



UiO • Universitetet i Oslo

Livsmestring og psykisk helse i samfunnskunnskap

En kvalitativ studie av samfunnsfaglæreres opplevelser av arbeid med livsmestring for å fremme psykisk helse

Oda Johanne Eriksdotter Nygaard

SDID4009 – Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni, 2021

Livsmestring og psykisk helse i samfunnskunnskap

En kvalitativ studie av samfunnsfaglæreres opplevelser av arbeid med livsmestring for å fremme psykisk helse

© Oda Johanne Eriksdotter Nygaard

2021

Livsmestring og psykisk helse i samfunnskunnskap

Oda Johanne Eriksdotter Nygaard

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Høsten 2020 ble det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring implementert som en del av den nye læreplanen, og med bakgrunn i dette temaet skal elever i skolen nå bli i stand til å mestre livet, og ta gode livsvalg for fremtiden. En av hovedargumentene for en slik tematikk i skolen har vært at det i de siste tiårene har blitt rapportert om stadig økte psykiske helseplager blant norsk ungdom. På bakgrunn av dette har jeg i denne masteroppgaven ønsket å undersøke hvordan arbeid med livsmestring kan bidra til fremme elevers psykiske helse. Dette har jeg gjort gjennom et lærerperspektiv, hvor formålet har vært å undersøke samfunnsfaglæreres opplevelse av arbeid med livsmestring og psykisk helse.

Studien tar utgangspunkt i seks samfunnsfaglæreres opplevelser av, og erfaringer med arbeid med livsmestring i samfunnskunnskap. Datamaterialet ble hentet inn gjennom individuelle semistrukturerte intervjuer i løpet av høsten 2020, og sammen bidrar disse intervjuene til å belyse min problemstilling for oppgaven som er: *Hvordan opplever lærere at arbeid med livsmestring i samfunnskunnskap kan bidra til å fremme elevers psykiske helse?* Empirien som er hentet inn er videre analysert og tolket i lys av teoretiske perspektiver innen pedagogikk, samfunnsfagdidaktikk og sosiologi, samt tidligere forskning. Det finnes lite teori og tidligere forskning som er direkte knyttet til livsmestring og psykisk helse i samfunnskunnskap, og derfor er det teoretiske rammeverket satt sammen av bidrag fra ulike fagfelt.

Empirien fra studien viser at lærerne opplever livsmestring som et uklart begrep, og at det er ulike syn på hva slags undervisning som gir grunnlag for livsmestring blant elever. Videre viser mine funn at livsmestring i stor grad ser ut til å være individorientert, og knyttet til at elever skal takle strukturelle utfordringer i en prestasjons- og målorientert skole. Dette, i tillegg til at lærerne opplever manglende rammevilkår for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, kan ha konsekvenser for arbeidet som foregår med psykisk helse i klasserommet. Avslutningsvis viser datamaterialet at lærerne opplever at de mangler formell kompetanse innen psykisk helsearbeid, men at de likevel bruker alternativ kompetanse og egne erfaringer for å støtte opp under god psykisk helse blant elever.

Forord

Endelig er det min tur til å levere masteroppgave, og det betyr slutten på fem fine år på Lektorprogrammet. Studietiden har vært tung, men har også gitt meg viktig faglig kunnskap jeg vil ta med meg videre i livet. Mest takknemlig er jeg riktignok for alle de fine minnene og relasjonene jeg tar med meg fra tiden her på Blindern. Når jeg nå leverer min masteroppgave er det mange som har bidratt på ulike måter til at dette har vært mulig, og som jeg derfor ønsker å takke.

Først vil jeg takke informantene mine for uvurderlig innsikt i det å arbeide med livsmestring og psykisk helse i klasserommet. Jeg er veldig takknemlig for at dere alle satt av tid til dette prosjektet i en ellers hektisk lærerhverdag. Uten dere ville ikke denne oppgaven vært mulig.

Jeg vil også takke min veileder, Janicke Heldal, for meget god oppfølging i en spesiell og vanskelig tid som har bydd på ekstra utfordringer i en allerede tung skriveprosess. Tross dette har du gitt meg hjelpsomme råd og gode tilbakemeldinger som har fått meg gjennom oppgaveskrivingen. Tusen takk!

Sist, men ikke minst, vil jeg takke familie og venner som har bidratt med støtte underveis. Jeg setter stor pris på all støtte og hjelp jeg har fått i forbindelse med oppgaven, men mest av alt setter jeg pris på at dere har gitt meg et fristed. Spesielt vil jeg takke min mormor. Du har hatt en helt spesiell rolle som motivator for meg. Ikke bare for denne oppgaven, men også gjennom hele utdanningsløpet. Takk for at du alltid heier på meg – det er jeg evig takknemlig for.

Takk for nå, Blindern!

Oda Johanne Eriksdotter Nygaard

Oslo, juni 2021

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	V
Forord	VII
1. Innledning	1
1.1 <i>Oppgavens aktualitet</i>	1
1.1.1 Utdanningspolitisk relevans	2
1.1.2 Samfunnsfagdidaktisk relevans	2
1.2 <i>Oppgavens formål, problemstilling og avgrensninger</i>	3
1.3 <i>Oppgavens disposisjon</i>	5
2. Teori og tidligere forskning	6
2.1 <i>Mestring</i>	7
2.1.1 Hva betyr det å mestre livet?	7
2.1.2 Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen.....	9
2.1.3 Hvor kommer behovet for mestring fra?	11
2.1.4 Livsmestring i tilknytning til skolens formål og funksjoner	15
2.2 <i>Psykisk helse</i>	17
2.2.1 Hva er psykisk helse?.....	17
2.2.2 Psykisk helse blant unge	18
2.2.3 Psykisk helse i skolen.....	19
2.2.4 Psykisk helse i forbindelse med samfunnsfaget	20
2.2.5 Forebygging og helsefremmende tiltak i skolen	21
2.2.6 Psykisk helse på timeplanen	22
2.3 <i>Lærerrollen og læringsmiljø</i>	23
2.3.1 Lærerens betydning og kompetanse	23
2.3.2 Læringsmiljø	25
3. Metodevalg	27
3.1 <i>Forskningsdesign</i>	27
3.1.1 Semistrukturerte intervjuer.....	28
3.2 <i>Datainnsamlingsprosessen</i>	28
3.2.1 Utvalg og rekrutteringsprosessen	29
3.2.2 Presentasjon av informantene	30
3.2.3 Intervjuguide og pilotering.....	31
3.2.4 Intervjusituasjonen.....	32
3.3 <i>Analyse av datamaterialet</i>	34
3.3.1 Transkripsjon	34
3.3.2 Koding og kategorisering	35
3.3.3 Fremstilling av datamaterialet.....	36
3.4 <i>Refleksjoner rundt studiens kvalitet</i>	37
3.4.1 Studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet	37
3.4.2 Refleksjoner rundt forskerrollen	38
3.4.3 Forskningsetiske betraktninger	39
4. Analyse og funn	41
4.1 <i>Livsmestring</i>	41
4.1.1 Hva innebærer det å arbeide med livsmestring i skolen?	41
4.1.2 Samfunnsfaglig relevans	44
4.1.3 Muligheter	47
4.1.4 Strukturelle utfordringer	48
4.1.5 Bringer livsmestring noe nytt på banen?	49

4.2	<i>Psykisk helse</i>	50
4.2.1	Psykisk helse i skolen	50
4.2.2	Psykisk helse og samfunnskunnskap	51
4.2.3	Arbeid med psykisk helse i skolen	52
4.2.4	Forholdet mellom livsmestring og psykisk helse	54
4.2.5	Nye læreplaner – mer psykisk helse?	55
4.3	<i>Lærerrollen</i>	57
4.3.1	Lærernes kompetanse	57
4.3.2	Relasjonsarbeid	58
4.3.3	Forbilderollen – læreren som rollemodell	59
4.3.4	Der kompetansen ikke strekker til	60
5.	Diskusjon og avsluttende refleksjoner	62
5.1	<i>Forståelser av hva livsmestring innebærer</i>	62
5.2	<i>Er samfunnskunnskap egnet for å undervise i psykisk helse?</i>	65
5.3	<i>Vurdering av egen rolle og kompetanse i arbeid med livsmestring og psykisk helse</i>	68
5.4	<i>Avsluttende refleksjoner</i>	70
	Litteraturliste	73
	Vedlegg	81
	<i>Vedlegg A: Godkjenning fra NSD</i>	82
	<i>Vedlegg B: Informasjon- og samtykkeskjema til informanter</i>	85
	<i>Vedlegg C: Intervjuguide</i>	89

1. Innledning

Da den endelige versjonen av fagfornyelsen ble presentert i 2019 var det spesielt ett tema i de nye læreplanene som fanget min oppmerksomhet. På bakgrunn av Ludvigsen-utvalgets utredninger ble det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring presentert i rapporten *Fremtidens skole*. Folkehelse og livsmestring ble her presentert som et tema elever skulle møte der det var relevant, på tvers av de ulike skolefagene. Temaet ble begrunnet i et stadig mer individualisert samfunn, hvor ungdom må stå stødig i mange viktige livsvalg (NOU 2015:8, s. 50-52). Samtidig kunne undersøkelser blant unge, som for eksempel Ungdataundersøkelsen i samarbeid med NOVA (Bakken, 2020), melde om stadig økende rapporterte psykiske helseplager blant ungdom, hvor en hoveddel av opplevd stress kunne spores tilbake til skolehverdagen og prestasjonspress i skolen. Dermed meldte det seg et behov for å lære unge å mestre hverdagen, ved å gjøre barn og ungdom i stand til å gjøre gode livsvalg, samt legge et grunnlag for at unge utvikler et positivt selvbilde og en trygg identitet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

Gjennom studiet har psykisk helse blant elever vært et av mine største interessefelt, og i denne oppgaven vil jeg derfor se nærmere på hvordan det å arbeide med livsmestring kan være et ledd i å fremme elevers psykiske helse i skolen. Derfor har jeg i dette masterprosjektet intervjuet seks lærere ved ulike videregående skoler i Norge, for å forsøke å få kunnskap om deres erfaringer og opplevelser med å jobbe med folkehelse og livsmestring som et bidrag til forbedret psykisk helse blant unge. Intervjuene ble utført høsten 2020, og jeg vil her gi et innblikk i lærernes erfaring etter å ha jobbet med tematikken i noen måneder. Prosjektet har dessuten et samfunnsfagdidaktisk fokus, slik at oppgaven tar for seg folkehelse og livsmestring i tilknytning til fellesfaget samfunnskunnskap i Vg1/Vg2.

1.1 Oppgavens aktualitet

Et stadig med individualisert samfunn, i tillegg til økte psykiske helseplager blant unge, er begge viktige årsaker til at tematikk tilknyttet livsmestring og psykisk helse er viktig å belyse. Samtidig er det også andre grunner til at denne tematikken er viktig å belyse akkurat nå. I det følgende vil jeg begrunne oppgavens relevans gjennom et utdanningspolitisk perspektiv, men også i tilknytning til det samfunnsfagdidaktiske feltet.

1.1.1 Utdanningspolitisk relevans

Som tidligere nevnt knyttes folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema gjerne opp til en økning av psykiske helseplager blant unge, noe nåværende statsminister, Erna Solberg, også trakk frem i sin nyttårstale for året 2019. I nyttårstalen fremhever Solberg at livsmestring skal inn i skolen for å trygge barn og unge (Solberg, 2019). Det blir derfor tydelig at det tverrfaglige temaet knyttes til et formål om å bedre unges psykiske helse. Skal vi tro unge selv, var innføringen av et element i skolen som skulle ta for seg psykisk helse på høy tid. Dette gjør seg synlig gjennom underskriftskampanjer som Mental Helses #GivingTuesday-kampanje som samlet inn over 100.000 underskrifter fra unge som ønsket mer fokus på, og bredere kunnskap om psykisk helse i den norske skolen (Kristiansen, 2018).

Innføringen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema har imidlertid vært debattert blant både skolepersonell og fagpersonell innen det psykologiske feltet. I tiden før og etter implementeringen av nye læreplaner har det blant annet foregått en debatt om hvorvidt temaet faktisk evner å ta tak i de problemene samfunnet står overfor, i forbindelse med unges psykiske helse. Norske psykologer som Ole Jacob Madsen og Arne Holte har på ulike måter stått i bresjen for en diskusjon om hvorvidt folkehelse og livsmestring egentlig åpner for å trekke inn psykisk helse som tema i skolen. I 2020 utga Madsen boken *Livsmestring på timeplanen: rett medisin for elevene?* som behandler spørsmålet om hvorvidt folkehelse og livsmestring bare blir et nytt uttrykk for det individualiserte samfunnet vi er en del av, hvor elever blir overlatt til seg selv og sin livsmestring, heller enn at det tas tak i bakenforliggende årsaker som målkultur og prestasjonspress i skolen (Madsen, 2020). I tillegg har det vært rettet oppmerksomhet mot sprikende forhold mellom beskrivelsene av hva folkehelse og livsmestring skal være, og det som står i kompetansemålene for de respektive fagene. Holte, sammen med en rekke fagpersoner innen psykologifeltet, stiller spørsmål til hvordan folkehelse og livsmestring som tematikk skal klare å inkludere psykisk helse, når det ser ut til å mangle konkrete kompetansemål knyttet til elevers følelsesliv (Holte et al., 2019). Dette uttrykker et behov i utdanningspolitisk sammenheng for å se nærmere på hvordan, og hvorvidt, det tverrfaglige temaet kan være et ledd i å fremme elevers psykiske helse.

1.1.2 Samfunnsfagdidaktisk relevans

Selv om psykisk helse tradisjonelt ikke har vært en sentral del av samfunnsfagene, kan det tenkes at det rettes mer oppmerksomhet mot tematikken etter innføringen av folkehelse og

livsmestring. Mange av temaene som skal behandles innen det tverrfaglige temaet, overlapper dessuten med temaer som elever presenteres for i samfunnsfagene, og faget får derfor en sentral rolle. Dermed er det også en klar samfunnsfagdidaktisk relevans ved denne oppgaven. Blant annet begrunnes det tverrfaglige temaet i overordnet del av læreplanen, med et behov for å trygge barn og unge, og videre utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet. Dette skal gjøres ved å behandle temaer som «levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk og personlig økonomi» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Ved å se nærmere på kompetansemål som skal behandles i fellesfaget samfunnskunnskap for Vg1/Vg2, er det tydelig at disse temaene i stor grad overlapper hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6-7). Dette betyr at samfunnskunnskap blir et viktig fag i implementeringen av det tverrfaglige temaet, og at det derfor er behov for innsikt i hvordan lærere forholder seg til folkehelse og livsmestring i samfunnskunnskap.

Videre kan behovet for å undersøke hvorvidt arbeid med folkehelse og livsmestring i samfunnskunnskap kan fremme psykisk helse, begrunnes i samfunnsfagenes demokratimandat. Et sentralt aspekt ved de ulike samfunnsfagene, deriblant fellesfaget samfunnskunnskap, er å utvikle aktive medborgere som viderefører demokratiske verdier (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Når studier viser at god psykisk helse er avgjørende for å være en velfungerende medborger i et samfunn, blir det å arbeide med elevers psykiske helse ikke bare viktig generelt, men også i samfunnskunnskap (Bru et al., 2016a, s. 16; World Health Organization, 2018).

1.2 Oppgavens formål, problemstilling og avgrensninger

Ettersom folkehelse og livsmestring er et nytt tema både i skolen generelt, men også i samfunnskunnskap, mangler det forskning knyttet til hvordan lærere forstår og tar i bruk temaet i samfunnskunnskapsundervisningen. I tillegg til dette er det gjort lite forskning som fokuserer på arbeid med psykisk helse i samfunnsfagene. Dette åpner derfor en mulighet for meg til å se nærmere på hvordan arbeid med folkehelse og livsmestring i samfunnskunnskap, kan være et ledd i å fremme elevers psykiske helse. Oppgavens fremste formål er derfor å få kunnskap om læreres tanker og holdninger rundt dette arbeidet, og hvordan de bruker tematikken som en inngangsport til å jobbe med elevers psykiske helse. Dette danner bakgrunn for problemstillingen for denne masteroppgaven som lyder:

Hvordan opplever lærere at arbeid med livsmestring i samfunnskunnskap kan bidra til fremme elevers psykiske helse?

I oppgaven vil jeg altså spesielt fokusere på livsmestring som begrep. Selv om dette er nært knyttet til begrepet om folkehelse, fremstår livsmestring som et ferdighetsbegrep som nærmere kan knyttes til det å oppnå bedre psykisk helse blant elever. Livsmestringsbegrepet vil altså bli bærende for oppgaven, og behandles nærmere i kapittel 2. På bakgrunn av dette vil det forekomme at jeg videre i oppgaven omtaler livsmestring uten å nødvendigvis knytte det til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

I tillegg til den overordnede problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål, som videre skal hjelpe meg å belyse problemstillingen i sin helhet. Når jeg behandler datamaterialet i kapittel 4 og 5 vil disse være sentrale:

1. Hvilke opplevelser har lærere med arbeid med livsmestring i samfunnskunnskap?
2. Hvordan opplever lærere at skolen, og spesielt samfunnskunnskap, kan bidra til å fremme elevers psykiske helse?
3. Hvordan vurderer lærere sin egen rolle og kompetanse i arbeid med livsmestring og psykisk helse?

For å belyse og besvare oppgavens formål, problemstilling og forskningsspørsmål har jeg tatt utgangspunkt i seks læreres opplevelser og erfaringer med arbeid med livsmestring i samfunnskunnskap. Med hensyn til oppgavens omfang hva gjelder både plass og tid, har jeg valgt å konsentrere meg om samfunnskunnskapslærere i videregående skole. Jeg tar derfor utgangspunkt i lærere som underviser i fellesfaget samfunnskunnskap på Vg1/Vg2. Dette valget har jeg tatt av hovedsakelig to grunner. For det første er videregående en tid hvor elevene er nødt til å forholde seg til mange livsvalg, både i skolesammenheng, men også i det private liv. Derfor anser jeg arbeid med livsmestring og psykisk helse som spesielt relevant i denne alderen. Samtidig har jeg valgt å konsentrere meg om videregående skole av praktiske årsaker, som at samfunnskunnskap i videregående ikke omfatter andre fagdisipliner som historie og geografi, slik faget gjør i ungdomsskolen. Videre redegjørelse av mine valg og avgrensninger for oppgaven vil presenteres i kapittel 3 om metodevalg.

1.3 Oppgavens disposisjon

Oppgaven består av totalt seks kapitler, som videre er inndelt i relevante underkapitler. I kapittel 2 presenteres teori og tidligere forskning som er relevant for problemstillingen. Her har jeg valgt å presentere teori og tidligere forskning sammen. Bakgrunnen for dette er at det ikke finnes rendyrket teori som direkte omhandler livsmestringstematikken. Derfor har jeg samlet ulike teoretiske bidrag og tidligere forskning som kan være aktuelle fra pedagogiske, samfunnsfagdidaktiske og sosiologiske felt. I kapittel 3 presenteres metodevalg. Her tar jeg for meg valg tilknyttet min datainnsamling, gir innblikk i hele forskningsprosessen og diskuterer studiens kvalitet, samt forskningsetiske dilemmaer tilknyttet prosjektet. I kapittel 4 tar jeg utgangspunkt i innsamlet datamateriale, og analyserer og presenterer de funnene som er gjort på bakgrunn av dette. Kapittel 4 vil hovedsakelig være empirinært, mens jeg i kapittel 5 vil knytte disse funnene til, og diskutere funnene opp mot teori og tidligere forskning fra kapittel 2. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 5 også reflektere rundt didaktiske implikasjoner i tilknytning til mine funn, samt trekke frem andre perspektiver på feltet som det vil være hensiktsmessig å forske mer på.

2. Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet presenteres teoretiske tilnærminger, samt relevant forskning, som kan bidra til å belyse oppgavens tematikk vedrørende livsmestring og psykisk helse. Kapitlet er delt inn i tre hovedtemaer – mestring, psykisk helse og lærerrollen og læringsmiljø i tilknytning til arbeid med livsmestring og psykisk helse.

Første delkapittel vil omhandle mestring, og her vil jeg først ta for meg betydningen av begrepet mestring i en generell kontekst, men også en utdanningsvitenskapelig kontekst gjennom begreper som det å være agent i eget liv og mestringsforventning. Videre vil jeg gå nærmere inn på betydningen av livsmestring, og diskutere hvordan begrepet presenteres i både overordnet del av læreplanen, samt i fagplanen for samfunnskunnskap ved Vg1/Vg2. I neste underkapittel vil jeg presentere begrunnelser for at mestring og livsmestring har blitt satt på den utdanningspolitiske agendaen. Her vil jeg konsentrere meg om forklaringer som prestasjonskultur i skolen, samt opplevd prestasjonspress hos elever, men også sosiologiske forklaringer knyttet til individualisering og risikosamfunnet. Avslutningsvis i dette delkapitlet vil jeg se på livsmestring i tråd med utdanning og skolens formål, gjennom sentrale begreper om funksjoner ved utdanning.

I neste delkapittel vil jeg behandle relevant teoretisk rammeverk og tidligere forskning om psykisk helse. Her vil jeg blant annet gå nærmere inn på hva psykisk helse er, og videre hva som kjennetegner unges psykiske helse i dag. I tillegg vil jeg knytte psykisk helse nærmere opp til skolen ved å se på ulike syn på hvilken plass psykisk helse bør ha i skolen. Jeg vil også gå nærmere inn på hvilke helsefremmende tiltak som har vært i skolen frem til innføringen av ny læreplan, samt hva den nye læreplanen med folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, kan ha å si for videre arbeid med psykisk helse i klasserommet.

Avslutningsvis vil jeg se nærmere på lærerrollen i forbindelse med arbeid med livsmestring og psykisk helse. Her vil jeg blant annet fokusere på lærerens rolle og kompetanse, med spesiell vekt på relasjonskompetanse og læreren som rollemodell. I tillegg til dette vil jeg se nærmere på hvilken betydning læringsmiljø kan ha for arbeid med livsmestring og psykisk helse.

2.1 Mestring

2.1.1 Hva betyr det å mestre livet?

Ettersom livsmestring er et hovedfokus i denne oppgaven, vil jeg se nærmere hva som ligger i begrepet. Da vil det først være hensiktsmessig å redegjøre for begrepet *mestring*, som livsmestringsbegrepet springer ut fra. Mestring er for mange et kjent begrep fra dagligtalen, men kan også knyttes til begreper innenfor for eksempel pedagogikk og utdanningsvitenskap. Mest kjent er mestring riktignok fra det psykologiske fagfeltet, og i Helsedirektoratets rapport *Stress og mestring* (2017, s. 6.) skriver Samdal et al. at mestring innen psykologisk litteratur først og fremst er kjent som «vellykket, men krevende håndtering av stressopplevelser». I den forbindelse trekkes også Lazarus & Folkmans definisjon av mestring (coping) frem. De definerer mestring som «constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person» (Lazarus & Folkman, 1984, s. 141). Mestring handler derfor om individets evne til å tilpasse seg ulike situasjoner, og er en prosess med tre hovedegenskaper. Prosessen handler om hva individer gjør i en gitt situasjon, til forskjell fra hva en ellers ville gjort, og derfor er mestringsprosessen også sterkt kontekstbasert. Dessuten kjennetegnes prosessen ved at individets tanker og handling endres ettersom stressende situasjoner forekommer (Lazarus & Folkman, 1984, s. 142).

I tillegg til at mestring er et mye brukt begrep innen det psykologiske feltet, finnes også ulike mestringsrelaterte begreper i utdanningsvitenskapen. I det følgende vil jeg beskrive relevant teori og begreper knyttet til mestring på det utdanningsvitenskapelige feltet. Jeg vil her særlig fokusere på Banduras sosialkognitive teorier om *self-efficacy*, som på norsk kan oversettes til mestringsforventning (Danielsen & Tjomsland, 2013, s. 450). Bandura beskriver begrepet mestringsforventning (*self-efficacy*) slik: «Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (Bandura, 1997, s. 3). Mestringsforventning kan dermed forstås som vurdering av egne ferdigheter til å organisere og utføre handlinger som kreves for å nå gitte mål.

Videre kobles begrepet om mestringsforventning gjerne opp til det å være agent i eget liv (*human agency*), og det å kunne ta styring over egne livsprosesser (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Bandura, 1997). Bandura introduserer begrepet *human agency*, som refererer til

handling som utføres med intensjon fra individets side. Dette er handlinger som vil påvirke individets livssituasjoner, og derfor er ikke mennesker bare produkter av sine livssituasjoner, men også bidragsyttere til å forme egen livssituasjon. Mennesker er derfor i stor grad i stand til å forme egen fremtid (Bandura, 1997, s. 1-3; Bandura, 2006b, s. 164). En absolutt forutsetning for det å være agent i eget liv er mestringsforventning. I sammenheng med livsmestring bør mestringsforventning og evne til selvregulert læring derfor vektlegges, med målsetting om å utdanne elever til å innta rollen som agent i eget liv (Uthus, 2017a, s. 29). Dette gjelder både i skolesammenheng, men også i utfordringer og oppgaver som elever møter utenfor skolen. Skolemessig vil for eksempel mestringsforventning danne grunnlag for motivasjon til skolearbeid (Bandura, 2006a, s. 10; Klomsten, 2017, s. 260). Dessuten viser det seg at mestringsforventning er nært knyttet til tankene og følelsene våre. Elever som opplever lav forventning om mestring, opplever oftere angst og stress i forbindelse med læringssituasjoner, sammenlignet med elever med høyere mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2020b, s. 96-97).

Mestringsforventning blant individer knyttes også til egen selvoppfatning, selvverd og selvfølelse, og spiller en rolle når det gjelder opplevelse av stress, samtidig som lav selvoppfatning og mestringsforventning kan ha innvirkning på både mental helse og læringssituasjoner (Eriksen et al., 2017, s. 22; Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 13-14; Skaalvik & Skaalvik, 2020b, s. 97). Bandura fremhever hvordan mestringsforventning er knyttet til opplevelse av stress og negative følelser: "People's beliefs in their coping capabilities also effect their vulnerability to stress and depression in threatening or taxing situations. Efficacy beliefs influence how threats and taxing demands are perceived and cognitively processed" (Bandura, 1999, s. 30). Individets tro på egne ferdigheter påvirker derfor hvordan en håndterer stress i situasjoner som kan oppleves som truende for den enkelte.

For å oppnå velvære og egne mål kreves således motstandsdyktighet i kraft av blant annet mestringsforventning. Dette vil ha betydning når individer møter på frustrasjon i forbindelse med konflikter, feilhandlinger og ulike former for tilbakeslag (Bandura, 1999 s. 31). I forbindelse med dette skriver Zimmermann (1995) om betydningen av mestringsforventning i skolen. Han hevder at skolen ikke bare må fostre elevers intellektuelle og faglige ferdigheter, men også elevers personlige utvikling gjennom tro på seg selv og selvreguleringsferdigheter (Zimmermann, 1995, s. 202). Ettersom livsmestring i stor grad handler om å utvikle kompetanser som skal gjøre elever i stand til å ta ansvarlige valg i livet, samt å være agenter i

eget liv, er det viktig at skolen støtter opp under utvikling av mestringsforventning. Dette kommer av at mestringsforventning vil skape trygghet, og dermed påvirke hvordan ulike situasjoner og utfordringer oppfattes. Følgelig vil mestringsforventning gi kraft og mot til å ta egne valg (Skaalvik & Skaalvik, 2020b, s. 96). Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema kan på denne måten diskuteres og analyseres ved bruk av Banduras sosialkognitive teori, og mestringsforventning synes å være sterkt koblet til forebygging av psykiske helseskader (Klomsten, 2017, s. 263; Skaalvik & Skaalvik, 2020b, s. 97).

2.1.2 Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen

I senere år har livsmestring blitt introdusert som et mestringsbegrep i utdanningsammenheng. Dette henger sammen med innføringen av det reviderte Kunnskapsløftet, hvor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er ett av tre tverrfaglige temaer elever skal gjennom. Til forskjell fra mestringsbegrepet, som har mange veletablerte definisjoner, er livsmestring et nyere begrep. Derfor mangler det utbredte og veletablerte definisjoner av begrepet. Bærum Kommune opererer riktignok med følgende definisjon på livsmestring: «Det positive selvbildet, selvfølelsen og tilhørigheten vi får når våre kognitive, emosjonelle, sosiale og fysiske behov blir møtt» (Bærum kommune, 2019). Denne definisjonen vektlegger i likhet med Sælebakke (2018) hvordan livsmestring dreier seg om selvverd og selvfølelse. Sælebakke skriver i sin bok *Livsmestring i et relasjonelt perspektiv* at livsmestring blant annet handler om å føle seg god nok som en er, uavhengig av prestasjoner, og å skape trygghet i seg selv (Sælebakke, 2018, s. 27). Med økende prestasjonskultur og prestasjonspress i skolen, noe jeg vil komme tilbake til senere i kapittelet, kan det derfor virke hensiktsmessig å innføre et tema i skolen som skal hjelpe elever å opparbeide seg selvverd. Sælebakke (2018) skriver videre at «å mestre livet er å mestre skolen, og å mestre skolen er å mestre livet (s. 27). Med et gjensidighetsforhold mellom skolen og mestring er det tydelig hvorfor livsmestring har fått en viktig plass i utdanningspolitikken.

Livsmestringsbegrepet ble først innført i skolen etter Ludvigsen-utvalgets anbefalinger om endringer i skoleverket med fagfornyelsen. Utvalget ble oppnevnt av Solberg-regjeringen i 2013, og utredet hvilke kompetanser som ville bli viktige for fremtidens elever. I 2015 presenterte Ludvigsen-utvalget sin utredning i NOU-en *Fremtidens skole* (NOU 2015:8). Sammen med en rekke andre anbefalinger, ble blant annet tre flerfaglige temaer presentert som en anbefaling om hva som skulle inn i skoleverket – derav folkehelse og livsmestring. I

rapporten heter det at økt individualisering og stor tilgang på informasjon, fremmer behov for kompetanse til å gjøre ansvarlige valg i eget liv (NOU 2015:8, s. 50), I tillegg pekes det på økende helseutfordringer, deriblant psykiske lidelser, som motivasjon for å innføre det tverrfaglige temaet. I rapporten foreslås det at temaet skal tas opp på tvers av skolefag, der det er relevant og hensiktsmessig (NOU 2015:8, s. 50-52). På mange måter kan livsmestring dermed forstås som et politisk verktøy for å møte økningen av psykiske helseplager hos ungdom i dag (Madsen, 2020, s. 35).

Høsten 2020 ble folkehelse og livsmestring innført som en del av læreplanen. I det følgende vil jeg gi en beskrivelse av hva overordnet del av læreplanen sier om det tverrfaglige temaet, som i mangel på en etablert definisjon av begrepet vil kunne gi innblikk i hva livsmestring i skolen skal dreie seg om. Innledningsvis står det at «folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elever kompetanse som fremmer god psykisk helse og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Psykisk helse synes å være et viktig element, og dette tydeliggjøres ved at en del av visjonen med folkehelse og livsmestring er å fremme elevers psykiske helse. Dette kommer også frem gjennom at elevene skal lære å håndtere tanker og følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). I tillegg vektlegges det utvikling av positivt selvbilde og trygg identitet, i likhet med det blant annet Sælebakke fremhever i sin bok (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12; Sælebakke, 2018, s. 27). Videre sier overordnet del av læreplanen at livsmestring knyttes til det å «kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning i eget liv», og at dette skal bidra til å håndtere medgang og motgang blant elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Skolen blir dermed en arena som skal ta kollektivt ansvar for at elever er i stand til å gjøre individuelle valg, og livsmestringstematikken har i så måte en individorientert karakter. Dette vil jeg komme tilbake til i forbindelse med det moderne samfunn og økt individualisering, som en forklaring på behovet for livsmestring som tverrfaglig tema i skolen.

Når det gjelder hvilke tematiske områder som livsmestring kan tilknyttes, trekkes det blant annet frem temaer som fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet, kjønn, rusmidler, forbruk og personlig økonomi (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Dette er områder en stort sett finner igjen i den fagspesifikke delen av læreplanen når det gjelder samfunnskunnskap, og over halvparten av kompetansemålene i samfunnskunnskap knyttes til folkehelse og livsmestring. Dette tyder på at samfunnskunnskap vil være et sentralt fag å

jobbe med livsmestring i. I læreplanen for samfunnskunnskap står det dessuten at folkehelse og livsmestring i samfunnskunnskap skal bidra til at elever gjør gode livsvalg og får forståelse og respekt for mangfold og andre sine verdier og livsvalg gjennom møte med temaer som kjønn, seksualitet, rus, digitale spor og personlig økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

2.1.3 Hvor kommer behovet for mestring fra?

Livsmestring på timeplanen har nå blitt et faktum. Av den grunn vil jeg i det følgende delkapittelet redegjøre for forklaringer knyttet til hvor behovet for livsmestring i skolen kommer fra. Her vil jeg ta for meg sentral teori og tidligere forskning, som kan forklare hvorfor elever nå må lære å mestre livet.

2.1.3.1 Prestasjonskultur i skolen og opplevelse av press blant unge

En viktig faktor som gjerne trekkes frem som en forklaring på hvorfor unge trenger kompetanse i å mestre livet, er tiltakende prestasjonskultur i skolen, samt opplevd press på ulike områder blant unge. Dette kobles videre til unges psykiske helse. Norsk skole i dag, er ifølge Sælebakke, kjennetegnet av økt mål- og resultatstyring, i tillegg til en økende testkultur (Sælebakke, 2018. s. 29-31). Elevenes prestasjoner i skolen blir vektlagt i større grad gjennom bruk av standardiserte tester som PISA, som fungerer som et system for målstyring. Her gis det mulighet for å definere mål for opplæringen, kombinert med tester for å kontrollere at disse målene blir nådd (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 61-62). Dette kan videre bidra til å skape en prestasjonskultur i skolen, som igjen fører til opplevelse av prestasjonspress blant elever.

Skaalvik & Federici (2015) finner klar sammenheng mellom opplevd prestasjonspress på skolen, og elevenes mentale helse. I en undersøkelse blant ungdommer på ungdomstrinnet og i videregående skole finner de at elever i stor grad rapporterer om prestasjonspress, og at en stor andel av disse er unge jenter. Undersøkelsen viser også at det er langt flere ungdommer som opplever prestasjonspress i tilknytning til skolen, enn press knyttet til for eksempel kropp og utseende. At skolen er nummer én på lista av stressfaktorer blant unge finner også Eriksen et al. (2017) i sine intervjuer med ungdom. Unge i denne undersøkelsen peker på at skolen er den viktigste årsaken til at de opplever stress og press (Eriksen et al.,

2017, s. 64-65). Dette vitner om at elevene er en del av en prestasjonsorientert skole, og et prestasjonsorientert samfunn.

Skaalvik & Skaalvik (2017) operer i den forbindelse med begreper om skolens målstruktur, som omhandler de signaler som skolen sender til elever om hva som er viktig og verdifullt. Disse signalene sendes på ulike måter, og fra ulike kilder. Dette kan for eksempel dreie seg om signaler fra samfunnet, skolen, læreren eller klassen. Skillet går mellom læringsorientert og prestasjonsorientert målstruktur. En læringsorientert målstruktur vektlegger kunnskap, forståelse og innsats hos elevene, mens en prestasjonsorientert målstruktur i større grad vektlegger elevenes resultater (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 50-52; Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 15-16). Studier viser videre at skolens målstruktur har betydning for elevers psykiske helse, og det finnes en klar sammenheng mellom målstruktur og trivsel, sosiale relasjoner, mot til å søke hjelp og tendens til å gi opp når oppgaver blir vanskelig (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 54). Det er imidlertid gjort mindre forskning som viser direkte sammenheng mellom skolens målstruktur og elevers psykiske helse. Skaalvik & Skaalvik (2017) har derfor utført en undersøkelse som viser at skolens målstruktur korrelerer med mental helse, hvor læringsorientert målstruktur er assosiert med bedre mental helse på alle indikatorer – høyere selvværd, mindre utmattelse, nedstemthet og angst, og psykosomatiske plager. Videre finner de at jo mer prestasjonsorientert målstrukturen i skolen er, desto sterkere prestasjonspress opplever elever (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 55-57). En prestasjonsorientert målstruktur vil derfor kunne få betydning for enkelte elever, og vil kunne være skadelig for elevers psykiske helse (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 60). På bakgrunn av dette er det grunn til å tro at livsmestring implementeres som tematikk i skolen som et forsøk på å bidra til at elever skal lære seg å håndtere presset som oppstår fra en prestasjonsorientert målstruktur i skolen. Enkelte har riktignok vært skeptisk til det faktum at livsmestringstematikken ikke bidrar til å fjerne de strukturelle årsakene til at ungdommer føler press, som for eksempel en prestasjonsorientert målstruktur. Psykolog og filosof Ole Jacob Madsen har rettet kritikk mot dette, og peker på at elever overlates til seg selv, heller enn at samfunnet tar tak i det som er de bakenforliggende årsakene til at elever opplever press og dårligere psykisk helse (Madsen, 2020).

Selv om prestasjonskultur og press knyttet til skolen er en rådende faktor til opplevd stress blant ungdom, er det også andre faktorer som bidrar til stress i unges hverdag, og som derfor øker behovet for at unge lærer å håndtere de nedturene de møter i livet. Blant annet er sosiale

medier og påvirkningen av disse noe som har fått økt oppmerksomhet i sammenheng med opplevelse av press og psykisk helse. Mediehverdagen spiller en stor rolle når det gjelder grunnlag for det gode liv, og kan kobles direkte til psykisk helse (Schofield, 2017). I dag er medier til stede overalt, og har fått en viktig rolle innen identitetsbygging, relasjoner, selvforståelse og prestasjon, samt læring. Skolen er spesielt knyttet til dette fordi den skal lære elever kildekritikk og digital dømmekraft. Dette er også viktige ferdigheter som elever skal tilegne seg på skolen i samfunnskunnskap (Schofield, 2017, s. 240). I forlengelse av dette viser undersøkelser at sosiale medier er sterkt knyttet til blant annet opplevelse av kroppspress, særlig blant jenter. Jentene i undersøkelsen trekker frem at de i større grad er kritiske til kilder de bruker i skoleoppgaver, enn de er når det gjelder for eksempel redigerte bilder på sosiale medier (Eriksen et al., 2017, s. 72). Dette viser at elever trenger å lære ferdigheter knyttet til digital dømmekraft, som trekkes frem i forbindelse med folkehelse og livsmestring i samfunnskunnskap.

Kort oppsummert øker behovet for å lære ungdom å takle press og stress, ettersom ungdom i tiltakende grad ser ut til å oppleve press knyttet til fortrinnsvis skolen, men også på andre arenaer i livet. Samtidig er det tydelig at ungdommers stress retter seg mot deres individuelle livsvalg og muligheter, og knytter seg til veivalg som må gjøres i henhold til skole og karriere (Eriksen et al., 2017, s. 52). Av den grunn vil jeg videre se på hvordan risikosamfunnet med økt individualisering, øker behovet for at ungdom lærer seg å mestre eget liv.

2.1.3.2 Risikosamfunnet og individualisering

Det moderne samfunnet, kjennetegnet av økt risiko og individualisering, er en annen faktor knyttet til behovet for å gi ungdom verktøy til å ta gode livsvalg. Det moderne samfunn kjennetegnes av økte muligheter for individet, men dette fører også til økt individualisering av risiko (Bakken, Sletten & Eriksen, 2018). I rapporten *Fremtidens skole*, vektlegges individualisering i forslaget om innføringen av folkehelse og livsmestring: «i lys av en økt individualisering av samfunnet og den store tilgangen til informasjon vurderer utvalget kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlige valg i eget liv som viktige» (NOU 2015; 8, s. 50). Her vektlegges altså ungdoms evne til å ta ansvarlige valg, og derfor trenger elever kunnskap om kropp og helse, deriblant psykisk helse, livsstil, personlig økonomi og forbruk (NOU 2015: 8, s. 50).

Sentrale sosiologer som Bauman, Beck og Giddens har også pekt på at samfunnet nå er kjennetegnet av økt individualisering. Det moderne samfunnet kan, ifølge dem, betegnes som et risikosamfunn, som blant annet kjennetegnes av tiltagende individualisering av enkeltmennesket. Dette fører videre til at hvert enkelt menneske stilles overfor krav til egne livsvalg (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, s. 2). Risikosamfunnet er komplekst, uforutsigbart og risikofyllt, og det er opp til hvert enkelt individ å håndtere dette. Dette gjør dessuten at risikoen for å mislykkes er stor, og for mange blir dette krevende (Uthus, 2017a, s. 23). Det moderne samfunn kjennetegnes dessuten av risiko som er menneskeskapt, og som ikke har vært kjent for mennesker tidligere. Dette kommer blant annet av den globaliserte karakteristikk ved dagens samfunn (Giddens, 1991, s. 3-4; Beck, 1992, s. 21).

Som tidligere nevnt er individualisering et av det moderne samfunnets fremste trekk, og betyr blant annet at sosiale kategorier som klasse, sosial status, kjønnsroller og nabolag blir mindre viktige (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, s. 2). Bauman beskriver dette slik: «Individualization consists of transforming human identity from a given into a task and charging the actors with the responsibility for performing the task and for the consequences (also side-effects) for their performances” (Bauman, 1992, s. 31-32). På den måten anses mennesket ikke lenger som født inn i en identitet. Individet må nå i større grad skape seg selv og sin identitet, og det stilles større krav til den enkelte (Bauman, 1992, s. 32; Beck, 1992, s. 128). På tross av dette hevder Beck & Beck-Gernsheim at individualisering ikke kjennetegnes av frie valg for individet, og at mennesket i stor grad fortsatt er knyttet til samfunnets former. Paradoksalt nok vil dette bety at individet i større grad blir overlatt til seg selv og sine valg, men fortsatt på bakgrunn av strukturelle forhold i samfunnet. Til forskjell fra tidligere samfunn, er det moderne samfunn derfor kjennetegnet av at konsekvenser av valg rettes mot individet, og at strukturelle forhold i større grad blir en byrde individet bærer på egne skuldre. Dette betyr at det ikke lenger er mulig å forklare livsvalg med bakgrunn i fenomener som klasse eller familie, men at hvert individ må stå til ansvar for seg selv (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, s. 4; Beck & Beck-Gernsheim, 2002, s. 24; Beck, 1992, s. 130). For unge vil dette kunne bety at selv valg som tas med bakgrunn i samfunnets strukturer vil få individuell karakter, og at konsekvensene dermed blir lagt over på dem personlig. På bakgrunn av dette blir også konstruksjon av identitet noe av det mest sentrale i det moderne samfunnet, og det er få ting som er mer ønsket enn å lede eget liv (Beck & Beck-Gernsheim, 2002, s. 22-23).

Med et ønske om å konstruere egen identitet kommer også økt behov for refleksivitet, som handler om individers bevissthet rundt egne handlinger. I et individualisert samfunn med stadige endringer, er mennesker i større grad enn før tvunget til å vurdere egne handlinger i lys av ny informasjon og endrede sosiale praksiser (Giddens, 1997, s. 35). Sentralt er derfor det refleksive selvet, og hvordan hvert individ skaper sitt eget narrativ (Giddens, 1991, s. 5). Selvet er dermed et refleksivt prosjekt, som individet selv har ansvar for. Derfor er det ikke lenger slik at valg *kan* gjøres, de *må* gjøres (Giddens, 1991, s. 135; Beck, 1992, s. 118). I et individualisert samfunn vil dessuten ethvert valg medføre risiko, som vil kunne forårsake følelser knyttet til personlig skyld og angst. Ettersom individers liv, og deriblant også unges liv, konstant vil gå ut på å ta valg tilknyttet risiko, må enkeltmennesker også kunne handle på en måte som gjør at de er i stand til å mestre eget liv (Giddens, 1991, s. 79; Beck, 1992). På bakgrunn av dette øker behovet for å hjelpe ungdom å mestre de valgene de blir stilt overfor, men også kravet om å forme seg selv og eget liv. Dette kan også knyttes til viktigheten av å lære elever å være agent i eget liv, ettersom mestringsforventning og mestring blant unge vil kunne bidra til å overkomme tøffe valg og handlinger som kreves i et stadig mer individualisert samfunn.

2.1.4 Livsmestring i tilknytning til skolens formål og funksjoner

Avslutningsvis i dette delkapittelet vil jeg se nærmere på hvordan livsmestring som tematikk kan knyttes til skolens formål og funksjoner. Jeg vil her ta utgangspunkt i Biesta og Børhaugs kategorisering av funksjoner innen utdanning, og diskutere hvordan, og hvorvidt, livsmestring kan tilknyttes de ulike funksjonene.

Biesta (2009) identifiserer tre ulike funksjoner ved utdanning i sin artikkel *Good Education in an Age of Measurement*. Her argumenterer han for at det å stille spørsmål til hva som er utdanningens funksjon blir spesielt viktig i en tid hvor skolen kjennetegnes av målkultur, og at en slik kultur danner grunnlag for å nok en gang stille spørsmål rundt hva som er ønskede utfall av elevers utdanning. (Biesta, 2009, s. 33-36). Biesta deler inn skolens funksjon i tre kategorier – kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Kvalifisering handler om å gi kunnskaper og ferdigheter som kvalifiserer elever til å utføre visse handlinger (Biesta, 2009, s. 39). Sosialisering handler om å utdanne elever til medlemmer av et sosialt, kulturelt eller politisk samfunn. Til slutt identifiserer Biesta en subjektiverende funksjon ved utdanning,

hvor elever skal utvikle seg til å bli sitt eget subjekt og sitt eget individ (Biesta, 2009, s. 40-41).

Også Børhaug (2005, s. 171) identifiserer tre lignende funksjoner ved utdanning, og knytter dette til et samfunnsvitenskapelig perspektiv – et nytteperspektiv, et styringsperspektiv og et danningperspektiv på skolens formål. Nytteperspektivet dreier seg først og fremst om kunnskap som er viktig for elever og deres hverdag, og knytter an til kunnskaper og ferdigheter som kan brukes direkte av elever for å oppnå noe, eller løse problemer. Det politiske styringsperspektivet sammenfaller i stor grad med Biestas sosialiseringfunksjon, og dreier seg om å sikre rådende samfunnsforhold gjennom skolesystemet, og har derfor en videreførende funksjon. Danningperspektivet derimot, knytter Børhaug til å trene opp elevers selvstendige vurderingsevne og forståelse, hvor myndiggjøring av elever er sentralt (Børhaug, 2005, s. 172-174).

Spørsmålet blir videre hvordan livsmestring som tematikk kan knyttes til de ulike funksjonene i skolen. Argumentasjonen i det følgende kapittelet kan ikke teoretisk forsvares, men forankres i beskrivelser fra overordnet del av læreplanen om hva det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring skal bidra med i skolen. Dette vil dessuten bli et viktig aspekt senere i oppgaven, når synet på funksjonen av livsmestring skal diskuteres på bakgrunn av datamaterialet.

Ettersom livsmestring i stor grad kan knyttes til individualisering, og viktigheten av at elever kan foreta seg ansvarlige valg (jmfør tidligere delkapittel), kan det argumenteres for at livsmestringens fremste funksjon er å utvikle elever til å bli selvstendige og myndiggjort i tråd med perspektiver om subjektivering og danning (Biesta, 2009; Børhaug, 2005). I overordnet del av læreplanen står det for eksempel at livsmestring skal bidra til å utvikle en trygg identitet som gjør elever i stand til å utvikle seg som individer, samt ta egne valg (Kunnskapsdepartementet, 2017. s. 12). Livsmestring kan derfor knyttes til å utvikle det refleksive selvet hos elever, hvor de blir i stand til å vurdere egen identitet og egne valg. På den måten blir dessuten livsmestring i stor grad individorientert, og knyttes til myndiggjøringen av den enkelte elev.

Samtidig kan det argumenteres for at livsmestring til dels er knyttet opp mot skolens kvalifiserende funksjon, eller det Børhaug omtaler som nytteperspektivet i skolen. I

overordnet del av læreplanen står det at folkehelse og livsmestring skal gjøre elever i stand til å kunne forstå, og påvirke faktorer som har betydning for å mestre eget liv. Samtidig skal folkehelse og livsmestring gjøre elever i stand til å håndtere praktiske utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s, 12). Her vektlegges det at elever lærer kunnskaper og ferdigheter som kan brukes til å utføre bestemte handlinger, samt at de lærer å løse problemer som oppstår, slik Biesta og Børhaug trekker frem i sine perspektiver tilknyttet kvalifisering og nytte (Biesta 2009: Børhaug, 2005).

Perspektivene som omhandler styring og sosialisering inn i samfunnet kan tilsynelatende virke som mindre forenlig med det som synes å være det overordnede målet med livsmestring. Ettersom livsmestring i stor grad kobles til det å bli trygg og sikker som eget individ, er det mindre plass til videreførende funksjoner med mål om utdanning inn i eksisterende sosiale systemer (Biesta, 2009: Børhaug, 2005). Dette som formål kommer ikke tydelig frem i beskrivelsene av folkehelse og livsmestring i overordnet del av læreplanen. Likevel kan det argumenteres for at livsmestring også kan knyttes opp mot formålet om videreføring ved utdanning. Dette fordi individer som mestrer livet vil kunne bidra til samfunnet på en mer konstruktiv måte, og bidra til å opprettholde et velfungerende samfunn (Bru et al., 2016a, s. 16).

2.2 Psykisk helse

2.2.1 Hva er psykisk helse?

Ettersom jeg i oppgaven ønsker å fokusere på hvordan livsmestring kan bidra til å fremme god psykisk helse blant elever i skolen, vil jeg i det følgende underkapittelet ta for meg hva psykisk helse er. For å forstå hva begrepet dreier seg om er det derfor nødvendig med en definisjon. Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer psykisk helse som:

[...] a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community (World Health Organization, 2018).

Psykisk helse er altså helt avgjørende for menneskets velvære og livskvalitet, og Verdens helseorganisasjons definisjon viser at det er mange aspekter ved et menneskes liv som påvirkes av psykisk helse – deriblant stresshåndtering, arbeidskraft og bidrag til samfunnet. I et samfunnsperspektiv danner derfor psykisk helse et viktig grunnlag for å kunne opprettholde et velfungerende samfunn, samt et næringsliv som danner grunnlag for velferd og gode livsbetingelser (Bru et al., 2016a, s. 16). I et samfunnsfagdidaktisk perspektiv kan dette ses på som spesielt viktig, da en sentral del av den samfunnsvitenskapelige disiplinen i skolen er knyttet til demokratiopplæring, og det å være en fungerende medborger (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

I de siste tiårene har psykiske helseplager blitt en større helseutfordring, og det viser seg at disse helseplagene som oftest debuterer i løpet av barne- og ungdomsårene. I en vanlig norsk ungdomsskoleklasse kan det derfor forventes at opp mot fem elever sliter med psykiske helseplager, hvor to av disse vil ha psykiske lidelser (Bru et al., 2016a, s. 17). Med disse truslene mot folkehelsen er, og har det derfor vært viktig å finne gode tiltak. Verdens helseorganisasjon vektlegger mestring (coping) som en del av psykisk helse, og i den sammenheng blir ferdigheter tilknyttet det å mestre livet viktig som tiltak for å hindre og redusere dårlig psykisk helse blant unge.

2.2.2 Psykisk helse blant unge

Det er i dag flere ungdommer som får hjelp for alvorlige psykiske vansker enn tidligere. Hegna et al. (2013) beskriver en mer konform ungdomsgenerasjon som tar skolen på alvor. Dette kan blant annet komme av at økt fokus på utdanning i samfunnet skaper press. Videre viser studier at unge i dag er bekymret, og føler på en håpløshet med tanke på fremtiden. Det nye Alvoret kan derfor ha sin pris i form av økt psykisk press blant ungdommen. Som tidligere nevnt, gjør dessuten et individualisert samfunn at strukturelle problemer som tidligere var tilskrevet et samfunnsnivå, nå blir personlige (Hegna et al., 2013).

Velferdsforskningsinstituttet NOVA gjennomfører årlig lokale Ungdata-undersøkelser, som har som målsetning å undersøke hvordan ungdom i dag har det. Forskningen gjennomføres blant ungdom i ungdomsskolen og på videregående skole, og hvert år publiseres rapporter vedrørende unges fysiske og psykiske helse. I likhet med foregående år, ble det også i 2020 publisert en rapport i forbindelse med Ungdata-undersøkelsen. Denne var imidlertid noe

spesiell grunnet koronasituasjonen, slik at rapporten baserer seg på tall fra tiden før skolene stengte i mars 2020, samt undersøkelser i 2018 og 2019 (Bakken, 2020). Rapporten viser at det jevnt over står bra til med ungdom, ettersom 85% er tilfreds med livet (Bakken, 2020). 15% ved ungdomstrinnet og 21% ved videregående skole har riktignok svart at de har opplevd en form for psykisk helseplage den siste uken, på den tiden undersøkelsen ble gjennomført. Selv om det i årene som har vært har blitt rapportert om økende psykiske helseplager hos ungdom, ser det nå ut til at den negative utviklingen har flatet ut. Likevel er dette for tidlig å konstatere, og det kan heller ikke utelukkes at den flate trenden skyldes begrensninger ved undersøkelsen grunnet koronasituasjonen i Norge (Bakken, 2020). Uavhengig av flat trend viser tall fra denne og tidligere undersøkelser, at ungdom opplever press og stress på flere områder i livet, og dette tyder på et behov for større innslag av psykisk helse i klasserommet.

2.2.3 Psykisk helse i skolen

Som følge av økning i psykiske helseplager blant ungdom de siste tiårene, har flere diskutert skolens plass når det gjelder forebygging, men også helsefremmende arbeid knyttet til psykisk helse. Skolens formålsparagraf sier blant annet at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine [...]» (Opplæringslova, §1-1). Ettersom god psykisk helse ifølge Uthus (2017a) er å mestre livet i stressende livsbetingelser, viser Formålsparagrafen at arbeid med psykisk helse bør ha en plass i skolen (s. 20). For å oppnå mestring må skolen derfor gi elever tilgang til å mestre utfordringer, være i vekst og utvikling som mennesker, men også gi mulighet for å kunne realisere seg selv (Uthus, 2017a, s. 20). Elevers psykiske helse har fått økt oppmerksomhet hos norske myndigheter, blant annet gjennom en opptrappingsplan for psykisk helse i skolen fra 1999 til 2006. Spørsmålet blir imidlertid om satsningen på kunnskapsskolen med tilhørende målorientering, har kommet foran arbeid med psykisk helse (Uthus, 2017a, s. 25-26). Etter arbeidet med fagfornyelsen har psykisk helse i skolen riktignok fått økt oppmerksomhet, særlig i forbindelse med innføringen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema.

Psykolog Arne Holte trekker frem skolen som en av de viktigste arenaene for helsefremmende og sykdomsforebyggende arbeid i Norge (Holte, 2016). Holte hevder at psykisk helse i lang tid har blitt satt i bakgrunn for fysisk helse i skolen, og peker i forbindelse med økte psykiske helseplager blant unge på at økt fokus på psykisk helse vil være

økonomisk lønnsomt for samfunnet (Holte, 2016). I tillegg kan det argumenteres for at utdanning ikke bare dreier seg om faglig læring, men om hele mennesket (Bru et al., 2016a, s. 16). Ettersom skolen spiller en så stor rolle i unges liv, kan skolen bidra til positiv identitetsdannelse og god psykisk helse (Hovdenak, 2007, s. 57). I tillegg er det ikke bare det å lære kunnskap om psykisk helse i skolen som vil kunne ha innvirkning på elevers psykiske helse, men også et godt psykososialt miljø, samt læringsmiljø ved skolen. Sosiale faktorer ser ut til å spille en stor rolle i utvikling av helseplager, ettersom det viser seg at blant annet angst og depresjon i stor grad kan relateres til stressreaksjoner og negative emosjonelle opplevelser. Et trygt og forutsigbart miljø for elevene kan derfor beskytte unge som er sårbare mot å utvikle helseplager (Bru et al., 2016a, s. 17-20). Dette vil jeg komme tilbake til senere i kapittel 2.

Når skolen skaper trygge sosiale miljøer for elever kan dette dessuten være med på å avlaste helsetjenesten, som ikke vil kunne klare utfordringen med å forebygge psykiske plager og lidelser alene. Dette betyr imidlertid at skolens ledelse og lærere må inneha nødvendig kompetanse, i tillegg til tett samarbeid med andre hjelpetjenester. Skolen har mange oppgaver, og i hvilken grad skolen skal engasjere seg i psykisk helse blir derfor et legitimt spørsmål (Bru et al., 2016a, s. 17-20). Bru et al. (2016a) foreslår likevel et økt fokus på psykisk helse i skolen, fordi dette vil kunne ha betydelig innvirkning på elevers faglige resultater. Disse resultatene kan påvirkes av elevers psykiske helse, og faglig læring og psykiske helse vil dermed være gjensidig påvirket av hverandre. Skolen, men også samfunnet, vil derfor kunne tjene på styrket fokus på psykisk helse, fordi optimale forhold for læring krever at elevers psykiske helse ivaretas (Bru et al., 2016a, s. 20-21).

2.2.4 Psykisk helse i forbindelse med samfunnsfaget

Det er gjort lite forskning som kobler psykisk helse opp mot samfunnsfaget, og det er derfor utfordrende å si hvilken plass psykisk helse har hatt i samfunnsfagtimene, samt hvilken plass det kommer til å ha. I læreplanen for samfunnskunnskap Vg1/Vg2, som er relevant i forbindelse med denne oppgaven, nevnes ikke psykisk helse verken under «om faget» eller konkret i kompetansemålene. Dette gjør at det er vanskelig å si noe om hvordan psykisk helse skal implementeres, og ikke minst om det skal implementeres i det hele tatt. Likevel kan det argumenteres for at samfunnsfagene bør gjøre plass til psykisk helse, ettersom samfunnsfaget gjerne blir trukket frem som et aktualitetsfag. Mens fag som historie retter blikket mot

fortiden, er samfunnskunnskap et fag som retter oppmerksomhet mot det samtidige, og dermed blir en formidler av kunnskap om samtidens forhold (Fjelstad, 2009, s. 255). Dette støtter dessuten opp under en elevsentrert undervisning, hvor det gis rom for å ta opp aktuelle saker og hendelser fra elevenes egne liv (Koritzinsky, 2014, s. 150). Aktualisering i samfunnskunnskap handler i den forbindelse om å ta tak i ting og hendelser som utspiller seg i nåtiden, og på den måten også gå utover det pensumet en for eksempel kan finne i lærebøker (Ryen, 2017, s. 52). Når vi nå vet at psykisk helse har fått større oppmerksomhet i samfunnet, synes det derfor å være legitimt at samfunnsfaget på en eller annen måte behandler tematikken. Ryen (2017, s. 55) trekker dessuten frem at innføringen av blant annet folkehelse og livsmestring kan forstås som en anerkjennelse av hvilke sentrale utfordringer i samfunnet som vektlegges – deriblant psykisk helse blant unge.

Samtidig som samfunnskunnskap er et aktualitetsfag, og derfor skal behandle dagsaktuelle temaer, er faget også i stor grad rettet mot demokratiopplæring, og det å bli en aktiv medborger (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2; Fjelstad, 2009, s. 254). Som tidligere nevnt er psykisk helse essensielt for å opprettholde et velfungerende samfunn, og dermed kan arbeid med psykisk helse i samfunnskunnskap begrunnes med hensyn til fagets demokratimandat.

2.2.5 Forebygging og helsefremmende tiltak i skolen

Økt fokus på forebygging og helsefremmende tiltak i skolen vil som nevnt kunne bidra til at elever får bedre psykisk helse, noe som videre påvirker læring og skoleresultater. Undersøkelser viser dessuten at forebyggende arbeid med psykisk helse fungerer, ved at elever opplever lavere terskel for å dele fra sitt liv, men også for å oppsøke hjelp på et tidligere tidspunkt (Andersen, 2016, s. 262).

Det finnes allerede eksempler på forebyggende arbeid som har vært gjort i både grunnskole og videregående skole i Norge. I videregående opplæring finnes blant annet VIP-programmet (Veiledning og Informasjon om Psykisk helse). Programmet inngår som en del av Helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratets satsning på psykisk helse i skolen, og er utviklet av fagpersoner etter initiativ fra ungdom, som et helsefremmende og forebyggende tiltak (Andersen, 2016, s. 263). Programmet tilbys elever i Vg1, og sikter etter å øke kunnskapsgrunnlag om psykisk helse, forbedre unges gjenkjennelse av signaler på psykisk helse, samt senke terskelen for å søke hjelp (Andersen, 2016, s. 264). En undersøkelse utført i

forbindelse med et doktorgradsprosjekt ved Universitetet i Oslo fant en reduksjon i forekomst av psykiske helseproblemer blant elever som hadde utført programmet, spesielt i tilknytning til angstproblematikk (Andersen, 2016, s. 265; Klomsten, 2017, s. 264). Dette kan tyde på at tiltak rettet mot unges psykiske helse i skolen fungerer. Det er imidlertid mangel på studier som sier noe om *hvilke* tiltak som er virksomme på nasjonalt plan (Andersen, 2016, s. 267).

2.2.6 Psykisk helse på timeplanen

Ettersom fokus på psykisk helse har økt, samtidig som tall og statistikk viser at en relativt stor andel av unge mennesker sliter psykisk, har det blitt reist spørsmål om hvorvidt psykisk helse skal og bør få plass i den norske skolen. Det mangler studier som belyser ungdommers uttrykte ønsker om å lære mer om psykisk helse i skolen, men et høyt antall ungdommer som uttrykker at de sliter psykisk kan tolkes som et signal på at det er nødvendig å implementere psykisk helse i skolen i større grad (Klomsten, 2017, s. 268-269). Samtidig uttrykker lærere mangel på tid, og Klomsten (2017, s. 276) argumenterer derfor for at satsing på økt kunnskap om psykisk helse må forankres og samordnes gjennom forpliktelse på skoleledernivå. I fagfornyelsen er det først og fremst det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som inviterer til økt fokus på psykisk helse, og det er i forbindelse med dette temaet at elever skal møte psykisk helse i klasserommet. Klomsten (2017, s. 263) er imidlertid skeptisk til innføringen av folkehelse og livsmestring som et overordnet tverrfaglig tema på tvers av alle fag, ettersom faren er at dette kun vil forbli kloke ord på papiret. Selv argumenterer hun for at psykisk helse bør timeplanfestes gjennom et eget fag i grunnskole og videregående skole. Innføringen av folkehelse og livsmestring har ikke foregått uten kritiske innspill, og også professor ved psykologisk institutt ved Universitetet i Oslo, Ole Jacob Madsen, er kritisk til innføringen av det tverrfaglige temaet. Som tidligere nevnt hevder Madsen at livsmestring med fokus på ansvarlige valg, vil flytte fokus bort fra de virkelige problemene som prestasjonskultur og økt individualisering (Madsen, 2020). Til forskjell fra Klomsten er han imidlertid skeptisk til innføringen av et eget fag, ettersom et for stort fokus på psykisk helse vil kunne forsterke problemene, og i verste fall bli en selvoppfyllende profeti (Madsen, 2020, s. 40).

Med livsmestring på timeplanen fra høsten 2020 er det riktignok interessant å se hva læreplanen egentlig sier om psykisk helse. Ved å se på overordnet del, nevnes psykisk helse i to passasjer – først i forbindelse med hvilken kompetanse barn og unge skal oppnå gjennom

folkehelse- og livsmestringstematikken. Her nevnes det kort at folkehelse og livsmestring skal bidra til å gi kompetanse som fremmer psykisk helse. Ellers nevnes psykisk helse som et aktuelt tema innen folkehelse og livsmestring, som skal behandles blant mange andre temaer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Spørsmålet blir imidlertid hvordan dette skal foregå, og i hvilke fag det er tiltenkt at psykisk helse skal behandles. I læreplanen for samfunnskunnskap, som er relevant for denne oppgaven, nevnes som nevnt ikke psykisk helse én eneste gang.

2.3 Lærerrollen og læringsmiljø

2.3.1 Lærerens betydning og kompetanse

Lærer-elev-relasjonen synes å ha stor innvirkning på elevers trivsel og psykiske helse. Blant annet hevder Andersen at lærerens rolle som veileder og tilrettelegger er viktig for forebygging av psykisk helse i klasserommet (Andersen, 2016, s. 266-267). I forlengelse av dette kan det argumenteres for at læreren bør gis mulighet til å trene på forhold som har med opplæring rundt psykisk helse å gjøre (Bru et al., 2016b, s. 277). Å hjelpe elever med psykiske vansker kan oppfattes som en krevende jobb for læreren, og krever en voksen som kan opptre ansvarsfullt, se elevene bak fasaden, skape trygghet og forutsigbare grenser, skape dialog og senke terskelen for å dele, samt har kompetanse til å skille mellom å være personlig og privat (Andersen, 2016, s. 267) Dermed stilles det høye krav til læreren, og Bru et al. (2016b) argumenterer for bedre kompetanse tilknyttet arbeid med psykisk helse hos lærere, slik at man reduserer stress og usikkerhet når det kommer til å hjelpe elever med psykisk helse. Studier viser dessuten at det finnes en vilje blant lærere i skolen til å være en ressurs for å forebygge psykiske vansker, samt hjelpe elever som sliter psykisk (Bru et al., 2016b, s. 292; Holen & Waagane, 2014, s. 38). Samtidig er det viktig at det satses på andre hjelpeinstanser og støttenettverk rundt skolen, som kan hindre at læreres jobb blir for stor, og dermed hindre utbrenthet blant lærere (Bru et al., 2016b, s. 293). Lærere skal tross alt ikke være helsesykepleiere eller psykologer, men utøve ledelse som gjør at behovet minker for individuell oppfølging relatert til blant annet skolestress og skolemiljø (Samnøy & Wold, 2018). Studier viser imidlertid at lærere generelt har god erfaring med hjelpetjenester, og i stor grad oppfatter at de får god hjelp av både skolehelsetjeneste og sosialpedagogisk rådgivning (Holen & Waagane, 2014, s. 30).

Nært knyttet til arbeid med livsmestring og psykisk helse i skolen, er dessuten lærer-elev-relasjonen og relasjonskompetanse. Sælebakke (2018) hevder at det vil være umulig å jobbe med livsmestring i klasserommet, uten å trekke inn betydningen av gode relasjoner. Dermed danner relasjonskompetanse et viktig grunnlag for arbeid med livsmestring og styrking av psykisk helse blant elever, og det er viktig at lærere får anledning til å trene opp og utvikle denne kompetansen (Sælebakke, 2018, s. 26-29; Sælebakke, 2018, s. 34). Blant annet viser undersøkelser at lærer-elev-relasjonen har betydning for elevenes trivsel og psykiske helse, og videre at relasjonen har innvirkning på elevenes selvverd, depresjon og sosial angst (Federici & Skaalvik, 2017, s. 186-187). Også Spurkeland trekker frem at gode relasjoner skaper trygghet og reduserer prestasjonspress, samtidig som det øker pågangsmot, og skaper et miljø hvor det er greit å prøve og feile (Spurkeland, 2017, s. 34). Elevenes opplevelse av emosjonell støtte virker dessuten inn på prestasjonspress i skolen, utseendepress og ikke-kliniske mål på mental helse som utmattelse, nedstemthet og angst (Federici & Skaalvik, s. 197). Samtidig vil emosjonell støtte ifølge Skaalvik & Skaalvik (2020, s. 89) underbygge selvstendighet hos elever, som vil hjelpe dem til å stå stødig i sine valg. Relasjonskompetansen henger på denne måten direkte sammen med livsmestring gjennom å ha betydning for elevenes møter med andre mennesker, samt å møte egne og andres følelser (Lund, 2017).

Læreren har også en viktig rolle gjennom sin autoritet, i kraft av sin rolle, og blir derfor automatisk en rollemodell for elever. Av den grunn er det viktig at lærere kan håndtere eget stress, ettersom det ifølge Samnøy & Wold (2018) er lett at dette videreføres til elevene. Samnøy & Wold skriver dessuten følgende om læreren som rollemodell:

I møte med «generasjon perfekt» er kanskje det viktigste punktet i læreren sin rollemodellering å vise trygghet ved å gjøre feil. Læreren er en rollemodell i å vise at en kan være sårbar, og gjennom å vise at store deler av livet handler om å møte det en ikke takler så godt (Samnøy & Wold, 2018).

Dette er også viktig ettersom læreren bruker mye tid sammen med elevene sine hver dag, og derfor blir en person som elevene naturlig tar etter, og ser opp til (Samnøy & Wold, 2018). Emosjoner, holdninger, verdier og strategier er ferdigheter som kan læres gjennom modellering, slik at læreren bør være bevisst sin rolle også i møte med dette. Ved å demonstrere mestringsstrategier kan lærere bygge opp under selvstendighet, og lære elever hvordan de skal handle i situasjoner med for eksempel sosialt press (Skaalvik & Skaalvik,

2020a, s. 90). Med dette understrekes viktigheten av læreren i arbeid med livsmestring for å fremme psykisk helse.

2.3.2 Læringsmiljø

Når det gjelder lærerens rolle, er læreren dessuten den fremste faktoren for et godt læringsmiljø (Federici & Skaalvik, 2017, s. 186), Relasjonskompetanse, som jeg nevnte i forrige underkapittel, er viktig for å danne et godt læringsfellesskap og klassemiljø blant elever og lærere (Lund, 2017). For å kunne undervise om livsmestring og psykisk helse i klasserommet er det essensielt at elever har et psykisk helsefremmende miljø på skolen, og derfor bør lærere ha kompetanse om hva det betyr å ha et psykisk helsefremmende klassemiljø (Samnøy & Wold, 2018). Utdanningsdirektoratet skriver blant annet at kvaliteten på klassen som sosialt system vil legge premisser for elevers utvikling og læring både sosialt og faglig (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 13). Skolens betydning for elevers psykiske helse er altså ikke avgrenset til å gjelde det faglige, men formes i møte med det sosiale miljøet på skolen, hvor også lærerrelasjon har stor betydning (Skaalvik & Skaalvik, 2020b, s. 100).

Når det gjelder læringsmiljø i sammenheng med livsmestring og psykisk helse, er opplevelsen av å være agent i eget liv, samt mestringsforventning, viktig. Uthus hevder at det å være agent i eget liv bør være et overordnet mål for skolens virksomhet, slik at man støtter barn og unge til å mestre eget liv. Å være agent i eget liv blir derfor sentralt innenfor et helsefremmende læringsmiljø (Uthus, 2017b, s. 164). I forbindelse med dette fremhever Danielsen og Tjomsland (2013, s. 445) at skolen bør bidra til et mestringsorientert læringsmiljø som fremmer motivasjon, mestring og muligheter. Dette kan gjøres ved å fokusere på elevers mestringsforventning. Forventning om mestring knyttes nemlig ikke bare til skoleprestasjoner, men også elevers mentale helse (Danielsen, 2010). I tillegg er det viktig at det i den grad det er mulig tilrettelegges for en læringsorientert målstruktur, heller enn målorientert struktur i klasserommet. Som tidligere nevnt ser det ut til å være sammenheng mellom målstruktur og elevers psykiske helse (Skaalvik & Skaalvik, 2017). En læringsorientert målstruktur ser dessuten ut til å ha klar sammenheng med elevenes opplevelse av lærerens støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

En annen viktig faktor når det gjelder læringsmiljø som kan ha innvirkning på elevers utvikling, er tilhørighet. Mestring og tilhørighet ser ut til å være gjensidig, slik at dersom

eleven mangler det ene, mangler også det andre (Uthus, 2017b, s. 163). Dette handler blant annet om å føle tilhørighet i tilknytning til klassen, lærere og skolen. I forbindelse med livsmestring og psykisk helse blir dette spesielt viktig, ettersom et læringsmiljø som ivaretar elevenes behov for tilhørighet også verdsetter elevenes følelser (Danielsen & Tjomsland, 2013, s. 448).

3. Metodevalg

I dette kapitlet vil jeg ta for meg de metodiske valgene jeg har tatt for å innhente kunnskap om, og belyse læreres opplevelse av arbeid med livsmestring i samfunnskunnskap for å fremme elevers psykiske helse. Først vil jeg presentere forskningsdesignet jeg har brukt, og gi en nærmere beskrivelse av hvorfor semistrukturerte intervjuer er en hensiktsmessig metodisk tilnærming for å belyse problemstillingen. Videre vil jeg redegjøre for datainnsamlingsprosessen og analyseprosessen av datamaterialet. Avslutningsvis vil jeg reflektere rundt studiens kvalitet og troverdighet, samt ta for meg forskningsetiske betraktninger ved prosjektet.

3.1 Forskningsdesign

Metoden som brukes i et forskningsprosjekt er redskapet forskeren bruker for å få svar på det han eller hun lurer på. Av den grunn har metoden som velges stor betydning for de resultatene som ligger til grunn for undersøkelsen, og hvordan disse resultatene kan brukes (Larsen, 2017, s. 17). I denne masteroppgaven har jeg valgt å bruke et kvalitativt forskningsdesign for å besvare min problemstilling – nærmere bestemt kvalitative forskningsintervjuer. Intervjuer egner seg spesielt godt til å utvikle forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer rundt sin situasjon og bestemte fenomener (Thagaard, 2018, s. 11). Disse intervjuene vil derfor danne grunnlaget for å få kunnskap om informantenes oppfatninger og tanker rundt livsmestring og psykisk helse i samfunnskunnskap. På den måten vil kvalitative intervjuer gjøre det mulig å vise til kvalitetene, egenskapene og karaktertrekkene ved det som undersøkes i oppgaven (Repstad, 2007, s. 16). Dessuten egner en kvalitativ metode seg godt for oppgavens formål, ettersom målet ikke er å utvikle universelle lover, men å fremstille intervjuobjektens sosiale virkelighet gjennom deres opplevelse av arbeid med livsmestring (Dalen, 2011, s. 91).

Videre bygger masterprosjektet på en hermeneutisk vitenskapelig tilnærming, og vektlegger det å tolke for å forstå (Befring, 2015, s. 20). På den måten tolkes datamaterialet gjennom en subjektiv fortolkende prosess, som kan bidra til økt forståelse av tematikken i oppgaven vedrørende livsmestring og psykisk helse (Befring, 2015, s. 21). Målet med masterprosjektet er derfor å oppnå en gyldig forståelse av de dataene jeg har samlet inn, samtidig som det må

understrekes at det vil være mulig å tolke materialet på flere ulike nivåer (Thagaard, 2018, s. 37).

3.1.1 Semistrukturerte intervjuer

Som tidligere nevnt har jeg i denne masteroppgaven valgt å benytte meg av intervjustudier, som har som formål å forstå fenomener gjennom intervjupersonenes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Intervjuer gir informasjon om informantenes opplevelse av hvordan arbeid med livsmestring i samfunnsfaget kan bidra til å fremme elevers psykiske helse. Opplevelsedimensjonen er karakteristisk ved intervjuer, som søker etter å få frem hvordan mennesker opplever noe, og forsøker å hente frem menneskers meninger, erfaringer, holdninger og tanker (Dalen, 2011, s. 13; Tjora, 2017, s. 114). Intervjuer kan derfor gi innblikk i læreres subjektive oppfatninger og erfaringer med temaene livsmestring og psykisk helse.

Det finnes mange ulike måter å gjennomføre intervjustudier på, men i dette prosjektet har jeg valgt å gå for et semistrukturert oppsett, hvor hver informant har blitt intervjuet individuelt. Ved å bruke et semistrukturert intervjuoppsett, ga det meg som forsker rom til å planlegge temaer og spørsmål som jeg tenkte var relevant for å få svar på min problemstilling, samtidig som det ga fleksibilitet og åpenhet for at informantene selv kunne forme intervjuet ved å ta opp temaer som ikke var planlagt på forhånd. På den måten er semistrukturerte intervjuer mer åpne og induktive enn strukturerte intervjuer, samtidig som det gis rom for en viss forhåndsplanlegging (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75; Thagaard, 2018, s. 91). Som nevnt ble intervjuene gjennomført individuelt, fremfor å organisere eksempelvis fokusgruppeintervjuer. Dette kommer av at jeg ønsket at informantene skulle få snakke fritt uten påvirkning fra andre. På den måten sikret jeg at ingen av informantene påvirket hverandres meninger rundt tematikken. Samtidig la individuelle intervjuer til rette for at informantene kunne være åpne og ærlige rundt spørsmålene, uten å tenke på hva andre intervjudeltakere kanskje vil tenke om det de forteller i sine intervjuer (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65).

3.2 Datainnsamlingsprosessen

3.2.1 Utvalg og rekrutteringsprosessen

I forkant av prosjektets start måtte jeg ta stilling til hvem jeg ønsket å intervju for å få tak i et datamateriale som kunne svare på min problemstilling. Med hensyn til denne oppgavens begrensninger hva gjelder tids- og plassomfang, valgte jeg å konsentrere meg om samfunnskunnskapslærere ved norsk videregående skole. Dessuten valgte jeg å fokusere på fellesfaget samfunnskunnskap, fremfor å intervju lærere innen ulike programfag innen samfunnsfag på videregående. Valget om å intervju lærere ved videregående skole kommer som nevnt innledningsvis av et ønske om å konsentrere meg om samfunnskunnskap uten innblanding av disipliner som historie og geografi, slik som i for eksempel ungdomsskolen. Etersom intervjuundersøkelser er en tidkrevende metode, både underveis og i etterkant av intervjuene, valgte jeg å intervju seks lærere (Larsen, 2017, s. 29). Jeg var i utgangspunktet fleksibel når det gjaldt hvor mange informanter jeg ønsket å intervju, men etter seks individuelle intervjuer vurderte jeg det slik at datamaterialet var stort nok til å finne svar på det jeg ønsket. Dette er i tråd med det Kvale & Brinkmann skriver om utvalg i kvalitative studier, hvor utvalgets størrelse bør avhenge av hvor mange personer som trengs for å få svar på det en ønsker å vite (Kvale & Brinkmann 2015, s. 149). I nyere kvalitative studier vektlegges dessuten det å forberede intervjuer og analysere omfattende, fremfor et stort antall intervjupersoner. Av den grunn har jeg heller vektlagt forberedelser og etterarbeid av datamaterialet, enn mange informanter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148; Thagaard, 2018, s. 59).

Kriteriene for utvalget var at informantene måtte være lærer i samfunnskunnskap på tidspunktet intervjuet ble gjennomført, og at de jobbet ved en videregående skole. For å få tak i informanter tok jeg kontakt med rektorer og ledere for samfunnsfagseksjoner rundt om på Østlandet. Først sendte jeg en e-post til aktuelle skoler hvor jeg la ved kontaktinformasjon, samt informasjon om prosjektet. Det skulle vise seg at det å få tak i informanter ikke var så lett som først tenkt. Flere meldte sin interesse, men måtte takke nei i forkant av intervju grunnet ekstraarbeid som følge av veksling mellom fysisk skole og hjemmeskole. Utvalget er derfor et tilgjengelighetsutvalg, som betyr at utvalget strategisk består av informanter som har de egenskaper som er relevant for problemstillingen, samtidig som fremgangsmåten å velge på baserer seg på at de er tilgjengelige (Thagaard. 2018, s. 56). På bakgrunn av dette må det tas i betraktning hvorfor de som ble med ønsket å delta, og det kan tenkes at det finnes

skjevheter i utvalget i tilknytning til for eksempel informantenes interesse for tematikken (Grønmo, 2016, s. 117).

Til slutt fikk jeg likevel tak i seks informanter ved ulike videregående skoler fordelt på fylkene Viken, Oslo og Vestfold og Telemark. Informantene fikk tilsendt samtykkeskjema utviklet med bakgrunn i NSDs mal, samt annen informasjon om prosjektet. Informantgruppen består av fire mannlige og to kvinnelige lærere, som har mellom 3 og 16 år undervisningserfaring. Fem av informantene underviste i samfunnskunnskap for Vg1 på studiespesialisering, etter ny læreplan fra høsten 2020. Én av informantene underviser på yrkesfag, og underviste høsten 2020 etter gammel læreplan i samfunnsfag for Vg2. Til tross for at dette kan være en mulig svakhet ettersom informanten ikke arbeider med den nye læreplanen i praksis, anså jeg det slik at læreren hadde god innsikt i ny læreplan, og at vedkommende derfor hadde viktige bidrag til prosjektet. Blant annet hadde informanten allerede begynt å tenke på, samt gjennomføre undervisning etter de tverrfaglige temaene allerede høsten 2020.

Grunnet vanskeligheter med å få tak i informanter var det ikke mulig å sikre fullstendig variasjon blant informantene, som for eksempel geografisk plassering, alder, undervisningserfaring og lignende faktorer. Det kan imidlertid ikke anses som nødvendig å sikre et representativt utvalg for en hel populasjon, fordi formålet med prosjektet er å fremstille informantenes eget virkelighetsbilde, heller enn å finne mønster hos en hel populasjon (Thagaard, 2018, s. 55).

3.2.2 Presentasjon av informantene

I den følgende tabellen vil jeg gi en kort beskrivelse av informantene som danner utvalget for denne oppgaven. Hver informant er anonymisert gjennom at hver enkelt har blitt tildelt et pseudonym som vil følge dem gjennom teksten. Dette på bakgrunn av kravet om konfidensialitet, hvor innsamlet informasjon skal behandles konfidensielt og fortrolig. Et aspekt ved dette er blant annet at informantene aidentifiseres og anonymiseres (Thagaard, 2018, s. 24). For hver informant vil jeg oppgi enkel bakgrunnsinformasjon om informanten, vedrørende alder, undervisningserfaring, klassetrinn og fag de har undervisningskompetanse i. For å sikre konfidensialitet vil jeg ikke oppgi hvilket område på Østlandet hver enkelt informant oppholder seg, eller underviser i.

	Pseudonym	Alder	Kort beskrivelse av informanten:
Informant 1	Anne	60 år	Har undervisningsfagene geografi, norsk og samfunnskunnskap. Underviser Vg1 studiespesialisering og Vg2 yrkesfag. Har jobbet 16 av sine yrkesaktive år i skolen.
Informant 2	Andreas	33 år	Har undervisningsfagene samfunnskunnskap, entreprenørskap og markedsføring. Underviser på Vg1, Vg2 og Vg3 på studiespesialisering. Har jobbet to år i videregående skole.
Informant 3	Thomas	31 år	Har undervisningsfagene matematikk (på ulike nivåer), naturfag og samfunnskunnskap. Underviser på Vg1, Vg2 og Vg3 studiespesialisering. Har jobbet fire år i skolen.
Informant 4	Martin	32 år	Har undervisningsfagene samfunnskunnskap, kroppsøving og sosiologi og sosialantropologi. Underviser på Vg1, Vg2 og Vg3. Har jobbet syv år i skolen.
Informant 5	Ida	30 år	Har undervisningsfagene samfunnsfag (gammel læreplan på Vg2 yrkesfag), samt rettslære 1 og 2 på studiespesialisering. Underviser på Vg2 og Vg3. Har jobbet to år i videregående skole, men har også erfaring fra andre nivåer.
Informant 6	Kristian	30 år	Har undervisningsfagene geografi, historie, samfunnskunnskap og engelsk. Underviser på Vg1, Vg2 og Vg3. Har jobbet tre år i videregående skole.

3.2.3 Intervjuguide og pilotering

Ved gjennomføring av semistrukturerte intervjuer stilles særlige krav til utarbeidelse av intervjuguide på forhånd. Selv om guiden ikke skal være så rigid at fleksibiliteten ved semistrukturerte intervjuer uteblir, bør den inneholde en oversikt over emner som skal dekkes,

i tillegg til forslag til spørsmål. Dette er viktig for å strukturere intervjuet, og sikre at spørsmålene som stilles er egnet til å få svar på problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162; Tjora, 2017, s. 153). I forkant av intervjuene utarbeidet jeg derfor en intervjuguide med viktige temaer og spørsmål for intervjuene. Videre sikret jeg i intervjuguiden at jeg fulgte prinsipper for god intervjuteknikk om innledende spørsmål som får informantene til å føle seg komfortable, for videre å fokusere spørsmålene mot de mer sentrale temaene (Dalen, 2011, s. 27). Dette gjorde jeg ved å stille enkle og generelle spørsmål om informantenes bakgrunn, før jeg gikk over til spørsmål som rettet seg mot prosjektets tematikk. Intervjuguiden gjorde det dessuten mulig å sikre at jeg som intervjuer ikke stilte ledende spørsmål, da dette kunne ført til bestemte svar som ikke nødvendigvis samsvarer med informantenes egne oppfatninger (Kleven, 2014, s. 37).

For å sikre god kvalitet på datamaterialet er det ikke bare hensiktsmessig å utforme en intervjuguide, men også å utføre en pilotering av intervjuene. Ved å utføre et pilotintervju fikk jeg mulighet til å prøve ut rollen som intervjuer, og dermed også passe på egne verbale og kroppslige responser som kunne påvirke intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Pilotintervjuet ble gjennomført med en lærer ved en ungdomsskole. Selv om det kunne vært fordelaktig å utføre pilotintervju med en lærer fra videregående skole etter kravene til utvalg, lot ikke dette seg gjøre med den tiden jeg hadde til rådighet før intervjuene med informantene. Å utføre et pilotintervju var likevel hensiktsmessig, og ga meg mulighet til å teste rollen som intervjuer, prøve ut intervju spørsmål, samt teste teknisk utstyr (Dalen, 2011, s. 30). Gjennom å utføre prøveintervju fant jeg blant annet ut at enkelte av spørsmålene i intervjuguiden virket overflødige, og at de i praksis ville få samme svar. Dette ga meg muligheten til å endre dette i forkant av det første intervjuet. I tillegg ga prøveintervjuet meg innsikt i enkelte temaer som jeg ikke hadde dekket i intervjuguiden, slik at jeg fikk tilføyd disse. Etersom intervjuene på grunn av koronasituasjonen måtte gjennomføres digitalt, var det nyttig å få testet ut denne intervjusituasjonen, fordi jeg ikke har tidligere erfaring med digitale intervjuer. Prøveintervjuet ga meg også mulighet til å teste ut teknisk utstyr som videotjeneste og lydopptak, som gjorde meg tryggere i forkant av intervjuene med informantene.

3.2.4 Intervjusituasjonen

Kort tid etter pilotintervjuet gjennomførte jeg intervjuene med informantene. Alle seks ble intervjuet over en periode i løpet av høsten 2020. I utgangspunktet var planen at intervjuene

skulle gjennomføres ansikt-til-ansikt, da dette ville gitt mulighet til å etablere en personlig relasjon med informanten, og kunne ført til en mer åpen og ærlig samtale (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68). På grunn av koronasituasjonen med økt smitte og sosial nedstenging i Oslo på den tiden intervjuene skulle gjennomføres, ble dette riktignok ikke mulig. Av den grunn måtte jeg se på alternative løsninger til hvordan jeg skulle få utført intervjuene, på en måte som sikret best mulig datamateriale. En mulig løsning var å benytte seg av telefonintervju, men ulempen ved dette er at man ikke ser hverandre, og derfor går glipp av kroppsspråk og andre gester (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 70). Løsningen ble derfor å utføre intervjuene over den digitale tjenesten *Zoom*, som gir mulighet for videosamtaler. På den måten fikk jeg og informantene mulighet til å se hverandre, og kroppsspråk og ansiktsuttrykk ble synlig for begge parter.

I forkant av intervjuene sendte jeg ut en *Zoom*-lenke som informantene kunne trykke seg inn på for å delta på møtet. Med unntak av under ett intervju var det ingen nevneverdige problemer med de digitale løsningene. Dette intervjuet kom likevel i gang etter et kvarters tid, og jeg som intervjuer fikk ikke inntrykk av at dette preget intervjusituasjonen på en sånn måte at dataene kan regnes som ugyldige. Jeg kan likevel ikke utelukke at det påvirket samtalen gjennom for eksempel stress fra min side.

Intervjuene startet med at jeg som intervjuer ga informanten en brifing om hva som ville skje. Her henviste jeg tilbake til informasjonsskrivet som var blitt sendt ut tidligere, og prinsipper om anonymitet og frivillig deltakelse ble gjentatt for informanten. Under gjennomføringen av intervjuene er det mange ting som kan påvirke de svarene man sitter igjen med i etterkant av datainnsamlingen. Derfor er det viktig å skape god kontakt med informantene, og dette gjelder blant annet omgivelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160; Larsen, 2017, s. 124). Som intervjuer passet jeg på å sitte i et passende lokale, uten distraksjoner som kunne ha innvirkning på informantene. Etersom intervjuene foregikk digitalt valgte informantene selv hvor intervjusituasjonen fant sted for deres del. De fleste oppholdt seg hjemme under intervjuet, mens noen utførte intervjuet på arbeidsplassen. Selv om min mulighet til å fjerne distraksjoner begrenset seg da jeg ikke kunne velge intervjusted for informantene, oppfattet jeg det ikke slik at informantene ble nevneverdig forstyrret av sine omgivelser. Derfor er det heller ikke grunn til å tro at dette påvirket datamaterialet.

Videre har intervjueren en sentral rolle for å sikre gode data. Under intervjuene ble det gjort lydopptak, som gjorde at jeg som intervjuer i større grad hadde mulighet til å konsentrere meg om emnet og dynamikken i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Dette gjorde det dessuten enklere å være en aktiv lytter som var i stand til å stille oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Bruk av lydopptak og tekniske hjelpemidler anbefales sterkt for å kunne ta vare på informantenes egne uttalelser, i tillegg til å skape god kontakt med informanten (Dalen, 2011, s. 28). Der det er mulig og aktuelt er bruk av videoopptak positivt fordi det gir mulighet til å analysere de mellommenneskelige aspektene i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Dette lot seg imidlertid ikke gjøre grunnet oppgavens omfang og tidsbegrensninger. Lydopptak ble gjort gjennom Universitetet sin Diktafon-applikasjon, som er en godkjent applikasjon for databehandling ved Universitetet i Oslo. Denne laster lydfilene opp på et nettskjema, og lagrer filene trygt i dette, slik at jeg slapp å lagre filene lokalt. Dette er også i tråd med kravet om konfidensialitet, hvor det kreves at lagring av datamateriale skjer på en forsvarlig måte (Thagaard, 2018, s. 24).

Intervjuene ble avsluttet med en brifing, hvor informantene fikk mulighet til å fortelle dersom det var noe de ønsket å si mer om, eller dersom det var temaer de tenkte var aktuelle, men som ikke allerede var dekket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Dette er spesielt viktig ettersom kvalitative intervjuer innebærer et asymmetrisk forhold mellom intervjuer og informant, hvor intervjuer til enhver tid kontrollerer fremdrift i intervjuet, og definerer hva som er tilstrekkelig informasjon innenfor et tema (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018, s. 91). I tillegg inngikk jeg en avtale med samtlige informanter om muligheten for å ta kontakt for eventuelle presiseringer av ting som ble sagt under intervjuet, som kanskje ville fremstå utydelig for meg etter transkripsjon. De seks intervjuene hadde en lengde på mellom 46 og 63 minutter, med et gjennomsnitt på 53 minutter intervjutid.

3.3 Analyse av datamaterialet

3.3.1 Transkripsjon

I etterkant av intervjuene ble lydfilene transkribert. Transkripsjon er en prosess som handler om å oversette datamaterialet fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Denne prosessen er ikke uten implikasjoner, og mange ting kan og vil gå tapt i prosessen. Blant annet har jeg i transkripsjonsprosessen mistet kroppsspråk, kroppsholdninger,

stemmeleie, intonasjon og åndedrett. Slik blir transkripsjoner svekkede og dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Samtidig medfører transkripsjon en utvelgelse av hvilke dimensjoner av muntlige intervjusamtaler som skal med i skriftlig transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). I all hovedsak har jeg forsøkt å ivareta samtalen i størst mulig grad, slik den var under intervjuet. Derfor valgte jeg i stor grad å transkribere samtalen ordrett, for å sikre at poengene som kommer frem er i tråd med informantenes beskrivelser. Likevel så jeg meg under transkripsjonen nødt til å slette elementer som pauser, kremting og unødvendige fyllord. Dette ble gjort på bakgrunn av at disse elementene ikke har betydning for innholdet i samtalen, men også for å unngå å fremstille informantene som usikre og dermed svekke fremstillingen av resultatene. I tillegg sikrer dette at informantenes poenger kommer tydeligere frem (Anker, 2020, s. 106). Videre valgte jeg ikke å transkribere klare digresjoner, hvor samtalen ikke dreier seg om, eller er relevant for tematikken i oppgaven. Med relativt ordrette transkripsjoner utgjorde det ferdige arbeidet ca. 65 sider, og nesten 36.000 ord fordelt på alle de seks intervjuene. Dette dannet videre hovedgrunnlag for datamaterialet når det skulle kodes og kategoriseres som en del av analysen. Når det er sagt, er transkripsjon en datareduksjon, slik at forskeren alltid bør gå tilbake til råmaterialet som en del av analyseprosessen (Dalen, 2011, s. 55). Av den grunn har jeg med jevne mellom i analyseprosessen også forholdt meg til opptakene. Dette først og fremst for å sikre at transkripsjonene formidler samme poeng og budskap som opptakene gjør.

3.3.2 Koding og kategorisering

I etterkant av transkripsjonene gikk jeg gjennom en prosess hvor jeg kodet og kategoriserte det skriftlige datamaterialet. Koding som prosess innebærer å knytte ett eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å avdekke mønstre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226; Grønmo, 2016, s. 266). Dette dreier seg om å dele opp teksten og betegne ulike avsnitt med kodeord. I all hovedsak har jeg tatt utgangspunkt i en induktiv form for koding, hvor kodene er uttrykk for deltakernes erfaringer og handlinger. Kodene har derfor i stor grad vært empirinære (Thagaard, 2018, s. 153). Eksempler på koder som har blitt brukt er *tolkning av livsmestring*, *kompetanse*, *rollemodell*, *samfunnsfaglig relevans*, *tverrfaglighet* og *relasjoner*.

Etter å ha gjennomført koding av materialet ble disse kategoriserert. Dette innebærer at lange intervjusamtaler reduseres til enkle kategorier, og vil derfor alltid innebære at datamaterialet komprimeres, og at detaljer blir borte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 288; Everett & Furseth,

2012, s. 146). Kategorisering er videre derfor en mer systematisk samling av ulike koder under større kategorier. Også hva gjelder denne prosessen er det forskjell på hvorvidt en anvender en induktiv eller deduktiv tilnærming. I utgangspunktet forholdt jeg meg til en deduktiv tilnærming, hvor jeg tok utgangspunkt i begreper fra dette prosjektets problemstilling (Thagaard, 2018, s. 154). Kategoriene mine i førsteinstans var derfor *livsmestring* og *psykisk helse*, som er prosjektets to hovedbegreper. Dette var også adskilte kategorier jeg brukte i intervjuguiden som et oppsett for intervjuene. Jeg valgte likevel å ha et åpent blikk på datamaterialet, og ettersom jeg så at mye av datamaterialet dreide seg om *lærerrollen*, valgte jeg å bruke dette som en tredje kategori. Av den grunn har jeg forholdt meg til en abduktiv tilnærming til kategorisering, hvor kategoriene både baserer seg på mer teoridrevne begreper, samtidig som jeg også har åpnet for mer empirinær kategorisering (Thagaard, 2018, s. 154).

3.3.3 Fremstilling av datamaterialet

Etter å ha transkribert, kodet og kategorisert datamaterialet var neste steg i analyseprosessen å fremstille funnene jeg hadde gjort. I den forbindelse er det viktig å huske på at intervjudataene i seg selv er en sosial konstruksjon, hvor jeg som forsker er med på å gi et bestemt syn på, og bilde av informantenes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 295). Det språket jeg bruker vil skape en spesifikk virkelighetsoppfatning, som kanskje ikke er i tråd med informantens egen virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 299). I min fremstilling av datamaterialet har jeg gjort mitt ytterste for å gi et så riktig bilde som mulig av informantene og deres virkelighetsoppfatning. Dette fordi funn bør være så nøyaktige og representative for forskningsområdet som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Av den grunn har jeg blant annet valgt å veksle mellom beskrivende gjengivelser av det informantene har sagt, og bruk av direkte sitater fra transkripsjonsfilene (Dalen, 2011, s. 86). Videre er det viktig å huske på at det asymmetriske forholdet i kvalitative undersøkelser også gjelder den makten jeg som forfatter av oppgaven sitter med hva angår utvelgelse av datamaterialet, samt kontroll over hvem som får min stemme i teksten (Dalen, 2011, s. 87).

I tillegg til dette har jeg i fremstillingen av datamaterialet fulgt prinsipper om konfidensialitet. Dette har jeg gjort ved å operere med fiktive navn, og ved å anonymisere personlige kjennetegn ved informantene for å beskytte deres privatliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 300).

3.4 Refleksjoner rundt studiens kvalitet

3.4.1 Studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet

Mens det i kvantitativ forskningstradisjon finnes velutviklede begreper og statistiske målinger for å måle en studies kvalitet, mangler dette i større grad i den kvalitative forskningstradisjonen. Blant annet er det uenighet på forskningsfeltet om hvorvidt kjente begreper som validitet, reliabilitet og generaliserbarhet er anvendelige i kvalitative studier. Dette på bakgrunn av at man i kvalitative undersøkelser ikke benytter seg av statistiske målinger som streber etter universelle forklaringer på fenomener, men heller tolkninger av ulike sosiale virkeligheter (Dalen, 2011, s. 91-92). Uansett krever det å måle validitet, reliabilitet og generaliserbarhet andre mål i kvalitativ forskning, enn ved kvantitativ forskning. Jeg har likevel valgt å anvende noen av begrepene i denne oppgaven, i tråd med blant annet Kvale & Brinkmann (2015) og Grønmo (2016). I det følgende delkapittelet vil jeg derfor fokusere på studiens validitet ved å se på hvordan undersøkelsen kan anses å være gyldig og troverdig, mens jeg i spørsmålet om reliabilitet vil drøfte hvorvidt undersøkelsen kan anses å være pålitelig. Når det gjelder spørsmålet om generaliserbarhet er ikke dette like relevant i kvalitativ forskning, eller i tråd med denne oppgavens formål. Av den grunn vil jeg heller fokusere på studiens overførbarhet.

Validitet i forskning danner grunnlaget for om en undersøkelse kan anses å være gyldig eller ikke, og retter seg mot hvorvidt metoden som er valgt er egnet til å undersøke det studien faktisk skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I kvalitative data vil validitet dessuten dreie seg om hvorvidt de tolkninger forskeren kommer frem til kan anses å være gyldige (Thagaard, 2018, s. 189). Validering er en viktig del av alle faser i en undersøkelse, og hele forskningsprosessen skal derfor gjennomføres av validering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). En del av denne prosessen er derfor å drøfte de valg som er gjort i henhold til utvalg, metodisk tilnærming, behandling av datamaterialet og forskerens innvirkning på datamaterialet (Dalen, 2011, s. 94-97). Av den grunn har jeg gjennom metodekapittelet forsøkt å diskutere hvordan mine metodiske valg fra prosjektets start til slutt, har påvirket de resultatene jeg har kommet frem til. Samtidig har jeg prøvd å komme med eksempler, og være transparent i min beskrivelse av analyseprosessen av datamaterialet. Dette ved å oppgi eksempler på koder og kategorier som er benyttet. I det følgende delkapittelet vil jeg også diskutere hvordan min forskerrolle kan ha innvirkning på datamaterialets gyldighet.

Spørsmålet om reliabilitet knyttet til forskning behandles gjerne i sammenheng med hvorvidt et resultat kan reproduseres til andre tidspunkter, og ikke minst av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I kvalitative studier er det lite hensiktsmessig å snakke om denne formen for repliserbarhet, da dette ikke er et krav innen kvalitative studier. I denne studien vil reliabilitet derfor i større grad handle om hvorvidt forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. En viktig måte å sikre pålitelighet i denne studien, er derfor gjennom å være åpen og ærlig om utviklingen av datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 187). Silverman hevder derfor at transparens er den viktigste måten å styrke reliabilitet i kvalitative forskningsprosesser (Silverman, 2014, s. 84). Av den grunn har jeg gjennom metodekapittelet forsøkt å gi leseren innblikk i de valg jeg har gjort som kan ha konsekvenser for datamaterialet jeg sitter igjen med. I kvalitative intervjuer vil dette spesielt handle om å være åpen om egen intervjueteknikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). En annen måte å styrke reliabilitet i kvalitative studier, er ved å foreta kritisk gjennomgang av datamaterialet på ulike tidspunkter (Grønmo, 2016, s. 249). Av den grunn har det vært viktig for meg å stadig vende tilbake til materialet gjennom hele prosjektet. Avslutningsvis kan reliabilitet i prosjektet også skapes gjennom å være tydelig på hva som er primærdata, og hva som er forskerens egne fortolkninger (Thagaard, 2018, s. 188). Derfor har jeg i analysekapittelet forsøkt å tydeliggjøre hva som er informantenes egne utsagn, og hva som er mine fortolkninger av disse. Dette blant annet gjennom hyppig bruk av direkte sitater.

Studiens funn kan ikke generaliseres på bakgrunn av utvalget av lærere i dette prosjektet, og over til populasjonen av alle Norges samfunnskunnskapslærere. Dette er heller ikke formålet med prosjektet. Derfor er det mer hensiktsmessig å prate om studiens muligheter for overførbarhet. I denne oppgaven handler dette om at tolkningen av resultatene gir grunnlag for overførbarhet, og ikke mønstre i dataene. De tolkningene som blir gjort i denne studien kan være relevant i andre sammenhenger, og derfor bidra til økt forståelse av arbeid med livsmestring som et ledd i fremme elevers psykiske helse (Thagaard, 2018, s. 194).

3.4.2 Refleksjoner rundt forskerrollen

Som et ledd i å sikre studiens kvalitet har det vært viktig å reflektere rundt min rolle som forsker i prosjektet. Ettersom intervjueren selv er det viktigste redskapet hva gjelder innhenting av kunnskap i intervjuer, er dette spesielt viktig i denne typen forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

Som tidligere nevnt er intervjusituasjonen preget av en asymmetrisk relasjon mellom meg som intervjuer, og informantene som blir intervjuet. Et forskningsintervju kan derfor ikke betraktes som en fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte parter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Dette påvirkes av mange forhold ved intervjusituasjonen. Blant annet er det viktig å være klar over at det er jeg som forsker som har makt til å definere intervjusituasjonen. Som intervjuer er det jeg som styrer samtalen, og derfor jeg som har makt til å bestemme hvilke temaer som skal tas opp, samt fremdrift i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 91). I tillegg kan intervjuet langt på vei regnes som en enveisdiallog, hvor jeg som forsker stiller spørsmål som informanten må besvare. Som forsker har jeg også monopol til å fortolke det som blir sagt i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Det har derfor vært nødvendig å forsøke og å stabilisere maktforholdene mellom informantene og meg som forsker, i den grad det er mulig. I intervjuprosessen har dette dreid seg om å åpne opp for temaer som informantene har ønsket å prate om underveis i intervjuet, samt å forsøke å etablere et tillitsforhold i forkant av, og underveis i intervjuene.

Ettersom jeg som forsker fortolker datamaterialet, har det dessuten vært viktig å reflektere rundt hvordan min førforståelse av, og tilknytning til oppgavens tematikk, kan påvirke tolkningsprosessen (Dalen, 2011, s. 16-17). I forkant av intervjuene gjorde jeg større søk rundt prosjektets tematikk, samtidig som dette har vært et emne som har opptatt meg i forkant av prosjektets start. Av den grunn har det vært viktig for meg å jobbe aktivt med ikke å la meg påvirke av spesifikke førforståelser, holdninger eller verdier knyttet til tematikken i møte med informantene.

3.4.3 Forskningsetiske betraktninger

Avslutningsvis vil jeg i dette kapitlet gå nærmere inn på forskningsetiske betraktninger og overveielser som er gjort i forbindelse med prosjektet. Ethvert forskningsprosjekt som har med mennesker å gjøre vil ha etiske implikasjoner, og jeg som forsker har vært nødt til å ta hensyn til dette i utarbeidelsen av prosjektet (Everett & Furseth, 2012, s. 136). All forskning skal utformes i tråd med forskningsetiske prinsipper og normer, og jeg vil i den forbindelse drøfte hvordan jeg som forsker har lagt til rette for dette (Befring, 2015, s. 28).

En hovedregel er at alle personer som samler inn data som involverer personlige opplysninger skal melde fra til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (Dalen, 2011, s. 100; NSD, u.å.).

Ettersom mitt prosjekt involverer personlige opplysninger, var jeg nødt til å søke og få godkjent prosjektet av NSD. Meldeskjema med informasjon om prosjektet ble sendt inn, og godkjent av NSD høsten 2020, i forkant av innsamlingen av datamaterialet. En skjermdump av NSDs godkjenning av prosjektet er lagt ved som en del av oppgavens vedlegg. I sammenheng med mitt meldeskjema til NSD, ble det også utviklet et samtykkeskjema og informasjonsskriv i tråd med NSDs mal. Dette inneholdt nødvendig informasjon om prosjektet, og er også vedlagt i oppgaven.

I tillegg til å melde prosjektet til NSD, har jeg videre forholdt meg til viktige forskningsetiske prinsipper om informert og fritt samtykke, og konfidensialitet og anonymisering. Informert og fritt samtykke danner et av forskningsetikkens grunnleggende prinsipper, og betyr at jeg som forsker må innhente samtykke fra informanter, og at dette skal være basert på et fritt, informert og forstått grunnlag fra informantenes side (Befring, 2015, s. 31). I den forbindelse ble samtykkeskjemaet jeg utviklet i forbindelse med meldeskjemaet til NSD viktig. Dette skjemaet fungerte dessuten som et informasjonsskriv, hvor undersøkelsens formål og hovedtrekk i prosjektet fremgikk. I tillegg ble det i skrevet spesifisert at informanten har rett til å trekke seg fra studien når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). I utviklingen av dette skjemaet vektla jeg dessuten at språket skulle være forståelig og tilpasset mottaker, slik at samtykket var basert på et forstått grunnlag.

Avslutningsvis har det vært viktig for meg å sikre at datamaterialet ble behandlet konfidensielt, og at data som kunne identifisere deltakere ble behandlet på korrekt måte. Noe av det viktigste har derfor vært å sikre anonymitet, for å beskytte deltakernes privatliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Av den grunn er alle informanter anonymisert både i det skriftlige datamaterialet, og i selve oppgaven. En viktig del av konfidensiell deltakelse i forskning handler dessuten om at datamaterialet hentes inn og lagres på en sikker måte (Befring, 2015, s. 32). Jeg valgte som tidligere nevnt å gjennomføre intervjuene digitalt via tjenesten *Zoom*. Dette på bakgrunn av Universitetet i Oslos avtale med *Zoom* som databehandler. I tillegg valgte jeg å gjøre lydopptak ved hjelp av universitetets Diktafon-applikasjon, som lagrer og oppbevarer dataene sikkert i nettskjemaer tilknyttet Universitetet i Oslo. Når jeg anså datamaterialet som ferdig transkribert og analysert, ble lydfilene slettet umiddelbart. Datamaterialet ble derfor først lagret på egen maskin etter fullstendig anonymisering og transkripsjon.

4. Analyse og funn

I dette kapitlet vil jeg presentere og redegjøre for de viktigste funnene fra mitt datamateriale. Samtidig vil jeg analysere disse funnene, og sammenligne lærernes tanker og opplevelser med arbeid med livsmestring som en måte å jobbe med elevers psykiske helse. Jeg vil særlig forsøke å se etter likheter og kontraster mellom lærernes refleksjoner. Disse funnene vil utgjøre grunnlaget for å belyse prosjektets problemstilling om hvordan lærere opplever at arbeid med livsmestring i samfunnskunnskap kan fremme elevers psykiske helse. Dette kapitlet vil i all hovedsak være empirinært, og knyttes til datamaterialet som danner grunnlaget for prosjektet. Videre vil funnene som presenteres her diskuteres i det påfølgende kapitlet (kapittel 5), hvor jeg diskuterer funnene i tråd med teori og tidligere forskning presentert tidligere i oppgaven.

Kapitlet er strukturert ut ifra kategoriseringen av datamaterialet, og består derfor av tre hoveddeler. Først vil jeg derfor gå inn på lærernes tanker, opplevelser og erfaringer med livsmestring og arbeid med dette i samfunnskunnskap. I neste delkapittel vil jeg presentere lærernes opplevelser med psykisk helsearbeid i skolen, og hvordan livsmestring og nye læreplaner er tilknyttet dette. Avslutningsvis presenteres funn i tilknytning til lærerrollen og arbeid med livsmestring og psykisk helse.

4.1 Livsmestring

4.1.1 Hva innebærer det å arbeide med livsmestring i skolen?

I denne delen presenteres informantenes refleksjoner rundet det å arbeide med livsmestring som tema. På spørsmålet om hva det innebærer å jobbe med livsmestring i skolen, svarte flere av informantene at arbeid med livsmestring skal gi elever kompetanse i å mestre livene sine, gi dem robusthet, og kunnskap som kan brukes for å overkomme motgang i livet.

Thomas beskriver det å jobbe med livsmestring i skolen som en enorm oppgave, men anser det også som en av de viktigste oppgavene skolen har. Han sier følgende: «Jeg tenker i utgangspunktet at det handler om som ordet [livsmestring] sier, måten man håndterer ulike ting i livet». Dette handler for han om å bli mer robust, og takle nedturen. Også Martin sier seg enig i at livsmestring er et tema som favner svært bredt, og at det handler om å gi elevene

robusthet til å stå i det han kaller for livets oppover- og nedoverbakker. Samtidig trekker han også inn hvordan det å jobbe med livsmestring er nyttig på samfunnsnivå:

Hvis vi som samfunn kan ta tak i ting på skolenivå når man er 15-16 år, er det bra. Det kan for eksempel innebære det å takle medgang, men særlig motgang på best mulig måte. Å takle følelsene sine. Det er et stort mandat altså (Martin).

Kristian er opptatt av livsmestring som et samfunnsgode, og påpeker at nytten ved det først og fremst er samfunnsøkonomisk. Han sier at det at elevene mestrer livet gir folk som kan ta være på seg selv, som videre vil være økonomisk lønnsomt i et samfunnsperspektiv. Samtidig er han opptatt av livsmestring som en individuell ferdighet, som fordrer individuell tilpasning til hver enkelt elev. Kristian påpeker derfor at å livsmestre er noe man gjør individuelt. Spesielt knyttes livsmestring til prestasjonspress blant elever, og jaget etter gode karakterer. Han mener blant annet at det er vanlig at elever danner seg en identitet på bakgrunn av karakterene sine, noe Martin også beskriver i sitt intervju. Det er altså flere av informantene som identifiserer prestasjonspress i skolen, og knytter dette til behovet for livsmestring.

Informantene er enig i at livsmestring er en viktig oppgave, og at de ser behovet for å implementere det i skolen. Likevel sier flere at det å arbeide med livsmestring ikke beskrives som en eksplisitt ferdighet, eller et eksplisitt mål for elevene. Thomas sier blant annet at han ikke tror han har nevnt ordet livsmestring i undervisningen foreløpig, men at det heller er noe som ligger i bakhodet. Også Martin forteller at han ikke forteller eksplisitt at det er livsmestring de jobber med i timene: «Jeg må innrømme at jeg sier ikke eksplisitt til elevene at «kjære dere, i dag skal vi jobbe med livsmestring». Det gjør jeg ikke, men det er jo implisitt i den ordinære fagundervisningen». Samtidig mener han at dette er noe han kanskje kan bli flinkere til å gjøre:

Siden jeg har en bakgrunn fra statsvitenskap må jeg innrømme at jeg eksplisitt har sagt det når vi jobber med demokrati og medborgerskap, som når vi sammenligner norsk valgordning med den amerikanske, og parlamentarisme, og styrker og svakheter ved ulike regjeringer. Men der tror jeg man generelt som lærer kan bli flinkere til å eksplisitt si at i dag jobber vi med det (Martin).

Informantene er i stor grad enig om hvorfor man bør undervise i livsmestring, og hva som bør være det overordnede formålet med arbeidet med tematikken. Det er imidlertid større ulikhet knyttet til spørsmålet om hva slags kunnskap som kvalifiserer til livsmestring. Ida og Andreas mener at livsmestring i stor grad bør handle om praktisk anvendbar kompetanse, og knytter dette til for eksempel å kunne betale regninger, søke jobb eller komme seg inn på boligmarkedet. Kunnskapen som livsmestring gir, skal kunne anvendes til å løse konkrete oppgaver for elevene. Ida sier blant annet dette om livsmestring:

Jeg tenker det handler om å gi kompetanse som er praktisk anvendbar [...]. Hva skal jeg bruke dette til? Det skal nesten være selvfølgelig når du underviser i noe som har med livsmestring å gjøre. Det tenker jeg nesten måtte vært et overordnet mål om det hadde vært et eget fag. Dette er kunnskap som du ikke lurer på hvorfor du trenger.

Andreas mener også at livsmestring bør handle om å gi praktiske ferdigheter, og trekker frem at elevene bør lære konkrete ting:

[...] livsmestring handler ikke om at man bare har kunnskap om ting, men også om at man har ferdigheter og holdninger. Så det betyr jo at man må jobbe med litt mer konkrete ting. Så det holder ikke bare å drive begrepslæring for livsmestring – du må øve deg på det. Du må vite hva som møter deg i voksenlivet.

Han mener videre at mye av undervisningen i samfunnskunnskap ikke kan knyttes direkte til det elevene trenger, og ønsker å lære i sammenheng med livsmestring:

Fordi samfunnskunnskap i den nye læreplanen, og før og for den saks skyld, blir knyttet opp til sosialisering. At du skal forstå hvem du er i sammenheng med andre mennesker, og det er ikke det jeg ser på som livsmestring. Når jeg spør elevene så ser ikke de på det som livsmestring heller. Normer og regler og sånn. Man kan selvfølgelig knytte det opp, men det blir ikke straight on (Andreas).

En annen tematikk som ble drøftet i intervjuene er hvorvidt livsmestringskompetansen først og fremst dreier seg om kompetanse knyttet til skolehverdagen, eller om det er kompetanse som bør strekke seg ut i elevenes dagligliv. Ida er først og fremst opptatt av at livsmestring bør dreie seg om kunnskap som gir elevene mestring i hverdagen, og at livsmestring bør gi

elevene kompetanse til livet etter skolen. Thomas retter også blikket mot hvordan livsmestring bør være relevant for elevene i privatlivet: «Jeg håper virkelig at skolen generelt er ting som ikke bare er viktig i skolesammenheng, men også generelt». Fordi livsmestring skal være rettet mot livet også utenfor skolen, mener han at det er enkelt å forsvare hvorfor livsmestring har en plass i skolen, og at elevene godtar begrunnelsen – nettopp fordi de er enig i at dette er noe de kommer til å få bruk for i livet. Martin forteller at det er veldig bra dersom skolen kan bidra med positivt selvbilde og trygg identitet hos elevene, og mener at dette også er viktig i skolesammenheng: «[...] har man det bra, så tror jeg man har lite fravær på skolen og presterer bedre». Med andre ord vil det at elevene har det bra øke læringsutbyttet deres. Anne er også opptatt av forholdet mellom mestring i livet, og mestring av skolen:

Hvis de mestrer faget, vil de kanskje også mestre livet i større grad [...]. Det henger i hop. Jeg ser ofte elever som sliter med selvtillit eller selvtrygghet. De sliter også kanskje mer faglig, og da er det kjempeviktig for meg å ta tak i det, og oppmuntre dem slik at de føler seg trygg på dette faget, og at de mestrer.

Hun mener det er stor sammenheng mellom selvtillit og læring, og sier at lav selvtillit vil føre til lav læring. Her kobles press opp mot det å være trygg med seg selv: «Alle får ikke seks i alle fag, og du er ålreit likevel. Den fireren du jakter på nå, den er bra den og. Å brette nakken for sekseren, eller ha det bra på fireren». Dette understreker at en viktig funksjon ved livsmestring synes å være utvikling av selvverd og selvfølelse i tråd med det Sælebakke (2018) skriver. Samtidig peker Anne på at det er viktig å bygge opp under mestringsforventning blant elevene, slik det også understrekes i Banduras sosialkognitive teori om det å være agent i eget liv i tilknytning til mestringsforventning. Informantene understreker dermed viktigheten av å trygge elevenes utvikling av egen identitet, som en del av å mestre livet.

4.1.2 Samfunnsfaglig relevans

Noe som ble diskutert i intervjuene, var hvilken relevans samfunnskunnskap kunne ha når det gjelder det å jobbe med livsmestring. Her diskuterte informantene blant annet hvilken tematikk innenfor faget de anså som relevant, og flere mente at faget var spesielt godt egnet til å jobbe med livsmestring. Thomas forteller for eksempel:

Samfunnskunnskap er jo et fag som legger opp til at man skal drøfte rundt hvem vi er, hvorfor vi er den vi er, hvordan vi skal forholde oss til andre i samfunnet også videre. Så det er lettere å ta opp disse type problemstillingene i dette faget enn i andre fag, vil jeg tørre å påstå.

Anne beskriver noe lignende når hun sier at «samfunnsfaget er jo litt spesielt da, siden det er samfunnsfag liksom. Vi boltrer oss jo nesten i dette her». Her indikerer hun at fagets tematikk gjør at samfunnsfaglærere boltrer seg i temaer som knytter seg opp til livsmestring. I likhet med Anne og Thomas beskriver Martin samfunnsfaget som et fag med stort potensiale: «Jeg tror nettopp sånne fag som samfunnsfag, som er litt sånn potetfag – det er nødt til å være et fag som håndterer disse tverrfaglige temaene på en ganske god måte i løpet av et skoleår».

Flere er altså enig i at samfunnskunnskap som fag tar opp tematikk som er nært knyttet til livsmestring. Samtidig knytter Andreas livsmestring opp mot et medborgerskapsperspektiv, hvor han påpeker at livsmestring i samfunnskunnskap bør være et mål, ettersom et av de fremste målene i samfunnskunnskap er å utvikle borgere. Han sier blant annet at: «Når målet i samfunnskunnskap er å utvikle borgere, så blir jo målet også å utvikle livsmestring». Også Anne er enig i at tematikk knyttet til demokrati og medborgerskap er viktig når det kommer til livsmestring:

Dette med demokratiet og politikk, og å bry seg. Veier til innflytelse, valgkanalen, massemedier og alt dette. [...]. Tenker jo nesten egentlig i den biten vi har om demokrati og medborgerskap, at indirekte er det jo livsmestring gjennom at de forstår alle disse kanalene.

Her trekker hun spesielt frem ferdigheter som å engasjere seg, tørre å si ting og å debattere. Dette viser at informantene trekker veksler også mot tematikk som ikke nødvendigvis er koblet opp mot folkehelse og livsmestring i kompetansemålene. Annen tematikk informantene knytter til livsmestring er temaer som sosialisering, økonomi, arbeidsliv, sosiale medier, kildekritikk og identitet, og det er først og fremst disse temaene som trekkes frem når jeg spør informantene om de tenker at de har undervist i livsmestring. Martin nevner blant annet følgende:

Det er klart at jeg akkurat jobbet med et tema som er midt i gata, og det handler om utvikling av identitet, sosialisering, hva som påvirker oss, litt digital dømmekraft, respekt for mangfold. Jeg tenker det er kunnskaper som gjør elevene mer robuste.

Ved å jobbe med hvem man er, og egen identitet, mener Martin at man kan lære mye om hvem man er, og hva man står for. Samtidig trekker han inn at sosialiseringsteori kan bidra til å se hvem vi påvirkes av. Gjennom å bruke et presist språk og fagbegreper, nevner han videre at elevene vil kunne få en forståelse av hva som foregår i eget liv. Også Kristian trekker frem verdien av å kunne sette ord på ulike situasjoner i livet gjennom fagbegreper:

Jeg vet jo selv at grunnen til at de lærer om det er fordi de skal kunne sette ord på ulike situasjoner som foregår da, og med det kunne distansere seg selv litt fra situasjonen. Det tror jeg er et verktøy.

Samtidig er Kristian klar på at det å jobbe med fagbegreper som livsmestring kan ha en begrensning, og han mener at samfunnskunnskap i stor grad er preget av begrepslæring. Han har derfor forsøkt å gjennomføre prosjekter som kan føles praktisk nært for elevene, som for eksempel et «sjef-i-eget-liv»-prosjekt, hvor elevene gjennom et fiktivt budsjett skal klare seg økonomisk under studenttilværelsen. Også Andreas ser klare begrensinger tilknyttet det å arbeide med fagbegreper som livsmestring, og stiller seg kritisk til hvorvidt det kan anses å være livsmestring. Dette henger sammen med hans syn på hva slags kunnskap som vil gi livsmestring, jamfør tidligere diskusjon. Han får inntrykk av at livsmestring i samfunnskunnskap først og fremst skal handle om sosiale begreper, og tenker at dette er for lite praktisk, og for langt unna det elevene virkelig trenger. Her kommer han igjen tilbake til poenget om at livsmestring først og fremst bør være konkret kunnskap som elevene trenger, og kan bruke til for eksempel å betale regninger eller klare seg økonomisk. Selv om Ida ser klar relevans når det gjelder samfunnskunnskap og livsmestring, mener hun også at stoffet som undervises i når det gjelder livsmestring bør være hentet fra elevenes egne behov:

Det er jo et veldig velment begrep, og det kommer antakelig fra at man ser at flere og flere i visse kontekster ikke mestrer livene sine, og det er kanskje litt der vi må ta stoffet fra i dette ikke-organiserte faget som likevel på en måte skal være et fag.

Informantene har altså et noe ulikt syn på i hvilken grad samfunnskunnskap anses å være relevant for å jobbe med elevenes livsmestring. Noe av dette kan knyttes til hvilken funksjon informantene tenker at livsmestring bør ha i skolen. Dette vil jeg fokusere ytterligere på når jeg diskuterer funnene opp mot teori i kapittel 5.

4.1.3 Muligheter

Flere av informantene ser store muligheter i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og først og fremst knyttes dette opp til den bevisstgjørende funksjonen de mener at belysningen av tematikken kan ha. Thomas mener for eksempel at det kan være viktig å få tematikken inn i skolen, slik at lærere gjøres bevisst på at dette er et tema de bør behandle i møte med elevene. Samtidig mener han at det tvinger lærere til å gjøre seg opp noen tanker om temaet: «Det tvinger oss til å gjøre oss opp noen tanker om det [livsmestring], og hvordan vi skal undervise i det. For det første hva det er for noe, og hvordan vi skal undervise i det». I forlengelse av dette mener Martin at de nye læreplanene, med folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, kan tvinge lærere til å tenke mer helhetlig: «Bra med de nye læreplanene som kanskje, men bare kanskje, tvinger oss til å tenke mer helhetlig da». Han mener dette blant annet kan bidra til at lærere må tenke mer over hvordan livsmestring må integreres i fagundervisningen, dersom de ikke har gjort det før.

Noen av lærerne er også opptatt av at livsmestring åpner for å forankre ting de mener vil være viktig i undervisningen, i det tverrfaglige temaet. Folkehelse og livsmestring vil derfor gi rom for å forsvare hvorfor man velger å inkludere spesifikke temaer i undervisningen:

[...] når du har et tema som du ser på nyhetene, eller du leser en kronikk eller et eller annet, så tenker du at «dette er viktig, det burde vi ha om», men så tenker man umiddelbart at dette er ikke samfunnsfag. Også tenker du jo, vent da! Det er jo viktig for dem å vite det her, og det kommer til å serve them well. Så kan man jo tenke at sant – livsmestring er et mål. Da har man mer en uttalt anledning og nærmest hjemmel til å gjøre det da (Ida).

På den måten mener hun at livsmestring kan åpne for å jobbe med ting som læreren mener det er spesielt viktig at elevene har kompetanse i, samtidig som hun kan åpne for å trekke inn det elevene selv mener de trenger. Dette til tross for at tematikken ikke nødvendigvis er å finne i

kompetansemålene. Også Andreas peker på at livsmestring kan gi rom for å inkludere elementer i undervisningen, som han eller elevene mener er avgjørende for livsmestring. Da vil læreren kunne forsvare eventuell tematikk gjennom livsmestring.

4.1.4 Strukturelle utfordringer

Selv om informantene ser muligheter knyttet til innføringen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, var det også tydelig at flere opplever utfordringer knyttet til tematikken. Blant annet har både Anne og Kristian gitt uttrykk for at begrepet er uklart, og at det kan være vanskelig å forstå hva som egentlig ligger i begrepet. For eksempel sier Kristian at: «Av de tverrfaglige temaene så er det folkehelse og livsmestring som er mest ullent». Noe av den største problematikken synes likevel å ligge i manglende rammevilkår. Dette knyttes blant annet til at det ikke finnes et timeomfang som sikrer at lærerne vektlegger livsmestring i noenlunde likt omfang. Dette mener Ida at kan føre til at noen lærere vektlegger det for lite, mens andre forsvare for mye av undervisningen sin med bakgrunn i livsmestring:

Altså, begrensningen sånn jeg ser det ligger i at hvis jeg har forstått det riktig da – at det er ikke noe kontroll, det er ikke noe karakter, det er ikke vurdering [...]. Også mener jeg jo ikke at det skal måles heller. Jeg tenker mer på systemnivå. Hvis det ikke er et eget fag, ikke timetall, ingen system rundt det. Da blir det kanskje litt tilfeldig, og veldig opp til hver og en lærer.

Også Kristian drøfter strukturelle utfordringer tilknyttet livsmestringstematikken, og mener det ikke finnes klare normer på hvordan de skal undervise i livsmestring. Samtidig kan det virke som strukturelle utfordringer og livsmestring som ullent begrep, også kan knyttes til at Kristian mener det mangler mulighet for refleksjon og teamarbeid innad i lærergruppa. Blant annet sier han at «jeg synes vi har jobbet ekstremt lite med læreplan, og de tverrfaglige temaene, og vi har manglet de gode diskusjonene». Selv om Kristian snakker ut ifra erfaring fra egen skole, kan det at flere av informantene trekker frem livsmestring som ullent begrep, være en indikasjon på at slike diskusjoner mangler ved flere skoler i nasjonal sammenheng. Martin nevner også at han vet at det er knyttet kritikk til strukturelle utfordringer når det gjelder de tverrfaglige temaene, men vektlegger at lærerne heller kan finne ut av dette sammen: «Jeg har skjont at det er en kjernekritikk om at vi ikke vet nok om de tverrfaglige teamene, men kanskje man kan finne ut av de sammen da?». Videre poengterer han at det tar

tid før en ny læreplan setter seg, og mener at lærere heller kan fokusere på å utarbeide rammevilkår sammen.

En annen utfordring enkelte av informantene har vært innom er tidsklemma de møter i forbindelse med alt pensum de skal gjennom, og hvordan dette overskygger arbeidet med livsmestring. Kristian sier følgende: «Det er så fjernt å snakke om livsmestring, også sliter jeg bare med å komme gjennom pensum». Martin snakker også om tidsproblematikk, men mener samtidig at det vil hjelpe at alle fag bidrar: «Klart det er en tidsbegrensning og plassmangel til å jobbe seriøst med disse kompetanseområdene, men hvis alle bidrar litt så blir summen bra». I den forbindelse peker dessuten Ida på at en revidering av antall kompetansemål fra LK06 til LK20 kan bidra til at tidsklemma blir noe mer håndterbar.

4.1.5 Bringer livsmestring noe nytt på banen?

Selv om livsmestring er et nytt element i læreplanene, var flere av informantene opptatt av at arbeid med livsmestring i klasserommet ikke nødvendigvis er noe nytt. Thomas forteller om dette i sitt intervju:

Jeg tror mange, hvert fall her i faglaget vårt når det gjelder samfunnskunnskapslærere, er ganske overbevist om at dette er noe vi egentlig alltid har holdt på med, men at nå står det mer eksplisitt med nye ord og setninger. Det hadde vært synd hvis en lærer plutselig nå hadde funnet ut at vi skal lære elever å mestre det å leve.

Det nye, ifølge Thomas, er hvordan folkehelse og livsmestring er nedfelt med ord og setninger i læreplanen. Han tror at dette vil gå opp for mange når de jobber med læreplanen: «Tror alle etter hvert som man har jobbet med dette her forstår at det ikke er så mye nytt, annet enn at de vil at vi skal være litt mer bevisste på det, og det synes jeg er fint». Igjen trekkes det frem at det som kan tolkes som viktig med folkehelse og livsmestring, er den bevisstgjørende funksjonen det kan ha for lærere. Også Anne forteller om at dette ikke er noe nytt, og at dette er noe hun har vært opptatt av gjennom sitt lærerliv:

Jeg har tenkt meg om, og flere ganger har jeg tenkt at jeg har jo egentlig hatt dette i bunn hele tiden. Det høres teit ut at jeg sier det er en lærergjerning, men det er helt avgjørende at vi trykker elevene, og at de kommer til skolen og føler mestring.

I likhet med Thomas og Anne mener Martin at det nye er at man har satt navn på det de holder på med, men nevner også tverrfagligheten i temaet: «Det er jo på en måte ikke noe revolusjonerende greier. De [folkehelse og livsmestring] bør ha vært temaer i mer eller mindre grad før. At vi jobber med det tverrfaglig er nytt da». Det nye synes altså å være at det skal foregå et samarbeid med andre fag. Kristian er i likhet med de andre enig i at det ikke nødvendigvis er nytt: «Det som skjer er at vi underviser om akkurat det samme, på samme måter, også sier vi «husk at det her er tverrfaglig». Dette kan tolkes slik at Kristian stiller seg kritisk til hvorvidt folkehelse og livsmestring egentlig fører med seg noe nytt, og spørsmålet blir derfor hvorvidt livsmestring vil kunne bidra til endring i klasserommet, og særlig i arbeidet med psykisk helse.

4.2 Psykisk helse

4.2.1 Psykisk helse i skolen

I intervjuene fikk lærerne spørsmål om hvilken plass psykisk helse bør ha i skolen, og de fleste var nokså enig i at det finnes et behov for at skolen tar opp tematikken. Dette knyttes blant annet til prestasjonskultur i skolen, og Kristian mener det er et klart behov for at tenåringer lærer å mestre nederlag og press: «Det er helt klart et behov for at tenåringer mestrer det med nederlag og press og stress, og alt sånn, men det er vanskelig». Dette tyder på at han identifiserer en form for press og stress blant sine elever, og at han anerkjenner at dette kan være et problem for enkelte. Også Martin trekker frem en tydelig prestasjonskultur i skolen, og forteller at spesielt flinke jenter har en tendens til å basere identiteten sin på karakterer og karakterkort. Han er opptatt av at dette bør diskuteres i klasserommet, og at man på en eller annen måte bør diskutere hva som egentlig betyr noe i livet. Også Thomas trekker frem et behov for å jobbe med psykisk helse i skolen:

Når det gjelder det faglige så er det helt åpenbart at vi har et stort ansvar der også, og særlig i samfunnskunnskap hvor vi snakker om dette med hvem er du, hva påvirker deg, hva er respekt, hva er ytringsfrihet og hva er diskriminering.

Samtidig som de fleste informantene tenker at det er behov for at lærere implementerer psykisk helse i undervisningen, er det også skepsis til at skolen er riktig institusjon for oppdraget. Spesielt Kristian retter oppmerksomhet mot dette:

Jeg er vel skeptisk til i hvor stor grad en videregående skole skal ha ansvar for psykisk helse. Spesielt når det kommer til å skulle inn i klasserommet. Det er jeg nok litt skeptisk til, og jeg synes skillelinjene blir utvasket.

Videre forteller han at han «[...] tror skolen skal være en fin plass å være på, men jeg vet ikke helt om det er en helseinstitusjon. Litt flåsete sagt da». Mye av dette begrunner han i at det er et krevende tema. Han sier også at det er vanskelig å bli stilt til ansvar for folkehelsen. Andreas er mer positiv til skolens oppdrag, og peker samtidig på hvorfor det bør arbeides med psykisk helse i skolen:

Jeg synes skolen burde ha et tydelig mandat til å styrke elevers psykiske helse. Så skolen bør ha et helt tydelig mandat til å styrke elevers psykiske helse, og det bør skje gjennom å gi de tydelige og gode verktøy som de kan benytte.

Andreas ønsker å kunne gi elever strategier og verktøy som de kan benytte seg av. De fleste informantene er derfor forholdsvis positiv til å jobbe med psykisk helse i skolen, på ulike måter. Likevel er det flere av informantene som nevner at det tidvis kan bli for mye av det gode, og som derfor mener det bør være en balansegang. Blant annet sier Thomas følgende: «Jeg er hundre prosent for en bevisstgjøring knyttet til psykisk helse og åpenhet, men det kan nok føre til at noen elever tenker mer over det her enn de kanskje burde gjøre». Her påpeker han at et for stort fokus på psykisk helse i verste fall vil kunne gjøre at flere elever blir sittende å lete etter symptomer som egentlig bare er vanlige følelser mennesker kjenner på gjennom livet.

4.2.2 Psykisk helse og samfunnskunnskap

På samme måte som når det gjaldt samfunnskunnskap og livsmestring, er det også et noe delt syn blant informantene på hvilken samfunnsfaglig relevans psykisk helse har. Martin henviser til samfunnskunnskapens tankegang, og mener dette passer godt inn i psykisk helse-tematikken: «Samfunnsfaget er et fag som utfordrer stereotypier, det etablerte, og hvis – og bare hvis – det har vært skambelagt før å ha en psykisk sykdom så er det et ansvar i samfunnsfaget å snakke om det». Han fortsetter med å diskutere tenkning om toleranse og forståelse for at vi alle er forskjellige, og mener dette er en type tenkning man forsøker å etablere i samfunnsfagene, og at dette er viktig i forbindelse med psykisk helse. Kristian deler Martins forståelse om at

samfunnsfaget inneholder en tenkning som går godt sammen med psykisk helse. Blant annet mener han at fellesskapstankegangen, som en kan finne i de samfunnsfaglige disiplinene, er viktig også når det gjelder psykisk helse. Utenom dette er han i likhet med blant annet Anne, Ida, Martin og Thomas enig i at sosiale medier er et viktig aspekt ved psykisk helse som samfunnskunnskap behandler. Dette fordi ungdom utsettes for press og stress i forbindelse med sosiale medier.

Andreas mener det ikke finnes grunn til å jobbe spesielt mye med psykisk helse innenfor samfunnskunnskap, og mener han må være kreativ dersom han skal finne mandat til å snakke om det i undervisningen. Blant annet sier han: «Jeg har ingen mandat i kompetansemålene til å snakke med dem om psykisk helse». Det er mulig at dette kommer av at informantene har ulike tanker om hva det betyr å behandle psykisk helse som tema i samfunnskunnskap. Noen setter psykisk helse i et bredere perspektiv, og tenker at de behandler psykisk helse i en mer implisitt forstand gjennom det ordinære fagstoffet som allerede finnes i samfunnskunnskap. Andre, som for eksempel Andreas, ønsker å behandle psykisk helse i mer praktisk og konkret forstand, gjennom for eksempel å snakke om strategier for hvordan elever kan bedre sin psykiske helse. Han trekker også frem at dette behandles i andre samfunnsfaglige fag, som for eksempel programfaget sosialkunnskap: «[...] jeg håper de lærer om det i andre fag. Det er synd å si det, men i samfunnskunnskap ser det ikke ut som det kommer inn. Da må de gå sosialkunnskap». Han påpeker videre at det er synd om det skal være slik at elevene må velge programfag for å møte undervisning om psykisk helse. For å få et større mandat til å jobbe med psykisk helse foreslår Andreas et eget kompetansemål knyttet til psykisk helse i samfunnsfaget. I den forbindelse foreslår han formuleringen: «Elevene skal utforske sin egen psykiske helse, og gjøre rede for verktøy for å styrke egen psykisk helse».

4.2.3 Arbeid med psykisk helse i skolen

I intervjuene snakket vi også om hvordan, og i hvilken grad, lærerne selv følte de hadde jobbet med psykisk helse i klasserommet på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført. Her snakket vi både om hvordan de hadde arbeidet før innføringen av ny læreplan, men også i etterkant av fagfornyelsen. I det tidsrommet intervjuene ble utført, var lærerne bare 3-4 måneder inn i skoleåret med ny læreplan, og det var derfor begrenset hva de hadde fått gjort, og hvilke tanker de hadde om fremtidig arbeid med tematikken.

Alle informantene, utenom én, hadde et visst forhold til å jobbe med psykisk helse i klasserommet, men de fleste pekte også på at undervisning om dette først og fremst var forbeholdt for eksempel verdensdagen for psykisk helse. Den eneste informanten som ikke hadde et forhold til markering av denne dagen på sin skole var Kristian, og dette skyldtes blant annet mangel på initiativ fra ledelsen. Samtidig er han også noe kritisk til hvorvidt skolen skal ha dette samfunnsansvaret. Én av informantene, Anne, hadde gjennomført VIP-prosjektet, som er et mer inngående prosjekt om psykisk helse hvor kontaktlærerne har et spesielt ansvar for gjennomføringen. Hun sier at prosjektet har blitt godt mottatt av elevene, og det kan bety at elevene setter pris på at tematikken snakkes om i skolen. Imidlertid understreker hun at prosjektet kun jobbes med over to uker, og dermed blir noe ekstraordinært i løpet av skoleåret.

At arbeid med psykisk helse foregår som markeringer på avgrensede tidspunkt, er en felles erfaring blant flere av lærerne i studien. Markeringene foregår gjerne i løpet av én dag eller noen uker. Noe mange hadde erfaring med var markering av verdensdagen for psykisk helse, men det er ulikt hvorvidt de stilte seg positive til denne formen for markering.

Thomas fremhever at markeringen av en slik dag er positiv, og at det ikke hadde gått å ha om psykisk helse for eksempel en dag i uken. Videre mener han at slike markeringer kan være med på å øke bevissthet blant elevene. Også Ida er i første omgang positiv til å markere verdensdagen for psykisk helse, men beskriver det som et minstekrav. Hun trekker frem at det kan være positivt at det er en kollektiv markering, og at dette i seg selv kan være et virkemiddel ved at elevene opplever fellesskap. Samtidig er hun noe kritisk til slike sporadiske opplegg, fordi hun er redd for at noen lærere bare gjennomfører disse oppleggene for å bli ferdig – uten mål og mening. Derfor fremhever Ida at arbeid med psykisk helse bør gjennomføres i alle fag, og dette kan tolkes som at Ida ønsker en løsning som ligner den man har gått for gjennom det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, hvor alle fag indirekte tar tak i ulike perspektiver som passer inn i deres fag.

Martin synes å ha noe av samme holdning til denne type markeringer, og retter kritikk mot generell skoleledelse, fordi han er redd det bestilles foredrag i forbindelse med verdensdagen for psykisk helse, slik at det kan krysses av lista for ting man må gjennom. Han sier: «Personlig er jeg ikke så veldig fan av sånne engangstilfeller. Det er veldig fint og hyggelig, men det kommer ofte på slutten av året». Han ønsker også en løsning som heller integrerer elementer i ordinær fagundervisning, hvor han kaller den nye læreplanen for «god og

stringent i den forstand at den på mange områder og kompetansemål er direkte relevant». På den måten synes det også som at mye av arbeidet med psykisk helse skjer indirekte, og som Martin selv sier er det lite snakk om utelukkende psykisk helse.

Andreas trekker også frem at man i videregående skole har enkeltdager eller uker hvor det satses på psykisk helse, og beskriver det som en samlegreie for ting man ikke får gjort i timene. Han er også klar på følgende:

Det blir for stusselige med sånne satsninger på en måte. Men hvordan man skal løse det? Nei, da må det mer tydelig inn i læreplanen. For hvis det kommer tydelig inn, vil det også komme inn i bøkene man benytter seg av.

Kort oppsummert har de fleste informantene jobbet noe med psykisk helse, men oftest i forbindelse med markeringer som verdensdagen for psykisk helse.

4.2.4 Forholdet mellom livsmestring og psykisk helse

I det følgende vil jeg løfte frem informantenes syn på forholdet mellom livsmestring og psykisk helse. Informantene er i stor grad enige om at det er overlapp mellom det å mestre livet, og det å ha en god psykisk helse. Andreas sier blant annet følgende: «Livsmestring er nært psykisk helse på mange måter, for hvis man ikke mestrer livet, eller mestrer arenaen du er på, så vil det jo kunne gå utover psykisk helse». I så måte kan det tolkes som at livsmestring er en slags forutsetning for det å inneha god psykisk helse blant elever. Med denne forståelsen blir livsmestring et verktøy som kan fungere som et ledd i å oppnå god psykisk helse. Noe av det samme sier Thomas når han forklarer at det å jobbe med psykisk helse i samfunnskunnskap, handler om mye av det vi allerede har snakket om i forbindelse med livsmestringstematikken – nemlig det å håndtere motgang. Dette henger også sammen med at psykisk helse gjerne knyttes til følelser og hvordan man har det, blant informantene. Martin sier for eksempel at: «Umiddelbart tenker jeg at psykisk helse handler om hvordan vi har det med oss selv». Han legger også til at psykisk helse handler om en selvfølelse. Dette perspektivet kan være med på å forklare hvorfor flere av informantene synes å være mer tilbøyelig til å jobbe med livsmestring i klasserommet, heller enn å jobbe konkret med psykisk helse. Som jeg vil komme tilbake til i et senere underkapittel, har flere av informantene tydelige grenser for hvor involvert de ønsker å være når det kommer til elevenes psykiske

helseplager. Dette kan videre tolkes som at informantene oppfatter livsmestringstematikken som mer i tråd med sitt mandat som lærer, enn det å arbeide helt konkret med psykisk helse. Psykisk helse oppfattes derfor mer som en tematikk hvor lærerne kobler på andre aktører. Dette peker også Andreas på, når han påpeker at livsmestring er forankret i læreplanen, mens psykisk helse ikke er det. I tillegg peker Kristian på at det er vanskelig å vite hvordan man skal lære elever å styrke sin psykiske helse:

Jeg legger robusthet i psykisk helse. Det at man har evne til å klare seg fint, og når det er litt motgang så klarer du det. Også gjøre ting for å opprettholde det. Også synes jeg er vanskelig hvis du skal øke det. Jeg synes det er lett med den fysiske delen om at hvis man trener og spiser mer grønnsaker så vil den fysiske formen din bli bedre. Mens den psykiske delen synes jeg er mye vanskeligere å se hvordan man skal ha progresjon.

Alt i alt kan det tolkes dithen at informantene ser klare overlapp mellom livsmestring og psykisk helse, men at livsmestring i større grad blir sett på som en vei til bedre psykisk helse. Dette har også betydning for hvorvidt informantene oppfatter arbeid med psykisk helse som sitt mandat.

4.2.5 Nye læreplaner – mer psykisk helse?

Ettersom innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i stor grad kan tolkes som et helsefremmende tiltak for å bedre elevers psykiske helse, vil jeg videre se på hvilke tanker informantene har vedrørende nye læreplaner, og i hvilken grad de tenker at disse vil føre til mer arbeid med psykisk helse. Martin er klar på at han mener at livsmestring vil kunne tilrettelegge for å arbeide med psykisk helse i klasserommene. På spørsmålet om det er tilrettelagt godt for å jobbe med psykisk i skolen svarer Martin: «Altså, det er mye bedre tilrettelagt nå gjennom at det er vedtatt gjennom tverrfaglige temaer». Som tidligere beskrevet er Martin opptatt av hvordan folkehelse og livsmestring gjennomføres i alle fag, og gir rom for å trekke inn elementer vedrørende psykisk helse i den ordinære fagundervisningen. Kristian derimot, tror det kan bli større fokus over tid, men er noe kritisk til i hvor stor grad dette vil løse de samfunnsproblemene som ligger til grunn for hvorfor dette implementeres:

Det kan nok hende fokuset blir større over tid – det tror jeg nok. Jeg tror det kan bli mer bevisstgjøring. Men det er så kortsiktet den tankegangen om at hvis man bare får det inn på læreplanen så kommer det en panacea for folkehelse.

Med uttrykket panacea sikter Kristian til kur som vil kurere alle problemer (Cambridge Dictionary, u.å.). Kristian tror dermed ikke at innføringen av folkehelse og livsmestring vil kurere alle problemer tilknyttet psykisk helse, og den generelle folkehelse blant unge. Videre forteller Kristian at dersom dette skulle blitt løst på en skikkelig måte, måtte en nesten hatt psykisk helse eller livsmestring som et eget fag. Dette fordi det ville løst strukturelle utfordringer og rammevilkår, som gjør at de ulike skolene kan operere ulikt når det gjelder hvor mye de vil fokusere på problematikken. Når Ida blir spurt om hvorvidt folkehelse og livsmestring tilrettelegger for mer arbeid med livsmestring i klasserommet svarer hun følgende:

Jeg tror ikke læreplanene er så forskjellige sånn sett. Eller jo, kanskje tidsmessig, fordi det er færre kompetansemål. Så da kan det kanskje kjennes ut for læreren som det er mer forsvarlig å bruke tid på noe annet. Folkehelse og livsmestring for eksempel.

Ida er i noen grad kritisk til om læreplanene egentlig er så forskjellig at de i praksis vil føre med seg store endringer. Likevel mener hun at ny læreplanen tilrettelegger mer tidsmessig, fordi antall kompetansemål i samfunnskunnskap er betraktelig redusert. Dette kan, ifølge Ida, frigjøre tid til å jobbe med tematikk som livsmestring, eller psykisk helse. Samtidig fremhever Ida, i likhet med Kristian, at det kunne vært nødvendig med et eget fag for å få mer tid til å jobbe med psykisk helse i praksis. Også Andreas sier noe om dette:

På skolen er det litt sånn at hvis du sliter psykisk, så snakker du med helsesykepleier på skolen. Og det er fint, men det blir litt sånn «emergency-opplegg». Vi har ikke et fag som heter psykisk helse og livsmestring, og så lenge vi ikke har det vil det ikke bli helt fokus på de temaene.

Kort oppsummert peker flere av informantenes utsagn mot at folkehelse og livsmestring ikke nødvendigvis bidrar i stor nok grad til å sette lys på psykisk helse i klasserommet. I den forbindelse kan det stilles spørsmål til hvorvidt det tverrfaglige temaet oppfyller lovnader om økt fokus på psykisk helse i skolen.

4.3 Lærerrollen

4.3.1 Lærernes kompetanse

En viktig del av debatten om folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, særlig i forbindelse med psykisk helse i skolen, har vært manglende kompetanse blant lærerne. Samtlige av lærerne mener at det arbeides med vanskelige temaer innenfor disse feltene, og er klare på at mye av dette er utenfor deres felt. Særlig Kristian er usikker på om arbeid med psykisk helse bør ligge innenfor læreres ansvarsrolle: «Jeg har vært litt kritisk opp mot lærerrollen. Jeg synes det er en del temaer som vi ikke har kompetanse på [...], og kanskje spesielt opp mot psykisk helse da, som er en utfordring synes jeg».

Ettersom dette ligger utenfor Kristians kompetanseområde som lærer, sier han også at han vegrer seg for å ta opp psykisk helse, og at han gjerne forholder seg til det på et teknisk plan når han må. Dessuten gjør arbeidsmengden i yrket at han er redd for å ta opp visse temaer, fordi han vet det vil kreve mye ekstraarbeid. Derfor tydeliggjør han at det er viktig at han som lærer setter grenser for seg selv, og hva han kan behandle av temaer. Også Anne mener at dette blir enda et vanskelig felt som læreren skal ha kompetanse på når hun sier: «Det høres jo nesten ut som lærere skal være et unikum, på alle måter». Anne vektlegger også behovet for et støttenettverk, der hun føler egen kompetanse svikter. På den måten ser hun ut til å sette tydelige grenser for hva som kan og skal inngå i hennes jobb.

Selv om tematikken som behandles kan være vanskelig, er det enkelte av informantene som er spesielt opptatt av at de likevel ikke kan fravikes. Ida sier blant annet følgende når det gjelder å ta opp visse temaer i klasserommet:

Også mener jeg at om du står i en posisjon hvor du mener at du ikke skal undervise i det der, og at det ikke er ditt fag [...]. Du kan ikke si det at «jeg er lærer på videregående og her er det akademisk fokus». Det er ikke nødvendigvis det. Du er et forbilde for noen, enten du vil eller ikke. Det går ikke an å ikke være et forbilde fordi du er mest interessert i faget ditt.

Her tydeliggjør hun at en lærer ikke kan velge å behandle visse temaer i klasserommet, eller om han eller hun ønsker å være et forbilde. Thomas er også klar på at han synes det er viktig å

behandle vanskelige temaer, til tross for at det kanskje oppstår ubehag for læreren. Dette fordi han mener det kan være med på å senke terskelen for elever, men også forberede dem på den verdenen de skal møte utenfor skolen:

Jeg har i utgangspunktet lyst til å pushe ganske mye på det. Det er bedre om vi møter tøffe og harde problemstillinger i klasserommet, og at man lærer av det, enn at man bare puser rundt i mine timer, også kommer man på kafé eller fest eller leser en eller annen artikkel i aftenposten, og blir helt satt ut over at verden er sånn. Så jeg har lyst til å være tøff, og heller forberede de på en litt slemmere verden, enn en for snill verden. Men det krever mye av både elevene og meg som lærer (Thomas).

Thomas påpeker altså at det krever mye av læreren å jobbe med psykisk helse. Til tross for manglende formell kompetanse, mener flere av informantene at de i kraft av sin rolle som voksenperson og lærer, likevel er kvalifisert til å behandle tematikk innen psykisk helse. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i underkapittelet om læreren som rollemodell. Anne trekker blant annet frem at: «[...] erfaring og livserfaring hos lærer er av betydning. Hvis man velger å bli lærer så må man kanskje tenke gjennom hva slags rollemodell man er selv».

4.3.2 Relasjonsarbeid

I forbindelse med arbeid med vanskelige temaer som psykisk helse, er flere av informantene opptatt av relasjonsarbeid. Å dyrke lærer-elev-relasjonen, men også elev-elev-relasjonen ses av flere på som avgjørende for å kunne behandle slike temaer. For å skape gode forhold til elevene, men også mellom elevene, hadde blant annet Anne og Thomas klare tanker om hvordan de arbeidet i starten av skoleåret for å legge et grunnlag for dette. Anne forteller om at hun og de andre lærerne ved skolen hun er ansatt bruker særlig god tid i starten av skoleåret for å trygge elevene gjennom for eksempel bli-kjent-leker og ulike øvelser, i tillegg til såkalte makkerpar hvor elever settes sammen to og to. Her skal de diskutere faglig sammen, men også passe på at hverandre har det bra. Som et svar på hvorvidt relasjon er viktig når det gjelder å jobbe med livsmestring og psykisk helse svarer hun: «Det er helt grunnleggende vil jeg si, i hele min læregjerning, at relasjonen er viktig å bygge opp». Også Thomas vektlegger relasjonsarbeidet når han får spørsmål om hva som gjør det mulig for han som lærer å ta opp slike temaer:

Hadde jeg hatt noe fasitsvar på det skulle jeg solgt en bok, og sikkert solgt masse av den. Men når vi startet dette skoleåret tror jeg at jeg ventet fire-fem økter før jeg begynte å undervise faglig for eksempel, for å bygge et trygt og godt klassemiljø med gode relasjoner, hvor elever opplever at de har noen alle sammen, og at man på en måte kunne støtte seg bak flere mennesker da, ikke bare seg selv, og at man ikke føler seg alene.

Disse ytringene viser hvor viktig relasjonskompetansen til læreren synes å være når det gjelder å undervise i komplekse temaer som psykisk helse. Ida sier blant annet at relasjonskompetanse, som også er noe man jobber med i lærerutdanningen, bør gjøre en noe mer kompetent til å arbeide med psykisk helse. Dette mener også Martin: «Å være lærer er en veldig kompleks fagferdighet. Du må lære å kjenne elevene, og det å knytte produktkonstruktive relasjoner med elevene, slik at du kjenner de før du tar disse samtalene – det tror jeg er fornuftig».

4.3.3 Forbilderollen – læreren som rollemodell

Med hensyn til egen kompetanse trekker samtlige av lærerne inn at egne erfaringer spiller en stor rolle, og det at man både direkte og indirekte fremstår som et forbilde for elevene. Læreren som rollemodell viser seg derfor å være en sentral strategi når det gjelder hvordan informantene håndterer det å jobbe med livsmestring og psykisk helse. Flere beskriver at det er viktig at elevene ser at også læreren bare er et menneske. Ida sier følgende:

Og sånn jeg tenker på det også er at vi som lærere må egentlig ikke være foreldre, men vi har en kompetanse i at vi er noen år eldre. Og vi ser det de kanskje går gjennom fra et fremtidsperspektiv. Og vi må bruke oss selv til å normalisere at livet har svingninger for eksempel. Det tror jeg.

Her er hun riktignok tydelig på at det selvsagt skal skilles mellom det som er personlig og privat, men hun trekker frem at man er et forbilde for noen av elevene, enten man vil eller ikke. Derfor sier hun også at «vi må være villig til å komme inn på temaer. Også må vi heller ta det fra et mentorperspektiv». Anne beskriver også hvordan læreren som rollemodell er viktig, og forteller om at hun mener dette er viktig for at elevene selv kan mestre livet. Også

Martin tror at han gjennom et mentorperspektiv kan hjelpe elevene: «Jeg er absolutt ingen psykolog, men som en voksenperson så kan man støtte opp med noen enkle prinsipper og velmenende råd». Kristian har også troen på at forbilderollen kan utgjøre mye i klasserommet – for eksempel når det gjelder å vise frem en balanse mellom fritid og jobb for elever:

Det at de har en voksenperson som de har tilknytning til – å dele ting fra hverdagslivet. Noen ganger sier jeg for eksempel at «nå er det tre uker siden dere har hatt prøve, men jeg har hatt så mye jobb at det ikke har gått, så jeg måtte faktisk bare ta fri i helga». Og det at de da ser at du er en person som setter grenser for seg selv, og får til arbeids- og fritidsbalansen. Jeg tror kanskje det er noe av det mer effektive.

På denne måten viser Kristian til elevene at han selv også kan synes det er vanskelig å balansere jobb og fritid, som kan speile elevenes situasjon når det gjelder skole og fritid. Videre peker han på at mentorperspektivet også kan handle om så implisitte ting som at læreren bare bestandig møter opp til timen, og dermed trer frem som et godt eksempel. Han peker derfor på at rollemodellposisjonen er noe av det beste en har som lærer.

4.3.4 Der kompetansen ikke strekker til

Til tross for at flere av informantene fremhever at man kan komme langt med den kompetansen en lærer har som relasjonsleder, rollemodell og voksenperson, er alle enig i at det finnes en grense for når deres kompetanse ikke strekker til. I disse situasjonene peker de på at det er viktig å koble inn annet støttenettverk og personell som kan hjelpe elevene. Eksempelvis nevnes helsepersonale ved skolen, eller annet pedagogisk personale som sosiallærere. Martin nevner også at skolens tilgang på elevtjeneste og rådgiverapparat er bedre enn bare for syv år siden, da han startet i jobben som lærer. At det har skjedd en positiv utvikling innen elevtjenester knyttet til psykisk helse, er det flere som synes. Thomas er også positiv til teamet ved hans skole: «Nå har vi et ressursteam, vi har sosialpedagogisk rådgiver, karriereveiledere, helsesykepleiere og skolepsykolog. Vi har et kjempesterkt team som er der».

Kristian peker dessuten på at han mener rådgivere og helsesykepleiere har en desto viktigere rolle når det gjelder elevs psykiske helse, og prøver å være flink til å sende dem dit. Også Anne sier det finnes gode rådgivere og helsesykepleiere ved skolen, som hun liker å koble inn

fort der det trengs. Dette begrunner slik: «Jeg kan ikke være den de skal snakke med, men de må oppleve at jeg har forståelse». Dette antyder at dette er utenfor hennes kompetanseområde, og grense som lærer. Thomas peker dessuten på at det å bevisstgjøre elevene om at det finnes støttenettverk ved behov, kan hjelpe elevene:

[...] også må vi gjøre terskelen lav nok til at de kan gå inn der [til hjelpetjenestene] og snakke om at typen har gjort det slutt, eller at jeg føler at alt går mot meg om dagen, eller at venninnene mine erter meg. Det trenger ikke å være de store tingene som gjør at man skal gå inn der. Og det å få elevene til å forstå det at det er et tilbud til dem, uavhengig av bakgrunn og hvor store problemer de har, er viktig.

Dette tydeliggjør at det ikke nødvendigvis skal være læreren som prater med elevene om personlige problemer, men at lærere kan være med på å senke terskelen for at elevene selv oppsøker noen de kan snakke med.

5. Diskusjon og avsluttende refleksjoner

I oppgavens siste kapittel vil jeg se nærmere på hvordan de funnene som er presentert i kapittel 4 om analyse og funn, kan være med på å besvare problemstillingen min om hvordan lærere opplever at arbeid med livsmestring i samfunnskunnskap kan bidra til å fremme elevers psykiske helse. Her vil jeg koble mine hovedfunn opp mot relevant teori og tidligere forskning hentet fra teorikapitlet. Jeg har valgt å strukturere kapitlet ved å ta utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene jeg presenterte innledningsvis. Dette har vært hjelpsomt i arbeidet med å konkretisere problemstillingen, samt de funnene som er gjort i henhold til den.

5.1 Forståelser av hva livsmestring innebærer

Mitt første forskningsspørsmål dreier seg om hvilke opplevelser lærere har med livsmestring, og arbeid med dette i samfunnskunnskap. Her vil jeg se nærmere på deres forståelse av begrepet, som videre vil kunne ha betydning for deres arbeid i klasserommet i tilknytning til psykisk helse.

Et av de mest sentrale funnene tilknyttet mitt datamateriale er hvordan livsmestringsbegrepet oppfattes som uklart, og dermed forstås ulikt av informantene. Ulike forståelser av begrepet vil kunne føre til at begrepet arbeides ulikt med i praksis, og dette vil ha implikasjoner for den undervisningen som gis i henhold til livsmestringstematikken. For det første påpeker flere av informantene at livsmestring fremstår som et ullent begrep, hvilket kan komme av at det som tidligere nevnt, ennå ikke finnes en etablert og utbredt definisjon av livsmestring. Det informantene riktignok er enig om er hva livsmestring skal bidra til, hvilket kan komme av at beskrivelsen av livsmestring i overordnet del av læreplanen i stor grad fokuserer på hvilken kompetanse elevene skal få ut av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Informantene fremhever i stor grad kompetanser som også beskrives i læreplanen, som det å utvikle trygghet i seg selv, robusthet og det å takle motgang i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

At livsmestringsbegrepet oppfattes som uklart for lærere, vil kunne bety at også elever vil ha vanskeligheter med å forstå hva som ligger i begrepet, men dette må i så fall undersøkes ved å

studere elevers opplevelse og forståelse av begrepet. Gjennom mitt datamateriale fremkommer det likevel at flere informanter ikke nevner eksplisitt at livsmestring er noe de jobber med for klassen. I sin konsekvens kan dette føre til at elever ikke får et bevisst forhold til hvilke deler av samfunnskunnskap som dreier seg om livsmestring, og ikke minst hvordan ulike temaer i samfunnskunnskap er relevant for å mestre livet. Videre vet vi at folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema er nært koblet til kompetanse om psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Når livsmestring i så måte kobles sammen med arbeid med psykisk helse, vil et mulig utfall av at elevene ikke eksplisitt får vite når det jobbes med livsmestring, være at elevene ikke opplever at skolen tar opp tematikk som psykisk helse. Dette sammenfaller dessuten i stor grad med kjernekritikk rettet mot det tverrfaglige temaet, knyttet til hvordan livsmestring i praksis kan bidra til bedre arbeid med psykisk helse, når det ikke finnes konkrete kompetansemål som behandler psykisk helse (Holte et al., 2019).

Selv om informantene er enig om det overordnede knyttet til livsmestring, synes det å være forskjellig syn på hvilken funksjon livsmestring skal fylle i et utdanningsperspektiv. Noen av informantene, som for eksempel Andreas og Ida, legger sterk vekt på at livsmestringens funksjon bør være nyttiggjørende. Etter deres syn er ferdigheter knyttet til livsmestring først og fremst kvalifiserende ferdigheter, som elevene kan bruke til å løse ulike praktiske oppgaver de står overfor, i likhet med det Biesta identifiserer som skolens kvalifiserende funksjon, samt Børhaugs nytteperspektiv i skolen. Derfor handler livsmestring for Ida og Andreas om å lære elevene kunnskaper som vil hjelpe elever med å løse problemer, eller utføre spesielle handlinger som for eksempel å kjøpe bolig eller betale regninger. En slik forståelse av funksjonen av livsmestring, kan dessuten være med på å forklare hvorfor informanter som Andreas opplever at samfunnskunnskap ikke er tilstrekkelig som fag for å undervise i livsmestringstematikk. Som nevnt i forrige kapittel, er Andreas kritisk til at for eksempel fagbegreper om sosialisering er relevant for livsmestring, fordi dette ikke er praktiske ferdigheter som vil hjelpe elevene å løse praktiske utfordringer. Samfunnskunnskap har tradisjonelt hatt et begrenset nytteperspektiv, og tar i liten grad for seg praktisk kunnskap som elevene vil få bruk for i forbindelse med praktiske oppgaver i livet (Børhaug, 2005, s. 174).

Andre informanter vektlegger i større grad at elevene skal utvikles og dannes til å bli selvstendige og trygge individer, som myndiggjøres til å ta egne valg, og forstår seg selv i

møte med samfunnet. Derfor kan det tolkes som at deres syn på livsmestring vektlegger at elevene skal utvikle seg til å bli sitt eget menneske, slik Biesta og Børhaug også beskriver den subjektiverende funksjonen i skolen, samt dannelsesperspektivet i utdanning (Biesta, s. 2009, s. 40; Børhaug, 2005, s. 174). Dette kommer spesielt tydelig frem hos Thomas, som vektlegger at livsmestring i samfunnskunnskap handler om å snakke om hvem man er, hvorfor man er den man er og hvordan man forholder seg til andre i samfunnet. Denne forståelsen av funksjonen ved livsmestring gjør dessuten at fagbegreper innen sosialisering- og identitetsteori vil få en større plass i arbeid med livsmestring, ettersom dette kan være et viktig ledd i å forstå seg selv og sin plass i samfunnet, samt egen identitet. Her knyttes dessuten livsmestring nært opp til det å utvikle elevens selvverd og selvtillit, som samsvarer med Sælebakkes forståelse av livsmestringsbegrepet, ved at livsmestring skal bidra til å føle seg god nok som man er, samt skape trygghet i seg selv (Sælebakke, 2018, s. 27). I den forbindelse trekker dessuten informanter som Anne frem viktigheten av å bygge opp under elevenes mestringsforventning som en del av livsmestring, for å styrke selvtillit både faglig og i livet generelt (Eriksen et al., 2017, s. 22; Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 13-14, Skaalvik & Skaalvik, 2020b, s. 97). Deres syn på livsmestring kan derfor i stor grad ses i sammenheng med Banduras sosialkognitive teorier om det å utvikle seg til å bli agent i eget liv (Bandura, 1997; Bandura, 1999). Synet støtter dessuten opp under den politiske målsettingen bak livsmestringstematikken, som handler om å gjøre elever i stand til å gjøre gode individuelle livsvalg (NOU 2015:8, s. 50; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

Kort oppsummert vil ulike forståelser av begrepet kunne bety at arbeid med livsmestring i klasserommet blir ulik i praksis, og avhenger av lærerens tolkninger av begrepet. I den forbindelse kan det være nødvendig at lærere får reflektert i fellesskap rundt det komplekse begrepets betydning. Flere informanter, deriblant Kristian, har også etterlyst en slik debatt.

Videre har en kjernekritikk ved det å innføre livsmestring som tematikk i skolen, vært at denne løsningen ikke tar tak i strukturelle utfordringer tilknyttet for eksempel målkultur og prestasjonspress i skolen, men at individet nok en gang må bære ansvar på egne skuldre (Madsen, 2020). Hver enkelt elev har ansvar for å mestre livet selv – forskjellen er nå at skolen i større grad skal stille med verktøy for at flere blir i stand til å mestre livet, og ta gode valg. På den måten kan skolen også bidra til å øke elevens refleksivitet, som er viktig i et moderne samfunn hvor mennesker skaper sitt eget narrativ (Giddens, 1997, s. 35; Giddens, 1991, s. 5). At livsmestring oppfattes som noe av individuell karakter, kan også identifiseres i

mitt materiale. Dette blir spesielt synlig i sammenheng med lærernes erfaringer med elevenes opplevde prestasjonspress. Informantene beskriver i likhet med Hegna et al. (2013), ungdom som tar skolen og karakterer på alvor, og som følgelig har behov for å utvikle selvtillit og robusthet til å stå imot disse utfordringene. I den forbindelse blir det viktig å lære elevene å mestre livet, og som for eksempel Kristian nevner, er dette noe elevene må gjøre individuelt.

Denne forståelsen av livsmestring kan på mange måter ses på som et uttrykk for det moderne samfunnet elevene er en del av, som i stor grad kjennetegnes av å være individualisert (Bauman, 1992; Beck; 1992; Giddens; 1991). En fare ved dette er at livsmestring som sådan ikke vil gjøre noe med de sosiale forholdene som ser ut til å ha størst betydning for elevers psykiske helse. Fra før av vet vi blant annet at skolens målstruktur ser ut til å ha direkte innvirkning på elevers mentale helse, samt at elever opplever skolen som en av de fremste faktorene til opplevd press (Skaalvik & Federici, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 55-57; Eriksen et al., 2017, s. 64-65). Derfor kan det også stilles spørsmål til om målsettingen om å fremme psykisk helse blant elever gjennom livsmestring er mulig å nå, når de virkelige problemene som har innvirkning på elevers psykiske helse ikke tas tak i.

5.2 Er samfunnskunnskap egnet for å undervise i psykisk helse?

Mitt andre forskningsspørsmål i dette prosjektet er tilknyttet læreres opplevelser av hvordan skolen, og spesielt samfunnskunnskap, kan bidra til å fremme elevers psykiske helse. I det følgende vil jeg derfor diskutere informantenes syn på dette, og hvordan spesielt begrensede rammevilkår tilknyttet livsmestring gjør at flere av lærerne opplever det som vanskelig å jobbe med psykisk helse i klasserommet.

Det er blant informantene en generell oppfatning om at skolen bør ha et visst ansvar når det gjelder elevenes psykiske helse. Mange av informantene er i likhet med Bru et al. enig i at økt fokus på psykisk helse også vil kunne innvirke på elevenes faglige resultater, og at dette vil være fordelaktig i undervisningen (Bru et al., 2016a, s. 20-21). Med andre ord finnes det en vilje blant lærerne til å behandle tematikk knyttet til psykisk helse i klasserommet. Mitt datamateriale viser imidlertid at informantenes syn er delt når det gjelder hvordan samfunnskunnskap som fag egner seg til å behandle tematikk tilknyttet psykisk helse. Som tidligere nevnt er det mangel på forskning som sier noe direkte om det å undervise i psykisk

helse i samfunnskunnskap. At faget fremstår som et aktualitetsfag for informantene, slik også Ryen (2017) og Fjelstad (2009) beskriver faget, gir likevel rom for å behandle tematikken. Dette kommer til syne gjennom informantenes syn på samfunnskunnskap som et potetfag, som gir rom for å behandle temaer som er viktig for elevene, og for samfunnet i dag. At psykisk helse er aktuelt også i samfunnskunnskap, forankres dessuten i samfunnsfaget som demokratifag. Når det fremste målet i samfunnskunnskap er å utvikle aktive medborgere, peker flere av informantene på at det er viktig at elevene har det bra med seg selv. Dette underbygger Verdens helseorganisasjons definisjon av psykisk helse, hvor psykisk helse ses i sammenheng med det å kunne bidra til samfunnet (World Health Organization, 2018). Funnene mine viser likevel at ikke alle ser et umiddelbart mandat til å jobbe med psykisk helse i samfunnskunnskap. Selv om behovet er der, peker informanter som Andreas på at det er få inngangsporter i læreplanen til å faktisk gjøre det. Derfor vil jeg i det følgende diskutere hvordan begrensede rammevilkår i tilknytning til livsmestring og psykisk helse i skolen, og samfunnskunnskap, kan få konsekvenser for arbeidet med psykisk helse.

Et av de fremste og mest sentrale funnene fra dette prosjektet er hvordan informantene opplever at begrensede rammevilkår rundt arbeid med livsmestring og psykisk helse, kan hindre potensielt helsefremmende arbeid i samfunnskunnskap, men også i skolen generelt. Blant annet synes det å være et spenningsforhold mellom skolens offisielle kunnskapsinnhold, og elevenes kunnskapsbehov vedrørende for eksempel egen identitetsdanning, som henger tydelig sammen med livsmestring (Hovdenak, 2007, s. 58). Dette kommer til uttrykk gjennom at flere informanter oppfatter at det som står i læreplanen, og spesielt i kompetansemålene, ikke åpner for å jobbe med livsmestring og psykisk helse slik de selv forstår begrepene, og slik de oppfatter at elevene har behov for. Som tidligere nevnt finner ikke Andreas mandat til å jobbe utpreget med psykisk helse i samfunnskunnskap, og dette handler først og fremst om at det ikke finnes konkrete kompetansemål å lene seg på. I likhet med Holte og andre fagfolk innen psykologifeltet, peker altså Andreas på at det neppe kan ryddes tilstrekkelig tid til å arbeide med psykisk helse, så lenge det ikke finnes kompetansemål tilknyttet elevenes følelsesliv. På den måten er folkehelse og livsmestring som tema heller ikke nok, ifølge disse, til å ha klar effekt på folkehelsen og elevenes psykiske helse (Holte et al., 2019).

Selv om informanter som Ida fremhever at folkehelse og livsmestring gjør det mulig å behandle tematikk som elevene har behov for i tilknytning til psykisk helse, er læreren fortsatt

forpliktet til å forholde seg til det kunnskapsinnholdet elevene skal gjennom, og særlig i forbindelse med eksamen. Vi vet dessuten at skolen til stadighet blir tildelt nye oppgaver som skoleledelsen og lærere må forholde seg til, og at det i den forbindelse oppstår en tidsklemme hva angår elementer som lærere skal gjennom med elevene (Bru et al., 2016a, s. 20; Klomsten, 2017, s. 276). Av den grunn oppstår en kamp om hva som skal få oppmerksomhet i klasserommet, og mangel på tid til å jobbe seriøst med livsmestring og psykisk helse er noe samtlige informanter i denne undersøkelsen også har fremhevet.

Det faktum at det mangler klare rammebetingelser for arbeid med psykisk helse, kan også knyttes til betingelser rundt det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Ettersom det tverrfaglige temaet i stor grad er ment som en inngangsport til psykisk helse i skolen, er det avgjørende at tematikken blir behandlet i tilstrekkelig grad dersom det skal ha effekt. I den forbindelse er det også aktuelt å diskutere hvorvidt mangel på timeomfang kan gjøre at tematikken blir nedprioritert blant lærere, og dette er noe blant annet Klomsten (2017) har pekt på i forkant av innføringen av det tverrfaglige temaet. Ifølge henne gjør mangel på rammebetingelser, og deriblant timeomfang, at folkehelse og livsmestring står i fare for å forbli kloke ord på papiret (Klomsten, 2017, s. 263). Dette er bekymringer som deles også av informanter i mitt prosjekt. Som tidligere nevnt, er blant annet Ida bekymret for at dette vil føre til at hver enkelt lærer vurderer hvor mye tid de vil sette av til temaet, og at det i sin konsekvens kan gjøre at noen lærere velger det helt bort. Dermed vil arbeid med psykisk helse ikke bare potensielt bli ulikt fra skole til skole, men også fra klasserom til klasserom. Dette vil videre ha konsekvenser for det utbyttet elevene sitter igjen med, da det kreves systematisk og grundig arbeid med psykisk helse over tid for å fremme elevens psykiske helse (Klomsten, 2017, s. 263).

På bakgrunn av dette fremmer Klomsten en ordning hvor psykisk helse inngår som et eget fag i grunnskolen og videregående skole, slik at psykisk helse timeplanfestes på et skoleledernivå (Klomsten, 2017, s. 263; Klomsten, 2017, s. 276). Denne løsningen har også vært diskutert av flere av mine informanter, som fremhever at dette kunne vært en inngangsport til å jobbe mer med psykisk helse i skolen. Alle deler imidlertid ikke synet på at dette ville vært en god løsning, og blant annet Thomas peker på at det ikke ville være mulig å jobbe fast med psykisk helse for eksempel én dag i uken. Han er dessuten redd for at dette vil kunne føre til at mange elever sykeliggjør følelser som er helt normale å kjenne på en gang iblant, slik også Madsen (2020) skriver i sin bok. Madsen er i likhet med Thomas skeptisk til at for mye fokus på

psykisk helse i skolen vil føre til at problemene blant unge forsterkes, og at det derfor vil bli en selvoppfyllende profeti ved at elever i større grad enn tidligere tolker indre og ytre signaler som de selv ikke var bevisst (Madsen, 2020, s. 40).

5.3 Vurdering av egen rolle og kompetanse i arbeid med livsmestring og psykisk helse

Avslutningsvis diskuteres det tredje og siste forskningsspørsmålet, som omhandler læreres vurdering av egen rolle og kompetanse i arbeidet med livsmestring og psykisk helse. Ettersom læreren har en svært sentral rolle i elevers liv, vil lærerens møte med denne tematikken kunne ha betydning for hvorvidt skolen blir en helsefremmende arena i tilknytning til psykisk helse.

Fra før av vet vi at lærer-elev-relasjonen har stor påvirkning på elevers trivsel og psykiske helse, og at det derfor er viktig at læreren har kompetanse som gjør at han eller hun er i stand til å utvikle et helsefremmende miljø (Bru et al., 2016b, s. 277). Lærerens kompetanse er derfor unektelig knyttet til hvorvidt arbeid med livsmestring faktisk kan bidra til å fremme elevenes psykiske helse. For det første viser mine funn at informantene i stor grad er tilbøyelig til, men også åpne for å arbeide med livsmestring og psykisk helse i klasserommet. Ikke bare ser de at det er et behov, men de ser også den positive effekten det vil kunne ha på det faglige miljøet på skolen. Dette funnet samsvarer godt med tidligere undersøkelser, som viser at det finnes en vilje blant lærere i Norge til å jobbe med elevers psykiske helse, tross en stadig mer fullpakket timeplan hos lærere (Bru et al., 2016b, s. 292; Holen & Waagane, 2014, s. 38).

Noen informanter, som for eksempel Kristian, er imidlertid skeptisk til hvilken rolle læreren skal og bør ha når det gjelder det å arbeide med psykisk helse blant elevene. Dette begrunner han blant annet i mangel på formell kompetanse på området, som synliggjør behovet for å jobbe med læreres kompetanse i tilknytning til psykisk helse. Dette kan også være med på å hindre at lærere opplever stress og usikkerhet i møte med psykisk helsefremming (Bru et al., 2016b, s. 292-293). Flere informanter peker dessuten på at det til tider oppleves som at læreren skal være et unikum, og at det forventes at man har kompetanse på svært mange ulike fagfelt.

Mitt datamateriale viser til tross for dette, at selv om de fleste lærerne i denne studien mangler formell kompetanse på området, innehar de likevel viktig kunnskap og kompetanse som kan brukes i arbeidet med psykisk helse med elever. Samtlige informanter hevder blant annet at relasjonskompetansen de innehar gjør dem i stand til å jobbe med livsmestring og psykisk helse. Dette synliggjør viktigheten av lærer-elev-relasjonen i arbeid med livsmestring, og gir uttrykk for Sælebakkes beskrivelse av hvordan relasjonskompetanse er grunnleggende kompetanse for livsmestring (Sælebakke, 2018, s. 26). Informantene er opptatt av å sikre gode relasjoner, et godt læringsmiljø og følelse av tilhørighet blant elevene. Dette er videre essensielt i arbeidet med livsmestring og psykisk helse, da dette spiller en stor rolle for elevers opplevelse av mestring (Uthus, 2017b, s. 163). Flere informanter fremhever dessuten viktigheten av å støtte elevene gjennom emosjonell støtte, og dette spesielt i forbindelse med vurderingssituasjoner hvor elever utsettes for stress i forbindelse med prestasjoner. Dette er viktig, ettersom emosjonell støtte og et godt læringsmiljø spiller en viktig rolle i å tilrettelegge for en læringsorientert målstruktur, som videre kan ses i sammenheng med elevers mentale helse (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Informantenes emosjonelle støtte kan dessuten være med på å styrke elevers mestringsforventning, som vi vet spiller en viktig rolle for at elever skal utvikle seg til å bli agenter i eget liv, som videre er i stand til å ta gode livsvalg (Bandura, 1997; Uthus, 2017a, s. 29).

Videre viser funn fra denne undersøkelsen at informantene bruker kompetanse de har opparbeidet seg gjennom erfaringer i eget liv, og sin rolle som voksenperson og rollemodell for elevene. Der lærerne mangler formell kompetanse, bruker de derfor annen kunnskap de besitter for å styrke arbeidet med psykisk helse. Dette skal imidlertid ikke undervurderes, da lærerens rollemodellering kan være en viktig ressurs i klasserommet, og spesielt i møte med «generasjon perfekt». Ved å modellere viser informantene derfor at det er greit å være sårbar, og at en ikke nødvendigvis mestrer alt i livet (Samnøy & Wold, 2018). Det utfordrende her blir imidlertid å finne et godt skille mellom det å være personlig og privat med elevene, og dette understreker igjen de komplekse ferdighetene som kreves for å jobbe med psykisk helse i klasserommet (Andersen, 2016, s. 267).

Til tross for vilje til å arbeide med livsmestring og psykisk helse i samfunnskunnskap, er informantene klare på at de også er nødt til å sette grenser for seg selv. Dette både på grunnlag av manglende formell kompetanse, men også av hensyn til arbeidsmengde. Dette støttes av Samnøy & Wold (2018) som skriver at læreren ikke skal opptre som psykologer eller

helsesykepleiere, men at deres jobb kan gjøre at færre elever trenger individuell oppfølging av ulike hjelpetjenester. At lærerne setter tydelige grenser for hvor involvert de er i elevenes psykiske helseproblemer, kan også tolkes som at det å arbeide med livsmestring er mer i tråd med lærerens mandat, enn det er å jobbe konkret med psykisk helse. Av datamaterialet fremkommer det at informantene på ulike måter ser på livsmestring som et verktøy som kan hjelpe elevene å mestre, og dermed oppnå god psykisk helse, og at informantene videre ønsker å jobbe med dette. Færre har derimot jobbet med psykisk helse i eksplisitt forstand, og spesielt ikke i samfunnskunnskap. En mulig forklaring på dette kan være at arbeid med mestring i skolen ikke er noe nytt, og at lærerne i større grad opplever å ha kompetanse i mestringsarbeid. Dette kan ses i sammenheng med mer tradisjonelle begreper i utdanningsvitenskapelig teori, som for eksempel Banduras sosialkognitive teorier om mestring og mestringsforventning, hvor det er kjent at arbeid med dette støtter opp under elevers læringsprosess (Bandura, 2006a, s. 10; Klomsten, 2017, s. 260). Etersom lærerens arbeid i stor grad går ut på å støtte opp under elevers læring, er det nærliggende å tenke at dette oppleves som mer i tråd med lærerens mandat.

Psykisk helse derimot, er en tematikk hvor lærerne normalt kobler på andre aktører. Selv om informantene trekker ulike grenser i tilknytning til når hjelpeinstanser kobles på, er det likevel enighet om at direkte arbeid med psykisk helse først og fremst knyttes til andre instanser. Slik det fremgår av materialet har informantene dessuten positive erfaringer med å koble på hjelp i de tilfellene de henvender elever til andre tjenester. Mange informanter beskriver for eksempel at ressursteamene rundt om på skolene har blitt betraktelig styrket de seneste årene, og at de har god erfaring med samarbeid med disse. Dette sammenfaller med Holen & Waaganes studier, som viser at lærere generelt har gode erfaringer med å koble på hjelpetjenester når elever trenger hjelp utenfor deres kompetanseområde (Holen & Waagane, 2014, s. 30).

5.4 Avsluttende refleksjoner

I dette masterprosjektet har jeg tatt utgangspunkt i seks samfunnsfaglæreres opplevelse av det å arbeide med livsmestring i samfunnskunnskap for å fremme elevers psykiske helse. Målet har dermed vært å få innsikt i læreres bruk og forståelse av livsmestring i arbeid med psykisk helse. I dette kapittelet har jeg diskutert studiens hovedfunn, og avslutningsvis vil jeg

reflektere rundt didaktiske implikasjoner tilknyttet disse funnene, samt fremheve områder hvor det trengs mer forskning i tilknytning til tematikken livsmestring og psykisk helse.

Når jeg i det følgende presenterer didaktiske implikasjoner knyttet til mine funn, vil dette være i lys av hvilken rolle livsmestring spiller i klasserommet for å fremme elevens psykiske helse. Mine funn viser blant annet at livsmestring fremstår som et utydelig og uklart begrep blant informantene, samtidig som de opplever manglende rammevilkår i tilknytning til både innhold og tidsomfang. Dette vil kunne ha betydning for det praktiske arbeidet med livsmestring i klasserommet, og videre få konsekvenser for arbeidet med psykisk helse. Særlig vil dette kunne gjelde samfunnskunnskap, da det som kjent ikke finnes konkrete kompetansemål tilknyttet psykisk helse i den fagspesifikke læreplanen. I den forbindelse vil det være hensiktsmessig om lærere får anledning til sammen å drøfte hvordan det skal arbeides med tematikken i praksis, både innholdsmessig og med tanke på tidsbruk. Dette vil kunne være med på å sikre større likhet i praksisen som utføres fra klasserom til klasserom. Samtidig vil det kunne være fordelaktig at lærere tydeliggjør når det arbeides med livsmestring og psykisk helse overfor elevene. Etersom livsmestring oppleves som diffust blant lærere, er det grunn til å tro at også elever vil kunne oppleve begrepet som uklart. Dermed vil tydeliggjøring kunne sikre at elever blir bedre kjent med hva livsmestring er, og hvordan undervisningen som gis kan være relevant for deres livsmestring og psykiske helse.

Videre kan det i arbeidet med psykisk helse være hensiktsmessig at lærere fortsetter å være bevisst rundt målstrukturer i klasserommet. Etersom livsmestring ser ut til å betraktes som en individuell ferdighet, fjernes ikke nødvendigvis de underliggende problemene tilknyttet ungdommers psykiske helse, som opplevelse av stress og press. Dermed vil det være nyttig at lærere fortsetter å arbeide for en læringsorientert målstruktur i klasserommet, heller enn en prestasjonsorientert struktur. Dette fordi vi vet at målstruktur er tilknyttet elevens mentale helse, og at arbeid med dette vil kunne bidra til å styrke elevens mentale helse (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Det å arbeide med livsmestring og psykisk helse vil derfor ha implikasjoner for lærerens rolle i klasserommet, og stiller store krav til den enkelte lærer, og deres kompetanse. Mitt datamateriale viser at det kan oppleves som utfordrende for læreren å arbeide med dette i mangel på formell kompetanse, og at arbeidet vil kreve at lærere bruker alternativ kompetanse og egne erfaringer. Spørsmålet blir derfor hvordan lærere på best mulig måte kan tilrettelegge for godt arbeid med livsmestring og psykisk helse, samtidig som dette ikke skal gå på utover en allerede hektisk lærerhverdag.

Ettersom det mangler konkret forskning på hvordan utfordringer tilknyttet klasseromspraksis og lærerens rolle best kan løses når det gjelder arbeid med livsmestring og psykisk helse, er det vanskelig å komme med råd og tips om hvordan dette bør foregå i fremtiden. Denne studien gir først og fremst innblikk i de muligheter og begrensninger lærere har opplevd i arbeidet med livsmestring og psykisk helse i klasserommet. Dermed trengs det også videre forskning som kan gi dypere innsikt på feltet, slik at arbeidet med livsmestring og psykisk helse blir best mulig for både lærer og elev. I forbindelse med dette prosjektet må det tas i betraktning at lærerne kun var 3-4 måneder inn i arbeidet med ny læreplan, og at undersøkelsen er gjort i en oppstartsfase av en relativt omfattende endring i skolen. Det er derfor sannsynlig at mye vil skje på området i tiden som kommer. I tillegg bør det nevnes at prosjektet er gjennomført i en pandemisituasjon, hvor skolen har vært preget av stadige endringer med hensyn til smittesituasjon og sosial nedstenging. Dette kan ha påvirket hvordan lærerne har fått jobbet med den nye læreplanen. Med dette i tankene er det derfor behov for videre forskning som dekker virkningen av arbeid med livsmestring ettersom temaet innføres på alle trinn, og ettersom lærere blir mer kjent med, og jobber seg dypere inn i tematikken. For veien videre vil det også kunne være gunstig å utføre observasjoner i klasserom, for å se nærmere på det *faktiske* arbeidet lærere gjør i tilknytning til livsmestring og psykisk helse i klasserommet.

Utover dette har denne studien som kjent hatt et lærerperspektiv når det gjelder forståelsen av livsmestring og arbeid med dette i klasserommet. For å sikre god praksis på området vil det derfor være hensiktsmessig, men også interessant, å få nærmere innsikt i elevers opplevelse av tematikken. Per i dag vet man lite om hvordan elever oppfatter arbeidet med livsmestring, men også hva de mener at livsmestringsundervisning bør innebære. Ettersom livsmestringstematikken i skolen har en målsetting om å hjelpe elever med å mestre sitt liv, og bedre unges psykiske helse, vil det være nødvendig å utføre studier som retter seg mot elevers opplevelse av arbeid med denne tematikken.

Litteraturliste

- Andersen, B. J. (2016). Informasjon om psykisk helse – et sentralt tiltak for å fremme elevers sosiale og emosjonelle kompetanse. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 257-270). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 16/20). NOVA, OsloMet.
- Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, (2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/generasjon-prestasjon-ungdoms-opplevelse-av-press-og-stress/>
- Bandura, A. (2006a). Adolescent Development from an Agentic Perspective. I F. Pajares & T. C. Urdan (Red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 1-43). Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2006b). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1745-6916.2006.00011.x>.
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41. <https://doi.org./10.1111/1467-839X.00024>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman & Co.
- Bauman, Z. (1992). *Imitations of Postmodernity*. Routledge.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalized Individualism and*

its Social and Political Consequences. SAGE Publications.

<http://dx.doi.org/10.4135/9781446218693>

Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. SAGE Publications.

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.

Biesta, G. J. J. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016a). Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15-27). Universitetsforlaget.

Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016b). Psykisk helse i skolen krever lærere med engasjement og emosjonelt overskudd. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 291-298). Universitetsforlaget.

Bærum Kommune. (2019, 9. januar). *Bedre læring – rammeverk for kvalitet*.

<https://www.baerum.kommune.no/tjenester/skole/rammeverk-for-kvalitet-i-barumskolen/livsmestring/>

Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv* (s. 171-183). Fagbokforlaget.

Cambridge Dictionary. (u.å.). *Panacea*.

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/panacea>

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Danielsen, A. G. & Tjomsland, H. E. (2013). Mestringsforventning, trivsel og frafall. I

- R. J. Krumsvik & R. Säljo (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning: en antologi* (s. 441-466). Fagbokforlaget.
- Danielsen, A. G. (2010). *Perceived psychosocial support, student's self-reported academic initiative and perceived life satisfaction*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen].
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & Von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (NOVA Rapport 6/17). NOVA, OsloMet.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne og fullføre*. Universitetsforlaget.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 186-203). Gyldendal Norsk Forlag.
- Fjelstad, D. (2009). Samfunnskunnskap som samtidskunnskap – og litt til. I H. Fladmoe & R. Mikkelsen (Red.), *Lektor – adjunkt – lærer: Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (2. utg.) (s. 251-272). Universitetsforlaget.
- Giddens, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser*. Pax Forlag.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Polity Press.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hegna, K., Ødegård, G. & Strandbu, Å. (2013). En «sykt seriøs» ungdomsgenerasjon? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 50(4), 374-377.
<https://psykologtidsskriftet.no/oppsummert/2013/04/en-sykt-serios-ungdomsgenerasjon>

- Holen, S. & Waagane, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere* (Rapport 9:2014). NIFU. <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>
- Holte, A., Aarflot, H., Grindheim, N., Hansen, E., Klomsten, A. T., Nygaard, E. & Pedersen, V. (2019, 12. mai). Ny læreplan i skolen uten psykisk helse? Dette kan du ikke leve med Sanner. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/GGwvGl/ny-laereplan-i-skolen-uten-psykisk-helse-dette-kan-du-ikke-leve-med-s>
- Holte, A. (2016, 18. juni). *Sats bredt på psykisk helse i barnehagen og skolen!* Psykologisk. <https://psykologisk.no/2016/06/sats-bredt-pa-psykisk-helse-i-barnehage-og-skole/>
- Hovdenak, S. S. (2007). Pedagogiske identiteter – blant læreplaner og ungdom: i ideologisk og eksistensielt perspektiv. I S. S. Hovdenak, R. Riksaasen & V. Wiese (Red.), *Klasse, kode og identitet: Bernstein i norsk forskning* (s. 47-66). Tapir Akademisk Forlag.
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg.) (s. 27-47). Fagbokforlaget.
- Klomsten, A. T. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 255-285). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kortizinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Kristiansen, M. (2018, 7. januar). *Vi trenger mer om psykisk helse i skolen*. Mental Helse. <https://mentalhelse.no/aktuelt/sinn-og-samfunn/vi-trenger-mer-om-psykisk-helse-i-skolen>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Springer Publishing Company.
- Lund, I. (2017). Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene. *Bedre Skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere* 29(1).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/relasjonskompetanse-inn-i-larerutdanningene/>
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* Spartacus Forlag.
- Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). (u.å.). *Fyll ut meldeskjema for personopplysninger*.
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanse*. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Ryen, E. (2017). Aktualisering, læring og dannelse i samfunnsfag. *Bedre Skole. Tidsskrift for*

lærere og skoleledere, 29(2), 52-56.

Samdal, O., Wold, B., Harris, A. & Torsheim, T. (2017). *Stress og mestring*. (Rapport IS-2655). Helsedirektoratet. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/_/attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef-43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf

Samnøy, S. & Wold, B. (2018). Læreren som rollemodell. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 30(1). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/lararen-som-rollemodell/>

Schofield, D. (2017). Å bli agent i egen medieverden. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 227-254). Gyldendal Norsk Forlag.

Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data* (5. utg.). SAGE Publications.

Skaalvik, S. & Skaalvik, C. (2020a). Noen pedagogiske prinsipper for opplæring til selvstendighet. I C. Skaalvik & M. Uthus (Red.), *Opplæring til selvstendighet: Et sosialt kognitivt perspektiv* (s. 77-93). Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2020b). Opplæring til selvstendighet i skolen – et bidrag til elevenes psykiske helse? I C. Skaalvik & M. Uthus (Red.), *Opplæring til selvstendighet: Et sosialt kognitivt perspektiv* (s. 94-115). Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 47-90). Gyldendal Norsk Forlag.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole. Tidsskrift*

- for lærere og skoleledere, (3).*
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Tano.
- Solberg, E. (2019, 1. januar). *Statsministerens nyttårstale 2019*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/statsministerens-nyttarstale-2019/id2623249/>
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse (5. utg.)*. Universitetsforlaget.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen: Et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode (5. utg.)*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (3. utg.)*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnskunnskap – fellesfag Vg1/Vg2 (SAK01-01)*. <https://www.udir.no/lk20/sak01-01>
- Utdanningsdirektoratet (2016, 18. mars). *Relasjoner mellom elever*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/#>
- Uthus, M. (2017a). Elevenes psykiske helse i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 17-44). Gyldendal Norsk Forlag.
- Uthus, M. (2017b). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 157-185). Gyldendal Norsk Forlag.

World Health Organization. (2018, 30. mars). *Mental Health: strengthening our response*.
<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Zimmermann, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. I A. Bandura (Red.),
Self-Efficacy in Changing Societies (s. 202-231). Cambridge University Press.

Vedlegg

Vedlegg A: Godkjenning fra NSD

Vedlegg B: Informasjon- og samtykkeskjema til informanter

Vedlegg C: Intervjuguide

Vedlegg A: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Læreres arbeid med livsmestring i samfunnsfag for å fremme elevers psykiske helse

Referansenummer

454689

Registrert

21.09.2020 av Oda Johanne Eriksdotter Nygaard - ojnygaar@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Elin Sæther, elin.sather@ils.uio.no, tlf: 22858334

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Oda Johanne Eriksdotter Nygaard, ojnygaar@student.uv.uio.no, tlf: 40233633

Prosjektperiode

15.10.2020 - 20.06.2021

Status

04.12.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

04.12.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 04.12.2020.

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 04.12.2020. Behandlingen kan fortsette.

Nettskjema, Nettskjema Diktafon app og Zoom er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Maren Urheim

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



Chat med oss på
hverdager fra 12-14

06.10.2020 - 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 06.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

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 ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg B: Informasjon- og samtykkeskjema til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet «Læreres arbeid med livsmestring og psykisk helse i samfunnsfaget»?

Dette er en forespørsel til deg om du vil delta i mitt forskningsprosjekt «Læreres arbeid med livsmestring og psykisk helse i samfunnsfaget», hvor formålet er å undersøke samfunnsfaglæreres tanker/arbeid med folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, særlig rettet mot psykisk helse. I dette skrivet vil jeg kort informere deg om målene for prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg.

Formål

I dette forskningsprosjektet vil jeg intervju et utvalg samfunnsfaglærere knyttet til arbeid med livsmestring og psykisk helse i samfunnsfaget. Forskningsspørsmålet mitt lyder «*Hvordan opplever lærere at arbeid med livsmestring i samfunnsfaget kan fremme elevers psykiske helse?*». Jeg vil intervju lærere ved ulike skoler, og datamaterialet skal brukes i en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk.

Opplysningene som gis under intervjuet vil kun brukes til dette prosjektet. Det er meg og min veileder som vil diskutere deler av det som sies. Ditt navn vil aldri brukes i diskusjonene og jeg vil holde deg fullstendig anonym i oppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo har ansvar for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne oppgaven har jeg fokus på hvordan samfunnsfaglærere ved ulike skoler arbeider med livsmestring og psykisk helse. Jeg er interessert i å intervju deg på bakgrunn av faget du underviser i (samfunnsfag).

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta ønsker jeg å intervju deg. Intervjuene vil ta ca. 45-60 minutter, og det vil tas lydopptak. Dersom det er nødvendig å stille kontroll- og/eller oppfølgingsspørsmål vil jeg spørre deg om du er villig til å sette av tid til dette, men det er helt frivillig.

Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg om tanker om arbeid med det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring», særlig knyttet til psykisk helse.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig for deg å delta i intervjuene. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket uten å oppgi grunn. Da vil alle opplysninger om deg slettes. Videre vil det ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller dersom du velger å trekke deg senere.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler Opplysningene om deg vil brukes til formålene jeg har beskrevet i dette skrivet. Opplysningene vil dessuten behandles konfidensielt, og i samsvar med personvernreglementet.

- Kun jeg og min veileder vil ha tilgang til opplysninger som gis om deg under intervjuer
- Ingen vil få vite hvem du er, og jeg vil endre ditt navn. Heller ikke veileder vil ha tilgang til ditt egentlige navn.
- Etter intervjuet vil jeg umiddelbart sette meg ned for å høre opptaket, og deretter skrive ut det som blir sagt (transkribere). Jeg vil deretter slette lydopptakene umiddelbart.

Velger du å delta vil alle opplysninger om deg og det du sier bli fullstendig anonymisert. Opplysninger som kan inngå i publisert versjon av oppgave er alder, kjønn, hva du jobber som (lærer) og regional geografisk plassering.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2021, men opplysninger om deg vil bare eksistere på opptak frem til rett etter at intervjuet er avsluttet, og jeg har skrevet ut det som har blitt sagt

under intervjuene. Den endelige masteroppgaven vil publiseres på www.duo.uio.no. Du vil ikke kunne identifiseres av andre enn deg selv og meg.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Institutt for lærerutdanning og skoleforskning* ved veileder Janicke Heldal (janickeheldal@gmail.com) eller student Oda Johanne Eriksdotter Nygaard (ojnygaar@student.uv.uio.no)
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye (personvernombud@uio.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Janicke Heldal
(Forsker/veileder)

Oda Johanne Eriksdotter Nygaard

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Læreres tanker om arbeid med livsmestring og psykisk helse i samfunnsfaget* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg C: Intervjuguide

Intervjuguide til masterprosjekt om livsmestring og psykisk helse

Informasjon til informanten før intervjuet:

- Gå gjennom samtykkeskjema, og informere om at alle data vil anonymiseres og at samtykket når som helst kan trekkes tilbake.
- Minne lærerne på taushetsplikt: intervjuene skal gjennomføres på en slik måte at ingen enkeltelever skal kunne identifiseres. Det betyr at det er viktig at eventuelle beskrivelser skjer på gruppenivå. Navn på skole, diagnoser, spesielle hendelser og lignende må utelates.
- Har du noen spørsmål?

Om informanten

- Alder, hvor lang erfaring, utdanning, alderstrinn for undervisning, hvilke fag har du, hvor lenge har du undervist i samfunnskunnskap/samfunnsfag, kan du beskrive skolen du jobber på/elevgruppen (beskrivelse på gruppenivå, **IKKE** individnivå)

Livsmestring

- Hva innebærer det å jobbe med livsmestring i skolen?
→ Hva er hovedformålet?
- Har du individuelt eller i team på skolen jobbet med livsmestring?
→ Hvilke holdninger til temaet finnes hos deg og din skole?
→ Hvilke forventninger har dere til temaet?
- Hvilken nytteverdi kan det ha å jobbe med livsmestring i skolen?
- På hvilken måte kan livsmestring være relevant i samfunnsfaget?
→ Hvilke temaer i faget kan være aktuelle?
→ Hvilke ferdigheter kan faget bidra til som kan knyttes til livsmestring?
- Hvilke muligheter og begrensninger gir det å jobbe med livsmestring?
- Har du jobbet med livsmestring i samfunnsfaget per dagsdato?
- Hvordan har du/vil du jobbe med livsmestring i dine samfunnsfagstimer?
→ Eksempler?
→ Hvilke ressurser vil du bruke når du skal jobbe med temaet?
→ Tverrfaglighet med andre fag?

→ Hva vektlegger du i undervisningen?

Psykisk helse

- Hva innebærer psykisk helse for deg?
- Hvilken rolle har skolen når det gjelder å arbeide med elevers psykiske helse?
- Hvilken rolle tenker du at samfunnsfaget kan ha når det kommer til psykisk helse?
→ Er faget mer eller mindre relevant? Hvorfor relevant/hvorfor ikke relevant?
- Forutsetninger for å jobbe med psykisk helse i klasserommet?
→ hva krever det av deg som lærer?
→ kompetanse på området
- Har du jobbet enten eksplisitt eller implisitt med psykisk helse før
→ Hvordan?
- Hvordan vil du jobbe med psykisk helse framover?
→ Strategier?
→ Eksempler
- Opplever du at noe har forandret seg i løpet av din tid som lærer når det gjelder elever og psykisk helse? (VIKTIG! Minn læreren på at dette spørsmålet gjelder på **gruppenivå**, og at enkeltelever IKKE skal omtales).
→ Eventuelt: Hvordan/ikke?
→ Mer aktuelt nå/mindre aktuelt nå?
- I hvilken grad føler du det er tilrettelagt for å jobbe med elevers psykiske helse i skolen?
- Opplever du at den nye læreplanen legger til rette for arbeid med psykisk helse?
→ På et generelt plan og innen samfunnsfaget
→ Legger den nye læreplanen på noen måte til rette for å arbeide mer med psykisk helse enn tidligere?

Livsmestring og psykisk helse

- Opplever du at «folkehelse og livsmestring» som relevant for arbeid med psykisk helse?
→ På hvilken måte/hvorfor ikke?
→ Øker det tverrfaglige teamet arbeidet med psykisk helse?

Avsluttende:

- Noe mer du vil legge til?

- Gjentakelse om anonymitet og retten til innsyn