

Anna Simonsen

**«(...) Det er jo mange som ikke blir lært alt dette hjemme, så det er bra man i hvert fall får lære det på skolen da»**

En kvalitativ studie av elevers erfaringer med undervisningen og det å lære om psykisk helse og livsmestring på en ungdomsskole

Masteroppgave i Psykisk helse

Veileder: Gro Ulset

Medveileder: Eirin Hermansen

Mai 2023



Anna Simonsen

**«(...) Det er jo mange som ikke blir lært alt dette hjemme, så det er bra man i hvert fall får lære det på skolen da»**

En kvalitativ studie av elevers erfaringer med undervisningen og det å lære om psykisk helse og livsmestring på en ungdomsskole

Masteroppgave i Psykisk helse  
Veileder: Gro Ulset  
Medveileder: Eirin Hermansen  
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for medisin og helsevitenskap  
Institutt for psykisk helse



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

**Bakgrunn:** I vårt samfunn rettes det mye oppmerksomhet mot psykisk helse. Barn og unges økende selvrapporing av psykiske helseplager ses som bekymringsfullt, og de senere årene har både fagfolk og barn og unge selv etterlyst kunnskap om psykisk helse og livsmestring i skolen. Med utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer kom det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» (FoL) inn i grunnskolen i 2020, og temaet skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Foreløpig foreligger det lite forskningsbasert kunnskap både om effekt av FoL i skolen, samt om elevers erfaringer med det tverrfaglige temaet. For å tette dette kunnskapshullet er det behov for å gjennomføre studier som baserer seg på metodiske tilnærminger som både er kvantitative og kvalitative.

**Formål:** Formålet med denne studien har vært å utforske og søke dypere innsikt i ungdomsskoleelevers erfaringer med å få undervisning i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen. Jeg har rettet særlig oppmerksomhet mot hvordan elevene beskriver og opplever undervisningen omkring psykisk helse og livsmestring, hvilken betydning det har for dem å lære om disse temaene og hvordan de opplever å kunne medvirke og delta aktivt i undervisningen.

**Metode:** Kvalitativ metode med en fenomenologisk forankret tilnærming ble benyttet for å søke å svare på studiens problemstilling. Datainnsamling ble utført ved bruk av individuelle semistrukturerte intervjuer, og det var seks elever i 10. trinn på én ungdomsskole som var mine informanter. Det innsamlede datamaterialet ble transkribert og deretter analysert ved bruk av analysemetoden systematisk tekstkondensering.

**Funn:** Studien viser at informantene generelt er positive til undervisningen. Praktisk læring rettet mot forståelse og håndtering av ulike følelser, reaksjoner og mellommenneskelige situasjoner som er relevante for dem, oppleves særlig meningsfylt og nyttig. Funnene viser at elevene opplever en forskjell mellom de ulike undervisningsoppleggene/undervisningsformene som denne skolen benytter i FoL-undervisningen, og at mulighetene til medvirkning og aktiv deltakelse innenfor disse er vekslende. Dette synes å få betydning for elevenes engasjement i undervisningstidene. Studien viser videre et opplevd utbytte av undervisningen som handler om hvordan man kan forstå og mestre/håndtere utfordrende situasjoner, å se og forstå andre/andres grenser, samt det som kan tolkes som en større åpenhet rundt- og normalisering av psykisk helse.

**Konklusjon:** Undervisningen synes å ha gitt elevene ved denne ungdomsskolen kompetanse som kan bidra til å fremme god psykisk helse og muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Studien viser imidlertid at undervisningsopplegget og hvilken setting eller sammenheng dette skjer innenfor, kan ha betydning for hvordan elever opplever og tolker undervisningen, hva de selv retter oppmerksomhet mot i læreprosessen og om/hvordan de engasjerer seg i timene.

**Nøkkelord:** Folkehelse og livsmestring, psykisk helse, undervisning, program, skole, elev og erfaring.

# Abstract

**Background:** In our society, a lot of attention is directed towards mental health. The increasing self-reporting of mental health problems among youths is seen as worrying, and in recent years, both professionals and young people themselves have called for knowledge about mental health and coping skills to be taught in schools. Based on current societal challenges, the interdisciplinary topic: “public health and life skills” (PHLS) was introduced in the primary school in Norway in 2020. The topic aims to provide pupils with competence that promotes good mental and physical health and that gives them the opportunities to make responsible life choices. Currently there is little research-based knowledge available on the effectiveness of PHLS in schools, as well as on students' experiences with the interdisciplinary topic. To fill this knowledge gap, there is a need to conduct studies that are based on methodological approaches that are both quantitative and qualitative.

**Objective:** The purpose of this study has been to explore and gain deeper insight into secondary school pupils' experiences with receiving teaching from the interdisciplinary topic PHLS in school. I have paid particular attention to how the pupils describe and experiences the education about mental health and life skills, what value it has for them to learn about these topics and how they perceive being able to contribute and participate actively in the education.

**Method:** A qualitative method with a phenomenologically anchored approach was used to address the research question in this study. Data collection was conducted through individual semi-structured interviews, and the informants were six 10th-grade pupils from one secondary school. The collected data was transcribed and then analysed using the systematic text condensation analysis method.

**Results:** The study shows that the informants are generally positive towards the teaching. Practical learning aimed at understanding and managing various emotions, reactions, and interpersonal situations that are relevant to them is particularly meaningful and useful. The findings indicate that the pupils perceive a difference between the various teaching methods/approaches used by this school in the PHLS teaching lessons, and that the opportunities for participation and active involvement within these are variable. This appears to have an impact on the pupils' engagement in the teaching lessons. Furthermore, the study shows a perceived benefit from the teaching that relates to how to understand and cope with/manage challenging situations, to see and understand other/others' boundaries, as well as what can be interpreted as a greater openness around and normalization of mental health.

**Conclusion:** The teaching appears to have provided the pupils at this secondary school with competence that can contribute to promoting good mental health and opportunities to make responsible life choices. However, the study shows that the teaching methods/approaches and the context or setting the PHLS is given may affect how the pupils experience and interpret the education, what the pay attention to in the learning process and if/how they engage in the lessons.

**Keywords:** Public health and life skills, mental health, teaching, program, pupil, and experience.



# Forord

Et treårig masterstudium er snart over. Studiet og arbeidet med masteroppgaven har vært spennende og lærerikt, og jeg sitter igjen med ny kunnskap som jeg er glad for å ha med meg videre. Samtidig har det til tider vært en krevende og utfordrende prosess. I den forbindelse er det flere som fortjener en takk.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til studiens informanter. Takk for at dere stilte opp og ga av deres tid, dette har gitt et spennende innblikk i deres erfaringer og opplevelser med undervisningen i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Dernest vil jeg rette en takk til skoleledelsen ved den respektive ungdomsskolen, som la godt til rette for at jeg kunne gjennomføre intervjuer på deres skole.

Jeg vil også rette en stor takk til mine veiledere. Takk til Gro Ulset for god veiledning og oppfølging gjennom hele prosessen. Takk for engasjementet du har vist for prosjektet, for støttende og oppmuntrende ord, gode og konstruktive tilbakemeldinger og inspirerende møter. Takk til Eirin Hermansen for at du har sjekket inn med meg under prosessen, vært tilgjengelig og gitt meg konstruktive og støttende tilbakemeldinger. Dere har vært til stor hjelp.

Til slutt vil jeg takke familie og venner, som har vært gode støttespillere gjennom hele prosessen. Takk for at dere alltid heier på meg. Min samboer fortjener også noen rosende ord for forståelsen han har vist meg i mine tyngre skriveperioder, og ikke minst for alle hans oppmuntrende ord og gjerninger.

Trondheim, mai 2023

Anna Simonsen





# Innhold

Tabeller .....	xiii
1 Introduksjon .....	14
1.1 Bakgrunn .....	14
1.2 Studiens formål og problemstilling.....	15
1.3 Avgrensning og presiseringer.....	15
1.4 Oppgavens oppbygging .....	16
1.5 Avklaring av sentrale begrep .....	17
2 Kunnskapsgrunnlag.....	18
2.1 Psykisk helse .....	18
2.1.1 Psykisk helse i skolen – Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring19	
2.1.2 Undervisning i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring på den aktuelle ungdomsskolen.....	20
2.1.2.1 MOT-skole.....	20
2.1.2.2 Livsmestrings-tema i utdanningsvalg.....	20
2.2 Mestring.....	21
2.2.1 Mestringsforventning og å være aktør i eget liv .....	21
2.2.2 Mestring og psykisk helse.....	22
2.3 Elevmedvirkning og elevaktive arbeidsformer .....	23
2.3.1 Elevmedvirkning .....	23
2.3.2 Elevaktive arbeidsformer.....	24
2.3.3 Elevengasjement, motivasjon og selvbestemmelse.....	25
2.4 Sosial og emosjonell kompetanse .....	26
2.5 Forskning som omhandler undervisning i psykisk helse og livsmestring i skolen og elevers erfaringer med denne .....	27
2.5.1 Særlig relevante forskningsstudier .....	28
2.5.2 Masteroppgaver som omhandler FoL.....	30
2.5.3 Pågående forskningsprosjekter som omhandler FoL.....	30
3 Metode .....	31
3.1 Vitenskapsteori og vitenskapsteoretisk forankring .....	31
3.1.1 Hermeneutikk.....	31
3.1.2 Fenomenologi .....	32
3.1.3 Sosialkonstruksjonisme.....	32
3.2 Kvalitative metoder .....	33
3.2.1 Semistrukturert forskningsintervju .....	33
3.2.2 Rekrutteringsprosess og utvalg .....	34
3.2.3 Datainnsamling .....	35

3.2.4	Transkribering .....	35
3.2.5	Kvalitativ analyse.....	36
3.2.6	Systematisk tekstkondensering.....	36
3.3	Analyseprosessen.....	37
3.3.1	Trinn 1 – Helhetsinntrykk og foreløpige temaer.....	37
3.3.2	Trinn 2 og 3 – Meningsbærende enheter og kondensering .....	37
3.3.3	Trinn 4 - Analytisk tekst.....	39
3.4	Litteratursøk.....	40
3.5	Etiske betraktninger .....	40
3.6	Metodediskusjon .....	41
3.6.1	Refleksivitet .....	41
3.6.2	Reliabilitet.....	42
3.6.3	Validitet .....	43
3.6.4	Relevans .....	44
4	Funn .....	45
4.1	Undervisningsopplegg og innhold .....	46
4.1.1	Den tverrfaglige tilnærmingen .....	46
4.1.2	Ordinære versus ikke-ordinære fag – innhold og fokus.....	47
4.2	Undervisningsform .....	48
4.2.1	Tilrettelegging for deltakelse og medvirkning.....	48
4.3	Læringsutbytte .....	50
4.3.1	Mestringsstrategier.....	50
4.3.2	Å forstå andre og se utover seg selv .....	51
5	Diskusjon.....	53
5.1	En ønsket tematikk som kan fremme ulike perspektiver - Å prestere faglig versus å lære for egen del .....	53
5.2	Formell versus uformell undervisningsform.....	55
5.2.1	Medvirkningsmuligheter og deltakelse i undervisningen .....	55
5.2.2	Engasjement i undervisningen .....	56
5.3	Sosialt og emosjonelt læringsutbytte .....	57
5.3.1	Kompetanse som fremmer god psykisk helse og muligheten til å ta ansvarlige livsvalg.....	57
5.3.2	Å se andre rundt seg - normalisering av psykisk helse skaper trygghet .....	59
6	Avslutning.....	61
6.1	Oppsummering og implikasjoner for videre forskning.....	61
	Referanser.....	63
	Vedlegg .....	72



# Tabeller

Tabell 1.1: Eksempel på sortering av meningsbærende enheter til en kodegruppe ..... 38

# 1 Introduksjon

## 1.1 Bakgrunn

Alle mennesker har en psykisk helse og i samfunnet vårt i dag er det mye fokus på psykisk helse (Drugli, 2018; Bjørndal & Bergan, 2020a). Dette viser seg også gjennom myndighetenes styringsdokumenter, slik som: «Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)». Strategien retter særlig oppmerksomhet mot det forebyggende og helsefremmende arbeidet, og tydeliggjør mestring og livskvalitet som viktige deler på det psykiske helsefeltet (Regjeringen, 2017). I helsedirektoratets rapport om folkehelsearbeidet «Samfunnsutvikling for god folkehelse» (2014), ble det laget et særtrykk av rapportens kapittel om psykisk helse «Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet». I dette kapitlet påpekes det at psykiske lidelser er en av de store helse- og samfunnsutfordringene i Norge. Deler av utfordringene handler om lite sosial støtte, stress og manglende opplevelse av mestring (Helsedirektoratet, 2014). Det poengteres i kapitlet at for å redusere forekomsten av psykiske plager og lidelser, er det behov for å rette oppmerksomhet mot instanser som ikke har som hovedoppgave å jobbe med de som har det vanskelig, fordi det her vil være mulig å påvirke faktorer tidlig i årsakskjeden (Helsedirektoratet, 2014).

Helsedirektoratet (2014) bemerker videre at skoler er én av de viktigste arenaene i det forebyggende psykiske helsearbeidet, og i regjeringens strategi for god psykisk helse (2017) er det nettopp barn og unge som er i fokus når det gjelder det forebyggende og helsefremmende arbeidet. Denne strategien kan ses i sammenheng med undersøkelser som kartlegger hvordan det er å være ung i Norge i dag. Selv om flertallet av norske ungdommer rapporterer om god psykisk helse, så fremkommer det av Ungdata-undersøkelsene en økende selvrappotering av psykiske plager (Bakken, 2019, 2020, 2021). Andre undersøkelser viser også at mange unge opplever et prestasjonspress i skolen og at flere og flere unge i dag opplever negativt stress i hverdagen (Samdal et al., 2017; Skaalvik & Federici, 2015). Klomsten og Stenseng (2019) påpeker at omfanget av psykiske helseplager blant unge har bidratt til å sette søkelyset på psykisk helsefremmende arbeid i skolen.

Med utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer ble det i 2020 innlemmet tre nye tverrfaglige temaer i det nye læreplanverket i grunnskolen, som kom med Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ett av disse temaene er «folkehelse og livsmestring» (FoL). FoL skal gi elevene kompetanse som fremmer god fysisk og psykisk helse, og som gir elevene muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017). I «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» poengteres det at tilretteleggelse for gode helsevalg hos den enkelte har stor betydning for folkehelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017). FoL er ikke definert som et eget fag, men skal ivaretas tverrfaglig i ulike fag der de er en sentral del av kompetansen.

Det er reist noen kritiske spørsmål til hvordan psykisk helse er kommet inn som «fag» i skolen via temaet FoL. Noen slike ytringer handler om at man ikke forstår hvorfor psykisk helse ikke kom inn som et eget fag, at undervisningen i psykisk helse ikke er like

solid faglig-vitenskapelig fundert som undervisningen i andre skolefag og videre om det er slik at psykisk helse i skolen bare er symbolpolitikk (Holte og Halstensen, 2021). Ole Jacob Madsen har skrevet boken «Livsmestring på timeplanen: rett medisin for elevene» (2020) og i artikkelen «Mener livsmestring i skolen duker for nye nederlag» deler han også sine tanker og meninger omkring det tverrfaglige temaet FoL (Halvorsen, 2020a). Noe av det han problematiserer er at elevene får ansvar for egen psyke, fordi oppmerksomheten rettes mot å styrke den enkelte i å takle stress framfor å gjøre noe med grunnproblemet, slik som karakterbasert opptak i skolen, fokus på prestasjoner og fritt skolevalg, og at dette kan skape nye nederlag for de som allerede sliter. I tillegg nevnes det at elevene kan bli mer sykdomsbevisste ved at de vender mer fokus inn mot seg selv (Halvorsen, 2020a). Anne-Kristine Imenes poengterer imidlertid at læreplanen er tydelig på at undervisningen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk helse, og at skolen ikke skal fokusere på undervisning som sykdeliggjør vanlige vansker (Halvorsen, 2020b). I tillegg sier hun at det må holdes to tanker i hodet samtidig; det må rettes oppmerksomhet mot det å lære elevene å håndtere stress bedre, samtidig som det må finnes løsninger på samfunnsnivå (Halvorsen, 2020b).

## 1.2 Studiens formål og problemstilling

Det har skjedd «et skifte», fra å tradisjonelt følge opp barn og unges psykiske helse via helsesektoren, til å søke å styrke deres psykiske helse også gjennom forebyggende og helsefremmende tiltak på en arena som når hele barne- og ungdomspopulasjonen (Klomsten & Uthus, 2019; Uthus, 2017a). Med bakgrunn i dette har jeg i denne studien sett nærmere på det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring», som ble innført i grunnskolen i 2020. Formålet har vært å få dypere innsikt i ungdomsskoleelevers erfaringer med det tverrfaglige temaet. Jeg har rettet særlig oppmerksomhet på hvordan elevene opplever undervisningen og hvilken betydning det har for dem å lære om psykisk helse og livsmestring. Følgende problemstilling dannet utgangspunkt for studien:

Hvilke erfaringer har elever i 10. trinn på en ungdomsskole med undervisningen i det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring»?

Jeg har benyttet to sentrale forskningsspørsmål for å avgrense problemstillingen nærmere:

Hvordan opplever og beskriver elevene undervisningen i psykisk helse og livsmestring, og hvilken betydning har det for dem å lære om dette?  
Hvordan opplever elevene at de kan medvirke og delta aktivt i undervisningen i psykisk helse og livsmestring?

## 1.3 Avgrensning og presiseringer

Dette er en kvalitativ intervjustudie som ser nærmere på og søker å belyse elever i 10. trinn ved en ungdomsskole sine erfaringer med undervisningen de har fått i det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring», med hovedfokus på temaer knyttet til psykisk helse og livsmestring. Det er altså elevenes subjektive erfaringer med undervisningen og det å lære om psykisk helse og livsmestring jeg har søkt innsikt i gjennom denne studien. Jeg har *ikke* stilt spørsmål om eller søkt innsikt i den enkeltes psykiske helse eller dennes syn på medelevers psykiske helse.

I forkant av at jeg utarbeidet endelig prosjektbeskrivelse og intervjuguide fikk jeg nødvendig informasjon om undervisningsopplegget i FoL ved den aktuelle ungdomsskolen som studien baserer seg på, gjennom samtaler med en ansatt i ledelsen som ble min kontaktperson på skolen. Punkt 2.1.2 «Undervisningen i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring på den aktuelle ungdomsskolen» i kapittel 2 «Kunnskapsgrunnlag» baserer seg på den informasjonen som ble gjort tilgjengelig for meg gjennom disse samtaler. Her kan kort nevnes at elevene får undervisning i FoL som beskrevet i «Overordnet del»; Undervisningen gis tverrfaglig og konkretiseres i læreplanene gjennom kompetansemålene knyttet til det enkelte fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er gitt handlingsrom til hvordan opplæringen skal foregå, og skoler har dermed noe forskjellige fremgangsmåter. I tillegg til at elevene på den aktuelle ungdomsskolen får undervisning i FoL gjennom kompetansemålene knyttet til det enkelte fag (ordinære fag), får elevene i 10. trinn undervisning i FoL gjennom timer med temaet «livsmestring» i faget utdanningsvalg. Skolen er også en MOT-skole som tolker og beskriver MOT-øktene som en del av undervisningen elevene får i FoL (ikke-ordinære fag).

Gjennom oppgaven bruker jeg termene «ordinære fag» og «ikke-ordinære fag». Dette er for å skille mellom den undervisningen som er knyttet til FoL i de ordinære fagene på skolen (ordinære fag), og den undervisningen som er knyttet til FoL i MOT-økter og timer med temaet «livsmestring» i utdanningsvalg (ikke-ordinære fag).

Som nevnt favner ikke min studie alt temainnhold som er knyttet til FoL. Jeg rettet særlig oppmerksomhet mot elevers erfaringer med undervisning knyttet til psykisk helse og livsmestring. Når jeg søkte innsikt i elevenes erfaringer med å få undervisning i disse temaene i ordinære fag ønsket jeg at de skulle snakke så fritt som mulig og trekke frem det de selv husket. Samtidig ga jeg elevene eksempler på temainnhold som er relevant i undervisningen i ordinære fag, men jeg stilte *ikke* spesifikke spørsmål knyttet til hvert enkelt av disse. Ett tema jeg nevnte som eksempel, som trolig står sentralt i de fleste ungdommers liv i dag og kan være relevant for psykisk helse- og livsmestrings-tematikken, var «sosiale medier og mediepåvirkning». Dette temaet var det ingen av elevinformantene som valgte å belyse nærmere, da de eksemplifiserte og ga uttrykk for sine erfaringer med innholdet i undervisningen omkring psykisk helse og livsmestring. Jeg ønsker imidlertid å presisere at dette ikke nødvendigvis betyr at den aktuelle ungdomsskolen ikke har «sosiale medier og mediepåvirkning» som tema i undervisningen i FoL.

## 1.4 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven har seks kapitler. Med unntak av det siste kapitlet innledes hvert enkelt av de forestående kapitlene med en introduksjon som redegjør for innholdet i disse. I det neste kapitlet presenteres kunnskapsgrunnlag, teori og aktuell forskning på feltet, som også vil stå sentralt når jeg diskuterer funnene i kapittel fem. I kapittel tre redegjøres det nærmere for metode og gjennomføringen av prosjektet. Studiens funn presenteres i det påfølgende kapitlet, før jeg i kapittel fem søker å drøfte funnene. I det siste kapitlet i oppgaven gis en oppsummering og avslutning som også favner implikasjoner for videre forskning.



## 1.5 Avklaring av sentrale begrep

Jeg vil kort redegjøre nærmere for begrepene «folkehelse» og «livsmestring» og hvordan jeg forstår disse, siden disse står sentralt i denne oppgaven. Begrepet *folkehelse* handler om befolkningens helsetilstand og hvordan helsen fordeler seg i befolkningen.

Folkehelsearbeidet handler om samfunnet innsats for å forebygge sykdom, skade eller lidelse og for å utjevne faktorer i befolkningen som påvirker helsen, med sikte på å fremme befolkningens helse og trivsel (Folkehelseloven, 2011, § 1; Helsedirektoratet, 2014). Ludvigsen-utvalget løfter frem begrepet og temaet *livsmestring* i rapporten: «Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser» (NOU 2015:8), og utvalget begrunner temaet med at barn og unge trenger kompetanse for å gjøre ansvarlige livsvalg i dagens samfunn med stor tilgang på informasjon og økt individualisering (NOU 2015: 8; Bjørndal & Bergan, 2020b). Denne rapporten kom med en utredning om fremtidens skole, som vurderte grunnskoleopplæringens fag i lys av fremtidens skole, og var utgangspunktet for læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (NOU: 2015:8; Sælebakke, 2020). I «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» beskrives begrepet livsmestring slik: «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.14).

## 2 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapitlet presenteres først kortfattet grunnleggende kunnskap om psykisk helse, psykisk helse i skolen og innføringen av det nye tverrfaglige temaet FoL. Videre gis nødvendig bakgrunnsinformasjon om hvordan den aktuelle ungdomsskolen, som ungdommene som har deltatt i studien er elever ved, organiserer undervisningen i det tverrfaglige temaet FoL. Deretter redegjøres det nærmere for teoretisk referanseramme med vekt på mestring, elevmedvirkning og sosial og emosjonell kompetanse. Avslutningsvis presenteres aktuell forskning som retter oppmerksomhet mot undervisning omkring psykisk helse og livsmestring innenfor skolekonteksten og elevers erfaringer med denne.

### 2.1 Psykisk helse

Det finnes mange forskjellige definisjoner av psykisk helse. I «Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)» presenteres noen sentrale begreper hvor det blant annet skilles mellom psykisk helse og god psykisk helse (Regjeringen, 2017). Begrepet «psykisk helse» blir brukt som et overordnet begrep og handler om alt fra psykiske plager og lidelser til god psykisk helse og livskvalitet. Psykiske plager brukes om belastende tilstander som ikke sammenfaller med etablerte diagnoser, mens psykiske lidelser brukes kun når bestemte diagnostiske kriterier oppfylles. Begrepet «god psykisk helse» omfatter opplevelse av god livskvalitet, trivsel og mening med tilværelsen, evne til å mestre hverdagslige utfordringer samt fravær av alvorlige psykiske plager og lidelser (Regjeringen, 2017).

World Health Organization definerer psykisk helse slik: «Mental health is a state of well-being in which an individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and is able to make a contribution to her or his community» (World Health Organization [WHO], u.å.). Både regjeringen og WHOs definisjon viser til at utfordringer og motgang er normalt i menneskers liv, og at psykisk helse handler om å kunne mestre disse hverdagslige kravene og utfordringene. WHOs definisjon innbefatter også en kollektiv orientering der det å delta og bidra til samfunnet anses som sentralt, noe som også kommer indirekte frem i regjeringens definisjon.

De senere årene har fagfolk, barn og unge etterlyst psykisk helse i skolen (Bakken, 2019; Norsk Psykologforening, 2015). Barn og unge har uttrykt et voksende behov for å lære om praktisk kunnskap og ferdigheter for å mestre eget liv (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner [LNU], 2017), og forskning viser at ungdom ønsker å lære om psykisk helse i skolen (Klomsten & Stenseng, 2019). Barn og unge tilbringer store deler av sin hverdag på skolen. Dermed vil helsefremmende og forebyggende tiltak i skolen nå store deler av barne- og ungdomspopulasjonen og kunne bidra til å forebygge mulige psykiske lidelser senere i livet (Holen & Waagene, 2014; Klomsten & Uthus, 2019,; Uthus, 2017a). Om man gir elever informasjon og kunnskap om psykisk helse i skolen kan dette bidra til at ungdommer får mer forståelse og aksept for hverandre. Større åpenhet omkring psykisk helse kan også styrke både ungdommers vilje og evne til

å støtte hverandre i vanskelige situasjoner, i tillegg kan det senke terskelen for å søke hjelp (Bru et al., 2016).

### 2.1.1 Psykisk helse i skolen – Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring

Kunnskapsløftet 2020 med nye læreplaner (LK20) ble innført i grunnskolen fra og med 1. august 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017). I de nye læreplanene var det, på bakgrunn av aktuelle samfunnsutfordringer, innlemmet tre nye tverrfaglige temaer og ett av disse er «folkehelse og livsmestring» (FoL) (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ny overordnet del av LK20 utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og beskriver de overordnede prinsippene som skal prege den pedagogiske praksisen i grunnopplæringen. I overordnet del poengteres det at tilretteleggelse for gode helsevalg hos den enkelte har stor betydning for folkehelsen. Det står også følgende:

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Teamet FoL er ikke definert som et eget fag. I overordnet del står det at undervisningen i temaet ivaretas tverrfaglig i ulike fag der de er en sentral del av kompetansen. Det at disse temaene er kommet inn i skolen som tverrfaglige temaer og ivaretas på tvers av fag, har blant annet bakgrunn i en erkjennelse av at flere av dagens samfunnsutfordringer ikke kan løses gjennom avgrensede disipliner og enkeltfag, men krever tverrfaglig samarbeid. Og noe av hensikten med å ha temaene tverrfaglig, er at de skal bidra til å styrke sammenhengen mellom fag i skolen (Karseth et al., 2020).

Hva elevene skal lære om i temaet FoL konkretiseres i læreplanene gjennom kompetansemålene knyttet til det enkelte fag, samt i egne tekster slik som overordnet del. Aktuelle områder innenfor temaet FoL er alt fra personlig økonomi til det å kunne håndtere følelser, tanker og relasjoner. Elevene skal lære å kunne sette egne grenser og respektere andres grenser, håndtere motgang og medgang, samt personlige utfordringer på en best mulig måte. Det står også at: «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Eksempel på et kompetansemål knyttet til FoL i samfunnsfag er at elevene skal lære å reflektere over hvordan selvbilde, egne grenser og identitet utvikles og utfordres i ulike fellesskap, og elevene skal komme med forslag til hvordan man kan håndtere uønskede hendelser og påvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Et annet eksempel på et kompetansemål knyttet til FoL, fra kristendom, religion, livssyn og etikk, handler om at elevene skal kunne reflektere over og gjøre rede for ulike syn på seksualitet og kjønn i kristendom og i andre religioner og livssyn (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Kompetansen elevene skal tilegne seg er altså beskrevet, men det legges ikke føringer for hvordan opplæringen skal foregå. Dette er det gitt handlingsrom til, slik at skoler og lokalsamfunn kan tilpasse opplæringen til sine elever og trinn (Kunnskapsdepartementet, 2017).

## 2.1.2 Undervisning i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring på den aktuelle ungdomsskolen

Ved ungdomsskolen som denne studien baserer seg på undervises det tverrfaglige temaet FoL slik som beskrevet over, det vil si at temaet ivaretas tverrfaglig i ulike fag der de er en sentral del av kompetansen (den ordinære undervisningen i FoL). I tillegg har elevene i 10. trinn timer med temaet «Livsmestring» i faget utdanningsvalg og de er en MOT-skole, noe som også inngår i undervisningen elevene får i FoL. Dette vil jeg gi en nærmere beskrivelse av i det følgende.

### 2.1.2.1 MOT-skole

Denne ungdomsskolen er en MOT-skole, som vil si at de har inngått en partnerskapsavtale med MOT og bruker et av deres spesialdesignede programmer. MOT er en norsk ideell organisasjon og deres arbeid er beskrevet på organisasjonens hjemmeside ([www.mot.no](http://www.mot.no)). Initiativet til MOT ble tatt av norske toppidrettsutøvere i 1994 og på MOT sin hjemmeside beskrives det at ønsket var å lage en filosofi som kunne forebygge sosiale samfunnsproblemer og hjelpe ungdommer til å mestre livet så godt som mulig (MOT, u.åe.). Det påpekes på deres hjemmeside at «MOT forebygger ekskludering, mobbing, vold, rusmisbruk, kriminalitet og psykiske vansker», at «MOT styrker ungdoms robusthet, livskvalitet, mentale helse, bevissthet og mot» og at «MOT fremmer klasse miljø der alle blir inkludert» (MOT, u.åa.). Organisasjonen MOT ser på skolen som en samfunnsbygger med en unik rolle til å bygge et inkluderende samfunn og å styrke ungdommers motstandskraft (MOT, u.åc; Moen & Moen, 2020).

MOT-programmet 10. trinn-elevene i denne studien har hatt er «Robust ungdom 12-16». De som har gjennomført MOT-øktene med elevene har tatt en grunnutdanning for nye MOT-coacher. Hele programmet har 12 økter på 120/150 minutter og er delt inn i ulike tema fordelt på 8., 9., og 10. trinn. Temaene er: vis mot, forventninger, fokus, dialog, egenstyrke, verdifull, valg, drømmer, forbilder, trygghet, verdibevissthet og fremtid (MOT, u.åb). Målet med programmet er å styrke ungdommers robusthet, bevissthet og mot for å skape et varmere og mer inkluderende samfunn, og for å støtte ungdommer i å oppnå livsmestring og god psykisk helse (Rye, et al., 2021). Det teoretiske grunnlaget for programmet Robust ungdom 12-16 er hovedsakelig bygget på Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori og Albert Banduras sosial-kognitiv teori, og gjenspeiles i programmets siktemål om å bevisstgjøre elevene om at de selv påvirker og blir påvirket av sine omgivelser (Rye, et al., 2021).

I øktene brukes strukturerte manus i kombinasjon med øvelser, refleksjoner, aktivitet, historier, og action. Ungdommene er selv sentrale og delaktige i øktene. Øktene skal bidra til at ungdom opplever/styrker eierskap til verdiene MOT til å si nei, MOT til å bry seg og MOT til å leve (MOT, u.åb.). På organisasjonens nettside om programmet Robust ungdom 12-16 viser de hvordan øktene er knyttet til overordnet del i læreplanverket. Eksempelvis knyttes temaet «egenstyrke» i MOT til «livsmestring» i overordnet del (MOT, u.åd.). Selv om denne ungdomsskolen har vært en MOT-skole over lengre tid, velger den i dag å tolke og beskrive MOT-øktene som en del av FoL-undervisningen.

### 2.1.2.2 Livsmestrings-tema i utdanningsvalg

I tillegg til MOT-programmet Robust ungdom 12-16 har elevene på 10.trinn faget utdanningsvalg, hvor de har hatt temaet «Livsmestring», som også knyttes til det

tverrfaglige temaet FoL. Livsmestringstemaet i utdanningsvalg gjennomføres i 2-3 bolker i løpet av skoleåret, hvor hver bolke består av tre undervisningstimer. I undervisningen tas ulike temaer opp som omhandler psykisk helse og livsmestring, slik som for eksempel stressmestring, rus, samtykke og samtykkelov. Temaene for undervisningen er planlagt på forhånd, men det vektlegges også å få innspill fra elevene og søke å tilpasse etter det de ønsker å lære og/eller snakke om. Undervisningen foregår gjennom ordinær klasseromsundervisning hvor det tas utgangspunkt i et spørsmål, en filmsnutt, et bilde eller en problemstilling. Deretter legges det opp til refleksjon og diskusjon både i par, grupper og i hele klasser om ulike relevante livsmestrings-temaer. Som i MOT-programmet er det også her ønskelig med aktiv deltakelse fra elevenes side.

I læreplanen for faget utdanningsvalg knyttes det tverrfaglige temaet FoL til at elevene skal lære å håndtere utfordringer, motgang, medgang og overganger på best mulig måte. Gjennom faget skal elevene blant annet få innsikt i faktorer som kan ha nytte for livsmestring, videre læring, karrierevalg og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2019c).

## 2.2 Mestring

Mestring er et vidt og sammensatt begrep, som kan defineres noe ulikt. Bjørndal og Bergan (2020a) skriver at mestringsbegrepet generelt viser til det at en person håndterer oppgaver og utfordringer som vedkommende møter i løpet av livsløpet, på en hensiktsmessig måte (s. 55). I Helsedirektoratets rapport «Stress og mestring» (Samdal et al., 2017) poengteres det at menneskers evne til mestring er noe som utvikles gjennom hele livet, og at det er en ressurs som både hjelper mennesker til å takle og utfordre seg selv i ulike situasjoner. Dertil er mestringsstrategier et begrep som handler om ulike måter et menneske møter stressende situasjoner på (Lazarus & Folkman, 1984).

I skolen er mestringsbegrepet velkjent og det rettes oppmerksomhet mot betydningen av mestring. I skolens formålsparagraf står det: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). At elevene skal lære å mestre livene sine styrkes gjennom det nye tverrfaglige temaet FoL. I overordnet del av læreplan for grunnskolen (LK20) beskrives livsmestring slik:

Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Utdanningsdirektoratet påpeker at det at barn og unge opplever mestring fremmer god psykisk helse og muligheten til å få et godt liv (Utdanningsdirektoratet, 2020).

### 2.2.1 Mestringsforventning og å være aktør i eget liv

I Albert Bandura sin sosial kognitive teori (1997) står begrepet mestringsforventning («self-efficacy») sentralt. Begrepet defineres slik: «beliefs in one's capability to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (Bandura,

1997, s. 3). Forventning om mestring handler om individets tro på egne ferdigheter for å kunne mestre eller ikke mestre oppgaver eller utfordringer man står overfor (Bandura, 1997). I teorien er også «human agency» (agent/aktør i eget liv) et sentralt begrep. Bandura (2009) vektlegger at vi mennesker ikke bare er «produkter» av våre omstendigheter, men at alle selv bidrar til sine omstendigheter, og beskriver det å være en aktør i eget liv slik: «To be an agent is to influence intentionally one`s functioning and life circumstances» (s. 3). Menneskers atferd påvirkes av ytre faktorer, men også av egne indre mentale prosesser, og det å være en aktør i eget liv handler om at vi mennesker har evne til å påvirke og ta kontroll over eget liv og handlinger (Bandura 1997, 2009).

Bandura (2009) gir uttrykk for at det å ha mestringsforventning eller tro på egen mestringsevne («self-efficacy») er det viktigste kjernepunktet for å kunne være aktør i eget liv («human agency»). Man må ha tro på at man har de forutsetningene som skal til for å aktivt klare å gjøre noe og for å skape endring i situasjoner som er utfordrende eller problematiske. Hvilken mestringsforventning man har er avgjørende for hvordan man oppfatter ulike situasjoner, det påvirker hvordan man føler, tenker og handler (Bandura, 1997). Dersom man ikke har tro på å kunne mestre det man står ovenfor, har man lite kraft til å møte oppgaven eller utfordringen, noe som kan føre til at man ikke anstrenger seg, unngår utfordringen eller gir opp. Dersom man har tro på egne evner til å mestre utfordringer fører dette gjerne til motivasjon, innsats og utholdenhet (Bandura 1997, 2009). Å være aktør i eget liv er, ifølge Bandura (2001), noe som bringer helse og gjør mennesker friske. Det som gir god helse er selve opplevelsen av å være aktør i eget liv, men også det man oppnår med å være aktør i eget liv (Bandura, 2001; Uthus, 2017a).

### 2.2.2 Mestring og psykisk helse

I boka «Elevenes psykisk helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv» argumenterer Uthus (2017b) for at begrepet «human agency» burde være et overordnet mål for skolens virksomhet, siden det handler om å støtte alle barn og unge til å mestre egne liv (s. 164). At vi mennesker føler og opplever mestring på ulike arenaer i livet har betydning for vår psykisk helse. I de nevnte styringsdokumentene fra myndighetene rettes det mye oppmerksomhet mot betydningen av mestring i det forebyggende og helsefremmende psykiske helsearbeidet (Regjeringen, 2017), og strategien tydeliggjør at menneskers opplevelse av mestring er en viktig beskyttende faktor for vår helse, noe forskning også viser (Compas et al., 2017). Dette bunner blant annet i at dersom man ikke opplever å ha tilstrekkelig kompetanse (mestring) til å møte livets utfordringer og krav vil det kunne føre til negativ stress, noe som er forbundet med psykiske helseplager slik som nervøsitet, angst, og depresjon (Samdal et al., 2017, Wangberg, 2020). Motsatt vil de som opplever å mestre utfordringer og krav kjenne på trygghet og tillit til egne ressurser og evner, og i neste (tilsvarende) situasjon ha styrket selvtillit og evne til å håndtere stresset. Opplevd mestring kan gi livsglede, trivsel, motivasjon for læring, overskudd og utholdenhet i hverdagen (Samdal et al., 2017), noe som er viktige faktorer for å ha en god psykisk helse.

Skolen kan legge til rette for at elever får muligheter til å oppleve mestring, men skolen kan samtidig være et sted hvor elever erfarer både faglige og sosiale nederlag (Klomsten, 2017). Mange unge i dag rapporterer om at de opplever et betydelig prestasjonspress i skolen, og dette kan ha negative konsekvenser for deres psykiske helse (Skaalvik & Federici, 2015). Skaalvik og Federici (2015) hevder at

prestasjonspresset er et resultat av forventninger og verdier elevene opplever både i og utenfor skolen. Klomsten (2017, s. 258) skriver at en tolkning av dette kan være at samfunnet og skolen gir signaler om at skolefaglige resultater er verdifullt og viktig. Videre påpeker Klomsten (2017, s. 267) at dersom skolens målstruktur hovedsakelig er prestasjonsorientert, er det grunn til å stille spørsmål om hvor mye tid som samtidig settes av i skolen til å grundig og systematisk drøfte problemstillinger knyttet til elevenes psykiske helse. Elever har gitt uttrykk for at de ønsker å ha timer hvor de diskuterer aktuelle spørsmål som ungdom er opptatt av (Larsen, 2011). FoL er kommet inn i skolen på bakgrunn av aktuelle samfunnsutfordringer, slik som økende rapportering av psykiske plager, stress og press i hverdagen, og skal blant annet bidra til at elevene lærer å håndtere motgang og følelser og å mestre egne liv (Kunnskapsdepartementet, 2017).

## 2.3 Elevmedvirkning og elevaktive arbeidsformer

### 2.3.1 Elevmedvirkning

Både elevmedvirkning og elevaktive arbeidsformer er styrket i læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2017; Universitet i Oslo [UiO], 2023). Elevmedvirkning handler om at alle elever skal ha mulighet til å påvirke egen skolehverdag, og innebærer blant annet at elevene skal få ta del i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring. Medvirkning innebærer ikke at elever skal bestemme alene, men at de skal få ta del i og ha innflytelse på egen skolehverdag (NOU 2015: 2). Elevmedvirkning kan gjennomføres på flere måter og kan deles inn i flere nivåer (Wendelborg et al., 2018). I denne masteroppgaven er det snakk om den enkelte elevs mulighet til å direkte kunne medvirke/påvirke egen læring knyttet til undervisning og læringsprosesser i FoL, uformelt i relasjonen mellom lærer/instruktør og elev.

Det fremkommer i både lov og LK20 at elever skal delta i beslutninger som gjelder egen læring. I opplæringslovens formålsparagraf står det blant annet at elever har rett til medvirkning: «Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). I overordnet del, som er styrende verdi- og prinsippdokumenter for grunnskoleopplæringen, står det i kapittel 3.1. «Et inkluderende læringsmiljø» at: «Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Elevmedvirkning utdypes i kapittel 1.6. «Demokrati og medvirkning», hvor det blant annet står:

Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Skaalvik og Skaalvik (2018) peker på at medvirkning og medbestemmelse i utvikling av egen læring er positivt for elevers motivasjon. Forskning viser at elevmedvirkning i skolen (sammen med andre læringsmiljøvariabler slik som for eksempel støtte fra lærerne) er positivt for elevenes læringsutbytte, trivsel og motivasjon for å lære (2018; Wendelborg et al., 2018). Uthus (2020) har gjennomført en kvalitativ intervjustudie hvor hun undersøker elevers erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter en dag i

uken over ett skoleår gjennom et skoleutviklingsprosjekt (TIL-modellen). Studien viser blant annet at selvbestemmelse var en positiv erfaring for elevene, at erfaringen hadde betydning for deres trivsel, innsats og læring i skolen, og at de opplevde at de utviklet selvstendighet (Uthus, 2020).

Betydningen av elevmedvirkning er også beskrevet i prinsipper for opplæringen fra LK06, hvor det påpekes at:

I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen. I arbeidet med fagene bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 4).

I Djupedalsutvalgets rapport «Å høre til» (NOU 2015:2) presenteres elevers mulighet til å medvirke som en sentral faktor med hensyn til å fremme et trygt psykososialt skolemiljø. Elevmedvirkning kan bidra til trivsel, tilhørighet og god helse ved at det legges til rette for selvbestemmelse (NOU 2015: 2). Uthus (2017b, s.163) skriver at elever som blir lyttet til og får medansvar for eget liv i skolen kan utvikle seg til å bli aktører i eget liv, og knytter altså elevmedvirkning til Banduras sosial kognitive teori (1997). At elevene får medvirke i skolesammenheng kan altså være betydningsfullt for elevene på flere måter og nivåer.

I prinsipper for opplæringen fra Kunnskapsløftet 2006 (LK06) påpekes det at: «Elevmedvirkning forutsetter kjennskap til valgmuligheter og deres mulige konsekvenser» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.4). Ifølge Rønning (2003) erfarer både elever og lærere flere begrensende faktorer med tanke på realiseringen av elevmedvirkning. Slike faktorer kan være praktiske forhold slik som mangel på tid, samt manglende vilje og motivasjon til å prøve fra både elever og lærere. En av de største utfordringene med å realisere elevmedvirkning viser seg å være elevenes manglende kunnskap om hva de skal lære, som fører til at de ikke har de nødvendige forutsetningene som trengs for å kunne medvirke/bidra (Rønning, 2003).

### 2.3.2 Elevaktive arbeidsformer

Aktive eller elevaktive arbeidsformer handler om måter elever kan være aktive på i opplæringen. Det finnes flere måter elevene kan være aktiv i opplæringen på, det kan være gjennom å delta i diskusjoner og ved å stille spørsmål, gjennom tenkning og refleksjon, gjennom kroppslig aktivitet, lek, kunstneriske uttrykk, kreative aktiviteter og også gjennom mer tradisjonelle akademiske aktiviteter (UiO, 2023). Overordnet del pålegger skolene å utvikle en pedagogisk praksis hvor elevene er aktive og involverte i både læringsprosesser og skolearbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017; UiO, 2023). Dette vises blant annet i kapittel 1.4 «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» hvor det blant annet står:

I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning,



estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Det legges ikke føringer for bestemte undervisningsmetoder i læreplanverket, men gjennom overordnet del pålegges skoler å bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål (Kunnskapsdepartementet, 2017; UiO, 2023).

Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 82) påpeker at elevaktive arbeidsformer blant annet handler om dialog mellom lærer og elever i lærings situasjonen; «Gjennom *samtaler* får elevene hjelp til å framkalle sin tidligere etablerte kunnskap fra langtidsminnet og til å oppklare misforståelser, men også til å organisere den nye kunnskapen i meningsfulle kunnskapsstrukturer». Det motsatte av elevaktive arbeidsformer kan noe forenklet kalles passive læringsmetoder, der undervisningen foregår mer som en enveismonolog/enveisforelesning hvor læreren formidler fagstoff til elever og elever svarer på spørsmål eller spør læreren om konkrete svar (Sjåstad et al., 2021; UiO, 2022b). For at elever skal ha læringsutbytte av et fagstoff, og lære noe grundig og med god forståelse, er det gjerne en forutsetning at elevene er aktivt deltakende i egne læringsprosesser (Skaalvik & Skaalvik, 2018; UiO, 2023). Det er ikke alle elever som forholder seg aktivt til fagstoffet av seg selv dersom undervisningen er en enveismonolog/enveisforelesning. Ulike former for aktivitet i undervisningen er dermed viktig for at alle elever skal ha læringsutbytte av fagstoffet (Skaalvik & Skaalvik, 2018; UiO, 2023). Forskning viser også at dialog mellom elever og lærere har positiv betydning for elevers prestasjoner og læringsutbytte (Howe et al., 2019).

### 2.3.3 Elevengasjement, motivasjon og selvbestemmelse

Engasjement og elevengasjement er et stort tema som det er forsket mye på de siste 25 årene. Elevengasjement kan ses på som flerdimensjonalt, siden det består av affektive, handlingsmessige og kognitive komponenter (Christenson et al., 2012). Begrepet «atferdsengasjement» brukes av flere, og Skinner et al. (2008) beskriver at atferdsengasjement i klasserommet viser seg gjennom elevers atferd på flere måter. Dette kan være gjennom å delta i sosiale og faglige aktiviteter, ved å stille spørsmål og delta i diskusjoner, gjennom å involvere seg og vise innsats og ved å overholde regler og normer i klasserommet (Skinner et al., 2008). Engasjement i undervisningssituasjonen er viktig for elevene på flere måter, og forskning viser at elevengasjement er positivt assosiert med akademisk, emosjonelt og sosialt læringsutbytte (Klem & Connell, 2004; Fredricks et al., 2004; Christenson et al., 2012).

Bjerga (2018) har undersøkt sammenhengen mellom ulike typer læreratferd og elevers opplevde engasjement (atferdsengasjement). Den ene typen læreratferd, «Classroom Climate» (læringsmiljø), viser seg å være positivt relatert til å skape engasjement blant elevene. Classroom Climate omhandler gode lærer-elev-interaksjoner, noe som blant annet innebærer at læreren er god til å skape et godt klima i klassen ved å inkludere de elevene som ikke engasjerer seg frivillig og ved å være interaktiv med elevene (Bjerga, 2018). Bjerga (2018) viser til andre studier, blant annet Urdan & Schoenfelder (2006), som indikerer at når elever oppmuntres til å ta eierskap over egen læring i et trygt læringsmiljø med meningsfulle og tilpassede arbeidsoppgaver, vil elevene mest sannsynlig oppleve økt engasjement.

Tilfredsstillelse av selvbestemmelse kan skape indre motivasjon og engasjement hos elever. I Deci og Ryans (1985, 2000) teori om indre motivasjon og selvbestemmelse (self-determination theory) er selvbestemmelse (autonomi) et av tre grunnleggende psykologiske behov som må være tilfredsstilt for at mennesker skal føle seg motivert, engasjert og vise interesse i aktiviteter. I teorien legges det mest vekt på selvbestemmelse. Selvbestemmelse, eller autonomi, beskrives som atferd som springer ut av egen vilje med opphav i egne verdier eller interesser, og Deci og Ryan (2000) hevder at opplevelse av selvbestemmelse er en forutsetning for indre motivasjon. Indre motivasjon er en form for motivasjon som ikke er avhengig av ytre belønning eller konsekvenser, men handler om at en person selv finner den aktuelle aktiviteten som givende, interessant eller lystbetont (Ryan & Deci, 2000a). For elever i skolen viser forskning at opplevd selvbestemmelse har betydning for deres motivasjon, engasjement i skolearbeidet og læring (Jang et al., 2016; Ryan & Deci, 2016).

Betydningen av et autonomistøttende læringsmiljø/stil blir diskutert i forbindelse med selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000b; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette omhandler blant annet at lærere støtter elevers selvbestemmelse gjennom å gi elever medbestemmelse, innflytelse og valgmuligheter når det er mulig, at elevene får meningsfulle begrunnelser for oppgaver og læringsstoffet, at elevene oppfordres til å dele og ta initiativ, og at elevenes tanker og initiativ tas på alvor og anerkjennes (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000b; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Når elever opplever å ha valg og autonomi i læringsprosessen kan dette øke elevenes engasjement og motivasjon, mens når elever opplever ytre press i læringsprosessen, for eksempel gjennom karakterer, forventninger eller krav, kan dette føre til redusert engasjement og motivasjon (Jang et al., 2016).

Selv om elever skal ha mulighet til å være aktive i undervisning og få medvirke gjennom å ta del i planlegging og gjennomføring av egen læring, er det også viktig at elevene får en korrekt forståelse av fagene, innhold, fakta og metoder (UiO, 2023). Undervisningen og opplæringen skolen gir elevene skal være i henhold til gjeldende læreplan. I læreplanene fremkommer det hvilken kunnskap som anses nødvendig for elevene å tilegne seg for å kunne delta som samfunnsborgere (Karseth et al., 2020). Alt læringsstoff og aktiviteter i skolen oppleves ikke lystbetont og interessant av elevene, men dersom skolen/læreren legger vekt på autonomistøtte kan dette bidra til at elevene utvikler motivasjon og engasjement for skolearbeidet (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

## 2.4 Sosial og emosjonell kompetanse

Opplæringen i skolen skal bidra til elevenes personlige og sosiale utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). I den nevnte rapporten om fremtidens skole anbefaler Ludvigsen-utvalget et bredt kompetansebegrep og det vises til fire kompetanseområder: fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å kunne utforske og skape (NOU 2015: 8). Utvalget fremhever sosial og emosjonell læring og utvikling som en viktig del av kompetansen elever skal få støtte til å lære og utvikle i skolen (NOU 2014:7; NOU 2015:8). I overordnet del av LK20 står det at: «Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Målet er god emosjonell og sosial kompetanse (Nordahl et al., 2016).

Sosial og emosjonell kompetanse er et sammensatt fenomen, hvor både individuelle ferdigheter og miljømessige faktorer inngår i et komplekst samspill (Glavin & Lindbäck, 2014). Sosial og emosjonell kompetanse handler om menneskers kunnskap, ferdigheter, oppførsel og holdninger som er sentralt i samspill mellom mennesker, for å utvikle og bevare relasjoner, for å opptre empatisk, men også for å forstå og håndtere tanker og følelser, for å sette seg positive mål og for å ta gode og ansvarlige livsvalg (NOU: 2014:7; Tharaldsen & Bru, 2022). Sosial og emosjonell kompetanse favner bredt og innebærer blant annet å gjenkjenne egne følelser, evne til å regulere egne følelser, klare å utsette egne behov, evne til å ta den andres perspektiv, forstå sosiale normer, inneha kommunikasjonsferdigheter og å kunne motstå sosialt press (Haugan, 2017).

Ludvigsen-utvalget (NOU 2014:7; NOU 2015:8) viser til forskning som viser at sosial og emosjonell kompetanse kan påvirkes og læres (Heckman & Kautz, 2013), og at sosial og emosjonell kompetanse har betydning for elevers læring i fag, elevenes psykiske helse og for hvordan elevene lykkes videre i livet (Heckman & Kautz, 2013; Durlak et al., 2011). Sosial og emosjonell læring støtter elevenes utvikling av resiliens, og er dermed viktig for elevers psykiske helse. Resiliens forstås som den psykologiske motstandskraften/robustheten som innebærer at man opprettholder god psykisk helse til tross for stress og belastninger i livet (Haugan, 2017, s. 213).

En ferdighet, eller evne, som trekkes frem i forbindelse med sosial og emosjonell kompetanse er *empati*. For å fungere sosialt må vi mennesker lære både å forstå og kontrollere egne følelser, men også å kunne lese andres følelsesuttrykk på en adekvat måte (Nordahl, et al., 2016). Empatiske ferdigheter handler om å ta den andres perspektiv, sette seg inn i andres tanker og følelser, forstå hvordan andre har det og se ting fra andres synsvinkel. Det handler også om å ha respekt eller å vise omtanke for andres følelser og synspunkter (Jensen, 2014; Ogden, 2011). For å utvikle empatiske evner må en med andre ord være oppmerksom på andre rundt seg. Å være oppmerksom på andre, ved å sette seg inn i andres sted og å oppfatte andres tanker, følelser og perspektiv, kan også hjelpe oss til å lære oss selv å kjenne (Sælebakke, 2018). Vår evne til empati er medfødt, men empatiske ferdigheter må vedlikeholdes og utvikles, og barn og unge er avhengige av at voksne rundt har interesse og forståelse for å utvikle denne kompetansen (Jensen, 2014). Empati handler også om å klare å skille mellom egne og andres følelser og tanker, og er en sentral kompetanse i samhandling med andre (Utdanningsdirektoratet, 2018).

## 2.5 Forskning som omhandler undervisning i psykisk helse og livsmestring i skolen og elevers erfaringer med denne

Siden «folkehelse og livsmestring» er nytt i læreplanene er det per nå ikke gjennomført mange forskningsstudier som undersøker skoleelevers erfaringer med undervisningen i dette tverrfaglige temaet. Relevant forskning som presenteres i dette kapitlet vil derfor også favne om andre studier, som retter oppmerksomheten mot elevers erfaringer med undervisningen omkring psykisk helse og livsmestring i en skolekontekst.

Folkehelse og livsmestring er et tema som er aktuelt internasjonalt. Siden psykiske helseutfordringer blant barn og unge er et økende globalt problem, ses skoler som en sentral arena for å forebygge helseutfordringer og fremme en god psykisk helse blant

barn og unge (O'Reilly et al., 2018; WHO, 2021). De senere årene har enkelte land, blant annet New Zealand, Irland, Finland, Australia og Kina, satset på helsefremmende undervisning som et eget obligatorisk fag i grunnskolen, hvor det rettes oppmerksomhet mot kognitiv, emosjonell, sosial og fysisk helse og velvære (Bjørndal & Bergan, 2020b). Det finnes også en rekke internasjonale eksempler på ulike intervensjoner/programmer som er prøvd ut i skoler det siste tiåret for å fremme elevenes psykiske helse, og disse har hatt varierende grad av suksess (O'Reilly et al., 2018). De fleste forskningspublikasjonene knyttet til disse programmene har hatt et kvantitativt forskningsdesign og målt effekt (O'Reilly et al., 2018).

I Norge er det også prøvd ut ulike intervensjoner/programmer. Programmet «Zippy`s venner» er effektevaluert og det vises blant annet til at programmet har positivt effekt på barneskoleelevers mestringsevne med tanke på å håndtere vanskelige situasjoner og følelser (Holen et al., 2012). Et annet program rettet mot psykisk helse i skolen, «Veiledning og informasjon om psykisk helse» (VIP), viser å ha effekter på videregående elevers kunnskap om psykisk helse og om hjelpeapparatet (Andersen, 2011). Undersøkelsen viser imidlertid at kunnskapen om hjelpeapparatet reduseres i betydelig grad det første året etter intervensjonen, mens kunnskapene om psykisk helse synes å holde seg ganske godt (Andersen, 2011).

I en nyere kvalitativ studie undersøkte Tharaldsen (2019) om elever ved tre videregående skoler i Norge oppfattet ulike typer sosial og emosjonell læring via skoleprogrammet «Balance in life» (BIL) som viktige elementer for å mestre skolerelatert stress. Funnene fra denne studien viser at elevene opplevde temaene i undervisningen som nyttige, og de mente at intervensjonen bidro til at de håndterte eller mestret skolerelatert stress bedre. (Tharaldsen, 2019).

### 2.5.1 Særlig relevante forskningsstudier

Klomsten og Uthus (2020) har undersøkt ungdomsskoleelevers erfaringer med å lære om psykisk helse i en skolekontekst etter at elever på 9. trinn ved en ungdomsskole i Trondheim fikk undervisning i et eget livsmestringsfag i til sammen 25 uker. Undervisningen inngikk som en del av skolens arbeid med implementeringen av FoL og fagfornyelsen KL20, men var avgrenset til å omhandle temaet psykisk helse med hovedfokus på hvordan psykisk helse har sammenheng med tanker, følelser og atferd. Undervisningen elevene fikk gjennom livsmestringsfaget ble gjennomført av en psykiatrisk sykepleier og berørte ulike temaer med et særlig fokus på psykisk helse (Klomsten & Uthus, 2020). Eksempler på temaer som ble undervist i er selvfølelse og mestring, normalisering av psykisk helse, hvordan håndtere ulike følelser og vanskelige tanker og hvordan ta grep og styring i eget liv m.m. Klomsten og Uthus (2020) intervjuet 16 elever på 9. trinn ved denne ungdomsskolen om deres erfaringer med å lære om psykisk helse i en skolekontekst.

Klomsten og Uthus (2020) finner at elevene erfarer å ha emosjonelt og sosialt læringsutbytte av undervisningen. Elevene opplever blant annet å ha fått ny eller større forståelse for seg selv og medelever. Gjennom å lære om psykisk helse har elevene erfart en støtte til å ta styring over egne tanker, følelser og handlinger. Dette omhandler blant annet at elevene opplever å ha utviklet en selvbevissthet om egen psykisk helse, og at de har fått kunnskap om hvordan de kan ta grep om stressomme situasjoner ved enten å oppsøke hjelp, dele sine opplevelser med noen de kan stole på eller ved å ta i

bruk ulike øvelser de har lært (Klomsten & Uthus, 2020). Et annet funn var at elevene hadde fått et nytt og utvidet blikk på andre. Elevene fortalte at de var mer bevisst på andres opplevelser og at de hadde utviklet en forståelse og bevissthet for at andres følelser ikke nødvendigvis er lik sine egne. Et annet funn er «ny kunnskap om mellommenneskelige møter», og handler om hvordan elevene ser på egen rolle i sosialt samspill. Elevene forteller om en utvidet forståelse for at de selv spiller en sentral rolle i sosialt samspill og om en utvidet forståelse for det som skjer på et mellommenneskelig plan i etterkant av livsmestringsundervisningen (Klomsten & Uthus, 2020). Funnene i denne studien viser positive erfaringer med undervisningen fra elevene, og Klomsten og Uthus (2020) poengterer at det vil være av betydning å studere de mer utfordrende sidene med psykisk helse-undervisningen i skolen. Erfaringene elevene fra denne studien formidler er som nevnt knyttet til et eget fag, som var en del av skolens implementering av fagfornyelsen LK20. Klomsten og Uthus (2020) gir imidlertid uttrykk for at det kan tenkes at elever vil kunne oppleve samme læringsutbytte gjennom en indirekte tilnærming, slik som FoL er lagt opp til gjennom en tverrfaglig organisering, og ikke som et eget fag.

En annen studie som ble gjennomført før innføringen av FoL, men som likevel kan anses som relevant, undersøkte skoleelevers erfaringer med å få undervisning omkring psykisk helse gjennom undervisningsprogrammet «Veiledning og informasjon om psykiske problemer og lidelser hos ungdom» (VIP-prosjektet) (Larsen, 2011). VIP-prosjektets hovedmål var å ruste elevene til å ta vare på egen psykisk helse og gi dem kjennskap til tilgjengelige hjelpetiltak. Larsen (2011) intervjuet seks 16 år gamle elever fra to 1. klasser på en videregående skole, samt fire av deres kontaktlærere, om deres erfaringer med å ha vært deltakere (elever) og instruktører (kontaktlærere) i prosjektet. Prosjektet hadde et elevhefte med informasjon om følelser, normale problemer og mer alvorlige lidelser, og et veiledningshefte til lærerne. Kontaktlærerne deltok på kurs og underviste elevene om psykisk helse klassevis (Larsen, 2011). Undervisningen elevene fikk varte i noen uker, og omhandlet blant annet ungdomsfasens utfordringer og hvordan man kan ta vare på hverandre som medelever. I tillegg kom helsesøster og/eller fagpersoner fra den lokale spesialisthelsetjenesten på et to timers klassebesøk på slutten av prosjektperioden, for å ta imot og diskutere spørsmål fra elevene (Larsen, 2011).

Studiens formål var å belyse skolen som lærings- og omsorgsarena i et helsefremmende og forebyggende perspektiv og se denne dimensjonen relatert til ungdoms utvikling av psykisk helse (Larsen, 2011). Funnene fra studien viser hovedsakelig til lærernes betydning for elevenes utvikling av psykisk helse, men noen handler også om elevenes erfaringer med undervisningen de fikk. Under studiens kategori «Sosialt og emosjonelt støttende læringsmiljø» kommer det frem at elevene tror undervisningen har ført til mer åpenhet rundt det å ha det vanskelig og at elevene mente de tok mer hensyn til hverandre etter undervisningen. Ut ifra både elevenes og lærernes erfaringer antas det en mulighet for at prosjektet kan ha ført til en mer inkluderende og støttende elevatferd, samt større aksept for temaet psykisk helse. Et annet funn var at både elever og lærere opplevde psykisk helse som et relevant tema å ha i skolen. Elevenes erfaringer med «psykisk helse satt på timeplanen» var blant annet at de hadde tanker om hvordan psykisk helse kunne være en del av innholdet i skolen også utenom prosjektet, og flere av elevene trakk da blant annet frem at de kunne hatt timer hvor de diskuterte aktuelle spørsmål ungdom er opptatt av (Larsen, 2011).

### 2.5.2 Masteroppgaver som omhandler FoL

De siste årene er det også skrevet flere kvalitative masteroppgaver som retter oppmerksomhet mot det nye tverrfaglige temaet FoL. Masterprosjektene er hovedsakelig gjennomført av lærer- eller pedagogstudenter og de fleste har søkt dypere innsikt i lærere og/eller rektorer sine erfaringer med og perspektiver på FoL i skolen (Arnesen, 2020; Brandlistuen, 2019; Fluge, 2021; Røros, 2019).

En masterstudie, som får frem elevers perspektiver, har undersøkt ungdomsskoleelevers erfaringer med FoL gjennom deltakelse i undervisningsopplegget "Robust Ungdom" (Nilssen, 2022). Robust Ungdom er et undervisningsopplegg i folkehelse og livsmestring for ungdomsskolen. Gjennom det 3-årige undervisningsopplegget får elevene konkrete kunnskaper og enkle verktøy for å styrke egen og andres psykiske helse. Undervisningen består av praktiske øvelser, foredrag, samarbeidslæring og lek (Indre Østfold kommune, 2023). Masterstudien ble gjennomført på en ungdomsskole som har brukt undervisningsopplegget Robust Ungdom i flere år, det ble benyttet fokusgruppeintervjuer og 18 elever deltok som informanter (Nilssen, 2022). Funnene fra studien viser at informantene erfarte å få økt kunnskap om og forståelse for flere temaer knyttet til psykisk helse fra undervisningsopplegget, samt at de opplevde å få flere nyttige verktøy som omhandlet kommunikasjon, søvn og avspenning. Et annet funn var at dette undervisningsopplegget opplevdes som et positivt tilskudd i timeplanen. Informantene erfarte at de fikk delta i disse timene på en annerledes måte enn i timeplanen ellers, og pekte da på lek og ulike øvelser. I tillegg formidlet informantene et forbedringspotensial med undervisningen, som blant annet kom frem gjennom at elevene formidlet at foredragene kunne oppleves kjedelige og uengasjerende (Nilssen, 2022).

### 2.5.3 Pågående forskningsprosjekter som omhandler FoL

Det pågår nå et større norsk forskningsprosjekt, «Resilient», som er knyttet til undervisningsopplegget «ROBUST» (Universitet i Stavanger [UiS], 2022). ROBUST tar sikte på å fremme livsmestring blant elever på ungdomsskolen gjennom å støtte opp om elevenes emosjonelle og sosiale utvikling. Målet er å styrke ungdomsskoleelevers kunnskap, holdninger og ferdigheter for å håndtere utfordringer både i og utenfor skolen, og undervisningsopplegget tar utgangspunkt i det tverrfaglige temaet FoL. Målet med forskningsprosjektet er å undersøke om og hvordan undervisningsopplegget ROBUST fremmer trivsel, motivasjon og mental helse blant elever i ungdomsskolen (UiS, 2020). Det er også gjennomført en pilot knyttet til dette prosjektet. Lene Vestad har i sin doktorgradsavhandling undersøkt elevers erfaringer med å delta i pilotering av intervensjonen ROBUST, og om ROBUST støtter elevenes mestring av skolefaglig stress (Strand, 2022; Vestad & Tharaldsen, 2021; Waksvik, 2021). Studien viser at elevene opplevde de sosiale og emosjonelle kompetansene som inngår i undervisningsopplegget ROBUST som nyttige og som en støtte til å mestre skolefaglig stress (Vestad & Tharaldsen, 2021; Waksvik, 2021).

Et annet pågående forskningsprosjekt: «Effekt av "Livsmestring" i skolen», skal se på effekter av det tverrfaglige teamet FoL i skolen. Prosjektets mål er å evaluere om temaet utgjør en forskjell i barn og unges liv, og studien skal blant annet se på hvilken effekt innføringen av FoL har på elevenes livskvalitet, psykiske helse, akademiske ferdigheter, skolemiljø og skolefravær (UiO, 2022a; Stiftelsen DAM, 2023).

## 3 Metode

I dette kapitlet redegjør jeg nærmere for valg av metode, utvalg og rekruttering, datainnsamling, litteratursøk, håndtering av datamaterialet og analyseprosess. Videre beskrives etiske vurderinger som er gjort i forkant av- og underveis i arbeidet med masteroppgaven. Kapitlet avsluttes med metodediskusjon som innbefatter en vurdering av studiens kvalitet. Helt innledningsvis vil jeg imidlertid gi en kort presentasjon av vitenskapsteori/vitenskapsteoretisk forankring.

### 3.1 Vitenskapsteori og vitenskapsteoretisk forankring

Vitenskapelige paradigmer handler om grunnleggende antakelser og kunnskap om verden. Malterud (2017) skriver at man ikke trenger å fordype seg tungt i det filosofiske og vitenskapsteoretiske grunnlaget når man bruker kvalitative forskningsmetoder, men påpeker at «dette kan bidra til å sette din kunnskapsforståelse inn i en større sammenheng» (s. 26). Hvilken vitenskapsteoretisk forankring man har påvirker hva man søker informasjon om og danner et utgangspunkt for den forståelsen man utvikler (Thagaard, 2018). I det følgende vil jeg redegjøre kort for vitenskapsteori og hvilken vitenskapsteoretisk forankring jeg har hatt med meg inn i arbeidet med masteroppgaven.

To vitenskapelige paradigmer som bærer med seg viktige motsetninger når det gjelder måter å forstå kunnskap- og derigjennom også forskningsmetode på, er det *positivistiske*- og det *fortolkende paradigmat* (Malterud, 2017). Det positivistiske paradigmat er sentralt innenfor medisin og helsefag og er knyttet til naturvitenskapene. Innenfor dette paradigmat er det en grunnforståelse at man kan måle, observere og sammenfatte stabile fenomener som objektive fakta. Kvantitative forskningsmetoder har denne forståelsen som forutsetning (Malterud, 2017). Det fortolkende paradigmat bygger på andre forutsetninger enn positivismen. Innenfor dette paradigmat er grunnforståelsen at verden kan oppfattes forskjellig ut ifra hvilket ståsted man har. Subjektivitet står sentralt og anerkjennes innenfor denne tradisjonen. Kvalitative forskningsmetoder har dette fortolkende paradigmat som forutsetning (Malterud, 2017). Forskerens rolle anses ikke som nøytral og forskningsresultatene preges av interaksjonen mellom deltakere og forskeren (Thagaard, 2018). Dette forståelsesgrunnlaget er knyttet til humanoria (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2017).

#### 3.1.1 Hermeneutikk

Innenfor kvalitative metoder er fortolkende teoretiske retninger et viktig grunnlag og det finnes mange forskjellige tilnærminger for fortolkning av data (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Min masteroppgave bygger på det fortolkende paradigmat og en hermeneutisk tilnærming til tekstens mening. Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster og var opprinnelig knyttet til juridiske, religiøse og litterære tekster, men er

utvidet til også å gjelde intervjuetekster (Kvale Brinkmann, 2015). Hermeneutikk er ikke en metode man kan følge trinn for trinn, men bygger på noen prinsipper for fortolkning.

En hermeneutisk tilnærming til tolkning av intervjuetekster kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst. I dialogen retter forskeren oppmerksomheten mot meningen teksten formidler og fokuserer på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2018). Dette gjøres blant annet gjennom den hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske sirkel handler om en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet. Tekstens forskjellige deler fortolkes, for så å settes på ny i relasjon til helheten. Et annet prinsipp er at mening kun kan forstås ut ifra den sammenhengen det man studerer er en del av. I tillegg vil ikke fortolkningen være forutsetningsløs. Den som fortolker teksten, har en forforståelse som vil påvirke tolkning av meningsinnhold. Å forstå verden ut ifra våre forforståelser er en del av det å være et menneske. Dermed legger hermeneutikken også vekt på selvrefleksjon hvor fortolkeren reflekterer rundt egne forutsetninger når det gjelder forskningstemaet (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2017; Thagaard, 2018).

### 3.1.2 Fenomenologi

I tillegg til hermeneutikken er fenomenologien, som ble grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl rundt år 1900, ofte nevnt i tilknytning til kvalitativ forskning og særlig innenfor psykologi, sosiologi og helsevitenskap (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). I en fenomenologisk tilnærming er man opptatt av å forstå sosiale fenomener ut ifra menneskers opplevelse av livsverden. En underliggende antakelse er at den virkelige virkeligheten er slik mennesker oppfatter den, noe som omfatter en åpenhet overfor informantenes opplevelser og et forsøk på å sette forhåndskunnskap i parentes (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Innenfor den fenomenologiske tradisjonen søker en å beskrive verden slik den erfares av informantene, samt få en forståelse av en dypere mening i deres erfaringer. Å forstå fenomener ut ifra enkeltpersoners egne perspektiver, slik som interesseområde, bakgrunn og forståelse, er sentralt (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). I analysearbeidet har jeg anvendt en fenomenologisk og hermeneutisk inspirert tilnærming.

### 3.1.3 Sosialkonstruksjonisme

Analysemetoden jeg har anvendt er også inspirert av sosialkonstruksjonismen, som er en filosofisk retning som vokste fram på 1900-tallet (Malterud, 2017). Menneskers virkelighetsforståelse betraktes innenfor sosialkonstruksjonismen som en sosial konstruksjon, skapt og formet gjennom menneskelig samhandling, slik som gjennom kommunikasjon, opplevelser og lokale kontekster. Siden virkeligheten anses som en sosial konstruksjon, kan kunnskap om et sosialt fenomen variere ut ifra menneskers virkelighetsoppfatning og fremtre i ulike versjoner (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2017). Innenfor dette perspektivet blir mangfold av perspektiver mer sentralt enn objektive fakta. Disse tre filosofiske retningene, hermeneutikken, fenomenologien og sosialkonstruksjonismen, er til sammen sentral når det gjelder det teoretiske grunnlaget innenfor det fortolkende paradigmet og kvalitative metoder (Malterud, 2017).



## 3.2 Kvalitative metoder

Ettersom jeg i denne studien ønsket å rette oppmerksomhet mot elevers *opplevelser* og *erfaringer* med det nye tverrfaglige temaet FoL, vurderte jeg kvalitativ metode som mest hensiktsmessig. I kvalitative studier søker man å nå frem til- og få innsikt i menneskers erfaringer og å gjøre kjent menneskers opplevelse av verden. Med en kvalitativ orientering rettes oppmerksomheten mot dagligdagse, kulturelle og situerte aspekter ved menneskelig erfaring, tenkning, handling, samhandling, læring og kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2015; Malterud, 2017).

Kvalitative metoder er en felles forskningsstrategi for kunnskapsutvikling som omfatter innsamling, organisering, analyse og fortolkning av fenomener (Malterud, 2017). Det er et bredt spekter av kvalitative forskningsmetoder hvor metodene er knyttet til forskjellige epistemologiske og teoretiske rammeverk, men de har ofte mye til felles. Data i kvalitativ forskning består av tekst fra intervjuer eller observasjoner av personer, eller fra skriftlig kildemateriale (Thagaard, 2018). I kvalitativ forskning er utvalget, antall personer som deltar som informanter, strategisk og relativt begrenset, og dybdekunnskapen en søker å oppnå bidrar gjerne med nyanser, subjektive erfaringer og mangfold ved de sosiale fenomenene som studeres (Malterud, 2017; Thagaard, 2018). Hvilke forskningsmetoder en skal bruke avhenger av hva som er mest relevant med tanke på formålet med det en skal undersøke og hva slags spørsmål prosjektet skal besvare eller belyse.

### 3.2.1 Semistrukturert forskningsintervju

I kvalitative studier kan man anvende ulike metoder for innsamling av data, det være seg: individuelle intervjuer, gruppeintervjuer, observasjon med eller uten deltakelse, aksjonsforskning, analyse av skriftlige og muntlige diskurser innenfor et fagområde og/eller analyse av enkelthistorier (Malterud, 2017). Jeg valgte individuelle intervjuer i forbindelse med datainnsamling i egen studie, fordi jeg vurderte det som mest egnet for å få frem hver enkelt sin stemme og erfaringer, samt for å ivareta den enkelte elevs personlige integritet.

Forskningsintervjuet har som mål å produsere kunnskap. Det er en profesjonell samtale med en viss hensikt og struktur, samtidig som det bygger på dagliglivets samtaler og kunnskapen produseres i et samspill mellom den intervjuede og intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2015). Det finnes flere måter å gjennomføre forskningsintervjuer på; det kan blant annet være mer eller mindre strukturert. Jeg vurderte det semistrukturerte forskningsintervju som mest formålstjenlig for min studie. Dette fordi et semistrukturert forskningsintervju verken er en lukket spørreskjemasamtale eller en helt åpen samtale. Det gjennomføres ved hjelp av en intervjuguide som inneholder forslag til spørsmål og en oversikt over temaer som skal dekkes, men underveis i intervjuet kan rekkefølgen endres og en kan velge å følge opp andre temaer som informanten bringer på banen (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne fleksibiliteten anså jeg som gunstig i møte med elevene, fordi den tillater at man tar tak i og følger opp det som dukker opp underveis i intervjuet som ikke nødvendigvis var planlagt på forhånd.

### 3.2.2 Rekrutteringsprosess og utvalg

Siden problemstillingen i kvalitative studier ofte handler om å få dypere innsikt i opplevelser, erfaringer og synspunkter om et fenomen eller et gitt tema, er utvalget begrenset. Det er vanlig å benytte en *strategisk utvelging*, som vil si at personene som rekrutteres er strategisk valgt ut ifra kvalifikasjoner og/eller egenskaper som er hensiktsmessig for å kunne belyse den aktuelle problemstillingen (Malterud, 2017; Thagaard, 2018). Når jeg skulle rekruttere informanter til masterprosjektet ønsket jeg å finne en skole som hadde et program eller et prosjekt som de, i tillegg til den ordinære undervisningen i FoL, knyttet til FoL. Grunnen til dette var at jeg ønsket å forsikre meg om at informantene hadde nok kjennskap til temaet FoL til at det var hensiktsmessig å gjennomføre intervju, i og med at det tverrfaglige temaet er såpass nytt. Etter å ha satt meg inn i tidligere forskning ble jeg inspirert til å ta kontakt med ungdomsskoler, siden jeg fant en kvalitativ forskningsstudie som hadde undersøkt ungdomsskoleelevers erfaringer med undervisning i psykisk helse i skolen knyttet til FoL. Jeg ønsket å intervju elever ved én ungdomsskole for å få dypere innsikt i hvordan elever innenfor én skolekontekst erfarer det nye tverrfaglige temaet FoL. Grunnen til dette var at jeg tenkte at det ville være for omfattende å ha elevinformanter fra flere skoler og å måtte gjøre en komparativ/sammenliknende studie.

Høsten 2021 kom jeg i kontakt med en skole som skulle ha et prosjekt knyttet til FoL og som var åpen for at jeg kunne gjennomføre intervju med elever på deres ungdomstrinn. Prosjektbeskrivelsen og problemstillingen min utviklet jeg ut ifra det spesifikke prosjektet, men på grunn av koronapandemien utsatte skolen prosjektet flere ganger og det endte med at det ikke ble mulig å gjennomføre intervju hos dem likevel. Dermed fortsatte prosessen. Siden jeg ønsket å få frem ungdomsskoleelevers erfaringer med det tverrfaglige temaet, sendte jeg mail til ledelsen på flere ungdomsskoler med informasjon om masterprosjektet og med spørsmål om det kunne være aktuelt å la meg gjennomføre prosjektet hos dem. I denne nye fasen i rekrutteringsprosessen endret jeg problemstillingen min, slik at den ikke var knyttet til et spesifikt prosjekt, men jeg ønsket fortsatt å finne en ungdomsskole som hadde et opplegg som innebar noe mer utover den ordinære undervisningen i FoL.

I mars 2022 fikk jeg svar fra to ungdomsskoler som stilte seg åpen til masterprosjektet mitt. Det opprinnelige ønsket om å finne en skole som hadde et opplegg som innbefattet noe mer utover den ordinære undervisningen i FoL var avgjørende for hvilken av de to skolene jeg valgte. Jeg hadde flere samtaler med en ansatt i ledelsen på skolen om undervisningen/«undervisningspakken» elevene hadde knyttet til FoL, noe jeg har beskrevet nærmere i punkt 1.3 «Avgrensning og presisering» i kapittel 1 «Introduksjon». Det var kun elevene på 10. trinn ved den aktuelle skolen som hadde temaet «Livsmestring» i utdanningsvalg. På bakgrunn av dette besluttet jeg at elevene på 10. trinn skulle få informasjonsskriv og forespørsel om å delta som informanter i studien. Et annet kriterium når det gjaldt utvalg var at elevene hadde fylt 16 år, slik at de selv kunne samtykke til deltakelse. Tanken var at dette også kunne bidra til å få raskest mulig tilrådning med hensyn til å kunne gjennomføre studien fra Norsk senter for forskningsdata (NSD/Sikt) i og med at det på dette tidspunktet kun var tre måneder til elevene avsluttet sin skolegang på ungdomstrinnet. Jeg sendte inn søknad/meldeskjema med nødvendige vedlegg til NSD/Sikt og fikk tilrådning i april 2022.

Den ansatte ved skolens ledelse som jeg hadde kontakt med bistod i arbeidet med å rekruttere elever som var fylt 16 år fra 10. trinn. Via skolens digitale plattform,

«Classroom», la den ansatte ut en forespørsel til alle elever på 10. trinn om de kunne tenke seg å delta i forskningsprosjektet til en masterstudent. Elevene som ønsket å delta fikk utdelt informasjonsskriv om studien og samtykkeerklæring for deltakelse fra den ansatte. Det var til sammen seks elever som ønsket å delta. En av elevene som ønsket å delta var ikke fylt 16 år. Jeg ettersendte derfor en forespørsel/endringsmelding til NSD for å høre om det var mulig å gjennomføre intervju med en elev under 16 år, som ønsket å stille som informant. NSD tilrådde dette dersom foreldrene samtykket på elevens vegne, noe de gjorde. Det endelige utvalget ble dermed seks elever; fire gutter og to jenter fordelt på tre klasser i 10. trinn på en ungdomsskole.

### 3.2.3 Datainnsamling

Med hjelp fra min kontaktperson/den ansatte på skolen ble det satt opp tidspunkter for de individuelle intervjuene ut ifra når det passet for elevene, samt at et grupperom på skolen ble satt av for gjennomføring av intervjuene. Intervjuene ble gjennomført i løpet av to dager i mai 2022. Fem av intervjuene ble gjort på samme dag, siden dette var en dag som passet godt for elevene. Det siste intervjuet ble gjennomført en uke senere i og med at jeg ventet på tilråding fra NSD om å gjennomføre intervjuet med eleven under 16 år. Intervjuene varte fra 18 til 27 minutter og i samråd med den enkelte elev ble det tatt lydopptak av samtlige intervjuer. Før jeg gikk i gang med hvert enkelt intervju informerte jeg kort om studien og om deres rettigheter, dette beskrives nærmere i punkt 3.5 «Ethiske betraktninger».

I intervjusituasjonen brukte jeg intervjuguiden som var utarbeidet med temaer og spørsmål, samtidig som jeg forsøkte å innta en åpen og nysgjerrig posisjon til det informantene fortalte. Dette gjorde jeg for å kunne fange opp mulig synspunkter, erfaringer eller temaer informantene tok opp, som jeg ikke nødvendigvis hadde tenkt gjennom på forhånd, noe som også er i tråd med det semistrukturerte forskningsintervju hvor en er fleksibel underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2017). Enkelte ganger fortalte noen informanter om temaer som falt litt utenfor problemstillingen min, men det kom også frem tanker om temaene som jeg på forhånd ikke hadde tenkt på selv, som jeg kunne følge opp.

### 3.2.4 Transkribering

Transkripsjon av intervjuer er oversettelse av tale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne prosedyren kan regnes som starten på analysen av rådataene ved at transkripsjonene strukturerer datamaterialet og gir mer oversikt. Alle intervjuene ble transkribert til bokmål for å ivareta anonymiteten til intervjupersonene. I tillegg ble alle personopplysninger gjort om for å bevare anonymitet, og jeg ga informantene fiktive navn. Det var tidkrevende å transkribere intervjuene, samtidig opplevdes det nyttig ved at jeg gjorde meg tanker og refleksjoner som jeg tok med meg inn i den videre analysen. All transkripsjonen ble gjort av meg og til sammen ble det transkriberte materialet 57 sider med tekst.

Selv om det var jeg som gjennomførte intervjuene og transkripsjonen selv, vil prosessen fra den opprinnelige samtalen omgjort til skriftlig tekst alltid representere en rekonstruksjon av «virkeligheten» (Malterud, 2017). Virkeligheten vil si den opplevde samtalesituasjonen. Under transkripsjonen må forskeren tenke over hvordan en best mulig kan ivareta meningsinnholdet på en gyldig og pålitelig måte. Forskeren skal

forsøke å være mest mulig lojal overfor det opprinnelige materialet, slik informantenes meninger og erfaringer ble formidlet og oppfattet under innsamlingen av data (Malterud, 2017).

Jeg transkriberte opptakene fra intervjuene ordrett og tok med både småord, ufullstendige setninger og gjentakende ord. Da jeg leste gjennom transkripsjonene i etterkant erfarte jeg at enkelte setninger fremsto som rotete eller usammenhengende. Både Malterud (2017) og Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at direkte gjengivelse av muntlig tale til skriftlig form kan føre til at en mister noe av meningsinnholdet i det som ble sagt. Når vi snakker ordlegger vi oss annerledes enn vi ville gjort formelt skriftlig (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2017). Jeg valgte derfor å ta ut gjentakende ord og småord slik som «liksom» og «altså» fra transkripsjonene, men uten at dette påvirket meningsinnholdet i det som ble sagt.

### 3.2.5 Kvalitativ analyse

Det er ingen standard metode når det gjelder kvalitative analyser, men de metoder som kan anvendes har likevel noen viktige fellestrekk. Tekstdata blir fortolket systematisk og framgangsmåten skal alltid være transparent, noe som betyr at forskningsprosessen skal være åpen for innsyn. De ulike tilnærmingene kan eksempelvis benytte noe forskjellig faseinndelinger i analyseprosessen, men et fellestrekk er at prosessen ikke er lineær og fleksibilitet anses nødvendig (Malterud, 2017). En beveger seg frem og tilbake mellom de ulike fasene, men prosessen skal likevel være systematisk og det er dermed viktig å følge bestemte framgangsmåter som kan redegjøres for. Som regel innebærer analysen å *dekontekstualisere* og *rekontekstualisere* tekstmaterialet. Dette vil si å velge ut elementer fra teksten som en ser nærmere på, for så å sette disse sammen igjen og se de opp mot helheten, for å sikre at de fortsatt er gyldige beskrivelser sett opp mot den sammenhengen de var hentet ut ifra (Malterud, 2017).

Når en velger ut elementer fra teksten som en ser nærmere på, er det vanlig å bruke *koding* eller *kategorisering* for å få oversikt og systematisere tekstmaterialet for videre bearbeiding. En koder deler av teksten i ulike kodeord som omhandler samme tema og som symboliserer meningsinnholdet i teksten (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2017, Thagaard, 2018). En kan bruke en *induktiv* eller *deduktiv* tilnærming. Ved bruk av en induktiv tilnærming er forskeren datanær og arbeider med utgangspunkt i tekstmaterialet for å utvikle begreper, beskrivelser eller teori. Det motsatte blir en deduktiv tilnærming, hvor forskeren er teoristyrkt og gjenkjenner mønstre i dataene ut ifra en etablert teori (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Kvalitativ analyse gjøres ofte med støtte i teoretiske perspektiver som bidrar i tolkningen og setter funnene i en større sammenheng. Fra analysen kan begreper, beskrivelser eller modeller, eller en kombinasjon av disse, fremkomme (Malterud, 2017).

### 3.2.6 Systematisk tekstkondensering

I arbeidet med datamaterialet har jeg brukt det som kalles en (tematisk) tverrgående analyse, hvor analysen sammenfatter informasjon fra flere informanter. Det betyr at jeg har fortolket og sammenfattet mulige likhetstrekk, mønstre, variasjoner og forskjeller i uttrykte erfaringer og oppfatninger som elevene i denne studien har med undervisningen i det nye tverrfaglige temaet FoL. Jeg har valgt å bruke *systematisk tekstkondensering* utviklet av Malterud (2017). Analysemetoden er utviklet for å forenkle analyseprosessen

for nybegynnere til en overkommelig og systematisk framgangsmåte (Malterud, 2017). Systematisk tekstkondensering gir nøyaktige og detaljerte beskrivelser av hvordan en kan gjennomføre de ulike trinnene i analyseprosessen på en systematisk måte (Malterud, 2017). Analyseprosessen gjennomføres i fire trinn, men er fleksibel der en beveger seg mellom de ulike trinnene for å kunne få øye på nye mønstre i dataene (Malterud, 2017).

## 3.3 Analyseprosessen

### 3.3.1 Trinn 1 — Helhetsinntrykk og foreløpige temaer

I første trinn i analysemetoden leser man gjennom all teksten for å bli kjent med materialet og få et helhetsbilde. Det er viktig å være åpen for hva materialet kan formidle og en skal derfor aktivt prøve å sette både teoretisk referanseramme og egen for forståelse i parentes når en leser, for å få nye ideer og inntrykk (Malterud, 2017). Etter å ha lest alt, skal en oppsummere inntrykkene gjennom å vurdere foreløpige temaer fra materialet som kan fortelle noe om/belyse problemstillingen. Denne starten av organisering av tekstmaterialet skal være begrenset og Malterud (2017) påpeker at det kan være mellom fire til åtte temaer. De foreløpige temaene er starten på organiseringen og tolkningsarbeidet av tekstmaterialet.

I det første trinnet i min analyseprosess ble disse de foreløpige temaene: «tverrfaglig tilnærming», «ordinære versus ikke-ordinære fag», «forskjellig innhold og fokus», «medvirkning og deltakelse», «engasjement», «konkrete tips/mestringsstrategier» og «fokus utover seg selv».

### 3.3.2 Trinn 2 og 3 — Meningsbærende enheter og kondensering

I det andre analysetrinnet går man gjennom tekstmaterialet linje for linje for å identifisere *meningsbærende enheter* (Malterud, 2017). Meningsbærende enheter er tekstbiter eller ord fra materialet som forteller noe om ett eller flere av temaene fra første trinn. Hele teksten anses ikke som relevant og en skal dermed gå gjennom alt materiale systematisk for grundig å kunne sortere deler av teksten som en tror kan belyse problemstillingen. I dette steget brukes *kodegrupper* som sorteringsgrunnlag. Det er de foreløpige temaene fra første analysesteg som danner grunnlag for kodegruppene. Malterud (2017) anbefaler tre til fem kodegrupper som er revidert fra de foreløpige temaene. En koder de meningsbærende enhetene som er identifisert til de ulike kodegruppene. Dette vil si at en merker tekstbitene med en kode og kodene som har noe til felles samles.

For å identifisere meningsbærende enheter fra mitt tekstmateriale hadde jeg problemstillingen og forskningsspørsmålene som utgangspunkt. I mitt tilfelle ønsket jeg å få dypere innsikt i ungdomsskoleelevers erfaringer med undervisningen omkring psykisk helse og livsmestring innenfor det tverrfaglige temaet FoL. Jeg rettet særlig oppmerksomhet mot elevenes beskrivelser av undervisningen, hvilken betydning undervisningen hadde for dem, og hvordan de opplevde å kunne medvirke og delta aktivt i undervisningen. Underveis i denne prosessen endret jeg navn på kodegruppene flere ganger. Jeg opplevde at det var noe utfordrende å dele opp i kodegrupper, særlig fordi en del av informantenes uttrykte erfaringer syntes å overlape, danne mening og

sammenheng i og mellom flere temaer. Mens jeg jobbet med trinn 3 i analyseprosessen, «kondensering», endret jeg kodegruppene nok en gang, slik at jeg måtte gjøre en del av kodingen på nytt. Jeg endte opp med følgende kodegrupper: «Opplegg og innhold i undervisningen», «Deltakelse og medvirkning» og «Utbytte av undervisningen».

Mens jeg kodet brukte jeg farger slik at tekst fra de ulike elevinformantene fikk hver sin farge, samt at jeg nummererte de meningsbærende enhetene fra det transkriberte intervjuet. Dette ble gjort for å sikre tilknytning til det opprinnelige tekstmaterialet og for å skille mellom elevinformantenes utsagn. Et eksempel på noen meningsbærende enheter som ble kodet til kodegruppen «Utbytte av undervisningen» så slik ut:

<p><b>Kodegruppe 3: «Utbytte av undervisningen»</b> <b>Meningsbærende enheter:</b></p> <p>8. Ja, for noen er det jo alltid nyttig å ha litt snakk og øving til å si nei, for hvis de, hvis det er noen som blir lett påvirket av gruppepress, så er det jo alltid fint å ha litt ekstra under vingen for å kunne si nei eller for å stå opp seg selv og si sine egne meninger.</p> <p>8. Mm. Jeg tror det har stor betydning, fordi det liksom, man ser på hendelser som jeg aldri har tenkt jeg har kunnet komme opp i, og så når man er på min alder er det mye gruppepress. Og det er veldig fint, og jeg tror det har hjulpet flere til å forstå at man kan si nei på sånne ting også</p> <p>19. Det er jo kjempeviktig. Jeg synes det er kjempebra. Fordi selv om, altså det er jo viktig å kunne lære om hva som regnes som samtykke, hva som ikke gjør det og hvordan man skal kunne få gitt samtykke. Og få vite at du har fått samtykke fra andre da. Det er jo kjempeviktige ting</p>
---

Tabell 1.1. Eksempel på sortering av meningsbærende enheter til en kodegruppe

Når man ser nærmere på de meningsbærende enhetene som er kodet sammen i hver enkelt kodegruppe, ser man ofte at en kodegruppe har flere ulike nyanser og kan undergrupperes ytterligere i undertemaer, *subgrupper* (Malterud, 2017). I mitt tilfelle fikk to av kodegruppene to subgrupper, mens den ene kodegruppen ikke fikk noen subgrupper. Jeg opplevde at dette bidro til at jeg fikk bedre oversikt i den videre analysen. I tillegg vil man ofte i denne prosessen flytte eller fjerne tekstbiter ut ifra om de bringer noe relevant eller ikke, og slik blir materialet gjennomgått på en systematisk måte (Malterud, 2017).

I det tredje trinnet kondenserer man innholdet fra kodegruppene (Malterud, 2017). Dette innebærer å gjenfortelle og sammenfatte de meningsbærende enhetene i et *kondensat* for hver subgruppe/kodegruppe. Kondensatet skal ha tydelige spor av informantens ord og begreper fra tekstbitene. Det regnes som et kunstig sitat og skrives i jeg-form. Det man gjør er å bruke hver meningsbærende enhet (tekstbit) til å utvikle et felles uttrykk, slik at kondensatet utgjør en sum av informantens stemmer om det fenomenet som denne kodegruppen/subgruppen forteller noe om (Malterud, 2017). I tillegg velger man ut «gullsitater» som illustrerer det man har gjenfortalt og sammenfattet i kondensatene (Malterud, 2017). Mine informanter ga uttrykk for mange like erfaringer og tanker om undervisningen knyttet til psykisk helse og livsmestring som de hadde fått på sin skole. Samtidig oppfattet jeg også at de hadde noen ulike erfaringer

og oppfatninger. Disse nyansene valgte jeg å ta med i kondensatet selv om kondensatet skal gi et felles uttrykk. Ett av flere kondensater som jeg utformet i denne delen av analyseprosessen ble som følger:

«Jeg opplever at MOT handler om ulike mestringsstrategier og verktøy som man kan benytte til å handle i ulike utfordringer i livet. Det å lære dette tror jeg har stor betydning, fordi jeg ser at jeg kommer opp i utfordrende situasjoner i min alder, slik som gruppepress, og da hjelper det å ha lært å si nei til sånne ting. Å lære om forskjellige måter å koble av på synes jeg har vært veldig fint, og man må selv finne ut av hva som passer til en selv. Temaet samtykke og samtykkelov er veldig viktig, slik at man vet hva som er greit og ikke. Samtykke er et tema mange jeg tror mange er usikker på».

### 3.3.3 Trinn 4 - Analytisk tekst

I dette trinnet rekontekstualiseres tekstmaterialet, som vil si at man setter sammen tekstbitene (de meningsbærende enhetene) igjen, for å se dem opp mot helheten. Dette gjøres for å sikre at resultatene fortsatt gir gyldige beskrivelser sett opp mot den sammenhengen de var hentet ut ifra (Malterud, 2017). Med utgangspunkt i kondensatet vurderer man om det man har skrevet virkelig fanger opp intervjupersonens erfaringer og opplevelser. Malterud (2017) foreslår at man kan lese gjennom det empiriske materialet, for å gjøre vurderinger og sikre at man er lojal i forhold til informantens stemmer. Når jeg leste gjennom det empiriske materialet på nytt i dette trinnet oppdaget jeg at enkelte tekstbiter, som jeg ikke hadde inkludert i analyseprosessen, var interessante for å belyse problemstillingen min. Dermed inkluderte jeg disse som meningsbærende enheter, og kodet de til de kodegruppene/subgruppene jeg hadde opprettet.

Dernest lager man en analytisk tekst for hver subgruppe/kodegruppe. Den analytiske teksten skal være lojal i forhold til informantens stemmer, samtidig som forskeren har en rolle som fortolker i presentasjonen av den analytiske teksten. Forskeren skal gjenfortelle på vegne av andre slik at det blir ny kunnskap (Malterud, 2017). Den analytiske teksten er en sammenfatning hvor man formidler fellestrekk med variasjoner fra flere historier som gir grunnlag for nye beskrivelser og/eller begreper. I denne fasen vurderer man også egne funn opp mot foreliggende teori og empiri (Malterud, 2017). Den analytiske teksten representerer studiens hovedfunn. I presentasjonen av studiens funn tas det også med sitater/utsagn fra informantene, som har til hensikt å eksemplifisere og utdype det den analytiske teksten forteller. Jeg har valgt å gi informantene fiktive navn i forbindelse med bruk av direkte sitater/utsagn fra intervjuene i den analytiske teksten/presentasjon av funn. Dette bidrar til å skape transparens, i den forstand at leseren får mulighet til både å skille mellom de ulike informanter og å følge den enkelte informant. Ved henvisning til lærer i enkeltsitater har jeg også benyttet fiktivt navn.

Å skape gode og presise nok temaoverskrifter som reflekterer det tematiske innholdet og favner om studiens funn kan være utfordrende. Jeg kom frem til følgende temaoverskrifter/hovedkategorier som informerer og veileder leseren om den påfølgende analytiske teksten: «Undervisningsopplegg og innhold» med mellomtitlene «Den tverrfaglige tilnærmingen» og «Ordinære versus ikke ordinære fag - innhold og fokus». «Undervisningsform» med «Tilrettelegging for deltakelse og medvirkning» som

mellomtittel, og «Læringsutbytte» med mellomtitlene «Mestringsstrategier» og «Å forstå andre og se utover seg selv».

### 3.4 Litteratursøk

Litteratursøk ble gjennomført i ulike databaser, blant annet innen pedagogikk og helse- og sosialvitenskap, for å få oversikt over eksisterende forskningslitteratur på feltet. «Søkestua» ved Bibliotek for medisin og helse ved NTNU ble benyttet for veiledning til gjennomføring av litteratursøk. Via «søkestua» fikk jeg et skjema som hjalp meg med å systematisere arbeidet med litteratursøket. Søkeordene som ble brukt var: «psykisk helse», «livsmestring», «folkehelse», «skole», «elever», «helsefremmende», «undervisning», «program», og flere varianter av søkeordene ble gjennomført både på norsk og engelsk med ulike kommandoer («and», «or») som er med på å avgrense eller kombinere søkene. Søkemotorene som ble brukt var: Oria, Google Scholar, ERIC, Idunn og PubMed.

Jeg startet med å gjøre et vidt søk etter både internasjonal og norsk forskning, og fant da flere kvantitative studier fra flere vestlige land som har sett på effekten av helsefremmende intervensjoner/programmer i skoler. Etter hvert avgrenset jeg søket til samme aldersgruppe som mine informanter og til bare å inkludere kvalitative studier, siden studier som får frem elevers *erfaringer* og *opplevelser* har størst relevans for denne masteroppgaven. Det ble gjennomført søk tidlig i prosjektet og underveis.

### 3.5 Etiske betraktninger

I alle forskningsprosjekter må det tas hensyn til mulige etiske problemstillinger (Kvale & Brinkmann, 2015). Sentrale etiske problemstillinger i kvalitative forskningsprosjekter handler om at mennesker, som deltar som informanter, deler av sine livserfaringer og at forskeren «bruker» det de deler i søken etter dypere innsikt og for å belyse sine problemstillinger og forskningsspørsmål. En viktig etisk side ved å planlegge en forskningsstudie er derfor å innhente deltakernes informerte samtykke og å sikre konfidensialitet underveis (Kvale & Brinkmann, 2015). Frivillig informert samtykke handler om at deltakerne informeres om formålet med undersøkelsen, mulige risikoer med å delta og at deltakelsen er frivillig. Konfidensialitet handler om enigheten mellom forsker og deltaker om hva som kan gjøres med dataene som innhentes (Kvale & Brinkmann, 2015). Det handler om at forskeren ikke avslører private data som gjør deltakerne identifiserbare for andre (Kvale & Brinkmann, 2015).

Elevene som ønsket å delta i min studie hadde på forhånd fått utdelt informasjonsskriv om studien og samtykkeerklæringsskjema for deltakelse fra en ansatt på deres skole. Informasjonsskrivet utformet jeg ved hjelp av NSDs veiledende mal for informasjonsskriv, for å sikre at det ble gitt tilstrekkelig informasjon om studien og om personvern. Jeg brukte også enkelte formuleringer fra NSDs veiledende mal for informasjonsskriv til barn, for å gjøre informasjonen mest mulig lettlest og forståelig. Selv om deltakerne fikk informasjonsskrivet i forkant, ga jeg muntlig informasjon om prosjektet, lydopptak, personvern og avklarte eventuelle spørsmål i forkant av hvert enkelt elevintervju. Dette ble gjort for å sikre at informantene var tilstrekkelig informerte om prosjektet, hva deltakelse i studien innebar og om deres rettigheter, som blant annet innebar å sikre at elevene forsto at de når som helst kunne trekke seg fra studien uten å



begrunne dette noe nærmere. Samtlige informanter skrev under på samtykkeerklæringsskjemaet. Lydopptakene fra intervjuene ble lagret på en ekstern harddisk, og det var bare jeg som hadde tilgang på disse. Jeg slettet lydopptakene etter hvert som jeg var ferdig med å transkribere dem. I forbindelse med transkriberingen anonymiserte eller slettet jeg alle navn og identifiserende opplysninger.

Et etisk spørsmål en alltid bør stille i forkant av en studie er hvilke konsekvenser studien kan ha for deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien retter jeg oppmerksomhet mot temaene psykisk helse og livsmestring i skolen. Psykisk helse og livsmestring kan være sensitive temaer, men mitt hovedanliggende var å få dypere innsikt i ungdomsskoleelevers erfaringer med *å lære om* psykisk helse og livsmestring gjennom det tverrfaglige temaet FoL. Jeg stilte derfor ingen spørsmål som gjaldt informantenes psykiske helse eller deres syn på medelevers psykiske helse. I forkant av intervjuene informerte jeg også informantene om dette, både skriftlig og muntlig. I tillegg reflekterte jeg over hvordan jeg kunne imøtekomme informantene, dersom de likevel kom til å fortelle noe om egen helse eller personlige utfordringer. Dette viste seg imidlertid ikke å bli en utfordring under intervjuene. Det lille enkelte av informantene nevnte omkring dette ble ikke tatt med videre i analysearbeidet, da det ikke var meningsbærende for å belyse min problemstilling.

## 3.6 Metodediskusjon

Vitenskapelig kunnskap skiller seg fra hverdagskunnskap, og er et resultat av forskning som skal være systematisk og refleksiv (Malterud, 2017). Forskningsprosessen skal deles og være transparent slik at kunnskapsutviklingen kan etterprøves. I tillegg er det en målsetting at kunnskapsutviklingen er overførbar, som vil si at funnene gir ny innsikt og er til nytte for andre (Malterud, 2017). Innenfor kvalitativ forskning kan en bruke noe ulike begreper i vurderingen av forskningens kvalitet, men de omhandler gjerne de samme vurderingene (Thagaard, 2018). Refleksivitet, reliabilitet, intern og ekstern validitet og relevans er eksempler på begreper som brukes innenfor kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2017; Thagaard, 2018) og i det følgende skal jeg se nærmere på disse når jeg søker å reflektere over og vurdere studiens kvalitet.

### 3.6.1 Refleksivitet

Innenfor kvalitativ forskning ses refleksivitet som en aktiv holdning hvor forskeren reflekterer over sitt bidrag til produksjonen av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2017). At forskeren har med seg egne forforståelser og antakelser inn i et forskningsprosjekt er uunngåelig. Dermed er det sentralt å være bevisst disse og ha et åpent sinn inn i kunnskapsutviklingen, for å utfordre egne forestillinger heller enn å lete etter å bekrefte dem. I tillegg er det sentralt at forskeren deler egne forforståelser og antakelser med leseren (Malterud, 2017).

Jeg er utdannet sosionom og har arbeidserfaring fra et barnevernstiltak som jobber miljøterapeutisk med enslige mindreårige flyktninger (EM), og i oppfølgingen av EM-ungdommene hadde jeg noe kontakt opp mot skole. Jeg har imidlertid aldri jobbet i skolen eller med det tverrfaglige temaet FoL. Dette dannet et utgangspunkt hvor jeg var nysgjerrig og stilte med få antagelser om hva informantenes erfaringer og opplevelser omkring undervisningen i FoL ville være. I forkant av datainnsamling og gjennomføring

av studien gikk jeg noen runder med meg selv og skjønnte at jeg likevel hadde noen forestillinger ut ifra litteraturen jeg hadde lest som omhandler FoL. Jeg hadde blant annet lest at mange barn og unge rapporterer om psykiske helseplager, og at de ønsker å lære ferdigheter for å mestre eget liv og om psykisk helse i skolen. Med dette som utgangspunkt hadde jeg en antagelse om at enkelte elevinformanter ønsket å få undervisningen omkring psykisk helse og livsmestring i et eget fag og ikke tverrfaglig, men dette var ikke noe informantene brakte opp under intervjuene. Videre hadde jeg noen tanker om at elevene kanskje ønsket seg flere undervisningstimer med temaer om psykisk helse og livsmestring enn det de får, men dette var ikke tilfellet for alle informantene. Selv om jeg hadde med meg noen forestillinger eller forventninger i møte med elevene, forsøkte jeg å innta en nysgjerrig og åpen holdning til det informantene formidlet, fremfor å søke bekreftelse på mine egne antakelser.

Jeg utarbeidet intervjuguiden min i tre bolker, hvor jeg skilte mellom: 1. MOT-økter, 2. temaet «livsmestring» i utdanningsvalg og 3. folkehelse og livsmestring integrert i ordinære fag. Innenfor disse bolkene stilte jeg ikke like spesifikke spørsmål omkring temaene fra undervisningen. Bakgrunnen for dette var at både MOT-øktene og FoL inkludert i ordinære fag innebar svært mange temaer, mens temaet «livsmestring» i utdanningsvalg omfattet relativt få temaer og det var dermed mulig å stille mer spesifikke spørsmål. Dette kan tenkes å ha bidratt til at jeg har fått mer utfyllende svar fra elevinformantene når det gjelder temaet «livsmestring» i utdanningsvalg, enn når det gjelder MOT-økter og folkehelse og livsmestring integrert i vanlige fag. Under intervjuene oppdaget jeg også at elevene ikke var veldig god kjent med benevnelsen på det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring/FoL», og jeg opplevde at enkelte av informantene ble noe usikre i denne forbindelse. Et slikt mulig scenario hadde jeg tenkt over på forhånd, og jeg hadde derfor forberedt meg på hvordan jeg kunne forklare og peile ungdommene inn på hva det tverrfaglige temaet i skolen er/innebærer. Jeg forklarte blant annet ved å fortelle om kompetansemålene som er knyttet til FoL i de ordinære fagene og ga eksempler på temaer de muligens har hatt. Selv om jeg informerte elevene noe om FoL, mener jeg at dette ikke var ledende for selve undersøkelsen, men heller hjalp dem til å koble seg på, slik at de kunne dele sine erfaringer fra undervisningen de hadde fått.

### 3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet og begrepet knyttes til at forskeren viser til hvordan utviklingen av data er utført (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Reliabilitet i kvalitativ forskning innebærer at forskeren gir spesifikke og konkrete redegjørelser av framgangsmåten som er benyttet for å innhente og analysere datamaterialet, slik at leseren kan følge med i alle trinn og forstå hvordan forskeren har kommet frem til sine tolkninger og funn (Thagaard, 2018). Reliabiliteten kan eksempelvis styrkes dersom flere forskere er med på å transkribere, kode og tolke datamaterialet hver for seg og kommer frem til samme resultater (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Slik intersubjektivitet kan motvirke vilkårlig subjektivitet, samtidig er det viktig at målet om reliabilitet ikke blir så sterkt at det går ut over kreativ variasjon og tenkning (Kvale & Brinkmann, 2015).

I mitt tilfelle var det bare jeg som hadde tilgang på lydopptakene, og jeg transkriberte selv. Hovedveilederen min har imidlertid også hatt tilgang på transkripsjonene og har fulgt meg gjennom analysestegene med jevnlig veiledningstimer. Dermed har jeg hatt

noen å diskutere datamaterialet og fortolkningene mine med. Reliabiliteten er også forsøkt ivaretatt gjennom en detaljert og nøye beskrivelse av trinnene i forskningsprosessen. Jeg har vært opptatt av å gi en transparent fremstilling av hvordan jeg har gått frem i arbeidet med masteroppgaven; fra utarbeidelse av prosjektbeskrivelse, innsending av meldeskjema til NSD/Sikt og tilråding, til rekrutteringsprosess og informasjonsarbeid til gjennomføring av datainnsamling, transkribering, litteratursøk og analyser av datamaterialet.

### 3.6.3 Validitet

Spørsmål som dreier seg om forskningens gyldighet omtales også som validitet (Thagaard, 2018). En skiller gjerne mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet handler om metoden som er valgt og om datamateriale som er innhentet er egnet til det som skal undersøkes og belyses nærmere (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2017). Dermed må en tenke over om verktøyene som brukes er egnet til å innhente gyldige svar (Malterud, 2017). I mitt tilfelle handler dette om intervjusituasjonen og om spørsmålene jeg stilte ga informantene mulighet til å formidle sine erfaringer og oppfatninger omkring temaet jeg undersøkte. Jeg brukte individuelle semistrukturerte intervjuer for innsamling av data, fordi jeg vurderte at dette var et egnet verktøy for innhenting av data. Denne intervjuformen gjorde det mulig både å «styre» samtalen ut ifra spørsmålene i intervjuguiden og være fleksibel i møte med informantene gjennom å følge opp utsagn som jeg ikke hadde tenkt over på forhånd.

I intervjusituasjonen forsøkte jeg også å legge til rette for at informantene skulle kunne uttale seg så fritt som mulig. Jeg startet hvert intervju med å fortelle informantene om min rolle, at jeg var ute etter deres erfaringer og opplevelser, at det ikke fantes noen feile svar og at svarene de ga ikke ville medføre noen konsekvenser for dem. I tillegg fokuserte jeg på å stille åpne- og ikke-ledende spørsmål. I intervjusituasjonen er det imidlertid avgjørende at forskeren og informantene snakker om det samme, slik at det ikke oppstår misforståelser. Malterud (2017) nevner at hvilke begreper som brukes er viktig siden begreper ikke alltid oppfattes likt av alle. I intervjuene forsto jeg at begrepene «psykisk helse» og «livsmestring» var velkjente for elevene, og jeg valgte derfor også å gjøre mer bruk av disse fremfor betegnelsene «Folkehelse og livsmestring» eller FoL, for å unngå misforståelser og for å skape en felles forståelse. Jeg sitter igjen med et inntrykk av at elevinformantene fikk mulighet til å uttale seg relativt fritt, og at de fikk formidlet mange av sine erfaringer og oppfatninger rundt temaet og undervisningen i psykisk helse og livsmestring.

Ekstern validitet handler om forskningens overførbarhet, som vil si om forskningen kan ha overføringsverdi i andre sammenhenger enn i den konteksten hvor undersøkelsen er gjennomført (Malterud, 2017). Det handler altså om funnene eller forskningsresultatene er gyldig i flere sammenhenger. Utvalget i min undersøkelse er forholdsvis begrenset; seks 10. klasseelever ved én ungdomsskole deltok som informanter. Informantene ga imidlertid uttrykk for mange overlappende erfaringer og tanker om undervisningen som omhandlet psykisk helse og livsmestring knyttet til FoL ved sin skole. Det skal arbeides med det tverrfaglige temaet i alle fag på skolen, men skolene står noe fritt til å bestemme hvordan opplæringen i temaet skal foregå, og man vil dermed kunne få mange varianter på området. Det som er fastsatt er hvilken kompetanse elevene skal tilegne seg og denne kompetansen er beskrevet i kompetansemålene knyttet til det enkelte fag, samt i egne tekster slik som i overordnet del (Kunnskapsdepartementet,

2017). Den aktuelle skolen i min studie gir elevene FoL-undervisning både gjennom ordinære fag, som vil si at temaet ivaretas tverrfaglig der de er en sentral del av kompetansen, og gjennom MOT-økter og temaet «livsmestring» i utdanningsvalg. Siden min studie er gjennomført innenfor en spesifikk setting - på én ungdomsskole, kan ikke funnene mine generaliseres, men elevenes erfaringer kan likevel tenkes å ha overføringsverdi for andre elever ved andre ungdomsskoler med lignende undervisningsopplegg.

#### 3.6.4 Relevans

Relevans handler om at kunnskapen som fremkommer av forskningen bidrar til ny innsikt som kan være nyttig og brukes til noe, slik som å kunne overføres til andre kontekster og sammenhenger. Forskeren må ta i betraktning hva som allerede finnes av kunnskap på det aktuelle området og hva nytt ens egen undersøkelse eventuelt kan bidra med (Malterud, 2017). I denne masterstudien har jeg rettet oppmerksomhet mot ungdomsskoleelevers erfaringer med undervisningen i det tverrfaglige temaet FoL. Denne vinklingen, hvor det er elevers perspektiver på FoL det søkes dypere innsikt i- og gjennom, er per i dag forholdsvis lite benyttet i forskningsstudier som søker å belyse samme tematikk.

## 4 Funn

Målet med denne studien har vært å belyse elever ved et ungdomsskoletrinn sine erfaringer med undervisningen i det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring», med hovedvekt på temaene psykisk helse og livsmestring. Jeg bruker termene «ordinære fag» og «ikke-ordinære fag» i presentasjonene av studiens funn. Dette er for å skille mellom den undervisningen som er knyttet til FoL i de ordinære fagene på skolen (ordinære fag), og den undervisningen som er knyttet til FoL i MOT-økter og timer med temaet «livsmestring» i utdanningsvalg (ikke-ordinære fag).

Funnene presenteres under tre hovedkategorier med tilhørende underkategorier som jeg kom frem til gjennom analyseprosessen. «Undervisningsopplegg og innhold» omhandler informantenes tanker og synspunkter om å lære om psykisk helse og livsmestring innenfor FoL på ungdomsskolen, samt hvordan de opplever en forskjell mellom de ordinære fagene og de ikke-ordinære fagene når det gjelder innhold og tilnæringsmåte/strategier. Under kategorien «Undervisningsform» presenteres informantenes uttrykte erfaringer rundt det å få medvirke og delta aktivt i timene knyttet til FoL-undervisningen og hvordan dette oppleves å ha betydning for deres engasjement. Den siste kategorien, «Læringsutbytte», viser hvordan undervisning som omhandler praktisk kunnskap og ferdigheter som er forankret i situasjoner tett opp mot informantenes liv, oppleves særlig betydningsfullt av informantene. I tillegg omhandler den siste kategorien hvordan undervisningen i FoL tilsynelatende har bidratt til at informantene er spesielt opptatt av normalisering og aksept av variasjoner og forskjeller og det å forstå, respektere og se andre rundt seg. Temaene som presenteres i de tre hovedkategoriene er konstruerte for å skape oversikt i presentasjonen av funnene. Dette betyr at en del av funnene overlapper hverandre i den forstand at de kan sees i sammenheng i og mellom de ulike kategoriene.

Det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» (FoL) ble innført i grunnskolen sammen med nye læreplaner august 2020, og temaet skal bidra til å fremme elevenes helse og gjøre dem i stand til å mestre livets utfordringer på best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Temaet og benevnelsen «folkehelse og livsmestring» er med andre ord forholdsvis ny for elevene i skolen. På bakgrunn av dette vil jeg innledningsvis i presentasjonen av funn bemerke at elevene som deltok i min studie ikke var godt kjent med benevnelsen på det tverrfaglige temaet. Dette kan tyde på at termen ikke er mye brukt når det snakkes om- eller undervises i temaet på skolen, og/eller at elevene ikke er godt nok informert om det tverrfaglige temaet i sin helhet. Flere elever forteller at de ikke har hørt om det tverrfaglige temaet FoL tidligere, andre forteller at de har hørt om FoL, men at de ikke har fått informasjon om hva det handler om. Selv om elevene synes å ha lite kjennskap til selve begrepet FoL, viser deres uttrykte erfaringer at de er godt kjent med undervisningen omkring psykisk helse og livsmestring som inngår som en sentral i det tverrfaglige temaet, og som denne studien søker dypere innsikt i.

## 4.1 Undervisningsopplegg og innhold

### 4.1.1 Den tverrfaglige tilnærmingen

Når elevene forteller om hvordan det er å lære om psykisk helse og livsmestring på ungdomsskolen gir alle uttrykk for at de i utgangspunktet synes det er positivt og betydningsfullt. En elev forteller at hun synes fokuset på psykisk helse og livsmestring er veldig viktig, siden psykisk helse er en stor del av «hvem vi er» og det er viktig å ha en god psykisk helse. Flere av elevene gir uttrykk for noe av det samme; de synes å være opptatt av og interessert i temaet psykisk helse. Nina sier dette om hva hun tenker om å få undervisning som omhandler temaer innenfor psykisk helse og livsmestring på ungdomsskolen:

Jeg synes det er kjempebra. Det er jo mange som ikke blir lært alt dette hjemme, så det er bra man hvert fall får lære det på skolen da. (Nina)

Elevene gir også uttrykk for at mye av det de lærer på skolen omkring psykisk helse og livsmestring er interessant og lærerikt. I denne forbindelse nevnes spesielt undervisning i temaer de er usikre på, og som de opplever å trenge mer informasjon og innsikt i. Én elev beskriver dette slik:

Så får du jo, vi har jo mange spørsmål som vi har fått svar på underveis. Og masse forskjellige tema vi lurer på, og som vi kanskje ikke tør å spørre om, og da er det veldig greit at vi har sånne timer der vi faktisk får snakket om det, der vi får svar på spørsmålene våre uten at vi tør å stille de. (Nina)

Informantene gir uttrykk for at enkelte temaer kan være vanskelige for elevene å ta opp selv, og at det derfor oppleves ekstra viktig for dem å få undervisning i disse, som for eksempel samtykke. På den andre siden gjennomføres det undervisning i enkelte temaer som oppleves som «selvsagte» og/eller at disse oppfattes å bli repetert og tillagt for mye oppmerksomhet. I denne forbindelse nevnes særlig temaene rus og identitet. Samtidig gir informantene uttrykk for at det er interessant og nyttig å lære noe om disse temaene også.

Elevene gir delvis uttrykk for å verdsette at undervisningen er tverrfaglig. En elev forteller at de har lært om likestilling mellom ulike grupper i flere fag, og at han synes det er bra at dette tas opp i flere skolefag og ikke bare i ett. En annen elev forteller at hun har sett nye sammenhenger mellom de ulike fagene i forbindelse med undervisningen som omhandler psykisk helse og livsmestring i ordinære fag.

Og det er slik som, selv om, det er jo som du sier, selv om det står ikke sånn «livsmestring» på tavla når vi kommer inn i timen, så handler det liksom fortsatt om det. Så det er på en litt mer diskre måte. Så du føler ikke du holder på med det samme hele tiden, selv om det egentlig er innenfor samme tema. (Ordinære fag, Nina)

Jeg tenker det er viktig å forstå at sånne ting, det er ikke bare et område, det liksom henger sammen med mye forskjellig. Og å få liksom sett det fra de ulike fagene sine vinkler. (Ordinære fag, Sofie)

Disse elevene viser til at tverrfagligheten kan bidra til et større perspektiv på enkelte temaer og at de kan gi en opplevelse av variasjon. Samtidig viser datamaterialet at elevenes erfaringer er delte med hensyn til å få undervisning om dette i ordinære fag. Én elev bemerker eksempelvis at han ikke oppfatter at temaer om psykisk helse og livsmestring tas opp i de ordinære fagene. Han oppfatter derimot at dette er tydeliggjort i MOT-øktene og temaet «livsmestring» i utdanningsvalg (ikke-ordinære fag).

#### 4.1.2 Ordinære versus ikke-ordinære fag – innhold og fokus

Analysene av datamaterialet viser at undervisningsopplegget og innhold i undervisningen omkring psykisk helse og livsmestring i ordinære- versus ikke-ordinære fag (MOT og «livsmestring» i utdanningsvalg) oppleves ulikt. Elevene forteller at de i tilknytning til psykisk helse og livsmestring i ordinære fag har hatt undervisning i temaene identitet, rus, likestilling, mangfold, rettigheter og seksualitet, og at denne i hovedsak har vært teoretisk rettet. Når elevene forteller om undervisningen i de ikke-ordinære fagene, formidler de at denne har vært mer praktisk rettet, og at den eksempelvis har favnet om hvordan de kan forstå og håndtere ulike situasjoner som kan oppleves utfordrende. Eksempelvis har elevene i utdanningsvalg lært om hva samtykke er, hvordan de kan gå frem for å få og gi samtykke og om mestringsstrategier i forbindelse med stressmestring. I MOT-økter forteller elevene at de har lært om hvordan man kan stå opp for seg selv og tørre å si nei, hvordan man kan tørre å åpne seg for andre, hvordan man kan være en støtteperson for en venn, om inkludering og om mestringsstrategier for å håndtere motgang.

Når elevene snakker om undervisningsopplegget i de ordinære fagene synes de å rette oppmerksomhet mot hva de trenger å lære for å mestre faget, mens de i de ikke-ordinære fagene gir uttrykk for å være mer opptatt av hva de ønsker å lære om ut ifra hva som opptar dem i livene deres. En elev forteller at når klassen hadde om skatt og lån i en mattetime var klassen opptatt av hva de trengte å vite for å kunne fullføre/løse oppgaven de hadde fått, mens når de hadde «livsmestring» i utdanningsvalg stilte klassen spørsmål rettet mot hva de kan gjøre eller hvordan de kan handle i slike situasjoner i sitt eget liv (personlig økonomi inngår i FoL). Her forteller Fredrik noe om hvordan han opplever at fokuset er ulikt i ordinære versus ikke-ordinære fag:

Ja for fokuset er ikke på hvordan du skal mestre livet, men heller hvordan du skal få til oppgaven liksom. Og hvordan du skal mestre faget da. (Ordinære fag, Fredrik)

Undervisningen i det tverrfaglige temaet innenfor ordinære fag oppleves som mer «faglig» og teoretisk rettet, enn i de ikke ordinære fagene. I tillegg gir enkelte elever direkte uttrykk for at komponenten vurdering/karakterer spiller inn. Her beskriver Sofie hvordan undervisningen i det tverrfaglige temaet i utdanningsvalg-timene oppleves for henne, når hun ikke tenker på å prestere for karakterer:

For det er jo et fag der man på en måte ikke får karakter i. Så da er det mye lettere å på en måte slenge ut alle tanker og ideer uten at du på en måte er redd for at det skal bli noe feil. (Livsmestring i utdanningsvalg, Sofie)

Når undervisningen i FoL er lagt til ordinære fag opplever elevene tilsynelatende dette som noe de må «prestere i» på lik linje med resten av pensum i fagene. Dermed rettes

oppmerksomheten mer mot å lære seg pensum for å fullføre oppgaver og «å svare riktig» for å få gode karakterer. Når vurderinger og karakterer ikke lengre er relevante, slik som i MOT og «livsmestring» i utdanningsvalg, synes elevene å oppleve seg mer frie. De kan dele tanker og idéer og stille spørsmål om ting de er opptatt av i livene sine. Oppmerksomheten dreies litt bort fra det som handler om å mestre og prestere i henhold til teorier og fag, til å handle mer om deres egne liv og virkeligheter.

## 4.2 Undervisningsform

### 4.2.1 Tilrettelegging for deltakelse og medvirkning

Elevene gir uttrykk for at de opplever å ha gode muligheter til å medvirke og delta aktivt i både MOT-økter og i timene med temaet «livsmestring» i utdanningsvalg (ikke-ordinære fag). De erfarer at det er tilrettelagt for aktiv deltakelse ved at det i disse timene er et fokus på at alle skal bli inkludert, de blir oppfordret til å stille spørsmål, dele tanker og følelser, samt gjennom øvelser og lek. Elevene gir også uttrykk for å kunne medvirke i disse timene gjennom at de og medelever kommer med innspill til hva de ønsker å lære om, samt at lærerne møter deres ønsker enten ved å ta det opp der og da eller ved å ha det som tema neste time. Her forteller noen av elevene om sine erfaringer med hvordan de ikke-ordinære fagene som inngår i FoL tilrettelegger for aktiv deltakelse fra deres side:

Vi får jo veldig stor mulighet til det, det er jo ofte spørsmål sånn som «hva tenker dere». Så jeg synes at de, hvert fall de instruktørene som har hatt disse timene med oss, har vært veldig flink til å fokusere på det også. (MOT, Nina)

Jaja, det er mulig å være aktiv hele tiden. Mange øvelser der man for eksempel sier noe ut høyt, men så har man også mulighet, hvis man ikke har lyst, å sende ordet videre. Så da slipper man å gjøre det hvis man ikke har lyst, så det har vært fint. (MOT, Lars)

Lars sitt utsagn viser at samtidig som det legges opp til aktiv deltakelse gjennom øvelser og lek i MOT-øktene, kan den enkelte elev selv bestemme om hen ønsker å delta aktivt eller ikke. Når Lars beskriver at det er fint å slippe å si noe høyt om man ikke har lyst, tyder dette på at han verdsetter at det også er tilrettelagt for selvbestemmelse, og at man ikke blir presset til å dele dersom man ikke ønsker.

Flere informanter gir uttrykk for at undervisnings- og læringsform kan skape mer eller mindre engasjement og peker i denne forbindelse på at de opplever at timene i de ikke-ordinære fagene bidrar til mer aktiv deltakelse fra deres side, enn timene i de ordinære fagene gjør. En elev forteller at hun ikke ser sin klasse som spesielt aktiv i (ordinære) skoletimer, men i timene med temaet «livsmestring» i utdanningsvalg opplever hun at klassen deltar i den grad at de får diskusjoner rundt temaene som tas opp. En annen elev formidler lignende erfaringer fra MOT-øktene, hvor han forteller at det er flere i klassen som deltar i diskusjoner av de han ellers ofte opplever ikke er aktive. Betydningen av undervisnings- og læringsform kommer blant annet til uttrykk på følgende måte:



Kjempefint. Og det er, ja, mye takket være Kari (lærer) som er skikkelig sånn flink til å involvere alle sammen. Og skikkelig flink til å lage en ny diskusjon ut av en diskusjon og så ender det opp med at alle blir veldig engasjert da. For alle sammen digger det, alle sammen blir engasjert og alle sammen får noe ut av det. (Livsmestring i utdanningsvalg, Øyvind)

Informanten gir uttrykk for at læreren legger til rette for aktiv deltakelse, og at læreren bruker metoder som bidrar til å skape engasjement. Måten undervisningen legges opp på og hvilke metoder som brukes, synes med andre ord å ha betydning for elevenes opplevde medvirkningsmuligheter. Samtidig formidler flere elever at temaene som tas opp i disse timene er interessante og noe de ønsker å lære om. Dette danner også et viktig utgangspunkt og grunnlag for engasjementet som skapes.

Når informantene snakker om temaer som omhandler psykisk helse og livsmestring i de ordinære fagene, så kan disse også omtales som interessante og noe de ønsker å lære om, men de gir ikke uttrykk for å delta like aktivt i disse timene. En elev forteller at i de ordinære fagene er lærerne opptatt av å følge læreplanen i faget, og han opplever at det derfor ikke er like lett å komme med innspill som i de ikke-ordinære fagene. En annen elev forteller at hun ikke opplever å kunne delta «i like stor og fri grad» i de ordinære fagene som i «livsmestring» i utdanningsvalg. Elevene forteller også at de er usikre på om det er mulig for dem å komme med innspill til hva de ønsker å lære om i de ordinære fagene:

Nei, jeg vet ikke. Det er liksom ingen som liksom har prøvd på det liksom. (Ordinære fag, Øyvind)

Nja, men det har ikke kommet så mye innspill, så jeg vet på en måte heller ikke hvordan det hadde blitt mottatt, sånn. (Ordinære fag, Sofie)

Selv om enkelte av informantene samtidig forteller at de opplever å kunne medvirke noe ved å komme med innspill og ønsker i de ordinære fagene, tyder utsagnene til elevene på at de opplever en forskjell mellom de ordinære fagene og de ikke-ordinære fagene når det gjelder deres mulighet til å delta aktivt og medvirke. Denne forskjellen synes blant annet å handle om at de opplever undervisningsformen i de ordinære fagene som mer «styrt» av læreren, mens undervisningsformen i de ikke-ordinære fagene oppleves mer uformell og leken, noe som tilrettelegger for deltakelse og medvirkning fra elevenes side. Ut ifra det informantene forteller opplever de undervisningen i psykisk helse og livsmestring som spesielt engasjerende når temaet oppleves interessant og nyttig å lære om, og når undervisnings- og læringsform ikke gjør dem til passive mottakere, men derimot åpner for at de kan ta en aktiv rolle.

Som i punkt 4.1.2 synes også det å skulle prestere i form av vurderinger/karakterer kontra å ikke prestere i form av vurderinger/karakterer å ha betydning for hvordan elevene opplever det er mulig å være delaktig og medvirkende, samt for hvordan de eventuelt velger å delta i timene. Det fremgår at aktiv deltakelse ufarliggjøres og at man opplever å håndtere eller mestre det å være aktivt involvert, når timen ikke handler om å prestere faglig. Informanter viser også indirekte til at de oppfatter at andre elever vurderer disse timene som mer ubundet og at de inviterer til mer aktiv deltakelse, enn det de opplever i de ordinære fagene:

(...). Så da blir det mye mer flytende samtale, når alle på en måte kan si hva de vil. (Livsmestring i utdanningsvalg, Sofie)

Hverken «livsmestring» i utdanningsvalg eller MOT-øktene handler om å prestere faglig, og ut ifra det enkelte informanter formidler er dette også en faktor som bidrar til å fremme engasjement og aktiv deltakelse i timene.

## 4.3 Læringsutbytte

### 4.3.1 Mestringsstrategier

Innledningsvis i dette kapitlet ble det vist til elevenes generelle uttrykte oppfatninger om at det er positivt å lære om psykisk helse og livsmestring på ungdomsskolen. Når informantene forteller mer inngående om hvordan de erfarer undervisningen som omhandler psykisk helse og livsmestring, gir de uttrykk for å være spesielt opptatt av og interessert i praktisk læring som er forankret i egne forestillingsverdener og liv. Eksempelvis, hvordan man kan handle i praksis for å håndtere det som oppleves som vanskelig eller utfordrende og hvordan man kan gå frem for å være en støtteperson til noen som sliter. I tillegg forteller informantene at det kan oppleves som nyttig å lære om ulike mestringsstrategier for hvordan få det bedre i hverdagen, dersom en opplever stress eller ikke har det bra:

Vi lærte om at alle sammen har forskjellige måter å koble av, som du sa, løping, spilling, mens andre folk kan også like baking, mat, gåtur og fjellet, hytta, eller bare snakke med venner. Det har vært veldig fint. (Livsmestring i utdanningsvalg, Lars)

Men det er vel, det handler vel om å finne ut hvordan man skal bruke ulike verktøy til å handle, liksom, ulike utfordringer i livet sitt da. Det har vært fint. Vi har lært hvordan man skal sette, liksom, at man har en sånn lommelykt og så skal man sette fokus på de tingene man ønsker, lyse opp de tingene man ønsker og det positive i livet. Og litt om det å fylle på bensin på andre, spre positivitet istedenfor negativitet og sånn. Litt sånne forskjellige ting. (MOT, Sofie)

Jeg synes at det har vært ganske fint. Sånn under korona, så slet hvert fall jeg med sånn, jeg visste ikke hvordan jeg skulle ta kontakt med venner, men så hadde vi sånn, senere da, så hadde vi utdanningsvalg og så har man liksom fått ulike teknikker, så blir det sånn, for de som synes at det er ekkelt, så blir det sikkert mye lettere. (Livsmestring i utdanningsvalg, Sofie)

Elevene forteller at de har profittert på å lære om hvordan de kan kople av på ulike måter og å ta i bruk nyttige «verktøy» eller teknikker i utfordrende/vanskelige situasjoner, som synes å bidra til å trygge.

Informantene gir uttrykk for at det å snakke om og reflektere rundt hvordan man kan gå frem i ulike situasjoner har vært verdifullt for dem. Som eksempler fremheves det som viktig å snakke sammen om hvordan man kan bli trygg i seg selv og tørre å si nei til noe man ikke vil gjøre/være med på (i MOT-øktene). Elevene gir også spesielt uttrykk for betydningen av å øve på kommunikasjon rundt å spørre om- og å gi samtykke. De

forteller videre at dette har handlet om å øve på hvordan man kan spørre noen om samtykke, og hvordan de kan vite at de har fått samtykke fra andre. I denne forbindelsen har de også snakket om at alle har forskjellige grenser. En elev forteller at hun tror mange tenker at der ens egne grenser går, går ofte andres grenser også, men at de har fått forståelse for at det ikke alltid er slik. Her forteller noen av elevene om sine erfaringer med å lære om samtykke i «livsmestring» i utdanningsvalg:

Det er jo kjempeviktig. Jeg synes det er kjempebra. Fordi selv om, altså det er jo viktig å kunne lære om hva som regnes som samtykke, hva som ikke gjør det og hvordan man skal kunne få gitt samtykke. Og få vite at du har fått samtykke fra andre da. Det er jo kjempeviktige ting. (Livsmestring i utdanningsvalg, Nina)

Det er viktig å snakke om, for noen som ikke har så sosiale antenner, så er det viktig å snakke om og gi alle sammen et klart bilde om «det her er greit», «dette er ikke greit», «det her må du spørre om lov om» og så videre. (Livsmestring i utdanningsvalg, Lars)

Øyvind forteller at han har fått kunnskap om hvordan han kan reflektere og håndtere ulike situasjoner fra undervisningen i «livsmestring» i utdanningsvalg:

Får jo på en måte kunnskap i form av, fordi vi har hatt veldig mye sånn, der vi snakker om en spesifikk situasjon da. Også får du på en måte kunnskap om hvordan vi skal reflektere på den situasjonen eller hva vi skal tenke om den situasjonen, hva vi skal gjøre. (Livsmestring i utdanningsvalg, Øyvind)

Generelt synes elevene å oppfatte at det å øve på kommunikasjon og å drøfte hvordan man kan gå frem i ulike situasjoner, som de i utgangspunktet opplever å være usikre på hvordan de skal håndtere, kan bidra til at de står tryggere i seg selv og kan ta ansvarlige livsvalg.

#### 4.3.2 Å forstå andre og se utover seg selv

Elevene har lært mye om å forstå og respektere (individuelle) forskjeller. I de ordinære fagene forteller elevene at de har hatt om likestilling blant kjønn, om forskjellige legninger, ulike etnisiteter og religioner. I temaet «livsmestring» i utdanningsvalg har de lært om at alle har ulike grenser og at man skal respektere hverandres grenser (samtykke) og valg, mens de i MOT-øktene har lært om hva de kan gjøre for å være en støtteperson for en venn.

Elevene synes å være opptatt av det å forstå, respektere og se andre rundt seg. De snakker om at alle er forskjellige både når det gjelder hvordan den enkelte reagerer i ulike situasjoner og hvordan den enkelte håndterer ulike situasjoner. Én elev forteller at hun har fått større forståelse for at andre kan ha andre grenser enn henne selv etter undervisningen hvor de har hatt om samtykke i «livsmestring» i utdanningsvalg. Når elevene forteller hva som kan fungere av mestringsstrategier eller hva som er nyttig for dem i enkelte situasjoner, poengterer flere: «men det er jo forskjellig fra person til person». Her er noen utsagn fra elevene, som sier noe om at de opplever det som betydningsfullt å lære om å forstå andre og å se utover seg selv:

Det har vært fint, for alle sitter jo med ulike grenser. Og det tror jeg er noe man på en måte, hvert fall i vår alder ikke forstår helt, man tenker at der sine grenser

går, går ofte andres også, men det er jo ikke alltid slik. (Livsmestring i utdanningsvalg, Sofie)

Altså alle sammen har valg og at man må respektere de. Og at hvis noen gjør et valg så kan man ikke overtale de, prøve å overtale de eller tvinge de, for det kan gjøre mer psykisk skade enn man er klar over. Viktig å vite at folk har forskjellige meninger, man må respektere det. (Lars)

Det er jo mye av det de sier i MOT jeg er enig i da. At det er viktig å prøve å tenke på hvordan andre har det da og prate med andre hvis det ser ut som at de ikke har det noe bra. (MOT, Fredrik)

Elevene gir uttrykk for at de gjennom å lære om psykisk helse har fått et videre perspektiv og en dypere forståelse for hvordan andre kan ha det. Fredrik forteller at han synes det er viktig å få undervisning om psykisk helse på skolen, fordi det gir større mulighet til å gi støtte og hjelp til hverandre ut ifra at man har mer forståelse og kunnskap:

Da kan det være veldig fint å da å få vite om det da. Også for andre, sånn at de kan se om folk har det dårlig eller ikke, for å gi hjelp. (Fredrik)

Det er mulig å forstå elevene dit hen at undervisningen og temaene som tas opp til diskusjon i FoL har bidratt til en normalisering av variasjoner og forskjeller, og at de har fått større forståelse og aksept for hverandre. Undervisningen synes å skape mer åpenhet omkring psykisk helse og psykiske utfordringer, og at elevene kjenner seg mindre alene i sine tanker, spørsmål og erfaringer rundt dette:

Hm. At det er mange flere som sliter enn det du tror. Fordi jeg tror hvert fall det er veldig mange som sitter med en følelse når vi lærer om det, at de er de eneste som har opplevd noe som ikke er helt bra eller noe sånt, men når man lærer om det på den måten, så tror jeg det blir mer og mer sånn ikke så gjemt at man trenger å skjule det hele tiden. At det er flere som har det. (Sofie)

Jeg tror det er veldig viktig da. For hvis man sliter med noe psykisk da, så kan det være veldig lett å føle at man er alene i problemene, at det bare er du som sliter med det. Da kan det være veldig fint å da å få vite om det da. (Fredrik)

Det at elevene gir uttrykk for at de gjennom undervisningen opplever å ha lært om å forstå andre og å se utover seg selv synes å ha bidratt til en trygghet som også handler om å forstå og akseptere seg selv.

## 5 Diskusjon

Med utgangspunkt i kunnskapsgrunnlaget som ble presentert i oppgavens kapittel 2 vil jeg i det følgende gjennomgå og drøfte funnene fra analysen som anses som sentrale for å belyse studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Diskusjonen består av tre hovedbolker. Først løfter jeg frem informantenes grunnleggende positive innstilling til å få undervisning omkring psykisk helse og livsmestring, før jeg drøfter hvordan undervisningsopplegg og innhold i undervisning kan få betydning for elevenes perspektiver og strategier; å prestere faglig eller å lære for egen del. Deretter ser jeg nærmere på og søker å drøfte elevenes medvirkningsmuligheter og aktive deltakelse i undervisningen i lys av det som kan oppfattes som en formell versus en mer uformell undervisningsform. I denne bolken retter jeg også søkelys på hvordan det å oppleve reelle medvirkningsmuligheter får betydning for elevenes engasjement i undervisningen. I den siste bolken drøfter jeg sosialt og emosjonelt læringsutbytte ved å se nærmere på hvordan undervisningen kan ha gitt elevene kompetanse som fremmer mestring og større forståelse for andre, samt større åpenhet og normalisering av psykisk helse.

### 5.1 En ønsket tematikk som kan fremme ulike perspektiver - Å prestere faglig versus å lære for egen del

Informantene i min studie gir uttrykk for at de er positivt innstilte til å få undervisning omkring psykisk helse og livsmestring på ungdomstrinnet. Det kommer frem i deres uttalelser at psykisk helse er et tema de synes er viktig og er opptatte av. Dette kan ses i sammenheng med at det i dagens samfunn rettes et betydelig søkelys på psykisk helse (Drugli, 2018), og det er sammenfallende med forskning som viser at barn og unge ønsker og synes det er relevant å lære om psykisk helse i skolen, samt har et opplevd behov for å lære om praktisk kunnskap og ferdigheter (Klomsten & Stenseng, 2019; Larsen, 2011; LNU, 2017).

Undervisningen omkring psykisk helse og livsmestring som elevene har mottatt beskrives som interessant og lærerikt, men informantene vektlegger særlig betydningen av å få undervisning i temaer de er usikre på og temaer som i utgangspunktet kan være vanskelig for dem å ta opp selv. I tillegg gir de uttrykk for at det oppleves meningsfullt å få mulighet til å diskutere aktuelle temaer som ungdom generelt er opptatt av. Larsen (2011) fant noe av det samme i sin studie. Her fremgikk det at ungdomsinformantene, som var elever ved to videregående skoler, som del av psykisk helse-undervisning, ønsket timer hvor de får mulighet til å diskutere aktuelle spørsmål som ungdom selv er opptatt av. Enkelte informanter i min studie forteller at de opplever noen av temaene innenfor FoL-undervisningen som «selvsagte» og/eller at disse oppfattes å bli repetert og tillagt for mye oppmerksomhet, og trekker da frem temaene rus og identitet. Samtidig poengterer de samme elevene at det har vært interessant og nyttig å lære *noe* om disse temaene.

Som beskrevet i kapittel 2, «Kunnskapsgrunnlaget», er FoL kommet inn i grunnskolen på bakgrunn av aktuelle samfunnsutfordringer og temaet skal ivaretas på tvers av fag

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Den tverrfaglige organiseringen av FoL har blant annet bakgrunn i en erkjennelse av at flere av dagens samfunnsutfordringer krever tverrfaglig samarbeid, men også med den hensikt å styrke sammenhengen mellom fagene i skolen (Karseth et al., 2020). Informantene i min studie synes å oppleve mer eller mindre sammenheng mellom de ordinære fagene på skolen i forbindelse med undervisningen som omhandler psykisk helse og livsmestring. Enkelte gir uttrykk for at det bidrar til et større perspektiv på enkelte temaer. Andre - spesielt én, gir uttrykk for at det er noe utydelig om undervisningen i de ordinære fagene er koblet til temaer som omhandler psykisk helse og/eller livsmestring, og at dette står i kontrast til tydeligheten i MOT-øktene og temaet «livsmestring» i utdanningsvalg.

Informantene beskriver en opplevd forskjell mellom de ordinære fagene og de ikke-ordinære fagene når det gjelder undervisningen/inholdet i undervisningen som omhandler psykisk helse og livsmestring innenfor FoL. Undervisningen i det tverrfaglige temaet innenfor ordinære fag oppfattes og beskrives hovedsakelig som «faglig» og teoretisk rettet, mens undervisningen i MOT og temaet «livsmestring» i utdanningsvalg oppfattes som mer praktisk rettet hvor det legges vekt på forståelse og håndtering av ulike situasjoner og utfordringer. Det kan synes som om den opplevde forskjellen i undervisningsinnhold som informantene kobler til de ulike undervisningsoppleggene (ordinære- versus ikke-ordinære fag) får betydning for hvilke perspektiver og strategier de selv velger i møte med undervisningen omkring psykisk helse og livsmestring. I timene i de ordinære fagene synes informantene å vektlegge egen faglig mestring, mens de i timene med temaet «livsmestring» i utdanningsvalg og i MOT-øktene ikke vektlegger denne typen faglig mestring. Her retter de søkelyset mot det de ønsker å lære ut ifra hva som opptar dem i livene deres.

Det er mulig at disse ulike perspektivene også kan forstås og ses i sammenheng med et opplevd prestasjonspress i de ordinære fagene. Når informantene får undervisning knyttet til FoL i ordinære fag opplever de tilsynelatende dette som noe de må «prestere i» på lik linje med resten av innholdet i fagene. Oppmerksomheten deres rettes dermed mer mot å lære seg pensum for å fullføre oppgaver og «å svare riktig» for å få gode karakterer. Når vurderinger og karakterer ikke lengre er relevant, slik som i undervisningen i MOT og «livsmestring» i utdanningsvalg, synes informantene å oppleve seg mer frie, og oppmerksomheten deres rettes mer mot egne og andre ungdommers liv og virkeligheter, enn å prestere i henhold til teorier og fag. Vi vet at unge i dag opplever et betydelig prestasjonspress i skolen (Skaalvik & Federici, 2015). Prestasjonspresset ses som et resultat av forventninger og verdier elever opplever både i og utenfor skolen i dagens samfunn, hvor skolefaglige resultater anses som verdifullt og viktig (Klomsten, 2017; Skaalvik & Federici, 2015).

Klomsten (2017, s. 267) stiller spørsmål med hvor mye tid som settes av i skolen til å drøfte problemstillinger knyttet til elevenes psykiske helse, dersom skolens målstruktur hovedsakelig er prestasjonsorientert. Videre påpeker Klomsten (2017) at ungdommer ikke har mange arenaer hvor de kan diskutere hverdagslige og aktuelle opplevelser med både jevnaldrende og pedagoger tilstede, dette til tross for at mange unge opplever stress og press i hverdagen (Klomsten, 2017; Skaalvik & Federici, 2015; Samdal et al., 2017). Elevene ved denne ungdomsskolen får mulighet til å lære om psykisk helse og livsmestring gjennom timene med «livsmestring» i utdanningsvalg og MOT, uten å måtte forholde seg til komponenten som handler om å prestere, noe elevene i min studie gir uttrykk for at oppleves særlig meningsfullt.

En interessant vinkling som kanskje burde bringes tydeligere frem i en videre diskusjon om FoL i skolen kan tenkes å være i hvilken setting eller sammenheng undervisningen bør gis. I dag pågår det flere større forskningsprosjekter, blant annet «Resilient» (UiS) og «Effekt av «Livsmestring» i skolen» (UiO), som i årene som kommer trolig vil kunne gi oss noen svar på dette. Fra før av vet vi at det innenfor skoleforskningen pekes på at det trolig vil være positivt for elevers psykiske helse å ha undervisningstimer uten press om å prestere for vurderinger eller karakterer, i og med at opplevelse av prestasjonspress assosieres med psykiske helseplager slik som utmattelse, nedstemthet og lavere selvværd (Skaalvik & Federici, 2015).

## 5.2 Formell versus uformell undervisningsform

### 5.2.1 Medvirkningsmuligheter og deltakelse i undervisningen

Informantene formidler at de opplever at det er tilrettelagt for og at de har gode muligheter til å medvirke og delta aktivt i både MOT-økter og i timene med temaet «livsmestring» i utdanningsvalg (ikke-ordinære fag). Det å være aktivt deltakende i undervisning er betydningsfullt for skoleelevers læringsutbytte (Skaalvik & Skaalvik, 2018; UiO, 2023). Informantene forteller at de får medvirke gjennom at de oppfordres til å komme med innspill og ønsker, samt at disse tas på alvor av læreren/instruktøren. Når elever blir lyttet til og får medansvar kan dette bidra til at de utvikler seg til å bli aktører i eget liv, noe som igjen kan gi god helse (Bandura 1997, 2001; Uthus, 2017b). I tillegg vet vi at elevmedvirkning i skolen er positivt for elevenes trivsel, læringsutbytte og motivasjon for å lære (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2006; Wendelborg et al., 2018).

Når elevinformantene forteller om undervisningen knyttet til psykisk helse og livsmestring i ordinære fag gir de ikke uttrykk for å delta like aktivt, og flere forteller at de er usikre på om det er mulig for dem å komme med innspill til hva de ønsker å lære om. Selv om enkelte forteller at de opplever å kunne medvirke noe med å komme med innspill og ønsker i de ordinære fagene, tyder elevenes uttrykte erfaringer på at de oppfatter at det er forskjell mellom de ordinære og de ikke-ordinære fagene. De opplever undervisningsformen i de ordinære fagene som mer formell og «styrt» av lærer og læreplan, mens undervisningsformen i de ikke-ordinære fagene oppleves mer uformell og leken, noe som tilrettelegger for deltakelse og medvirkning fra elevenes side.

Undervisningen og opplæringen skolen gir elever skal være i henhold til gjeldende læreplan (Karseth et al., 2020), noe som kan tenkes å være med på å forklare hvorfor elevene i ordinære fag synes å oppleve denne undervisningen som mer formell og «styrt». I ordinære fag er FoL-undervisningen knyttet til kompetansemål i de enkelte fag (Kunnskapsdepartementet, 2017), derimot er undervisningen i temaet «livsmestring» i utdanningsvalg ikke knyttet direkte opp mot kompetansemål i faget, men temaet er noe denne skolen har valgt å rette ekstra oppmerksomhet mot. MOT-programmet er ikke et eget fag, men inngår som del av skolens FoL-undervisning. Det kan synes som om at den opplevde forskjellen elevene beskriver mellom ordinære- og ikke ordinære fag, når det gjelder deres mulighet til å delta aktivt og medvirke i timene, har sammenheng med om timene og undervisningsformen oppleves formell eller uformell. Videre kan det tenkes at

komponenten som handler om å prestere spiller inn. Når timene ikke handler om å prestere faglig kan det synes som om elevene opplever seg mer frie til å delta og medvirke, samt at dette ufarliggjør og inviterer til mer aktiv deltakelse. Informantenes opplevde medvirkningsmuligheter og hvordan de velger å delta i timene kan ha sammenheng med prestasjonspresset mange barn og unge opplever i skolen i dag (Skaalvik & Federici, 2015).

Samtidig er det slik at elever i grunnskolen skal få erfare å medvirke i det daglige arbeidet med fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når flere av elevene i denne studien forteller at de i undervisning omkring psykisk helse og livsmestring i ordinære fag ikke har prøvd eller er usikre på om de har mulighet til å medvirke, kan det tenkes at dette også har bakgrunn i ulike faktorer som begrenser realiseringen av elevmedvirkning. Forskning viser at i skolehverdagen erfarer både elever og lærere flere faktorer som kan begrense realiseringen av elevmedvirkning (Rønning, 2003). Slike faktorer kan være mangel på tid og andre praktiske forhold, samt manglende vilje og motivasjon til å prøve fra både elever og lærere (Rønning, 2003). En av de største utfordringene med å realisere elevmedvirkning viser seg å være elevenes manglende kunnskap om hva de skal lære, noe som fører til at de ikke har de nødvendige forutsetningene som trengs for å kunne medvirke (Rønning, 2003). Informantene i studien min forteller at de enten ikke har hørt om det tverrfaglige temaet FoL tidligere eller at de ikke har fått informasjon om hva det handler om. (De gir imidlertid uttrykk for at de er klar over at de får undervisning i psykisk helse og livsmestring, som er hovedkomponentene i FoL).

Når elevinformantene snakker om i hvilken grad de er aktive og involverer seg i timene gir de også uttrykk for at det har betydning om temaene som tas opp oppleves som interessante og er noe de ønsker å lære om. Temaene som omhandler psykisk helse og livsmestring i de ikke-ordinære fagene oppfattes tilsynelatende som særlig interessante og nyttige, og flere beskriver klassen sin som spesielt aktiv og engasjert i diskusjoner i disse timene. Dette er derfor også et moment som kan bidra til dypere innsikt i hvorfor informantene opplever og beskriver at de er mer aktivt deltakende i de ikke-ordinære fagene enn i de ordinære fagene.

### 5.2.2 Engasjement i undervisningen

Elevenes erfaringer omkring medvirkning og deltakelse i skoletimene synes å ha betydning for deres engasjement. Flere informanter beskriver hele klassen sin som spesielt aktiv i diskusjoner i MOT-økter og i timene med temaet «livsmestring» i utdanningsvalg, sammenlignet med timene i ordinære fag. Når elever deltar og er aktive i diskusjoner i skoletimer kan dette tolkes som en måte å vise engasjement på (Skinner et al., 2008). En informant forteller at han opplever at læreren, som har temaet «livsmestring» i utdanningsvalg, legger til rette for aktiv deltakelse ved å skape diskusjoner hvor læreren fokuserer på å involvere alle i klassen. Informanten påpeker videre at han opplever at alle i klassen blir engasjerte i disse timene. Dette er sammenfallende med forskning som viser at det er sammenheng mellom ulike typer læreratferd og elevers opplevde engasjement (atferdsengasjement) (Bjerga, 2018). Gode lærer-elev-interaksjoner, noe som blant annet innebærer at læreren er god til å skape et godt klima i klassen ved å inkludere de elevene som ikke engasjerer seg frivillig og ved å være interaktiv med elevene, viser seg å være positivt relatert til å skape engasjement blant elever (Bjerga, 2018).



I en masterstudie, som undersøkte ungdomsskoleelevers erfaringer med å få undervisning i psykisk helse og livsmestring gjennom undervisningsopplegget «Robust Ungdom», ga elevinformantene uttrykk for at lek og ulike øvelser i dette undervisningsopplegget opplevdes som et positivt tilskudd til timeplanen (Nilssen, 2022). Elevene erfarte at de i disse timene fikk delta på en annen måte enn de øvrige timene. I tillegg formidlet informantene at foredragene som ble gitt i undervisningsopplegget kunne oppleves kjedelig og uengasjerende (Nilssen, 2022). Informantene i min studie gir uttrykk for noe av det samme. De forteller blant annet at det å oppleve å få mulighet til å delta aktivt, både gjennom lek/øvelser og diskusjoner, skaper engasjement. Vi vet at engasjement i undervisningssituasjonen er viktig for elevene på flere måter. Forskning viser at dette er positivt assosiert både med akademisk, emosjonelt og sosialt læringsutbytte (Klem & Connell, 2004; Fredricks et al., 2004; Christenson et al., 2012).

Elevene gir uttrykk for at det skapes et større engasjement i de timene hvor de opplever å bli aktivt invitert med inn og oppmuntret til å være medvirkende i de ikke-ordinære fagene knyttet til undervisningen omkring psykisk helse og livsmestring. Selv om medvirkning og selvbestemmelse (autonomi) ikke er det samme, kan det tenkes at informantenes opplevelse av medvirkning rommer en følelse av selvbestemmelse som også fremmer engasjement. Tilrettelegging for og tilfredsstillelse av selvbestemmelse bidrar til å skape indre motivasjon og engasjement (Deci & Ryan 1985, 2000). Skoleforskning viser at selvbestemmelse har betydning for elevers trivsel, engasjement i skolearbeid, samt deres motivasjon, innsats og læring i skolen (Jant et al., 2016; Ryan & Deci, 2016; Uthus, 2020).

Forskning viser også at når elever opplever ytre press i en læringsprosess, for eksempel gjennom karakterer, forventninger eller krav, så kan dette føre til redusert engasjement og motivasjon (Jang et al., 2016). Når elevinformantene i min studie forteller at de erfarer et større engasjement i de ikke-ordinære kontra de ordinære fagene kan dette trolig også ses i sammenheng med at de ikke opplever å stå i det overnevnte ytre presset, som er karakteristisk for de ordinære fagene hvor de blir vurdert i form av karakterer.

## 5.3 Sosialt og emosjonelt læringsutbytte

### 5.3.1 Kompetanse som fremmer god psykisk helse og muligheten til å ta ansvarlige livsvalg

Studien min viser at elevene er spesielt opptatt av og interessert i praktisk læring som er forankret i egne forestillingsverdener og liv. Informantene formidler at det som har vært mest nyttig å lære om er konkrete tips, «verktøy» og mestringsstrategier som kan brukes for å håndtere noe som oppleves utfordrende eller vanskelig. Dette gjelder både i samhandlingssituasjoner og i utfordrende eller vanskelige situasjoner knyttet til egne tanker og følelser. Informantene gir uttrykk for at det har vært verdifullt å snakke om og reflektere over hvordan man kan gå frem i ulike situasjoner. Flere elever forteller at det å øve på kommunikasjon rundt det å spørre om- og å gi samtykke oppleves spesielt viktig. Det kan tenkes at undervisningen som elevene beskriver som nyttig, og som enkelte beskriver å ha dratt nytte av, oppfattes å kunne bidra til å støtte eller trygge dem i

situasjoner som er utfordrende og som knytter an til følelser, tanker og (sam)handlinger. Klomsten og Uthus (2020) fant noe av det samme i sin studie, hvor de tolker elevinformantenes refleksjoner rundt det å ha lært om psykisk helse i skolen til at de erfarer undervisningen som en støtte til å ta styring over egne følelser, tanker og handlinger. Blant annet gjennom å ta i bruk ulike øvelser som elevene har lært i forbindelse med stress (Klomsten & Uthus, 2020). Informantene i Nilssen (2022) sin masteroppgave, som hadde fått undervisning i psykisk helse og livsmestring gjennom undervisningsopplegget «Robust Ungdom», viste også til lignende erfaringer. Elevene opplevde å få flere nyttige verktøy, blant annet verktøy som omhandlet avspenning for å roe ned nervøsitet og stress (Nilssen, 2022).

Undervisningen og læringsutbyttet som beskrives i avsnittet ovenfor, kan tenkes å bidra til utvikling av sosial og emosjonell kompetanse. Sosial og emosjonell kompetanse handler om kunnskaper og ferdigheter som står sentralt i samspillet mellom mennesker, for å forstå og håndtere egne tanker og følelser og for å ta gode og ansvarlige livsvalg (NOU: 2014:7; Tharaldsen & Bru, 2022). Sosial og emosjonell kompetanse anses som en viktig del av kompetansen elever skal få støtte til å lære og utvikle i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017; NOU 2014:7; NOU 2015:8). Det vil bidra til elevers resiliens, og er dermed veldig viktig for deres psykiske helse (Haugan, 2017). Forskning viser at sosial og emosjonell kompetanse har betydning for elevers læring i fag, elevers psykiske helse og for hvordan elever lykkes senere i livet (Heckman & Kautz, 2013; Durlak et al., 2011).

Et læringsutbytte i form av konkrete tips, «verktøy» og mestringsstrategier, kan også bidra til at ungdommene står sterkere i seg selv og kan oppleve å være aktører i eget liv. Å være aktør i eget liv handler om menneskets evne til å påvirke og ta kontroll over eget liv og handlinger (Bandura 1997; 2009), og en forutsetning for å være aktør i eget liv er å ha en forventning eller tro på egen mestringsevne (Bandura 2009). Når elevene forteller at de har fått «verktøy», tips og strategier for hvordan de kan gå frem i ulike utfordrende situasjoner, kan dette bety at elevene også har en forventning og tro på at de kan håndtere/skape endringer i situasjoner som er problematiske eller utfordrende. Derigjennom vil de kanskje erfare å være aktør i eget liv. Å være en aktør i eget liv er ifølge Bandura (2001) noe som bringer helse og gjør mennesker friske. Opplevelse av mestring er en viktig beskyttende faktor for vår psykiske helse. Opplevd mestring kan gi livsglede, trivsel, motivasjon for læring, overskudd og utholdenhet i hverdagen (Bandura, 1997, 2009; Regjeringen, 2017; Samdal et al., 2017). Motsatt vil det å ikke oppleve og ha tilstrekkelig kompetanse (mestring) til å møte livets utfordringer føre til opplevd negativt stress, noe som er forbundet med psykiske helseplager (Samdal et al., 2017, Wangberg, 2020).

Som beskrevet i kapittel 2, «Kunnskapsgrunnlaget», skal det tverrfaglige temaet FoL blant annet gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk helse og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ut ifra informantenes beskrivelser kan det synes som at de har fått slik kompetanse i FoL-undervisningen, og da spesielt gjennom temaet «livsmestring» i utdanningsvalg og MOT-øktene.

### 5.3.2 Å se andre rundt seg - normalisering av psykisk helse skaper trygghet

Informantene forteller at de har lært mye om å forstå og respektere (individuelle) forskjeller, og de gir uttrykk for å være opptatt av det å forstå, respektere og se andre rundt seg. Denne oppmerksomheten rettet mot andre kommer blant annet til uttrykk når informantene peker på at alle er forskjellige både når det gjelder hvordan den enkelte reagerer i ulike situasjoner og hvordan den enkelte håndterer ulike situasjoner. Når en elevinformant forteller at hun har fått større forståelse for at andre kan ha andre grenser enn henne selv, etter undervisningen om samtykke i «livsmestring» i utdanningsvalg, er dette også et uttrykk for at hun ser andre rundt seg. Elevene gir uttrykk for at de gjennom å lære om psykisk helse har fått et videre perspektiv og en dypere forståelse for hvordan andre kan ha det. Klomsten og Uthus (2020) fant noe av det samme i sin studie, hvor det fremgikk at undervisningen elevene hadde fått i psykisk helse ga dem et nytt og utvidet blikk på andre. Dette fremgikk blant annet ved at elevinformantene fortalte at de hadde utviklet en forståelse for at andres følelser ikke nødvendigvis er lik sine egne, og ved at de var blitt mer bevisst på andres opplevelser (Klomsten & Uthus, 2020). Klomsten og Uthus (2020) presenterer disse funnene som del av et større bilde der de har rettet oppmerksomhet mot informantenes evne til mentalisering.

Undervisningen og læring som handler om å forstå og respektere andre, kan bidra til deres utvikling av sosial og emosjonell kompetanse, og evnen til empati. Vår evne til empati er medfødt, men empatiske ferdigheter må vedlikeholdes og utvikles, og barn og unge er avhengige av at voksne rundt har interesse og forståelse for å utvikle denne kompetansen (Jensen, 2014). Empatiske ferdigheter handler om å ta den andres perspektiv, sette seg inn i andres tanker og følelser, forstå hvordan andre har det og se ting fra andres synsvinkel. Det handler også om å ha respekt eller å vise omtanke for andres følelser og synspunkter (Jensen, 2014; Ogden, 2011).

Det kan synes som om at undervisningen som omhandler det å forstå og se andre har bidratt til at elevene i min studie er opptatt av å støtte og hjelpe hverandre. En informant forteller at undervisningen om psykisk helse oppleves å ha gitt større rom og mulighet til å gi støtte og hjelp til hverandre (ungdommer seg i mellom), fordi han har mer forståelse og kunnskap. Informantene i Larsen (2011) sin studie som hadde fått undervisning i psykisk helse via «VIP-prosjektet» viste til lignende erfaringer. Elevene mente at de tok mer hensyn til hverandre etter å ha mottatt undervisning omkring psykisk helse, og studien antyder at prosjektet kan ha ført til en mer inkluderende og støttende elevatferd (Larsen, 2011). Det å gi elever kunnskap og informasjon om psykisk helse i skolen kan bidra til at ungdommer har mer forståelse og aksept for hverandre, noe som kan gjøre det lettere å vise hensyn til hverandre (Bru et al., 2016). I tillegg kan større åpenhet omkring psykisk helse også styrke ungdommers vilje og evne til å støtte hverandre i vanskelige situasjoner, samt senke terskelen for å søke hjelp (Bru et al., 2016).

Informantene i min studie gir uttrykk for at undervisningen har skapt mer åpenhet og normalisering omkring psykisk helse og psykiske utfordringer. De forteller at de etter undervisningen om psykisk helse har blitt mer bevisst på at det er normalt å oppleve motstand og noe psykiske vansker eller plager, og de gir indirekte uttrykk for at dette gjør at de kjenner seg mer trygge og mindre alene. Larsens (2011) studie viste noe av det samme. Elevene ga uttrykk for at de trodde undervisningen de hadde fått i psykisk helse førte til mer åpenhet rundt det å ha det vanskelig (Larsen, 2011). Når elevene i

min studie gir uttrykk for at de gjennom undervisningen har lært å se utover seg selv, fått mer forståelse for andre samt gir uttrykk for at psykiske utfordringer oppleves mer normalisert, kan dette å ha bidratt til en trygghet som også handler om å forstå og akseptere seg selv. Når man er oppmerksom på andre, ved å sette seg inn i andres sted, kan dette bidra til også å lære å kjenne seg selv (Sælebakke, 2018).

## 6 Avslutning

### 6.1 Oppsummering og implikasjoner for videre forskning

Formålet med denne studien har vært å utforske og søke dypere innsikt i ungdomsskoleelevers erfaringer med å få undervisning i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen, med hovedvekt på temaer knyttet til psykisk helse og livsmestring. Jeg rettet særlig oppmerksomhet mot hvordan elevene beskrev og opplevde undervisningen, hvilken betydning det hadde for dem å lære om psykisk helse og livsmestring, og hvordan de opplevde å kunne medvirke og delta aktivt i undervisningen. Denne studien presenterer elevinformanters unike erfaringer med undervisningen i temaet FoL ved én ungdomsskole. Likevel kan det tenkes at studien bidrar med innsikt i hvordan undervisningen i det tverrfaglige temaet *kan* oppleves for elever ved andre ungdomsskoler.

Elevinformantene i min studie gir uttrykk for at de er positivt innstilte til å få undervisning omkring psykisk helse og livsmestring i skolen. Når de forteller om undervisningen de har mottatt framgår det at de erfarer praktisk læring som er forankret i deres livsverden, og som tar opp temaer som de selv er opptatt av, som særlig meningsfylt og nyttig. Funnene mine indikerer dessuten at det er av betydning om FoL-undervisningen gis i fag der elevene får karakterer (ordinære fag), eller om den gis i andre fag eller gjennom annet undervisningsopplegg der de ikke får karakterer (ikke-ordinære fag). Mer konkret synes dette å ha betydning for elevenes perspektiv og innstilling; om de retter oppmerksomheten mot å prestere faglig for å oppnå gode vurderinger og karakterer, eller om de retter oppmerksomhet mot å lære om et aktuelt tema for sin egen del. Dette må imidlertid også sees i sammenheng med innholdet i undervisningen. Elevene beskriver at de i ordinære fag hovedsakelig opplever undervisningen «faglig» og teoretisk rettet, mens de i ikke-ordinære fag beskriver innholdet som mer rettet mot forståelse og håndtering av ulike følelser og mellommenneskelige situasjoner som er relevante for dem, og som de i utgangspunktet er usikre på.

Min studie viser også at en formell versus en mer ikke-formell lærings- og undervisningsform har betydning for elevenes opplevde mulighet til å være aktivt medvirkende i timene. MOT-øktene og timene med «livsmestring» i utdanningsvalg beskrives å ha en mer formell lærings- og undervisningsform enn timene i ordinære fag, og oppleves derigjennom å tilrettelegge for medvirkning og aktiv deltakelse i større grad enn de ordinære fagene. Når undervisningen og elevenes egen deltakelse i disse timene i tillegg *ikke* assosieres med det å skulle prestere faglig, ufarliggjøres den aktive deltakelsen og elevene føler seg mer frie. Innenfor en slik setting gir elevene uttrykk for at de er særlig engasjerte, og at de opplever større muligheter til å stille spørsmål omkring psykisk helse og livsmestring som de selv er nysgjerrige på og ønsker å lære om.

På bakgrunn av studiens funn, som oppsummert ovenfor, er det grunn til å stille spørsmål ved om elevene hadde fått samme sosiale og emosjonelle læringsutbytte, dersom den aktuelle skolen hadde gitt FoL-undervisning kun innenfor ordinære fag. Spørsmålet bør også favne elevenes opplevde muligheter til å komme med innspill hva angår innholdet i undervisningen og å diskutere spørsmål som de selv er opptatt av, siden komponenten som handler om å prestere i ordinære fag synes å påvirke hvordan de vurderer dette. I hvilken setting eller sammenheng undervisningen i FoL blir gitt i, kan med andre ord være interessant å bringe tydeligere frem både gjennom forskning og i en videre diskusjon om det nye tverrfaglige temaet i skolen.

Vi trenger mer forskning som utforsker og belyser skoleelevers erfaringer med det tverrfaglige temaet FoL. Denne forskningen bør også romme skoler som ikke har et program/prosjekt knyttet til temaet, som et tillegg til den ordinære undervisningen hvor temaet ivaretas tverrfaglig i skolefagene. Videre er det behov for effektstudier av det tverrfaglige teamets «mål»: «å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). «Effekt av «Livsmestring» i skolen» (UiO, 2022a; Stiftelsen DAM, 2023) er et eksempel på et forskningsprosjekt som pågår i dag, som kanskje vil gi oss noen svar på dette. Sammenligningsstudier, hvor elevenes erfaringer og/eller effekt av undervisningen undersøkes på skoler med et tilleggsprogram/prosjekt knyttet til det tverrfaglige temaet, sammenlignet med skoler som kun har temaet som del av de ordinære fagene, vil også kunne gi oss nyttig kunnskap.

I min studie var elevenes erfaringer med FoL-undervisningen hovedsakelig positive. Andre kvalitative studier som det er relevant å se hen til finner noe av det samme (Klomsten & Uthus, 2020; Larsen, 2011). Klomsten og Uthus (2020) skriver at det i fremtiden vil være av stor betydning å også studere de mer utfordrende sidene ved undervisning i psykisk helse. I denne forbindelse vil jeg bemerke at informantene i min studie, i tilknytning til FoL-undervisningen i ordinære fag, synes å oppleve å måtte «prestere» på lik linje som i alt annet innhold som fagene favner om. Dersom elevene i skolene settes i en situasjon hvor de opplever ytterligere prestasjonspress samtidig som de skal lære om hvordan de håndterer livet, er dette å forstå som et dilemma i undervisningen omkring psykisk helse og livsmestring. Som nevnt i oppgavens kapittel 1 er det reist noen kritiske spørsmål til hvordan psykisk helse og livsmestring er kommet inn som «fag» i skolen. Én bekymring er knyttet til at elevene påføres et individuelt ansvar for å takle stress og å håndtere egen psyke, fremfor at det gjøres noe med «prestasjonspresset» som er å anse som et grunnproblem (Madsen, 2020). Forhåpentligvis vil fremtidig forskning gi oss mer kunnskap om og svar på denne mulige problematikken.

# Referanser

- Andersen, B. J. (2011). *Effekter av undervisning om psykisk helse i videregående skoler*. [Doktorgradsavhandling, Universitet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-30429>
- Arnesen, K. S. (2020). *Livsmestring og psykisk helse i skolen: En kvalitativ studie av fire læreres tanker og refleksjoner omkring implementeringen av livsmestring og psykisk helse som en del av den nye læreplanen*. [Masteroppgave]. Universitet i Agder.
- Bakken, A. (2019). *Ungdata. Nasjonale resultater 2019*. (NOVA rapport 2019:9). Oslo: NOVA, OsloMet.
- Bakken, A. (2020). *Ungdata. Nasjonale resultater 2020*. (NOVA rapport 2020:16). Oslo: NOVA, OsloMet.
- Bakken, A. (2021). *Ungdata. Nasjonale resultater 2021*. (NOVA rapport 2021:8). Oslo: NOVA, OsloMet.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2009). Adolescent development from an agentic perspective. I F. Pajares & T. Urdan (Red.), *Self-efficacy. Beliefs of adolescents* (s. 1-43). Greenwich Connecticut: Information Age Publishing. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ntnu/detail.action?docID=3315034>
- Bjerga, A. (2018). Sammenhengen mellom læreratferd og elevers engasjement. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 12(1), 47-68. <https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1766>
- Bjørndal Willumsen, K. E. & Bergan, V. (2020a). Livsmestring - hva kan det romme? I K.E. Willumsen Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 45-57). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal Willumsen, K. E. & Bergan, V. (2020b). Hvorfor denne antologien? I K.E. Willumsen Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 13-22). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brandlistuen, E. M. (2019). *Livsmestring i skolen*. [Masteroppgave]. Høgskolen i Innlandet.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Introduksjon. Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (Red.). (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E. & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin*, *143*(9), 939-991. <https://doi.org/10.1037/bul0000110>
- Deci E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Drugli, M. B. (2018). Psykisk helse og psykiske vansker. I I. Størksen, M. B. Drugli & V. Glaser (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis*. (Ugt. 2., s. 219-239). Fagbokforlaget.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405-32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Fluge, K. (2021). *Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring: Møtet mellom læreplan og skole*. [Masteroppgave]. Høgskulen på Vestlandet.
- Folkehelseloven. (2011). *Lov om folkehelsearbeid*. (LOV-2011-06-24-29). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2011-06-24-29>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Glavin, P. & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, P. (2020a). Mener livsmestring i skolen duker for nye nederlag. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, *57*(8). Hentet 10. november 2021 fra <https://psykologtidsskriftet.no/aktuelt/2020/08/mener-livsmestring-i-skolen-duker-nye-nederlag>
- Halvorsen, P. (2020b). Livsmestring ikke nytt i skolen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, *57*(8), 559. Hentet 10. november 2021 fra <https://psykologtidsskriftet.no/nyheter/2020/08/livsmestring-ikke-nytt-i-skolen>



- Haugan, J. A. (2017). Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (1. utg., s.204-226). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Heckman, J. & Kautz, T. (2013). Fostering and Measuring Skills: Interventions That Improve Character and Cognition. *NBER Working Papers, 19656*. Massachusetts: National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w19656>
- Helsedirektoratet (2014). *Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet*. (IS-2263) [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/psykisk-helse-og-trivsel-i-folkehelsearbeidet/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf/\\_/attachment/inline/c3e9d9e3-8a17-45ee-a66e-4ea6850789ee:236bae07e0b209e222ff1747dba9ad3336c813dd/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/psykisk-helse-og-trivsel-i-folkehelsearbeidet/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf/_/attachment/inline/c3e9d9e3-8a17-45ee-a66e-4ea6850789ee:236bae07e0b209e222ff1747dba9ad3336c813dd/Psykisk%20helse%20og%20trivsel%20i%20folkehelsearbeidet.pdf)
- Holen, S., Waaktaar, T., Lervåg, A. & Ystgaard, M. (2012). The effectiveness of a universal school-based programme on coping and mental health: a randomised, controlled study of Zippy's Friends. *Educational Psychology, 32*(5), 657-677. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.686152>
- Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. (NIFU 2014:9). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Holte, A. & Halstensen, K. (2021, 24. juni). Psykisk helse i skolen - bare symbolpolitikk?. *Psykologisk.no*. Hentet 10. november 2021 fra <https://psykologisk.no/2020/09/psykisk-helse-i-skolen-bare-symbolpolitikk/>
- Howe, C., Hennessy, S. Mercer, N., Vrikki, M. & Wheatley, L. (2019). Teacher–Student Dialogue During Classroom Teaching: Does It Really Impact on Student Outcomes?. *Journal of the Learning Sciences, 28*, 462-512. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>
- Indre Østfold kommune (2023, 02. februar). *Robust Ungdom*. Hentet 04. mai 2023 fra <https://www.io.kommune.no/tjenester/skole-og-utdanning/robust-ungdom/>
- Jang, H., Kim, E. J. & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction, 43*, 27-38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Jensen, H. (2014). *Nærvær og empati i skolen: øvelser i samarbeid med Katinka Gøtzsche, Charlotte Weppenaar Pedersen og Anne Sælebakke*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Karseth, B., Kvamme, A. O. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens lærplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. (EVA2020:1). Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. <https://www.udir.no/contentassets/f9e24b76d66b4a23a2337644acf6d5a6/eva2020--delrapport-ap1.pdf>

- Klem, A. M. & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *The Journal of School Health*, 74(7), 262–273. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- Klomsten, A. T. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (1. utg., s.255-285). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2019). Læreren er nøkkelen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 56(8). Hentet 12. oktober 2021 fra <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2019/08/laereren-er-nokkelen>
- Klomsten, A. T. & Stenseng, F. (2019). Behovet for å lære om egne følelser. *Bedre skole*, 1, 55-61. Hentet 12. oktober 2021 fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BS0119-WEB.pdf>
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 122-139. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Kunnskapsdepartementet. (2019c). *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet (UTV01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/utv01-03>
- Kvale & Brinkmann. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. (2017, 23. januar). *Livsmestring i skolen - For flere små og store seiere i hverdagen*. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>

- Larsen, M. (2011). Skolen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid relatert til psykisk helse hos ungdom. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 8(1), 24-34. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2011-01-04>
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer  
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=246291&site=ehost-live&scope=site>.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. (4. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, B-E. & Moen, G. L. (2020). *Skolen som samfunnsbygger: å bli til noen, ikke bare noe*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- MOT. (u.åa.). *OM MOT*. Hentet 03. november 2022 fra <https://www.mot.no/om-mot/>
- MOT. (u.åb.). *Robust ungdom 12-16*. Hentet 03. november 2022 fra <https://www.mot.no/mot-programmene/robust-ungdom-12-16/>
- MOT. (u.åc.). *Skolen som samfunnsbygger*. Hentet 11. mai 2023 fra <https://www.mot.no/mot-programmene/skole-som-samfunnsbygger/>
- MOT. (u.åd.). *Økter I MOT-programmet*. Hentet 03. november 2022 fra <https://motno.wpenginepowered.com/wp-content/uploads/2020/08/kter12-16.jpg>
- MOT. (u.åe). *MOT-historien*. Hentet 28. november 2022 fra <https://www.mot.no/om-mot/mot-historien/>
- Nilssen, B. S. (2022). *Robust Ungdom: Elevers erfaringer med deltakelse i et undervisningsopplegg for folkehelse og livsmestring i ungdomsskolen*. [Masteroppgave]. Fakultet for landskap og samfunn.
- Nordahl, N., Flygare, E. & Drugli, M. B. (2016). Relasjon mellom elever. *Utdanningsdirektoratet*. Hentet 24. april 2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Et-systemisk-perspektiv-pa-sosialt-samspill/>
- Norsk psykologforening. (2015, 09, desember). *Krever psykologi i skolen*. Hentet 20. april 2023 fra <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/krever-psykologi-i-skolen>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Ogden, T. (2011). Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 48(1), 64-68.  
<https://psykologtidsskriftet.no/node/15520/pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- O'Reilly, M., Svirydzienka, N., Adams, S. & Dogra, N. (2018). Review of mental health promotion interventions in schools. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53(7), 647-662. <https://doi.org/10.1007/s00127-018-1530-1>
- Regjeringen. (2017). *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)*. Helse- og omsorgsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/andre-dokumenter/hod/2017/mestre-hele-livet/id2568354/>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: Research and observations from self-determination theory. I K. R. Wentzel & D. B. Miele (Red.), *Handbook of motivation at school* (s. 96-120). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315773384>
- Rye, M., Kaiser, S. & Martinussen, M. (2021, 21. oktober). *Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket: MOT-programmet Robust ungdom 12-16 (1.utg)*. Ungsinn. Hentet 20. januar 2023 fra [https://ungsinn.no/post\\_tiltak\\_arkiv/mot-programmet-robust-ungdom-12-16-1-utg/](https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/mot-programmet-robust-ungdom-12-16-1-utg/)
- Rønning, W. (2003) Elevmedvirkning i videregående opplæring: evaluering av prosjekt Klasseledelse i Nordland. Bodø: Nordlandsforskning. NF Arbeidsnotat 1010/2003. <https://www.nb.no/items/18a9d1410ae03d40fbda77de6535d30d>

- Røros, R. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen - sett i et lærerperspektiv*. [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Samdal, O., Wold, B., Harris, A. & Torsheim, T. (2017). *Stress og mestring*. (IS-2655). HelseDirektoratet. [https://www.helseDirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/\\_/attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef-43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf](https://www.helseDirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/_/attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef-43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf)
- Sjåstad, H., Skard, S. & Tysnes Pedersen, L. J. (2021). Vi må ikke undervurdere hvor mye studentene lærer av aktiv læring. *Forskerforum*. Hentet 31. mars fra <https://www.forskerforum.no/mange-praktiserer-fortsatt-passive-enveisforelesninger-omtrent-som-pa-1960-tallet-hvorfor-har-det-ikke-blitt-vanligere-a-oppdatere-undervisningstilbudet/>
- Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 3, 11-15. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%203%202015.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Stiftelsen DAM. (2023, 18. april). *Effekt av "Livsmestring" i skolen*. Hentet 20. april 2023 fra <https://dam.no/prosjekter/effekt-av-livsmestring-i-skolen/>
- Strand, M. G. (2022, 09. mai). *God sosial og emosjonell kompetanse gjør elevene mindre stressa*. Universitetet i Stavanger. Hentet 20. april 2023 fra <https://www.uis.no/nb/forskning/god-sosial-og-emosjonell-kompetanse-gjor-elevene-mindre-stressa>
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen: et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sælebakke, A. (2020). Livsmestring i et relasjonelt perspektiv. I K.E. Willumsen Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 60-78). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (5. utg). Fagbokforlaget.
- Tharaldsen Balle, K. (2019). Winding down the stressed out: Social and emotional learning as a stress coping strategy with Norwegian upper secondary students. *International Journal of Emotional Education*, 11(2), 91-105. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/winding-down-stressed-out->

social-emotional/docview/2324858368/se-2

- Tharaldsen Balle, K. & Bru, L. E. (2022, 29. mars). Livsmestring i skolen - hva nå?. *Universitetet i Stavanger*. Hentet 14. april 2023 fra <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/livsmestring-inn-i-skolen-hva-na>
- Universitetet i Oslo. (2022a, 10. februar). *Effekt av "Folkehelse og livsmestring" i skolen*. Hentet 19. april 2023 fra <https://www.sv.uio.no/psi/forskning/prosjekter/effekt-av-folkehelse-og-livsmestring-i-skolen/index.html>
- Universitetet i Oslo. (2022b, 03. oktober). *Dialog i klasserommet*. Hentet 31. mars 2023 fra <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/elevaktive-arbeidsformer/dialog-i-klasserommet/>
- Universitetet i Oslo. (2023, 20. februar.). *Elevaktive arbeidsformer - innledning og teoretisk grunnlag*. Hentet 31. mars 2023 fra <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/elevaktive-arbeidsformer/elevaktive-arbeidsformer---en-innledning/>
- Universitetet i Stavanger. (2020). *Robust. Et undervisningsopplegg som fremmer livsmestring blant elever på ungdomstrinnet*. [https://www.uis.no/sites/default/files/2020-11/Informasjonsbrosjyre\\_vnov2020\\_bokm%C3%A5l.pdf](https://www.uis.no/sites/default/files/2020-11/Informasjonsbrosjyre_vnov2020_bokm%C3%A5l.pdf)
- Universitetet i Stavanger. (2022, 29. mars). *Resilient - forskningsprosjekt knyttet til undervisningsopplegget ROBUST*. Hentet 31. mars 2023 fra <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/forskningsprosjektet-resilient>
- Urdu, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of school psychology, 44*(5), 331–349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>
- Utdanningsdirektoratet (2018, 08. mars). *Barns trivsel - voksnes ansvar*. Hentet 14. april 2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/5-Sosial-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet (2020, 09. november). *Forebygge og fremme barn og unges psykiske helse*. Hentet 21. mars 2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/psykisk-helse/>
- Uthus, M. (2017a). Elevenes psykiske helse i skolen. Å mestre skolen er å mestre livet. Å mestre livet er å mestre skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (1. utg., s.17-43). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Uthus, M. (2017b). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (1. utg.,

s.157-185). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Uthus, M. (2020). Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 191-206.  
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2242>

Vestad, L. & Tharaldsen, K. B. (2021). Building Social and Emotional Competencies for Coping with Academic Stress among Students in Lower Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(5), 907-921.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1939145>

Waksvik, G. (2021, 26. november). *Studie av undervisningsopplegget ROBUST: Gir økt trivsel og mindre stress*. Utdanningsnytt. Hentet 20. april 2023 fra <https://www.utdanningsnytt.no/laeringsmiljo-motivasjon-stress/studie-av-undervisningsopplegget-robust-gir-okt-trivsel-og-mindre-stress/303727>

Wangberg, S. C. (2020). Folkehelse - et helsefremmende perspektiv i skolen. I K.E. Willumsen Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 23-44). Oslo: Universitetsforlaget.

Wendelborg, C., Røe, M. & Buland, T. (2018). *Elevundersøkelsen 2017. Analyse av Elevundersøkelsen, Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen*. NTNU Samfunnsforskning.  
<https://samforsk.no/uploads/files/Publikasjoner/Elevundersokelsen-2017-Hovedrapport-WEB.pdf>

World Health Organization. (u.å.). *Health and Well-Being*. Hentet 05. februar 2023 <https://www.who.int/data/gho/data/major-themes/health-and-well-being>

World Health Organization. Regional Office for the Eastern Mediterranean. (2021). *Mental health in schools: a manual*.  
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/347512>

# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Informasjonsskriv til informanter

**Vedlegg 2:** Informasjonsskriv til informanter under 16 år

**Vedlegg 3:** Samtykkeerklæringsskjema for deltakelse

**Vedlegg 4:** Samtykkeerklæringsskjema for deltakelse, under 16 år

**Vedlegg 5:** Intervjuguide

**Vedlegg 6:** Tilrådning fra NSD/Sikt



Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informanter

**Vil du delta i forskningsprosjektet**  
**” Ungdommer ved 10. trinn sine erfaringer med undervisningen i**  
**det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring»”**

Hei!

Har du lyst til å være med i et forskningsprosjekt?

Dette er et skriv med informasjon om målene for prosjektet og hva det vil ha å si for deg å delta.

**Formål**

Jeg er student ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) og går masterstudiet psykisk helse. Jeg skal skrive en masteroppgave hvor jeg skal undersøke denne problemstillingen: *Hvilke erfaringer har ungdommer ved 10. trinn på en ungdomsskole med undervisningen i det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring»?*

Det er jeg, Anna Simonsen, som gjennom min masterstudie er forskeren og som leder dette forskningsprosjektet.



Håper du vil være med!

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet**

Det er Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) som er ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg spør deg om å delta fordi du går i 10. klasse på en ungdomsskole, er fylt 16 år og har undervisning i det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». «Folkehelse og livsmestring» handler blant annet om det dere har lært om i MOT-økter, temaet «livsmestring» i utdanningsfag og generelt i de andre fagene dere har. Jeg har lyst til å høre om dine erfaringer med å få undervisning i dette temaet. Ønsker å snakke med 5-7 elever ved 10. trinn på din skole.

Jeg har vært i kontakt med skolen din som har sagt at de ønsker å bidra i dette

prosjektet. Jeg får hjelp fra en ansatt på din skole med å gi deg dette skrivet med informasjon, så jeg vet ikke hvem du er eller hva du heter. Hvis du har lyst til å være med må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil jeg ta kontakt med deg. Det er frivillig å delta. Hvis du ikke har lyst til å være med, tar jeg ikke kontakt med deg.

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

Hvis du har lyst til å delta i dette forskningsprosjektet, vil jeg ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale hvor jeg stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om dine erfaringer med den undervisningen du har fått i det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring», hvordan du synes det er å lære om psykisk helse/livsmestring i skolen og hvilken betydning det har for deg.

Jeg vil ikke be om personlige opplysninger ved å stille noen spørsmål om din helse eller om hvordan du har det.

Jeg vil være den som intervjuer deg og jeg ønsker å ta lydopptak av intervjuet. Intervjuet vil ta mellom 30-45 minutter og vil bli gjennomført på et grupperom på skolen din i løpet av våren 2022. Du vil være helt anonym, og det skal ikke være mulig å forstå hvem du er i teksten som fremstilles i masteroppgaven.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst til å være med eller ikke. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.

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

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

- Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålet jeg har fortalt om i dette skrivet.  
Jeg vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare jeg og min veileder som har tilgang på informasjonen.
- Jeg passer på at ingen andre kan få tak i informasjonen jeg samler inn om deg. All informasjon vil bli lagret på en sikker datamaskin.
- Jeg sletter lydopptak fra intervjuet når jeg har skrevet ned alt som vi har snakket om.
- Jeg passer på at ingen kan kjenne deg igjen i teksten som skrives i masteroppgaven. For eksempel vil jeg finne opp et annet navn når jeg skriver om noe som du har sagt.
- Jeg følger loven om personvern.

### **Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Forskningsprosjektet vil avsluttes når jeg får masteroppgaven godkjent, som vil være innen november 2023. Da vil jeg passe på at all informasjon om deg slettes.

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

Jeg behandler informasjonen om deg bare hvis du sier det er greit og skriver under på samtykkeskjemaet.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Hvis du kan identifiseres i datamaterialet har du rett til:

- å se hvilken informasjon om deg som jeg har samlet inn og få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til prosjektet, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med:

- NTNU ved Gro Ulset, forsker ved Regionalt kunnskapssenter for barn og unge – psykisk helse og barnevern, Institutt for Psykisk helse. Hun er prosjektansvarlig og min veileder i prosjektet.  
Epost: gro.ulset@ntnu.no  
Mobil: 99 60 42 91
- Jeg: Anna Simonsen, student ved masterprogram psykisk helse, Institutt for Psykisk helse, NTNU.  
Epost: annasim@ntnu.no  
Mobil: 47 80 71 91
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen ved NTNU.  
Epost: thomas.helgesen@ntnu.no  
Mobil: 93 07 90 38

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Student / Forsker  
*Anna Simonsen*

Prosjektansvarlig / Veileder  
*Gro Ulset*

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter under 16 år

**Vil du delta i forskningsprosjektet**  
**” Ungdommer ved 10. trinn sine erfaringer med undervisningen i**  
**det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring»”**

Hei!

Har du lyst til å være med i et forskningsprosjekt?

Dette er et skriv med informasjon om målene for prosjektet og hva det vil ha å si for deg å delta.

**Formål**

Jeg er student ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) og går masterstudiet psykisk helse. Jeg skal skrive en masteroppgave hvor jeg skal undersøke denne problemstillingen: *Hvilke erfaringer har ungdommer ved 10. trinn på en ungdomsskole med undervisningen i det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring»?*

Det er jeg, Anna Simonsen, som gjennom min masterstudie er forskeren og som leder dette forskningsprosjektet.



Håper du vil være med!

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet**

Det er Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) som er ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg spør deg om å delta fordi du går i 10. klasse på en ungdomsskole og har undervisning i det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». «Folkehelse og livsmestring» handler blant annet om det dere har lært om i MOT-økter, temaet «livsmestring» i utdanningsfag og generelt i de andre fagene dere har. Jeg har lyst til å høre om dine erfaringer med å få undervisning i dette temaet. Ønsker å snakke med 5-7 elever ved 10. trinn på din skole.

Jeg har vært i kontakt med skolen din som har sagt at de ønsker å bidra i dette prosjektet. Jeg får hjelp fra en ansatt på din skole med å gi deg dette skrevet med informasjon, så jeg vet ikke hvem du er eller hva du heter. Hvis du har lyst til å være

med må du skrive under på siste ark i dette brevet. Dersom du er under 16 år, må dine foreldre eller andre med foreldreansvar samtykke på dine vegne, som vil si at de synes det er greit at du deltar og skriver under på dette. Det er frivillig å delta. Hvis du ikke har lyst til å være med, tar jeg ikke kontakt med deg.

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

Hvis du har lyst til å delta i dette forskningsprosjektet, vil jeg ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale hvor jeg stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om dine erfaringer med den undervisningen du har fått i det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring», hvordan du synes det er å lære om psykisk helse/livsmestring i skolen og hvilken betydning det har for deg.

Jeg vil ikke be om personlige opplysninger ved å stille noen spørsmål om din helse eller om hvordan du har det.

Jeg vil være den som intervjuer deg og jeg ønsker å ta lydopptak av intervjuet. Intervjuet vil ta mellom 30-45 minutter og vil bli gjennomført på et grupperom på skolen din i løpet av våren 2022. Du vil være helt anonym, og det skal ikke være mulig å forstå hvem du er i teksten som fremstilles i masteroppgaven.

Dine foresatte kan om ønskelig få se intervjuguiden før gjennomføring av intervjuet ved å ta kontakt.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst til å være med eller ikke. Det er bare du og dine foreldre, eller andre med foreldreansvar, som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.

Hvis du vil delta kan du eller dine foreldre, eller andre med foreldreansvar, når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du senere velger å trekke deg.

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

- Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålet jeg har fortalt om i dette skrivet.  
Jeg vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare jeg og min veileder som har tilgang på informasjonen.
- Jeg passer på at ingen andre kan få tak i informasjonen jeg samler inn om deg. All informasjon vil bli lagret på en sikker datamaskin.
- Jeg sletter lydopptak fra intervjuet når jeg har skrevet ned alt som vi har snakket om.
- Jeg passer på at ingen kan kjenne deg igjen i teksten som skrives i masteroppgaven. For eksempel vil jeg finne opp et annet navn når jeg skriver om noe som du har sagt.
- Jeg følger loven om personvern.

### **Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Forskningsprosjektet vil avsluttes når jeg får masteroppgaven godkjent, som vil være innen november 2023. Da vil jeg passe på at all informasjon om deg slettes.

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

Jeg behandler informasjonen om deg bare hvis du og dine foreldre, eller andre med foreldreansvar, sier det er greit og skriver under på samtykkeskjemaet.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Hvis du kan identifiseres i datamaterialet har du rett til:

- å se hvilken informasjon om deg som jeg har samlet inn og få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til prosjektet, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med:

- NTNU ved Gro Ulset, forsker ved Regionalt kunnskapssenter for barn og unge – psykisk helse og barnevern, Institutt for Psykisk helse. Hun er prosjektansvarlig og min veileder i prosjektet.  
Epost: gro.ulset@ntnu.no  
Mobil: 99 60 42 91
- Jeg: Anna Simonsen, student ved masterprogram psykisk helse, Institutt for Psykisk helse, NTNU.  
Epost: annasim@ntnu.no  
Mobil: 47 80 71 91
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen ved NTNU.  
Epost: thomas.helgesen@ntnu.no  
Mobil: 93 07 90 38

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen  
Student / Forsker  
*Anna Simonsen*

Prosjektansvarlig / Veileder  
*Gro Ulset*

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Ungdommer ved 10. trinn sine erfaringer med undervisningen i det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring»*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg er fylt 16 år og samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet:

---

(Signert av eleven / prosjektdeltaker, dato)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Ungdommer ved 10. trinn sine erfaringer med undervisningen i det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring»*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av eleven / prosjektdeltaker, dato)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Ungdommer ved 10. trinn sine erfaringer med undervisningen i det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring»*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- mitt barn kan delta i intervju

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet:

---

(Signert av foresatt, dato)



## **Individuelle intervjuer med elever i 10. trinn på en ungdomsskole om det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» Intervjuguide**

Jeg ønsker velkommen og presenterer meg selv

Informantene har lest informasjon om prosjektet og gitt skriftlig samtykke, men jeg starter likevel med å gi kort muntlig informasjon om: prosjektet og agenda, personvern (rett til å trekke seg, frivillighet, anonymisering), jeg stiller spørsmålene også forteller du så godt du kan, det er ingen fasitsvar, en trenger ikke å svare på spørsmål om en ikke vil. Avklarer eventuelle spørsmål informantene har

### **Innledende spørsmål**

- Hvor gammel er du?
- Hvilken klasse går du i?
- Har du noen fritidsinteresser?
- Hvor ønsker du å begynne på videregående til høsten?

### **Hovedspørsmål**

- Har du hørt om det tverrfaglige temaet "folkehelse og livsmestring"?
- Hva tenker du det handler om?
- I dag er det mer fokus i skolen på psykisk helse og hvordan man kan mestre livet. Det er blant annet det temaet "folkehelse og livsmestring" handler om. Hva synes du om at det er mer fokus på psykisk helse og mestring i skolen i dag?

### **MOT**

- Gjennom ungdomsskolen har dere hatt MOT. Kan du fortelle litt om hva MOT er og hvordan det har vært å ha MOT på skolen?
- Hva har dere lært gjennom MOT?
- I MOT er en av verdiene «MOT til å bry seg» og dere har snakket om hva man kan gjøre for å hjelpe en venn. Kan du beskrive hvordan du synes det er å lære om dette?
- En av de andre verdiene i MOT er «MOT til å si nei». Hvilken betydning har det å snakke om hvordan bli trygg i seg og klare å si nei til noe man ikke vil gjøre eller

være med på?

- Hvilken betydning har det for deg og skolen å ha hatt MOT?
- Opplever du å ha fått kunnskap/mestringsstrategier fra MOT-øktene som du vil kunne nyttiggjøre deg av, i så fall på hvilken måte?
- Hvordan får dere som er elever mulighet til å delta aktivt i MOT-øktene?
- Hva opplever du ikke har vært så bra/nyttig med det du har lært i MOT-øktene?

### **Livsmestring som tema i utdanningsfag**

- Dere har hatt temaet "Livsmestring" i utdanningsfag i 10. klasse. Kan du fortelle litt om hva dere har lært gjennom temaet?
- Hvordan synes du det har vært å lære om livsmestring i utdanningsfag?
- Hvordan synes du det har vært å lære om sammenhengen mellom stress og psykisk helse?
- Hvordan synes du det har vært å lære om ulike mestringsstrategier man kan benytte seg av i hverdagen?
- Hvilke tanker har du når det gjelder nytten av å lære om disse mestringsstrategiene?
- Kan du beskrive hvordan det var å lære om rus og om å ta kloke valg for seg selv når det gjelder rus? Hvilken betydning har det for deg å lære om dette?
- Kan du beskrive hvordan det har vært å lære om samtykke og samtykkelov?
- Hvordan har det vært å snakke om hvordan man skal vite hvor andres grenser går?
- Opplever du at du har kunne deltatt aktivt i undervisningen, i så fall på hvilken måte?
- Hvis du har ønsket å snakke/lære om noe annet enn det læreren har forberedt, hvordan har du kunnet gjøre det?
- Opplever du å ha fått kunnskap fra disse timene som du vil kunne nyttiggjøre deg av, i så fall på hvilken måte?
- Hva opplever du ikke har vært så bra/nyttig med denne undervisningen?

## **Folkehelse og livsmestring i ordinære fag**

- I hvilke vanlige fag på skolen har du fått undervisning om psykisk helse og livsmestring?  
(eksempler på temaer de kan ha hatt i fag: mediepåvirkning, digitale spor og hvordan man kan få slettet disse, identitet, selvbilde, egne grenser, kjønn og seksualitet, rus, mangfold og likeverd, refleksjon over hvordan man kan håndtere uønskede hendelser).
- Hva synes du om at det undervises om disse temaene i disse fagene?
- Opplever du at du har kunne deltatt aktivt i undervisningen, i så fall på hvilken måte?
- Har du opplevd at det har vært mulig for deg eller medstudenter å komme med innspill til hva dere har lyst til å lære om, eventuelt lære mer om når det gjelder psykisk helse og livsmestring i vanlige fag?
- Kan du fortelle om du har fått kunnskap fra disse timene som du tenker du vil kunne nyttiggjøre deg av, i så fall på hvilken måte?
- Hva opplever du ikke har vært så bra/nyttig med denne undervisningen?

## **Avsluttende spørsmål**

- Hva har vært det mest læringsrike og nyttige med å lære om psykisk helse og livsmestring på ungdomsskolen?
- Hva mer eller annet kunne du tenke deg å lære om når det gjelder psykisk helse og livsmestring?
- Hva synes du om at dere får undervisning om livsmestring og psykisk helse gjennom fagene på skolen?
- Nå er jeg ferdig med mine spørsmål, er det noen spørsmål som jeg ikke har stilt som jeg burde ha stilt når det gjelder temaet «folkehelse og livsmestring»?
- Er det noe du vil tilføye?

Takke for at informanten stilte opp på intervju. Forklare hva som skjer med opptaket

## Vedlegg 6: Tilråding fra NSD/Sikt



[Meldeskjema](#) / [Ungdommer ved 10. trinn sine erfaringer med undervisningen i det tve...](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
544969

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
07.04.2022

### Prosjekttittel

Ungdommer ved 10. trinn sine erfaringer med undervisningen i det tverrfaglige temaet "folkehelse og livsmestring"

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for medisin og helsevitenskap (MH) / Institutt for psykisk helse

### Prosjektansvarlig

Gro Ulset

### Student

Anna Simonsen

### Prosjektperiode

01.05.2022 - 22.11.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 22.11.2023.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17),

begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

