virker det i det minste sannsynlig at vurderingssituasjonen i skolen gjør relasjonen lærer- elev mer utfordrende. Når Arne Holst peker på at livsmestring i skolen først og fremst fører til bedre karakterer, så kan det virke å bekrefte at det er mulig å ivareta to ulike hensyn samtidig (Alver et al., 2019). Selv om dette virker å være mulig, så viser informantenes funn at dette er krevende øvelse. Et av fortrinnene til folkehøyskolen er da en eksamensfrie skolen hvor eleven kan være fullt og helt i fokus.

Skolemiljøet og relasjonene elevene imellom fremheves av samtlige informanter som vesentlig for at elevens opplevelse av tilhørighet, trygghet, identitet, respekt og selvspekt. Når en av lærerne beskriver hva som skjer med eleven som gradvis skjønner at; «jeg trenger ikke sminke meg hver dag», så bruker hun ord som «selvaksept» og at de «slapper mer av i seg selv». De samme ordene, «selvaksept», og «slappe av» blir også brukt i en annen historie. Når læreren arrangerer spillefri første skoleuke, så er det for læreren en bevisst tanke som ligger bak, med et ønske om å bygge trygghet inn i elevene. Dette virker «forferdelig» for elevene den første uka, men så ender de opp med å takke for dette på slutten av skoleåret. I begge historiene så sitter elevene igjen med livsmestring og opplevelse av selvaksept. Informantene peker på miljøet, og elev – elev relasjonene som avgjørende for livsmestringen.

«Mellommenneskelige relasjoner» beskrives da som et av temaene i livsmestringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Medelever kan da være betydningsfulle autonomistøttende personer og virke emosjonelt støttende overfor hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Elevenes støtte er da veldig synlig i historiene av elever som kommer til folkehøyskolen med en tidligere opplevelse av utenforskap. Statistikk fra elevundersøkelsen 2020/21, viser at 5,8% av elevene oppgir å ha blitt mobbet på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Når noen av elevene oppgir at ikke har hatt venner, så blir kontrasten veldig stor når det opplever å bli inkludert inn i et fellesskap. Når positive

sosiale relasjoner leder til tilhørighet og positiv identitet, så blir livsmestringen møtt i det basale behovet for tilhørighet.

Når lærerne snakker om skolemiljøet og elev-elev relasjonene som viktige bidrag inn i hverandres livsmestring, så er dette også en del av lærerens ledelse. Skrøvet og Tiller snakker om læreren som en rollemodell som må gå foran som verdsettende leder (Skrøvset & Tiller, 2015). Skaalvik & Skaalvik trekker frem den ytre dimensjonen av relasjonen, når læreren er med å påvirker miljøet og elev-elev relasjonen med sin måte å omtale og behandle elevene på (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Læreren må derfor være bevisst sin rolle også i skapende av dette læringsmiljøet.

5.4 Lærernes kompetansebehov

St.melding nr.11 som omhandler læreren, rollen og utdanningen foreslår fire ulike kompetanseområder som de mener at læreren i norsk skole må inneha. Det er fagkompetanse, didaktisk kompetanse, ledelseskompetanse og relasjonskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009)

May Britt Drugli, beskriver lærerens yrkeskompetanse som en kombinasjon av faglig kompetanse og relasjonskompetanse (Drugli, 2012).

Når kompetansebehovet drøftes i oppgaven, så må dette da forstås innenfor rammen av folkehøyskolelærerens kompetanse i forhold til elevens livsmestring. Hva trenger læreren som skal se eleven? Arne Holte fremhever psykisk helse som en sentralt del av elevens livsmestring (Alver et al., 2019). Faglig kompetanse i livsmestring vil da kunne være praktisk og teoretisk kunnskap innenfor psykisk helse. Kritikere til faget hevder at det først og fremst er lærerne som trenger kunnskap om dette, og ikke elevene (Mørch, 2021). Behovet for kunnskap korresponderer godt med lærernes opplevde behov. Flere gir uttrykk for at de har blitt tryggere med økt erfaring, men alle ønsker seg mer kompetanse innen psykisk helse, slik at de er bedre stilt i møte med elevens livsmestring

Både Hattie, Nordenbro og Drugli viser til betydningen av relasjonell kompetanse når de trekker frem lærerens relasjon til eleven som den mest betydningsfulle strategien for å fremme læring (Drugli, 2012; Hattie & Goveia, 2013). Dette gjelder for alle elever, uavhengig av alder og faglig nivå. Informantene trekker frem relasjonskompetanse som en nødvendig del av yrket, da en «så stor del av jobben handler om mennesker». Selv om tre av informantene tidligere har vært elev ved folkehøyskolen, så forteller de fortsatt om et praksissjokk i møte med folkehøyskolen, da de ikke visste at en så stor del av jobben handlet om det relasjonelle. Et spørsmål som en da må stille seg, er om relasjonskompetanse er noe som en har, eller noe som kan læres? Og hvis det kan læres, kan dette læres i teori, eller bare i praksis? Når både Spurkeland og Drugli hevder at dette er noe som kan læres, så knytter de samtidig teori sammen med praksis, når de omtaler kunnskapen sammen med refleksjoner og veiledning (Drugli, 2012; Spurkeland, 2012).

Karen Ringereide omtaler denne relasjonskompetansen hos læreren som taus kunnskap, og at det fortsatt er det faglige som dominerer i utdanningene (Ringereide et al., 2019). Det kan virke som at hun i begrepet taus kunnskap, antyder at relasjonskompetansen er

noe som hver enkelt lærer opparbeider seg gjennom erfaring i yrket, og at denne kunnskapen i seg selv er lite uttalt. Taus kunnskap som forblir taus, vil ikke komme fellesskapet til gode. Hvis kollegaene sammen skal få glede av denne kunnskapen, så trengs det som Drugli og Spurkeland sier, en refleksjon. Når hun i tillegg sier at det faglige fortsatt dominerer i utdanningene, så virker det å være en kritikk inn mot lærerutdanningene, og at relasjonskompetansen da har fått for lite plass i utdannelsen av nye lærere. Ønsket om mer relasjonskompetanse, støttes da av informantene i oppgaven, som gjerne skulle ønske å vært bedre rustet i møte med elvene, særlig da som ny i folkehøyskolen.

Det er tydelig at alle informantene peker på utdanning og videreutdanning som noe positivt for lærerjobben i folkehøyskolen. En av informantene som har selv søkte videreutdanning innen veiledning og sjelesorg peker på dette som avgjørende for hennes del i arbeidet med nettopp relasjoner og psykisk helse, og at dett gjorde henne mye tryggere på å kunne stå i jobben. En annen informant viser til all menneskekontakten som en har i folkehøyskolen, og at det ikke er nok å bare ha gode kunnskaper om faget. Når hun visert til viktigheten av å ha pedagogisk utdannede lærere, så løfter hun også spesielt frem folkehøyskolepedagogikk. Hun peker da på en relativt ny PPU utdanning i folkehøyskolepedagogikk som en kollega har gjennomført, og sier at innholdet der er noe alle som jobber i folkehøyskolen kunne trengt. Når relasjonskompetanse løftes frem som viktig i hele skolen som en del av lærerens yrkeskompetansen, så er den ikke desto mindre viktig i folkehøyskolen hvor sosialpedagogikken er løftet frem som en viktig arbeidsplanfestet del av lærerens arbeid. Funnene i oppgaven har da også vist at relasjonskompetansen virker å være spesielt nyttig i møte med elevens livsmestring.

6 Avslutning

Når livsmestringsbegrepet ble innført i skolen, så var det på bakgrunn av utfordringer som samfunnet står ovenfor. Kunnskapsdepartementet mener videre at løsningen på disse samfunnsutfordringene krever felles innsats fra både enkeltmennesker og fellesskapet, nasjonalt og globalt. Denne oppgaven har da forsøkt å se på folkehøyskolen sin rolle i elevens livsmestring.

Problemstillingen som oppgaven har forsøkt å svare på, lyder som følger;

Hvordan fremmer folkehøyskolen livsmestring blant elevene?

Videre var det i oppgaven et ønske om å komme tett på folkehøyskolens praksis, og lærerens ledelse i forbindelse med elevens livsmestring. Gjennom intervjuer av lærere i folkehøyskolen, har oppgaven da primært fokusert på lærerens klasseromsledelse. Til hjelp i dette arbeidet, ble det utformet to forskningsspørsmål;

- 1. Hvilke strategier har lærerne for å fremme livsmestring blant elevene i folkehøyskolen?*
- 2. Hvilken kompetanse kreves av læreren for å støtte elevens livsmestring i folkehøyskolen?*

Som en oppsummering av oppgaven, vil jeg først svare på disse spørsmålene, før jeg kommer med en avsluttende kommentar og forslag til videre forskning på feltet.

Gjennom intervjuene kommer det frem at alle fire informanter har et stort engasjement for elevene i folkehøyskolen. Dette er tydelig helt fra starten av intervjuet hvor lærerne deler om egen motivasjonen for å jobbe i folkehøyskolen, til slutten av intervjuet når læreren deler tanker om kompetansebehov og veien videre.

Lærernes strategier i møte med livsmestring kan videre oppsummeres i et ønske om å skape et godt og behovsstøttende læringsmiljø for elevene. I gjennomgangen av intervjuene ble det klart at temaer som trygghet og relasjoner var gjentakende blant informantene. Relasjonene ble videre spesifisert i relasjonen mellom lærer-elev, elev-elev, og elev-verden.

Funnen i oppgaven har blitt drøftet opp mot teori innenfor selvbestemmelsesteorien, verdsettende ledelse og relasjonskompetanse. Teoriene har blitt valgt i en vekselvirkning mellom problemstillingen og de empiriske funnene. I starten av oppgaven, tjente teorien som en inngangsport inn til temaet og problemstillingen, og ettersom oppgaven har utviklet seg, så har funnene også bidratt til valg og drøfting av teori. Denne abduktive metodiske tilnærmingen til problemstillingen har vist seg å fungere bra, gitt oppgavens problemstilling, og det faktum at det er lite eller ingen forskning på området fra tidligere. Teoriene har bidratt til en større forståelse, og har hjulpet til i arbeidet med å sette funnene fra studien inn i en kontekstualisert ramme, noe som har gjort det enklere å drøfte problemstillingen.

Lærernes strategier, og lærerens kompetansen henger nøye sammen. Drugli definerer lærernes yrkeskompetanse som summen av relasjonskompetanse og faglig kompetanse

(Drugli, 2012). Begge disse kompetanseområdene nevnes av lærerne i møte med elevens livsmestring. Selv om opplevelsen er at informantene innehar en god relasjonell kompetanse, så er det fortsatt et uttrykt ønske om at dette må fremheves i utdanningene. Videre er det et unisont ønske blant informantene om mer kompetanse innenfor området psykisk helse. Det virker derfor rimelig å konkludere med at disse to kompetanseområdene burde være av spesiell interesse, hvis folkehøyskolen i fremtiden skal kunne møte elevens behov for livsmestring på en god måte.

Denne oppgaven har gjennom fire dybdeintervjuer av lærere fra tre ulike folkehøyskole forsøkt å svare på problemstillingen fremsatt innledningsvis. Svarene i denne oppgaven har da gyldighet innenfor disse rammene av intervjuer, men det er rimelig å anta at svarene også vil kunne gjelde andre folkehøyskoler og kanskje også være av interesse utenfor skoleslagets grenser. Dette begrunnet i at elevenes behov for livsmestring vil være det samme uansett skoleslag.

Livsmestring, er et stort tema som denne oppgaven bare har tatt en liten bit av. Hvis en skal lykkes med elevens livsmestring så er det behov for mer forskning og kunnskap innenfor temaet. Innenfor folkehøyskolen kunne det vært interessant å se på selve folkehøyskolen som skoleslag i forhold til livsmestringen. Dette beskrives bare i liten grad i denne oppgaven, da fokus har vært lærerens strategier i sin klasseromsledelse. Videre hadde det vært interessant å forfølge elevens egne opplevelser av livsmestring for å få elevperspektivet i enda større grad. Og til slutt hadde det vært interessant å studere effekten av livsmestring etter endt folkehøyskole. Folkehøyskolen kan fungere som en beskyttende boble. Hvordan går det med elevene etter at de har kommet ut av denne «skolebobla». Ikke minst hadde det vært interessant å studere effekten av psykisk helse og folkehøyskole.

Helt avslutningsvis, så har oppgaven ført til en enda større tro på at folkehøyskolen også i fremtiden kan spille en viktig rolle i utviklingen av elevens livsmestring. Håpet er at noe i denne oppgaven skal kunne komme elevene til gode. Tom Tiller sine ord skal få lov til å avslutte oppgaven. Hans søken etter læringskoden førte han til folkehøyskolen og det som møtte han der oppsummeres i en setning; «en gigantisk bølge med kjærlighet» (Tiller, 2014).

Referanser

- Alver, Vigdis, Holte, Arne & Brekke, Ida. (2019). Livsmestring, kan det læres? I *Lærerrommet*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/larerrommet-livsmestring-kan-det-laes/>
- Befring, Edvard. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Samlaget.
- Brandi, U & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øjeblik. Kvalitativ analyse skridt for skridt*. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*.
- Drugli, May Britt. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforl.
- Folkehoyskole.no. (2022, 27.04.2022). *Fakta om folkehøyskole*. <https://www.folkehogskole.no/kontakt/presse/fakta-om-folkehogskole>
- Folkehøgskoleutvalget. (2021). *Folkehøgskoleutvalget, oppnevnt ved kongelig resolusjon*. <https://nettsteder.regjeringen.no/folkehogskoleutvalget/2021/10/08/mandat-for-offentlig-utvalg-om-folkehogskolene/>
- Folkehøyskoleloven. (2002). *Lov om Folkehøyskole (Folkehøyskoleloven)* (LOV-2002-12-06-72). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2002-12-06-72>
- Hattie, John & Goveia, Ingvill Christina. (2013). *Synlig læring : et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Cappelen Damm akademisk.
- Korsgaard, Ove. (2011). *Grundtvig's philosophy of enlightenment and education. In School for Life. Aarhus: Aarhus University Press*
- Kristiansen, Elsa, Berntsen, Hedda & Kristiansen, Elsa. (2021). *Idrettspsykologi : motivasjon, ledelse og prestasjon*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen* (St.meld.11). <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend, Anderssen, Tone Margaret & Rygge, Johan. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lövgren, Johan & Nordvall, Henrik. (2017). *A short introduction to research on the Nordic folk high schools* (Bd. 37).
- Madsen, Ole Jacob. (2020a). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* Spartacus forlag.
- Madsen, Ole Jacob. (2020b). *Rekk opp hånda. I Trenger vi livsmestring på timeplanen?* <https://podcasts.apple.com/no/podcast/trenger-vi-livsmestring-på-timeplanen-med-ole-jacob-madsen/id1357732522?i=1000490314385>
- Mørch, Willy Tore. (2021, 3.march.2021). *Livsmestring i skolen, helt feil løsning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/livsmestring-i-skolen-helt-feil-losning/>
- Norsk psykologforening, Norsk psykiatrisk forening, Rådet for psykisk helse, Mental helse ungdom, Norsk lektorlag & Elev- organisasjonen. (2015). *Boken som mangler*. www.psykologforeningen.no
- Norway, EPSI -. (2020). *Utdanningsløpet - utdanningssektoren 2020*. <https://www.epsi-norway.org/wp-content/uploads/2020/12/Sammendrag-Utdanningslopet-2020.pdf?x14046>

- NOU 2001:16. (2001). *Frihet til mangfold— Om folkehøgskolens rammevilkår*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2001-16/id378021/?ch=2>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NOVA, Oslomet - stobyuniversitetet - velferdsforskningsinstituttet. (2021). *Ungdata 2021 - Nasjonale resultater* (Nova-rapport-8-21). O. s. v. NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2767874>
- Olafsen, Anja H. (2018). Selvbestemmelsesteorien: Et differensiert perspektiv på motivasjon i arbeidslivet. *Magma*, 2, 54-61.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1
- Ringereide, Karen Elise, Thorkildsen, Siri Landstad, Darling, Clementine & Pedlex. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Pedlex.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Publications.
- Skrøvset, Siw, Mausestaden, Sølvi, Slettbakk, Åse & Søbstad, Roy. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid : perspektiver, verktøy og caser*. Cappelen Damm akademisk.
- Skrøvset, Siw & Tiller, Tom. (2015). *Verdsettende ledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir akademisk.
- Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Universitetsforl.
- Solberg, Regjeringen. (2021). *Mandat for offentlig utvalg om folkehøgskolene*.
- Spurkeland, Jan. (2012). *Relasjonskompetanse*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, Tove. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Fagbokforl.
- Tiller, Tom. (2014). *Læringskoden : fra karakterer til karakter*. Cappelen Damm.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 28.01.2021). *Elevundersøkelsen 2020 – nasjonale tall for mobbing og arbeidsro*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2020--nasjonale-tall-for-mobbing-og-arbeidsro/>

