

MASTEROPPGAVE

Følelser på timeplanen

En kvalitativ undersøkelse om fire læreres refleksjoner om hvordan folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema kan bidra til forebygging hos risikoutsatte elever på småskoletrinnet

Emotions on the schedule

A qualitative study of four teachers' reflections on how public health and life skills as an interdisciplinary topic in school can contribute to prevention in pupils at-risk of developing mental health problems at the primary school level

Inga Marie Olsen Sandnes

M120UND509-1 20H Masteroppgave

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Bente Borthne Hvidsten

Innleveringsdato: 01.06.21

SAMMENDRAG

Skoleåret 2020 har en ny læreplan i den norske skolen blitt tatt i bruk, og én av nyvinningene i den nye læreplanen er implementeringen av det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. Innføringen av folkehelse og livsmestring i læreplanen er blant annet et svar på bekymringen rundt økningen av psykiske helseplager blant barn og unge.

Gjennom kvalitative intervjuer med fire grunnskolelærere har denne studiens formål vært å undersøke hvordan *livsmestring* som tema i skolen kan bidra til forebygging mot utvikling av psykiske helseplager hos barn i risiko. Fokuset har vært å undersøke hvilke refleksjoner lærere gjør seg om begrepet livsmestring og hvordan det kan være til hjelp for sårbare barn.

Med en fenomenologisk og hermeneutisk inspirert tilnærming har jeg analysert datamaterialet ved hjelp av meningskoding. Resultatene er diskutert i lys av et ideologisk og et operativt perspektiv. *Det ideologiske perspektivet* viser at lærerne oppfatter at livsmestring handler om god psykisk helse, positiv selvoppfatning, motstandskraft, følelshåndtering, grensesetting og kritisk tenking. Disse oppfatningene korresponderer med fagfornyelsen og læreplanens beskrivelser av livsmestring. Resultater av analyse indikerer at fagfornyelsens ideal er forankret i forskningen om empowerment der det er viktig å støtte eleven til å bli aktører i eget liv og tilrettelegge for mestringserfaringer.

Det operative perspektivet viser at lærerne i denne studien gir uttrykk for at livsmestring ikke er noe nytt. Til tross for dette uttrykker de en bekymring rundt hvilken rolle de skal ha i arbeidet i livsmestring i skolen, spesielt i møte med risikoutsatte elever. De viser generelt en usikkerhet om de har den riktige kompetansen til å bedrive livsmestring i møte med sårbare barn, og etterlyser mer skolering innenfor fagfeltet. Resultater viser også at lærerne oppfatter livsmestring som et stort og omfattende begrep, som ikke er lett å operasjonalisere i skolen. I dette arbeidet vil det være viktig å definere rollene i skolen, og sette fokus på det tverrprofesjonelle samarbeidet slik at lærere ikke kjenner på en følelse av å tre over en grense der andre aktører må hjelpe til.

Forhåpentligvis kan resultatene i denne studien bidra til å belyse hva som vil være viktig når folkehelse og livsmestring skal operasjonaliseres i skolen i møte med risikoutsatte elever på småskoletrinnet i fremtiden.

ABSTRACT

In the school year 2020, a new curriculum in the Norwegian school has been implemented, and one of the major innovations in the new curriculum is the implementation of the interdisciplinary theme of public health and life skills. The introduction of this new theme is, among other things, an answer to the concern about the increased rate of mental health problems among children and young people.

Through qualitative interviews with four primary school teachers, the purpose of this study attempts to investigate how life skills as a topic in school can contribute to the prevention of the development of mental health problems in children at-risk. The focus of this study has been on examining what reflections teachers make about life skills and how it can be helpful for vulnerable children.

With a phenomenological and hermeneutical inspired approach, I have analyzed the data using meaning coding. The results are discussed in the light of an ideological and an operational perspective. The ideological perspective shows that teachers perceive that life skills is about good mental health, positive self-esteem, resilience, emotion handling, setting boundaries and critical thinking. These perceptions correspond to the subject renewal and the curriculum's descriptions of life skills. Findings indicate that the ideal of subject renewal is rooted in research on empowerment, where it is important to support the pupils to become actors in their own lives and facilitate mastery experiences.

The operational perspective shows that the teachers in this study express that life skills is a topic they have been teaching for a long time. Despite this, they express a concern about what role they should have in the work with life skills in school, especially in meetings with at-risk pupils. They generally show an uncertainty as to whether they have the proper qualifications. Therefore, they ask for more education of such topic. Findings also show that teachers perceive life skills as a large and comprehensive concept, which is not easy to implement in school. Working towards this, it will be important to define the roles in school and focus on interprofessional collaboration so that teachers do not feel a sense of stepping over boundary's where other professions must help.

Hopefully, the results of this study can help shed light on what will be important when public health and life skills are to be implemented in schools in meetings with at-risk primary school level pupils in the future.

FORORD

Så var fem års utdanning til veis ende. Dette har vært en krevende, men lærerik prosess. Å tenke på hvilken reise dette har vært, alle menneskene jeg har blitt kjent med og alt jeg har lært, gjør meg glad, takknemlig og emosjonell. Å avslutte reisen med denne masteroppgaven gjør meg ikke minst veldig stolt. Jeg kom i mål til slutt, og det har jeg mange jeg kan takke for.

Først og fremst vil jeg rette en takk til deltakerne som har stilt opp og viet sin tid i en ellers travel hverdag til mitt prosjekt. Deres verdifulle refleksjoner og erfaringer har vært utrolig spennende å få et innblikk i. Uten dere ville dette ikke blitt noen oppgave.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Bente Borthne Hvidsten. Du har med din brede faglige og teoretisk kunnskap, hele tiden gitt meg god og konstruktiv veiledning. Jeg ville ikke vært foruten ditt gryende engasjement om dette temaet, og ditt oppløftende humør.

Takk til venner og familie som har heiet på meg og vært tålmodige og støttende spesielt den siste tiden da jeg har forsvunnet inn i min egne lille boble. Nå gleder jeg meg til å vie masse verdifull tid sammen med dere igjen.

Takk til min kjære samboer Johannes for din støtte, kjærighet og trøst i den emosjonelle berg og dalbanen dette har vært. Og ikke minst takk for alle middagene du har laget og alle kaffekoppene.

Til slutt vil jeg takke mine gode studievenninner Benedicte og Mariell for at dere nok en gang stiller opp for meg med korrekturlesing.

Jeg håper du som leser denne oppgaven finner den interessant og spennende. Kanskje vi alle kan undre oss litt over dette spørsmålet: «hva vil det si å mestre livet?» og kanskje vi kan tenke litt igjennom dette i møte med eleven våre.

Nå er det på tide legge et livskapittel bak meg, og ta fatt i et nytt, for nå venter arbeidslivet.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	3
FORORD	4
1.0 INNLEDNING	8
1.1 Bakgrunn og formål for valg av tema	8
1.2 Problemstilling	10
1.3 Avgrensning og begrepsavklaring	10
1.3.1 (Livs)mestring	11
1.3.2 Risiko	12
1.3.3 Forebygging	13
1.4 Studiens oppbygning	13
2.0 TEORI	14
2.1 To perspektiver på livsmestring	14
2.2 Empowerment	15
2.2.1 Resiliens	16
2.2.2 Salutogenese og SOC - Sense of coherence	17
2.2.3 Motstandsressurser	19
2.3 Risiko	22
2.3.2 Risiko og resiliens	24
2.4 Forebygging	25
2.4.1 Forebyggende tidliginnsats	25
2.5 Lærerrollen	26
3.0 METODE	28
3.1 Vitenskapsteorietisk perspektiv	28
3.1.1 Fenomenologi	29
3.1.2 Hermeneutikk	30
3.2 Det kvalitative forskningsintervju	31
3.2.1 Begrepene reliabilitet og validitet	32
3.2.2 Forforståelse	33
3.3 Forskningsprosessen	33
3.3.1 Utvalg	33
3.3.2 Semistrukturerte intervjuer	35
3.3.3 Transkribering og dataanalyse	37
3.4 Etske betraktninger	39
4.0 RESULTATER AV ANALYSE	41
4.1 Læreres forståelse av begrepet livsmestring	41
4.1.1 Følelsesregulering	44
4.1.2 «Å ruste elevene til å møte medgang og motgang»	46
4.2 Livsmestring i skolen – aktualitet	49
4.2.1 Lærere oppfatter at barn er lite rustet til å møte motgang	50

4.2.2 Lærere oppfatter at folkehelse og livsmestring ikke er noe nytt	53
4.2.3 Lærere forstår folkehelse og livsmestring som et omfattende tema	54
4.3 Rollespørsmålet i møte med barn i risiko	56
4.4 Hva lærere anser som viktig i arbeidet med forebygging mot psykiske helseplager.....	59
4.4.1 Relasjonens betydning.....	61
4.5 Oppsummering resultater av analyse	62
5.0 DISKUSJON	64
5.1 Det ideologiske perspektivet	65
5.1.1 Livsmestring - en del av skolens samfunnsoppdrag.....	65
5.1.2 Livsmestring og motstandskraft.....	68
5.1.3 Livsmestring som forebygging mot psykiske helseplager.....	73
5.1.4 Inneholder fremtidens skole en bestemt ideologi?	75
5.2 Det operative perspektivet (Praksiserfaringer).....	76
5.2.1 En rolleavklaring - «Vi er ikke psykologer».....	77
5.2.2 Å ruste elevene til å bli robuste individer og aktive samfunnsborgere	81
5.2.3 «Barn må få lov til å være barn, de må ikke være små voksne»	83
5.2.4 Lærere vektlegger individuelle perspektiver på livsmestring	84
5.3 Oppsummering diskusjonskapittel.....	85
6.0 AVSLUTNING.....	86
6.1 Studiens resultater.....	86
6.2 Refleksjoner og veien videre	88
7.0 LITTERATURLISTE.....	91
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	95
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring.....	98
Vedlegg 3: Intervjuguide	99
Vedlegg 4: Godkjennelse fra NSD	101

Tabelloversikt

Tabell 1: Oversikt over utvalget.....	34
Tabell 2: Hovedkategorier	39
Tabell 3: Oversikt over koder	40
Tabell 4: Oversikt over aktørenes beskrivelser av begrepet livsmestring i Bronfenbrenners ånd.	48
Tabell 5: Metaanalyse av resultater.....	64

Figuroversikt

Figur 1: Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Modellen er egendefinert, inspirert av Olsen og Traavik (2010).	15
Figur 2: Visualisering av hvordan helse forstås som et kontinuum i salutogenesteorien inspirert av Olsen og Traavik (2010)	18
Figur 3: Visualisering av balansevektmetafor. Egendefinert etter Cahill (2015).....	24

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn og formål for valg av tema

I 2015 ble sluttrapporten *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* presentert av Ludvigsen utvalget. Utvalget fikk i oppdrag å vurdere hvilke kompetanser elevene trenger for å imøtekomme morgendagens utfordringer. I arbeidet med fornyelsen av Kunnskapsløftet ble nye læreplaner utarbeidet og tre tverrfaglige temaer fremhevet: *demokrati og medborgerskap*, *bærekraftig utvikling*, og *folkehelse og livsmestring*. Dette er flerfaglige temaer som utvalget mener er viktig for fremtidens skole (Kunnskapsdepartementet, 2016; NOU 2015:8, 2015).

Innføringen av det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* blir begrunnet med å imøtekomme flere negative samfunnstrender. Blant disse er «stor tilgang på informasjon», «økt individualisering av samfunnet» og en økning av psykiske helseplager blant barn og unge. Det pekes på at utfordringer som psykiske helseplager viser betydningen av at barn og unge lærer å ta vare på sin egen helse (NOU 2015:8, 2015, s. 50-52). Skolen har altså en viktig oppgave i sørge for at alle elever kan mestre sine liv og «delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (NOU 2015:8, 2015, s. 19). At elevene skal utvikle holdninger og kunnskaper for å mestre sine liv er også nedfelt i Opplæringslova (1998) §1-1. Det fremgår altså en grunnleggende ambisjon om å ruste elevene til å bli aktive samfunnsborgere «i et stadig mer kunnskapssensitivt samfunn» (NOU 2015:8, 2015, s. 7). Holte (2012) hevder at de viktigste ressursene ikke er olje og fisk, men «mental kapital». «Som investeringsobjekt er barn bedre enn bank og børs» (Holte, 2012). Dette betyr at jo tidligere man begynner med forebygging, desto større avkastning gir investering i mental kapital.

Norske barn og unge har generelt gode oppvekstvilkår. Likevel har nyere Ungdata-undersøkelser skapt store bekymringer for den kommende generasjonen (Bakken, 2018, 2019). Ungdatarapporten fra 2020 viser omsider en utflating av denne trenden. «For første gang på mange år viser den årlige ungdataundersøkingsingen ingen auke i talet på unge som rapporterer om mange psykiske plaga» (Ungdata, 2020). Om dette kan skyldes den pågående koronaviruspandemien er for øvrig uvisst (Bakken, 2020). Tall fremholdt av en rapport fra Folkehelseinstituttet (2018) viser at mange barn i Norge utsettes for risikofylt belastninger i barndommen. Forskning viser at barn som lever under vanskelige forhold har økt sannsynlighet for å utvikle psykiske helseplager senere i livet (Folkehelseinstituttet, 2018). Til

tross for dette er det en allmenn observasjon at nesten annethvert barn som lever under slike forhold, likevel greier seg bra i livet (Borge, 2018).

Selv om innføringen av folkehelse og livsmestring på timeplanen har blitt heiet frem fra mange hold, har det også blitt møtt med skepsis. Høsten 2020 skrev universitetslektoren Roar Ulvestad et debattinnlegg i Bergens Tidende med overskriften «Vi er lærere, ikke psykologer». Han retter også en bekymring mot en praktisering i skolen der læreren fungerer som «hobbypsykologer», og sier: «Er det ikke dette jeg har holdt på med siden jeg begynte å undervise en syvendeklasse i 1995?» (Ulvestad, 2020). I et intervju hevder Psykologiprofessor Ole Jacob Madsen (Halvorsen, 2020) at «livsmestring i skolen i verste fall kan bli en spore til nye nederlag for de som sliter fra før» (Halvorsen, 2020).

Denne studien undersøker hvordan det nye tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* i skolen kan fungere som et forebyggende tiltak mot utvikling av psykiske helseplager hos barn i risiko. Gjennom min egen utdanning har jeg sett betydningen av det psykiske helsearbeidet i skolen. Min interesse for livsmestring og psykisk helse har vokst frem som følge av dette. Jeg har lenge latt meg fascinere av de som tilsynelatende klarer seg godt i voksenalder til tross for en turbulent og vanskelig oppvekst. Et godt eksempel på dette er trillingene som vi ble kjent med gjennom serien på tv2 sumo «vårt lille land». Da trillingene var barn rømte de hjemmefra, fra en vanskelig barndom. I dag klarer de seg tilsynelatende godt – mot alle odds (Følgerø, 2019).

Med dette som utgangspunkt handler denne masteroppgaven om hvordan opplæring i livsmestring kan bidra til at elever som lever i vanskelige oppvekstvilkår kan få økt sine muligheter til å mestre sine liv. Hva skal dette temaet inneholde, og hvordan skal det vektlegges i møte med elevene? Hva slags rolle skal læreren ha? Er folkehelse og livsmestring et godt forebyggende tiltak, eller er det en ideologi?

Søk etter teori og forskning er hovedsakelig gjort gjennom HVL sin biblioteksdatabase Oria. Denne søkemotoren er brukt ved å finne spesifikke forskningsartikler som for eksempel Cahill (2015) og Bandura (2012). Slike artikler fant jeg interessante via søk i litteraturlister i relevante fagbøker eller studier. Google Scholar og Idunn er også benyttet til å finne relevante artikler. Søkeord som er brukt er for eksempel: *livsmestring*, *mestring/life skills*, *coping* og *pupils at-risk sammen med life skills og well-being*.

1.2 Problemstilling

Det finnes enda lite forskningsbasert kunnskap om hvordan folkehelse og livsmestring utspiller seg i skolen, likevel har det lenge vært praktisert tematikk som kan relateres til livsmestring slik det er beskrevet i fagfornyelsen. For å øke kunnskapen om hvordan folkehelse og livsmestring kan være til hjelp for risikoutsatte barn, vil det være aktuelt å snakke med aktører i skolen.

I lys av presentert bakgrunn og formål skal jeg belyse følgende problemstilling:

Hvordan kan folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema bidra til forebygging hos risikoutsatte elever på småskoletrinnet?

Kvalitative intervjuer er benyttet for å innhente data i denne studien. Jeg har snakket med fire grunnskolelærere som alle har erfaringer med praktisering av livsmestring, og som samtlige til dags dato har stilling på småskoletrinnet. For å se nærmere på problemstillingen vil det være interessant å undersøke *hvordan* aktørene mener folkehelse og livsmestring kan aktualiseres i skolen. Det vil også være hensiktsmessig å undersøke hvordan de oppfatter begrepet livsmestring. Dette gjør det interessant å se hvordan temaet kan inkluderes i arbeidet med forebyggende tidliginnsats hos risikoutsatte barn på småskoletrinnet. I analyse og tolkningsarbeidet har jeg benyttet en fenomenologisk og hermeneutisk inspirert tilnærming.

1.3 Avgrensning og begrepsavklaring

Problemstillingen er i liten grad avgrenset. Derfor har jeg et behov for å si noe ytterligere om hva jeg kommer til å se nærmere på. En avgrensning jeg har foretatt er valget av styringsdokumenter som omtaler tverrfagligheten. Jeg mener det er viktig å påpeke at det finnes flere politiske dokumenter som omtaler fagfornyelsen, men på bakgrunn av studien omfang og rammeverk har jeg valgt å omtale Stortingsmelding 28 og NOU 2015: 8. Det er fordi dette er dokumenter som har vært særlig sentrale i fornyelsen av Kunnskapsløftet. Jeg har valgt å omtale disse dokumentene som *styringsdokumenter* i denne studien.

En annen avgrensning jeg har foretatt er bruken av begrepene «folkehelse» og «livsmestring». I Styringsdokumentene og læreplanen omtales folkehelse og livsmestring ofte som et begrepspar. I denne studien ser jeg på begrepet livsmestring som et fenomen. Det vil si at jeg

til en viss grad benytter livsmestringsbegrepet alene. Der jeg omtaler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring har jeg valgt å benytte begge begrepene.

Jeg vil også si noe om *sårbare barn* som ofte omtales i denne studien. Sårbarhet er et stort begrep og det er viktig å påpeke at det å være sårbar kan inkludere mye som ikke omtales her. I denne studien omtales sårbare barn der det er snakk om barn som er risikoutsatt eller strever med psykiske utfordringer. Risikobegrepet behandles under begrepsavklaring (1.3.2) og (2.3).

Jeg vil også å påpeke en viktig avgrensning for denne studien. Sosiale mediers påvirkningskraft på barn og unge er særlig viktig å være klar over. De siste årene har sosiale medier fått en stor plass i livene til barn og unge. Det kunne vært et særdeles viktig aspekt å undersøke hvordan folkehelse og livsmestring i skolen kan tilnærme seg denne påvirkningskraften sosiale medier har på barn og unge i dagens samfunn. Dette har jeg omsider valgt å ikke trekke inn i denne studien, men jeg ønsker likevel å påpeke at dette temaet som kan omtales som underkommunisert, kan være et utgangspunkt for videre forskning.

1.3.1 (Livs)mestring

Livsmestring er et begrep som springer ut av det mer etablerte begrepet *mestring* (coping). Mestring baseres i større grad på læring, og innebærer en persons håndtering av oppgaver og utfordringer i livet (Olsen & Traavik, 2010, s. 28; Svartdal, 2018). Her skal jeg forsøke å gi en forklaring på hvordan begrepet livsmestring beskrives både i og utenfor fagfornyelsens dokumenter, og hvordan denne studien forstår livsmestring som begrep.

Livsmestring innenfor fagfornyelsen

I overordnet del av læreplanen blir *livsmestring*, sammen med begrepet *folkehelse*, omtalt som et tverrfaglig tema der elevene skal få «kompetanse som fremmer god psykisk helse, og som gir muligheten til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2017). De skal også få muligheten til å utvikle et positivt selv bilde og en trygg identitet i barne- og ungdomsårene, noe som blir sett på som helt avgjørende for elevens livsmestring. For å kunne takle livets utfordringer legges det vekt på at elevene lærer å håndtere både medgang og motgang i livet (Utdanningsdirektoratet, 2017). I rapporten *Livsmestring i skolen – for flere store og små seire i hverdagen* (LNU) mener Prebensen og Hegstad (2017, s. 5) at livsmestring dreier seg om å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktiske kunnskaper som hjelper den enkelte å

håndtere medgang og motgang. De peker i tillegg på det å håndtere personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter som en viktig del av livsmestring, samt å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden.

Ludvigsen utvalget omtaler folkehelse og livsmestring som å inneha kunnskaper om kropp og helse. Her inkluderes «psykisk helse, livsstil, personlig økonomi og forbruk». Dette fremgår som kunnskaper det er nødvendig med en styrking i skolen (NOU 2015: 8, s. 50).

Livsmestring omtales også i Meld. St. 28. Der fremgår det at emosjonelle ferdigheter har stor betydning for utdanning, arbeid, medborgerskap, helse og livsmestring. Livsmestring kan forstås ut ifra et individuelt-, et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. I disse perspektivene legges det vekt på trivsel, livskvalitet, mestring og en følelse av egenverd. Et sosialt fellesskap og støtte blir understreket som viktig for elevens livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Livsmestring utenfor fagfornyelsen

Olsen og Traavik (2010, s. 142) setter begrepet livsmestring i perspektiv for sårbare og vanskeligstilte barn. De definerer livsmestring som det «[...] å kunne takle livets påkjenninger og å klare å reise seg etter motgang» (Olsen & Traavik, 2010, s. 142).

Befring (2019a, s. 189) forstår begrepet livsmestring som «evnen til å møte både medgang og motgang, og kunne påvirke faktorer som har betydning i den enkeltes utvikling og livskvalitet.» (Befring, 2019a, s. 189). Han viser til «livsmestrende kompetanse» som omfatter å mestre motgang på en god måte. Det handler altså om kompetanse som gjør barn i stand til å takle negative påvirkninger og vonde følelser som for eksempel sorg eller mørke tanker. Han mener også at livsmestrende kompetanse omhandler å mestre opplevelser som kan føles ubehagelig, men som allikevel er håndterbare. Dette kan være for eksempel uvennskap og konflikter som mange barn vil oppleve i løpet av sin oppvekst (Befring, 2019a).

1.3.2 Risiko

Hvordan forstås begrepet risiko i denne studien?

Risiko er et relativt begrep. Det er viktig å bemerke seg at ikke all risiko trenger å føre til en negativ virkning, tvert imot kan utfordringer og påkjenninger føre til en utvikling i positiv retning (Borge, 2018, s. 68). Risiko deles inn i individ, familie og samfunn. Individuell risiko

handler om at alle barn er forskjellig og eksempler på individuelle risikofaktorer kan være personlighet, temperament, biologiske forhold, genetikk, IQ, alder og kjønn (Borge, 2018, s. 70). Det er derfor komplekse forhold hos barnet som kan utgjøre risikoen. Eksempler på familiær risiko kan være mentale eller somatiske helseproblemer, alkohol og rusmisbruk, konfliktfylt ekteskap, store familiære konflikter, omsorgssvikt eller mishandling. Ulike samfunnsforhold kan også generere risiko hos barn. Dette kan være sosioøkonomiske forskjeller i samfunnet med dårlig inntekt, manglende utdanning eller dårlige boforhold (Borge, 2018, s. 72 - 75). Forståelse av risiko i denne studien vil ta utgangspunkt i dette denne studien vil risiko

1.3.3 Forebygging

Andersen (2016, s. 259) definerer forebygging som aktiviteter for å forhindre at uønskede hendelser eller tilstander opptrer. Dalgard et al. (2011, s. 16 - 17) deler begrepet forebygging inn i universell, selektiv og indikativ forebygging. En *universell* forebygging rettes mot hele befolkningsgrupper uten at individer nødvendigvis er identifisert med en forhøyet risiko for å utvikle psykiske helseplager. En slik type risiko er gjerne fordelaktig for samfunnet i sin helhet, men viser gjerne noe mindre effekt på individet. *Selektiv* forebygging omfatter grupper med identifisert forhøyet risiko. Risikoen her vurderes på grunnlag av både miljøbaserte - og individbaserte faktorer. *Indikativ* forebygging defineres som tiltak rettet mot individer med høy sykdomsrisiko (Dalgard et al., 2011, s. 16 - 17). Hvordan folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen vektlegger disse typene forebygging mer eller mindre fremstår som en ganske viktig distinksjon i denne studien. Når det er snakk om forebygging i denne studien kommer jeg til å benytte meg av denne forståelsen.

1.4 Studiens oppbygning

Kapittel 1.0 er studiens bakgrunn, tema og problemstilling presentert, der jeg også har sagt noe om studiens aktualitet. Følgende kapittel (kapittel 2.0) presenteres studiens teoretiske forankring. Der inkluderes både forskning og teori samt begreper som ofte anvendes. Disse begrepene har jeg allerede sagt litt om under delkapittel 1.3 (risiko og forebygging), disse gis en ytterligere beskrivelse i dette kapitlet. Kapittel 3.0 belyses og begrunnes mine metodiske valg. Her presenteres en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming som det vitenskapsteoretiske ståstedet i studien. Kapittel 4.0 blir studiens resultater presentert og

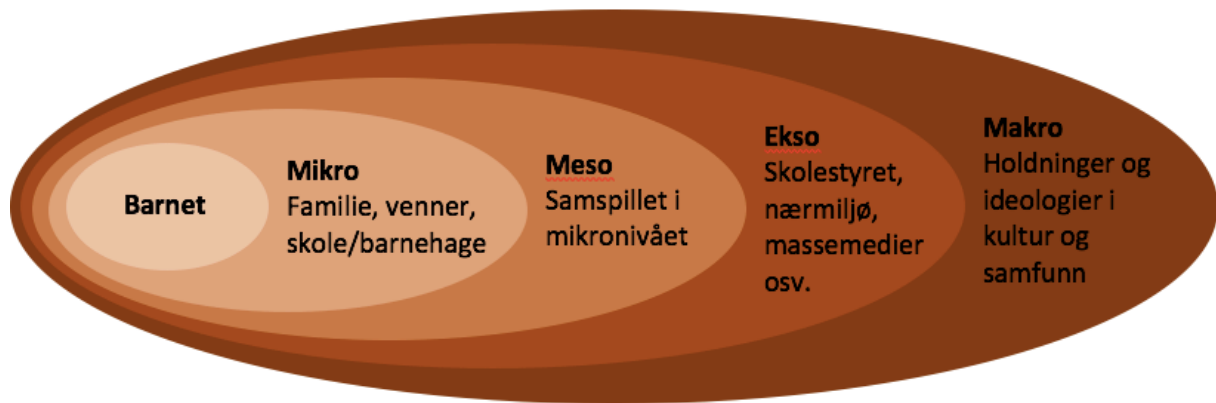
analysert fortløpende. Videre i kapittel 5.0 diskuteres studiens resultater opp mot tilhørende forskning og teori. Til slutt i kapittel 6.0 presenteres en avslutning. Der fremlegges oppsummering og reflekterende svar på problemstillingen, samt forslag til eventuell videre forskning.

2.0 TEORI

I dette kapittelet skal jeg presentere relevant forskningsbidrag og teori. I delkapittel 2.1 og 2.2 presenteres den teoretiske forankringen i denne studien. Her gis en beskrivelse av Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, og dets relevans. Videre beveger jeg meg inn på forskningsbidrag om empowerment der resiliens, salutogenese og SOC er sentrale teorier for å danne en dypere forståelse av fenomenet livsmestring. I delkapittel 2.3, 2.4 sier jeg noe om forskning rundt risiko og forebygging. Til slutt (2.5) tar jeg for meg lærerrollen, avgrenset til studiens relevans. Dette er teori og forskning som kan være til hjelp for å komme nærmere et svar på problemstillingen.

2.1 To perspektiver på livsmestring

I Meld. St. 28 slås det fast at livsmestring både har et *individuell* perspektiv og et *samfunnsmessig og sosialt* perspektiv. Det legges vekt på at en følelse av sosial støtte og tilhørighet og er viktig for trivsel, mestring og livsglede. Dette kan også redusere risikoen for psykiske helseplager (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39). Denne inndeling gjenspeiler på mange måter det grunnleggende formålet med innføringen av folkehelse og livsmestring i læreplanen, der utfordringer både skal imøtekommes på individnivå samt samfunnsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2016; NOU 2015:8, 2015). Borge (2018, s. 41) mener at det er viktig å ha en formening om samspillet mellom perspektivene som påvirker den enkeltes livsmestring. I denne sammenheng kan Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell benyttes som en utvidet beskrivelse av perspektivene «individet» og «samfunnet». Denne modellen bygger på et positivt menneskesyn og fremstiller en optimistisk holdning til menneskets utviklingsmuligheter. Teorien fordrer utvikling og vekst med gjensidige påvirkningsprosesser mellom individ og miljø (se figur 1) (Olsen & Traavik, 2010, s. 68).



Figur 1: Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Modellen er egendefinert, inspirert av Olsen og Traavik (2010).

Det som gjør denne modellen til en nyttig illustrasjon er visualiseringen av de strukturelle forhold som omslutter barnet i dets oppvekst. Disse har på mange måter en viktig påvirkningskraft på barnet og har stor betydning for hvordan barnet utvikler seg som menneske gjennom hele livet (Olsen & Traavik, 2010).

Systemene som omslutter barnet i sentrum, og det strukturelle perspektivet, vil jeg i de kommende avsnittene presentere forskningsbidrag om empowerment. Det er tre typer forskning som poengterer betydningen av empowerment: 1) resiliens, 2) salutogenese - patagonese og dets sence of coherece (SOC) og 3) coping (livsstrategier) (Olsen & Traavik, 2010; Borge, 2018). Wormes og Manger (2005, s. 58) belyser at empowerment rommer en *individuell* og en *strukturell* dimensjon. Dette kan igjen ses i sammenheng med perspektivene som nevnt ovenfor. Denne forskningen er derfor relevant for å danne en helhetsforståelse om fenomenet livsmestring.

2.2 Empowerment

Empowerment, som også av forskere har blitt oversatt til norsk som «myndiggjøring» (Wormes & Manger, 2005, s. 58), eller «betrykning» (Olsen & Traavik, 2010, s. 31) bygger på en grunntanke om at alle mennesker har forutsetninger til å kunne påvirke sitt eget liv og sine egne problemer. Dermed er de også i stand til å finne løsninger. Det motsatte av myndiggjøring er maktesløshet (Wormes & Manger, 2005, s. 58). Videre i denne studien benyttes begrepet «empowerment».

Som nevnt ovenfor har empowerment ifølge Wormes og Manger (2005) en individuell og en strukturell dimensjon. Den individuelle dimensjonen omfatter prosesser der hensikten er å øke individets kontroll over sitt eget liv. Dette innebærer å motivere særlig sårbare barn og unge som sliter av ulike grunner til å bli aktører i sitt eget liv (Befring, 2019a, s. 181). Gjennom empowerment kan eleven oppleve mestringsfølelse og økt selvfølelse. De kan også få økt makt over seg selv og bedre kontroll over sin egen livssituasjon (Olsen & Traavik, 2010, s. 31).

Den strukturelle dimensjonen handler om de forhold som omslutter individene og som bidrar til opprettholdelse av forskjeller mellom mennesker, samt manglende mulighet til å ta kontroll over eget liv. Dette handler om å kunne se sammenhenger ved individuelle utfordringer og de samfunnsmessige og strukturelle forholdene de befinner seg i (Wormer & Manger, 2005, s. 58).

Olsen og Traavik (2010) hevder at vi som lærere vil kunne hjelpe elevene til å utvikle sunne metoder til å håndtere vanskelige situasjoner. Det innebærer at lærere blant annet styrker elevens gode sider, mestringsopplevelser, og legger mindre vekt på begrensninger som ofte kan dominere i livene til sårbare barn i risiko (Befring, 2019a; Olsen & Traavik, 2010). Livsmestringsperspektivet er i tråd med empowermentprinsippet der det handler om styrke barns forutsetninger til å meste utfordrende påvirkninger fra omgivelsene (Befring, 2019b, s. 64). Derfor kan man si at livsmestring må forstås ut ifra et individuelt perspektiv, samt et strukturelt perspektiv.

2.2.1 Resiliens

Jeg har valgt å inkludere teori om resiliens da jeg finner dette relevant for å kunne utvikle en forståelse av fenomenet livsmestring. Først presenteres en dypere forståelse av begrepet resiliens.

Hva er resiliens?

Olsen og Traavik (2010) skriver at resiliens handler om *prosesser*: «Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer og avvik» (Rutter referert i Borge, 2018, s. 20; Olsen & Traavik, 2010, s. 27). Det handler altså om en

positiv utvikling til tross at barnet har vært utsatt for risiko. Borge (2018, s. 17 - 18) definerer også resiliens som «god fungering tross risiko». Hun skriver at resiliens dreier seg om *motstandskraft* mot å utvikle psykiske problemer, og at alle barn har sine egne individuelle måter å håndtere stress og risiko på. Resiliens og risiko er derfor uløselig knyttet sammen.

Resiliens og *resilient utvikling* kan ikke defineres som synonymmer. Når det er snakk om resilient utvikling omtales det som er «i barnet», mens *resiliens* kobler egenskaper hos barnet til egenskaper i miljøet. Det handler derfor om komplekse samspill mellom mennesker og risikofylte omgivelser. Det kan være lett å tenke at årsaken til resiliens handler om personligheter hos individet, men personer utvikler resiliens i ulik grad *sammen* med andre mennesker. Derfor hviler resiliens på både individuelle og sosiale faktorer. Resiliens omfatter dermed ikke bare personlighetstrekk fordi den ikke er til stede i alle situasjoner og heller ikke gjennom hele livsløpet (Borge, 2018, s. 19 - 20).

Her kommer Antonovskys (1987) SOC inn og bidrar til å forklare hva som kjennetegner personer som klarer seg bra i livet.

2.2.2 Salutogenese og SOC - Sense of coherence

Salutogenese er et medisinsk uttrykk som blir brukt til å forklare hva som fremmer god helse, velvære og positive følelser hos individet. Teorien handler om hvordan mennesker håndterer livets stressorer og forsøker å forklare hvorfor noen håndterer vanskelige situasjoner uten å få varige psykiske eller mentale skader (Antonovsky, 1987, s. 11; Borge, 2018, s. 30).

Antonovsky (1987) lanserte salutogenese som en motsats til patagonese der fokuset ligger på *hva* som forårsaker sykdom. helse forstås derfor som et kontinuum der fullstendig friskhet (salutogenese) befinner seg i den ene enden av kontinuumet, mens fullstendig sykdom (patagonese) befinner seg på den andre enden av kontinuumet (se figur 2) (Antonovsky, 1987, s. 11; Sælebakke, 2018, s. 25).



Figur 2: Visualisering av hvordan helse forstås som et kontinuum i salutogenesteorien inspirert av Olsen og Traavik (2010)

Olsen og Traavik (2010, s. 29) belyser at salutogenese er et syn der den enkelte blir sett på som en «survivor» heller enn et offer, men allikevel bør man være forsiktig slik at man ikke bagatelliserer personens reelle vanskeligheter. Det viktig å ha en bevissthet om at utfordringer er en del av det å være menneske og det er noe vi alle vil oppleve i løpet av livet (Antonovsky, 1987).

Antonovsky hevdet at positive livserfaringer og ulike ressurser som blant annet god økonomi, god selvoppfatning og sosial støtte kan gi effektiv beskyttelse mot en rekke stressfaktorer.

Han kalte det «*generalized resistance resources*» (Antonovsky, 1987, s. 12). Dette er motstandsressurser - kjernefaktorene som kan bidra til at mennesker takler livets stressorer på en god måte. «Sense of coherence» (SOC) ble begrepet han utviklet som en definisjon på hva som kjennetegner slike motstandsressurser. SOC kan oversettes til norsk som «opplevelse av mening og sammenheng» (Olsen & Traavik, 2010). Jeg vil for øvrig benytte meg av forkortelsen SOC videre i denne studien. Ifølge Antonovsky (1987) består SOC av tre dimensjoner: *begriperlighet*, *håndterbarhet* og *meningsfullhet*. Begriperlighet handler om hvorvidt man opplever egen livssituasjon som forståelig. Håndterbarhet handler om å ha tro på at man kan finne en løsning på utfordringer. Meningsfullhet handler om at man ser på løsningen som overkommelig (handler om selvbilde og mestringserfaringer) (Antonovsky, 1987; Kvello, 2015, s. 245; Olsen & Traavik, 2010, s. 29; Sælebakke, 2018, s. 24).

Antonovsky hevdet at sistnevnte komponent har en viktig motivasjonsfaktor og er kanskje den mest betydningsfulle dimensjonen. Ved et fravær av denne dimensjonen kan det bli vanskeligere for individet å forstå eller å finne en løsning på problemet. Dersom man opplever at hendelser i livet er forståelige, meningsfulle og i tillegg har tro at man kan finne en løsning, vil det kunne gi styrke og ressurser til å leve livet med god helse, også når livet utfordrer som mest (Olsen & Traavik, 2010; Sælebakke, 2018).

Borge (2018, s. 30) skiller salutogenese og resiliens inn i et samfunnsperspektiv og et individperspektiv. Hun mener at salutogenese kan betraktes i samfunnsperspektivet fordi det kan brukes til å forklare sammenhengen mellom sosiale forskjeller og god helse. Resiliens derimot, mener hun kan betraktes i individperspektivet fordi det kan brukes til å forklare individuelle forskjeller mellom barn som lever under samme risikofaktor. Derfor kan det være fruktbart å benytte forskningen om salutogenese og resiliens i forståelsen av fenomenet livsmestring (Borge, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2016).

2.2.3 Motstandsressurser

I litteraturen benyttes noe ulike begreper til å forklare helsefremmende faktorer. For eksempel resiliensfaktorer og beskyttelsesfaktorer (Borge, 2018; Olsen & Traavik, 2010). I denne studien benyttes begrepet motstandsressurser.

Både i forståelsen om salutogenese og i resiliens ligger fokuset på å fremme motstandsressurser. Dette er ressurser som kan bidra til vellykket håndtering av tidlig risiko. De kan forekomme både i og rundt barnet, og de kan bidra til mestring av vanskelige utfordringer. Mennesker har et grunnleggende behov for å oppleve mening og sammenheng, derfor er sosial støtte en sentral motstandsressurs. Psykisk helse har en sosial orientering og SOC kan derfor ikke bare oppnås på det individuelle plan, men også i det sosiale miljøet. Derfor anses gode relasjoner som svært viktig i salutogenesen. En høy SOC blir forbundet med tilhørighet til en sosial gruppe og følelse av å være i positiv og emosjonell kontakt med andre mennesker. Dette kan være en forutsetning for god psykisk helse, og kan ha sykdomsforebyggende effekt (Drugli & Lekhal, 2018, s. 23 - 27; Uthus, 2017, s. 20).

Positive relasjoner som motstandsressurs

Det er flere faktorer som viser betydningen av at positive lærer-elev relasjoner er særlig viktig for barns trivsel og skolelivskvalitet. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2016, s. 26) hevder at det er viktig å støtte elevene sine både faglig og sosialt. Dette innebærer at man blant annet viser en genuin interesse for, og spiller på lag med eleven. Danielsen (2012) belyser også betydningen av god lærerstøtte for elevers skolelivskvalitet. For noen elever vil læreren kunne være en viktig voksenperson i deres liv, for andre elever kan det være tilstrekkelig at skolen fungerer som en normaliserende faktor (Larsen og Christiansen, 2015). Dette viser

betydningen av en positiv lærer-elev- relasjon. For risikoutsatte elever kan dermed en god relasjon til læreren være en viktig motstandsressurs.

Hvordan barna vil håndtere følelser og tilegne seg trygge og positive relasjoner senere i livet, vil være nært knyttet opp mot rollemodeller og nære omsorgspersoners følelshåndtering og relasjonskompetanse (Samnøy & Tjomsland, 2021). Dette handler igjen om læreres unike mulighet til å benytte seg av den gode relasjonen de har med elevene til å fremstå som trygge og signifikante voksenpersoner. Lærernes evner og vilje og til å anse seg selv som en god rollemodell har også stor betydning for eleveres skoletrivsel og arbeide med livsmestring (Samnøy & Tjomsland, 2021)

I de neste avsnittene presenteres individuelle motstandsressurser. Det er viktig å påpeke at individuelle faktorer innebærer flere viktige forhold for utvikling av resiliens og livsmestring. Her fokuseres det på mestring (coping), selvoppfatning og følelses- og selvregulering da dette er de faktorene som er mest relevant i denne studien.

Individuelle motstandsressurser

Mestring (coping) og selvoppfatning

Ifølge Borge (2018, s. 28) er begrepet mestring ulikt fra resiliens i den forstand at mestring i større grad er basert på læring. Mestring knyttes til en persons håndtering av oppgaver og utfordringer man møter på i livet som for eksempel å mestre en skoleoppgave eller en type idrett. Det kan også dreie seg om å mestre utfordrende hendelser i livet som for eksempel en skilsmisse eller vedvarende stress (Olsen & Traavik, 2010, s. 28; Svartdal, 2018). Svartdal (2018) knytter mestring til psykologisk motstandskraft/resiliens, fordi han mener mestring ofte er knyttet til små utfordringer og kriser i livet. Her eksemplifiserer han egenskaper hos individet som «optimisme, et positivt selvbilde, pågangsmot, tro på egne evner og ressurser samt sosial støtte» som viktige faktorer. Problemløsende ferdigheter er derfor viktig for barn som strever av ulike grunner (Olsen & Traavik, 2010). Ifølge Bandura (2012) vil tidlige erfaringer med å mestre være den viktigste kilden til mestringsforventning. Jo flere mestringserfaringer barn opplever i skolen, desto mer vil barnet ha en forventning om å mestre. Å ha tro på egne krefter er det Bandura (2012) kaller for «self-efficacy belief». Dette vil også kunne bidra til effektiv læring ved at det knyttes positive følelser til læringsprosessen. «Å mestre skolen er å mestre livet. Å mestre livet er å mestre skolen» hevder Uthus (2017, s. 17).

På den måten mener hun at livsmestring og mestring i skolen er nært knyttet sammen og kan være avgjørende for barns velvære.

Olsen og Traavik (2010, s. 51) benytter selvoppfatning som et paraplybegrep for både selvtillit, selvfølelse, selvbilde, egenverd og tro på egne krefter. Selvoppfatning handler om å ha tiltro til seg selv og å være gode entreprenører og aktører i eget liv. Det er også forbundet med å inneha en god mental helse og livskvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Å være aktører i eget liv handler i tillegg om selvregulerende forutsetninger (Befring, 2019a, s. 174).

Følelser- og selvregulering

I Ludvigsen utvalgets rapport tilknyttet fagfornyelsen anbefales et målrettet arbeid for å styrke elevens selvregulering. Det fremgår at selvregulering innebærer at elevene i samarbeid med lærere og medelever lærer seg å regulere sin egen tankegang, sine handlinger og følelser (NOU 2015:8, 2015, s. 10). Skoletrivsel er også knyttet til elevens selvregulering og livsmestring, noe som viser betydningen av god lærerstøtte (Danielsen, 2012).

Mange barn strever med vanskelige familierelasjoner, og mange barn opplever mye stress. Dermed kan oppmerksomt nærvær være et nyttig verktøy for å lære å håndtere seg selv, og å regulere stress og utfordrende følelser (Sælebakke, 2018, s. 88). «Tankenes kraft» har ifølge Wormes og Manger (2005) stor påvirkning på personers selvoppfatning, motivasjon og mestring. Mental styrke kan også i stor grad utvikles og læres. De beskriver at mental styrke innebærer et godt selvbilde som gir tiltro til egne ferdigheter, god konsentrasjonsevne, følelsemessig stabilitet og positiv holdning til tanker om tilværelsen (Wormes & Manger, 2005, s. 206-207). De skriver videre at den mentale styrken utvikles i relasjon til andre mennesker. Her vil være viktig med sosial støtte for å opprettholde dette.

Ifølge Sælebakke (2018, s. 88 – 91) påvirkes vår helse og velvære av ulike tankestrømmer, og det menneskelige sinn har mange fallgruver. Derfor mener hun at et fokus på mental hygiene er vel så viktig som vår øvrige renslighet. Derfor spør hun hvorfor vi ikke er mer opptatt av hvordan vi «forurenses» vårt eget sinn med bekymringer, angst og mørke tanker. Hun mener også at barn bør få lære om følelser på skolen. Holte (2016) hevder at det å lære om følelseslivet er like viktig som å lære om fag. «Barna får lære om hvor mange tenner de har i munnen og hvor mange ribbein de har i siden, men ikke om hvor mange følelser de har i magen» (Sælebakke, 2018, s. 88).

Befring og Uthus (2019, s. 504) belyser selvregulerende kompetanse som en selvbeskyttende faktor. De hevder at til tross for et risikabelt oppvekstmiljø, kan selvregulerende personlige ressurser styrke barnas motstandsdyktighet mot påtrengende risikofaktorer. Selvregulering handler om utholdenhet og evne til å bruke personlige ressurser på formålstjenlige måter. Det innebærer karakterstyrke til å mestre både medgang og motgang (Befring & Uthus, 2019).

2.3 Risiko

Ifølge Olsen og Traavik (2010, s. 36) innebærer risiko «alvorlige trusler mot tilpasning og utvikling. Slike alvorlige trusler kan være forhold knyttet til barnet selv, til familien og til nettverk og samfunn for øvrig.» Også Borge (2018, s. 69) og Drugli og Lekhal (2018) deler risikobegrepet inn i individuelle og kollektive forhold. Sistnevnte hevder at risikoen først blir forhøyet når det hopper seg opp risikofaktorer i og rundt barnet. Men, å si at barnet har forhøyet risiko skal man for øvrig være forsiktig med. Dette er fordi det kreves omfattende og nøye undersøkelser rundt barnet før man kan stadfeste en forhøyet risiko (Drugli & Lekhal, 2018).

Risiko er forhold og faktorer som kan være skadelig, personlig krenkende og som kan gi negative konsekvenser for barns læring, utvikling og velferd. Faktorene rammer forskjellig etter hvor sårbart eller robust barnet er, eller etter deres motstandsressurser (Antonovsky, 1987; Befring, 2019a, s. 173; Olsen & Traavik, 2010, s. 36). Befring (2019a, s. 169) beskriver utfallet av risiko som noe iboende i det enkelte mennesket, avhengig av deres individuelle egenskaper. Det vil alltid finnes risikofaktorer på barns arena, derfor er det viktig å skape vilkår for utvikling av motstandsdyktighet hos barnet. Dette vil omfatte blant annet positiv selvoppfatning og tiltro til seg selv (Befring & Uthus, 2019, s. 505).

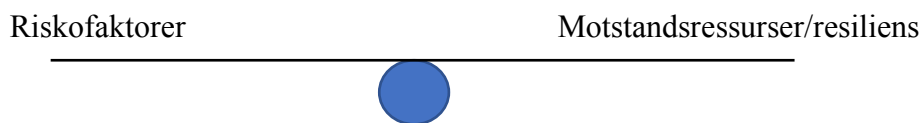
Risiko er et bredt og omfattende begrep som med tiden har endret betydning for det enkelte mennesket. Jørgensen (2005, s. 53) hevder at risiko for å utvikle et dårlig liv lenge har blitt forbundet med belastninger i sosiale forhold som for eksempel en problematisk oppvekst, dårlige levekår eller negativ sosial arv som i all hovedsak ble påført den enkelte. Risikoen for en svekket utvikling og sårbarhet var forbundet med antallet av negative livsomstendigheter, altså jo flere faktorer, desto større blir risikoen.

Risiko var også forbundet med nød, katastrofer og kriser. I 2005 mente Jørgensen at dette også gjør seg stadig gjeldende. I 2020 er vår tids farer i større grad globale, noe koronaviruspandemien er et sørgelig eksempel på (Madsen, 2020, s. 120). De nye risikofaktorene er også forbundet med livsstil og en individualistisk kultur (Jørgensen, 2005, s. 53). For å håndtere denne risikoen i vårt moderne samfunn kan det tenkes at barn og ungdom i større grad må forholde seg til flere store utfordringer de måtte møte på i livet. I Ludvigsen utvalgets rapport står det at den enkelte «må ta gjennomtenkte og bevisste beslutninger på mange områder blant annet knyttet til egen helse og sosiale relasjoner, bærekraftig forbruk og egen økonomi». Det belyses også videre at når samfunnet er preget av en slik individualisering, kan det øke kravene til den enkelte (Madsen, 2020; NOU 2015:8, 2015). Risikobegrepet kan derfor anses å være todelt, der det på den ene siden handler om faktorer som påføres barnet som for eksempel en problematisk oppvekt eller dårlige levekår. På den andre siden kan det handle om faktorer som er preget av individualiseringen av samfunnet, eller samfunnet rundt og en nyliberal politisk rasjonalitet der unge mennesker kategorisk alltid blir sett på som i risikozonen (Madsen, 2020, s. 121).

Tradisjonelt har helse blitt forstått som fravær av sykdom. Imidlertid har begrepet «well-being» som kan oversettes til norsk: «livsmestring», i økende grad blitt brukt om fysisk, mental, sosial og materiell helse. Oppnåelsen av livsmestring har altså stadig fått et mer idealisert og individualisert fokus, og har blitt en avgjørende faktor for en vellykket overgang til voksen alder (Cahill, 2015). Ifølge Samnøy og Tjomsland (2021) vektlegger styringsdokumentene og læreplanen individuelle egenskaper som viktig for oppnåelsen av livsmestring. De retter i tillegg en bekymring mot individualiseringen av samfunnet, og hevder at oppmerksomheten i stadig større grad rettes mot individet heller enn mot fellesskapet. Av den grunn kan det være grunn til å snakke om individualisering som en risikofaktor. Dette kan dekke over vår faktiske avhengighet av hverandre, og risikoen kan bli større for at den enkelte blir stilt ansvarlige for strukturelle utfordringer. Ensomhet og utenfor skap bør man derfor se på som en samfunnsutfordring (Samnøy & Tjomsland, 2021). Dette kan potensielt bli et folkehelseproblem og en risikofaktor for ikke bare de som sliter fra før, men også alle mennesker for øvrig.

2.3.2 Risiko og resiliens

Jørgensen (2005) hevder at det motsatte av risiko er styrke, motstandskraft og ressurser eller sunnhetsatferd som bygger opp om ressurser som gir livsmot og styrke. Risikofylte omstendigheter kan motvirkes av motstandsressurser, og risiko kan balanseres av sunnhetsfremmende faktorer. Borge (2018, s. 35), Olsen og Traavik (2010, s. 28) og Kvello (2015, s. 247) peker også på sammenhengen mellom risiko og beskyttelsesfaktorer. Beskyttelsesfaktorer kan bidra til å dempe sannsynligheten for utvikling av psykiske vansker når barnet er rammet av risiko (Kvello, 2015, s. 246). Cahill (2015) «balansevektmetafor» (se figur 3) forsøker å forklare forholdet mellom risikofaktorer og barnets motstandsressurser/resiliens. Dersom det foreligger en stor vekt på risikofaktorer i og rundt barnet, vil motstandsressurser kunne veie opp for risikofaktorene, og vil kunne gi god fungering til tross for motstand. Antall beskyttende faktorer i og rundt barnet er derfor avgjørende for barnets velfungering.



Figur 3: Visualisering av balansevektmetafor. Egendefinert etter Cahill (2015)

Borge (2018) sier at kunnskap om resiliens kan benyttes i arbeid med helsebringende tiltak i blant annet samfunn, lokalsamfunn og i et globalt perspektiv. Slike tiltak rettet mot samfunn for øvrig ligner på det Andersen (2016) og Dalgard et al. (2011) beskriver som en universell forebyggende innsats. Det betyr at forebyggende innsats med fordel kan satse på å styrke ressursutviklende krefter hos den enkelte.

I kommende avsnitt presenteres teori og forskning rundt forebygging som livsmestrende tiltak.

2.4 Forebygging

Den universelle forebyggingen mot psykiske helseplager er først og fremst rettet mot hele befolkningsgrupper som prinsipielt kan gange alle i den respektive befolkningsgruppen, men den har små målbare effekter på den enkelte. Siden en slik forebygging er rettet mot en stor gruppe mennesker er effekten gjerne stor for samfunnets helhet, og den gjennomføres ofte i institusjoner og arenaer utenfor helsevesenet. Skolen er dermed en særlig viktig arena for en slik type forebygging (Andersen, 2016, s. 259; Dalgard et al., 2011). Borge (2018, s. 130) mener at skolen er blant de viktigste livarenaene i barndom og ungdomsalder, og påpeker at skolen et egnet sted for populasjonsbasert forebygging (universell forebygging), altså tiltak som gjør skolehverdagen bedre for alle, (men også tiltak for elever med spesielle behov - individrettet forebygging) (Borge, 2018, s.34). Hun retter et spørsmål om hvordan vi kan hjelpe risikobarn tidligere og på en bedre måte slik at de kan få et tilfredsstillende livsløp. Hun hevder da at det handler om forebygging av psykiske lidelser hos barn og at det derfor er en *målsetting* å gjøre alle barn bedre rustet til å møte risiko i livet. Dette ligner på den universelle forebyggingen som Andersen (2016) og Dalgard et al. (2011) peker på.

Det foreligger også innsigelser mot den universelle forebyggingen. Madsen (2020, s. 35) stiller seg kritisk til livsmestring i skolen som forebyggende tiltak og hevder at livsmestring kan ses på som en økt satsing på helsefremmende tiltak og forebyggende arbeid i de siste årene. Madsen viser til studier (Charlton, 1995; Fröhlich & Potvin, 2008) på befolkningsrettet forebygging (universell forebygging) som viser at mennesker fra sårbare grupper i mindre grad responderer på slike forebyggende tiltak, og at de ressurssterke vil kunne ha et bedre utbytte av slike tiltak som egentlig er ment til å gagne *alle*. I overføring til livsmestring, hevder Madsen at barn som allerede er gode i stressmestring vil ha et bedre utbytte at livsmestring i skolen som forebyggende tiltak. Noe i tillegg kan forsterke de sosiale forskjellene mellom elevene.

2.4.1 Forebyggende tidliginnsats

Forebyggende tidliginnsats handler om å iverksette tiltak i en tidlig fase av en eventuell problemutvikling (Befring, 2019a, s. 179). Befring (2019a) trekker frem to former for tidlig innsats som forebyggende strategi. Den første formen handler om å komme en uheldig utvikling i forkjøpet. Det vil si at man setter i gang tidlig forebygging før et problem blir identifisert. Her vil det være viktig å tilrettelegge for mestring og læringslyst. Den andre

formen innebærer å iverksette forebyggende tiltak på et tidlig problemstadium for å dempe eller reversere spirene til en uønsket utvikling (Befring, 2019a).

Prinsippet om tidlig innsats handler om at barna får et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder. Det handler også om at barnehager og skoler arbeider aktivt for å forebygge utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 12). I denne stortingsmeldingen legges det vekt på betydningen av å starte tidlig for å kunne gi alle like muligheter og en god utdanning. Det påpekes også påvirkningen av hva slags familie barna kommer fra. Foreldre er barnas viktigste omsorgspersoner, og dersom barna vokser opp i familier med ulike utfordringer, viser forskjellen seg i tidlig alder. Slike utfordringer kan være rus, økonomiske vansker eller foreldre med psykiske lidelser. Dette innebærer et stort ansvar for både barnehage og skoler til å gi barna en god start på livet og for å kompensere for manglende støtte og stimulering hjemme (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 22)

I neste avsnitt presenteres teori og forskning om lærerrollen, samt forskning rundt lærerens kompetanse i møte med sårbare barn.

2.5 Lærerrollen

For at elevene skal kunne trives på skolen er det viktig at lærere har solid og oppdatert kunnskap om psykisk helse. Et nytt læreplanverk, læringsmiljøtiltak og læreres kompetanse er viktige tiltak for den psykiske helsen for barn og unge (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019). Samtidig øker lærerrollen stadig i kompleksitet (Dahl, 2016, s. 210). Dahl hevder også at dagens lærerrolle er overbelastet med forventninger og det er et behov for utvidet lærerkompetanse til å kunne imøtekomme de komplekse behovene «i en stadig mer mangfoldig elevgruppe. Et eksempel er psykisk helse» (Dahl, 2016, s. 210).

I en spørreundersøkelse gjennomført av utdanningsdirektoratet i 2014 (Holen & Waagne, 2014, s. 90) oppgir grunnskolelærere at de mangler kunnskaper om hvordan de kan tilrettelegge for elever med psykiske helseplager. Det oppgis at majoriteten i undersøkelsen var positive til psykisk helse i skolen, og de var enige i at dette var en del av deres ansvarsområde. Den største utfordringen mener lærere likevel er mangel på kompetanse og ressurser. De svarer at de mangler kunnskaper om hvordan de skal gjøre det på best mulig måte, særlig for sårbare og risikoutsatte elever. Litt over halvparten av lærerne i grunnskolen

mener at de mangler kompetansen til å utarbeide et eget pedagogisk opplegg for elever med psykiske vansker, men allikevel sier nesten ni av ti at de velger å tilrettelegge undervisningen for disse barna (Holen & Waagene, 2014, s. 90)

Lærere har en sentral rolle for elevers læring og trivsel. Lærere vil møte på problemstillinger som ikke direkte er knyttet til opplæringen. Et eksempel kan være elevers problemer på hjemmebane (Larsen & Christiansen, 2015, s. 135). Imidlertid foreligger det lite kunnskaper om læreres rolle tilknyttet elevers psykiske helse, og det foreligger lite forskning knyttet til samarbeidet mellom lærere og andre aktører i skolen. For eksempel skolehelsetjenesten med fokus på elevenes psykiske helse (Larsen & Christiansen, 2015).

Når det kommer til hva slags ansvar og hva lærerne skal håndtere, opplever skolene til dels et stort press fra flere hold (Holen & Waagene, 2014, s. 22). De hevder at dette kan bidra til å danne en barriere for det psykiske helsearbeidet i skolen. Dette mener lærere er for komplisert for den utdanningen de har. Dessuten kan dette bidra til å ta oppmerksomheten vekk fra lærerens kjerneoppgaver som er undervisning og læring (Holen & Waagene, 2014, s. 22). Arbeid med psykisk helse er ikke lærerens kjernekompetanse, men noen ganger kan det være hensiktsmessig å bringe inn supplerende kompetanse fra helsevesenet. Dette er spesielt viktig med hensyn til barn med psykiske vansker eller barn i risiko (Kreyberg, 2016, s. 271)

Dahl (2016, s. 210 - 211) mener at dagens skole består av utfordringer som kan gå ut over læreren kjerneoppgaver. De belyser at det bør åpnes mer opp for tverrprofesjonelt samarbeid slik at læreren i større grad kan konsentrere seg om undervisningsoppgavene. En utvikling som dette forutsetter mer åpenhet og samarbeid med andre aktører og profesjoner i skolen. I dag er det forskningsbelegg for å hevde at profesjoner som helsesykepleiere og barnevernspedagoger i samvirke med lærerne kan bidra til å styrke elevens utvikling og læringsmiljø – derfor bør større oppmerksomhet rettes mot et tverrprofesjonelt arbeid (Dahl, 2016, s. 211).

Klomsten (2017, s. 275) peker på ulike forutsetninger for at livsmestring og psykisk helse kan bli en grundig og systematisk satsing i norsk skole. Hun mener de ulike undervisningsprogrammene om livsmestring som er godt forankret hos skoleledelsen blir bedre integrert i skolens undervisningsarbeid. Klomsten (2017) retter også oppmerksomheten mot psykisk helse som et eget fag og skolen som arena for psykisk helse. Her retter hun blant

annet søkelys på om psykisk helse i det hele tatt er skolens eller lærerens ansvar i forhold til psykisk helse i skolen.

3.0 METODE

Den opprinnelige betydningen av metode er *veien til målet* (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 140). For å nå mitt mål om å besvare problemstillingen - *Hvordan kan folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema bidra til forebygging hos risikoutsatte elever på småskoletrinnet?* – har jeg foretatt ulike metodiske overveielser. Avsnitt 3.1 redegjør for valg av fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Avsnitt 3.2 redegjør for valg av metode med vekt på kvalitativ tilnærming og det kvalitative forskningsintervjuet. Avsnitt 3.3 beskriver forskningsprosessen med vekt på utvalg, planlegging og gjennomføring av semistrukturerte intervju, transkripsjon samt dataanalyse. Til slutt, i avsnitt 3.4 redegjøres de etiske betraktningene som er foretatt i denne studien. Beskrivelse av forskningsprosessen er en del av valideringen i denne studien. Derfor defineres begrepene validitet og reliabilitet under delkapittel 3.2

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

For å utvikle en dypere forståelse av læreres erfaringer og oppfatninger av fenomenet livsmestring, og hvordan det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* kan virke forebyggende for elever i risiko, har jeg gjennomført en kvalitativ studie.

En viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er at vi oppnår en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 12). Til forskjell fra kvantitative metoder innebærer kvalitative metoder å få frem betydningen av aktørens erfaringer der man har en fortolkende tilnærming til fenomenet. Det verdifulle ved dette er at aktøren får muligheten til å gi detaljerte beskrivelser av sine erfaringer og oppfatninger om fenomenet i sin livsverden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77; Giorgi, 2012).

Gjenstand for forskning i denne studien er å få kjennskap til aktørenes erfaringer og oppfatninger med fenomenet livsmestring og dets virkning i skolen. På denne måten har problemstillingen min vært styrende for hvilken metode jeg har valgt. I dette arbeidet kom jeg frem til at en hermeneutisk – fenomenologisk tilnærming var en hensiktsmessig

innfallsvinkel. Ved å benytte en slik innfallsvinkel ble jeg oppmerksom på hvor viktig det var å gå inn i felt med et åpent sinn. Jeg måtte reflektere over mine egne antakelser og hvordan min rolle som forsker kan påvirke utfallet av forskningen (Postholm & Jackobsen, 2018, s. 133).

En kvalitativ studie innebærer ofte subjektive forståelser. Fenomenologien og hermeneutikken forsøker å forklare dette. Giorgi (1985) utformet et analysesystem basert på Husserls fenomenologiske filosofi. Derfor baserer jeg meg på Husserls filosofi slik (Giorgi, 1985, 2012) har presentert den. I analyse og tolkningsarbeidet baserer jeg meg på Gadamer (2010) filosofi.

3.1.1 Fenomenologi

Edmund Husserls filosofi regnes som grunnleggeren av den moderne fenomenologien (Dalen, 2011, s. 18; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 44). Fenomenologi i dets moderne forstand handler om å tilegne seg kunnskap om et fenomen basert på andres opplevelser og erfaringer om fenomenet i deres livsverden (Giorgi, 1985; Høgheim, 2020, s. 143; Postholm & Jackobsen, 2018). *Livsverden* blir av Husserls beskrevet som den verden vi trer inn i vår naturlige innstilling (Husserl, 1931/2014). Jeg oppfatter dette som at aktørens utsagn kan være farget av deres omgivelser som blant annet utdanning, miljø, arbeidssted, politiske føringer eller samfunnsdebatt.

Det handler om å nå frem til en dyp forståelse av fenomenet livsmestring basert på hvordan lærere opplever det. Mitt fokus har vært å nå frem til selve *essensen* av objektet (Husserls, 2014). For at jeg skal kunne nå frem til essensen må likheter trekkes sammen. På den måten kan det oppstå fellesnevner (Husserl, 1931/2014; Thagaard, 2018, s. 36). Dette kalte Husserls for «free fancy» eller «fri variasjon i fantasien». Det vil si at man forsøker å finne en konstant blant variasjonene, og denne konstanten kalles fenomenets vesen (Giorgi, 2012, s. 12; Husserl, 1931/2014; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 45)

Mitt fokus har vært å undersøke *hvordan* opplevelsesinnholdet av fenomenet livsmestring fremstår for aktøren. For å oppnå dette er det ifølge Husserl (2014) en forutsetning at jeg kan sette min forforståelse i parentes. Dette kalte Husserls for «the phenomenological reduction» (Husserl, 1931/2014, s. 172). Ved å rette oppmerksomheten mot aktøren og å bevisstgjøre

egne meninger og oppfatninger om fenomenet, kunne det bli enklere for meg å rette et kritisk blikk mot egen tolkning (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 44).

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er det greske navnet på fortolkningslære. Tidligere forsøkte den hermeneutiske tradisjon å forstå tekster, spesielt Bibelen, men også juridiske og litterære tekster (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 236).

En *oppfatning* er en forutsetning for å kunne forstå et fenomen (Gadamer, 2010). Gadamer kalte dette for forståelsens forstruktur. Den som forsøker å forstå, kan ifølge Gadamer bli villedet av egen forforståelse, noe som kan begrense forståelsen av fenomenet. Spørsmålet blir så hvordan vi unngår å bli trollbundet av våre egne sannheter i forsøket på å forstå. Når jeg spør etter aktørens oppfatning, er det nettopp *deres* oppfatning av begrepet livsmestring jeg vil få tak i. For meg ble det da viktig å ikke låse meg til min egen oppfatning, samtidig som at jeg ikke måtte glemme den helt – fordi det var viktig for meg å forstå helheten av aktørens utsagn.

Ifølge Gadamer (2010, s. 305) er det viktig å være åpen for andres oppfatninger, men at denne åpenheten forutsetter at vi relaterer deres oppfatninger til våre egne, eller omvendt. På denne måten, hevdet han at oppfatninger kan inneholde et mangfold av muligheter. Det gjelder å bli klar over egen forutinntatthet, slik at fenomenet kan fremstå i sin annerledeshet. Ved å synliggjøre min forforståelse av fenomenet livsmestring kunne jeg lettere være kritisk til egen fortolkning av datamaterialet.

Gadamer (2010, s. 307) var også opptatt av fordommer. Han hevdet at fordommer både har en negativ og en positiv funksjon fordi de kan komme i veien for vår tolkning, men de kan også fremme den. Det handler om at vi erkjenner våre fordommer og tillater å endre dem i møte med andre mennesker. Ved å kunne se et fenomen fra ulike sider kan man dermed lettere oppnå en gjensidig forståelse. I min studie har ønsket vært å finne et meningsinnhold som kan hjelpe meg å forstå fenomenet livsmestring. «Med utgangspunkt i en ofte uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet, fortolkes dens forskjellige deler, og ut ifra disse fortolkningene settes delene på ny i relasjon til helheten [...]» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 237). Gadamer (2010) betraktet den hermeneutiske sirkel som en spiral, som åpner for stadig dypere forståelse av mening og innhold. Del og helhet må forstås med utgangspunkt i

hverandre og en del kan bare forstås i sammenheng med helheten. Han hevder at det som skjer når vi mener vi forstår noe, kan sammenlignes med en horisontsammensmelting. Horisonten har ingen fast grense, det er noe som beveger seg i samme retning og åpner for utvidelse. Horisont i denne forstand er et begrep som også har avgjørende betydning for Husserls (2014) i den fenomenologiske filosofien.

I denne studien vil fenomenologien bidra til å forstå hvordan lærere opplever arbeidet med livsmestring i skolen i deres *livsverden*. Hermeneutikken vil bidra til analysearbeidet ved fortolkningen av meningsinnholdet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 33). Ved å benytte en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming i møte med datamaterialet, forstås aktørens utsagn fra egen kunnskap. Når begrepet «livsmestring» løftes opp som et fenomen, har vi mulighet til å beskrive det fra ulike innfallsvinkler. I det begrepet beskrives som et fenomen er det et steg inn til å forstå hvordan dette kan oppfattes i fremtiden og for å finne mulige tolkninger. Man setter da ens tidligere erfaringer som kan gi ulike forståelsesmetoder (Smythe, Ironside, Sims, Swenson & Spence, 2008)

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Målet med denne studien er å rette søkelyset mot det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* i den nye læreplanen. Da spesielt med fokus det mye omtalte begrepet livsmestring og hvordan opplæring og praktisering av livsmestring kan være til hjelp for sårbare barn og risikoutsatte elever. For å nå målet har jeg gjennomført kvalitative forskningsintervju.

Det kvalitative forskningsintervjuet tar sikte på å forstå verden sett fra aktørens side. I forskningen er aktørene subjekter, altså personer som er delaktige gjennom å skape mening og forståelse om et bestemt emne. Samtidig er det viktig å være klar over at aktørene også er underlagt diskurser, maktrelasjoner, ideologier eller oppfatninger som påvirker deres handlingsvalg. Subjektet kan altså aldri bli *helt* subjektivt fordi det kan være påvirket av omgivelsene i deres livsverden (Giorgi, 2012; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 20). Jeg valgte kvalitative intervjuer som datainnsamlingsmetode fordi jeg ønsket å fange opp verdifulle refleksjoner og erfaringer som eventuelt kan bidra til å øke kunnskapen om dette feltet. I tillegg håper jeg at det kan fungere som et forskningsbidrag for videre forskning. Selv om målet er å få informasjon om fenomenet jeg studerer, kan ikke funnene generaliseres uten

videre forskning. Likevel kan studien ha bidratt til å gjenspeile essensielle trekk ved fenomenet jeg studerer (Kvale & Brinkmann, 2017).

Ifølge Dalen (2011, s. 94) vil forskerrollen ha en betydning for studiens validitet. I det følgende defineres begrepene reliabilitet og validitet ytterligere, og hvordan disse begrepene er forstått i denne studien.

3.2.1 Begrepene reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelige studiens resultater er. Dette har ofte sammenheng med spørsmålet om studien hadde fått samme utfall dersom en annen forsker hadde gjennomført samme studie på et annet tidspunkt. Det som kan påvirke studiens utfall kan være forskerens tilnærming til aktørene, måten spørsmål er stilt i intervjuene, transkribering av lydopptak og analyse av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 275). For å sikre en høy grad av reliabilitet, og for å gjøre studien mer etterprøvable har jeg forsøkt å synliggjøre hele prosessen for leseren på en tydelig og presis måte.

Validitet handler om hvorvidt studien undersøker det den er ment å undersøke, altså gyldigheten til dataene og om de belyser problemstillingen på en hensiktsmessig måte. Spørsmålet om validitet handler ikke bare om metoden, men også om forskerens håndverksmessige kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276 - 277).

På bakgrunn av meg som uerfaren forsker, kan flere feilkilder og usikkerheter ha påvirket utfallet av studien. Derfor har det vært viktig for meg å vurdere forhold ved hele prosessen som mulige trusler mot studiens kvalitet. Kvale og Brinkmann (2017) belyser at en studies kvalitet kan valideres med hensyn til *kontrollering* av mulige feilkilder. Ved at forskeren kontinuerlig har et kritisk syn på sine fortolkninger og uttrykker sin forforståelse eksplisitt kan man være djevelens advokat overfor sine funn. De belyser også at man kan *stille spørsmål* til sine egne funn. Forteller aktørene sannheten? I en hermeneutisk fortolkning er slike spørsmål helt avgjørende. Det kan hende at utsagnene ikke konstruerer sannheter om de faktiske forhold, men at sannheten allikevel uttrykkes i aktørens oppfatning av seg selv. En forsker må også kunne generere *teoretiske* spørsmål til det undersøkte fenomenets natur. Et fenomens mange fasetter kan uttrykkes ved aktørens motstridende uttalelser, og trenger nødvendigvis ikke å skyldes en upålitelig intervjueteknikk. Validitet handler derfor ikke bare om metode (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 279 - 282). Å eksplisitt sette søkelys på egen

forforståelse kan være med å styrke studiens validitet og reliabilitet. Min forforståelse uttrykkes i kommende avsnitt.

3.2.2 Forforståelse

I enhver studie vil det alltid foreligge en forståelse som er påvirket av en forståelseshorisont. Denne forforståelsen inneholder subjektive meninger og oppfatninger om fenomenet som studeres. Når en forsker går inn i en studieprosess, tar forskeren med seg sin forforståelse inn i prosessen, hvilket kan påvirke ulike utfall (Dalen, 2011). De aller fleste som arbeider innenfor det pedagogiske feltet, har med seg forestillinger og forforståelser om både muligheter og utfordringer i feltet. Denne oppfatningen er gjerne betinget av rammen rundt det vi opplever (Kvale & Brinkmann, 2017). Ifølge Gadamer (2010) er vår forforståelse viktig for å utvikle forståelse og senere tolkning. Å lytte og motta er en skapende prosess og det er i tråd med den hermeneutiske forståelsen der forforståelsen er en forutsetning for forståelse (Dalen, 2011, s. 16; Gadamer, 2010).

I lys av dette gir det mening at min egen forforståelse kan ha påvirket studiens utfall. Jeg har en utdanning som grunnskolelærer og har gjennom utdanningen opparbeidet meg erfaring gjennom praksis og arbeid innenfor fagfeltet. Jeg har skrevet en bacheloroppgave med samme teoretiske forankring. Jeg har også dannet meg tanker om hva det er behov for i skolen innenfor arbeidet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i møte med sårbare barn. Dette fagfeltet er noe som engasjerer meg, jeg holder meg derfor oppdatert på samfunnsdebatten rundt fagfornyelsen. Dette kan tenkes å ha påvirket mine oppfatninger og forventninger til studiens utfall. Jeg er også klar over at forforståelsen dessuten kan ha påvirket studien reliabilitet, og kan dermed anses som en mulig feilkilde i tolkningen av aktørens utsagn.

3.3 Forskningsprosessen

3.3.1 Utvalg

Siden jeg har valgt en hermeneutisk – fenomenologisk tilnærming i min studie var det viktig for meg at utvalget ikke ble tilfeldig. Et krav i en fenomenologisk studie er at aktørene har bestemte erfaringer som direkte er knyttet til forskningens fokus (Postholm, 2010, s. 43). Foruten at aktørene måtte være lærere på barneskolenivå, var første kriteriet at de også måtte ha hatt undervisningserfaring fra første til fjerde trinn. Det andre kriteriet var at lærerne hadde

erfaring med det jeg definerer som risikoutsatte elever. For meg var det også av interesse dersom noen hadde begynt å praktisere folkehelse og livsmestring i tråd med den nye læreplanen. Som resultat av den pågående koronavirussituasjonen var det flere som hadde utsatt denne praktiseringen, likevel var lærernes tanker og refleksjoner rundt temaet av høy verdi. Dessuten hadde samtlige av aktørene undervist i tematikk relatert til livsmestring. Med dette som bakgrunn kan man kalle utvalget mitt for *strategisk* valgt fordi dette er deltakere jeg mener har bestemte kunnskaper og erfaringer om tematikken (Thagaard, 2018, s. 54).

For å finne deltakere til mitt prosjekt gikk jeg aktivt inn i skolen og forhørte meg om noen lærere kunne tenkt seg å delta i mitt prosjekt. Jeg sendte en mail om prosjektet til skolens avdelingsleder som igjen videresendte mailen til aktuelle lærerne. De som ønsket å delta tok deretter kontakt med meg. Deltakerne fikk tilsendt et skriv om formålet med prosjektet slik at de kunne gjøre seg opp en formening om de var villige eller egnet til å delta. Gjennom bekjente fikk jeg også kontakt med en lærer i en annen kommune som ønsket å delta. Til slutt besto utvalget av fire lærere, både kvinner og menn, fordelt på tre ulike skoler ved to forskjellige kommuner i Norge (se tabell 1). Samtlige av aktørene har til dags dato stilling som kontaktlærere. Jeg anså det som verdifullt å snakke med lærere med ulik erfaringsbakgrunn i skolen fordi jeg ønsket å se om dette kunne berike datamaterialet mitt.

Antall aktører	Fire
Ansiennitet	Fra 7 til 40 år
Fordeling alder	Fra 30 til 70 år
Fordeling kjønn	Tre kvinner og en mann

Tabell 1: Oversikt over utvalget

Det foreligger ulike meninger om hvor mange intervjuer som er hensiktsmessig å gjennomføre. Likevel er det viktig å ta hensyn til omfang og tidsramme gjennom prosjektet (Postholm, 2010, s. 43). I kvalitative studier er innholdsrike og varierte data viktigere enn representativitet, derfor mener Malterud (2017, s. 63) at *informasjonsstyrke* er et bedre mål på om vi skal velge et stort eller lite utvalg. Det var derfor viktig for meg at spørsmålene jeg stilte til utvalget kunne gi god informasjonsstyrke til mitt prosjekt. På bakgrunn av studiens omfang og tidsramme kom jeg frem til at fire deltakere ville vært hensiktsmessig for å komme frem til essensen i deres opplevelser og erfaringer. Samtidig kan jeg kun si noe om den

informasjonen disse fire aktørene forteller om opp mot tilhørende forskning og litteratur på temaet fordi populasjonen er liten (Postholm, 2010, s. 43).

Grunnet valg av vitenskapsteoretisk tilnærming valgte jeg å benytte begrepet aktør fremfor informant eller forskningsdeltaker noe som er i tråd med Gadamer (2010) omtale i flere av sine verk.

3.3.2 Semistrukturerte intervjuer

Datainnsamlingen ble foretatt ved hjelp av *semistrukturerte* intervjuer. Dette er intervju som ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men som har et formål (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2017). Formålet med intervjuene i mitt prosjekt var å åpne opp til samtale der alle aktørene berører den samme tematikken. Ved å gjennomføre intervjuer med utgangspunkt i en *intervjuguide* (se vedlegg nr. 3), kunne jeg stille utfyllende spørsmål som var relevante for tematikken i mitt forskningsprosjekt. Samtidig tillot jeg å variere noe på rekkefølgen av spørsmålene i intervjuguiden samt legge til noen oppfølgingsspørsmål der det passet inn. På denne måten kunne jeg oppnå dybde, detaljrike og mer nyanserte svar, samtidig som at intervjusituasjonen ikke føltes så formell (Christoffersen & Johannessen, 2012; Postholm & Jackobsen, 2018, s. 122). Fordelen med å gjennomføre denne formen for intervju var at jeg kunne minske sannsynligheten for irrelevante digresjoner, samt stille utdypende spørsmål tilpasset den enkelte aktør. Dersom jeg hadde gjennomført ustrukturerte intervjuer hadde jeg kunne stått i fare for at samtalen ble ledet over til en irrelevant tematikk (Kvale & Brinkmann, 2017). Derfor anser jeg semistrukturerte intervjuer som den beste intervjuformen til mitt forskningsprosjekt.

Intervjuguide

Ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s. 195) bør intervjueren ha gode kunnskaper om temaet som skal undersøkes for å kunne føre en opplyst samtale om temaet. Derfor valgte jeg å lese meg opp på teori og forskning om folkehelse og livsmestring samt relevant teori om risiko og forebygging, før jeg utarbeidet intervjuguiden. Jeg så særlig på styringsdokumentene samt litteratur både i og utenfor fagfornyelsen om begrepet livsmestring. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å stille spørsmål som kunne dekke alle deler av min problemstilling. Det var viktig for meg at spørsmålene var relevante for tematikken og derfor brukte jeg mye tid til revidering. Mitt ønske var å hente beskrivelser av aktørenes meninger om fenomenet livsmestring, derfor var det viktig å sikre at deltakerens ærlige meninger kom frem.

Intervjuguiden valgte jeg å dele i to deler der den ene delen tok for seg det generelle rundt begrepet livsmestring samt aktørens refleksjoner rundt det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Her valgte jeg blant annet å stille et spørsmål om hva de legger i begrepet livsmestring. I den andre delen valgte jeg å gå inn på risikoutsatte elever i møte med livsmestring på timeplanen, og hvordan opplæring i folkehelse og livsmestring på skolen kan bidra til forebygging mot utvikling av psykiske helseplager hos elevene.

Som en del av utformingen av intervjuguiden gjennomførte jeg et uformelt prøveintervju (Dalen, 2011, s. 30). Personen jeg gjennomførte intervjuet med hadde riktig nok ikke kriteriene for deltakelse i mitt forskningsprosjekt, men hadde nokså lik bakgrunn som deltakerne. Prøveintervjuet gjennomførte jeg hovedsakelig for å prøve ut guidens validitet, øve meg i intervjusituasjonen og eventuelt revidere guiden. I etterkant fikk jeg tilbakemelding om meg som en lyttende intervjuer. Å gjennomføre et slikt prøveintervju er med å styrke studiens validitet (Dalen, 2011). Fordi det var et poeng å utarbeide intervjuguiden ut fra problemstillingen fikk jeg tilbakemeldinger fra min veileder på intervjuguiden, noe som gjorde at jeg la til noen spørsmål, samt tok vekk de som var irrelevante.

Gjennomføring

På bakgrunn av den pågående koronaviruspandemien, føler jeg meg heldig som fikk gjennomført tre av fire intervjuer fysisk. Det siste intervjuet ble gjennomført gjennom Facetime. For å etablere trygge rammer og en avslappet atmosfære valgte jeg å la deltakeren selv bestemme sted og tid for intervjuet. Et intervju som foregår på deltakerens arbeidsplass kan by på ulike forstyrrelsesmomenter for eksempel avbrytelser av mennesker eller telefoner. Dette var noe jeg ønsket å unngå, derfor ble disse tre intervjuene gjennomført på et møterom der sannsynligheten for forstyrrelser var liten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 82). I forkant av videointervjuet var jeg klar over at tekniske forstyrrelser kunne påvirke kvaliteten på intervjuet. For å unngå dette valgte jeg å teste lyd og bilde før intervjuet startet. Jeg sikret i tillegg underveis at deltakeren kunne høre meg optimalt.

Hvert intervju varte i ca 40 – 60 minutter, og de ble tatt opp med lydbånd, slik at jeg fullt og helt kunne konsentrere meg om selve samtalen og dynamikken mellom meg og deltakeren. Før intervjuet startet forsikret jeg meg om at deltakeren hadde lest og forstått informasjonsskrivet (se vedlegg nr. 1). Jeg oppsummerte det viktigste – at de når som helst

kunne trekke sin deltakelse uten noen form for konsekvenser eller å måtte oppgi noen grunn. Da intervjuene skulle gjennomføres valgte jeg å fortelle deltakeren hva jeg mener når jeg snakker om risikoutsatte og sårbare elever. «Risiko» og «sårbar» er to begreper som kan by på ulike forståelser, derfor valgte jeg å klargjøre dette på forhånd for å unngå unødvendige misforståelser som potensielt kunne ha påvirket validiteten til studien. Ved det første intervjuet oppsto det en løs og uformell samtale rundt disse begrepene noe jeg oppfattet som positivt for den videre samtalen. Derfor var dette noe jeg valgte å gjøre ved de neste intervjuene. Allikevel mener jeg det er viktig å være klar over at deltaker og jeg mulig ikke har hatt samme oppfatning av begrepene som ble brukt, noe som også kan ha påvirket validiteten til resultatene mine.

Ved de to siste intervjuene dukket det opp et interessant moment som jeg kunne tenkt meg å høre hva de to første deltakerne tenkte om. Av den grunn ba jeg de to første deltakerne om et nytt intervju. På den måten fikk alle deltakerne de samme spørsmålene. Jeg gjorde dette fordi jeg ønsket et bredt datagrunnlag for å kunne sammenligne svarene deres opp mot samme spørsmål i dataanalysen.

Min opplevelse var at deltakerne følte seg trygge og komfortable i intervjusituasjonen. Jeg fikk tilbakemeldinger om selve intervjusituasjonen av deltakerne noe jeg opplevde som positivt for å kontinuerlig kunne utvikle meg som intervjuer. For å sikre at min gjengivelse av deltakerens utsagn ble så korrekt som mulig, stilte jeg underveis oppklarende spørsmål dersom noe var uklart. På denne måten fikk deltakeren mulighet til å bekrefte eller avkrefte om min umiddelbare førforståelse var riktig.

3.3.3 Transkribering og dataanalyse

I denne delen av kapitlet vil jeg gjøre rede for og begrunne valgene jeg har gjort i prosessen der datamateriale har blitt omsatt til funn.

Transkribering

transkripsjonen ble det muntlige språk omsatt til et skriftlig språk. Dette gjorde at datamaterialet ble mer håndterbart. Transkriberingen ble skrevet ned på et ordinært tekstbehandlingsprogram på min datamaskin, noe som var en svært tidkrevende, men også verdifull prosess. Å transformere et intervju til skriftspråk er ikke helt problemfritt. For det

første medfører et lydopptak tap av kroppsspråk og gester fra personens fysiske tilstedeværelse. For det andre kan transkriberingen medføre tap av stemmeleie, intonasjon og åndedrett. Transkripsjon kan dermed ses på som en dekontekstualisert og abstrahert representasjon av intervjusamtaler (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 205).

For å kunne gjengi intervjusituasjonen skriftlig på best mulig måte, transkriberte jeg intervjuene mens jeg hadde de friskt i minne. Jeg noterte ned bemerkninger umiddelbart som for eksempel kroppsspråk, ironi eller ansiktuttrykk. Et faremoment her er om jeg har tolket dette på en ukorrekt måte, noe som kan ha vært med å påvirke studiens validitet.

En annen metodisk overveielse har jeg gjort i forbindelse med transkriberingen er hvordan jeg har gjengitt ord og fraser. Malterud (2017) hevder at dersom vi skriver nøyaktig det som blir sagt, vil vi nødvendigvis ikke få en god gjengivelse av det som ble hørt. Dette kan medføre en dragkamp mellom reliabilitet og validitet. Spørsmålet blir så om den transkriberte teksten skal være detaljrik eller om den skal være mer skriftliggjort. Jeg forsøkte å finne en middelvei i forbindelse med dette. Jeg valgte så godt jeg kunne å inkludere blant annet pauser og latter i transkripsjonen. I det muntlige språket benyttes ofte fraser om for eksempel «eh» eller «mm». Jeg var klar over at dette enkelte steder kunne virke forstyrrende for budskapet, derfor har jeg kun tatt disse med der de spiller en rolle for meningsinnholdet. Digresjoner har jeg erstattet med [...] der de ikke har vært nødvendige for meningsinnholdet. Jeg mener at dette kan ha bidratt til å ivareta deltakerens integritet ved fremstille han/hun på en respektfull måte.

Dataanalyse

Etter endt transkribering satt jeg igjen med et stort og omfattende datamaterialet. I analysearbeidet benyttet meg av meningskoding inspirert av filosofi fra fenomenologi og hermeneutikk (Kvale & Brinkmann, 2017). Første trinn i analysen var å kode datamaterialet. Ved at fenomenologien tillater fri variasjon i fantasien (Giorgi, 2012), kunne jeg forsøke å redusere materialet til en mer håndterbar størrelse uten at det påvirket eller fjernet essensen i jeg skulle frem til. Jeg leste gjennom intervjutekstene for å få en oversikt over helheten. Deretter ble kategorier valgt ut med utgangspunkt i aktørens subjektive mening. Neste trinn var å trekke ut kategoriene ytterligere med utgangspunkt i min fortolkning av aktørens utsagn – på en så fordomsfri måte som mulig. Dette gav meg utgangspunkt til en dypere meningsfortolkning, der jeg så aktørens utsagn i relasjon til teoretiske perspektiver. På denne måten vekslet jeg stadig mellom teori og datamaterialet. Ved at jeg studerte delene av datamaterialet både separat, i sin helhet og i relasjon til teorien, oppdaget jeg stadig en dypere

eller en ny forståelse av fenomenet. På denne måten befant jeg meg kontinuerlig i den hermeneutiske sirkel (Gadamer, 2010). I dette arbeidet måtte jeg også se meningskonstruksjonene i relasjon til ikke bare den aktuelle situasjonen som aktøren befant seg i, jeg måtte også tolke aktørens oppfatninger i lys av de gjeldende samfunnsforholdene og den aktuelle samfunnsdebatten (Dalen, 2011, s. 92).

Som et hjelpemiddel i kodingsarbeidet benyttet jeg analyseprogrammet NVivo. Ifølge Høgheim (2020, s. 201) kan bruk av NVivo være et nyttig hjelpemiddel i det analytiske arbeidet, men det kan også by på feilkilder. Det kan handle om at et slik program har mange avanserte funksjoner, og kan oppfattes som tidkrevende og komplisert å sette seg inn i. Likevel fant jeg det som nyttig i arbeidet med kodingen av datamaterialet mitt. Kvale og Brinkmann (2017, s. 226) nevner også bruk av dataprogrammer som nyttige verktøy.

På bakgrunn av arbeidet med meningskoding, kom jeg frem til følgende hovedkategorier:

delkapittel	Resultater
4.1	Læreres forståelse av begrepet livsmestring
4.2	Livsmestring i skolen – aktualitet
4.3	Rollespørsmålet i møte med barn i risiko
4.4	Hva lærere anser som viktig i arbeidet med forebygging mot psykiske helseplager

Tabell 2: Hovedkategorier

Gjennom å kontinuerlig veksle mellom del og helhet av materialet, håper jeg å ha oppnådd en dypere forståelse av fenomenet livsmestring og dets virkning i skolen.

3.4 Etske betraktninger

Thagaard (2018, s. 24) skriver at all vitenskapelig virksomhet krever at forskeren utviser redelighet og nøyaktighet i fremstillingen av forskningsarbeidet.

Ved studiens start foretok jeg en vurdering med hensyn til studiens tema. Temaet omhandler sårbare mennesker og temaet folkehelse og livsmestring kan by på ulike etiske problemstillinger fordi det er snakk om psykisk helse. Det hadde vært interessant å undersøke elevenes oppfatninger og perspektiv på det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, men av etiske hensyn vurderte jeg det hen at det ville blitt etisk utfordrende.

I Personopplysningsloven (2018, § 1) fremgår det at den enkeltes personopplysninger skal beskyttes og vernes. Personopplysninger er opplysninger som for eksempel bilder, video eller opptak, og som enten direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson (Dalland, 2012, s. 101). I mitt prosjekt benyttet jeg indirekte personidentifiserende opplysninger hvilket betyr at både navn, personnummer eller personentydige kjennetegn ikke var av interesse for studien min. Deltakerne ble helt anonymisert, det vil på ingen måte være mulig å identifisere aktørene. Ifølge datatilsynet (2018) regnes all informasjon som samles inn ved hjelp av lydopptak som identifiserende informasjon. Derfor sendte jeg inn en søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). 01.12.20 ble prosjektet vurdert til godkjent (vedlegg nr. 4) og prosjektet har siden blitt gjennomført i tråd med deres retningslinjer.

Det var viktig for meg å vise min takknemlighet for at deltakerne ønsket å vie sin tid i en ellers travel hverdag, til å delta i min studie. Derfor etterstrebet jeg å stille forberedt til intervjuet. Deltakerne fikk i god tid tilsendt informasjon om prosjektet samt et «samtykkeskjema» (vedlegg nr. 1 og 2). Dette dokumentet sier noe om hva det vil innebære å være deltaker i prosjektet. Deltakernes rettigheter omtales også i dette skjemaet. De ble også gjort kjent med kravene knyttet til anonymitet og konfidensialitet. Før intervjuet startet forsikret jeg meg om at deltakerne hadde lest og forstått samtykkeskjemaet samt gitt skriftlig samtykke. All data ble oppbevart på min private, passordbeskyttede datamaskin.

Koder er benyttet for å vise fordeling av kjønn, kommune og ansiennitet. Grunnen til at jeg valgte å ta med tilhørende kommune var fordi jeg så en indikasjon på at dette kunne ha en funksjon i mine resultater. Kodene til aktørene viser for eksempel: «1» (1. aktør), «K» (kvinne), «16» (ansiennitet) og «B» (Bergen kommune), derav koden 1K16B i dette eksempelet (se tabell 3).

Aktør	ansiennitet	Kjønn	Kommune	Kode
1	16	Kvinne	Bergen	1K16B
2	15	Kvinne	Bergen	2K15B
3	7	Kvinne	Oslo	3K7O
4	40	Mann	Bergen	4M40B

Tabell 3: Oversikt over koder

4.0 RESULTATER AV ANALYSE

I dette kapittelet vil jeg løfte frem og belyse de viktigste resultatene fra datamaterialet mitt. Resultatene presenteres og analyseres fortløpende i hovedkategoriene som vist tidligere i tabell 2 på side 39.

delkapittel	Resultater
4.1	Læreres forståelse av begrepet livsmestring
4.2	Livsmestring i skolen – aktualitet
4.3	Rollespørsmålet i møte med barn i risiko
4.4	Hva lærere anser som viktig i arbeidet med forebygging mot psykiske helseplager

Tabell 2. Hovedkategorier

Disse er utarbeidet med utgangspunkt i både aktørenes og min forståelse av fenomenet livsmestring. Underkategoriene er utarbeidet som et resultat av tematisering av datamaterialet og aktørens utsagn er gjengitt i sitater og omformulert av meg med utgangspunkt i min forståelse. Problemstillingen er - *Hvordan kan folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema bidra til forebygging hos risikoutsatte elever på småtrinnet?*

4.1 Læreres forståelse av begrepet livsmestring

Jeg har en forforståelse om at livsmestring er et vagt begrep, som i bunn og grunn ikke er så lett å svare på. Jeg har også en forforståelse om at livsmestring i skolen kanskje ikke har fått satt «rot» enda fordi det er et relativt nytt tema i skolesammenheng og dermed kan det være vanskelig å operasjonalisere tematikken. I datamaterialet finner jeg flere indikatorer som kan bekrefte noe av min forforståelse. Aktør 3K70 uttaler følgene med en for øvrig humoristisk undertone:

[...] Jeg vet ikke helt altså, vær så snill fortell meg hva det er (ler) (3K70).

Selv om aktøren sier dette med en spøkefull og humoristisk undertone oppfatter jeg likevel det at det kan være noe ved livsmestring som ikke er helt oppklart. Til tross for dette er aktørenes utsagn om deres oppfatning av begrepet livsmestring av interessant art.

Det første jeg oppfatter er at samtlige ser på det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring intuitivt som noe *positivt* i skolen, de mener det er relevant og aktuelt. Allikevel viser de en litt ulik oppfatning av begrepet. De forstår det blant annet som det å:

«Gi elevene et godt grunnlag i livet, ikke bare faglig, men også psykisk [...]» (3K7O)

«[...]mestre motgang, medgang». (2K15B)

«[...]å bli trygg på seg selv, og også på de som du har rundt deg. (4M40B)

Aktør 4M40B belyser også et samfunnsmessig perspektiv i sin oppfatning:

Jeg oppfatter det at elevene på en måte klarer å ta vare på seg selv, og at de på en måte har så stor tiltro til seg selv at de tåler å på en måte komme ut i samfunnet når den tid kommer. (4M40B)

Ut fra disse sitatene kan det tolkes at aktørene forstår livsmestring som en form for *positiv selvoppfatning*, en form for personlig *motstandskraft* og at livsmestring er en måte legge til rette for at elevene kan vokse opp å få et godt liv og utvikle seg til å bli selvsikre aktører i eget liv, både faglig og psykisk.

Aktør 1K16B forstår begrepet livsmestring på følgende måte:

Det er jo et kjempestort begrep. Det handler om å mestre livet, og det tror jeg egentlig ikke du kan forberede noen på fordi at man heldigvis ikke vet hva livet bringer. (1K16B)

Aktøren mener at det spontant og intuitivt ligger ganske åpenlyst i ordene – det handler om å mestre livet. Aktøren syntes kanskje livsmestring er noe abstrakt eller noe som egentlig ikke er så lett å svare på. Sitatet kan også vitne om at livsmestring er utfordrende å operasjonalisere. Ut fra det hun sier forstår jeg at det er vanskelig å danne elevene til å mestre livet fordi livet består av mange uforutsette hendelser som i bunn og grunn kan være vanskelig å forberede noen på. Dette forstår jeg på bakgrunn av aktørens utsagn:

jeg tenker livsmestring inneholder [...] en kategori, en bolk som handler om den generelle delen av livet, ikke alle disse [...] tingene som kan skje. (1K16B)

Sitatet indikerer at hun forstår livsmestring som en form for *forberedelse*, der elevene skal øve seg på den «generelle delen av livet». Ved et oppfølgingsspørsmål om hva det generelle innebærer, forklarer hun at det handler om for eksempel:

Det å lære seg å knyte skoene sine. [...] lære seg å smøre matpakke [...] lære seg å gå i kø, de skal lære seg å gå stille i gangene, de skal lære seg å sitte fint når de spiser, altså alle sanne ting, det er en del av livsmestring det òg. (1K16B)

Jeg ønsker å påpeke at siden dette er snakk om livsmestring på småskoletrinnet, kan det tenkes at slike grunnleggende ferdigheter kanskje ikke vil være like gjeldende hos de eldre barna. Aktør 3K7O trekker inn *grensesetting* ved spørsmål om hva det vil si å mestre livet:

Det å jobbe med livsmestring slik at de kan klare å sette grenser for seg selv, eller respektere alle andre sine grenser. (3K7O)

Denne forståelsen indikerer at hun har en oppfatning om livsmestring både har et individuelt og sosialt perspektiv fordi det ikke bare handler om at de skal kunne sette sine egne grenser, men de skal også lære seg å forstå og anerkjenne andre sine grenser.

Aktør 4M40B belyste at livsmestring også handler om *kritisk tenking*:

Du skal lytte og høre og kunne samtale og kunne argumentere, og det er også det nye, i den nye læreplanen, kritisk tenkning. (4M40B)

Han mener at livsmestring handler om å kunne bli et reflektert menneske, som kan uttrykke seg og sine følelser samt kunne ta gode beslutninger, kritisk tenking.

På bakgrunn av hva jeg har presentert ovenfor som aktørenes oppfatning av begrepet livsmestring forstår jeg at de mener at det handler om positiv selvoppfatning, motstandskraft, bli aktører i eget liv, grunnleggende ferdigheter, grensesetting og kritisk tenking. I tillegg oppfattes livsmestring som et stort begrep som kan være vanskelig å svare på.

Neste avsnitt skal jeg presentere aktørenes refleksjoner rundt *følelser- og selvregulering*. Dette var noe jeg oppdaget som en fellesnevner fordi samtlige av aktørene reflekterte rundt dette, derfor anser jeg dette som viktig.

4.1.1 Følelserregulering

Ut fra aktørenes forståelse har jeg en oppfatning om at håndtering, regulering og mestring av følelser var essensielle faktorer i deres oppfatning av begrepet livsmestring. Ved snakk om hvordan livsmestring kan være til hjelp for barna belyste aktør 2K15B og 4M40B at det handler om å:

[...] mestre følelsene våre, skjønnne følelsene våre [...]. (2K15B)

[...] at du på en måte håndterer disse følelsene, at vi må rett og slett øve på det.

(4M40B)

Jeg tolker dette som at følelshåndtering er en type *ferdighet* som barna trenger å øve å for å kunne ha kontroll over seg selv og ikke mins sitt eget liv og sine følelser. Aktør 1K16B ytret følgende om følelserregulering:

[...] det handler om å regulere seg, og barn som er små har ofte problemer med å regulere seg og vet ikke hvordan de skal takle det å være sint, sant, altså da slår de en arm ut, for det er det de har lært, eller det er det de har sett andre gjør [...] følelsen inni er så sterk og de klarer ikke å ytre den. (1K16B)

Aktørens refleksjon indikerer en forståelse om at følelserregulering ofte er vanskelig hos små barn. Noen ganger kan følelsene oppleves så sterke at de kanskje ikke vet hvordan de skal håndtere dem. Når hun refererer til «for det er det de har lært» oppfatter jeg at handler om hva barna lærer av sine rollemodeller, hva de lærer gjennom både voksne og jevnaldrenes eksempler. Små barn og kanskje spesielt sårbare barn har derfor et behov for å utvikle sin følelserregulering. Kanskje mener aktørene at skolen bør tilrettelegge og vektlegge regulering av følelser som en del av temaet livsmestring? Aktør 3K7O belyser dette om det samme aspektet:

Det å ha jobba med livsmestring handler vel kanskje om det å være, ja, takle følelsene sine da. [...] At de skal kunne klare å håndtere tankene sine og alle de følelsene de

sitter med, de er jo på veldig ulikt plan [...] Men alle har jo et behov for å jobbe med det. (3K7O)

Dette sitatet indikerer en forståelse om at alle er forskjellige og alle har ulike behov for å utvikle seg på forskjellige områder når det gjelder håndtering av tanker og følelser. Når hun sier «de er jo på veldig ulikt plan» oppfatter jeg at det er snakk om et slags mangfold av ulike følelser som barna kan ha, men at alle har ulike forutsetninger. Hun mener kanskje at det er noe *alle* trenger å øve på. Aktøren viser også en forståelse om at livsmestring i skolen har et forebyggende og samfunnsmessig aspekt:

Hvis du ikke har jobba med det å takle tanker og følelser i det hele tatt da så vil det kanskje være vanskelig for deg å skaffe hjelp eller jobbe med det og fungere i hverdagen kanskje, og fungere i samfunnet, så jeg vet ikke, ja det er jo viktig absolutt. (3K7O)

Dette sitatet kan forstås som at øvelse i følelshåndtering har en emosjonell og psykisk dimensjon der det handler om å kunne klare å ta vare på seg selv senere i livet. Jeg oppfatter at dette kan handle om den grunnleggende årsaken til innføringen av folkehelse og livsmestring i skolen, at en samfunnstrend viser at flere sliter med psykiske helseplager. Aktøren mener kanskje at livsmestring i skolen kan hjelpe elevene til å få kontroll over sine egne tanker og følelser og blir aktører i eget liv og dermed økt sjanse for å meste livet når de blir voksne mennesker.

Som eneste aktør trekker aktør 4M40B frem eksempler på teknikker eller verktøy for å utvikle seg på stressmestring, selvregulering og følelsesregulering:

«Dette med selvforståelse [...] Østens religion har mye å lære oss, dette med meditasjon, yoga, pusteøvelser, for alt raser forbi utenfor der, og så må du gå innover deg og finne deg selv før du kan motta alt utenifra. (4M40B)

Aktøren kan ha en oppfatning om at disse verktøyene kan være til hjelp for elevene til å takle en krevende skolehverdag og et samfunn som stiller høye krav til det enkelte menneske. Sitatet indikerer at elevene må lære seg å være til stede i eget nærvær ved meditasjon, yoga og pusteøvelser. Dette kan betraktes som øvelser i «mindfulness», altså det å være til stede i

nuet. Han mener også kanskje at det er viktig å kunne finne seg selv, og forstå seg selv før man betrakter alle inntrykk man får fra omverden som kan bidra til stress og bekymringer.

I neste avsnitt skal jeg presentere et resultat som fremstår som en viktig faktor for å danne en forståelse av aktørens oppfatning av livsmestring i skolekontekst. Samtlige reflekterte rundt livsmestring som en måte å ruste elevene til å bli aktive samfunnsborgere, og rustet for livet. Derfor anser jeg dette som en viktig del av mine resultater.

4.1.2 «Å ruste elevene til å møte medgang og motgang»

Å ruste er et synonym til å forberede eller forbedre. det kan også bety å korrodere, gjøre i stand til eller gagne. Jeg finner at tre av aktørene har valgt å benytte begrepet *ruste* i deres beskrivelser av livsmestring. Den siste aktøren valgte å benytte begrepet *ustruste*, hvilket også er et synonym for å ruste. I den hermeneutiske sirkel (Gadamer, 2010) måtte jeg forstå både del og helhet med utgangspunkt i hverandre, og jeg fikk dermed en ny forståelse om at dette var en del av aktørens oppfatning. Aktør 4M40B beskrev dette på følgende måte:

Så det er i grunn å ruste seg for det livet sant, men alt kan vi ikke forutse for de [...] Dette med covid-19 det kom veldig overraskende, men akkurat det å kunne takle sånne vanskelige situasjoner, det lærer også noe om oss som mennesker. Og der er vi aldri utlært. (4M40B)

Dette kan indikere at aktøren mener at livsmestring handler om å bli *forberedt* på livets uforutsette hendelser. Aktøren velger å bruke begrepet *ruste* for så å trekke inn koronaviruspandemien som et eksempel på at uforutsette og vanskelige hendelser mest sannsynlig vil oppstå i løpet av livet. Han mener kanskje at det handler om å være forberedt til å mestre de vanskelige situasjonene som skjer i livet på best mulig måte. Å forberede et barn på livet er krevende, noe han også påpeker. Dette kan også kobles sammen med det tidligere sitatet til aktør 1K16B som sier at det å mestre livet kan man ikke forberede noen på fordi man ikke kan vite hva livet bringer. Kanskje aktør 1K16B og 4M40B mener at vi aldri vil kunne lære barna å mestre livet på en perfekt måte, og mest sannsynlig vil vi aldri det, men at handler om å gi barna de riktige verktøyene. Og dette eksempelet med koronaviruspandemien, det har lært oss at det ikke er mulig å bli forberedt på alt, men det handler om å klare å stå i

motgang og takle de på best mulig måte. Aktør 3K7O viser en annen forståelse og indikerer at skolen er medansvarlige til å ruste elevene for livet:

«[...] Jeg tror vi har en jobb vi òg, til å hjelpe elevene til å være rusta for det som kommer. Det er ikke alle som kanskje får det grunnlaget [...] det er ganske store forskjeller på hva elevene får av det hjemme, så [...] jeg føler skolen har ansvar for det de òg da. [...]» (3K7B)

Min oppfatning ut fra dette sitatet er at livsmestring i skolen kan være en løsning på barnas manglende livsmestring. Jeg oppfatter ut fra dette at det er forskjell på barns forutsetninger til å meste livet på bakgrunn av det jeg forstår som sosioøkonomiske forskjeller i samfunnet. Det at barna kommer fra forskjellige hjem gjør at de naturligvis får ulik opplæring og ulike forutsetninger til å mestre livet. Derfor forstår jeg at skolen kan være en viktig arena til å gi, kanskje spesielt de sårbare barna en bedre forutsetning til å mestre livet. Ved et spørsmål om hva aktøren legger i begrepet livsmestring svarte aktør 2K15B følgende:

Jeg tenker at det handler om å mestre motgang, medgang, [...] hverdagslige ting, vennskap, knuffing, altså om livet går imot, alt er ikke perfekt, eller om noen behandler deg urettferdig. Livet rett og slett, at du skal klare å ha strategier til å fikse det uten at du går i bakken eller gir opp. (2K15B)

Hun refererer til medgang og motgang, der det handler om at livet i realiteten består av mange oppturer og nedturer. Hun viser til et eksempel på motgang som barn ofte kan oppleve, «knuffing» og «urettferdig behandling». Disse eksemplene kan være bagatellmessig motstand, men som for mange barn kan oppleves som utfordrende og betydningsfullt. «Livet rett og slett», og det å meste motgang blir for aktøren et nøkkelord i sin beskrivelse av livsmestring. Dersom barna opplever mestringserfaring i å møte en slik type motgang, kan det tenkes at de utvikler «strategier» som aktøren påpeker til å mestre senere i livet. Ut fra denne analysen har jeg tilegnet meg en dypere forståelse om at aktøren forstår livsmestring også som en form for motstandskraft. Aktør 4M40B belyser samme aspekt på følgende måte:

[...] At du ser deg selv i en litt større sammenheng. [...] må kunne tåle litt kritikk. Øve de på å tåle det, litt motstand. Litt motgang, men virkeligheten er også at av og til så

må man tåle, og øve de til å takle motgang på en god måte sånn at du på en måte utvikler deg på det og ikke går i kjelleren av det. (4M40B)

Aktøren har også valgt å benytte begrepet «motgang» i sine beskrivelser. Også av han blir det å mestre motgang et nøkkelbegrep. Det er interessant at aktørene vektlegger en slik beskrivelse av sin oppfatning av begrepet livsmestring. Fordi flere av aktørene har benyttet begrepene «ruste» og «medgang og motgang» kan man spørre seg, hvor kommer denne forforståelsen fra? Kan de politiske føringene ha vært med å farge deres oppfatning av fenomenet? Kan utdanningsforum eller pedagogiske tidsskrift som lærere ofte leser ha påvirket deres forforståelse? Uansett om det er tilfellet eller ikke, finner jeg det som et viktig resultat og en essensiell del i mitt datamateriale.

Delkapittel 4.1 oppsummert

Frem til nå har jeg snakket om hvordan aktøren forstår begrepet «livsmestring». Jeg finner at aktørene oppfatter livsmestring som noe positivt, relevant og aktuelt. Elevene skal utvikle en positiv selvoppfatning, lære å sette grenser for seg selv og lære hvor andres grenser går, lære om følelshåndtering, kritisk tenking og å takle motstand – en form for det jeg har valgt å kalle motstandskraft.

Aktørenes oppfatninger av begrepet livsmestring er vist i tabell 4:

Aktører	1K16B	2K15B	3K7O	4M40B
Individorienterte beskrivelser	Mestre motgang	Mestre medgang og motgang	Takle følelsene sine	Takle motstand
	Emosjonelle følelser		Fysisk og psykisk helse	Håndtere følelser
	Mestre hverdagslige ting (knytte sko, smøre matpakke)			Bli trygg på seg selv
	Gi de verktøy	Få strategier til å mestre	Håndtere tanker og følelser	Klarer å ta vare på seg selv
		Mestre følelsene	Grensesetting	Kritisk tenking
		Mestre hverdagslige ting	Å bli rustet	Tiltro til seg selv
		Lære om hvordan vi fungerer	Mestre levevaner	Selvforståelse
Samfunnmessig-sosialt orienterte beskrivelser	Sosioøkonomiske forskjeller i samfunnet/mangfold		Fungering i samfunnet	Bli trygg på andre
			Sosioøkonomiske forskjeller i samfunnet/mangfold	Komme ut i samfunnet/frafall i videregående

Tabell 4: Oversikt over aktørenes beskrivelser av begrepet livsmestring i Bronfenbrenners ånd.

I tabellen ovenfor har jeg samlet utvalgets oppfatning av begrepet livsmestring i en tabell som jeg har sortert etter individ- og samfunnsmessig- sosialt orienterte beskrivelser. Denne distinksjonen av individet og samfunnet finner vi i igjen i Meld. St. 28 sin beskrivelse av livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Videre skal jeg presentere resultater angående aktørenes refleksjoner om aktualiteten i skolen.

4.2 Livsmestring i skolen – aktualitet

Med utgangspunkt i utvalgets oppfatninger av begrepet livsmestring ser jeg også et vendepunkt. I det neste underkapittelet vil jeg presentere dette vendepunktet, det jeg anser som aktørenes refleksjoner rundt det grunnleggende formålet med innføringen av folkehelse og livsmestring som tema i skolen.

I første omgang ønsker jeg å belyse et viktig aspekt. Jeg trekker dette frem her fordi jeg mener det sier mye om livsmestringstematikkens aktualitet i skolen, og belyser for øvrig mye av debatten rundt livsmestring i skolen.

[...] det var et tidsskrift for pedagogikk, der var det en som skrev at innføring av psykologiske selvhjelpsprogram i skolen der elever lærer ulike teknikker for å dempe stress og unngå negative følelser, er et eksempel på innføring av en praksis der enkeltindivider skal læres opp til og forvalte sin egen psykiske helse. Da er det en klokke som ringer for meg at barn må få lov til å være barn, de må ikke være små voksne, og når er de i stand til å ta vare på sin egen psykiske helse? (4M40B)

Dette indikerer at aktøren stiller seg kritisk til de «psykologiske selvhjelpsprogram» som kan brukes for å øke elevens selvfølelse og selvregulering. Aktøren utdypet ikke ytterligere hva disse selvhjelpsprogrammene innebærer, men kan tenkes å være verktøy som hjelper den enkelte til å mestre følelser og motgang. Det kan se ut for at han mener det er viktig å være klar over at barn skal få lov til å være barn, selv om det er et stort fokus på at individet skal lære seg teknikker for å mestre strukturelle utfordringer. Alle kravene som stilles til det enkelte menneske for å kunne ta vare på sin egen psykiske helse kan kanskje bli «for mye» å kreve av et barn på småskoletrinnet.

4.2.1 Lærere oppfatter at barn er lite rustet til å møte motgang

Aktør 2K15B belyser et aspekt som jeg tolker handler om en forforståelse om at dagens barn møter for lite motgang i livet, og kan være en av årsakene til at mange barn og ungdom i dag sliter med psykiske helseplager.

Når du jobber med små barn, så vil du bare at de skal ha det bra og at de skal være skjermet, men det er jo ikke sånn det er, alltid. Vi må ruste de så godt vi kan [...].
(2K15B)

Avslutningsvis, og for øvrig i en annen sammenheng i intervjuet legger hun til følgende som jeg har dannet meg en forståelse som kan knyttes til forrige utsagn:

[...] Vi skuffer litt for mye, også skal ikke de møte motgang? [...] og så gir vi de egentlig bare en bjørnetjeneste. (2K15B)

Jeg tolker at aktørens forståelse sier at dagens barn ofte får mye levert på «sølvfat». Dette kan handle om at barn ikke får nok ressurser til å takle motstand de måtte møte på i livet. «vi skuffer litt for mye». Jeg oppfatter at hun problematiserer aspektet og knytter denne utfordringen opp mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Har skolen også et ansvar til å lære barna å møte motgang? Hvilke motgang er det da snakk om? Vi vil jo gjerne at barn skal være tryggest mulig og ha det best mulig, og derfor kan aktørens utsagn tolkes som at ting tilrettelegges for mye for barna og dermed problematiserer dette: «så gir vi de egentlig bare en bjørnetjeneste». Hun påpeker også at realiteten er en helt annen fordi hva når barnet vokser opp og møter motgang, hvilke redskaper og verktøy kan barnet benytte seg av for å komme seg gjennom det?

Ved et tilleggsspørsmål om hva aktør 1K16B tror er den viktigste årsaken til at folkehelse og livsmestring har kommet inn på læreplanen svarte hun følgende:

[...] Jeg tror det er mye at man ser et økende antall ungdom som sliter med psykisk helse. Det tror jeg er den aller største grunnen til at regjeringen har lagt press på at vi skal ha inn dette temaet [...] Tror jeg at det vil utgjøre noen forskjell? Nei, ikke merkbar forskjell

fordi jeg tror det at dagens barn er så lite vant med å møte motgang og er så lite utrusta til å møte motgang at de dukker under for hver gang de møter motgang [...]. (1K16B)

Dette sitatet finner jeg likheter i 2K15B sine uttalelser som beskrevet ovenfor. 1K16B viser til en form for skepsis og usikkerhet hvorvidt temaet vil gagne elevene eller ikke. Som for eksempel når hun refererer til «lite utrustet» og «lite vant med å møte motgang». Det ser ut for at hun kan ha en forståelse om at barn må lære at livet er tøft og vanskelig av og til, men å møte på motgang og utfordringer er det som gjør oss sterkere. Her har det oppstått en ny forståelse hos meg (Gadamer, 2010). Jeg vil påpeke en ganske viktig distinksjon om aspektet motgang som overnevnte aktør reflekterte rundt innledningsvis. Da sa hun:

«handler om den generelle delen av livet, ikke alle disse [...] tingene som kan skje.»
(1K16B)

Kanskje denne ulikheten for det første handler om den motgangen vi alle vil møte på i løpet av livet, men ikke den motgangen som «kan skje» altså alvorlig risikofylt motgang som for eksempel å oppleve omsorgssvikt eller tap av signifikant tilknytningsperson. Det kan også som tidligere nevnt bunne i en forforståelse som er farget av litteraturen og debatten rundt folkehelse og livsmestring. Debatten om curlingforeldre er et eksempel her. Litt lenger ut i intervjuet legger hun til:

[...] jeg tror at skolen på en måte, og foreldre, curlingforeldre generasjonen som det heter, har på en måte feiet veien og skal liksom løse alle problemene for ungene, sant, i stedet for å gi de utstyret til å klare det selv [...] Hvis foreldre og lærere kan hjelpe til med å gi deg utstyret til å klare å takle det. Men det er klart ting har jo forandret seg sant, samfunnet forandrer seg og da må jo utstyret tilpasses. (1K16B)

Sitatet kan tolkes som en slags løsning på problematikken rundt barn som blir for lite utrustet til å møte livets utfordringer, dermed kan det se ut for at hun mener løsningen kan være å gi barna de riktige «verktøyene». Spørsmålet blir så, hva slags verktøy og utstyr det er snakk om? Aktøren trekker også inn samfunnsendringer som en viktig faktor her. Samfunnet er stadig i endring og hva barna trenger for å bli selvstendige aktører i sitt eget liv må tilpasses etter samfunnsendringer. Ved samme tillegsspørsmål uttrykker 4M40B en annen forforståelse, og oppfatter det på et mer overordnet samfunnsnivå:

Myndighetene er opptatt av frafall i videregående opplæring og unge uføre som ikke kommer ut i jobb, veldig tidlig blir uføre. Og der mener jeg at noen av de kunne kanskje muligens ha vært hjulpet hvis de hadde fått hjelp tidligere, at ikke de må gå hele skoleløpet før de ser at dette ikke går. (4M40B)

Dette sitatet indikerer at det handler om et økende antall psykiske helseplager blant barn og unge. Dermed kan dette føre til at flere faller utfor samfunnet. Jeg tolker at det handler om å løse utfordringer hos det enkelte individ, samt for å unngå at de skal falle utfor samfunnet. Dersom barnets vanskeligheter og utfordringer kan løses tidligere vil dette kanskje både gagne individet, men også samfunnet for øvrig. Han har dermed kanskje en forståelse om at livsmestring i tillegg er en form for tidlig innsats.

Ved samme tilleggsspørsmål viser aktør 3K70 en forståelse jeg oppfatter som sosioøkonomiske forskjeller i samfunnet, at mange barn ikke får den samme opplæring hjemme. Hun mener derfor kanskje at folkehelse og livsmestring i skolen kan være en positiv løsning for disse barna. Aktøren sa det på denne måten:

[...] også med ressurser som økonomi, og hvor folk er i livet da, så jeg tenker at det kanskje er derfor, at man kanskje skal klare å få hevet de som ikke får muligheten til å lære seg disse tingene hjemme. (3K7O)

Et klasserom med en mangfoldig elevgruppe vil det være krevende å klare å imøtekomme *alle* barnas behov for å lære, både faglig og emosjonelt. Barn har ulike behov, og ulike forutsetninger til lære om livsmestring på grunn av forskjeller i hjemmet. Dette kan være sosioøkonomiske forskjeller, men også sosiale forskjeller for øvrig. Skolen kan derfor være en arena som imøtekommer også de barna som ikke får like god støtte og oppfølging på hjemmebane.

I neste avsnitt ønsker jeg å belyse resultater rundt aktørens refleksjoner om livsmestring som en kjent erfaring.

4.2.2 Lærere oppfatter at folkehelse og livsmestring ikke er noe nytt.

Foruten aktør 4M40B påpeker samtlige av aktørene eksplisitt at folkehelse og livsmestring ligner på det de har drevet med tidligere på sin skole. Ved et spørsmål om hvor de henter informasjon om temaet snakket aktør 1K16B om følgende:

Jeg regner med at emnene går litt på det samme, som følelsesregisteret, vennskap og sant, altså det er liksom alle deler av livet du kan dekke, som ikke er faglig, som ikke handler om to pluss to er fire, altså, du skjønner, det er ganske stort. (1K16B)

Aktøren trekker inn emner som kan ligne på temaer om livsmestring som står beskrevet i styringsdokumentene og påpeker at det ligner på det de har drevet med tidligere. I tillegg ser vi igjen denne forståelsen om at tematikken virker omfattende og stort. Denne oppfatningen deles av aktør 3K7O. Hun sier følgende:

Jeg vil jo si at mange av disse temaene jobber vi jo allerede med, vi jobber jo med fysisk og psykisk helse, levevaner jobber vi jo innenfor gym, seksualitet og kjønn [...] (3K7O)

Det ser ut for at aktøren sammenligner tematikken som omfatter det elevene skal lære om i livsmestring og det de allerede gjør. Hun kobler det mot tverrfaglig tematikk og belyser livsmestringstemaer som de lærer om i for eksempel faget gym. Dette indikerer at de allerede jobber tverrfaglig med livsmestring. Aktør 2K15B belyser samme refleksjon på denne måten:

[...] jeg føler at vi gjør det hele tiden på en måte [...]. (2K15B)

Dette samsvarer med samme oppfatning som både 3K7O og 1K16B. Aktør 4M40B sammenligner livsmestring i skolen med hvordan det var tidligere. Aktøren viser dermed et tidsperspektiv i sin forståelse. Han sa følgende:

[...] Tidlige så snakket man bare fag, altså mattelæreren, han kunne ikke snakke om livet, han kunne ikke bruke fem minutter av mattetimen, da følte han at han hadde gjort noe galt, det er faktisk sånn at faglærertenkning må settes litt til side og så må man bli mer opptatt av hvordan hver enkelt har det inni seg. (4M40B)

Med tanke på aktørens lange erfaring i skolen kan det tenkes at forskjellen er relativt stor fra da aktøren var nyutdannet og hvordan det praktiseres i dag. Han ser det kanskje fra et bredere perspektiv enn de tre andre aktørene. Siden han har jobbet i skolen i ca. 40 år har aktøren trolig vært med på mønsterplanen 87, reform 97, LK06 og nå den nye læreplanen LK20. Altså vært gjennom flere endringer i skolen sammenlignet med de andre aktørene. Dette kan være viktig distinksjon å bemerke seg fordi hans lange erfaring i skolen kan indikere denne ulikheten i deres oppfatninger.

Samtlige av aktørene snakket allikevel om timeplanfestede livsmestringsprogram/opplegg de har på sin skole. Jeg fikk stadig en dypere forståelse om at disse programmene/oppleggene var et satsingsområde på deres tilhørende skole, og kan være nært knyttet opp mot folkehelse og livsmestring i den nye læreplanen. Aktør 1K16B, 2K15B og 4M40B snakket om et program: «Det er mitt valg». Dette er interessant fordi disse tilhører samme kommune. Aktør 3K7O snakket om et annet program som heter «trygg læring» som er et obligatorisk og timeplanfestet program som elevene skal gjennom. Sistnevnte aktør legger til at trygg læring har vært et satsingsområde i Oslo kommune i lang tid, også før folkehelse og livsmestring kom på læreplanen.

I neste avsnitt skal jeg trekke frem et resultat av analyse om at aktørene oppfatter det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som omfattende og stort. Innledningsvis under dette avsnittet (4.2.2) presenterte jeg aktør 1K16B sitt utsagn om at temaet er «ganske stort». Dette aspektet er noe jeg nå skal utdype ytterligere.

4.2.3 Lærere forstår folkehelse og livsmestring som et omfattende tema

Samtlige av aktørene gav uttrykk for at temaet folkehelse og livsmestring i den nye læreplanen virket omfattende og stort. Noe av fellesnevneren her var at temaet for flere av aktørene oppleves som lite konkret. Jeg oppfatter at dette kan by på problemer og usikkerhet når det gjelder temaets aktualitet og relevans i klasserommet. Aktør 2K15B reflekterte rundt tilgjengelig informasjon om folkehelse og livsmestring i den nye læreplanen. Hun uttrykte dette slik:

Så ligger det sinnsykt masse informasjon ute, men hva er det vi skal bruke [...] «her er det en bok om tema» det er litt svevende. [...] Det er litt tilfeldig og det er ikke så

mange føringer. Og da igjen det er jo bra at vi får bruke metodene våre og får liksom gjort opplegget til vårt, men når det er ingen føringer, så blir det jo veldig forskjellig, sant [...] Det er store ord, for du må få det ned og vende på det, noe sånn konkret. (2K15B)

Ut fra dette sitatet problematiserer aktøren mengden av informasjon som finnes om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring og etterlyser noen konkrete undervisningsopplegg å forholde seg til, og sitatet vitner også om at aktøren kanskje - på grunn av de manglene føringene - syntes det vanskelig å operasjonalisere folkehelse og livsmestring i undervisningen. Aktøren poengterer allikevel at den manglende informasjonen kan være en døråpner til å kunne tilpasse undervisningen til sitt eget ved å bruke egne metoder. Denne uroen problematiseres ytterligere av aktør 3K7O som belyser et spenn i tematikker, og poengterer dette omfanget:

Det er jo mye altså sånn, jeg føler at akkurat dette temaet er jo ekstremt sprikende da når du går inn og du på en måte skal inn i det med meningen med livet og du skal også inn i det med forbruk og personlig økonomi ikke sant, så jeg syntes det spriker veldig. (3K7O)

Litt tidligere i intervjuet snakket hun om informasjonen de har fått om temaet og problematiserer det faktum at de har fått lite veiledning fra ledelsen om hvordan de skal aktualisere folkehelse og livsmestring. Jeg ønsker å legge til at hun også trekker inn begrensninger som følge av koronaviruspandemien som en mulig årsak til dette, noe som kan ha hatt en avgjørende innvirkning. Hvilken innvirkning pandemien kan ha hatt på lærernes informasjon er noe jeg for øvrig ikke kommer til å gå nærmere inn på, men ønsker likevel å belyse denne indikasjonen.

Aktør 4M40B mener derimot at omfanget av det tverrfaglige temaet viser betydningen av å ha livsmestring på timeplanen. Han mener at:

[...] det er veldig omfattende, det er veldig stort hvis du skal gjøre dette i fullt monn, og men altså det viser òg viktigheten av det. (4M40B)

Aktør 2K15B trekker frem en bekymring rundt manglende kompetanse og etterlyser mer skolering ved snakk om livsmestring i møte med spesielt sårbare barn i risiko. På et spørsmål om hun tror folkehelse og livsmestring kan være en hjelp for de sårbare barna, svarer hun følgende:

Jeg vil tro det, men jeg kunne tenkt meg å bli kurset eller at alle ble kurset for det at vi er ikke psykologer, vi kan lære om følelser og sånn, men det er jo mye ansvar da hvis de tenker at de skal skyve det over på oss. (2K15B)

Dette sitatet indikerer en tro på at folkehelse og livsmestring kan være til hjelp for de sårbare barna. Likevel indikerer sitatet en bekymring – som følge av operasjonaliseringen av folkehelse og livsmestring – der lærerne får mer ansvar overfor sårbare barn som er risikoutsatt. Lærere har ikke den samme skoleringen som en helsesykepleier eller barnevernspedagog, derfor kan sitatet indikere en bekymring for om lærere må ta over noen av deres oppgaver i skolen. Dette kan være grunn til at hun etterlyser kurs for å øke sin kompetanse i livsmestringsundervisning. Sitatet leder meg over til neste delkapittel der jeg skal presentere aktørenes refleksjoner om deres rolle i møte med sårbare barn i risiko.

4.3 Rollespørsmålet i møte med barn i risiko

Da det ble snakk om hva aktørene tenker om deres kompetanse om livsmestring i skolen var det et essensielt trekk som gikk igjen hos aktørene. Jeg har valgt å kalle dette for *rollespørsmålet* fordi gjennom analyse av datamaterialet oppsto det en ny forforståelse rundt aktørenes rolle i arbeid med fenomenet livsmestring (Gadamer, 2010). Jeg ønsker å legge til at dette kom frem ved snakk om samhandling med sårbare og risikoutsatte barn. Alle aktørene foruten aktør 3K7O viste en relativt klar skepsis rundt sin rolle i forbindelse undervisningen av folkehelse og livsmestring. Jeg fikk et inntrykk av at aktørene viste en uro i forbindelse med å gå inn i en rolle de kanskje ikke har kompetanse til. Jeg siterer aktør 1K16B:

[...] vi er ikke psykologer, vi har ikke lov til å sitte å formane følelsesmessige ting. Vi er lærere, vi har en opplysningsplikt. Det er det vi har, sant. (1K16B)

I en bisetning legger hun til:

Men vi kan ikke sitte og fikse det emosjonelle, sant, vi kan være støttende på det, og prate om det, men det ikke vår jobb å fikse det emosjonelle [...] (1K16B).

Jeg oppfatter at hun ikke er usikker på sin rolle, men derimot har en klar formening om hva vedkommende skal eller *ikke* skal gjøre i møte med de sårbare og risikoutsatte barna. Dette kan være årsaken til at aktøren velger å ta opp dette og poengterer også at de ikke har den kompetansen eller lov til å fungere som en terapeut i møte med barn med ulike utfordringer. Jeg har allikevel en forståelse om at dette kan by på usikkerhet rundt deres rolle ved praktisering av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Det kan i tillegg bunne i det faktum at lærerne forstår livsmestringstematikken som stort og omfattende.

Ved samme spørsmål uttrykte 4M40B et ønske om å bli mer trygg i sin rolle grunnet at temaet er relativt nytt i læreplanen. Han belyser i tillegg en forsiktighetsregel på grunn av dette:

Men når det er sagt så skal vi være veldig forsiktig med at vi ikke skal være psykologer eller terapeuter. Vi må vokte oss for det, for vi kan gå for langt i det. Sånn at det må være veldig tydelig hva vi kan og hva vi ikke skal gjøre [...]. (4M40B)

Dette sitatet peker i retning at folkehelse og livsmestring kan lede lærere ut i et kompetanseområde de ikke skal være. Utsagnet «vi må vokte oss for det» indikerer at når det bli mer snakk om psykisk helse i skolen kan profesjongrensene «viskes ut». Aktør 2K15B belyser samme spørsmål på følgende måte:

Jeg synes jo det er bra, men så føler jeg det er litt, litt redd for at vi skal (pause), du er jo inni noe som du må ha kompetanse til óg, så du må liksom vite hvor er grensen for at noen andre må hjelpe, vi er ikke terapeuter, vi er ikke psykologer. (2K15B)

Her poengterer aktøren igjen at de ikke er psykologer. Aktøren mener kanskje at man burde vite når andre profesjoner må tre inn og benytte seg av sin ekspertise, fordi lærere er ikke de som skal behandle barna som sliter av ulike grunner. Derfor kan det foreligge en usikkerhet hvor lærerens *kompetansegrense* egentlig går. Burde denne grensen ha vært tydeligere for lærerne? Er det sånn at denne grensen har blitt flyttet litt over på læreren sin side nå som følelser skal stå på timeplanen? Hvor går grensen før andre instanser må ta over? Aktørene som nevnt ovenfor påpeker også alvorret i dette, og at dette kanskje er noe som burde settes

mer søkelys på. Det kan i tillegg se ut til at aktøren stiller seg kritisk til at psykologens, eller andre i hjelpeapparatets oppgaver blir skjøvet over på læreren fordi disse er skolert i å hjelpe de sårbare barna som strever.

Aktør 4M40B belyser også mangel på skolering og kursing om psykisk helse i sin utdanning:

Vi har jo ikke hatt så mye i utdanningen vår om folkehelse og livsmestring. Psykiske vansker, jeg kan aldri huske at det har vært nevnt. (4M40B)

Denne stemmen der aktørene etterlyser mer kompetanse er en stemme jeg ikke hører like tydelig hos aktør 3K7O. Hun sier ikke noe som kan indikere at hun er usikker på sin kompetanse om faget eller mangel på dette i sin utdanning, men jeg oppfatter at hun derimot mener at livsmestring kan være en ressurs. For dersom barna har behov for å snakke om noe, mener aktøren kanskje at det da ikke alltid trengs en person med egnet kompetanse til å gjøre denne jobben. Aktøren påpeker ikke ytterligere noe om denne «kompetaseforskyvningen» som de andre aktørene vektlegger. Hun sa det på denne måten:

Ja, sånn at ikke alltid det må være sånn at hvis det er ett eller annet så må en miljøarbeider kontaktes eller en sosiallærer, men at man også kan jobbe med det trinnvis da. [...] Jeg tenker jo at alle barna har jo godt av å jobbe med disse tingene her [...]. (3K7O)

Jeg anser dette som en ulikhet, men at jeg i tillegg har en oppfatning om at aktøren her snakker om at psykisk helse og livsmestring er noe *alle* barn har behov for å snakke om. Derfor mener aktøren kanskje at hun som lærer kan være en ressurs for å nå alle i klassen, og kanskje ikke bare den ene som sliter. Aktørenes ansiennitet kan være en indikasjon på denne ulikheten. Aktør 3K7O er relativt nyutdannet, og tilhører i tillegg en annen kommune, noe som også kan ha vært en viktig indikasjon på denne ulikheten, uten at dette kan sies med sikkerhet.

Jeg finner at samtlige av aktørene snakket om det tverrprofesjonelle arbeidet på deres skole, spesielt ved snakk om de sårbare og risikoutsatte barna. Jeg mener dette er en del av rollespørsmålet fordi jeg fant at samtlige av aktørene snakket om dette samarbeidet ved snakk om deres kompetanse og rolle. Jeg oppfatter at aktørene støtter seg til helsesykepleieren eller

skolepsykologen på deres skole og anser dette samarbeidet som en trygghet. Aktør 4M40B illustrerte dette på denne måten:

[...] De må bruke sin kompetanse og vi må bruke vår. Jeg tror óg det er viktig at det kommer inn en annen person av og til så det ikke er læreren som skal gjøre alle disse tingene. Nei du skal ikke være terapeut eller la de gå i terapi hos deg. Da må helsesøster og skolelege også tydeligere inn i bildet. (4M40B)

Han poengterer igjen her det faktum at det går en grense mellom hva læreren skal gjøre, og hva andre profesjoner skal gjøre. Dette er fordi det er en forskjell på hva slags kompetanse han som lærer har og hen som helsesykepleier eller skolelege har. Å være terapeut mener kanskje aktøren at ikke er en del av lærerens kjernekompetanse, derfor bør kanskje det tverrprofesjonelle samarbeidet tydeligere inn i bildet. Aktør 2K15B delte denne refleksjonen:

[...] Fordi at vi har jo ikke den kompetansen, vi er ikke psykologer, vi kan være der, vi kan være trygghet, og vi kan være en støtte, men vi må jo óg vite hvor skal du gå, sant. (2K15B)

Hun retter et søkelys mot hvor grensen går før andre må inn å ta over med sin kompetanse. Det kan oppfattes som at hun implisitt sier at dette ikke er en del av lærerens kjernekompetanse, men læreren kan være en trygg, signifikant voksenperson og en støtte for barna. Likevel mener hun kanskje at det er en trygghet at andre kan komme inn med sin kompetanse for å være til hjelp for de sårbare, risikoutsatte barna i klassen.

I det neste delkapittelet skal jeg ta for meg resultater rundt hvordan folkehelse og livsmestring kan fungere som forebygging mot psykiske helseplager.

4.4 Hva lærere anser som viktig i arbeidet med forebygging mot psykiske helseplager

Utvalget i min studie viser noe ulik tilnærming i hva de anser som viktig i arbeidet med forebygging av psykiske helseplager. I bunn og grunn har det oppstått en ny forforståelse (Gadamer, 2010) om at aktørene i sin helhet forstår livsmestring i skolen som en

grunnleggende form for forebygging av psykiske helseplager. Denne forforståelsen oppsto på bakgrunn av utvalgets beskrivelser av deres oppfatning av begrepet livsmestring.

Først og fremst anser samtlige av aktørene det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som et *godt* forebyggende tiltak. De pekte på *trygge relasjoner* og arbeid med *tidlig innsats* som to essensielle faktorer i dette arbeidet. Dette kom frem ved å stadig veksle mellom del og helhet i den hermeneutiske sirkel (Gadamer, 2010). Noen av aktørene belyste disse temaene i bisetninger, samt ved digresjoner, likevel tilsier min forforståelse at disse utsagnene er essensielle for å få en dypere forståelse. Aller først vil jeg ta for meg spørsmålet om hvordan aktørene mener folkehelse og livsmestring kan bidra til forebygging av psykiske helseplager.

Aktør 4M40B uttrykker en forståelse om at det er viktig å tilrettelegge for at barn kan utvikle god fysisk og mental helse. I dette belyser aktøren at å gi rom for blant annet fri lek, og det å gi å kunne ta

«fem minutter av mattetimen og snakke litt om livet [...]. (4M40B)

Av til bør det være rom for å sette faglæreteningen litt til side, for å så å kunne snakke om tematikk som angår barna. Jeg oppfatter at aktøren synes det må være lav terskel for å kunne gjøre dette:

Hvis du føler at det er noen som sitter med noe eller som har lyst til å snakke om noe, så må man ta de fem minuttene der og da, når det er aktuelt, ikke vente til en gang senere for da skal vi ha om det, men gripe øyeblikket.» (4M40B)

«Gripe øyeblikket» blir for aktøren et nøkkelord fordi det å gi rom for å kunne snakke åpent om temaer som angår barna der og da, alt etter hva de trenger å snakke om. Aktør 3K7B trekker frem en forståelse om at livsmestring som forebygging handler om tidlig innsats.

Hvis du starter med å jobbe med livsmestring allerede i første klasse da, så eller ja egentlig helst [...] allerede i barnehagen, så er du jo mer rusta til å takle det som senere skal komme i livet. (3K7B)

Aktøren påpeker at derom du starter tidlig med temaet livsmestring, kan barna få bedre forutsetninger for å mestre senere i livet og dermed være mer forberedt til å møte livets utfordringer. Hun påpeker igjen begrepet «ruste», dermed henviser jeg til tidligere analyse (4.1.2). På bakgrunn av dette kan det være belegg for å kunne si at forebygging mot psykiske helseplager og livsmestring i skolen kan være knyttet tett sammen. Aktør 4M40B deler denne refleksjonen og kobler det opp mot fungering i samfunnet og at tidlig innsats kan bidra til å øke sannsynligheten for at flere vil kunne vokse opp til å bli aktører i eget liv og fungere godt i samfunnet. Dermed et samfunnsmessig perspektiv:

Derfor er kanskje barneskolen det stedet der vi tidligst kan oppdage, kanskje også sammen med barnehagen at vi kan på en måte lage en noen mekanismer som gjør at vi kan fange disse opp og hjelpe de tidlig. Og det har vi veldig tro på. Profylaktisk helsearbeid. Altså jo før du kommer inn i noe, jo bedre prognoser. (4M40B)

Han peker på profylaktisk helsearbeid, altså forebyggende helsearbeid. Sitatet indikerer at barnehagen og skolen er en viktige arenaer for dette arbeidet. Både barnehage og skole er en arena der man ikke minst kan oppdage vanskeligheter barna sliter med tidlig, men også en arena til å forebygge risikoatferd som kan utvikle seg til psykisk sykdom senere i livet. For at både individet og samfunnet skal komme godt ut av dette, vil det dermed kanskje være viktig å oppdage barnas vanskeligheter tidlig for så å sette i gang tiltak. Arbeidet med tidlig innsats var noe aktør 1K16B og 2K15B ikke belyste eksplisitt, men aktørene belyste viktigheten av relasjonens betydning:

4.4.1 Relasjonens betydning

I mer eller mindre omfang snakket aktørene om at *relasjoner* er viktig for å kunne jobbe med temaet folkehelse og livsmestring i skolen. Å inneha trygge relasjoner var noe de la vekt på som viktig i å mestre livet for øvrig, men de la mer vekt på at en god relasjon til læreren var essensielt for å kunne *lære* bort livsmestring i skolen. Aktør 1K16B belyser at gode relasjoner er en viktig forutsetning for å lykkes med undervisning i livsmestring. Hun sa det på denne måten:

Det er noe som heter at man kan ikke lære de mer enn man har en relasjon til, sant og det tenker jeg at i dette faget her er det helt uaktuelt for en timelærer eller vikar å ha dette. Det tenker jeg er nytteløst. (1K16B)

Dette sitatet indikerer at folkehelse og livsmestring er en tematikk i skolen hvor det er av ytterste viktighet at en lærer har en god relasjon til elevene. Aktør 2K15B deler den samme refleksjonen og sier følgende:

[...] Litt opp til hvilken lærer du har, så det er litt tilfeldig, på en måte. Jeg har en veldig, altså de elevene mine de betyr mye for meg, og har gått all in og relasjon har vært kjempeviktig. (2K15B)

Opplæringen som elevene får i livsmestring kan til en viss grad være avhengig av hva slags relasjon de har til elevene. Dette sitatet kan indikere at undervisning i livsmestring er særlig viktig at gjennomføres en lærer som kjenner de godt. Aktør 3K70 belyste samme aspekt på denne måten:

[...] jeg tenker jo at det er superviktig at ikke bare sånne økter som det her blir gjennomført av en lærer som kjenner de, som på en måte kan se etter tegn eller oppførsel som ikke er normal hos den eleven da sånn gjennomgående. (3K70)

Aktør 3K70 mener kanskje at relasjonen er viktig for å kunne oppdage artefakter og trekk hos elevene som kan indikere at barnet ikke har det bra eller viser tidlige tegn på risikoatferd. Implisitt poengteres betydningen av den gode relasjonen til elevene som en verdifull og unik mulighet til å være trygge voksne. Relasjonen åpner kanskje opp for muligheten til å utøve livsmestringsundervisning på en god måte. I en bisetning poengterte aktør 4M40B at livsmestringstimer bør gjennomføres «av en lærer som kjenner de». Jeg mener at dette sitatet kan indikere samme aspekt.

4.5 Oppsummering resultater av analyse

På bakgrunn av mine resultater ser jeg et vendepunkt i aktørenes refleksjoner.

På den ene siden ser aktørene betydningen av folkehelse og livsmestring på timeplanen. De oppfatter at livsmestring er noe positivt og de er enige at dette er noe barna trenger å øve på.

De oppfatter begrepet livsmestring som en form for positiv selvoppfatning, personlig motstandskraft, gode ferdigheter i følelses- og selvregulering, grensesetting og kritisk tenking. Livsmestring i skolen skal ruste barna for livet og de skal takle motstand og motgang de måtte møte på.

På den andre siden foreligger det en usikkerhet rundt operasjonaliseringen av temaet. Dette kan bunne i en uvisshet om føringene rundt faget, og at temaet er stort og omfattende, spesielt i møte med de sårbare barna. Aktørene reflekterer rundt spørsmålet om de har den rette kompetansen til å utøve faget på en god og hensiktsmessig måte. Aktørene ser likevel på folkehelse og livsmestring som et godt forebyggende tiltak. I dette arbeidet trekker de inn betydningen av tidlig innsats og positive relasjoner mellom lærer og elev.

I oppsummeringen av mine resultater av analyse har jeg foretatt følgende metaanalyse (se tabell 5). Denne metaanalysen har jeg valgt å dele mine resultater inn i et ideologisk perspektiv, og et operativt perspektiv. Dette er for å danne en dypere forståelse av hvordan livsmestring i skolen kan aktualiseres i skolen. For det første finner jeg at aktørene reflekterer rundt det som kan oppfattes om idealet. Da vil det være interessant å se hvordan livsmestringens ideal kan ha påvirket og farget aktørenes oppfatninger. For det andre finner jeg at aktørene reflekterer rundt det som kan oppfattes som det operative, eller læreres praksiserfaringer med livsmestring i skolen i møte med risikoutsatte elever. Her vil det være særlig interessant å se disse perspektivene opp mot hverandre. Er livsmestring egentlig en ideologi, eller er det praksisnært? Dette vil jeg diskutere ytterligere i neste kapittel. Derfor har jeg valgt å dele diskusjonskapittelet mitt inn i følgende to perspektiver som vist i metaanalyse:

	Det ideologiske perspektiv (systemisk plan)	Det operative perspektiv (praksiserfaringer)
Læreres forståelse av begrepet livsmestring	Følelses- og selvregulering	Barn er lite rustet til å møte motgang
	Fysisk og psykisk helse	Livsmestring har lenge vært en del av skolens danningsoppdrag /noe kjent
	Stressmestring. Yoga, pustøvelser og meditasjon	
	Å være rustet til å bli aktive samfunnsborgere	Barn må ikke være små voksne. Når er de i stand til å forvalte sin egen psykiske helse?
	Motstandskraft (takle medgang og motgang)	
Individ- og samfunnmessig orientert		
Forebygging mot psykiske helseplager hos barn i risiko	Tidlig innsats	Etterlyser mer kompetanse
	Trygge lærer-elev-relasjoner	Usikkerhet rundt sin rolle
		Gode relasjoner er av ytterste viktighet hvis man skal lykkes med praktiseringen av livsmestring i skolen
		Lærere skal ikke være psykologer eller terapeuter

Tabell 5: Metaanalyse av resultater

Tabell 5 gir en overordnet oversikt over resultatene i henhold til problemstillingen. Dette betyr at jeg har utformet to aspekter i ut fra problemstillingen. «Læreres forståelse av begrepet livsmestring» og «forebygging mot psykiske helseplager hos barn i risiko». Aktørenes oppfatninger som kan samstemme med læreplanens *ideal* er plassert i 2. kolonne, mens deres oppfatning av livsmestring som omhandler deres *praksiserfaringer* er plassert under 3. kolonne. Det samme gjelder aktørenes refleksjoner om livsmestring som forebygging mot psykiske helseplager.

5.0 DISKUSJON

I dette kapittelet vil jeg i lys av min problemstilling - *Hvordan kan folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema bidra til forebygging hos risikoutsatte elever på småskoletrinnet?* - belyse resultatene av analyse og diskutere disse opp mot presentert teori. Jeg vil redegjøre for og diskutere hvordan lærere forstår det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, samt belyse hvordan de mener temaet kan bidra til forebygging av psykiske helseplager hos sårbare barn i risiko. Jeg har valgt å dele kapittelet inn i to overordnede hovedkategorier:

5.1 *Det ideologiske perspektivet* og 5.2 *Det operative perspektivet*. Disse to perspektivene er sett i lys av hvordan styringsdokumentene tilknyttet fagfornyelsen beskriver det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» og hvordan utvalget forankrer temaet sammenlignet med lærerplanens *ideal* og hva teori og forskning sier om temaet for øvrig.

Etter arbeidet med analyse har det oppstått en ny forforståelse (Gadamer, 2010). Det jeg tolker er at teorien rundt fenomenet empowerment trer tydeligere frem. Derfor vil jeg i dette kapitlet diskutere og begrunne hvorfor denne forforståelsen har oppstått.

5.1 Det ideologiske perspektivet

Lærerne i denne studien beskriver livsmestring som en form for *positiv selvoppfatning* – Dette fremkommer av analyse om at utvalget beskriver livsmestring som å utvikle en god psykisk helse, å bli trygg på både seg selv og andre, grensesetting, kritisk tenking, følelses- og selvregulering og å mestre medgang og motgang.

Flere av disse momentene om livsmestring som aktørene beskriver, korresponderer godt med det som står beskrevet om det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i skolens nye læreplan, samt styringsdokumentene tilknyttet fagfornyelsen. I overordnet del av læreplanen fremgår det at livsmestring handler om å utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet. Det handler også om kompetanse som fremmer god fysisk og psykisk helse, å kunne sette grenser for seg selv og respektere andre sine grenser, og lære å håndtere medgang og motgang på best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, 2017). *Kritisk tenking* som aktør 4M40B belyser er et moment som er å finne igjen i opplæringslovens formålsparagraf (Opplæringslova, 1998) der det fremgår at elevene skal lære å tenke kritisk og handle etisk. Etter hva utvalget legger vekt på i sine beskrivelser er det derfor riktig å påstå at de er godt kjent innholdet om folkehelse og livsmestring i læreplanen, og jeg vil si at de har gjort seg opp en klar formening om tematikken og dets aktualitet i skolen.

For å kunne forstå utvalgte refleksjoner om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som forebygging mot psykiske helseplager, mener jeg det er helt essensielt å belyse hvordan aktørene oppfatter begrepet livsmestring. De neste avsnittene vil jeg derfor trekke frem utvalgte refleksjoner om livsmestring med utgangspunkt i de individuelle og samfunnsmessige perspektivene som fremgår i styringsdokumentene (Kunnskapsdepartementet, 2016).

5.1.1 Livsmestring - en del av skolens samfunnsoppdrag

I styringsdokumentene fremgår to perspektiver som ser ut til å være læreplanens *ideal* når det gjelder det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Der står det at livsmestring både

har et *individuell-, et samfunnsmessig og sosialt perspektiv*. Et fokus på disse perspektivene ser ut for å være en forutsetning for at elevene skal kunne oppleve å mestre livet (Kunnskapsdepartementet, 2016; NOU 2015:8, 2015). I disse dokumentene synes det å være ganske tydelig hvilke ferdigheter elevene trenger for å takle morgendagens utfordringer, for eksempel kunnskaper om kroppen, psykisk og fysisk helse, livsstil, personlig økonomi og forbruk. Denne inndelingen av individet og samfunnet gjenspeiles også av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (se figur 1). Som vist er denne modellen en nyttig illustrasjon av påvirkningsprosessene mellom individet i sentrum og miljøet rundt (det strukturelle). Eksempler fra utvalgets refleksjoner underbygger også en forståelse om at både individuelle og sosiale egenskaper er viktig hos barna. De forstår det blant annet som: «[...]å bli trygg på seg selv, og også på de som du har rundt deg» (4M40B), å «[...]sette grenser for seg selv, eller respektere alle andre sine grenser.» (3K7O).

Utgangspunktet er at individet og samfunnet er uløselig knyttet sammen fordi en følelse av sosial tilhørighet kan bidra til velvære, glede og mestring hos den enkelte (Olsen & Traavik, 2010, s. 68). Inndelingen av individet og samfunnet fordrer et positivt menneskesyn og en positiv holdning til den enkeltes muligheter til å utvikle seg til selvstendige individer og aktive samfunnsborgere. I styringsdokumentene belyses livsmestring som et viktig samfunnsoppdrag. Det legges vekt på at «skolen har en viktig oppgave i å bidra til at alle elever kan mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (NOU 2015:8, 2015). Det ser derfor ut til at samfunnsoppdraget i større grad dreier seg om emosjonell kompetanse der fokuset ligger på å fremme de gode følelsene fremfor de vonde. Her mener jeg forskningen om empowerment trer særlig frem i søkelyset. For det første legges det vekt på at empowerment rommer både en individuell og en strukturell dimensjon (Wormes & Manger, 2005, s. 58) der det strukturelle kan ses i sammenheng med miljøfaktorene som påvirker barnet. For det andre kan det se ut til at Antonovskys (1987) teori om salutogenese og SOC på mange måter gjenspeiler samfunnsoppdraget fordi det anses som viktig at hvert enkelt barn får utviklet kompetanser som knyttes til å gjøre ansvarlige livsvalg. I denne teorien forstås helse som et kontinuum, og et fokus på positive følelser, god helse og velvære vil kunne bidra til at flere kan oppleve å være nærmere den salutogene enden av kontinuumet og dermed økt livsmestring (Antonovsky, 1987; Kunnskapsdepartementet, 2016; NOU 2015:8, 2015; Olsen & Traavik, 2010).

I Meld. St. 28 hevdes det at en følelse av sosial støtte og tilhørighet er viktig for trivsel, mestring og livsglede (Kunnskapsdepartementet, 2016). Her kommer det sosiale aspektet inn i bildet. Ifølge Antonovsky (1987) kan ikke SOC oppnås alene, men også i det sosiale miljøet. Derfor oppfattes at sosialt fellesskap og sosial støtte er særlig viktig for individets velvære, glede, mestring og egenverd. Dermed trenger elevene å lære hvilke veivalg som er viktig for den enkelte, slik at de oppmuntres til å søke sosial kontakt, noe som kan bidra til økt livsmestring. Dette anses som direkte sykdomsforebyggende, og kan redusere risikoen for psykiske helseplager. Dette forsterker dermed det aspektet som fagfornyelsen belyser ved både det individuelle, det samfunnsmessige og det sosiale (Antonovsky, 1987; Drugli & Lekhal, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2016).

Både politikere og fagfolk retter oppmerksomheten mot psykisk helse i skolefaglig kontekst. I Ludvigsen utvalgets rapport om fremtidens skole fremgår dette som skolens samfunnsoppdrag. Livsmestring omfatter mer enn bare skolefag og kompetansemål. «Skolen skal også støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen.» (NOU 2015:8, 2015, s. 9). Dette samfunnsoppdraget ser det ut til at aktørene i har vilje til å oppfylle. Eksempler som når aktørene sier at vi må hjelpe barna til å «klare å ta vare på seg selv» (4M40B), «regulere seg» (1K16B), «fungere i samfunnet» (2K70) og «mestre følelsene» (2K15B) underbygger på mange måter dette samfunnsoppdraget, der grunntanken er å støtte opp om identitetsutvikling hos det enkelte individ. Et annet eksempel er når aktør 4M40B påpeker at det er viktig å ta «fem minutter av mattetimen og snakke litt om livet», og når aktør 1K16B peker på livsmestring som «alle deler av livet du kan dekke som ikke er faglig». Ut fra dette vil jeg si at aktørene viser til en tankegang med et fokus på emosjonell læring og kanskje også terapeutisk læring. Elevene skal kunne håndtere livets utfordringer og lære å ta ansvarlige livsvalg for å utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet slik at de kan være aktører og gode entreprenører i sitt eget liv. For å kunne gjøre det må vi altså «sette faglærertenkingen litt til side» (4M40B). Sånne grep viser at aktørene bidrar til å oppfylle samfunnsoppdraget som fremgår av Ludvigsen utvalgets rapport (NOU 2015:8, 2015) og styringsdokumentene for øvrig.

Det som fremstår her som interessant, er at både aktørene og styringsdokumentene i så stor grad korresponderer med Antonovskys (1987) gryende tanke om begrepet helse. Dette viser også at empowerment har en sentral plass her fordi Antonovskys teori er en av teoriene som

poengterer viktigheten av empowerment. Jeg finner at denne forskningen trer frem som en slags «veiviser» og for øvrig viser seg i en ny drakt for hvordan god psykisk helse skal oppnås og forstås i den norske skolen. Er det på denne måten vi kan imøtekomme samfunnsoppdraget og løse morgendagens utfordringer?

I neste avsnitt skal jeg diskutere analyse der aktøren forstår livsmestring som en form for *motstandskraft*. Som vist i kapittel 2.0 er psykologisk motstandskraft og begrepet mestring nært knyttet til hverandre. Jeg vil derfor diskutere om dette kan være en del av fagfornyelsens ideal når det er snakk om livsmestring. Hvordan forstår aktørene fenomenet livsmestring og dets forankring i skolen, og hva kan ha vært med å farge aktørenes oppfatninger?

5.1.2 Livsmestring og motstandskraft

Aktørene viste en forståelse om at livsmestring blant annet handler om å «mestre medgang og motgang» (2K15B). Aktør 4M40B belyste at det handler om å «takle motgang på en god måte sånn at du på en måte utvikler deg på det og ikke går i kjelleren av det», mens aktør 3K70 beskrev dette som «å være rusta for det som kommer». Å mestre medgang og motgang er en setning som er å finne ved de aller fleste kilder som omtaler fenomenet livsmestring. Det fremstår som en personlig egenskap, en robusthet og et personlig grunnlag som gjør den enkelte i stand til å være sterk, samtidig som de ikke lar seg knekke av motstand de måtte møte på i livet.

Den samme forståelsen er mulig å finne igjen i både styringsdokumentene og i litteraturen utenfor fagfornyelsens dokumenter. Det står det beskrevet: «temaet skal også bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang i livet» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ifølge Olsen og Traavik (2010, s. 142) handler livsmestring om å kunne reise seg etter motgang, og å kunne takle livets påkjenninger. Prebensen og Hegstad (2017, s. 5) hevder at det handler om praktiske kunnskaper som hjelper den enkelte til å håndtere medgang og motgang. Befring og Uthus (2019) knytter «motstandsdyktighet» (som også kan forstås som motstandskraft) til personlige egenskaper, og at det er viktig å skape gode vilkår for utvikling av motstandsdyktighet fordi det alltid vil befinne seg risikofaktorer der barn befinner seg.

Dette er interessant fordi, hva vil det egentlig si å mestre medgang og motgang? Her kan forskning om empowerment være en måte å forklare det på. Antonovskys (1987)

utgangspunkt er at det å oppleve motstand i livet er en del av det å være menneske. Hva barn opplever som «livets påkjenninger» og da særlig risikoutsatte barn, kan være ganske subjektivt. Det ikke er sånn at all motstand nødvendigvis vil medføre alvorlig psykisk sykdom, men dersom et barn utvikler resiliens er det en forutsetning, ifølge faglitteraturen, at det også har vært utsatt for risiko (Borge, 2018; Olsen & Traavik, 2010). Derfor kan ikke resiliens og livsmestring direkte sammenlignes fordi risiko treffer forskjellig på barn. Likevel finner jeg likheter i hva aktørene oppfatter om livsmestring og det faglitteraturen legger til grunn. På mange måter kan risiko og motstand oppfattes som det samme, selv om det ikke er sånn. Dette er fordi jeg finner indikasjoner på at mestring av alvorlige hendelser – som kan være en risikofaktor – også er en viktig del av det å mestre livet (Prebensen & Hegstad, 2017; Svartdal, 2018). Ifølge Olsen og Traavik (2010, s. 27) er livsmestring i seg selv en resiliensfaktor (motstandsressurs) og derfor kan man spørre seg – er oppfatningen av fenomenet livsmestring egentlig til en viss grad forankret i forskningen om empowerment? Det aktørene vektlegger i sine refleksjoner om livsmestring kan indikere i dette, og dersom dette ikke er tilfellet, hvorfor har aktørene denne oppfatningen om mestring av medgang og motgang? Det kan være grunn til å tro at litteraturen som omtaler folkehelse og livsmestring kan ha vært med å farge deres oppfatning av livsmestring. Dette er kanskje ikke så rart med tanke på at det legges stor vekt på at elevene skal lære seg å mestre medgang og motgang i denne litteraturen.

Her mener jeg at det er viktig å påpeke en distinksjon mellom motstand som de aller fleste vil oppleve i løpet av livet, og motstand som kan defineres som alvorlig risikofylt motstand. Dersom et barn har opplevd å brutalt miste en signifikant voksenperson, vil dette falle under beskrivelsen «livets påkjenninger» slik det står beskrevet i fagfornyelsen og faglitteraturen? Er det ment at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring skal forberede barn på slik motstand dersom det skulle oppstå? Her finner jeg et interessant utsagn fra aktør 1K16B: «jeg tenker livsmestring inneholder [...] en kategori, en bolk som handler om den generelle delen av livet, ikke alle disse [...] tingene som kan skje.» Hun påpeker nemlig denne distinksjonen. Livsmestring i skolen handler kanskje ikke direkte om disse tingene «som kan skje», som jeg oppfatter som risikofylt motstand. Det som ikke fremgår like klart er hvordan begrepet «motstand» egentlig skal forstås. Derfor bør man kanskje være oppmerksom på hvordan det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen skal tilnærmes barn som lever i familiær risiko, eller individuell risiko.

Ifølge Antonovsky (1987) er motstandsressurser en viktig og effektiv beskyttelse mot livets stressorer. Positiv selvoppfatning fremgår som en slik motstandsressurs. De kommende avsnittene skal jeg derfor diskutere positiv selvoppfatning som motstandsressurs mot utvikling av psykiske helseplager.

Positiv selvoppfatning og mestringserfaringer som motstandsressurs

God selvoppfatning er et begrep som er forbundet med god mental helse og livskvalitet (Befring, 2019a; Olsen & Traavik, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Aktør 4M40B uttalte i sin oppfatning at livsmestring handler om å ha «*stor tiltro til seg selv*». Dette korresponderer med det Befring (2019a) og Olsen og Traavik (2010) legger til grunn for god selvoppfatning. Når barnet opplever å være aktører i sitt eget liv og opplever å være trygg på seg selv og har tiltro til seg selv, kan dette også bidra til å øke barnets livskvalitet og forventning om mestring (Bandura, 2012).

Dette fremgår også som en del av skolens samfunnsoppdrag der det begrunnes og vises til formålsparagrafen. Den sier at skolen skal tilrettelegge for utvikling av kunnskaper og holdninger som er viktig for barns livsmestring. Selvoppfatning fremgår her som en viktig personlig egenskap for å kunne delta i fellesskap og samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 10). To av aktørene påpekte at det kan være store forskjeller på hva barna opplever av positive og mestrende erfaringer hjemmefra. For eksempel sa aktør 3K7O at: «det er ganske store forskjeller på hva elevene får av det hjemme». Sårbare og risikoutsatte barn har et særlig behov for mestringserfaringer i skolen fordi dette kanskje er noe de mangler hjemmefra.

Olsen og Traavik (2010) peker på at dette kan være en stor risikofaktor for barnet. Det er fordi dersom barnet mangler støtte fra sine foreldre eller signifikante voksenpersoner, kan det få en følelse av å bli et offer i eget liv, med lært hjelpeløshet som konsekvens. Derfor er det viktig at lærere støtter opp om eleven, viser omsorg og trygghet som også er av stor betydning for utviklingen av barnets selvoppfatning (Olsen & Traavik, 2010). Idealet i læreplanen kan dermed synes å være at alle elever, uansett forutsetninger kan få muligheten til å utvikle en god selvoppfatning, omringet av gode rollemodeller og signifikante voksne.

Her vil jeg også vise til teori om «livsmestrende kompetanse» (Befring, 2019a).

Livsmestrende kompetanse fremstår som en viktig motstandsressurs for barn. Ifølge Befring (2019a) er det å ha tiltro til seg selv en del av denne kompetansen. Dette gjelder også

mestring, fordi dersom barnet knytter positive følelser til læringsprosessen, vil det kunne bidra til økt livsmestring og mer effektiv læring. Å ha tro på egne krefter handler i denne sammenheng om det Bandura (2012) kaller for «self-efficacy belief». Dette kan oversettes både som «tro på egne krefter» og «forventning om mestring» og er egenskaper som er særlig viktig for barn å oppleve på skolen og i livet for øvrig. Her kommer det syne det Uthus (2017) belyser: «Å mestre skolen er å mestre livet. Å mestre livet er å mestre skolen» (Uthus, 2017, s. 17). Uthus mener at skolen er en avgjørende arena for barns utvikling av livsmestring. Med dette som bakteppe er det ikke vanskelig å stille seg bak de gode hensiktene med å ha livsmestring på timeplanen. Lærere bør hjelpe elevene til å knytte gode følelser til både livsmestringsfag og skolefag, hjelpe elevene til å mestre livet og skolen og «gi elevene et godt grunnlag i livet, ikke bare faglig, men også psykisk» (3K7O).

Grunnen til at jeg mener prinsippet om empowerment trer frem i søkelyset her, er at folkehelse og livsmestring slik det fremgår i læreplanen og fagfornyelsen på mange måter er forankret i forskningen om salutogenese, SOC, resiliens og coping. Positiv selvoppfatning og resiliens eller *psykologisk motstandskraft* som Svartdal (2018) viser til, er knyttet sammen ved at en god selvoppfatning er én av mange viktige faktorer som definerer resiliente barn. En positiv selvoppfatning er også knyttet til å oppleve tilværelsen og som meningsfull, noe som er viktig for en følelse av mening og sammenheng (SOC). Dermed kan livsmestring i skolen bidra til at barnet opplever læring i skolen som betydningsfull og meningsfull. Derfor finner jeg at idealet om livsmestring i skolen kan se ut til å være en viktig og positiv løsning for sårbare elever som strever av diverse grunner.

Det som kom frem i analyse var at aktørene oppfatter følelser- og selvregulering som en viktig faktor for utvikling av livsmestring. Jeg vil knytte dette opp mot forskning om empowerment fordi teorien indikerer at selvregulering og følelshåndtering er en egenskap som er viktig for å mestre livet.

Følelshåndtering og selvregulering som motstandsressurs

I forbindelse med teori om følelser- og selvregulering som en individuell beskyttelsesfaktor ser jeg sammenhenger i aktørenes refleksjoner og hva teori og faglitteraturen sier. At regulering av følelser er viktig for elevens livsmestring var noe samtlige av aktørene reflekterte rundt. Aktørenes utsagn indikerer at livsmestring handler om å mestre, forstå,

håndtere og regulere følelsene sine. Det er dermed ganske tydelig hva aktøren anser som viktig i henhold til dette og det kommer eksplisitt frem at *håndtering av følelser* er noe barna trenger å øve på.

Selvregulering blir definert som det «å utøve kontroll over handling, tenking og emosjoner i tråd med hva som er til beste for personen i det lange løp» (Svartdal, 2019). Selvregulering handler ifølge dette om langsiktige mål. Sælebakke (2018) mener at selvregulering bør inngå i timeplanen i form av livsmestringsfag. Hun mener at tankestrømmer er noe som påvirker vår helse og velvære på mange måter og at det menneskelige sinn har mange fallgruver. Hun henviser til Holte (2016) som hevder blant annet at å lære om følelseslivet er like viktig som å lære om fag. «Barna får lære om hvor mange tenner de har i munnen og hvor mange ribbein de har i siden, men ikke om hvor mange følelser de har i magen» (Sælebakke, 2018, s. 88). Dette antyder et sterkt ønske om at følelser skal være like naturlig å lære om som øvrige skolefag. Idealet om at livsmestring i skolen inkluderer følelshåndtering og selvregulering forsterkes når aktørene uttaler sin oppfatning: «mestre følelsene vår, skjønne følelsene våre» (2K15B), og «[...] det handler om å regulere seg [...]» (1K16B).

Selvregulering kommer også til syne i Ludvigsens utvalgets rapport for hvilke kompetanser elevene må ha for å kunne løse morgendagens utfordringer. Det fremgår at elevene skal kunne regulere egen tankegang og egne følelser (NOU 2015:8, 2015). Selvregulerende kompetanse fremgår også som en del av prinsippet om empowerment fordi det handler om evner til å motstå negative tankestrømmer og «gi-opp-holdninger». Slik kompetanse kan være særlig viktig for sårbare barn (Befring, 2019b). Olsen og Traavik (2010) trekker dessuten frem god selvregulering som en viktig resiliensfaktor (motstandsressurs). Hva som kjennetegner resiliente barn er blant annet deres evne til å regulere følelsene sine. Dette handler om personlige ressurser til å «styrke barnas motstandsdyktighet mot påtrengende risikofaktorer» (Befring & Uthus, 2019, s. 504).

Aktør 4M40B var den eneste i mitt utvalg som eksplisitt belyste metoder for å jobbe med følelsesregulering. Han snakket om yoga, meditasjon, pusteøvelser som eksempler for å redusere stressnivået og øke selvforståelsen hos elevene. Aktør 1K16B og 2K15B snakket også om «utstyr til å klare og takle» og «strategier til å fikse», uten at det kom ytterligere frem hva dette innebar. Dette er også i tråd med idealet som fremgår av styringsdokumentene og faglitteraturen når det kommer til selvregulering og følelsesregulering. Slike øvelser definerer

Sælebakke (2018) som «gode pauser» og kan bidra til å legge et godt grunnlag for livsmestring.

Sælebakke mener at det er mer behov for slik øvelse i dag enn det var før fordi mange barn strever med vanskelige familierelasjoner og mye stress. Hun legger også til at det kan være befriende for barn å oppdage at følelser ikke trengs å føles på hele tiden, oppmerksomt nærvær der man «lærer seg å akseptere virkeligheten som den er, inkludert å føle som jeg gjør» (Sælebakke, 2018, s. 62). Hun hevder at oppmerksomt nærvær handler om å utvikle elevens resiliens, der hun peker på å takle ubehag og motgang som en del av å mestre livet (Sælebakke, 2018, s. 82). Jeg mener at dette understreker den nære tilknytningen til empowermentprinsippet som fremgår i faglitteraturen og i styringsdokumentene.

Denne tankegangen kan være gjenspeilet i det behovet som trengs i vårt stadig mer mangfoldige samfunn. Behovet for å takle vanskeligheter stiger kanskje proporsjonalt med økende samfunnsendringer med tanke på økt tilgang på informasjon og økt individualisering av samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2016; NOU 2015:8, 2015). Skolen er en særlig viktig arena for å hjelpe elevene til å takle de individuelle vanskelighetene barna måtte streve med, både familiære risikofaktorer og samfunnsrisiko. Dette inngår i samfunnsoppdraget der det anbefales at livsmestring skal jobbes med i alle fag (NOU 2015:8, 2015). Disse metodene som aktør 4M40B belyser (yoga, meditasjon og pusteøvelser) kan ifølge dette idealet bidra til å øke elevenes livsmestring. I tillegg er det viktig å merke seg at slike metoder er individorienterte måter å håndtere ytre påvirkninger fra omgivelsene. Dette indikerer at aktørene har en oppfatning om at strukturelle utfordringer som påvirker elevene, kan løses med individorienterte teknikker.

5.1.3 Livsmestring som forebygging mot psykiske helseplager

Her vil jeg diskutere aktørenes refleksjoner om hva aktørene anser som viktig i arbeidet med forebygging av psykiske helseplager. Her pekte aktørene på positive relasjoner og tidlig innsats som viktig i dette arbeidet.

Utsagnet til aktør 1K16B om at «man ikke kan lære barna mer enn man har en relasjon til» er et godt bilde på relasjonens betydning. Siden sosial støtte i Antonovskys (1987) teori er en sentral motstandsressurs, anses positive relasjoner som særlig viktig for den enkeltes

opplevelse av mening og sammenheng i livet. SOC kan ikke bare oppnås på det individuelle plan, men også i det sosiale miljøet. Helt fra tidlig alder, allerede fra barnehagen vil vennskap og gode relasjoner være avgjørende for barnets livskvalitet (Befring, 2019a). Dersom læreren også hjelper eleven med å mestre det mellommenneskelige samspillet, vil eleven få muligheten til å tilegne seg viktige ressurser til å kunne knytte trygge relasjoner også senere i livet. Dette aspektet mener jeg utvalget i min studie også viser en forståelse for ved at samtlige belyser relasjonen som viktig i arbeidet med livsmestring. Å fremme gode relasjoner i klasserommet kan anses som helsefremmende, fordi det ifølge Antonovsky (1987) rettes mot å styrke helse og motstandskraft mot negative faktorer.

Positive relasjoner kan også bidra til resilient utvikling hos barn i risiko (Borge, 2018; Olsen & Traavik, 2010). (Larsen & Christiansen, 2015) fant at lærerne som engasjerer seg i elevenes læringsmiljø gjennom å fremme gode relasjoner i klassen, hadde flere strategier for å fremme samhandling, trivsel og for å forhindre at problemer utvikler seg. Aktør 2K15B viser vektlegging av relasjonens betydning: «Elevene mine betyr mye for meg, og har gått all in [...] relasjonen er kjempeviktig» (2K15B). Aktørene viser gjennom dette at de tilrettelegger for trivsel og samhandling for sine elever. Emosjonell kompetanse utvikles og læres i samhandling med gode rollemodeller der læreren har en unik mulighet til å skape trygge og gode relasjoner til elevene sine. Å vise en genuin interesse og nysgjerrighet overfor eleven kan dessuten være en beskyttende faktor for spesielt sårbare elever (Brandtzæg et al., 2016; Olsen & Traavik, 2010).

Utvalget pekte også på tidlig innsats som viktig i forebygging mot psykiske helseplager. «Hvis du starter med å jobbe med livsmestring allerede i første klasse [...] så er du jo mer rusta til å takle det som senere skal komme i livet [...]» (3K7O). Dette handler om at man tilrettelegger for mestring og læringslyst tidlig i skoleløpet til elevene. Mangel på mestring blir forstått som en av de viktigste risikofaktorene, og dersom barna opplever positive erfaringer og læringslyst, kan dette fungere som en form for forebygging mot psykiske helseplager. Det handler om å være oppmerksom på de ulike forutsetningene som barna har, og derfor har skolen en viktig oppgave å tilrettelegge og stimulere mestring hos barna og for å skape et trygt og godt læringsmiljø. Tidlig innsats fremgår også i Meld. St. 6 som viktig i arbeidet med forebygging der det legges vekt på betydningen av å starte tidlig for å kunne gi alle like muligheter til en trygg oppvekst og en god utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2020). Jeg finner at dette også inngår som en del av samfunnsoppdraget.

Aktør 4M40B og 3K7O viste en forståelse om at livsmestring handler om god fungering i samfunnet. Det handler om at barna «[...] har så stor tiltro til seg selv at de tåler [...] å på en måte komme ut i samfunnet når den tid kommer» (4M40B). Aktøren viser i tillegg til frafall i videregående skole som et viktig element her: «Myndighetene er opptatt av frafall i videregående opplæring og unge uføre som ikke kommer ut i jobb» (4M40B). Dette kan indikere en forståelse som er forankret i det grunnleggende formålet med å innføringen av folkehelse og livsmestring. Målet er å løse utfordringer på samfunnsnivå, både nasjonalt og globalt (Kunnskapsdepartementet, 2016; NOU 2015:8, 2015). Det kommer til syne en ambisjon om å skape en helsefremmende skole (Dalgard et al., 2011), noe som er i tråd med prinsippet om empowerment som handler om å fokusere på faktorer som fremmer god helse fremfor hva som skaper sykdom (Antonovsky, 1987). Derfor kan det være viktig å spørre seg:

5.1.4 Inneholder fremtidens skole en bestemt ideologi?

Madsen (2020) belyser et punkt i henhold til dette som kan være interessant å trekke frem for å sette livsmestring i skolen inn i en større sammenheng. Han stiller seg spørrende til om livsmestring rommer en bestemt *ideologi* som er «innpakket og utformet som et innbydende, forebyggende folkehelseiltak rettet mot barn og unge» (Madsen, 2020. s. 67). Han hevder at ideologiene terapeutisk læring, individualisering og nyliberalisme på mange måter blir brukt som en forklaring på hvorfor noen har personlige egenskaper som gjør de i stand til å klare seg godt i skolen, og andre ikke (Madsen, 2020, s. 68). Forskningen om empowerment trer også frem her som en mulig forklaring på hvor denne ideologien kommer fra. Blir resiliens forstått som en egenskap elevene skal lære seg i skolen? Er det meningen at eleven skal utvikle «motstandskraft» i skolen? Vil psykologisk motstandskraft være en egenskap som gjør elevene i stand til å mestre morgendagens utfordringer i et stadig mer «kunnskapsintensivt» samfunn?

Jeg mener denne vinklingen kan være interessant å bemerke seg spesielt i henhold til empowerment som forsøker å forklare faktorer i og rundt mennesket som gjør at noen individer blir mer rustet for å klare seg godt i livet til tross for risiko for det motsatte.

Oppsummering delkapittel 5.1:

Det første punktet som er diskutert i dette delkapittelet er om læreplanens ideal i henhold til livsmestring i skolen er forankret i forskningen om empowerment. Der fremgår det en individuell og en strukturell dimensjon (Wormes & Manger, 2005). Dette korresponderer med hvordan livsmestring skal forstås i skolekontekst og gjenspeiler på mange måter samfunnsoppdraget der det handler om at skolen skal legge til rette for at alle elever kan mestre sine liv og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Andre punkt som er diskutert er aktørenes oppfatning av livsmestring som en form for motstandskraft. Denne oppfatningen er også diskutert i lys av empowermentprinsippet. Ifølge Antonovsky (1987) er motstandsressurser også viktig og effektiv beskyttelse mot livets stressorer. Aktørene vektlegger selvoppfatning, følelses- og selvregulering som viktig i deres oppfatning av livsmestring og disse faktorene er diskutert som essensielle motstandsressurser. Til slutt er aktørenes vektlegging av positive lærer-elev-relasjoner og forebyggende tidliginnsats i skolen diskutert som viktig i arbeidet med forebygging av psykisk helseplager hos barn i risiko.

5.2 Det operative perspektivet (Praksiserfaringer)

Til tross for aktørenes positive innstilling til folkehelse og livsmestring, kan jeg i tillegg høre en stemme hos aktørene som sier at temaet oppfattes som utfordrende å operasjonalisere i skolen. For hvordan skal det egentlig operasjonaliseres? I læreplanen står det eksplisitt at elevene skal utvikle selvhjelps kompetanse, bli trygge på seg selv, aktører i sitt eget liv og bli rustet til å takle medgang og motgang. Kanskje vil usikkerheten rundt dette stige i takt med elevenes kompetansebehov for å bli aktive deltakere i vårt stadig mer mangfoldige samfunn.

Aktørene gir uttrykk for at livsmestring for det første er et stort og omfattende begrep. For det andre syntes de at folkehelse og livsmestring fremstår som lite konkret og svevende. Dette er noe Sælebakke (2018, s. 24) også belyser. Sælebakke sier at livsmestring fremstår som både enkelt og komplekst på samme tid. Dette er aktørene er enig i. «Det er jo et kjempestort begrep. Det handler om å mestre livet [...]» (1K16B). Intuitivt handler det om å mestre livet, det ligger litt i ordene. Men ved ytterligere ettertanke fremstår det å mestret livet som noe uklart og komplekst (Sælebakke, 2018). Noe så subjektivt som det å mestre livet skal plutselig eksplisitt defineres og forankres i læreplanen. Livsmestringens mange fasetter kan bidra til at det fremstår som komplisert å operasjonalisere. Derfor er det kanskje ikke så enkelt å definere og avgrense og heller ikke vite hvordan man skal ta fatt i praktiseringen av tematikken.

Livsmestring er ikke noe nytt

Aktørene brukte mye tid på å snakke om timeplanfestede «livsmestringsprogram» som jeg for øvrig oppfatter som godt forankret på deres skoler. Slik folkehelse og livsmestring er forankret i læreplanverket fremsto for aktørene som noe kjent. Klomsten (2017, s. 275) peker på noen forutsetninger for at psykisk helse og livsmestring kan bli en grundig og systematisk satsing i norsk skole, og sier at det trengs en endring og *tydeliggjøring* av dagens lovverk. Undervisningsprogram som er godt forankret hos skoleledelsen blir da bedre integrert i skolens undervisningsarbeid, og mer opplevd som legitimt og relevant for skolehverdagen (Klomsten, 2017). Jeg finner imidlertid at aktørene omtalte emneområdene i folkehelse og livsmestring som om det lenge har vært en del av skolens dannelsingsoppdrag. Utvalget virket fornøyd med skolens grundige og systematiske undervisningsprogram (Mitt valg) og (trygg læringsskole), dermed mener jeg det er interessant å bemerke seg at utvalget allikevel omtalte livsmestring som noe uklart og svevende i læreplanen. Dette kan for øvrig handle om *innholdet* i læreplanen. Kanskje det er derfor de etterlyser noe mer konkret å forholde seg til?

Det faktum at utvalget ser på folkehelse og livsmestring som lite oversiktlig og lite konkret kan indikere en usikkerhet når det gjelder lærerrollen og deres *kompetanse* om psykisk helse i skolen. Dette aspektet diskuteres ytterligere i de kommende avsnittene.

5.2.1 En rolleavklaring - «Vi er ikke psykologer»

«Men vi kan ikke sitte og fikse det emosjonelle» (1K16B), «Vi er ikke psykologer» (2K15B), «[...] vi kan gå for langt i det. Sånn at det må være tydelig hva vi kan og hva vi ikke skal gjøre [...]» (4M40B). Disse sitatene fra aktørene kan vitne om en uoppgjort rolleavklaring. Det kan virke som at innføringen av folkehelse og livsmestring i skolen har gjort at lærere tenker ytterligere gjennom sin rolle ved snakk om psykisk helse, og dermed stiller seg spørrende og kritisk til denne rollen. På skolearenaen er lærere viktige aktører i arbeidet med forebygging mot psykiske helseplager. Det foreligger relativt høye krav for å imøtekomme arbeidet med risikoutsatte barn og barn med psykiske lidelser. Derfor er det kanskje ikke så rart om lærere tenker gjennom hva slags rolle de skal ha i dette arbeidet. Dessuten foreligger det lite kunnskap om hvordan lærere egentlig anser sin egen kompetanse og erfaringer med tematikken (Dahl, 2016; Holen & Waagene, 2014; Larsen & Christiansen, 2015).

Ifølge Dahl (2016) er lærerrollen overbelastet med forventninger. De høye forventningene til lærerens kompetanse kan se ut til å bli forsterket av det styringsdokumentene krever av dagen lærere i skolen. I forbindelse med læreplanens forankring av folkehelse og livsmestring, gav aktørene uttrykk for at den florerer av flotte og store ord, og etterlyser dermed noe mer konkret å forholde seg til. Av aktør 4M40B kom det frem at dette omfanget av de «store ordene» kan vise betydningen av psykisk helse i skolen. Dette beviser kanskje også grunnen til at det er et stort behov for lærere med utvidet kompetanse om psykisk helse, men at dette kanskje kan gå på bekostning av lærernes tanker om de strekker til med den kompetansen de allerede har. Jeg fant at aktørene viste en form for skepsis eller usikkerhet i forhold til dette. Aktør 2K15B sa: «jeg kunne tenkt meg å bli kurset». Dette kan indikere dette aspektet, og kan være en av årsakene til at det etterlyses mer skolering innenfor fagfeltet.

I Helse- og omsorgsdepartementet (2019) står det at det er innført nye ordninger for kompetanseutvikling for blant annet lærere. Lærere med solid og oppdatert kunnskap er nøkkelen for at elever skal kunne trives på skolen. Det er altså ganske stort press fra flere hold når det gjelder lærernes ansvar for elever med psykiske helseplager og elever i risiko. Holen og Waagene (2014) hevder at dette kan bidra til å skape en barriere for det psykiske helsearbeidet i skolen. Dette betyr at det kan gå utover det som omtales som lærerens kjerneoppgave. «Du er jo inni noe som du må ha kompetanse til òg, så du må liksom vite hvor grensen går før noen andre må hjelpe [...]» (2K15B). Dette sitatet indikerer at lærere tenker gjennom sin rolle, og poengterer at det finnes en grense for hva som er lærerens kjernekompetanse, og hva som er andre aktørers kjernekompetanse. Behandling av psykisk helse er tross alt ikke en del av lærerens kjerneoppgave – eller kjernekompetanse som sådan. Men å være en god og trygg støtte, en signifikant voksenperson, og en trygg rollemodell er noe som ligger under huden på lærere, det er tross alt dette de er skolert til. Det er dermed riktig å si at mange lærere kan ha den rette kompetansen til å utøve livsmestring i skolen, men det handler kanskje om å bevisstgjøre lærerne på hvor «kompetansegrensen» går før andre instanser eller aktører må tre inn for å hjelpe til dersom en elev ikke har det bra. Kanskje det vil være viktig å åpne opp og gi lærere den friheten til å tilpasse undervisningen om livsmestring til sin klasse. Aktørene gir også uttrykk for dette: «Og da igjen det er jo bra at vi får bruke metodene våre» (2K15B). Det er bra at de får bruke sine metoder, men det må kanskje bevisstgjøres ytterligere for lærere. På bakgrunn av dette er det viktig at det ikke blir lagt for stort press på lærerne i møte med livsmestring som forebyggende strategi i skolen. Det bør kanskje tydeliggjøres hva lærere skal gjøre i sin undervisning om livsmestring, og det

bør tydeliggjøres hva andre aktører må gjøre dersom det skulle vise seg å være en elev med psykiske plager. Her kommer det tverrprofesjonelle samarbeidet inn i bildet.

Tverrprofesjonelt samarbeid – en trygghet for lærere i møte med sårbare barn

Det tverrprofesjonelle arbeidet kan være en trygghet for lærere når det gjelder arbeid med barn med psykiske helseplager eller barn i risiko. Kreyberg (2016) hevder at barns psykiske helse ikke er læreres kjernekompetanse og noen ganger er det nødvendig å bringe inn supplerende kompetanse som for eksempel fra helsevesenet (Kreyberg, 2016, s. 271).

Jeg fikk inntrykk at dette var noe aktørene anså som en *trygghet* i dette arbeidet, men likevel så jeg en slags uro for hvordan folkehelse og livsmestring i skolen kan påvirke dette samarbeidet. Nå som elevene skal lære om livsmestring, blir hverdagen til læreren økt i kompleksitet, noe som gjør at det kanskje blir mer behov for utvidet kompetanse i skolen. For å imøtekomme de mange og sammensatte behovene i en stadig mer mangfoldig elevgruppe, er kanskje psykisk helse på timeplanen et eksempel som krever økt kompetansebehov. Når aktøren sier: «De må bruke sin kompetanse og vi må bruke vår» (4M40B) er et eksempel på denne problemstillingen.

En løsning kan være at rollene blir mer definert. «Nei du skal ikke være terapeut eller la de gå i terapi hos deg. Da må helsesøster og skolelege også tydeligere inn i bildet» (4M40B). Skolehverdagen til en lærer inneholder derfor utfordringer som på mange måter utfordrer lærerens kjernekompetanse (Dahl, 2016). Kreyberg (2016, s. 271) mener at oppdraget til læreren består av en kompleks sammensetning av motsetningsfylte forpliktelser. Læreren skal legge til rette for læring, vekst og utvikling av ny mening og forståelse. I samarbeidet mellom lærer, helsevesen, elev og foreldre er det læreren som til syvende og sist står med ansvaret for hele elevgruppen, der alle barn skal bli sett og hørt. På mange måter krever det kanskje stor kapasitet av læreren til å både lære bort faglig kompetanse og livsmestrende kompetanse. Kanskje spesielt dersom elevgruppen er stor. Dessuten kan det generere problemstillinger som for eksempel om tiden strekker til. Hvordan få tid til å se alle elevene? Det er et stort og komplekst ansvar. Hvis du skal «gjøre dette i fullt monn» slik aktør 4M40B sa det, hvordan er det ment at lærerne skal kunne vie sin tid til den eleven som trenger å bli sett og hørt. Alle eleven har dette behovet, ikke bare den sårbare eleven, derfor kan dette potensielt bli en utfordring for læreren.

Læreren som god rollemodell

Det å lære barn hvordan de skal mestre livet er ikke en enkel oppgave når det er snakk om utvikling av trygg identitet, motstandskraft, positiv selvoppfatning og følelses- og selvregulering. Læring skjer i et sosialt fellesskap og i samspill med hverandre, og barnets identitet formes deretter. Hvordan barna vil håndtere følelser og tilegne seg trygge og positive relasjoner senere i livet, vil være nært knyttet opp mot rollemodeller og nære omsorgspersoners følelshåndtering og relasjoner (Samnøy & Tjomsland, 2021). Dette handler igjen om læreres unike mulighet til å benytte seg av den gode relasjonen de har med elevene til å fremstå som trygge og signifikante voksenpersoner. Lærere har derfor en sentral rolle for elevens læring og utvikling både på faglig, sosialt og emosjonelt plan. Sårbare barn som kanskje mangler erfaringer med trygge tilknytninger hjemmefra vil kunne få økt sine muligheter til å oppleve gode mestringserfaringer og en høyere selvoppfatning ved å ha en positiv tilknytning og en god relasjon til læreren som en trygg rollemodell (Olsen & Traavik, 2010). Lærer-elev-relasjonen kan dermed være særdeles viktig i arbeidet med livsmestring i skolen.

Jeg mener at aktørene i denne studien viser at de fremstår som positive og trygge rollemodeller for sine elever. De viser også åpenhet ved å ta «fem minutter av mattetimen og snakke litt om livet» (4M40B). De er opptatt av gode relasjoner og de tilrettelegger for de barna som ikke har like gode forutsetninger til å mestre livet som følge av individuell eller familiær risiko. Jeg mener også at ved å gjøre dette viser de gjennom sine eksempler at det er helt greit å være åpen om sine følelser. De viser også at livet kan by på både gode og vonde dager, opp og nedturen og at dette er en del av det å være menneske, og en del av livet for øvrig (Antonovsky, 1987; Larsen & Christiansen, 2015). Lærers evne og vilje til å se på seg selv som en god rollemodell har også ifølge Samnøy og Tjomsland (2021) stor betydning for skolens arbeid med livsmestring.

På veien videre vil det kanskje være viktig at lærere får en rolleavklaring slik at de ikke kjenner på den følelsen av å gå inn i arbeidsoppgaver som er utenfor deres pedagogiske kompetanse. Det er viktig at lærere ikke kjenner på følelsen av å tre over en grense der de føler at andre instanser egentlig bør gripe inn. Samarbeidet mellom lærere og det

tverrprofesjonelle arbeidet bør derfor være klart definert. Derfor kan det være et behov for en rolleavklaring i tiden fremover (Dahl, 2016; Holen & Waagene, 2014).

5.2.2. Å ruste elevene til å bli robuste individer og aktive samfunnsborgere

Da jeg spurte aktørene om hva de tenker er den viktigste årsaken til at folkehelse og livsmestring har kommet inn på læreplanen, viste aktørene noe forskjellig oppfatning. Allikevel fant jeg at svarene deres var samstemte med det som fremstår som det grunnleggende formålet med implementeringen av folkehelse og livsmestring på læreplanen. Som nevnt ser det ut til at fagfornyelsen har en ambisjon om å ruste barna for et liv som aktive og robuste samfunnsborgere i et stadig mer individualisert, kunnskapsintensivt og mangfoldig samfunn (NOU 2015:8, 2015).

Aktør 1K16B svarte at man ser et økende antall ungdom som sliter med psykisk helse – «Det tror jeg er den aller største grunnen til at regjeringen har lagt press på at vi skal ha inn dette temaet» (1K16B). Dette korresponderer med det styringsdokumentene legger til grunn som en av flere store samfunnsutfordringer – nemlig en økning av psykiske helseplager (NOU 2015:8, 2015). Aktør 4M40B snakket om at myndighetene er opptatt at frafall i videregående opplæring som kan være en av årsakene til et økt fokus på psykisk helse og forebygging – «profylaktisk helsearbeid» var begrepet aktør 4M40B benyttet seg av for å beskrive dette. Aktør 3K7O belyste det jeg oppfatter som sosioøkonomiske forskjeller i samfunnet som en grunn til å ha fokus på livsmestring i skolen: «ressurser som økonomi, og hvor folk er i livet da, så jeg tenker at det kanskje er derfor, at man kanskje skal klare å få hevet de som ikke får muligheten til å lære seg disse tingene hjemme» (3K07).

Denne forståelsen, eller nærmere bestemt dette ønsket om at livsmestring er en måte å løse en stor samfunnsutfordring på, kan igjen være forankret i det som jeg tidligere har diskutert som fagfornyelsens ideal. Spørsmålet blir så, hvordan det skal operasjonaliseres? Forebygging mot psykiske helseplager blir dessuten fremstilt som en av de viktigste og mest lønnsomme forebyggende tiltakene et samfunn kan gjøre. Men hvordan tenker lærere og aktører i skolen at samfunnsoppdraget skal løses? En befolkning med psykiske helseplager koster tross alt samfunnet svært mye (Holte, 2012). Løsningen kan i så måte være «profylaktisk helsearbeid» i skolen slik aktør 4M40B påpekte. Ifølge fagfornyelsen kan dette dermed gagne både samfunnet og individet for øvrig. Et stadig mer mangfoldig samfunn og større ulikheter i

samfunnet kan også være en av årsakene til at aktørene syntes det er viktig å ha livsmestring på timeplanen. Alle barn kommer fra forskjellige hjem, noe som igjen gjør at risikoen de kan utsettes for blir ganske ulik. Derfor er det viktig at skolen kan fungere som en normaliserende faktor for de barna som ikke har det så greit på hjemmebasis (Larsen & Christiansen, 2015). Her ønsker jeg å belyse en ganske interessant refleksjon fra aktør 1K16B som for øvrig fremstår som et vendepunkt i mine resultater:

«Tror jeg at det vil utgjøre noen forskjell? Nei, ikke merkbar forskjell [...] Jeg tror det at dagens barn er så lite vant med å møte motgang og er så lite utrusta til å møte motgang at de dukker under for hver gang de møter motgang [...]» (1K16B). Det kan se ut for at hun viser en skepsis til om livsmestring på timeplanen faktisk kan gagne elevene, og påpeker at dagens barn er for lite utrustet til å møte motgang. Om livsmestring i skolen er den rette måten å gjøre det på fremstår som usikkert. I Gadamer (2010) ånd dukket det opp en ny dimensjon av min for forståelse her. Hva elevene lærer av holdninger og handlinger er nært knyttet opp mot foreldres handlinger. Hva elevene kan lære av «mestringsstrategier» (her forstått som for eksempel meditasjon eller oppmerksomt nærvær) på skolen kan potensielt utgjøre en forskjell for elevene som ikke lærer å håndtere motgang på hjemmebane. Hvilke strategier trenger elevene hvis følelsene tar overhånd? «Hva gjør jeg når jeg blir sint?» I henhold til dette kan det være nyttig at elevene lærer ulike mestringsstrategier. Aktør 1K16B påpeker dette: «Hvis foreldre og lærere kan hjelpe til med å gi deg utstyret til å klare å takle det» (1K16B).

Jeg anser det som interessant at aktørene på den ene siden ser nytteverdien av livsmestring på timeplanen, men på den andre siden er skeptiske fordi «barn er for lite rustet» til å stå i motgang. Noe av den samme forståelse viste aktør 2K15B. «[...] og så gir vi de egentlig bare en bjørnetjeneste». Hva kan være grunnen til at aktøren er skeptiske? Hva handler det om? Er det slik at livsmestring i større grad bør være et tema til å ruste barn for livets motgang? Mestringsstrategier kan være bra for eleven å lære, men å operasjonalisere mestringsstrategier eller verktøy i timene kan være noe helt annet. Dette kan være noe som vil kreve mye fokus hos et barn, kanskje spesielt de små. Vil dette være operativt?

I neste avsnitt skal jeg diskutere nettopp dette ytterligere. Når er små barn i stand til å forvalte sin egen psykiske helse?

5.2.3 «Barn må få lov til å være barn, de må ikke være små voksne»

Et viktig aspekt jeg ønsker å belyse i henhold til det operative perspektivet er aktør 4M40B sin uttalelse: «Barn må få lov til å være barn, de må ikke være små voksne [...] når er de i stand til å ta vare på sin egen psykiske helse?»

Dette sitatet er ganske interessant. Litt tidligere i intervjuet påpekte han også metoder for håndtering stressmestring (mestringsstrategier som meditasjon, yoga og pusteøvelser), det som Sælebakke (2018) kaller for mindfulness og «oppmerksomt nærvær». Han belyser på den ene siden psykologiske selvhjelpsprogram som i grunn er ment til å lære elevene teknikker for å dempe stress og ubehag, noe som igjen på den andre siden får aktøren til å «spisse ørene» fordi, barn må jo få lov til å være barn. Og da kan vi spørre oss – når er små barn egentlig i stand til å forvalte sin egen psykiske helse? Er mindfulness og oppmerksomt nærvær den rette strategien for små barn? Samnøy og Tjomsland (2021) belyser her et ganske interessant aspekt: «En del av den samme trenden er forestillingen om at det gode liv først og fremst er knyttet til individuelle ferdigheter» (Samnøy & Tjomsland, 2021). Individuelle ferdigheter kan her forstås som «strategier» eller mestringsstrategier.

Psykologiprofessor Ole Jacob Madsen (Halvorsen, 2020) stiller seg skeptisk til livsmestring i skolen. I et intervju hevder han at «livsmestring i skolen i verste fall kan bli en spore til nye nederlag for elever som sliter fra før» (Halvorsen, 2020). Han mener at livsmestring i skolen som universelt forebyggende tiltak kan føre til at elever som allerede er gode i stressmestring kan ha et bedre utbytte av livsmestring i skolen (Madsen, 2020). Jeg mener dette er viktig å være klar over, fordi metodene som aktør 4M40B belyser er individorienterte måter å takle ytre påvirkninger fra omgivelsene. Aktøren har derfor en oppfatning om at strukturelle utfordringer som påvirker elevene kan løses med individorienterte teknikker. På den ene siden mener han at Østens religion kan lære oss mye med tanke på oppmerksomt nærvær, og på den andre siden påpeker han en forsiktighetsregel, nemlig at vi må være klar over at barn fortsatt må få lov til å være barn. Opplæring i individuelle ferdigheter trenger kanskje ikke nødvendigvis å være meditasjon eller yoga som sådan. Kanskje det heller handler om å gi eleven strategier slik at de vet hva de skal gjøre dersom de blir sinte eller lei seg. Kanskje handler det om å finne en gylden middelvei. Oppmerksomt nærvær kan være bra, men det er kanskje i tillegg viktig å være klar over påvirkningskraften de strukturelle utfordringene har på barn. Som tidligere diskutert, kan det være vel så viktig at læreren går frem som en trygg

rollemodell, viser trygghet og danner positive relasjoner, som at eleven øver seg på mestringsstrategier og stressmestring.

Sælebakke (2018) mener at stressmestring handler om å utvikle elevens resiliens, der hun også peker på at barna må lære å tåle ubehag og motgang som en del av det å mestre livet, der grunnlaget er å forstå og håndtere følelsene sine «innenfor en relasjonell kontekst i skolen» (Sælebakke, 2018, s. 82) Hun mener derfor at oppmerksomt nærvær i seg selv ikke er så veldig viktig, men det handler om det relasjonelle aspektet og selve måten det anvendes på. Jeg mener dette beviser den nære tilknytningen til prinsippet om empowerment der faglitteraturen peker på hva som fremmer resilient utvikling hos barn.

De kommende avsnitt skal jeg rette søkelyset mot styringsdokumentenes beskrivelse om at livsmestring har et individuelt perspektiv og et samfunnsmessig- sosialt perspektiv. Aktørens vektlegging av de individuelle perspektivene kan bidra til å danne en dypere forståelse av hva som er viktig for at livsmestring kan bli et godt forebyggende tiltak i skolen.

5.2.4 Lærere vektlegger individuelle perspektiver på livsmestring

Med bakgrunn i aktørens refleksjoner (se tabell 4) om livsmestring, ser det ut til at individperspektivene er noe mer fremtredende enn det samfunnsmessige- sosiale perspektivet. Dette ser jeg på bakgrunn av deres beskrivelser som jeg oppfatter som individorientert. Det samme viser det seg også å være i styringsdokumentene tilknyttet fagfornyelsen som sådan (Kunnskapsdepartementet, 2016; NOU 2015:8, 2015; Samnøy & Tjomsland, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2017). Beskrivelsene av livsmestring i læreplanen ser også ut til legge vekten på individuelle egenskaper hos den enkelte (Kunnskapsdepartementet, 2016; Samnøy & Tjomsland, 2021). Det kan derfor være enkelt å trekke den slutningen om at livsmestring oppfattes som å være en individuell eller personlig egenskap for å bli rustet til å møte morgendagens utfordringer. Dette kan også være en del av deres stemme som følge samfunnsdebatten om innføringen av folkehelse og livsmestring i skolen. Både Samnøy og Tjomsland (2021) og Madsen (2020) retter en bekymring mot individualiseringen av samfunnet. Samnøy og Tjomsland (2021) hevder at det kan dekke over vår faktiske avhengighet av hverandre, og risikoen kan dermed bli høyere for at den enkelte blir stilt ansvarlige for utfordringer som egentlig hører til på systemnivå. Samnøy og Tjomsland

(2021) retter også en bekymring rundt ensomhet og utenforskap i møte med livets skyggeside og at flere føler seg alene med problemene sine som følge av individualisering av samfunnet. Dette kan se ut til å være et utbredt folkehelseproblem, nærmere bestemt en samfunnsutfordring som fagfornyelsen retter et ønske om å løse ved hjelp av folkehelse og livsmestring som et forbyggende tiltak i skolen.

Med dette som bakteppe er det grunn til å se på det Jørgensen (2005) definerer som en «individualistisk kultur» som en risikofaktor. Siden risiko hos et barn kan antas å være forhøyet når risikofaktorene først hopper seg opp i og rundt barnet, kan det tenkes at den slags individualisering ikke er positivt å vokse opp i hos et barn som i tillegg lever med flere andre risikofaktorer i eller rundt seg (Drugli & Lekhal, 2018; Jørgensen, 2005). Her vil jeg trekke inn Cahills (2015) balansevektmetafor (se figur 3). Denne metaforen kan være et godt bilde på hvorfor individuelle motstandsressurser kan veie opp for den risikoen et barn måtte være utsatt for i sin oppvekst. I henhold til dette er det kanskje ikke så rart at det legges vekt på individuelle egenskaper i styringsdokumentene og i læreplanen. Det er samtidig viktig å rette fokuset mot det relasjonelle aspektet i livsmestring som også har plass på den andre siden av balansevekten. Sosial støtte og tilhørighet kan her defineres om en særdeles viktig motstandsressurs hos de risikoutsatte og sårbare elevene (Sælebakke, 2018; Olsen & Traavik, 2010; Wormes & Manger, 2008).

5.3 Oppsummering diskusjonskapittel

I et helhetsbilde ser jeg et vendepunkt i det aktørene oppfatter. Dette vendepunktet er at de på den ene siden ser og forstår innholdet i folkehelse og livsmestring, de ser nytteverdien av det og stiller seg positivt til det tverrfaglige temaet i skolen. Utvalget anser det også som et godt forebyggende tiltak mot psykiske helseplager. På den andre siden hører jeg en stemme som sier at «barn må få lov til å være barn». Jeg har en oppfatning om at det handler om å løse utfordringer på det ideologiske plan, som kan bunne i en grunnleggende ambisjon om at barna må lære seg individuelle egenskaper for å håndtere det det som egentlig kan være strukturelle utfordringer. I de operative perspektivet fremgår det at aktørene oppfatter folkehelse og livsmestring i læreplanen som «svevende» og lite konkret. De etterlyser mer skolering for å kunne jobbe med psykisk helse i skolen fordi de stiller seg spørrende til om de har den rette kompetansen til ene og alene hjelpe de sårbare barna i risiko. Aktørene anser derfor det

tverrfaglige arbeidet i skolen som en trygghet, og ønsket er at dette samarbeidet blir tydeligere fremhevet og deres rolle som lærer blir mer tydeliggjort.

6.0 AVSLUTNING

I løpet av denne studien har jeg i lys av problemstillingen - *Hvordan kan folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema bidra til forebygging hos risikoutsatte elever på småskoletrinnet?* – fått ett innblikk i aktørenes refleksjoner rundt det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen.

I første omgang ønsker jeg å påpeke at mine resultater på ingen måte kan generaliseres. Dette er fordi aktørene i denne studien ikke er et representativt utvalg grunnet en begrenset populasjon. Jeg kan dessuten ikke definere resultatene av analyse som sannheter og kan av den grunn ikke formulere en konkret konklusjon. Likevel har jeg på bakgrunn av valgt metode, fått et innblikk i disse lærernes refleksjoner om livsmestring i skolen. Jeg har også fått styrket deres stemmer gjennom tilhørende forskning og hvordan dette igjen da kan fungere som et forebyggende tiltak mot utvikling av psykiske helseplager hos barn i risiko.

Lærere, spesialpedagoger og andre aktører i skolen kan forhåpentligvis dra nytte av resultatene i denne studien, og kanskje kan resultatene bidra til å belyse hva som vil være viktig når folkehelse og livsmestring skal operasjonaliseres i skolen i møte med risikoutsatte elever på småskoletrinnet i fremtiden.

6.1 Studiens resultater

I lys av resultatene av analyse vil jeg påpeke det jeg har omtalt som det ideologiske og det operative perspektivet. Disse perspektivene har jeg utformet som følge av at resultatene til en viss grad er todelt, der aktørene på den ene siden ser betydningen av livsmestring i skolen, men på den andre siden stiller seg spørrende til hvordan det skal operasjonaliseres i henhold til læreplanens ideal. Hva må man være klar over for at folkehelse og livsmestring i skolen kan fungere som et godt forebyggende tiltak hos barn i risiko?

Det ideologiske perspektivet

Studiens resultater viser at aktørene har gjort seg godt kjent med folkehelse og livsmestring i skolens nye læreplan. De er positive til temaet og de vektlegger betydningen av at elevene utvikler en *positiv selvoppfatning, god psykisk helse, samt god følelses- og selvregulering*. Analysene viser også at aktørene beskriver personlige egenskaper hos individet som robusthet og motstandskraft som viktig. Dette kan bunne i en oppfatning om at livsmestring handler om å kunne reise seg etter motgang, og å kunne takle livet stressorer. Denne oppfatningen synes også å være en del av samfunnsoppdraget som fremgår av Ludvigsen utvalgets rapport om *fremtidens skole* (NOU 2015:8, 2015). Der legges det vekt på at skolen skal bidra til at alle elevene kan mestre sine liv og delta aktiv i samfunn og fellesskap. Analyser av oppfatninger om at livsmestring er forankret i en forståelse om at et godt liv er tilknyttet individuelle ferdigheter. Oppmerksomt nærvær (yoga, pusteøvelser og meditasjon) blir her foreslått som mestringsstrategier til å øve elevene på stressmestring. I fagfornyelsen fremgår det at livsmestring både har et individuelt og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Disse perspektivene ser ut til å være knyttet til forskningen om empowerment der et fokus på positive følelser og betydningen av sosial støtte, tilhørighet og mestring er viktig for barns livsmestring. Aktørenes oppfatning av fenomenet livsmestring gir også indikasjoner på den nære tilknytningen til denne forskningen. Det som er interessant er at aktørene vekta individuelle ferdigheter og strategier.

I arbeidet med forebygging mot psykiske helseplager, vektla aktørene positive lærer-elev-relasjoner og forebyggende tidliginnsats som viktig i dette arbeidet. Betydningen av positive relasjoner forankres i det samfunnsmessige og sosiale perspektivet. Dette viser hvor viktig det er å skape et godt og trygt læringsmiljø for eleven og tilrettelegge for gode relasjoner. Det understrekes at sosial støtte og en følelse av tilhørighet kan virke livsmestrende på elevene, og da kanskje særlig viktig for den risikoutsatte og sårbare eleven.

De operative perspektivet (læreres praksiserfaringer)

Det første resultatet av analyse jeg ønsker å påpeke i dette perspektivet er læreres refleksjoner om at livsmestring i skolen ikke oppfattes som noe nytt. Ifølge aktørene i denne studien har livsmestring lenge vært en del av skolens dannelsingsoppdrag og de sier at det er noe de gjør «hele tiden» i form av ulike trivselsprogram på deres tilhørende skole.

Et annet resultatet handler om at aktørene oppfatter livsmestring som stort og omfattende. De benytter begreper som «store ord» og «flotte ord», «svevene» og «lite konkret» i sine

beskrivelser når de snakker om folkehelse og livsmestring i læreplanen. Av den grunn etterlyser noe mer konkret å forholde seg til.

Det som også kom frem i analysene var læreres refleksjoner om hvordan livsmestring skal praktiseres i henhold til forebygging i møte med den sårbare og risikoutsatte eleven på småskoletrinnet. Aktørene påpekte det faktum at de hverken er psykologer eller terapeuter, noe som kan tyde på en uoppgjort rolleavklaring, en «uro» eller en «usikkerhet» når det gjelder hva slags forventninger som stilles til læreren på overordnet nivå. Det hevdes at lærere med solid og oppdatert kunnskap er nøkkelen for elevens skoletrivsel (Helse- og omsorgsdepartementet, 2019). Det kan derfor tyde på at det foreligger et stort press på lærerrollen, noe som igjen kan være en årsak til at aktørene etterlyser mer kompetanse innenfor dette fagfeltet. Aktørene påpeker at det er viktig å vite hvor grensen går før andre instanser eller aktører må gripe inn og hjelpe til. Derfor finner de det tverrprofesjonelle samarbeidet i skolen som en trygghet i arbeidet med risikoutsatte elever.

6.2 Refleksjoner og veien videre

På bakgrunn av studiens resultater, er det ett tema som fremstår som overordnet: nemlig forskningen om salutogenese, resiliens og mestring (coping), nærmere bestemt den eldre forskningen om epowerment. Det tyder på at denne forskningen omfavner fenomenet livsmestring fordi det handler om utvikling av positiv selvoppfatning, tiltro til seg selv, å være aktører i eget liv og utvikling av en trygg identitet. Identiteten utvikles og formes i samspill med andre mennesker, og derfor kan ikke livsmestring arbeides isolert på det individuelle plan, men også i det sosiale miljøet, i samspill med trygge og gode rollemodeller. Dette kan være vel så viktig for elevens skoletrivsel, velfungering og livsmestring.

I arbeidet med livsmestring vil det også være viktig at læreren ser på seg selv som en god rollemodell. Lærerne gir uttrykk for at livsmestring i skolen er noe de gjør hele tiden. Av denne grunn kan det tenkes at læreren faktisk er satt i rollen allerede. Her vil jeg trekke frem debattinnlegget jeg belyste i innledningen. Universitetslektoren Arne Ulvestad reagerer på innføringen av livsmestring i skolen og sier: «Er det ikke dette jeg har holdt på med siden jeg begynte å undervise en syvendeklasse i 1995?» (Ulvestad, 2020). Dette kan si oss noe om denne problemstillingen. Handler det egentlig om at livsmestring i skolen har vært der hele tiden? Da kan man spørre seg: hvorfor har det egentlig blitt sånn at læreren tenker at «jeg

gjør det jo hele tiden, men gjør jeg nok?». Kanskje dette er en bevisstgjørende prosess og at kompetansen først og fremst ligger i den utdanningen de har. Lærerne er skolert i å se eleven og formidle kunnskap, de fremstår som trygge og støttende, uansett om eleven er risikoutsatt eller ikke. Dette er også en del av deres kjernekompetanse.

Når noe nytt skal inn på timeplanen, så må noe ut, men er det plass til denne nye samfunnstrenden, mindfulness og yoga på timeplanen? Er det operativt, eller handler det egentlig om det som en av aktørene påpekte «å ta fem minutter av mattetimen og snakke litt om livet»? Kanskje det handler om at lærerne må stole litt på den kompetansen som allerede ligger under huden på dem. Men hvor er det læreren da føler at kompetansen stagnerer? I henhold til resultatene i denne studien kan det se ut til at det kan være i møte med de risikoutsatte og sårbare elevene. «Gjør jeg nok for elevene mine?». Da må kanskje lærerne bevisstgjøres på hvor grensen går før den risikoutsatte må ha utvidet hjelp.

Til syvende og sist så er det læreren som skal utøve tematikken, og det er de som kjenner hvor skoen trykker. Dette må ha et større fokus når livsmestring nå skal operasjonaliseres. I tiden fremover vil være viktig å få definert denne grensen, selv om livsmestring i skolen kan være særlig verdifull og gode timer for elevene som ikke har det så greit på hjemmebane.

Kanskje det i tiden fremover også vil være viktig å åpne opp for at læreren selv kan definere hva som ligger i tematikken. Hva trenger elevgruppen deres å øve på? Er stressmestring, yoga og pusteøvelser den riktige veien å gå for *deres* elever? Hvilke andre strategier trenger elevene deres? Slik kan lærere skreddersy tematikken alt etter hvilken elevgruppe de har. Hvordan kan læreren jobbe med dette tverrfaglig? Dette kan gjøre at lærerne stoler mer på den kompetansen de har i møte med livsmestring som et forebyggende tiltak, slik at de ikke kjenner på den usikkerheten eller uroen for å tre over en grense der andre egentlig skulle hjulpet til. Og dersom det viser seg at en elev strever med psykiske utfordringer, da må eleven få hjelp fra for eksempel BUP, barnevern, helsesykepleier eller sosiallærer. Samarbeidet mellom aktørene i skolen bør kanskje bli bedre definert.

Hvis dette vektlegges i skolen, kanskje dette kan bidra til at livsmestring i skolen blir et godt forebyggende tiltak hos risikoutsatte elever på småskoletrinnet.

Så blir spørsmålet, hva nå og hvor går veien videre? Fordi det er den som har skoen på som kjenner hvor den trykker, vil videre forskning med et fokus på læreres erfaringer med operasjonaliseringen av fagfornyelsen være særdeles viktig for å kontinuerlig forbedre tilbudet til elevene. Hva funker og hva funker ikke? Når det er snakk om folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen, vil det være interessant å undersøke avgrensningen jeg foretok innledningsvis av denne studien: nemlig hvordan sosiale medier og påvirker unge menneskers livsmestring. Hvordan kan folkehelse og livsmestring i grunnskole og VGS imøtekomme denne problemstillingen? Styringsdokumentene som jeg har benyttet i denne studien (Meld.st. 28 og NOU 2015:8, 2015) sier lite om hva slags påvirkningskraft sosiale medier har på unge skoleelever. Forskningen på dette feltet kan antas å være underkommunisert, derfor vil dette være en høyst interessant vei å gå videre.

7.0 LITTERATURLISTE

- Andersen, B. J. (2016). Informasjon om psykisk helse - et sentralt tiltak for å fremme elevens sosiale og emosjonelle kompetanse IE. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo Universitetsforlaget.
- Antonovsky, A. (1987). Unraveling the mystery of health. *San Francisco*, 175.
- Bakken, A. (2018). *Ung data 2018. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 8/18). Hentet fra <http://www.forebygging.no/Global/Ungdata-2018.%20Nasjonale%20resultater.pdf>
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 9/19). Hentet fra <http://www.forebygging.no/Global/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf>
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 16/20). Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6415/Ungdata-NOVA-Rapport%2016-20.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. I: Sage Publications Sage CA: Los Angeles, CA.
- Befring, E. (2019a). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappellen Damm.
- Befring, E. (2019b). Spesialpedagogikk - mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Dappellen damm.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge - utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappellen damm.
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens : risiko og sunn utvikling* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra : relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Cahill, H. (2015). Approaches to Understanding Youth Well-Being. I(s. 95-113). Singapore: Singapore: Springer Singapore.
- Charlton, B. G. (1995). A critique of Geoffrey Rose's' population strategy'for preventive medicine. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 88(11), 607.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforl.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Dalgard, O. S., Mathiesen, K. S., Nord, E., Ose, S. O., Rognerud, M. A. & Aarø, L. E. (2011). Bedre føre var.. Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger. *rapport Nasjonalt folkehelseinstitutt*.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Danielsen, A. G. (2012). Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? *Nordic Studies in Education*, 32(2), 115-125. Hentet fra http://www.idunn.no/np/2012/02/hva_henger_sammen_med_skoletrivselen_til_norske_ungdomsskol
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Folkehelseinstituttet. (2018). *Barn og unges helse: oppvekst og levekår*. Hentet fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/barn-oppvekst/>
- Frohlich, K. L. & Potvin, L. (2008). Transcending the known in public health practice: the inequality paradox: the population approach and vulnerable populations. *American journal of public health*, 98(2), 216-221.
- Følgerø, M. H. (2019). Trillingene rømte hjemmefra - 20 år senere har de klart det mange ikke trodde var mulig Hentet 28.05 2021 fra <https://www.tv2.no/a/10924325/>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and psychological research : essays*. Pittsburgh, Pa: Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (2012). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. *Journal of phenomenological psychology*, 43(1), 3-12. <https://doi.org/10.1163/156916212X632934>
- Halvorsen, P. (2020). Mener livsmestring i skolen duker for nye nederlag. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 57(8).
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2019). *Folkehelsemeldinga - Gode liv i eit trygt samfunn (St. Meld. nr. 19 (2018-2019))*.
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere.
- Holte, A. (2012). Ti prinsipper for forebygging av psykiske lidelser. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 49(7), 693-695.

- Holte, A. (2016). Sats bredt på psykisk helse i barnehagen og skolen. *Psykologisk. no*, 18.
- Husserl, E. (2014). *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology* (B. Gibson, Overs.) Taylor and Francis. (Opprinnelig utgitt 1931)
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jørgensen, P. S. (2005). Risikoadfærd hos børn og unge - hvad med forebyggelsen? I A. L. v. d. Lippe & S. R. Wilkinson (Red.), *Risikoutvikling. Tilknytning, omsorgssvikt og forebygging*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- 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* Oslo Gyldendal Akademisk
- Kreyberg, E. (2016). Samarbeid når eleven har psykiske vansker IE. Bru, E. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* Oslo Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse (Meld. St. 28 (2015-2016))*.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende felleskap i bernehage, skole og SFO (Meld. St. 6 (2019-2020))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacad48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvelling, Ø. (2015). *Barn i risiko : skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, M. H. & Christiansen, B. (2015). Hvordan bidrar lærere til å fremme elevenes psykiske helse?
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen : rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanse*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen : om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforl.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vedergående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

- Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2018-06-15-38>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jackobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Prebensen, C. & Hegstad, R. (2017). *Livsmestring i skolen - For flere små og store seiere i hverdagen* (LNU). Hentet fra <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Samnøy, S. & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring - behovet for en realistisk tilnærming til temaet. *Bedre skole*, 33(1), 20-23.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvpoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Smythe, E. A., Ironside, P. M., Sims, S. L., Swenson, M. M. & Spence, D. G. (2008). Doing Heideggerian hermeneutic research: A discussion paper. *International journal of nursing studies*, 45(9), 1389-1397.
- Svartdal, F. (2018). Mestring. Hentet 12. mai 2021 fra <https://snl.no/mestring>
- Svartdal, F. (2019). Selvregulering. Hentet 12. mai 2021 fra <https://snl.no/selvregulering>
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen : et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ungdata. (2020). Ungdata 2020: Ingen auke i psykiske plagar Hentet 25. mai 2021 fra <https://www.ungdata.no/ungdata-2020-inga-auke-i-psykiske-plagar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen* Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wormes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt tilknyttet masteroppgave

«En kvalitativ undersøkelse om hvordan livsmestring på timeplanen kan bidra til forebygging hos risikoutsatte elever på småtrinnet»

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

Formål

Denne høsten har livsmestring blitt implementert som tverrfaglig tema i mange fag i grunnskolen. Begrepet har blitt mye omtalt i skolesammenheng, men læreres erfaringer om temaet er lite utforsket. Derfor ønsker jeg i denne studien å undersøke hvilke refleksjoner og erfaringer lærere gjør om temaet livsmestring, og da særlig med fokus på risikoutsatte elever på småtrinnet. Elever i risiko kan være barn som har opplevd eller opplever ulike kriser i livet eller situasjoner på hjemmebane som er vanskelig for eleven.

Mitt ønske er å komme i kontakt med lærere som har erfaringer med elever i risiko.

Masteroppgavens overordnede forskningsspørsmål er som følger:

- Hvordan kan livsmestring som tverrfaglig tema bidra til forebygging hos risikoutsatte elever
 - o Hvilke refleksjoner og erfaringer gjør lærere seg om livsmestring som tverrfaglig tema i skolen

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektansvarlig er høgskolen på Vestlandet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får en invitasjon om å delta i dette prosjektet fordi du er lærer på småtrinnet, og du har erfaringer som anses å være relevante for dette forskningsprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Intervjuet vil ta deg ca. 45 min. I intervjuet vil du blant annet få spørsmål om din forståelse av begrepet livsmestring. I forbindelse med intervjuet vil det *ikke* bli stilt spørsmål om sensitive saker eller enkeltpersoner. Vi har et felles ansvar for at sensitive opplysninger ikke kommer frem under intervjuet.

Intervjuet vil bli tatt opp med lyd.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun jeg som prosjektleder som vil ha tilgang til din kontaktinformasjon. Ingen personopplysninger om deg vil komme frem i datamaterialet.
- Ditt navn vil erstattes med en kode som lagres på en navneliste atskilt fra øvrige datamateriale.
- Lydopptaket vil lagres elektronisk på en sikker måte. Etter transkribering skal lydopptaket slettes

Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i publikasjoner.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2021. Kontaktopplysninger slettes etter prosjektslutt.

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 Høgskolen på Vestlandet 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:

- Høgskolen på Vestlandet, institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag ved Inga Marie Olsen Sandnes (student) og Bente Isabell Borthne Hvidsten (veileder). Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen. Epost: Trine.Anikken.Larsen@hvl.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

Bente Isabell Borthne Hvidsten
(Forsker/veileder)

Inga Marie Olsen Sandnes
(Student)

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «livsmestring på timeplanen» 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 3: Intervjuguide

Innledning:

- Takke for deltakelse
- Informere om prosjektet.
- Både jeg og informant har taushetsplikt, hvilket betyr at det ikke skal oppgis informasjon som kan indentifisere enkeltpersoner eller avsløre taushetsbelagte opplysninger om elevene.
- Minner informanten på hvordan intervjuene blir oppbevart og om anonymitet.

Oppvarmingsspørsmål

1. Hva slags utdanning og yrkesbakgrunn har du?
 - o Hvor lenge har du jobbet i skolen?

Livsmestring/ mestring

1. Hva legger du i begrepet livsmestring?
2. Hva vil det si å mestre livet?
3. har du/ dere på din skole vært med på et samarbeid i forhold til bakgrunn og utformingen av folkehelse og livsmestring?
4. hvor henter dere informasjon om temaet folkehelse og livsmestring?
5. Hva tenker du om at livsmestring har kommet inn som et tverrfaglig tema i skolen?
6. Hva tenker du kan være utfordrende med å lære barn om livsmestring?
7. Tenker du det er positivt at livsmestring har blitt et eget tverrfaglig tema i skolen?
 - a. Hvorfor/hvorfor ikke?
8. Hvordan underviser/praktiserer du/dere om temaet livsmestring i din klasse?
9. Hvordan tenker du at livsmestring kan være til hjelp for dine elever?
10. Hva kan man gjøre for at elevene skal oppleve mestring i skolehverdagen?
11. Tenker du at du strekker til med din kompetanse om livsmestring som tverrfaglig tema i skolen?
 - a. Hvorfor/hvorfor ikke?

Risikoutsatte/sårbare elever i møte med livsmestring som tema på timeplanen

- *Fortelle litt om hva jeg mener med risikoutsatte elever og sårbare elever*
- 12. Hvordan tenker du folkehelse og livsmestring kan brukes som et forebyggende tiltak mot utvikling av psykiske helseplager?
- 13. Hvordan tenker du at livsmestring som tverrfaglig tema kan brukes som ressurs i møte med sårbare elever?
- 14. Hvor åpne er sårbare elever med sine medelever om det de opplever?
- 15. Hvordan syntes du det er å snakke med elever på småtrinnet om vanskelige temaer?
- 16. Hva tenker du det vil si for de sårbare elevene at følelser og vanskelige temaer skal snakkes om i timen?
- 17. Hvordan vil du benytte timene om livsmestring til å ta opp temaer som sorg, kriser eller vanskelige temaer?

Oppfølgingsspørsmål til informantene:

- Hva tenker du utgjør den viktigste forskjellen i praktiseringen av livsmestring før det kom inn i læreplanen og nå?
- Hva tenker du er den viktigste grunnen for at folkehelse og livsmestring har kommet inn i læreplanen?

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

28.05.2021, 11:44



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Livsmestring som tverrfaglig tema i skolen og forebygging hos risikoutsatte elever på småtrinnet.

Referansenummer

317737

Registrert

02.11.2020 av Inga Marie Olsen Sandnes - 149473@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Bente Isabell Borthne Hvidsten, Bente.Hvidsten@hvl.no, tlf: 55585926

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Inga Marie Olsen Sandnes , inga-2911@hotmail.com, tlf: 90738774

Prosjektperiode

02.11.2020 - 01.06.2021

Status

21.05.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

21.05.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 18.05.2021.

Vi har nå registrert 01.06.2021 som ny sluttdato for forskningsperioden.

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

Lykke til videre med prosjektet!

01.12.2020 - 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 01.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.05.2021

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.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

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!

Kontaktperson NSD: Kajsja Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)