

Maren Strømmen

«Jeg får litt mer tro på meg selv»

En kvalitativ intervjustudie om videregående
elevers erfaringer med
livsmestringsundervisning i skolen.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Anne Torhild Klomsten

Mai 2020

Maren Strømmen

«Jeg får litt mer tro på meg selv»

En kvalitativ intervjustudie om videregående elevers erfaringer med livsmestringsundervisning i skolen.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Anne Torhild Klomsten
Mai 2020

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Temaet for denne studien er elevers erfaringer med livsmestringsundervisning i skolen. Hensikten har vært å bidra til økt forståelse av hvordan elever erfarer å få kompetanse til å ta vare på egen psykisk helse, og hvordan deres synspunkt kan belyse debatten om Folkehelse og livsmestring, som skal inn i skolen. Dette utforskes gjennom problemstillingen: Hvordan erfarer elever i videregående skole at livsmestringsundervisning kan gi dem kompetanse til å ta vare på egen psykisk helse?

Denne problemstillingen har blitt undersøkt gjennom semistrukturerte gruppeintervju med 13 elever som går i 1. klasse yrkesfaglig retning, som alle har hatt livsmestringsundervisning gjennom et skoleår. Sentrale funn i studien baserer seg på elevuttalelsene, og viser at elevene har fått en bestyrkning hvor de har oppdaget egne ressurser og kompetanse. De sier selv at de har opplevd å få mer tro på seg selv. Noen elever har også fått flere ferdigheter til å håndtere normalt stress. Begge deler har ført til at elevene har fått mestringserfaringer og større opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 1987; Bandura, 2006). Elevene sier også at de har fått styrket sin evne til mentalisering, både ved å forstå andre med et «innenfra»-blikk, og seg selv med et «utenfra»-blikk (Kvello, 2013). Et annet funn viser at det ikke bare er positivt å lære om livsmestring i skolen. Noen elever opplever at det er feil fokus i timene, og at de ikke klarer å trekke ut noe de kan få bruk for i eget liv. Elevene uttrykker et ønske om å få kunnskap om psykisk helse, og ferdigheter til å mestre livet også i fremtiden (Klomsten & Stenseng, 2019). Det viser viktigheten av å lytte til elevenes erfaringer. Et siste funn viser hvilken betydning den helhetlige opplevelsen av skolen har for elevenes psykiske helse. Elevene i denne studien opplever at de har positive relasjoner til lærere, samt et godt læringsmiljø og tilpasset opplæring. Dette er faktorer som har stor betydning for elevenes læring, utvikling, motivasjon og livsmestring (Federici & Skaalvik, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2020; Uthus, 2017b).

Nå når Folkehelse og livsmestring skal inn i skolen som tverrfaglig tema, kan funn fra denne studien bidra på flere måter. Studien bekrefter at kunnskap om psykisk helse og livsmestring blir godt mottatt av elever i videregående skole, og at de ønsker å få inngående kunnskap om det. Funnene bekrefter også at det er et behov blant elever å få konkrete ferdigheter, som kan hjelpe dem til å håndtere stress. Studien viser også at lærernes tilnærming til livsmestringsundervisning, vil gi elevene ulik kompetanse. Disse to tilnærmingene blir belyst for at skoler og lærere skal kunne få innblikk i hva Folkehelse og livsmestring kan inneholde for å gi elever både kunnskap og ferdigheter til å mestre egne liv.

Abstract

The theme in this master thesis is how students in high school experiences teaching in life skills. The purpose has been to contribute to an increased understanding of how students experience gaining competence to take care of their own mental health, and how their point of view can shed light on the debate in how «Folkehelse og livsmestring» will enter the schools.

The research question in this study is: How do students in high school experience that life skills education can give them the competence to take care of their own mental health? This issue has been investigated through semi-structured group interviews with 13 students who are in the first grade on a vocational direction. They all have had life skills education through a school year.

The main findings of the study are based on the student statements, and show that they have been given an empowerment where they have discovered their own resources and competence. They say that they have experienced more faith in themselves. Some students have also been given skills to handle normal stress. Both have resulted in students having gained a self-efficacy and a bigger sense of coherence (Antonovsky, 1987; Bandura, 2006). The students have been strengthened in their ability to mentalize, both by understanding others with an «inside view» and themselves with an «outside view» (Kvelling, 2013). Another finding shows that it is not only positive to learn about life skills in school. Some students find that it is a wrong focus in the lessons and fail to draw out something they may need in their own lives. They express a desire to gain knowledge about mental health, and skills to cope with in life in the future as well (Klømsten & Stenseng, 2019). That shows the importance of listening to student`s experiences. The last finding is how the overall experience of the school has an importance of the mental health of the students. The students in this study find that they have positive relationships with teachers. They also experience a good learning environment and adapted education. These are factors that are of great importance for student`s learning, development, motivation and life skills (Federici & Skaalvik, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2020; Uthus, 2017b).

When «Folkehelse og livsmestring» is entering the school as an interdisciplinary topic, findings from this study can contribute in several ways. The study confirms that knowledge about mental health and life skills is well received by students in high school and that they want to gain in-depth knowledge of it. The findings also confirm that there is a need among students to gain specific skills that can help them cope with stress. The study also shows that different approaches in life skills education will give students different competence. These two approaches are elucidated so that schools and teachers are able to gain insight into what «Folkehelse og livsmestring» can contain to give students both the knowledge and the skills to cope with their own lives.

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet midt under Covid-19 utbruddet i Norge, Europa og verden, og situasjonen vi lever i nå krever en felles dugnad fra alle i samfunnet. Dette tydeliggjør WHO (2018) sin definisjon av psykisk helse, som legger til grunn at vi alle utgjør en del av et fellesskap, og at vi alle kan bidra til å gjøre omgivelsene til et bedre sted å være. Evnen til å mestre eget liv og egen hverdag blir ekstra viktig i denne situasjonen, og den krever at vi må finne frem til ressursene vi besitter, slik at vi kommer oss gjennom en usikker og uvant hverdag. Dagens situasjon bekrefter igjen viktigheten av å ivareta barn og ungdoms psykiske helse, og betydningen av skolens rolle i å gi dem kompetanse til å ivareta egen psykisk helse. Jeg vil rette en takk til elevene som deltok i denne studien, og jeg håper dere finner frem ressursene i dere selv og står på gjennom denne litt vanskelige tiden.

Covid-19 situasjonen har ikke påvirket oppgaven i betydelig grad. Fordi alle bibliotek har vært stengt i siste del av skriveprosessen, har jeg ikke hatt tilgang til nødvendige primærkilder. Det har medført at teorigrunnet består av noen sekundærkilder.

Mastergradstilværelsen ble ikke helt slik jeg hadde forestilt meg, da lesesalen og studievenner ble byttet ut med hjemmekontor og samboeren. Allikevel har vi klart å møtes digitalt på Skype, og det har gjort at jeg har følt meg litt mindre alene i denne situasjonen; så tusen takk for støtte og gode motivasjonsord fra dere! Jeg må også takke samboeren for god støtte og kloke ord, og at du har holdt ut med både meg og min masteroppgave, når du samtidig hadde din egen å stri med. Videre vil jeg takke veilederen min, Anne Torhild Klomsten for gode, konstruktive og viktige tilbakemeldinger. Jeg vil også takke deg for gode samtaler og støtte når det trengtes. Tilslutt vil jeg takke familien hjemme i Bergen som har stått stødig på sidelinjen gjennom disse fem årene som student i Trondheim, dere har vært uvurderlige og den største takken sender jeg til dere.

Trondheim, mai 2020

Maren Strømmen

Innhold

1	Innledning	11
1.1	Bakgrunn og aktualitet	11
1.2	Studien knyttet til spesialpedagogikk	12
2	Teori og tidligere forskning	13
2.1	Hva er psykisk helse?.....	13
2.2	Livsmestring i skolen.....	13
2.2.1	Livsmestring i Kunnskapsløftet	13
2.2.2	Lærer-elev-relasjonen som grunnlag for livsmestring	15
2.3	Salutogenese	16
2.4	Agent i eget liv.....	17
2.5	Empowerment	17
2.6	Mentalisering	18
2.7	Tidligere forskning på området.....	18
3	Metode.....	21
3.1	Livsmestring i skolen - forskningsdesign	21
3.1.1	Livsmestringsundervisning ved Marihaugen videregående skole	21
3.1.2	Livsmestringsundervisning ved Fjellveien videregående skole.....	21
3.2	Kvalitativ tilnærming	22
3.2.1	Kvalitative forskningsintervju	22
3.3	Utvalg og presentasjon av intervjupersonene	23
3.4	Utforming av intervjuguide.....	23
3.5	Pilotintervju.....	24
3.6	Datainnsamling	24
3.7	Studiens kvalitet	25
3.8	Etiske betraktninger.....	26
3.9	Dataanalyse	27
4	Empiri, tolkning og diskusjon	29
4.1	«Mer tro på meg selv»	29
4.2	«Praktiske øvelser er bra».....	32
4.3	«Å lære om livsmestring er ikke bare positivt»	33
4.4	«Du kan være deg selv her».....	35
5	Drøfting	39
5.1	Fornuftig at elever får kompetanse til å ivareta egen psykisk helse.....	39
5.2	Er det skolens ansvar å gi elever kompetanse til å mestre livet?	41
5.2.1	Hvem skal undervise i livsmestring?	42

5.3	Organisering av FoL.....	43
5.4	Avsluttende betraktninger og veien videre	44
6	Referanser.....	46
	Vedlegg	50
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	50
	Vedlegg 2: Intervjuguide	52
	Vedlegg 3: Transkripsjonsnøkkel	55
	Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	56

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og aktualitet

Psykisk helse blant ungdom er dagsaktuell tematikk. Forskning viser at 10-20% av barn og unge opplever psykiske helseplager, og at det er en økning i antall ungdommer som opplever dette (Bakken, 2019; O'Reilly, Svirydzienka, Adams, & Dogra, 2018). Ungdommer som opplever vanskelige tanker og følelser kan få psykiske symptomer som for eksempel stress, angst og depresjon. For en del ungdommer, kan det gå i betydelig grad utover deres livskvalitet, og samtidig deres trivsel og læring i skolen (Mykletun, Knudsen, & Mathiesen, 2009). Barn og unges psykiske helseplager kan forstås i lys av tiden vi lever i. Vi lever i et globalisert samfunn, hvor utdanning blir sett på som en forutsetning for at mennesker får ta del i yrkeslivet og samfunnslivet (Sassen 2014, referert i Uthus 2017a, s. 22). På grunn av økt prestasjonspress på individet og økningen i helseplager, har mange rettet blikket mot skolen og hvordan den kan bidra til å gi elever kompetanse til å mestre egne liv (Kunnskapsdepartementet, 2020). Elevenes psykiske helse anses som så viktig, at det er nedfelt i opplæringsloven § 9 A-2 at skolen skal sikre elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998b). I den overordnede delen av læreplanen, finner vi dessuten formålsparagrafen som blant annet sier at skolen skal ivareta elevers psykiske helse i skolen, slik at vi ruste dem til å mestre egne liv (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette tydeliggjøres flere steder i Kunnskapsløftet 2020. I overordnet del inngår også de tre tverrfaglige temaene Demokrati og medborgerskap, Bærekraftig utvikling og Folkehelse og livsmestring (FoL), som skal inkluderes i fagene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Alle tre temaene tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fra fellesskapet. Elevene skal få kompetanse til å bli aktive medborgere og delta i videreutviklingen av det demokratiske samfunnet vi lever i, i tillegg skal de utvikle kompetanse til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst (Kunnskapsdepartementet, 2020). FoL skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, samt gi dem muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2020). Alle tre temaene er sammenvevde og like viktige for å utvikle hele individer som kan ta vare på seg selv, samt delta og bidra i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Hvordan folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tematikk skal gjøres i skolen, og hvordan det virker, har vi lite kunnskap om. Vi vet noe om hva som fungerer i skolen knyttet til undervisning i psykisk helse. Tidligere forskning viser blant annet at psykisk helsetreningsprogrammer i skolen virker positivt, særlig på kort sikt. Vi vet også at effekten av disse har en tendens til å avta eller stoppe opp når programmene avsluttes (Andersen, 2011). Selv om FoL skal være et tverrfaglig tema i skolen, er det flere som har forsøkt ideen om å ha livsmestring som selvstendig fag på timeplanen. I Irland har de i mange år hatt en satsning på psykisk helsefremmende arbeid i skolen. «Social, personal and health education» (SPHE) er et obligatorisk fag for elever i irsk ungdomsskole. SPHE har blant annet fokus på fysisk og emosjonell helse, selvledelse og kommunikasjonsferdigheter, samt vennskap, relasjoner og seksualitet (Gabhainn, O'Higgins, & Barry, 2010). Trondheim kommune gjorde i 2017 et forsøk på å

implementere et livsmestringsfag på timeplanen på en av byens ungdomsskoler. Da hadde elever på 9.trinn livsmestringsfaget UPS! på timeplanen gjennom et skoleår. Målet med dette prosjektet var at ungdom skulle få kunnskap om psykisk helse slik at de kunne utvikle evner og ferdigheter som gjør dem bedre rustet til å ta vare på egen psykisk helse (Klomsten, 2018). Trondheimsprosjektet hadde elevstemmen i fokus, og viser at UPS! ble tatt godt imot av ungdomsskoleelevene. Funn viser at faget har gitt elevene både kunnskap om psykisk helse og kunnskap til å mestre livet (Klomsten, 2018).

Studien i Trondheim gir oss kunnskap om ungdomsskoleelever og deres erfaringer med livsmestringsundervisning. Vi vet at ungdomsskoleelever synes faget er viktig og lærerikt (Klomsten, 2018). Vi vet derimot lite om hvordan videregående elever opplever å ha undervisning i psykisk helse. I min studie rettes fokus mot denne elevgruppen. Studien inngår som en del av forskningsprosjektet *Livsmestring i skolen*. For meg har det vært viktig å rette oppmerksomheten mot elevenes stemmer, da det er de som skal motta undervisning i livsmestring i årene fremover. Derfor mener jeg det er viktig å få innblikk i deres tanker, erfaringer og meninger knyttet til det. Med bakgrunn i økningen av psykiske helseplager, og prestasjonspresset som legges på dagens ungdom, ønsker jeg å gå mer i dybden og belyse hvordan elever i videregående skole opplever å ha undervisning i livsmestring. Dette skal belyses gjennom følgende problemstilling: Hvordan erfarer elever i videregående skole at livsmestringsundervisning kan gi dem kompetanse til å ta vare på egen psykisk helse?

1.2 Studien knyttet til spesialpedagogikk

Denne studien skrives innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. I grunnskolen og videregående skole er det nedfelt i opplæringsloven § 5-1, at elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998a). Dette er den ene siden av spesialpedagogikk, den andre siden utgjør et mer helhetlig perspektiv, der spesialpedagogikk opptre som et verdifullt supplement til allmennpedagogikken (Uthus, 2017b). Gjennom et systemperspektiv vil spesialpedagogikk fungere forebyggende gjennom tidlig innsats, og gjennom støtte for tilpasset opplæring innenfor den ordinære opplæringen (Uthus, 2017b). Arbeid med psykisk helse i skolen vil være et forebyggende tiltak, som i henhold til et slikt systemperspektiv vil favne om alle elever. Forebyggende tiltak som livsmestringsundervisning kan være med på å styrke forhold rundt elevene som kan virke beskyttende for dem. Det kan også være med å forhindre fremtidige problemer i å oppstå (Holte, 2018; Olsen & Traavik, 2017). Forskning viser at slike allmennforebyggende tiltak er mer effektive i reduseringen av risiko for hele befolkningen, enn det er å sette inn tiltak for høyrisikogrupper (Rose, 2001). Dermed kan en si at undervisning i livsmestring kan fungere som et forebyggende tiltak, som kan redusere risiko for psykiske helseplager for alle elever.

2 Teori og tidligere forskning

2.1 Hva er psykisk helse?

Psykisk helse skapes der mennesker lever sine liv. Skolen er dermed en sentral arena for ungdom i denne sammenhengen. Det er i skolen ungdommens psykiske helse skapes og utvikles, og derfor et viktig sted å sette inn forebyggende innsats knyttet til akkurat det (Holte, 2012). Begrepet psykisk helse blir definert av Verdens helseorganisasjon (WHO), 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 his or her community (World Health Organization, 2018).

Det gir en god psykisk helse når individet får realisert sine egne evner, kan håndtere normalt stress, og bidra i samfunnet. God psykisk helse overlapper delvis begrepet livskvalitet. Det betyr å ha det bra, ha ressurser til å håndtere utfordringer, føle en tilhørighet, samt oppleve mening, kunne utvikle seg og være i gode relasjoner (Helsedirektoratet, 2017). Uthus (2017a) tolker at en god psykisk helse er å leve et godt liv til tross for stressende faktorer. Alle opplever motgang og utfordringer, og en kan si at det gode liv er å håndtere denne motgangen (Uthus, 2017a). Dermed viser ikke denne definisjonen til et perfekt liv, fullstendig fritt for sykdom eller vanskeligheter.

Psykisk helse er helt grunnleggende for at vi som mennesker skal kunne tenke, samhandle med andre, tjene til livets opphold og glede seg over livet (World Health Organization, 2018). Dermed er det helt avgjørende at skolen legger til rette for å ivareta elevens psykiske helse. I Norge er det nedfelt i opplæringsloven, at skolen skal legge til rette for et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring for å ivareta elevenes psykiske helse (Opplæringslova, 1998b). Vi finner det også igjen i Kunnskapsløftet, hvor livsmestring er et sentralt begrep. Videre vil jeg redegjøre for hva livsmestring er, og hvordan livsmestring og psykisk helse favnes i Kunnskapsløftet.

2.2 Livsmestring i skolen

Livsmestring blir definert av landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU), slik:

Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017).

Livsmestring forutsetter altså å håndtere utfordringer som en står ovenfor på best mulig måte, og at en opplever en trygghet og tro på egne evner. Dette samsvarer med hva WHO (2018) mener er en god psykisk helse. Opplevelsen av livsmestring blir derfor viktig for den enkelte elev, og i Kunnskapsløftet finner vi deler som skal sikre elevene dette.

2.2.1 Livsmestring i Kunnskapsløftet

Livsmestring og psykisk helse er sentralt i Kunnskapsløftet. I overordnet del står formålsparagrafen som sier at: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og

holdninger for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Opplæringens verdigrunnlag skal prege skolens og lærernes møte med elevene og hjemmene, og denne grunnmuren består av seks ulike verdiområder som alle er forankret i menneskerettighetene. Disse verdiene har betydning for hver enkelt elev, og er alle forutsetninger for at elevene utvikler kunnskap, kompetanse og holdninger (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Helt eksplisitt blir livsmestring presentert i det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring (FoL). Elevene skal utvikle kompetanse knyttet til dette temaet gjennom arbeid med problemstillinger i ulike fag. FoL skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, samt gi dem muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2020). Videre står det at livsmestring handler om å forstå og påvirke faktorer som er betydningsfull for mestring av eget liv. Temaet skal derfor «bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13). Målene for hva elevene skal lære innenfor FoL uttrykkes i ulike kompetansemål i fag der det er relevant. Aktuelle områder for temaet, og som naturlig inngår i fag gjennom kompetansemål er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, forbruk og personlig økonomi. I læreplanen fra videregående skole, yrkesfaglig retning, finner vi flere tilknyttede kompetansemål, som er eksempel på dette. I naturfag står det for eksempel «Gjøre rede for funksjonene til noen næringsstoffer og diskutere hvorfor et variert kosthold er viktig i et helse- og bærekraftsperspektiv» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Også i matematikk finner vi et kompetansemål som sier: «Vurdere val knytte til personleg økonomi og reflektere over konsekvensar av å ta opp lån og bruke kredittkort» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Andre områder som er like viktig er verdivalg, betydningen av meningen i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette egne grenser og respektere andres. I tillegg skal en kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2020). Vi kan finne eksempler på kompetansemål knyttet til dette, i faget religion: «Identifisere og drøfte etiske problemstillinger i tilknytning til kommunikasjon, mellommenneskelige relasjoner og identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Også i samfunnsfag finner vi kompetansemålet: «Reflektere over utfordringer i samband med grensesetjing og drøfte ulike verdiar, normer og lover som gjeld kjønn, seksualitet og kropp» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I tillegg til mål for opplæringen, sier Kunnskapsløftet også noe om skolens praksis. I overordnet del finner vi fem prinsipper for skolens praksis, som til sammen skal gi et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmene (Kunnskapsdepartementet, 2020). Første prinsipp er at skolene skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Et trygt læringsmiljø skapes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. Når elever møtes med respekt og anerkjennelse, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette har betydning for deres psykiske helse, samt læring, utvikling og livsmestring (Uthus, 2017b).

Elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet, og utgjør andre prinsipper. Skolen skal gi den enkelte motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. For å gjøre det må skolen gi alle elever likeverdige muligheter uavhengig av deres forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2020). For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen, må læreren ha en god klasseledelse som bygger på elevenes behov,

samt gode relasjoner til elevene. I tillegg trengs det variasjon i læringsaktiviteter. Like viktig er forventninger til den enkelte elev om innsats og mestring, da det påvirker deres læring og tro på egne evner og muligheter (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette vil bidra til elevenes opplevelse av livsmestring (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017). Forventninger om innsats og mestring inngår i prinsippet om tilpasset opplæring, som er tilrettelegging skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Elever som har behov for tilrettelegging utover dette ordinære tilbudet, har krav på spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det overordnede målet er å legge til rette for at alle elever skal oppleve mestring, slik at de opplever tro på egne evner. De elevene som opplever det, er mer engasjerte, investerer mer innsats og er mer utholdende når de møter motstand (Bandura, 2006; Uthus, 2017b).

Det tredje prinsippet sier at opplæringen skal skje i samarbeid mellom skolen og hjemmet. Fjerde prinsipp utgjør samarbeid mellom skole og lærebedrift. Siste prinsipp tar for seg skolen som et profesjonsfaglig fellesskap. Disse tre prinsippene utdypes ikke ytterligere, men sammen med de to første prinsippene utgjør de fem prinsipper for skolens praksis. Det er en skole som møter elevene med tillit, respekt og krav, samt utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Prinsippene viser at det er flere aspekter ved skolens praksis som skal være til stede, slik at elever får en tilpasset opplæring som sørger for at de opplever mestring, tilhørighet og på den måten trivsel, læring og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2020; Uthus, 2017b). I denne helheten utgjør læreren en sentral rolle i et godt læringsmiljø (Federici & Skaalvik, 2017). Forskning viser at lærer-elev-relasjonen er viktig for elevenes faglige utvikling, trivsel og psykiske helse (Federici & Skaalvik, 2017).

2.2.2 Lærer-elev-relasjonen som grunnlag for livsmestring

Et viktig grunnlag for livsmestring i skolen, er relasjonen mellom lærer og elev (Federici & Skaalvik, 2017). Lærer-elev-relasjonen rommer flere ulike forhold. Blant annet består den av sosial støtte, som kan skilles mellom hvordan lærere faktisk støtter elevene, og elevenes opplevelse av lærerne som støttende (Drugli, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Sistnevnte beskrives videre her da det er elevenes opplevelse som har betydning for deres psykiske helse. Sosial støtte kan deles inn i emosjonell støtte og instrumentell støtte. Emosjonell støtte handler om elevenes opplevelse av å bli verdsatt, akseptert og respektert av lærerne, og at de føler seg trygge sammen med dem (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Instrumentell støtte handler om elevenes opplevelse av å få konkrete råd, hjelp og veiledning til skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Sosial støtte blir registrert gjennom elevenes opplevelse av læreren. Følelsen av tilhørighet til læreren kan komme som følge av en god sosial støtte fra læreren, og er også et annet viktig forhold ved lærer-elev-relasjonen (Federici & Skaalvik, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Tilhørighet er et grunnleggende behov som må være tilfredsstillt for at elever skal vise engasjement, være motivert og vise interesse (Gagné & Deci, 2005). Forskning viser at lærer-elev-relasjonen er sentral i et godt læringsmiljø, og at den har betydning for elevenes psykiske helse (Federici & Skaalvik, 2017). Federici og Skaalvik (2017) gjennomførte en undersøkelse på ungdomstrinnet og i den videregående skolen, hvor de målte hvordan elevenes opplevelse av emosjonell støtte virket inn på prestasjonspress knyttet til skolearbeid, press knyttet til utseende, og ikke-kliniske mål på mental helse (Federici & Skaalvik, 2017). Resultatene viste at jo mer emosjonelt støttende elevene opplevde lærerne, jo mindre rapporterte de av press, utmattelse, nedstemthet, psykosomatiske plager og angst. Dette viser at en god relasjon mellom lærer og elev, har betydning for

elevenes psykiske helse (Federici & Skaalvik, 2017). Det har videre betydning for elevenes læringsutbytte, utvikling og motivasjon (Drugli, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Uthus, 2017b).

2.3 Salutogenese

I Opplæringslova (1998b) står det eksplisitt at skolen skal fremme elevenes helse. Dermed er det naturlig å trekke frem Antonovskys (1987) teori om salutogenese. Teorien retter oppmerksomheten mot det som gjør oss friske, til tross for at vi utsettes for stressende hendelser i livet (Antonovsky, 1987). Sentralt i teorien om salutogenese er at mennesket trenger å oppleve sammenheng og mening i tilværelsen, en «sense of coherence», eller «opplevelse av sammenheng» (OAS), som forutsetning for en god psykisk helse (Antonovsky, 1987). Tre grunnleggende komponenter i denne teorien er begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Begripelighet er individets evne til å forstå det som skjer inni seg og rundt seg. En person med god begripelighet vil kunne oppfatte det som skjer som organisert, strukturert og klart. En person med lav begripelighet vil oppfatte det som kaotisk, uordnet, tilfeldig og uforklarlig. Når en person har god begripelighet vil den kunne takle ulike alvorlige hendelser som død, sykdom eller andre vanskelige situasjoner, og finne en forklaring på dem eller gi det en mening i en større sammenheng (Antonovsky, 1987). I skolen vil for eksempel elever som har en god begripelighet, oppleve det som skjer der som ryddig og organisert, som gjør at de takler det som kommer av utfordringer i form av skolearbeid, prestasjoner, og sosiale situasjoner.

Håndterbarhet er i hvilken grad en person oppfatter at den har ressurser tilgjengelig til å møte ulike utfordringer den blir utsatt for. Det kan være ressurser en har selv, eller ressurser som andre har; familie, venner, medelever, lærer eller psykolog, altså noen som en kan regne med og stole på. Hvis en person opplever høy grad av håndterbarhet, vil den ikke føle seg utsatt for hendelser der den opplever at livet behandler den urettferdig. Uheldige ting skjer i livet, og når de skjer, vil en kunne takle det (Antonovsky, 1987, 2012). Et eksempel kan være at elevene har innarbeidet pusteøvelser for å håndtere stress, dermed har de flere ressurser til å takle stressende situasjoner.

Den tredje komponenten, meningsfullhet, representerer motivasjonen i denne teorien. Personer med en sterk OAS, har ofte områder i livet som er veldig viktige for dem. Disse områdene gir dem en mening både kognitivt og følelsesmessig. De med svak OAS, har ikke disse samme områdene i livet. Meningsfullhet referer altså til hvordan en føler livet gir mening følelsesmessig, hva som er verdt å investere energi i, hva som gjør en glad og engasjert (Antonovsky, 1987, 2012). Det gjør at hvis en person opplever stressende eller alvorlige hendelser, så vil denne komponenten gi styrke til de to øvrige komponentene, slik at personen klarer å ta utfordringen, finne en mening i den, og gjøre sitt beste for å komme seg gjennom det (Antonovsky, 2012; Lindström & Eriksson, 2015). Eksempelvis har elevene i min studie alle sammen valgt en yrkesfaglig retning på videregående skole. Dermed har de trolig valgt å arbeide og studere et område som de trives med, og som gir dem mening følelsesmessig, og som de engasjerer seg for.

Oppsummert kan en si at mennesker med sterk OAS opplever livet som sammenhengende, begripelig, håndterbart og meningsfylt, noe som bidrar til en indre trygghet og tillit til at en har egne indre ressurser og ressurser i omgivelsene tilgjengelig til å takle utfordringer (Lindström & Eriksson, 2015). Noe av intensjonen i FoL, er at elever skal få kompetanse til å mestre egne liv og på den måten oppleve en

sammenheng i livet. De opplever da å være agenter i eget liv, noe den sosialkognitive teorien om «human agency» sier noe om. En faktor som kan bidra til å gi mennesker ressurser, er empowerment. Videre vil jeg gjøre rede for begge disse begrepene.

2.4 Agent i eget liv

I likhet med salutogenese legger også «human agency» til grunn at individet betraktes som aktivt, handlende og med mulighet til å påvirke egen tilværelse (Bandura, 2006). I den sosialkognitive teorien om «human agency» forklarer Bandura at alle mennesker har et iboende potensial og en sterk motivasjon, til å innta rollen som «agent i eget liv», slik Skaalvik og Skaalvik (2018) oversetter begrepet til norsk. Det vil si at vi er motivert til å ta styring over egne liv, mener Bandura (2006). Det kan utdypes gjennom fire kjerneelementer. Det første dreier seg om *intensjonalitet*, altså evnen til å planlegge en handling for å oppnå et bestemt resultat eller mål (Bandura, 2006). Det andre elementet er evnen til å *forestille seg fremtiden*. Ved å se for seg sannsynlige utfall eller å sette seg fremtidige mål, vil det kunne motivere og lede til å utføre handlinger nå (Bandura, 2006). Det tredje elementet handler om at mennesket også er *selvregulerende*. Det innebærer evnen til å velge passende handlinger for å nå målet, samt regulere og motivere seg til å gjennomføre (Bandura, 2001). Det fjerde elementet er *selvrefleksjon*, som er evnen til å reflektere over motivasjon, verdier og betydningen av ens handlinger. Ved en slik selvrefleksjonsevne, vil enkeltpersoner kunne se alternative handlinger, andre verdier og deretter ta et valg om riktig handling (Bandura, 2018).

En forutsetning for å være agent i eget liv, er «self-efficacy» eller «mestringsforventning» (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Bandura (2006) forklarer at å ha tro på seg selv og egne evner til å mestre, er grunnlaget for menneskets motivasjon. Mestringsforventning er derfor en sentral betingelse for at mennesker kan være agenter i eget liv, og dermed nært knyttet til psykisk helse (Uthus, 2017b). Bandura (2006) knytter mestringsforventning opp mot bestemte handlinger eller utfordringer vi står ovenfor. Har en person manglende tro på å mestre en utfordring, reduserer personen innsatsen eller gir opp. Har en person derimot tro på at den har ressursene som skal til for å mestre utfordringen, vil det gi økt engasjement, innsats og utholdenhet (Bandura, 2006). En måte lærere og skolen kan gi elever mestringsopplevelser, er gjennom empowerment. Dette begrepet vil jeg gjøre rede for i neste delkapittel.

2.5 Empowerment

Empowerment kan oversettes til «bestyrkning». Bestyrkning kan beskrives som en prosess hvor individet får økt makt over seg selv og økt kontroll over egen livssituasjon (Askheim, 2007; Olsen & Traavik, 2017). I skolen kan dette skje ved at eleven får hjelp av læreren til å oppdage sine ressurser og sin kompetanse. På den måten blir elevenes sterke sider styrket, i tillegg til at de får mestringsopplevelser og en kompetanseheving (Olsen & Traavik, 2017). Bestyrkning kan deles inn i to deler, som utgjør målet og veien. Målet er kompetanse til å delta i, og påvirke sitt eget liv. Veien er utviklingen av ferdigheter som skal til for å nå dette målet (Walseth & Malterud, 2004). Eksempelvis vil målet være at elever har kompetanse til å håndtere stress, og veien vil være å lære ulike ferdigheter, som for eksempel pusteteknikker, som kan hjelpe de til akkurat det. Ved å bevisstgjøre elevene på deres egne ressurser og kompetanse, hjelper vi dem til å få en økt OAS, slik at de bedre vil kunne forstå sin egen situasjon, tro på at de kan finne en løsning, og finne det meningsfullt å prøve (Olsen & Traavik, 2017). En viktig del av

prosessen hvor elever skal bevisstgjøres deres ressurser og få økt selvkontroll, er gjennom deres evne til mentalisering.

2.6 Mentalisering

Mentalisering er et sentralt element i å forstå seg selv og andre, og dermed en viktig faktor for god psykisk helse (Haugan, 2017). Mentalisering kan defineres som «den mentale prosessen der vi både automatisk og kontrollert danner oss forestillinger om vårt eget og andres sinn, for eksempel i form av tanker, følelser, behov og ønsker og intensjoner» (Haugan, 2017, s. 206). Det vil gjøre det mulig for oss å tolke meningen med og motivasjonen for vår egen og andres atferd (Haugan, 2017). Å forstå seg selv, og forstå seg selv i samspill med andre, blir dermed helt sentralt for trivsel og livskvalitet. Ifølge Kvello (2013), kan mentalisering forstås på tre ulike måter. Det første er å forstå seg selv og de motiver og behov som en selv har. Det andre er å se seg selv med et «utenfra»-blikk, som innebærer en vurdering av hvordan en trolig fremstår i andres øyne. Tredje måten er å forsøke å se andre med et «innenfra»-blikk, slik at en kan forstå dem (Kvello, 2013).

Fonagy, Bateman og Luyten (2012) deler mentalisering opp i fire dimensjoner. Det er implisitt-ekslisitt mentalisering, indre-ytre mentalisering, selv-andre mentalisering og affektiv-kognitiv mentalisering. Videre blir de to første dimensjonene utdypet, da funn i studien tyder på at disse blir brukt av elevene. Implisitt mentalisering er naturlig mentalisering, som skjer ubevisst og automatisk. Det kan for eksempel være når en intuitivt fanger opp andres sinnstilstand før den er tydelig kommunisert. Dette krever lite oppmerksomhet, innsats og tid, og baseres på vår magefølelse eller tause kunnskap (Fonagy, Bateman, & Luyten, 2012). Eksplicit mentalisering er kontrollert intensjonell refleksjon. Det kan være i situasjoner hvor vi møter utfordringer, og hvor vi får behov for å mentalisere saktegående og bevisst for å få en forståelse av hva som foregår i eget og i andres sinn (Fonagy, Bateman, & Luyten, 2012). Den andre dimensjonen skiller mellom indre- og ytre mentalisering. Indre tilstander er for eksempel følelser, motiver og antakelser, og ytre tilstander er fysiske trekk som ansikt, kropp og atferd. Ved å ha en indre orientert mentalisering, får en innsikt i tanker og sinnstilstand. Ved en ytre orientert mentalisering, vil oppmerksomheten være rettet mot atferd. Ved å ha en balanse mellom de to, vil det gi oss en forståelse av hvorfor medmennesker handler som de gjør, ved å se både de indre og ytre forholdene sammen (Fonagy, Bateman, & Luyten, 2012).

2.7 Tidligere forskning på området

Helsefremmende arbeid i skolen har utviklet seg i stor grad de siste årene (Stewart-Brown, 2006). Internasjonal forskning viser at helhetlige helsefremmende programmer, hvor foresatte og samfunnet rundt blir involvert, best kan fremme elevenes psykiske helse. I tillegg bør programmene implementeres over lang tid (O'Reilly, Svirydzienka, Adams, & Dogra, 2018; Stewart-Brown, 2006). Innledningsvis ble Irland nevnt som et eksempel på land som har gjennomført timeplanfestet undervisning i psykisk helse. De har hatt en helhetlig tilnærming hvor det har vært et nært samarbeid mellom foreldre, skolen og samfunnet rundt. Dette er med å sikre at barna får en sammenhengende opplevelse, og er i stand til å knytte gode forbindelser mellom livet hjemme, på skolen og i samfunnet (The Stationery Office, 1999). Systematisk undervisning gjennom hele skolegangen, vil være med å sikre en større effekt på elevenes psykiske helse (Stewart-Brown, 2006). I Norge har også skolene gjennom årene forsøkt med flere ulike psykisk

helseprogram i skolen. I videregående skole finner vi for eksempel programmet «VIP» - Veiledning og Informasjon om Psykisk helse, som gjennomføres overfor elever i førsteklasse. Effekten av disse programmene har blitt forsket på, og resultatene viser at de virker positivt, særlig på kort sikt (Andersen, 2011). Elever opplever å få økt kunnskap og bedre mestring, men denne effekten har en tendens til å avta og stoppe opp når programmene avsluttes (Andersen, 2011). Dette bekrefter viktigheten av at programmene må ha en lengre varighet, for å ha en større effekt på elevenes psykiske helse (Stewart-Brown, 2006). Imidlertid er det økende bevis for at noen langtidseffekter dukker opp, og at selv om effekten gradvis avtar over tid, kan de forbli betydelige (O'Reilly, Svirydzenka, Adams, & Dogra, 2018).

Det har blitt gjennomført timeplanfestet undervisning i psykisk helse også i Norge, tilsvarende Wellbeing-programmet i Irland (Gabhainn, O'Higgins, & Barry, 2010). I løpet av skoleåret 2017/2018 hadde en 9.klasse på en ungdomsskole i Trondheim livsmestringsfaget UPS! på timeplanen. Hver klasse hadde én time i uken, og tema som de har vært gjennom er listet opp slik: Hva er psykisk helse og livsmestring, mobilbruk, dataspill og søvn, #metoo, pornografi, seksuelle overgrep og voldtekt. Selvoppfatning, mobbing og følelser, samt tanker og følelser, selvmordstanker og selvskading. Målet med Trondheimsprosjektet var at ungdom skulle få kunnskap om psykisk helse, både psykisk helse generelt og de vanligste psykiske plagene som ungdom kan ha. Videre var ønsket at elevene skulle lære om hvordan ta vare på egen og andres psykiske helse (Klomsten, 2018). Forskningen på dette prosjektet, viser at livsmestringsundervisning fører til økt kunnskap om psykisk helse. Det kan indikere at UPS! har bidratt til å øke elevenes kunnskap om hva de kan gjøre for å bli mindre stresset, hvordan snu negative tanker til positive tanker, hva de kan gjøre for å få det bedre, og hvor de kan gå for å få hjelp, dersom de har det vanskelig (Klomsten, 2018). Undervisningen har også ført til økt grad av mestring blant ungdomsskoleelevene, som er elevenes evne til å ta i bruk ressurser for å takle motgang eller utfordringer. Trondheimsprosjektet har fokus på elevstemmen, og elevenes erfaringer med livsmestringsundervisning. Flere ungdomsskoleelever uttrykker at de opplever at de har blitt mer «våken» på at andre kan ha det vanskelig, og hvordan de skal forholde seg til andre gjennom å være en støttende venn. I tillegg ønsker elevene enda mer fokus på å øve på ferdigheter som gjør dem bedre rustet til å håndtere utfordringer i eget liv. Forskning gjort av Klomsten & Stenseng (2019) viser at også elever i videregående skole ønsker å lære konkrete ferdigheter som kan hjelpe dem når de opplever stress og uro. De har et ønske om å tilegne seg ferdigheter som kan bidra til mer ro i kropp og følelser (Klomsten & Stenseng, 2019). Dette er funn som støtter forskningen i Irland (Gabhainn, O'Higgins, & Barry, 2010).

Trondheimsprosjektet ble også avsluttet etter ett skoleår, i likhet med andre psykisk helseprogram i skolen. Et spørsmål som kan stilles til Trondheimsprosjektet, er hvorvidt kunnskapen elevene får som følge av dette, også er kunnskap som avtar etter at prosjektet ble avsluttet. Derfor kan det argumenteres også her, om at et slikt prosjekt ikke er systematisk og grundig nok til å gi elever kompetanse til å mestre egne liv (Klomsten, 2017). Det viser viktigheten av kontinuitet, slik Klomsten (2017) poengterer. Hun argumenterer for at et eget livsmestringsfag med selvstendig læringsinnhold, kan i større grad gjøre det mulig å ivareta elevenes psykiske helse på en grundig og systematisk måte gjennom hele skoleløpet, slik eksempelvis Irland har gjort det (Klomsten, 2017). I likhet med Trondheimsprosjektet, retter jeg i denne studien blikket mot elevstemmen. Derfor er det interessant å undersøke om det er likheter eller forskjeller på erfaringene med livsmestringsundervisning, mellom elever på ungdomsskolen og elever i videregående skole.

Konkrete ferdigheter som yoga og mindfulness, er praktiske tilnærminger som har vist seg å hjelpe elever til å håndtere stressopplevelser (Hagen & Nayar, 2014; Meiklejohn, et al., 2012). Ulike mindfulness-programmer rettet mot elever har gitt forbedringer i elevenes arbeidsminne, oppmerksomhet, faglige ferdigheter, sosiale ferdigheter, samt emosjonell regulering og selvtillit. I tillegg er det selvrapporterte forbedringer i humør, redusert angst, stress og tretthet blant elevene som har deltatt i slike programmer (Meiklejohn, et al., 2012). Yoga blir også sett på som et potensielt verktøy for unge til å takle stress og til å regulere seg selv, og dermed bidra til positiv psykisk helse (Hagen & Nayar, 2014).

Forskningen som er gjort på undervisning i psykisk helse ved ulike skoler, har stort sett handlet om å se på hvilken læringseffekt undervisningen har hatt (Andersen, 2011; Klomsten, 2018). Temaet psykisk helse og livsmestring er omfattende. Å velge hva en skal ha fokus på å lære elevene, og hvordan en skal undervise dem for å oppnå læring, blir viktig fremover. En av årsakene til å gjennomføre denne studien med fokus på elevstemmen, er mangel på treff i litteratursøk etter forskning som har rettet oppmerksomheten mot hva elever i videregående skole selv mener er mest nyttig å lære om psykisk helse, eller om deres opplevelse av undervisning i psykisk helse og livsmestring.

3 Metode

Studiens problemstilling: Hvordan erfarer elever i videregående skole at livsmestringsundervisning kan gi dem kompetanse til å ta vare på egen psykisk helse?, er utforsket gjennom en kvalitativ tilnærming. Fordi studien inngår i et større forskningsprosjekt, vil jeg starte med å gjøre rede for prosjektet *Livsmestring i skolen*.

3.1 Livsmestring i skolen - forskningsdesign

Livsmestring i skolen gjennomføres blant to videregående skoler i Norge. Ved disse to skolene ble det i skoleåret 2019/2020 gjennomført undervisning i livsmestring. Forskningsdesignet ble gjennomført i henhold til tabell 3.

Tabell 3: Prosjektets forskningsdesign

Tidspunkt	Hva ble gjennomført	Informanter
August 2019 – Mai 2020	Intervensjon – Undervisning i livsmestring	Alle elever
Desember 2019 – Februar 2020	Kvalitativ tilnærming: Intervju med elever	Elever som har samtykket til å delta i kvalitative intervju.

Livsmestringsundervisningen ved deltakerskolene ble utformet på ulike måter, både innholdsmessig og måten det ble formidlet på. Skolene har fått de fiktive navnene Marihaugen vgs og Fjellveien vgs. Videre vil jeg beskrive skolenes livsmestringsundervisning.

3.1.1 Livsmestringsundervisning ved Marihaugen videregående skole

På Marihaugen vgs har en 1. klasse med yrkesfaglig retning, hatt livsmestringsundervisning én time i uken. Læreren som har ansvaret for undervisningen har ikke undervisning i andre fag i den klassen. Det har også vært andre fagpersoner som har hatt deler av undervisningen. For eksempel har profesjonelle massører lært elevene massasjeteknikker.

Fokuset i livsmestringsundervisningen har hele veien vært at elevene skal ha med både hodet, hjertet og kroppen på veien mot økt læring og livskvalitet. Temaer de har vært gjennom er: Hvorfor lære om livsmestring; hva er mestring og hva er livet, Hva er omsorg og livskvalitet; hva gjør en lykkelig, kjenne på glede til seg selv og andre, Mindfulness; gjenkjenne stress i egen kropp, pusteteknikker som skal hjelpe på stresset, Muskel -og massasjeteknikker, Rytmisk bevegelsestrening, øvelser som går på rytme og avspenning: trygghetsøvelsen, perspektiv-øvelsen, grense-øvelsen, mental ro-øvelsen, vekk opp kroppen-øvelsen og kjenn etter-øvelsen.

3.1.2 Livsmestringsundervisning ved Fjellveien videregående skole

På Fjellveien vgs har en lærer hatt tre ulike klasser, der hver klasse har hatt én time i uken med livsmestringsundervisning. En av klassene er en 1. klasse med yrkesfaglig retning, hvor intervjupersonene i denne studien er fra. Inne i timene er det alltid en

annen lærer tilstede, som i utgangspunktet er observatør, men samtidig en ekstra ressurs dersom det er nødvendig.

På Fjellveien vgs har læreren presentert flere ulike tema knyttet til livsmestring. Noen har blitt valgt på grunn av ting som skjer i verden, for eksempel Ari Behns selvmord og Covid 19-utbruddet. Intensjonen med hvert tema er å utforske det, hva det er, hva det betyr for meg/andre, hvorfor det skjer, og hvordan vi forholder oss til det. Måten temaene er blitt introdusert på, er gjennom bruk av tekst, bilder, filmer og tegninger. Videre er det lagt opp til samtale og diskusjon. Temaene de har vært gjennom er: Klassemiljø; trygghet i klasserommet, hva skal til? Hva gjør oss trygge og utrygge?, Utestenging; hvordan skjer det, hvordan kjennes det?, Hva er psykisk helse, Hva er en tanke, Sinne; som grunnleggende følelse. Verdier; hvem vil jeg være og hvorfor?, Sosiale ferdigheter; hvilke er vi gode på, hva trenger vi å øve mer på?, Å anerkjenne følelser; hva skjer om vi ikke ser og møter våre følelser?. Selvmord, Mindfulness, Mot; hva vil det si å være modig, Valg; hvilke valg er lette og ta, hvilke er vanskelige?, Å være hyggelig.

3.2 Kvalitativ tilnærming

For å undersøke ungdoms erfaringer med å ha undervisning i livsmestring, valgte jeg å gå i dybden gjennom kvalitative intervju med et lite utvalg elever. Det er særlig tre aspekter ved kvalitativ forskning som gjorde at jeg så det som hensiktsmessig å velge denne tilnærmingen. Det første aspektet er at jeg ønsker å forstå ungdommenes egne oppfatninger og meninger om livsmestringsundervisning, og dette kalles for det emiske perspektivet, altså deltakerperspektivet (Gudmundsdóttir, 2015). I tillegg søkte jeg forståelse av det de fortalte, og ved å la dem fortelle om sine egne tanker og oppfatninger, ville jeg få denne forståelsen i større grad (Thagaard, 2018). Det siste aspektet er hvilken fleksibilitet og nærhet kvalitativ tilnærming gir, og hvordan dette bidro til at jeg kunne svare på studiens problemstilling (Thagaard, 2018).

3.2.1 Kvalitative forskningsintervju

Gjennom kvalitative forskningsintervju som baserer seg på de nevnte aspektene, fikk jeg anledning til å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann, 2017). Altså, hvordan livsmestringsundervisning oppleves og erfares av dem, som er målet med all skolens undervisning. I tråd med Kvale og Brinkmann (2017) vil jeg videre bruke betegnelsen «intervjupersoner» når jeg omtaler deltakerne i studien. Ved å se på ordet intervju sin bokstavelige betydning, kan vi se at det dreier seg om synspunkter («views») som deles i interaksjonen mellom («inter») intervjuer og intervjuperson. Det betyr at den kunnskapen som produseres i et intervju er avhengig av konteksten og det som utveksles mellom de involverte (Kvale & Brinkmann, 2017). Dette er i tråd med det vi i et vitenskapsteoretisk perspektiv, kaller sosialkonstruktivisme. Det er et ståsted som sier at kunnskap produseres i interaksjon mellom mennesker, og er helt avhengig av kontekst og sted (Kleven & Hjordemaal, 2018; Tjora, 2018). I denne studien har jeg vært inspirert av det fenomenologiske perspektivet, som handler om å få frem hvordan mennesker forstår verden rundt seg i interaksjon med andre (Kvale & Brinkmann, 2017; Tjora, 2018). Intervju er basert på denne tilnærmingen, der en ønsker å få deltakere til å sette ord på, og reflektere over opplevelser (Tjora, 2018). Jeg har valgt å benytte meg av et semistrukturert intervju, som bygger på en delvis strukturert intervjuguide, hvor temaene er fastlagt på forhånd, men rekkefølgen kan variere underveis (Thagaard, 2018). I intervjuene forsøkte jeg å legge opp til en samtale mellom meg som forsker og intervjupersonene – elevene. Min oppgave som forsker var å invitere elevene inn i en

samtale som skulle belyse temaer som er viktig for problemstillingen. Samtidig kunne det i et semistrukturert intervju, dukke opp tematikk som jeg ikke var forberedt på, men som kunne utdypes videre (Thagaard, 2018).

3.3 Utvalg og presentasjon av intervjupersonene

Intervjupersonene i denne studien kommer fra de to deltakerskolene i forskningsprosjektet *Livsmestring i skolen*. Rekrutteringen til deltakelse i denne studien kan dermed sies å være basert på strategisk utvelgning (Thagaard, 2018). Elevene som deltok har alle hatt livsmestringsundervisning gjennom et skoleår, noe som var en forutsetning for at problemstillingen kunne utforskes. Det er således ikke et representativt utvalg, da det ikke er tilfeldig valgt (Thagaard, 2018). Det betyr at funnene i denne studien ikke automatisk kan generaliseres til andre skoler og andre elever.

Intervjupersonene ved begge skolene er alle jenter som går i 1.klasse yrkesfaglig retning. Det var bare jenter som meldte sin interesse og som deltok i kvalitative intervju. En årsak til dette kan være at det var et flertall av jenter representert i de to klassene. Ved Marihaugen vgs bestemte kontaktlæreren til elevene at de burde være to og to elever sammen. Dette gjorde at jeg fikk 8 intervjupersoner fordelt på fire intervjuer. Da jeg var ferdig med disse intervjuene, vurderte jeg det som at det ikke var tilstrekkelig for å gi en god og fyldig beskrivelse av erfaringer av livsmestringsundervisning. Derfor valgte jeg å intervju fem elever til ved Fjellveien vgs, som kunne være med å gi en større og bredere forståelse av hvordan det oppleves å ha livsmestringsundervisning. Fjellveien vgs hadde annet innhold og tilnærming til livsmestringsundervisning, sammenlignet med Marihaugen vgs, og derfor mente jeg at de kunne utfylle hverandre. På den måten ble «metningspunktet» på dataen i større grad nådd (Thagaard, 2018).

3.4 Utforming av intervjuguide

I spørsmålet om elevers erfaringer med å få kompetanse til å ivareta sin egen psykisk helse, ønsket jeg å gå åpent inn for å finne ut om elevenes egne erfaringer og opplevelser av livsmestringsfaget (Kvale & Brinkmann, 2017). I forkant av intervjuene leste jeg meg opp på metode og tidligere forskning. Jeg brukte sosialkognitiv teori om «human agency» (Bandura, 2006), som et teoretisk bakteppe da jeg utformet intervjuguiden og under gjennomføring av intervjuene, fordi det er sentralt i begrepene psykisk helse og livsmestring. Likevel lot jeg meg ikke låse av denne teorien, da jeg ønsket å fokusere på det som ble sagt i intervjuene.

Intervjuguiden ble utformet i henhold til en semistrukturert oppbygging, med åpne spørsmål og med mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2018). Fordi jeg er ny som forsker, var det fint å følge en plan og derfor lot jeg meg inspirere av Tjoras fremgangsmåte for utarbeiding av intervjuguide, der en gjennomgår tre faser: oppvarming, refleksjon og avrunding (Tjora, 2018). Oppvarmingsspørsmålene var ment til å få intervjupersonene til å komme i gang med å snakke, og da spurte jeg dem blant annet om hvordan de opplevde å være elev ved den respektive skolen. Deretter gikk spørsmålene over til refleksjonsspørsmål som dannet kjernen i det jeg ønsket å finne mer ut om, nemlig deres opplevelse av livsmestring som fag. Eksempel på spørsmål fra intervjuguiden er: «Hvordan har det vært for deg å ha livsmestringstime på timeplanen?», «Opplever du at du har lært noe nyttig for deg som du kan bruke i ditt eget liv?» og «Hva tenker du at livsmestringsundervisning bør inneholde, hvis du fikk bestemme?». I intervjuguiden hadde jeg stikkord under hvert spørsmål, som jeg brukte

til å stille oppfølgingsspørsmål. I avrundingsspørsmålene spurte jeg om de hadde noen tanker om at livsmestring skal inn som tverrfaglig tema. I tillegg spurte jeg dem om det var noe de ville legge til eller noe de ville spørre meg om. Jeg fortalte hva som var videre steg i prosjektet, og takket for deltakelsen.

3.5 Pilotintervju

I forkant av første intervjurunde gjennomførte jeg et pilotintervju på en medstudent. Det var for å erfare hvordan spørsmålene ble oppfattet av den andre, om jeg fikk forventede svar, eller om det var lett å misforstå spørsmålene. Da erfarte jeg også at jeg hadde mange spørsmål, og fikk kortet ned intervjuguiden i stor grad. Ved å gjennomføre et slikt pilotintervju, fikk jeg også øvd meg på å stille oppfølgingsspørsmål, være tålmodig og kjenne på hvordan intervjuerrollen var. Det gjorde meg i større grad tryggere på meg selv før den ordentlige intervjurunden skulle skje. I andre intervjurunde som jeg gjennomførte på Fjellveien vgs, hadde jeg tatt litt lærdom fra den første runden på Marihaugen vgs. Noen ganger opplevde jeg at jeg hadde litt mange spørsmål, og jeg tenkte det kunne oppleves som «mas». Jeg valgte derfor å kutte ned antall spørsmål enda en gang, før jeg gikk i gang med å intervju disse elevene. Intervjuguide med alle spørsmålene ligger vedlagt (Vedlegg 2).

3.6 Datainnsamling

Datainnsamlingen ble gjennomført i perioden 16. desember 2019 til 7. februar 2020. De fire første intervjuene ble gjennomført med elever ved Marihaugen vgs den 16. og 17. desember 2019. De to siste intervjuene ble gjennomført med elever ved Fjellveien vgs den 7. februar 2020. Samtlige intervju ble gjennomført på et grupperom på elevenes skole. Elevene ble intervjuet i grupper på to og to elever, i et intervju var det tre elever. Dette ble gjort for å bidra til at elevene opplevde større trygghet i situasjonen. Et annet argument for å intervju flere elever samtidig er at de kan spille på hverandre, utfylle hverandre og at det kan bidra til mer diskusjon og mer kompleks data (Halkier, 2010). Samtidig kan det føre til at de kan holde noe tilbake i frykt for hva den andre skal tenke. Jeg tenker at diskusjonen som oppstår, veier opp for det en eventuelt mister. Fordel med å ha to stykker fremfor flere i et gruppeintervju, er at en kommer mer i dybden på det som blir snakket om, enn at alle skal ha noe å si om alt.

Hvert intervju startet med informasjon, hvor jeg forklarte hvorfor jeg var der, formålet med studien, informasjon om deltakelse og hvilke rettigheter de har. Dette stod også beskrevet i informasjonsskrivet de fikk utdelt (Vedlegg 1). Deretter skrev de under på samtykkeskjemaet. Det var også viktig for meg å presisere at det ikke fantes noe fasit-svar, og at jeg var ute etter deres refleksjoner og tanker. Deretter skrudde jeg på båndopptakeren. Jeg opplevde at det var stor forskjell mellom intervjupersonene på hvor mye de ønsket og klarte å reflektere underveis mens jeg stilte spørsmål. Det gjorde at jeg i noen tilfeller stilte flere av de planlagte spørsmålene, og i andre tilfeller færre. Jeg prøvde å drive samtalen med bruk av prober som «mhm» og «ja» (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg stilte også en del spørsmål for å få bekreftelse på at jeg hadde forstått dem riktig. Jeg noterte ingenting underveis, da jeg ønsket å vie all oppmerksomhet til intervjupersonene og det de fortalte. Varigheten på lydopptakene varierte mellom 17 minutter på det korteste og 42 minutter på det lengste. Etter at jeg stoppet båndopptakeren, hadde jeg en liten avslutning med løs prat, og jeg spurte om de hadde noen spørsmål til meg.

3.7 Studiens kvalitet

For å ivareta kvaliteten i studien, har jeg forsøkt å gjennomføre et systematisk arbeid og velbegrunnede valg for å oppnå troverdige resultater (Thagaard, 2018). Dette kan diskuteres gjennom forskerens rolle, samt kriteriene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet, som utgjør kvalitetskriterier innen kvalitativ forskning (Tjora, 2018). Som forsker har jeg en sentral rolle for kvaliteten på kunnskapen som kommer frem i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2017). Min integritet er en betydningsfull faktor, og omhandler min kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet (Kvale & Brinkmann, 2017). Betydningen av dette øker når intervju blir brukt som datainnsamlingsmetode, fordi det er jeg som forsker som blir det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2017). Både før og underveis i forskningsprosessen har jeg gjort flere vurderinger og fortolkninger. Disse fortolkningene er basert på mitt kunnskapsgrunnlag og erfaringsgrunnlag som igjen påvirkes av mine verdier. Dette har altså vært med på å forme denne studien.

En kvalitativ studie kan aldri være helt nøytral, og det er heller ikke et mål (Tjora, 2018). I tidligere prosjekter har jeg også forsket på livsmestring som fag, men i et annet land og i en annen kontekst. Det har ført til at jeg er engasjert i livsmestringstematikken, og dens betydning for barn og ungdom. Jeg er positiv til livsmestring inn i skolen, men jeg er også åpen for andre meninger om temaet. Jeg har vært bevisst på dette gjennom hele forskningsprosessen, og prøvd å ikke la det påvirke utforming av intervjuguide, eller gjennomførelsen av intervjuene og hvordan jeg stilte spørsmålene. I tillegg har jeg prøvd å ikke la det påvirke tolkningene mine av det intervjupersonene har sagt. Jeg har vært opptatt av å få frem begge sider ved tematikken.

For å styrke forskningens pålitelighet, har jeg forsøkt å gjøre forskningen så transparent, eller gjennomsiktig som mulig. Det har jeg gjort ved å forklare trinnvis alle stadier i forskningen, samt refleksjoner og valg jeg har foretatt underveis i prosessen (Thagaard, 2018; Tjora, 2018). I tillegg har jeg prøvd å gjøre rede for min rolle og posisjon gjennom hele forskningsprosessen, med fyldige beskrivelser. På den måten skal en annen forsker kunne være i stand til å gjennomføre lignende forskning. For å sikre kvaliteten på data, prøvde jeg å unngå ledende spørsmål underveis i intervjuet. Jeg tok likevel meg selv noen ganger i å stille ledende spørsmål. Men av og til var svarene en motsetning til det jeg sa, altså at de ikke lot seg lede av spørsmålet. Jeg kan likevel ikke gi noen garanti for at noen kan ha latt seg lede av noen av spørsmålene mine. Under transkripsjonen søkte jeg å transkribere intervjupersonenes utsagn nøyte. Ved å legge frem direkte sitater fra intervjupersonene, kan påliteligheten i studien styrkes (Tjora, 2018).

Forskningens gyldighet er knyttet til spørsmålet om hvorvidt jeg som forsker undersøker det jeg skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2017; Tjora, 2018). Empiri er ikke selve virkeligheten, men representasjoner av den. Et sentralt spørsmål er derfor hvor godt, eller relevant, empirien representerer fenomenet (Christoffersen & Johannesen, 2012; Thagaard, 2018). En måte jeg kunne kontrollere dette på var gjennom en «på stedet-kontroll» underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017). Da stilte jeg oppklarende spørsmål for å få en bekreftelse fra intervjupersonene om at jeg hadde forstått det de sa, riktig. Det kan bidra til at dataen jeg sitter igjen med i størst mulig grad representerer en felles forståelse mellom meg og intervjupersonene. Ved Marihaugen vgs foregikk intervjuene på et grupperom med glassvegger inn til klasserommet, hvor den respektive klassen holdt til. Underveis i de ulike intervjuene foregikk det både undervisning og lunsjpause i klasserommet, noe som kan ha vært forstyrrende for enkelte av

intervjupersonene. Som forsker merket jeg i noen tilfeller at de ble litt ukonsentrert. Da valgte jeg å ta en liten pause, hvor vi observerte sammen hva som foregikk. Samtidig fikk noen av intervjupersonene illustrert enkelte hendelser som de opplevde som vanskelig, da det skjedde rett foran øynene våre. På den måten fikk jeg en større forståelse for det de allerede hadde fortalt. Videre kan jeg stille spørsmålet om tolkningene jeg har kommet frem til, er gyldige i forhold til fenomenet jeg har studert. For å styrke studiens gyldighet har jeg derfor forsøkt å lage en gjennomslutning og systematisk redegjørelse der jeg har beskrevet det teoretiske ståstedet som ligger til grunn for tolkningene mine (Thagaard, 2018). En annen måte å styrke studiens gyldighet på er gjennom kommunikativ gyldighet. «Kunnskap utvikles i meget små skritt» (Tjora, 2018, s. 234). Jeg har bevisst forholdt meg til aktuelle teorier, perspektiver og tidligere forskning som er gjort innenfor samme tema. På den måten har jeg kunnet sammenstille funnene i denne studien med funn fra annen relatert forskning (Kvale & Brinkmann, 2017; Tjora, 2018).

Generaliserbarhet dreier seg om funnene har en gyldighet utover utvalget, konteksten og situasjonen (Kleven & Hjordemaal, 2018; Kvale & Brinkmann, 2017). Siden studiens funn baserer seg på 13 videregående elevers erfaringer med livsmestring som fag, kan en ikke konkludere med at disse erfaringene vil være gyldig for alle videregående elever i Norge. Likevel hevder Thagaard (2018) at i kvalitative studier handler generaliserbarhet om leseren kan kjenne seg igjen i tolkningene av resultatene, og på den måten avgjøre om det kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2018). I denne studien er konteksten, situasjonen og utvalget som er undersøkt, beskrevet i størst mulig grad. Dermed kan det være mulig å generalisere resultatene i den grad leseren kjenner seg igjen i beskrivelsene. Dette kalles for naturalistisk generalisering ifølge Tjora (2018). Generalisering kan også skje konseptuelt, hvor tidligere forskning og teorier støtter opp om en bredere gyldighet, og på den måten gi studien en relevans utover det enkelte prosjekt (Tjora, 2018). Jeg har derfor forsøkt å sammenfatte funnene i denne studien med tidligere forskning og teoretiske begreper. Selv om studien er for liten til å si noe generelt om elevers erfaringer med livsmestring som fag, og om det har gitt dem kompetanse til å ta vare på egen psykisk helse, så vil erfaringene som kommer frem i denne studien likevel kunne være nyttige for lærere som skal undervise i livsmestring i skolen.

3.8 Ethiske betraktninger

Studien ble gjennomført i henhold til forskningsetiske retningslinjer (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2016). Prosjektet er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (Vedlegg 4).

I forkant av intervjuene ble intervjupersonene informert om forskningen og dens formål, hvem som har tilgang til empirien og hvordan den blir brukt videre (Thagaard, 2018). Siden alle intervjupersonene var over 16 år, hadde de selv mulighet til å vurdere om de ville delta eller ikke, før de ga sitt samtykke. Se vedlagt informasjonsskriv og samtykkeskjema (Vedlegg 1). På den ene skolen prøvde vi å gi alle muligheten til å bli intervjuet, slik at ingen følte seg ekskludert. Dermed ble det et tilfeldig utvalg av elever i den klassen, som tilslutt ble intervjuet. Det er jo læreren som har sagt at klassen er disponibel til intervju, og mye var allerede lagt til rette og avtalt før jeg møtte de. Derfor gjorde jeg meg noen tanker om hvilke muligheter de hadde til å si nei til å delta. Jeg understrekte derfor flere ganger før intervjuet startet, at det er frivillig og at det er lov å trekke seg. Forhåpentligvis hadde de benyttet seg av det hvis de ikke ønsket å delta. Det

er bare noe en kan fundere på i ettertid. På den andre skolen fikk jeg læreren til å velge ut fem elever, da jeg ikke kunne intervju flere på grunn av omfanget det ville blitt. Siden læreren spurte klassen, og et lite utvalg elever svarte ja til å delta, så jeg på deltakelsen som i stor grad frivillig. Også her understrekte jeg at det er lov til å trekke seg fra prosjektet. Videre i forskningsprosessen sørget jeg for konfidensialitet ved at ingen personopplysninger ble lagret digitalt (Thagaard, 2018). Båndopptakeren var analog, og eventuelle direkte eller indirekte identifiserbare opplysninger om elevene ble anonymisert mens jeg transkriberte. Etter transkripsjonen var ferdig, ble båndopptakene slettet umiddelbart.

For intervjupersonene i studien skal det ikke være noen urimelige eller alvorlige konsekvenser av å delta (Thagaard, 2018). Det har sammenheng med at forskning alltid skal gjennomføres ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Intervjupersonenes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse skal alltid respekteres (Thagaard, 2018). Refleksjoner jeg gjorde knyttet til intervjuene, var at elevene som deltok, fikk gjennom samtalen mulighet til å reflektere over sine erfaringer med å ha livsmestring som fag, samt sin egen skolehverdag og opplevelsen av den. På den måten fikk de kanskje en større innsikt i sin egen situasjon. For noen kan dette ha opplevdes som nyttig. For andre tror jeg opplevelsen av dette var helt ny, altså at de ikke har reflektert i stor grad fra før. Vi snakket aldri om et direkte sårbart tema, men for noen intervjupersoner kan det likevel ha opplevdes slik. I etterkant av intervjuet spurte jeg alle om hvordan de opplevde å være med, og forsikret meg om at de hadde hatt en fin opplevelse.

3.9 Dataanalyse

Transkriberingsprosessen startet umiddelbart etter at intervjuene var gjennomført. Da var det relativt enkelt å huske detaljene i det enkelte intervju, noe som bidro til at jeg lettere kunne inkludere kommentarer og betraktninger jeg gjorde underveis i intervjuene, som ikke kommer frem i opptakene. Av hensyn til pålitelighet og lojalitet overfor deltakerne, valgte jeg å gjennomføre transkripsjonene tilnærmet ordrett (Kvale & Brinkmann, 2017). Intervjuene ble transkribert på bokmål. Dette ble gjort av hensyn til anonymitet og for å skape bedre leseflyt i teksten. Intervjuene ble transkribert i sin helhet, inkludert deltakernes pauser, og prober som «ehm» og «mhm». På den måten skulle transkripsjonene være så lojale som mulig for deltakerne. Stedsnavn og personnavn ble anonymisert underveis. Jeg inkluderte transkripsjonsnøkkel øverst i hvert dokument (Vedlegg 3), hvor det står beskrevet hva de ulike tegnene i transkripsjonene betyr. Parallelt med lytting, gjorde jeg notater i et Word-dokument. Intervjuers spørsmål ble skilt fra intervjupersonene ved å skrive «I» for intervjuer og «IP1, osv.» for intervjupersonene. Deretter hørte jeg gjennom lydopptaket en gang til for å forsikre meg om at alt var skrevet riktig, og rettet opp der hvor jeg ikke hadde det, eller der ord var uteblitt. Etter transkriberingen ble alle lydopptakene slettet, da båndopptakeren skulle leveres tilbake.

I kvalitativ forskningsprosess er det flytende overganger mellom teori, innsamling av data og analyse (Thagaard, 2018). I en hermeneutisk prosess, som er en stadig veksling mellom empiri og teoretiske begreper, ble data analysert i lys av teori og basert på min kunnskap om tidligere forskning (Thagaard, 2018). Jeg valgte å ha en induktiv tilnærming ved å ta utgangspunkt i datamaterialet, da jeg skulle starte kodeprosessen (Thagaard, 2018). Det ble tidlig klart at jeg ønsket å gå i dybden på sentrale tema som lå i datamaterialet. Temaanalyse, ga meg anledning til å gå i dybden på hvert enkelt

tema, ved å sammenligne data fra alle intervjupersonene (Thagaard, 2018). I første omgang gjorde jeg meg kjent med datamaterialet, ved å lese gjennom én og én transkripsjon. Da markerte jeg utsagn som utmerket seg med farger og stikkord. Etter å ha lest gjennom datamaterialet flere ganger, begynte jeg å lage koder. Jeg kodet manuelt, der jeg skrev ned de ulike kodene på et ark og markerte dem med hver sin farge. Deretter markerte jeg tekstutdrag, ord eller setninger i transkripsjonene med fargene de ulike kodene hadde. Kodene er empirinære. Det betyr ord som intervjupersonene selv har sagt. Eksempler på koder som utmerket seg var: «*praktiske øvelser*», «*får tankene til å snurre*», «*vil faget skal handle om*» og «*påvirker ikke hverdagslivet*». Etter at jeg hadde laget koder fra en transkripsjon, gikk jeg videre til neste og brukte de samme kodene. På den måten kunne jeg sammenligne data innenfor hvert tema. Hvis det oppstod nye koder i det andre intervjuet, gikk jeg tilbake til det forrige for å se om det kunne være noe der som representerte den koden. For å få en oversikt over kodene og tekstutdragene, lagde jeg en tabell i Word hvor en kolonne bestod av rader med navn på kodene, en kolonne var kodebeskrivelser, og en kolonne bestod av tekstutdrag fra de ulike intervjuene. Disse tekstutdragene var en forkortelse av uttalelsene til intervjupersonene, hvor den umiddelbare meningen i det som ble sagt, ble gjengitt i få ord, en såkalt meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2017). På den måten fikk jeg også en oversikt over hvor det var mest vekt blant de ulike kodene.

Denne delen endte i en liste på 16 koder som videre ble redusert til et færre antall kategorier. I prosessen frem til nå hadde jeg en induktiv tilnærming til datamaterialet, og lot det tale for seg. Arbeidet med å samle ulike koder i potensielle kategorier med likt meningsinnhold, foregikk i en stadig bevegelse mellom empiri og teori, en abduktiv tilnærming (Thagaard, 2018; Tjora, 2018). Data ble kategorisert i lys av teori om sosialkognitiv teori om «human agency» (Bandura, 2001, 2006, 2018) og salutogenese (Antonovsky, 1987, 2012), som ga meg et større innblikk i datamaterialet og ga videre grunnlag for valg av empowerment (Askheim, 2007; Olsen & Traavik, 2017) og mentalisering (Haugan, 2017) som teoretiske begreper, som kunne belyse datamaterialet i enda større grad.

To kategorier ble tydelige i lys av elevenes opplevelse av økt kompetanse. Den første kategorien er: **Mer tro på meg selv**, og denne bestod av koder som «*får tankene til å snurre*» og «*nye erfaringer*», som er koder som representerte utsagn som sier noe om hva elevene har tatt med seg fra faget og ut i eget liv i form av kunnskap. Den andre kategorien er **Praktiske øvelser er bra**, som bestod av koder som «*praktiske øvelser*» og «*nye ferdigheter*», som representerte konkrete ferdigheter og øvelser elevene sier de har tatt i bruk. Det var også koder som sa noe om at elevene ikke opplevde å få ny kompetanse, disse utgjorde kategorien **Å lære om livsmestring er ikke bare positivt**. Disse tre kategoriene var sentrale kategorier som kunne svare på studiens problemstilling. Den fjerde kategorien sier noe om elevenes helhetlige opplevelse av skolehverdagen sin, og heter **Du kan være deg selv her**. Denne kategorien får frem elementer som har betydning for elevenes psykiske helse. Overskriftene på kategoriene er så empirinære som mulig, slik at de i stor grad er talende for funnene og empirien. Kategoriene er basert på datamaterialet og tolket i lys av teori og tidligere forskning, og vil representere hovedfunnene i kapittel fire. Thagaard (2018) påpeker at det er viktig å beholde et helhetlig perspektiv, for å ikke løsrive intervjupersonene sine utsagn fra sin opprinnelige sammenheng. Jeg valgte derfor å gå tilbake til transkripsjonene etter koding- og kategoriseringsprosessen var ferdig, for å sørge for at meningen i utsagnene i intervjuet var i samsvar med meningen i kategoriene.

4 Empiri, tolkning og diskusjon

I dette kapittelet presenteres hovedfunnene i det empiriske datamaterialet fra intervjuene. Sammen bidrar de til å besvare studiens problemstilling: Hvordan erfarer elever i videregående skole at livsmestringsundervisning kan gi dem kompetanse til å ta vare på egen psykisk helse? Kunnskap, ferdigheter og kompetanse er tre sentrale begreper i Kunnskapsløftet og i formålet med opplæringen. OECD definerer begrepet kompetanse som summen av kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier, og hvordan disse anvendes i samspill (OECD, 2016). Vi kan dermed skille de tre begrepene ved å si at for å utøve kompetanse, må en ha ferdigheter og kunnskap. FoL skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2020). Livsmestringsfaget skal altså gi dem både kunnskap og ferdigheter til å fremme god helse. Valg av begrepet kompetanse i problemstillingen, ble i forkant av datainnsamling ikke tenkt gjennom, og dermed er det ikke noe som er blitt spurt etter spesifikt i intervjuene. Da er det interessant å se hva elevene selv trekker frem når jeg spør dem om hva de har tatt med seg fra faget og ut i eget liv.

Jeg har gitt intervjupersonene fiktive navn. På Marihaugen vgs går elevene Sigrid, Hanne, Helene, Maja, Guro, Astrid og Birgitte. På Fjellveien vgs går Mia, Lene, Frida, Ida og Lise. Jeg har valgt å presentere de endelige utsagnene uten lydord som «ehm» og «mhm», selv om de er inkludert i transkripsjonene. Noen steder er også utsagnene kortet ned, blant annet i tilfeller der intervjupersonene gjentar seg selv eller har veldig muntlige formuleringer. Det kan for eksempel være når elevene starter på et resonnement, men endrer underveis, slik at det blir usammenhengende å lese. Dette er gjort av praktiske og etiske hensyn, dels fordi det gjør teksten enklere å lese, og dels fordi det kan oppleves som ubehagelig for intervjupersonene å lese egne uttalelser om de er usammenhengende og har et veldig muntlig preg (Kvale & Brinkmann, 2017). Til tross for disse utelatelsetene, er meningsinnholdet forsøkt bevart etter beste evne.

4.1 «Mer tro på meg selv»

På Fjellveien vgs var det flere som reflekterte over hvordan livsmestringsfaget hadde fått dem til å tenke over eget liv. Et tema som gikk igjen var vennskap, og elevene reflekterer over det slik:

Jeg tenker jo kanskje veldig på hvem som er mine venner da, og jeg begynner å tenke over det, og hva de gir meg og hva som er grunnen til at jeg har lyst til å være vennen deres. (Mia)

Hvorfor man valgte den personen. Det får tankene til å snurre – (Lene)

Ja alle temaene – (Mia)

Du får tanker som tenker over at kanskje det ikke er så viktig å, ja man får litt mer tro på seg selv kan man si. Det er liksom tema som går innpå en, man tenker «shit ja kanskje det ikke var så viktig uansett liksom». (Mia)

Mia og Lenes uttalelser viser at både vennskap som tema, og andre temaer får dem til å reflektere. Når Mia sier at det er noen tema som går innpå henne, og hun igjen tenker at ikke alt er like viktig, tolkes det som at hun viser at hun klarer å sette ting i perspektiv. Noen tema blir da alvorlige og viktige, mens andre blir mindre viktig i en større

sammenheng. Mia viser en god begripelighet da hun klarer å strukturere det som kommer av inntrykk og informasjon, og strukturere det etter hva som er viktig og mindre viktig. Samtidig kan det fremstå som at hun har en god håndterbarhet når hun sier hun får mer tro på seg selv. Det kan bety at hun føler hun har ressurser tilgjengelig, samt økt mestringsforventning, til å takle det som kan komme av utfordringer senere (Antonovsky, 1987, 2012; Bandura, 2006).

Videre ble det tydelig at noen elever hadde gjort seg nye tanker om det positive i eget liv. I et helsefremmende perspektiv, er det det som bringer helse som er viktige faktorer (Antonovsky, 1987). Å tenke positivt om eget liv og det en selv har fått til i livet, kan være en slik faktor. Elevene på Marihaugen vgs har hatt en mer praktisk tilnærming til livsmestringsfaget, men de har også hatt øvelser hvor de har hatt fokus på å kjenne på mestring, samt glede til seg selv og andre. Det kan illustreres gjennom Hanne og Sigrids uttalelser:

Jeg synes det var bra da vi skulle skrive ned hva som var bra for oss eller hva som var mestring for oss, eller hva vi har mestret. Det var fint fordi da får du liksom se utover det du har fått til og det som du kan være takknemlig for, i stedet for å bare tenke på det som er drit. Man tenker «okei, jeg har faktisk den vennen og den familien og sånne ting». (Sigrid)

Det [faget] får meg til å tenke over ting. Det er jo en bra ting, det er ikke negativt. Det er lurt å lære. (Hanne)

Sigrid og Hanne opplever det som fint å reflektere over de positive sidene ved sitt eget liv. På den måten får de reflektert over det de har fått til, det de kan være takknemlig for og personene de har rundt seg. Sigrid sier hun får et overblikk over hva hun har mestret. Det kan tolkes som at Sigrid gjennom refleksjoner over positive sider av livet sitt, kan få litt større tro på seg selv. Gjennom ulike oppgaver kan læreren hjelpe elevene til å fokusere på de positive sidene i livet. På den måten oppdager de sine egne ressurser og kompetanse (Askheim, 2007; Olsen & Traavik, 2017). Det kan føre til opplevd mestring, slik Sigrid uttaler. Mestringsopplevelser er viktig for å oppleve sammenheng i livet, som er en forutsetning for en god psykisk helse (Antonovsky, 2012). Å vite om de positive sidene i eget liv, hva de selv har fått til, og hvem de har rundt seg, kan bidra til at de opplever å ha tilstrekkelig med ressurser både i seg selv og gjennom andre, i møte med livets utfordringer (Antonovsky, 1987, 2012).

Livsmestringsfaget på Fjellveien vgs legger opp til diskusjon og samtale i klasserommet. Det betyr at elevene har hatt mulighet til å fortelle om personlige erfaringer hvis de ønsker det. På den måten blir en enda bedre kjent i klassen, og det kan være med på å skape et bedre miljø. Mia og Lene sier det på følgende måte:

Man blir jo mer åpen da om det i klassen, så man får jo litt annet miljø av det da - (Mia)

Også lærer vi å kjenne hverandre. (Lene)

Uttalelsene til Mia og Lene viser at de opplever at livsmestringsfaget også kan bidra til et bedre læringsmiljø i klassen. På grunn av at elevene er trygge på hverandre, og fordi livsmestringsfaget legger opp til trygge rammer, har noen av elevene opplevd at medelever har delt hendelser fra eget liv. For Mia, Frida og Lene har det vært en ny opplevelse, og de reflekterer over hvordan det har ført til at de ser annerledes på seg selv i møte med andre. De uttrykker det slik:

Det er mange som deler hendelser i livet deres, det er veldig tungt fordi man ser det ikke komme. Da får man veldig sjokk. Egentlig så er vi jo en ganske åpen klasse, men alle snakker jo ikke med alle. (Mia)

Også klarer man å holde ting skjult liksom, også blir det – (Lene)

Også kommer det frem i timene og da blir det litt sånn «oi den personen kan faktisk ha det ganske ille, men skjule det så bra». Det er veldig sykt egentlig. (Frida)

Jeg får i hvert fall veldig respekt for mennesker som klarer å skjule det så godt – (Mia)

Ja det gjør jeg og – (Frida)

Men likevel har det så tungt. Jeg tenker at alle er veldig fordomsfull. Jeg vet i hvert fall at jeg selv var det da jeg startet på skolen og ikke kjente noen. Da var jeg veldig fordomsfull mot de fleste – (Mia)

Vi må slutte å «scanne» en person før man har blitt ordentlig kjent med dem. Ikke tenk at «oi den personen er sånn der og sånn der», men så er den egentlig helt motsatt. (Lene)

Mia, Lene og Frida uttaler først hvordan de blir sjokkerte over at andre personer kan ha det vondt, men skjule det bra på utsiden. Videre reflekterer de over hvordan de selv er i møte med andre, og at de tenker selv de har vært fordomsfulle før de har lært personene å kjenne. Det er noe de tenker at de må slutte med, da de ikke kan vite hvordan en person er, eller hvordan en person har det, før de blir ordentlig kjent med den. Alle tre viser her at de har fått en større forståelse for at andre mennesker kan skjule vonde hendelser, tanker eller følelser, og at det ikke nødvendigvis synes utenpå. Det kan tolkes som at de i større grad tenker over hvordan de selv vil være i møte med andre, da de ikke kan vite hvordan den andre har det på innsiden. Dette er også erfaringer elevene på ungdomsskolen fikk etter å ha hatt UPS! på timeplanen. Flere elever fortalte at de hadde opplevd å bli mer «våken» om hvordan andre kan skjule at de har det vanskelig (Klomsten, 2018). Dette handler om mentalisering, altså elevenes evne til å se andre med et «innenfra»-blikk, slik at de i større grad kan forstå dem (Kvello, 2013). Ved å ha en indre mentalisering, vil de få en større innsikt i andres følelser og motiver (Fonagy, Bateman, & Luyten, 2012). En ytre orientert mentalisering, gir innsikt i andres atferd, slik som fysiske trekk ved ansikt og kropp. En balanse mellom en indre -og ytre mentalisering, vil gi elever en forståelse på hvorfor medelever handler som de gjør (Fonagy, Bateman, & Luyten, 2012). Dette kan gi elevene verdifull kompetanse i møte med andre. Det kan gi elevene en forklaring på andres atferd, som kan bidra til at de opptrer mindre dømmende ovenfor dem.

Noen elever uttrykker også at det er utfordrende å vite hvordan de skal møte medelever som deler vanskelige hendelser fra eget liv. Frida uttrykker det slik:

Man vet ikke hvordan man skal reagere, eller hva man skal si. Sier man noe galt som kan liksom støte personen. (Frida)

Frida uttaler at hun ikke ønsker å si noe galt som kan støte den andre personen. Det kan tolkes som at hun ønsker å gjøre det riktig, men at hun ikke vet hvordan hun skal gjøre det. Det er heller ingen riktige svar på denne problemstillingen, men mangel på erfaringer i slike situasjoner, svekker kanskje Fridas mestringserfaringer i henhold til Banduras (2006) teori, og dermed oppleves det som utfordrende. Dette handler også om mentalisering, og hvordan eleven klarer å se seg selv med et «utenfra»-blikk (Kvello, 2013). Gjennom en eksplisitt mentalisering, kan eleven forsøke å få en forståelse av eget og den andre sitt sinn (Fonagy, Bateman, & Luyten, 2012). På den måten vil hun bedre kunne vurdere riktige handlinger ovenfor den andre, noe som også er sentralt i teorien om agent i eget liv, i komponenten selvrefleksjon (Bandura, 2018). Mentalisering involverer både en selvrefleksiv og en mellommenneskelig komponent, altså både meg selv og andre (Haugan, 2017). Betydningen av mellommenneskelige relasjoner er et mål i FoL at elever skal forstå (Kunnskapsdepartementet, 2020), dermed er det viktig at

elever får muligheten, slik som her, å reflektere over seg selv i møte med andre. Det kan være med å gi dem nye mestringserfaringer.

Min tolkning av empirien er at en andel av elevene har opplevd å oppdage egne ressurser og kompetanse, som har ført til mestringserfaringer og større opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 1987; Bandura, 2006). I tillegg har noen elever gjennom refleksjoner fått styrket sin evne til mentalisering, både ved å forstå andre med et «innenfra»-blikk, men også seg selv med et «utenfra»-blikk (Kvello, 2013). Dette er en viktig forutsetning for å forstå seg selv i et samspill, og dermed helt sentralt for trivsel og livskvalitet, og ivaretagelse av god psykisk helse (Haugan, 2017).

4.2 «Praktiske øvelser er bra»

Ved Marihaugen vgs har læreren hatt en mer praktisk tilnærming enn på Fjellveien vgs, der fokuset har vært at elevene skal ha med hele kroppen på veien mot økt læring og livskvalitet. En stor del av undervisningen har vært praktiske øvelser som massasje og pusteøvelser, som skal være verktøy til å roe ned. Når jeg snakket med elevene fra Marihaugen, var det disse to øvelsene de trakk frem som de selv har tatt i bruk i andre situasjoner, og som de opplever fungerer. Sitatene under illustrerer dette:

Jeg har prøvd det [pusteteknikkene], i går og jeg føler det funker. (Helene)

Akkurat den pusteøvelsen, at du bare puster fort inn fire ganger, fem ganger eller noe sånt, det hjalp meg med å bli mindre stresset. (Maja)

Jeg likte de pusteteknikkene han viste. De har jeg faktisk brukt, så det likte jeg. Men hvis du har en angstlidelse eller får angst, så er det ikke sikkert det hjelper. Men hvis du er sånn småstresst og urolig så synes jeg det var ganske greit. Jeg er glad vi fikk lære det, så kan man i hvert fall prøve. (Sigrid)

Helene, Maja og Sigrids uttalelser viser at de har tatt i bruk pusteøvelsene de har lært, og at det har hjulpet dem med deres daglige stress. Sigrid sier at hun er glad for at hun fikk lære disse teknikkene, og det kan tolkes som at hun har hatt et behov for å få flere verktøy til å takle stress. Hun trekker også frem at disse øvelsene kanskje er mest nyttig for hverdagslig stress som de fleste opplever, men ikke for en som har psykiske helseplager som for eksempel angst. Ved å gi elevene slike konkrete verktøy som pusteteknikker og massasjeteknikker, får elevene nye ferdigheter til å håndtere stress. Det blir en form for bestyrkning hvor elevene får hjelp til å mestre utfordringer selv (Olsen & Traavik, 2017; Walseth & Malterud, 2004).

Videre forklarer Helene hvordan det oppleves når hun stresser, og hvordan pusteøvelser og massasje kan hjelpe henne:

Det er hodet mitt. Altså når jeg stresser så blir jeg veldig varm i hodet, det føles ut som at jeg har feber. Når jeg gjør det [pusteøvelsene], så klarer jeg å puste mye lettere, jeg får ikke så vondt i hodet lengre, jeg pleier og å bli helt rød i fjeset, så da blir jeg helt normal igjen. Så det har hjulpet meg da når jeg har gjort det. (Helene)

Av og til stresser jeg og [med skolearbeidet]. Jeg er veldig gira på å bli ferdig med ting. Presentasjoner er enda vanskelig for meg, og da stresser jeg med det. Da har jeg brukt de øvelsene. Jeg har fått han som jeg masserte, til å massere meg og, og da funket det. (Helene)

I det første utsagnet forklarer Helene de kroppslige reaksjonene hun får når hun stresser. Når hun utfører pusteøvelsene eller massasjeteknikkene, opplever hun at disse reaksjonene går bort. I andre utsagn forteller hun at hun kan stresser med skolearbeid, fordi hun ønsker å bli ferdig med det. I tillegg opplever hun at presentasjoner foran

klassen er vanskelig, og da opplever hun også å bli stresset. Da har hun tatt i bruk både pusteøvelser og massasjeteknikker, som hun opplever fungerer for henne. Neste gang hun skal ha fremføring vil hun vite hva hun kan gjøre for å roe seg selv ned, slik at hun klarer å gjennomføre. Det betyr at hun har fått flere ressurser til rådighet til å takle det (Antonovsky, 1987, 2012). Da viser hun også evnen til å være selvregulerende, da hun klarer å roe seg ned og motivere seg til å gjennomføre presentasjonen (Bandura, 2001). Hun klarer dermed å kontrollere tanker, følelser og atferd, slik at det påvirker hennes motivasjon og mentale tilstand, før hun skal holde presentasjonen (Klomsten, 2018).

Også elevene ved Fjellveien vgs har hatt noen timer med praktiske øvelser i form av massasje og yoga. Elevenes uttalelser viser at dette er noe de synes er fint:

Vi har massert hverandre, det gjorde vi en time. Også har vi fargelagt og hørt på rolig musikk. Det er jo en fin start på fredagen, man blir jo litt mer rolig og avslappet. (Ida)

Vi gikk gjennom noen teknikker og meditasjon, også har vi hatt yoga. (Lene)

Ja, det var en fin opplevelse. Du blir rolig, også får du en god start på dagen. (Mia)

Fikk lyst til å begynne med det på en måte, og lære noen pusteteknikker hvis du er stresset. (Lene)

Ja, som man kan ta med seg videre. (Mia)

Sitatene illustrerer hvordan elevene opplever at de blir rolig av praktiske øvelser som massasje og yoga, og uttrykker også et ønske om å ha mer fokus på det. Lene trekker frem et ønske om å lære noen pusteteknikker for å håndtere stress. Dette kan bekrefte at elevene har et behov for å lære teknikker til å håndtere stress. I Trondheimsprosjektet uttrykte elevene også at praktiske øvelser er noe de ønsker mer av (Klomsten, 2018). Forskning på effekter av yoga i skolen, viser at det vil gi elevene bedre evner til å regulere seg selv og takle stress (Hagen & Nayar, 2014; Meiklejohn, et al., 2012). Mindfulness er også en praktisk tilnærming som gir elever forbedringer i humør, stress og tretthet, samt sosiale ferdigheter, emosjonell regulering og selvtillit (Meiklejohn, et al., 2012). Det er et mål i FoL at elever skal kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2020), derfor kan det være et argument for å la praktiske øvelser som yoga og mindfulness bli en del av undervisningen, for å sikre dette.

Min tolkning av empirien er at elevene ved Marihaugen vgs, mener praktiske øvelser er nyttige ferdigheter å ha når de opplever å være stresset. De har opplevd å få verktøy som de klarer å ta i bruk og som fungerer for dem. De viser evnen til stresshåndtering, som er en del av det å ha en god psykisk helse (World Health Organization, 2018). De har fått flere ressurser som kan ha ført til flere mestringsopplevelser, og som kan gjøre dem i stand til å takle utfordringer i livet.

4.3 «Å lære om livsmestring er ikke bare positivt»

Gjennom intervjuene kommer det også frem at ikke alle elevene er positiv til livsmestringsfaget. Noen elever sier de ikke lærer noe i faget, eller at de ikke klarer å ta i bruk noe av det i sitt eget liv. To elever uttrykker det på følgende måte:

Jeg forstår på en måte hva hun vil, hva budskapet og hele meningen med det her er, men jeg føler at, eller for meg i hvert fall så kommer det litt feil ut. Nei, jeg relaterer ikke så veldig til det vi har gjort. (Ida)

Jeg føler ikke de pusteøvelsene hjelper meg. Det [massasje] gjør deg jo mer avslappet i kroppen, men altså, jeg vet ikke, jeg føler generelt at jeg ikke har hatt noen sånn skikkelig,

skikkelig bedring på det stresset jeg har etter dette faget egentlig. Det er jo bra der og da, men jeg føler det ikke påvirker hverdagslivet mitt som det egentlig skal gjøre. (Maja)

Ida forteller at hun forstår hvorfor de har faget, hvorfor de tar opp de ulike temaene, men at de ikke blir tatt opp på en slik måte at det treffer henne. Jeg tolker det som at hun har forstått at det er fokus på livsmestring i samfunnet, og at flere kan trenge å få kunnskap og ferdigheter inn i sitt liv, men at hun ikke føler at hun får det. I neste utsagn forteller Maja at hun synes timene er bra, men at pusteøvelsene og massasjen ikke er noe som hjelper på hennes stress. Hun opplever at hun ikke har fått nye ressurser i form av ferdigheter, som hun kan ta i bruk når hun opplever stress. Hun sier selv at hun ikke har hatt bedring på stresset sitt, og det kan tolkes som at hun ønsker en bedring, men at hun ikke har fått det til. Hun uttrykker helt tilslutt «jeg føler ikke det påvirker hverdagslivet mitt som det egentlig skal gjøre», noe som kan tolkes som at hun føler at det burde hjelpe henne, men at det da kan bli enda en ting hun ikke føler hun mestrer.

Når jeg spurte elevene hva de synes om faget og hva som ikke var så bra, var det noen som dro frem at fokuset i timene noen ganger ble feil. Disse elevene uttrykker det slik:

Når vi først fikk høre om at vi skulle ha det, så tenkte jeg at det kom til å bli bra, at det er litt sånn økonomi og hvordan man mestrer livet på en måte. At det skulle være en vanlig time, men det er litt mer som å være til en psykolog alle sammen på en måte. (Ida)

Jeg hadde jo lyst til å lære mer om økonomi og hva man trenger videre i livet. Det var det vi fikk vite at faget skulle handle om. Men det ble mer terapitime, og jeg trenger det jo ikke. Så jeg synes ikke det er noe artig egentlig. Fordi man sitter jo bare og hører på folk klage når man egentlig skal lære å bli bedre. (Lise)

Ida og Lise sine uttalelser viser at det er lett at fokuset ikke blir slik som intensjonen er. Når Ida sier hun ønsker at det skal være mer som en vanlig time, kan det tolkes som at hun vil at det skal være en time med konkrete mål og med en vanlig struktur. Lise forteller at hun oppfatter timene som et sted hvor folk får mulighet til å klage, og at hun er negativt til det, når meningen er at livsmestringsfaget skal være positivt. Hun sier også at hun opplever det som terapi, og at det ikke er noe hun trenger selv. Det kan derfor tolkes som at begge mener at fokuset i timene kan bli feil, og at de dermed ikke får noe ut av det. En annen måte dette blir forklart på, er gjennom et eksempel fra temaet motivasjon:

Når vi snakker om tema som motivasjon, så handler det jo ikke om at vi skal få bedre motivasjon. Det handler litt mer om dårlig motivasjon og det blir litt feil, folk tenker feil da. (Ida)

Jeg tolker det som at Ida savner et fokus på hvordan de skal få bedre motivasjon, fremfor hva dårlig motivasjon er. Det kan tolkes som at hun ikke opplever å få økt motivasjon etter en slik time, noe hun kanskje ønsker. Det tar oss videre til hva elevene selv uttrykker at de vil faget skal handle om, og hvordan de tenker det kan gjennomføres.

Elevene jeg har snakket med har mange tanker om hvordan livsmestringsfaget kan gjennomføres, både med tanke på innhold og hvem som bør undervise i det. Som allerede nevnt, har noen elever et ønske om at faget blant annet skal inneholde økonomi, og det utdyper de på følgende måte:

Jeg vil at det egentlig skal handle om økonomi, fordi det er jo noe man trenger å lære seg. Vi har jo jobb, så vi kan jo litt fra før, men ikke alle kan det. Og det er jo sånn man trenger. Vi blir jo 18 neste år og da må man jo betale for ting selv, man må tjene penger og man må sette av penger til det og det. (Lise)

Ja, at det skal være litt mer sånn ordentlig fag på en måte, hvis det hadde vært som om det hadde vært norsk. At vi lærer om økonomi og ja, alt vi trenger i voksenlivet på en måte. (Ida)

Det kan tolkes som at Lise og Ida ønsker å lære om mer praktiske deler av det å klare seg selv, nemlig ta vare på egen økonomi, hvordan betale regninger, samt forstå hva gjeld, lån og renter er. I tillegg uttaler Ida igjen at det skal være et litt mer ordentlig fag, og med det tolker jeg at hun ønsker at det ikke skal være en diskusjonsbasert undervisning slik de har hatt det, men at de heller skal få konkret kunnskap fra lærer. Dette samsvarer med tidligere forskning som også viser at elever er opptatt av å lære spesifikk kunnskap som gjør dem i stand til å håndtere utfordringer i eget liv (Gabhainn, O'Higgins, & Barry, 2010; Klomsten, 2018; Klomsten & Stenseng, 2019). Det betyr at vi har en vei å gå i utviklingen av innhold og gjennomførelsen av en god livsmestringsundervisning. Intervjuene med elevene var lagt opp til at de kunne fortelle om positive og negative erfaringer med livsmestringsundervisningen. Derfor vil jeg trekke frem at det kanskje er lettere å snakke negativt om noe du selv ikke føler fungerer, fremfor å snakke positivt om noe som fungerer. Samtidig er deres kritiske stemmer et viktig bidrag i utviklingen av FoL, slik det kan være fremover. I disse utsagnene viser elevene at de klarer å forestille seg hva som er hensiktsmessig å lære nå, slik at de kan ta styring i eget liv også i fremtiden. Dette viser at de opptrer som agenter, med klar motivasjon til å påvirke eget liv (Bandura, 2006).

Det er også flere elever som tenker at det er positivt at det er ulike personer som har faget, der de enkeltvis kan snakke om tema de har mye kunnskap om. Det sier de på følgende måte:

Det kunne vært bra hvis det var noen som visste noe om det her, om det var en helsesøster som faktisk snakket om det. Som var litt mer profesjonell. Fordi nå får vi jo høre personlige synspunkter. (Ida)

Jeg tenker at det er bedre at du hører det fra forskjellige lærere innen det faget da, og innen det du trenger å lære om. Enn å høre fra en lærer som ikke kan så mye om alt. (Lise)

Ja, at de som kan mye om det får snakket om det, i stedet for at en person skal lese seg opp på det og si det. (Lene)

I utsagnene over er det gjentagende at elevene mener at det kan være forskjellige lærere i faget, som forteller om ulike temaer. Jeg tolker det som at Ida, Lise og Lene ønsker å få inngående kunnskap om ulike temaer, men at de opplever at læreren ikke alltid har den kunnskapen.

Oppsummert viser empirien og min tolkning av den, at et livsmestringsfag ikke kan favne om alle elever til enhver tid. Livsmestringsundervisning i skolen skal ikke være terapi, det skal løftes opp på et generelt plan der elevene skal få kunnskap om psykisk helse og andre livsmestringstemaer (Klomsten, 2018). Elevene viser at de har klar motivasjon til å ta styring i eget liv (Bandura, 2006), og det viser viktigheten av å høre på elevene når livsmestringsundervisning skal utvikles, og nå når FoL skal inn i skolen.

4.4 «Du kan være deg selv her»

I opplæringsloven § 9 A-2 står det at skolen skal sikre elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998b). For å oppnå det har Kunnskapsdepartementet sammenfattet fem prinsipper for skolens praksis, som til sammen skal gi et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen til den enkelte elev (Kunnskapsdepartementet, 2020). Da jeg spurte elevene om hvordan det var å være

elev på henholdsvis Fjellveien -og Marihaugen videregående skole, uttrykte noen elever det slik:

Veldig bra [å være elev på den skolen], de er mye opptatt av miljøet og det gjør det bedre å gå på skolen. (Maja)

Det er litt mer åpent her, det er enklere å snakke med folk, og så kan du liksom bare gå bort til de andre på media, kunst og sånn, og snakke med andre folk der. (Guro)

Jeg føler man møter mange mennesker som er ganske lik seg selv, og man får lov til å være den man er. (Hanne)

Ja, man blir godkjent for den man er. (Sigrid)

Det er gjennomgående blant uttalelsene at de opplever skolen som et fint sted å være. Uttalelsene viser at elevene synes miljøet på skolene er bra, at det er sosialt og en fin arena å komme i kontakt med folk på. I tillegg uttrykker de at de opplever at de kan være seg selv på skolen. Gjennom uttalelsene kan vi forstå det som at skolene har utviklet et inkluderende fellesskap, hvor elevene opplever å trives. Jeg tolker det som at valget av yrkesfagretning er en grunn til at flere av dem opplever at de kan være seg selv, da det er flere med de samme interessene. I tillegg fremstår det for meg at elevene sammenligner skolehverdagen nå med hvordan det var på ungdomsskolen, og at det oppleves som bedre nå. Det ser jeg også når jeg spør elevene om hvordan de opplever lekser og skolearbeid, og om de opplever et press på skolen.

Når jeg spør elevene om deres opplevelse av lekser og skolearbeid, uttrykker noen det slik:

Jeg synes det er bedre å liksom få ting gjort på skolen, og hvis jeg ikke får gjort det på skolen gjør jeg jo det hjemme. Men da er det jo sånn at jeg gjør det til lekser, ikke lærerne. (Lise)

Noen lekser må man jo ha, men likevel så er det ikke så mye krav til oss. Vi gjør det vi skal da, for vi har ikke tre-fire prøver på en uke liksom. De snakker mer sammen da, lærerne våre. Så det er veldig fint. (Mia)

Vi har ikke egentlig lekser, bare hvis du ikke blir ferdig med det på skolen. (Maja)

På både Marihaugen -og Fjellveien videregående skole, tolker jeg det som at elevene ikke har lekser. Da tolker jeg det videre til at det er en sammenheng med at elevene ikke føler et like stort karakterpress i dag, som da de gikk på ungdomsskolen. Det kan illustreres gjennom Astrid og Helene sine uttalelser:

Det stemte på ungdomsskolen [følte på karakterpress], men det har forandret seg for meg etter jeg kom hit. (Astrid)

Du får ikke anmerkninger og du har ikke lekser, vi har også karakterfri høst så vi ikke trenger å stresse med karakterene. Altså vi får karakterutskrift på slutten av året, men det blir rundet av med måloppnåelsen. Da blir det ikke det presset, når du får karakterene på slutten, da har du prøvd det beste du kan egentlig. (Helene)

Helene forteller at skolen har gjort et tiltak om karakterfri høst, som skal begrense elevenes opplevelse av karakterpress, og det har tilsynelatende fungert for henne. I stedet for at fokuset blir på karakterene, blir det heller på at de skal gjøre sitt beste. Det kan også illustreres gjennom uttalelsen under, hvor Helene forteller at hun på videregående for første gang tør å ha presentasjon foran klassen, og det er fordi hun trives og fordi det ikke er et fokus på karakterer:

På ungdomsskolen, i tre år, presenterte jeg aldri foran klassen. Da ville jeg ikke. Men her, det er første gangen jeg gjør det her. Her tør jeg faktisk å gjøre det. Fordi jeg trives her,

bedre enn jeg gjorde der. Fordi alle tenkte på karakterer. Det var ikke gøy å være i klassen, alle var så seriøse. Her kan du være useriøs og seriøs, alt, du kan være deg selv her. (Helene)

Helene drar igjen frem at hun kan være seg selv her. Oppsummert tolker jeg det som at elevene på begge skolene opplever skolearbeidet som overkommelig, og at de ikke opplever et karakterpress i stor grad. Det kan være et tegn på at skolene tilrettelegger opplæringen til deres nivå. Dette går inn i det andre prinsippet for skolens praksis, som handler om at elevenes læring og utvikling skal være i sentrum (Kunnskapsdepartementet, 2020). Skolen skal gi den enkelte motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring gjennom tilrettelagt undervisning. Like viktig er det at lærerne har forventninger til den enkelte elev om innsats og mestring, da det også påvirker deres læring og tro på egne evner og muligheter (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette vil bidra til elevenes opplevelse av livsmestring (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017). En utfordring kan være at elevene ikke opplever nok forventninger fra læreren. Det kan komme av mangel på instrumentell støtte fra læreren, som kan resultere i at den emosjonelle støtten oppfattes som at læreren aksepterer elevenes mangel på engasjement og innsats. Mangel på instrumentell støtte kan dermed kunne tolkes av elevene som likegyldighet (Federici & Skaalvik, 2017). Derfor er det viktig at lærere klarer å vise både emosjonell- og instrumentell støtte når de legger til rette for at elevene skal oppleve mestring. Elevene som opplever tro på egne evner er mer engasjerte og investerer mer innsats i skolearbeidet (Bandura, 2006; Uthus, 2017b), dermed oppstår det en positiv sirkel i relasjonen mellom læreren og eleven. Når elevene får en tilpasset opplæring som gir de tro på egne evner og tilhørighet, vil det resultere i økt trivsel, økt læringsutbytte og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2020; Uthus, 2017b).

I første prinsipp om skolens praksis, trekkes det frem at et trygt læringsmiljø skapes av tydelige og omsorgsfulle voksne. Læreren er dermed en sentral rolle i et godt læringsmiljø (Federici & Skaalvik, 2017). Enkelte elever trekker frem relasjonen til lærerne som god, og i utsagnene ser vi at de trekker frem opplevelsen av både den sosiale støtten og tilhørigheten til lærerne:

Lærerne ser oss som individer her. (Lene)

Lærerne forstår det meste, og vi kan snakke med de egentlig om alt, jeg har snakket mye med dem. (Helene)

Her gir de muligheten, sjanse til å gjøre det lettere, de hjelper og til at du skal få bedre karakterer. (Birgitte)

I første utsagn sier Lene at hun opplever at lærerne ser dem som enkeltindivider, og ikke som en gruppe. Dette kan tolkes som at Lene føler en tilhørighet til lærerne. Denne tilhørigheten kan gi henne motivasjon og engasjement til å holde ut i skolearbeidet (Federici & Skaalvik, 2017). I andre utsagnet sier Helene at hun opplever lærerne som forståelsesfulle, og at hun kan snakke med de om det meste. Det viser at hun opplever lærerne som emosjonelt støttende. Det kan tyde på at hun er trygg sammen med dem, og det igjen kan gjøre at hun føler seg akseptert og respektert av dem (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I siste utsagn uttrykker Birgitte at hun opplever at lærerne gir henne muligheten til å mestre, ved at de gjør det lettere og ved at de hjelper henne. Jeg tolker det som at hun opplever at skolearbeidet blir tilpasset hennes nivå, slik at hun opplever mestring. Det viser at hun opplever lærerne som instrumentelt støttende. Slike positive lærer-elev-relasjoner vil ha betydning for elevenes læringsutbytte, motivasjon og opplevelse av skolen (Federici & Skaalvik, 2017).

Dette delkapittelet viser at den helhetlige opplevelsen av skolen er viktig for ivaretagelsen av elevenes psykiske helse. De fleste elevene i studien opplever et inkluderende læringsmiljø, der de møtes med respekt og anerkjennelse. De opplever å ha gode relasjoner til lærerne, samt en tilpasset opplæring hvor de mestrer skolearbeidet. Alle disse faktorene har stor betydning for elevenes psykiske helse, samt læring, utvikling, motivasjon og livsmestring (Federici & Skaalvik, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2020; Uthus, 2017b).

5 Drøfting

Studien har gjennom intervju med 13 elever belyst problemstillingen: Hvordan erfarer elever i videregående skole at livsmestringsundervisning kan gi dem kompetanse til å ta vare på egen psykisk helse? Studiens hovedfunn baserer seg på min tolkning av elevuttalelsene. De sier selv at de har fått mer tro på seg selv, samt utviklet sin mentaliseringsevne. Noen elever opplever at praktiske øvelser som pusteteknikker og massasjeteknikker har hjulpet dem til å håndtere stress. Funnet viser også at det ikke bare er positivt å lære om livsmestring. Enkelte elever opplever at fokuset i timene er feil, og at det av og til kan oppleves som terapi. De opplever at undervisningen ikke gir dem noe de kan ta i bruk i eget liv. Flere elever har et ønske om å få kunnskap til å håndtere utfordringer i eget liv, både nå og i fremtiden. Det viser viktigheten av å høre på elevene, og la dem ha en medvirkning i utformingen av livsmestringsundervisningen. I tillegg kommer viktigheten av den helhetlige opplevelsen av skolen frem når flere elever forteller at de trives på skolen, at de føler de kan være seg selv, og de opplever at de mestrer skolearbeidet. De opplever også relasjonene til lærerne sine som positive. Dette er faktorer som må være tilstede i skolen, for å ivareta elevenes psykiske helse. Hovedfunnene vil videre diskuteres i lys av noen sentrale aspekter som er viktig i diskusjonen om FoL, som tverrfaglig tematikk i skolen. For å skape en mer nyansert drøfting, har jeg brukt noen kilder som ikke er i teorigrunnet. Det er (Vedvik, 2020) og (Holen & Waagene, 2014), som står i henholdsvis delkapittel 5.2 og 5.2.1.

5.1 Fornuftig at elever får kompetanse til å ivareta egen psykisk helse

Vi lever i en globalisert verden, som setter press på utdanningen og dens betydning for enkeltindividets rolle i samfunnet (Sassen 2014, referert i Uthus 2017a, s. 22). Det har ført til et økt prestasjonspress på individet, noe som igjen har ført til en økning i helseplager blant unge (Bakken, 2019; O'Reilly, Svirydzienka, Adams, & Dogra, 2018). Denne økningen har bidratt til at Kunnskapsdepartementet nå har satt FoL inn som tverrfaglig tema i skolen, som skal være med å sikre at elevene får kompetanse som fremmer deres helse og gjør dem i stand til å håndtere ulike utfordringer i livet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Ideen bak FoL er at elevene skal lære å mestre egen hverdag, og få støtte til å oppleve livet som meningsfylt (Klomsten, 2018). Dette er i tråd med WHO's definisjon av psykisk helse, som sier at individer skal leve gode liv til tross for utfordringer (World Health Organization, 2018). Å ha god psykisk helse betyr derfor at den enkelte opplever å være i stand til å håndtere motgang og utfordringer i livet. Fokuset i definisjonen er dermed å mestre, også i vanskelige situasjoner. Et sentralt funn i studien har vært at elever har opplevd å få en bestyrking gjennom oppdagelse av egne ressurser (Askheim, 2007; Olsen & Traavik, 2017). Det har ført til at de har fått flere mestringserfaringer. Et annet sentralt funn er at elevene ved Marihaugen vgs, har fått flere ferdigheter til å håndtere normalt stress, en annen del av det å ha god psykisk helse (World Health Organization, 2018). Begge deler kan ha gitt elevene en større tro på egne evner til å takle utfordrende oppgaver (Bandura, 2006). Når mennesker har en høy forventning om å mestre, bidrar det til robusthet til å takle utfordringer vi møter i livet (Bandura, 2006; Klomsten, 2018). Å oppleve mestring i en gitt utfordring, gir en forståelse for at en har nok ressurser i seg til å ta hånd om eget liv, slik elevene i studien

har opplevd. Det kan knyttes til Banduras (2006) forståelse av agent i eget liv, hvor mennesket har en sterk motivasjon til å ta styring i eget liv. Men for å ta denne styringen, må en erfare mestring.

Mestringserfaringer er også avgjørende for at individet skal oppleve sammenheng og mening i tilværelsen, som igjen er en forutsetning for en god psykisk helse (Antonovsky, 1987). I tillegg viser Lindström og Eriksson (2015) til at begrepet «opplevelse av sammenheng» er nært forbundet med tilhørighet. Behovet for tilhørighet er grunnleggende for at individet skal vise engasjement, være motivert og vise interesse (Gagné & Deci, 2005). Derfor er det viktig at elever opplever en tilhørighet i skolen, slik at de opplever at skolen gir dem en mening og motivasjon, og at de får riktig læringsutbytte og utvikling (Drugli, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Uthus, 2017b). Det fremkommer i studien at elevene opplevde en tilhørighet gjennom gode relasjoner til lærerne. Dette har en betydning for den innsatsen og engasjementet de vil legge ned i skolearbeidet, og det vil igjen ha betydning for deres læring og utvikling. Til sammen vil det ha betydning for hvilke ressurser elevene har til å håndtere utfordringer. For å oppleve sammenheng og mening legges det til grunn at det skapes på et sosialt nivå, i samhandling med andre (Uthus, 2017b). Dermed er det viktig at individet har evnen til mentalisering, som er en forutsetning for å forstå den andre, seg selv, og det som skjer mellom dem i en interaksjon (Kvelling, 2013). Et funn i studien viser at enkelte elever har opplevd at de har økt sin mentaliseringsevne etter å ha hatt livsmestring som fag, da de har fått erfaringer med å se at andre kan skjule vonde hendelser eller erfaringer. Disse elevene forteller at de også har fått en større forståelse for seg selv i møte med andre, og hvilken betydning det har for interaksjonen. Økt mentaliseringsevne kan føre til flere mestingsopplevelser for elevene i møte med andre, og det kan igjen ha betydning for deres opplevelse av sammenheng og mening, og psykiske helse (Antonovsky, 1987).

På grunn av spredningen av Covid-19, er ungdommer plutselig blitt utfordret til å mestre livet – som ble snudd opp ned på et millisekund våren 2020. Å oppleve sammenheng og mening i hverdagen kan for mange oppleves utfordrende. Det blir kanskje ekstra viktig for de unge å kjenne på mestringserfaringer som kan gi dem motivasjon til å komme seg gjennom denne tiden og takle nye utfordringer fremover. I et samfunn hvor ungdommene plutselig må være alene hjemme, og ha hjemmeundervisning, blir behovet for samhandling og tilhørighet også satt på prøve. De kan ikke lengre møtes på skolen, i kantinen, være på fotballbanen, eller dra på fest. De må delta i en felles dugnad – hvor vi på verdensbasis må yte en felles innsats til det kollektive fellesskapet. For de unge som ikke er utsatte i samme grad for å bli syke av Covid-19, kan det være vanskelig og uforståelig å måtte gi slipp på alt det som skulle skje i tiden fremover. Allikevel kan denne kollektive dugnadsånden også bidra til at ungdommene forstår at vi alle er i samme båt, og kanskje det kan være med å gi mening for dem? Kanskje opplever ungdommene mening i større grad etter livsmestringsundervisning? Situasjonen i dag viser i hvert fall at betydningen av å mestre eget liv er helt grunnleggende for at mennesket skal takle nye utfordringer. Det viser også hvor viktig at det er at elever i skolen, får kompetanse til å ivareta egen psykisk helse. Samtidig må også betydningen av de to andre tverrfaglige temaene i overordnet del, løftes frem, da alle tre temaene er sammenvevde og like viktige. De er alle med på å utvikle hele individer, som kan ta vare på seg selv, men også delta og bidra i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2020), slik mange ungdommer i dagens situasjon, viser at de mestrer.

5.2 Er det skolens ansvar å gi elever kompetanse til å mestre livet?

Det første svaret på dette spørsmålet er ja. Hvis vi går til læreplanens overordnede del hvor formålsparagrafen står, finner vi at skolen skal ivareta elevers psykiske helse i skolen, slik at vi ruster dem til å mestre egne liv (Kunnskapsdepartementet, 2020). Hva betyr det «å ruste» elevene, og hva betyr det å mestre egne liv? Det kan vi finne svar på når vi ser videre i overordnet del hvor FoL som tverrfaglig tema står forklart. FoL skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, samt gi dem muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2020). Elevene skal altså få kompetanse som skal fremme deres helse. Å vise kompetanse er å vise både kunnskap og ferdigheter (OECD, 2016), dermed skal FoL gi elevene både kunnskap og ferdigheter slik at de kan ivareta egen helse. Videre står det at livsmestring handler om å forstå og påvirke faktorer som er betydningsfull for mestring av eget liv. FoL skal derfor «bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13). Å ruste elevene til å mestre egne liv, betyr altså at elevene skal få kunnskap og ferdigheter som kan hjelpe dem til å håndtere medgang og motgang, samt personlige og praktiske utfordringer. Er skolene beredt til denne oppgaven? Vet vi hva vi skal gjøre for å sikre at elevene får denne kompetansen? Det kan det være interessant å se på denne utfordringen i sammenheng med elevenes erfaringer i denne studien, da de har trukket frem hva som har gitt dem kunnskap og hva som har gitt dem ferdigheter til å ta vare på egen psykisk helse.

Det er i følge opplæringsloven og læreplanen, skolens oppgave å gi elever kompetanse til å mestre eget liv. Gjennom en god helhetlig opplæring, som baserer seg på skolens prinsipper, er det kanskje det skolen gjør i dag? Hvis vi tar et steg tilbake og ser på skolens praksis, kan vi se at skolen på en indirekte måte lærer elevene å mestre livet. Gode lærer-elev-relasjoner hvor elevene blir møtt med respekt og aksept, og følelsen av å bli verdsatt, bidrar til at elevene opplever mindre press og andre helseplager (Federici & Skaalvik, 2017). Lærers evne til å gi elevene en trygghet og tilhørighet er også sentralt for elevenes psykiske helse, og deres evne til å være engasjert og motivert (Gagné & Deci, 2005). Det er jo igjen en del av det å mestre livet. Derfor har lærer-elev-relasjonen en stor betydning for arbeidet med å ruste elever til å mestre livet.

Lærerne som tydelige og omsorgsfulle voksne, som gir tilhørighet til elevene, vil skape et trygt læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2020). Et trygt læringsmiljø har betydning for elevenes psykiske helse, samt læring og utvikling (Uthus, 2017b). I skolen er det nettopp elevenes læring og utvikling som skal stå i sentrum. Ved å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, og gi dem mestringsopplevelser, vil de få større tro på seg selv og sine evner. Det vil føre til at de legger ned mer innsats og gir dem mulighet til å takle videre utfordringer, som er en del av det å mestre livet (Bandura, 2006). Gjennom et trygt læringsmiljø, preget av gode lærer-elev-relasjoner, og med tilpasset opplæring for hver enkelt elev, vil skolen kunne legge til rette for at elever opplever mestring og tilhørighet som er to grunnleggende faktorer for en god psykisk helse (Uthus, 2017b). Siden skolen gjennom en helhetlig opplæring ivaretar elevenes psykiske helse, er det derfor forskere som har stilt seg kritisk til at skolen nå skal få inn livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen, der målet er å trene elevene mer direkte på å mestre livet (Vedvik, 2020). I stedet for å sette mer fokus på at det er barn og unge som skal lære å håndtere – og mestre livet sitt, mener professor ved Psykologisk Institutt ved Universitetet i Oslo, Ole Jacob Madsen, at en heller burde se på årsakene til

hvorfor elever opplever så mye stress i hverdagen, og hvorfor det er en økning i helseplager (Vedvik, 2020).

Det er likevel slik at det er få arenaer hvor ungdom kan lære om psykisk helse, om hvordan tanker, følelser og atferd påvirkes av hverandre (Klomsten, 2018). Mange elever ønsker også å lære om følelser og konkrete verktøy de kan ta i bruk for å mestre livet (Klomsten & Stenseng, 2019). Å få inn livsmestring mer direkte i skolen, enten gjennom tverrfaglig tema eller som eget fag, kan derfor bli en arena for ungdom der de kan diskutere hverdagslige opplevelser sammen med jevnaldrende og pedagoger (Klomsten, 2018). Det kan bli en arena hvor ungdommene kan få hjelp til å finne ressurser i seg selv, lære å forstå seg selv og forstå seg selv i relasjon til andre, slik elevene i denne studien har opplevd (Holen & Waagene, 2014; Klomsten, 2018).

Samtidig viser et funn i denne studien at det ikke bare er positivt å ha livsmestringsundervisning. Noen elever fra Fjellveien vgs opplever at det kan bli feil fokus i timene. De opplever det som en form for terapi hvor alle kan fortelle fra egne liv. De uttrykker at dette er noe de selv ikke trenger. Det er viktig å poengtere at livsmestringsundervisning i skolen ikke skal være terapi. Elevene har ikke selv valgt å melde seg på dette, og derfor skal ikke livsmestringsundervisningen legge opp til at elever føler de må dele fra eget liv. Det kan være belastende å gå rundt og vite at medelever vet ting om deg som du kanskje ikke ville de skulle vite, eller du angrer på at du fortalte (Vedvik, 2020). I slike situasjoner kan det oppstå mange forskjellige scenarier, og det kan være lett å miste «kontrollen», blant annet fordi folk reagerer på hverandre. Lærere har heller ikke kompetanse til å håndtere slike situasjoner, derfor kan det være uforsvarlig å gi dem slike oppgaver (Vedvik, 2020). Det er derfor viktig å understreke at undervisningen skal løftes opp på et generelt nivå, hvor elevene får lære om tema de er opptatt av og som berører dem (Klomsten, 2018). På den måten kan elevene oppleve å få økt kunnskap om psykisk helse, som igjen kan gi dem kunnskap til å ta vare på deres egen psykisk helse. Det samsvarer også med det noen av elevene i denne studien ønsker. Det er også i tråd med tidligere forskning, som har funnet ut hva elever i videregående skole ønsker å lære om, knyttet til livsmestringstematikk (Klomsten & Stenseng, 2019).

5.2.1 Hvem skal undervise i livsmestring?

I lys av studiens funn, som gir interessante innspill til hvordan og hvem som skal undervise i livsmestringstematikk, retter jeg fokus mot lærerne. I Kunnskapsløftet står det at FoL skal inngå som tverrfaglig tema i skolen og i fag der det er naturlig. Det betyr at mange lærere nå pålegges å undervise i livsmestringstematikk. Det er grunn til å tro at lærere i skolen opplever å ikke ha tilstrekkelig med kompetanse eller ressurser om psykisk helse og livsmestring (Holen & Waagene, 2014). Dette kan være en barriere for lærernes arbeid med psykisk helse i skolen. Det kan jo tenkes at det er mange lærere som ikke føler seg trygge på å snakke med elevene om tanker og følelser i en undervisningssituasjon (Klomsten, 2018), og at de opplever det som fjernt i forhold til utdanningen de har (Holen & Waagene, 2014). Det kan tyde på at holdninger blant lærere har stor betydning for det arbeidet de gjør med psykisk helse, og at det i dagens skole er «ildsjelene» som legger ned mest arbeid (Holen & Waagene, 2014). Dette er et spørsmål som omhandler læreres kompetanse og ressurser, og videre blir da spørsmålet om hvilke videreutdanningsmuligheter som kan tilbys lærere i skolen, for å sikre at lærere opplever at de har kompetanse, og dermed føler seg trygge til å ta rollen som lærer i livsmestringstematikk. Et problem kan være at allerede til høsten skal FoL inn i skolen, og at mange lærere ikke har hatt muligheten til å få økt kompetanse. Vi vet ikke

hvilke følger det kan få, men det kan resulterere i varierende grad av undervisning i psykisk helse, slik som skolen allerede er preget av i dag (Holen & Waagene, 2014). Det er også viktig at lærerutdanningene tar inn psykisk helse og livsmestring, slik at nyutdannede er klar til å ta fatt på oppgaven i å undervise i livsmestringstematikk.

Elevene i min studie er tydelige på at de ønsker lærere som har bred og grundig kunnskap i livsmestringstematikk. Dette er også i tråd med det elevene i Trondheimsprosjektet, mente (Klomsten, 2018). Noen elever tenker også at det kan være positivt at ulike personer som har mye kunnskap om et tema, kan undervise i det temaet. Det tolkes som at disse elevene ønsker å få inngående kunnskap om ulike livsmestringstemaer, og at de mener de kan få det hvis forskjellige lærere, eller andre personer, som for eksempel helsesøster bidrar. Dermed stilles det store krav til lærernes kompetanse om psykisk helse. Dessuten er det viktig at lærerne evner å se elevene og deres behov, altså at lærerne også har en mentaliseringsevne (Kvelling, 2013). Det er viktig at læreren klarer å legge til rette for et trygt læringsmiljø, og skape en tilhørighet i klassen. Kanskje er det ekstra viktig at lærer evner å gi elevene emosjonell støtte, slik at elevene opplever å være verdsatt, akseptert og respektert, og at de føler seg trygge sammen med læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2018). På den måten kan læreren skape en arena hvor det er trygt å dele.

I denne studien har elevene fra Marihaugen -og Fjellveien videregående skole hatt livsmestringsundervisning på ulike måter med to ulike lærere. Det har resultert i forskjellige svar fra elevene på hva de trekker frem av kompetanse, som de har tatt med seg ut i eget liv. Videre vil jeg drøfte utfordringer med organisering av livsmestringsundervisning.

5.3 Organisering av FoL

Kunnskapsløftet legger opp til et stort handlingsrom for den enkelte skole og lærer i organiseringen av FoL. Dermed blir undervisningen i livsmestring i stor grad avhengig av skolene og deres tolkning av læreplanen. Kunnskapsdepartementet har sagt at FoL ikke skal være et eget fag på timeplanen. Det skal være et tverrfaglig tema som går inn i fag der det er naturlig, og uttrykkes gjennom kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2020). I naturfag skal elevene for eksempel kunne «Gjøre rede for funksjonene til noen næringsstoffer og diskutere hvorfor et variert kosthold er viktig i et helse- og bærekraftsperspektiv» (Utdanningsdirektoratet, 2019), som er et aktuelt tema i FoL. Videre skal elevene gjennom matematikktimene, kunne «Vurdere val knyttet til personleg økonomi og reflektere over konsekvenser av å ta opp lån og bruke kredittkort» (Utdanningsdirektoratet, 2019), som vil dekke mål om forbruk, personlig økonomi og levevaner, men også å kunne sette egne grenser og verdivalg, hvis det blir formidlet på en riktig måte. FoL skal jo også gi elever kompetanse til å håndtere tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2020), og et kompetansemål som dekker dette kan være når elevene i faget religion, må «Identifisere og drøfte etiske problemstillinger i tilknytning til kommunikasjon, mellommenneskelige relasjoner og identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Gjennom et slikt tverrfaglig fokus, hvor FoL skal inn flere steder, vil kanskje kompetansemålene være med å sikre at kompetansen blir formidlet. Samtidig kan det skape utfordringer hvis lærere ikke opplever å ha tilstrekkelig kompetanse til å få frem livsmestringstematikken. I tillegg kan fokuset kanskje forsvinne fordi det strøs utover i mange fag. Derfor er det naturlig å stille spørsmål om et tverrfaglig livsmestringsfokus blir systematisk og grundig nok til å ivareta elevens psykiske helse, og gi dem kompetanse til å mestre egne liv (Klomsten, 2017).

Flere skoler har derimot forsøkt å ha livsmestringsundervisning gjennom egne psykisk-helseprogrammer, som kan ligne på egne fag. De kan være begrenset til én time i uken, eller i en prosjektperiode (Vedvik, 2020). Flere slike program har vært gjenstand for forskning, og VIP som er gjennomført i den videregående skolen, viser at effekten av slike programmer er gode. Elevene får økt kunnskap om psykisk helse og bedre mestring, men dette avtar også når programmet avsluttes (Andersen, 2011). I min studie har livsmestringsundervisningen ved Fjellveien vgs og Marihaugen vgs blitt organisert som et eget fag på timeplanen gjennom et skoleår. Lærerne ved de to skolene har hatt ulikt innhold i faget, som har vist seg å ha en betydning for hvilken kompetanse elevene har fått gjennom livsmestringsundervisningen. Ved Marihaugen vgs har de hatt en praktisk tilnærming, som har ført til at elevene derfra trekker frem at de har fått nye ferdigheter i større grad. Ved Fjellveien vgs har de hatt mer diskusjon og samtale om ulike livsmestringstema, og elevene derfra trekker frem at de har fått ny kunnskap om seg selv og andre. Det betyr at måten læreren organiserer faget, samt innholdet i undervisningen, har betydning for læringsutbyttet til elevene. Derfor kan kanskje et eget livsmestringsfag med selvstendig læringsinnhold, sikre at elever får en lik opplæring, og gjøre det mulig å ivareta deres psykiske helse på en grundig og systematisk måte gjennom hele skoleløpet (Klomsten, 2017).

Siden det i stor grad er opp til hver enkelt skole å organisere undervisningen i FoL, kan skolene lettere tilpasse undervisningen til de forskjellige elevgruppene. Denne studien viser også at det kan være klokt å høre på elevene, da det er de som er eksperter i eget liv, og dermed vet hva som fungerer for dem. Studien viser at elevene er fremtidsrettet, og har motivasjon til å ta styring i eget liv (Bandura, 2006). Det er også elevene som er best kvalifiserte til å uttale seg om hvordan de selv har opplevd livsmestringsundervisningen, og derfor er det nyttig at de får ha en innvirkning på utformingen av FoL. Kanskje kan det også være nyttig og trekke inn foreldre/foresatte og lokalsamfunnet, både for å få innspill fra dem, men også for å skape et samarbeid som kan føre til en mer helhetlig tilnærming hvor det blir lettere for elevene å skape en sammenheng mellom de ulike områdene. Et slikt samarbeid har internasjonal forskning vist at best kan fremme elevenes psykiske helse (Stewart-Brown, 2006). Vi vet ikke hvordan undervisning i psykisk helse og livsmestring vil slå ut, og derfor er det viktig at vi hele tiden er varsom og har elevenes beste i tankene hele veien. Denne studien viser kompleksiteten ved livsmestringsundervisning; at alle elever har forskjellige behov og meninger, men også viktigheten av at læreren har god kunnskap og villighet til å endre på innholdet og praksisen sin.

5.4 Avsluttende betraktninger og veien videre

Ved hjelp av teori og tidligere forskning har jeg belyst videregående elevers erfaringer med å få kompetanse til å ivareta egen psykisk helse, slik de beskriver det. Deres erfaringer kan være nyttige å ta med seg i debatten om FoL inn i skolen, hva FoL bør inneholde og hvordan det kan organiseres. FoL som tverrfaglig tema skal fungere som et forebyggende tiltak for alle elever, som skal gi dem kompetanse til å mestre egne liv, og dermed hindre fremtidige helseplager. Ved å skille mellom de to skolene som har deltatt i studien, har jeg kunnet tydeligere få frem hvilke tilnærminger som har gitt hvilken kompetanse. Dette har jeg gjort for at skoler og lærere i større grad kan få innspill til hva FoL kan inneholde, for å sikre at elever oppnår både kunnskap og ferdigheter til å mestre egne liv.

Det er positivt for studien at ulike elever fra ulike skoler, på forskjellige steder i landet, har delt sine erfaringer. Det er med og gir et nyansert bilde av erfaringene med livsmestringsundervisning. Fellestrekk ved de to skolene er at det er jenter som har deltatt, og at alle sammen går yrkesfaglig retning. Det er derfor viktig å understreke at empirien og funnene kunne vært annerledes, dersom det var en annen skole med andre lærere og andre elever som deltok i studien. Utvalget elever er heller ikke representativt for alle videregående elever, men det kan gi et innblikk i hvordan livsmestringsundervisning erfares, og hvordan det kan organiseres slik at elever får kompetanse til å ivareta egen psykisk helse.

Funnene i denne studien baserer seg på elevenes subjektive erfaringer, om hva de har lært i livsmestringsundervisning, og om opplevelsen har vært positiv eller negativ. Undervisningen kan ha vært med og gitt dem mer kunnskap om seg selv, som kan ha ført til flere mestringserfaringer. For å få mer kunnskap om hvordan livsmestringsundervisning kan gi elever kompetanse til å ta vare på egen psykisk helse, kan det være verdifullt å gjennomføre samme type intervensjon på flere skoler i landet. Det kan også være nyttig å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse, for å få en bredere forskningstilnærming som inkluderer flere elever og som i større grad kan generaliseres. Videre hadde det også vært interessant å undersøke om det var forskjell mellom gutters og jenters erfaringer med livsmestringsundervisning. I tillegg hadde det vært interessant å finne ut om det hadde vært forskjeller mellom elever som går studiespesialiserende og elever som går yrkesfaglig retning, knyttet til både erfaringer med livsmestringsundervisning, samt den helhetlige skoleopplevelsen.

Mange skoler har ikke engang startet med livsmestringsundervisning i skolen, i tråd med fagfornyelsen. Dette råder grunnen for mange framtidige studier. Forskning fra ulike faglige vinklinger, kan gi verdifull informasjon om effekten av livsmestringsundervisning, og hvordan det oppleves av både elever og lærere. Denne studien har hatt elevstemmen i fokus, og funn bekrefter at elever i videregående skole ønsker å få kunnskap om psykisk helse og livsmestring. Gjennom samtale og diskusjon om ulike livsmestringstemaer, har elever opplevd å få kunnskap om seg selv og andre. Gjennom praktiske øvelser, som pusteteknikker og massasje, har elevene fått nye verktøy til å håndtere hverdagslig stress. Det er også et behov blant flere elever å få konkrete ferdigheter som kan hjelpe dem til å håndtere stress. Lærernes kunnskap og tilnærming i undervisningen, har også en betydning for elevenes opplevelse av livsmestringsundervisning, og hvilken kompetanse de får. Derfor er det viktig at lærere og andre som arbeider med livsmestring i skolen, tar elevenes behov på alvor og gir dem kunnskap og ferdigheter som kan hjelpe dem til å mestre eget liv. Det er også viktig å huske på at gjennom gode lærer-elev-relasjoner, et godt læringsmiljø hvor elevene blir sett, verdsatt og føler en tilhørighet, så er skolen og lærerne kommet langt i arbeidet med å ivareta elevenes psykiske helse.

6 Referanser

- Andersen, B. J. (2011). *Effekter av undervisning om psykisk helse i videregående skoler*. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/18164/dravhandling-andersen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Askheim, O. (2007). Empowerment - ulike tilnæringer. I O. Askheim, & B. Starrin (Red.), *Empowerment i teori og praksis* (s. 21-33). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Bakken, A. (2019). *Ungdata. Nasjonale resultater 2019, NOVA Rapport 9/19*. Oslo: NOVA, OsloMet.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentiv Perspective. *Annual Review of Psychology*(52), 1-26.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science* 1(2), 164-180.
- Bandura, A. (2018). Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science* 13(2), 130-136.
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet 16. mars 2020 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen* (s. 186-203). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fonagy, P., Bateman, A. W., & Luyten, P. (2012). Introduction and overview. I A. W. Bateman, & P. Fonagy (Red.), *Handbook of mentalizing in mental health practice*. Washington D.C.: American Psychiatric Publishing.
- Gabhainn, S. N., O'Higgins, S., & Barry, M. (2010). The implementation of social, personal and health education in Irish schools. *Health Education*, 110(6), 452-470.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.

- Gudmundsdóttir, S. (2015). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen, & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hagen, I., & Nayar, U. S. (2014). Yoga for Children and Young People ´s Mental Health and Well-Being: Research Review and Reflections on the Mental Health Potentials of Yoga. *Front. Psychiatry* 5(35).
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Haugan, J. A. (2017). Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen* (s. 204-226). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Helsedirektoratet. (2017). *Psykisk helse og livskvalitet - lokalt folkehelsearbeid*. Hentet 20. april 2020 fra <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/lokale-folkehelseiltak-veiviser-for-kommunen/psykisk-helse-og-livskvalitet-lokalt-folkehelsearbeid/kunnskapsgrunnlag>
- Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen*. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere. Rapport 9/2014. Oslo: NIFU. Hentet 25. april 2020 fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280087/NIFUrapport2014-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Holte, A. (2012). Ti prinsipper for forebygging av psykiske lidelser. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 49(7), 693-695.
- Holte, A. (2018, 30. juni). *Psyken er like viktig som matte og gym*. Hentet 18. april 2020 fra <https://www.nrk.no/ytring/psyken-er-like-viktig-som-matte-og-gym-1.14099027>
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (3. utg.). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Klomsten, A. T. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen* (s. 255-285). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Klomsten, A. T. (2018). *Livsmestring på timeplanen. Utdanning i psykisk helse (UPS!)*. Hentet fra <http://handling.forebygging.no/Global/livsmestringtimeplanen.pdf>
- Klomsten, A. T., & Stenseng, F. (2019). Behovet for å lære om egne følelser. *Bedre skole*, 31(1), 55-61.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 20. april 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvello, Ø. (2013). Å utvikle sin identitet og å finne en plass i det sosiale fellesskapet. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug, & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 5-10*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. (2017). *Livsmestring i skolen*. Hentet fra <https://www.lnu.no/2017/01/23/livsmestring-i-skolen-2/>
- Lindström, B., & Eriksson, M. (2015). *Haikerens guide til salutogenese*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., . . . Saltzman, A. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*(3), 291-307.
- Mykletun, A., Knudsen, A. K., & Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- O'Reilly, M., Sviryzdenka, N., Adams, S., & Dogra, N. (2018). Review of mental health promotion interventions in schools. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 7(53), 547-662.
- OECD. (2016). *Getting Skills Right: Assessing and Anticipating Changing Skill Needs*. Paris: OECD Publishing.
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2017). *Resiliens i skolen*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Opplæringsloven (1998a). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-1>
- Opplæringsloven (1998b). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>
- Rose, G. (2001). Sick individuals and sick populations. *World Health Organization. Bulletin of the World Health Organization*, 79(10), 990-996.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stewart-Brown, S. (2006). *What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of health promoting schools approach?* World Health Organization. Hentet 12. mars 2020 fra http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0007/74653/E88185.pdf?ua=1
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5. utg.). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- The Stationery Office. (1999). *Primary school curriculum. Social, Personal & Health Education*. Hentet fra https://www.curriculumonline.ie/getmedia/462570f8-27cc-4f5b-a13e-d1e2de8c18d2/PSEC06_SPHE_curriculum.pdf
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Nye læreplaner - grunnskolen og gjennomgående fag vgo*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>
- Uthus, M. (2017a). Elevenes psykiske helse i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen* (s. 17-43). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Uthus, M. (2017b). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen* (s. 157-185). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vedvik, K. O. (2020). Advarer skoler mot å innføre gruppeterapi. *Utdanning*(4), 10-17.

Walseth, L. T., & Malterud, K. (2004, 8. januar). Salutogenese og empowerment i allmennmedisinsk perspektiv. *Tidsskriftet den norske legeforening*(1). Hentet fra <https://tidsskriftet.no>

World Health Organization. (2018). *World Health Organization*. Hentet fra <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Til elever ved _____ videregående skole

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Livsmestring i videregående skole»

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Maren Strømmen, og jeg forsker på hvordan elever i videregående skole opplever å ha livsmestring som fag. Fra høsten 2020 kommer «Folkehelse og livsmestring» (FoL) inn som tverrfaglig tema i norsk skole. Vi vet lite om hva elever i videregående tenker omkring undervisning i FoL. Som elev ved _____ vgs har du fått variert livsmestringsundervisning som en del av timeplanen. For å få mer inngående kunnskap om elevers refleksjoner omkring livsmestringsundervisning i skolen vil vi invitere deg til å delta i et forskningsintervju. Der ønsker jeg å få et innblikk i deres tanker om å lære om livsmestring i skolen.

Det er frivillig å delta i studien

Det er frivillig å delta i prosjektet. Intervjuet vil vare i omtrent 45 minutter, der du som deltaker og en av oss undertegnede er tilstede. I intervjuet vil du få spørsmål om din opplevelse av å ha livsmestring som fag. Hvis du velger å delta i intervjuet velger du hvilke spørsmål du svarer på, og du kan velge å ta en pause eller avslutte intervjuet hvis det er ønskelig. Du trenger ikke å oppgi noen grunn. Hvis du ønsker å trekke deg fra forskningsstudien må dette skje før intervju er gjort om fra lydfil til tekst.

Studien er konfidensiell

Deltakelse i studien ivaretar din anonymitet. Det betyr at verken ditt navn eller skolens navn skal offentliggjøres.

Behandling av personopplysninger

Forskningen utføres i tråd med forskningsetiske retningslinjer. Det stilles strenge krav til behandling av personopplysninger, og forskningsprosjektet er meldt inn til Norsk Senter for datatjeneste (NSD), som har godkjent hvordan data blir samlet inn og om hvordan opplysninger blir behandlet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til de formål som er omtalt i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til datamaterialet, vil være undertegnede forsker og masterstudent ved NTNU. For å sikre anonymiteten gjennom hele prosessen vil verken skolens navn eller ditt navn bli opplyst noe sted. Vi ønsker ikke å samle inn opplysninger om ditt navn, fødselsdato eller personnummer. Båndopptaket som gjøres under intervju vil bli slettet etter lydfil er overført til tekst. Forskningen basert på datainnsamling vil bli publisert i form av artikler. Innsamlet data vil presenteres på en måte hvor det hverken direkte eller indirekte skal være mulig å identifisere den enkelte deltaker eller skole.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om eleven?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke, og basert på foresattes passive samtykke. Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Institutt for pedagogikk og livslanglæring, NTNU, ved Anne Torhild Klomsten, som er prosjektansvarlig, epost (anne.klomsten@ntnu.no) eller telefon 909 46 644.
- Masterstudent ved NTNU, Maren Strømmen, epost (mmstromm@stud.ntnu.no) eller telefon 411 22 419.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Maren Strømmen
Mastergradsstudent
NTNU
-

Veileder og prosjektleder
Anne Torhild Klomsten
Førsteamanuensis
NTNU

Samtykke til deltakelse i prosjektet

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i forskningsintervju.

Signatur – navnet ditt

Sted

Dato

Vedlegg 2: Intervjuguide

Forskningsspørsmål: *Hvordan erfarer elever i videregående skole at livsmestringsundervisning kan gi dem kompetanse til å ta vare på egen psykisk helse?*

Briefing:

- Gi samtykkeskjema; forklare hva studien går ut på, hva intervjuet skal handle om.
- Forklare taushetsplikt og anonymitet.
- Presisere at fasitsvar ikke finnes, jeg er ute etter deres egne erfaringer, opplevelser og meninger.
- Si at det er lov å trekke seg, uten konsekvenser.
- Spør om noe er uklart eller om de har noen spørsmål.
- Starte opptak.

1. Bakgrunnsspørsmål

Hvordan er det å være ung i Trondheim?

- Fritid
- Venner
- Interesser
- Familie
- Sosiale medier

De to neste spørsmålene hadde jeg eksplisitt på første intervjurunde, men bakte det inn i første spørsmålet i andre runde:

Har du noen fritidsinteresser?

- Hvis ja, hva da?

Kan du fortelle meg litt om hva du gjør når du holder på med fritidsinteressen(e) din(e)?

- Hva føler du når du holder på med disse? (mestring, selvtillit, selvfølelse, motivasjon)
- Livsmestringsundervisning gitt noen tips/triks/verktøy som du kan ta i bruk?

Hvordan er det å være elev ved _____ skole?

- Fag, lekser, skolearbeid
- Mestring
- Mening

Generelle oppfølgingsspørsmål:

Kan du si noe mer om det?

Kan du utdype det?

Har du noen eksempler?

Hva gjorde du?

Hvordan opplevde du det?

Kan du huske hva du følte/tenkte?

Forstår jeg deg rett hvis...?

Mener du at..?

På hvilken måte...?

Hvordan da...?

- Motivasjon

Hvordan opplever du lekser og skolearbeid?

- Mestring
- Konsentrasjon
- Vurdering av egen innsats og arbeid

2. Elevenes opplevelse av livsmestring som fag

Hvordan har det vært for deg å ha livsmestringstime på timeplanen?

- Bra
- Dårlig
- Vanskelig
- Læring

Kan du fortelle hva som har fungert i livsmestringsfaget for deg?

- Undervisningsform (hvordan læreren legger opp undervisningen)
- Diskusjoner/samtaler
- Praktiske øvelser
- Casearbeid
- Ulike tema

Hva har ikke fungert i livsmestringsfaget for deg?

- Undervisningsform (hvordan læreren legger opp undervisningen)
- Diskusjoner/samtaler
- Praktiske øvelser
- Casearbeid
- Ulike tema

Har du opplevd at noe har vært vanskelig å snakke om/gjøre i disse timene?

- Hva gjør du da?
- Hva føler du da?
- Føler du at du har noen å snakke med hvis noe er vanskelig?

Opplever du at du har lært noe nyttig for deg som du kan bruke i ditt eget liv?

Generelle oppfølgingsspørsmål:

Kan du si noe mer om det?

Kan du utdype det?

Har du noen eksempler?

Hva gjorde du?

Hvordan opplevde du det?

Kan du huske hva du følte/tenkte?

Forstår jeg deg rett hvis...?

Mener du at..?

På hvilken måte...?

Hvordan da...?

- Roe ned
- Konsentrasjon
- Lekse- eller skolearbeid
- Søke om hjelp

Hva tenker du at livsmestringsundervisning bør inneholde, hvis du fikk bestemme?

Hva ønsker du å gjøre etter VGS?

- Hva skal til for å nå det?

Folkehelse og livsmestring skal inn som tverrfaglig tema i fag der det passer, hva tenker du om det?

3. Oppsummering:

Oppsummere litt hva vi har snakket om, «Før vi avslutter ...»

Noe du vil legge til? Spørsmål til prosjektet?

Debriefing:

- Forklare videre steg i studien.
- Fortelle igjen hvordan de kan nå meg.
- Takke for deltakelse og samarbeid.

Vedlegg 3: Transkripsjonsnøkkel

Tegnforklaringer til transkripsjonene

Tegn	Forklaring
, (komma)	Kort pause i ytring
... (ellipse)	Lengre pause i ytring
. (punktum)	Tilsynelatende ferdig ytring
- (tankestrek)	Overlappende tale eller avbrutt ord
--- (tre bindestreker)	Uhørbar tale
«» (sjevroner)	Sitatstemme
<i>Ord i kursiv</i>	Betoning
[Navn]	Anonymisering av navn på sted/person
(heh)	Latter

Bruk av «[Tekst]» i sitatene i den endelige oppgaven er tilføyelser i intervjupersonenes ytringer, i henhold til APA-stilen, for å gjøre teksten mer forståelig for leseren.

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

4/17/2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

LIVSMESTRING I VIDEREGÅENDE SKOLE

Referansenummer

219498

Registrert

07.02.2019 av Anne Torhild Klomsten - anne.klomsten@ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Torhild Klomsten, anne.klomsten@ntnu.no, tlf: 90946644

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

01.04.2019 - 20.06.2021

Status

01.04.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

01.04.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 27.03.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 01.04.2020. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

20.05.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.05.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2021.

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

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av

4/17/2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

