



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

«Vi må skille mellom terapi og undervisning»

En kvalitativ intervjustudie av hvordan lærere forstår dimensjonen livsmestring i videregående skole

Therese Adrianna Mellem Arntzen

Masteroppgave i pedagogikk Ped – 3900 November 2024

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	5
Forord	6
Kapitel 1: Introduksjon og tema for oppgaven.....	7
Problemstilling	8
Kapittel 2: Hva sier litteratur og forskning om livsmestring	9
Om kapitlet	9
Livsmestring som et internasjonalt fenomen	11
Forskningsfeltet	14
Kapitel 3: Teoretisk rammeverk.....	15
Om kapitlet	15
Jürgen Habermas	16
Livsverden	16
System	17
Fremstilling av Habermas	17
Habermas handlingstypologi.....	18
Borgerlig offentlighet.....	20
Tre sfærer – Intim, privat og offentlig.....	20
Richard Sennett	21
Det offentlige menneskets vekst og fall	21
Intimitetstyranniet	21
Instrumentell rasjonalitet.....	22
Kapittel 4: Metode og forskningsetikk.....	23
Valget mellom kvalitativ og kvantitativ metode	23
Innsamlingsmetode.....	24
Det kvalitative forskningsintervju	25

Vitenskapsteori.....	26
Forskningsdesign.....	27
Utvalg og rekruttering av informanter.....	28
Hensyn som er tatt i forhold til gjennomføring av intervjuer	29
Hvordan intervjuguiden ble til	30
Gjennomføring av intervju	31
Bearbeidelse av det empiriske datamaterialet	31
Den empiriske analysen	32
Vurdering av studiens forskningskvalitet.....	33
Validitet og reliabilitet.....	34
Etiske problemstillinger	35
1 Kapittel 5: Empirisk analyse - Lærernes erfaringer med og tanker om innføring av	
dimensjonen livsmestring som tverrfaglig tema i skolen	37
Del 1: Hvordan forstår lærerne livsmestring som tema i skolen og hvilken plass det har i	
utdanningssystemet?	37
Terapeutisk tilnærming til livsmestring som tverrfaglig tema i skolen	38
Pragmatisk forståelse	41
Ikke læreren sitt ansvar	43
Livsmestringen sin plass i skolen	46
Del 2: Lærerrollen utvides	46
Usikkerhet på egenrolle og sine profesjongrenser som lærer	49
Skolens oppgaver	51
Praktiske utfordringer i skolen	51
Kapittel 6: Teoretisk analyse -	53
Del 1 – Lærerperspektivet.....	54
Terapeutisk tilnærming.....	55
Pragmatisk tilnærming.....	56

Ikke læreren sitt ansvar	57
Skolens oppdrag	58
Søkes det biografiske løsninger på systematiske utfordringer?	60
Hva kan dimensjonen livsmestring fungere som et svar på?	61
Livsmestring i lys av instrumentell rasjonalisme	62
Konklusjon	68
Referanseliste	70
Vedlegg	74
Vedlegg 1. Intervjuguide.....	74
Intervju guide	74
Vedlegg 2. godkjenning fra sikt	78
Vedlegg 3. Samtykkeskjema	79
Vedlegg 4. Informasjons mail til informant	83

Tabelliste

Tabell 1 Fremstilling av informantene	29
---	----

Figurliste

Figur 1 Fremstilling av teori.....	18
Figur 2 Habermas handlingstypologi tilpasset fra Habermas (1984, s. 285)	19
Figur 3 Årsakskjede	23
Figur 4 Den hermeneutiske sirkel	27

Sammendrag

Med fagfornyelsen i 2020 (LK20) ble det tverrfaglige området folkehelse og livsmestring, livsmestringsdimensjonen har fått mye oppmerksomhet i debatter om temaet. Madsen (2020) har vært en av de som fremstiller livsmestring som et begrep som har et stort tolkningspotensiale og må derfor fylles med innhold og mening. Denne masteroppgaven tar for seg å undersøke hvordan lærere i videregående skole forstår dimensjonen livsmestring av det tverrfaglige området folkehelse og livsmestring. Denne studien er en kvalitativ studie som støtter seg på en hermeneutisk vitenskapsteori, har et eksplorerende forskningsdesign og bruker semistrukturert intervju som innsamlings metode for innsamling av det empiriske datamaterialet. Utvalget består av en kvinne og fire menn som er lærere i videregående skole. Gjennom funnene identifiseres det ulike forståelser og tilnærminger til dimensjonen livsmestring, dette ser ut til å ha noe å si for deres praksis. Et spenningsfelt som viser seg når det gjelder dimensjonen livsmestring er lærernes opplevelse av usikkerhet rundt egen rolle knyttet til dimensjonen livsmestring og utviser et behov for å sette grenser for egne profesjoner.

Forord

Nå er masteroppgaven endelig ferdig, det har vært et lærerik og minneverdig år. Dette har for meg vært en reise både faglig og personlig. Etter et hukommelsestap rett etter innlevering av bacheloren i pedagogikk gikk mye av det faglige i glemmeboka, og gjennomføring av denne oppgaven virket helt umulig. Men jeg bestemte meg likevel for å gi det forsøk. Jeg har lært mye og hatt en bratt læringskurve faglig, men aller mest har jeg lært at alt er mulig med pågangsmot, en nevneverdig god innstilling og støttende mennesker rundt seg.

Dette hadde ikke vært mulig uten gode støtte spillere, i den anledning ønsker jeg å takke de som har vært bidragsytere til å gjøre dette mulig for meg å gjennomføre. Først vil jeg takke veilederen min Unn-Doris Karlsen Bæck for veiledning faglig, pågangsmot og for at du hjalp meg å ikke være så kritisk mot meg selv – det var en gave som jeg setter stor pris på og tar med meg videre!

Jeg vil spesielt takke min medstudent og venn Karoline for samhold, motivasjon, faglige samtaler og at du alltid får meg til å le! Tusentakk for at vi kunne ha så god tro på hverandre. Jeg vil takke samboeren min Patrick for all tro du har hatt på meg, og ikke mist vil jeg takke sønnen min Matheo for å ha vært ekstra tålmodig i innspurten for masteroppgaven for at jeg ikke har vært like mye hjemme og med på aktiviteter som jeg pleier å være.

Tusentakk.

Therese Adrianna Mellem Arntzen

Tromsø, november 2024

Kapitel 1: Introduksjon og tema for oppgaven

Temaet for denne masteroppgaven er å se på hvilke erfaringer og tanker ulike lærere har om og rundt innføringen av det tverrfaglige området folkehelse og livsmestring som ble innført som del av den overordnede læreplanen med fagfornyelsen i 2020. I dette oppgaven vil fokuset ligge på livsmestrings dimensjonen og jeg vil omtale den som en livsmestring(s) dimensjon i oppgaven.

Dimensjonen livsmestring hadde sin framvekst i delutredninger og er beskrevet som et tverrfagligområdet som bør ha prioritering i skolen gjennom det tverrfaglige området folkehelse og livsmestring (NOU 2015:8, 2015). Tverrfaglighet eller flerfaglighet betyr at elevene arbeider med problemstillinger som krever ferdigheter og kunnskaper fra flere fag (Meld. St. 28 (2015-2016) s. 37). Som blant annet skal gi elevene kompetanse som fremmer god fysisk og psykisk helse og gjøre at elevene kan ta gode livsvalg. Temaet skal også bidra til at elevene mestrer både medgang og motgang i livet og ha ferdigheter til å mestre personlige og praktiske utfordringer i livet på en god måte (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Temaområder som skal fremstilles gjennom dimensjonen livsmestring er ifølge læreplanens overordnede del: *psykisk helse, levevaner, seksualitet, rusmidler, forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av meningen med livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andre, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner.* (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det å være barn og ungdom i dagens storsamfunn gir opphav til flere utfordringer for individet. Dette fremgår av Ungdata-rapportene, som viser en økning i rapporteringen av psykiske helseplager og opplevd prestasjonspress i skolen, både i rapportene fra 2010 og 2022. Mens økningen i psykiske helseplager ser ut til å flate ut i rapporten for 2022, viser prestasjonspresset i skolen fortsatt har en økning (Bakken, 2010; 2022). Ifølge Uthus (2017) kan disse trendene ses i lys av dagens samfunn, som legger stort fokus på individets prestasjoner, særlig i utdanningssystemet. Dette presset er ikke bare lokalt, men forekommer på tvers av kulturer og landegrenser. Det internasjonale samfunnet er sterkt preget av kapitalisme, og utdanning har utviklet seg til å bli en del av et marked, noe som stiller høyere krav til prestasjon fra alle. Uthus påpeker at det å prestere har blitt en kritisk faktor for å unngå å falle utenfor fellesskapene. Utdanning er en forutsetning for å kvalifisere seg til yrkeslivet og for deltakelse i de fellesskapene som utdanningen representerer (Uthus, 2017;

Bæck, 2024). På denne måten blir trusselen om lavere status og utenforskap med på å øke presset for å prestere og det er dette presset som kan resultere i psykiske helseplager hos den enkelte. Selv om det er viktigheten for individet som ofte påpekes i spørsmål om prestasjon og utdanning er ikke utdanning bare en investering for individet, utdanning er også en investering for samfunnet (Uthus, 2017 s. 23). Hvordan utdanning i større grad har blitt profittdrevet og del av et internasjonalt marked kan ses særlig etter PISA-sjokket på 2000-tallet (Sjøberg, 2022 s. 132). Standardisering og universelle måleverktøy ble innført, til tross for motstand fra organisasjoner som IEA, UNESCO og OECD. Dette førte til at OECD fikk en dominerende rolle, mens andre institusjoner ble svekket og knyttet tettere til politiske myndigheter, også i Norge (Sjøberg, 2022 s. 133-135). Dette betyr at politisk ideologi og samfunnsutbytte av utdanning i form av økonomisk gevinst kanskje i en høyere grad blir vektlagt enn tidligere. Det utvikles to paralleller gjennom dette: den ene fokuserer spørsmål om utdanning på individets selvrealisering og mestring, mens den andre fremmer økonomisk profitt og samfunnsutbytte. Slik sett kan individets gevinst også ses som en gevinst for samfunnet. Spenningsfeltet som kan oppstå her er hvis den ene får overveiende forrang over den andre, og dette kan gjøre at spørsmålet om hva som er drivkraften bak investeringer politikken gjør i utdanningssystemet, og hvordan dette kan gjøre seg gjeldende for hvordan vi forstår innføringen av dimensjonen livsmestring i skolen.

Problemstilling

Problemstilling: Hvordan forstår lærere i videregående skole den tverrfaglige dimensjonen livsmestring som tema i skolen?

For å støtte problemstillingen er det stilt noen forskningsspørsmål for å støtte problemstillingen og belyse flere dimensjoner ved problemstillingen.

- Hvordan oppleves lærerrollen knyttet til dimensjonen livsmestring?
- Hvilken plass har dimensjonen livsmestring fått i videregående skole?
- Hvordan kan livsmestring forstås i et samfunnsperspektiv?

Kapittel 2: Hva sier litteratur og forskning om livsmestring

Om kapitelet

I dette kapitelet skal vi bli gjort presentasjon av ulike tilnærminger og skolebaserte programmer som er rettet mot livsmestring som jeg finner i litteratur og forskning. Videre vil det bli lagt frem en introduksjon av livsmestring som et internasjonalt fenomen, og hva forskningsfeltet generelt sier om ulike sider av livsmestring. Etter å ha gjennomgått ulike litteraturkilder om tilnærminger til dimensjonen livsmestring, har jeg identifisert flere forskjellige perspektiver som finnes innenfor feltet. Til tross for at det kan være likheter mellom tilnærmingene, skiller de seg fra hverandre i hva de fokuserer på når det gjelder livsmestring, samt om målet er å treffe eleven, læreren, eller begge parter i utviklingsarbeidet. En oversikt over de ulike tilnærmingene til livsmestring kan utledes fra undersøkelser av litteraturen, undervisningsmateriell, programmer og skolebaserte intervensjoner. Som har som mål å hjelpe elever med å håndtere utfordringer på forskjellige måter og mestre sine liv. Disse tilnærmingene adresserer ulike dimensjoner av hva som er nødvendig for at elevene skal kunne mestre sine liv. Gjennom forskning er det utviklet flere programmer som har som mål å styrke elevers livsmestring, og disse fungerer som undervisningsmateriell med spesifikke prinsipper, mål og virkemidler for å nå de fastsatte målene.

Individrettet terapeutisk tilnærming

Det regionale senteret for vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RTVS Sør) har utviklet programmet LINK (livsmestring i norske klasserom). LINK er et initiativ for forebyggende psykisk helsearbeid, med fokus på folkehelse og livsmestring (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s. 9). Programmet er strukturert rundt tre hovedtemaer. Det første temaet er «følelesskolen», som utforsker emner som den tredelte hjernen, toleransevinduet og ulike følelser, inkludert glede, sinne, tristhet og skam. Det andre temaet i LINK-programmet er «jeg og de andre», som fokuserer på sosiale ferdigheter, inkludert kommunikasjon, konflikthåndtering, stressmestring, samt forståelse av tabuer og hemmeligheter. Det tredje temaet, «på godt og vondt», tar opp komplekse emner som meningen med livet, vold, seksuelle overgrep, samt uttrykk for smerte og smertemestring. Hensikten med programmet er å styrke individets selvbylde, øke følelsen av tilhørighet, og trene deltakerne i konstruktive mestringsstrategier. *Livsmestring på timeplanen: utdanning i Psykiskhelse (UPS!)* som er et program utviklet av NTNU, trondheim kommune og to lokale skoler. Dette programmet går

over 25 uker og her som mål å ruste barn og unge til kunne ta vare på egen psykisk helse (Madsen, 2020). Læringsmiljøsentret ved universitetet i Stavanger har programmet *ROBUST* som er et undervisningsopplegg som skal gi økt motivasjon og trivsel i ungdomskoler ved å fremme sosial og emosjonell kompetanse. *Robust* er et forskningsprosjekt og en del utgreining av forskningsprosjektet *resilient*, der problemstillingen er om trivsel, motivasjon og mental helse påvirkes ved å fremme sosial og emosjonell kompetanse i skolen (Læringsmiljøsentret, 2023). Modum bad og Modum kommune har utviklet *#psyktnormalt* som er et undervisningsprogram i psykisk helse som retter seg mot lærere, elever og foreldre. Hensikten med programmet er bevisstgjøring av tanker og følelser, hvordan håndtere og regulere disse, normalisere psykisk helse og dermed gjøre det lettere for elever å søke tidlig hjelp (Modumbad, 2023). Disse tilnærmingene til livsmestring sikter seg mot psykisk helse både som informative programmer, bevisstgjøring av egen og andres psykiske helse og som drivkraft for å normalisere ulike problemstillinger knyttet til psykisk helse. Det er dette som gjør at de plasseres under en beskrivelse som individrettet og terapeutiske tilnærminger. Det som skiller LINK fra andre skoleprogrammer, er programmets fokus på å se hvert enkelt barn bak den atferden de viser (RVTS Sør, 2020).

Relasjonell tilnærming til livsmestring

Grunnlaget for livsmestring bygger på selvværd, selvfølelse, å føle seg god nok som den jeg er, uavhengig av hvor godt jeg presterer ifølge Sælebakke (2018). Trygghet og god selvfølelse skapes gjennom gode relasjoner og trygge samspill. På den ene siden handler det om å få hjelp til å kjenne seg selv, sine følelser, reaksjoner og lære seg å regulere disse. På an andre siden handler det om det sosiale samspillet og evne til å forholde seg til andre, føle seg inkludert og som en del av et felleskap. På bakgrunn av dette argumenterer Sælebakke (2018) for at styrking av elevens livsmestring og trening av lærerens relasjonskompetanse er to sider av samme sak. Det kommer ikke den ene uten den andre, sett i lys av dette sier det noe om at styrking av lærerens kompetanser og at læreren er i fagligutvikling er avgjørende for elevens livsmestring. Sælebakke (2018) beskriver sin forståelse og legger frem et relasjonelt perspektiv på livsmestring hvor hun beskriver at relasjonskompetanse kan betraktes som et grunnlag for livsmestring. Og argumenterer for at det er umulig å arbeide med livsmestring uten å trekke inn betydningen av gode relasjoner (Sælebakke, 2018 s. 26). Det er den voksne som har og skal ta det hele og fulle ansvaret for kvaliteten på relasjonen, selv om en relasjon forutsetter to deltaker er det læreren som er den profesjonelle og derfor har større ansvar enn eleven. Gode relasjoner forutsetter relasjonskompetanse slik at arbeidet med

relasjonskompetanse starter med læreren og det er lærerens ansvar og utvikle sin egen relasjonskompetanse. Det beskrives to faktorer som spiller en viktig rolle for arbeidet med en relasjon:

1. *Det pedagogiske håndverket* beskrives som pedagogens evne til å se det enkelte barnet på dets egne premisser, og justere sin egen atferd uten å legge fra seg lederskapet.

2. *Den pedagogiske etikken* beskrives som pedagogens evne til å påta seg det hele og fulle ansvaret for kvaliteten i relasjonen (Sælebakke, 2018 s. 36). Denne tilnærmingen til livsmestring skiller seg fra de foregående fordi den legger hovedvekten på læreren som aktør og hvilken kunnskap og kompetanse læreren har ses på som avgjørende for elevens mestring av livet. Denne tilnærmingen skiller seg fra de som er mer individrettet og terapeutiske fordi de beskriver at det er lærerens ansvar og lærerens kompetanse som er avgjørende og at gjennom samspill med en bevisst, og kunnskapsrik lærer vil elevene mestre livene sine bedre.

Livsmestring som et internasjonalt fenomen

Selv om livsmestring har fått økt fokus innen norsk politikk og i norske utdanningsystemer, fremstår det ikke som et unikt norsk fenomen. Kirchhoff og Keller (2021) viser i sin litteraturgjennomgang av «life skill education» (LSE) at det finnes «life skill programs» eller intervensjoner i utdanningsinstitusjoner over hele verden, hvor de beskriver majoriteten av disse i Europa, Australia og USA. De har også inkludert et program fra Sør-Afrika i sin studie formen på hva livsmestring kan identifiseres som har en gjenspeiling fra at de er et utviklingsland (Kirchhoff & Keller, 2021, s. 11). I tillegg gir Verdens helseorganisasjon (WHO) omfattende beskrivelser av «lifeskills», som understreker den globale relevansen av livsmestring i utdanningskontekster:

“Abilities for adaptive and positive behavior that enable individuals to deal with the demands and challenges of everyday life”.. “The core set at the heart of skill-based initiatives that promote the health and well being of young people include; decision-making and problem-solving, critical and creative thinking, communication and interpersonal relationships, self awareness and empathy and coping with stress and emotion” (WHO, 2020 s. 17).

Det kan observeres likheter mellom det WHO beskriver som "life skills" og den norske læreplanen, spesielt innen den tverrfaglige dimensjonen livsmestring. Hvis vi sammenligner mellom beskrivelsen over og beskrivelsen i kapittel 1. sammenfaller disse med hverandre. Kirchhoff og Keller (2020) forklarer at i vestlige land har livsmestringsprogrammer et tydelig fokus på å utvikle resiliens, endre holdninger, ta informerte beslutninger og fremme mestringstro for å redusere negativ atferd og fremme positive handlinger ovenfor seg selv og andre. Samtidig peker de på at lignende tilnærminger finnes i utviklingsland og utviklingsøkonomier, men der har programmene ofte en mer generell karakter. Disse fokuserer på grunnleggende kommunikasjonsferdigheter og sosiale aspekter, som kvinners rettigheter og demokrati (Kirchhoff & Keller, 2020, s. 2). Dette understreker at mens målsetningene kan variere, er det en felles forståelse av betydningen av livsmestring på tvers av ulike kontekster.

I Sverige har det i 2022 vært et opprop for å innføre undervisning i psykisk helse i skolene, støttet av 16 organisasjoner, inkludert UNICEF, Save the Children, BRIS og Mind. Disse organisasjonene argumenterer for at barn bør lære om psykisk helse på lik linje med fysisk helse, slik at man ser kroppen som en helhet der fysisk og psykisk helse er to uatskillelige aspekter. Karin Schulz fra Mind påpeker i Madsen (2023) at det er mange faresignaler knyttet til barn og unges psykiske helse. Mange barn rapporterer selv om psykiske helseproblemer, det har vært en dramatisk økning i bruken av antidepressiva, og flere unge søker nå hjelp fra psykisk helsevern enn noen gang før (Madsen, 2023, s. 3-4). Det er derfor avgjørende å gi barn og unge livsmestringsstrategier og kunnskap om psykisk helse, slik at de bedre kan forstå seg selv og verden rundt seg, samt lære hvordan de skal håndtere livets utfordringer og det stresset livet kan medføre. Dette kan ikke bare bidra til å forbedre deres psykiske velvære, men også gi dem verktøyene de trenger for å navigere i en stadig mer kompleks og krevende hverdag.

Finland er ifølge Madsen (2023) ansett som å ha verdens beste skolesystem, preget av en oppstartsalder på 7 år, mindre standardiserte tester, og et fokus på kvalitet i lærerutdanningen som gjør læreryrket prestisjefyllt. I 2014 ble det innført lovgivning som pålegger skolene å tilby sosiale helsetjenester, og lærere fikk et ansvar for å følge med på elevenes psykososiale

helse. Hvis det oppdages bekymringer, kan lærerne, med samtykke fra elevene, kontakte skolens helse- og velferdsteam. Det ble etablert en syv-dagers frist for å håndtere slike bekymringer, mens kritiske situasjoner må følges opp innen en arbeidsdag. Fra 7. klasse er helseundervisning en sentral del av læreplanen, hvor temaer som mobbing, kosthold, sykdomsforebygging, god helse, sikkerhet og psykisk helse blir belyst (Madsen, 2023, s. 4). Ifølge Madsen (2023) skolelege Silja Kosola anerkjenner det finske helsesystemets styrker, men uttrykker bekymring for en anbefaling om rutinemessig screening for depresjon blant 15-åringer med milde symptomer. Dette kan føre til en overbelastning av psykisk helsevern, og hun mener at en mer selektiv tilnærming til screeningsverktøy kunne vært mer hensiktsmessig. Samtidig har Finland hatt suksess med å redusere eksternaliserte symptomer, som selvmord, men ser en økning i internaliserte symptomer som depresjon, angst, stress og utfordringer med selvtillit og selvfølelse, særlig blant jenter. Dette peker på behovet for en helhetlig tilnærming til helse og velvære i skolen, som adresserer både psykiske og fysiske aspekter av elevenes liv.

Danmark på sin side opprettet en kommisjon «*National stress panel*» basert på økt selvrapporing av stress blant barn og unge, presenterte en dansk kommisjon 11 forslag til tiltak for å reversere denne trenden. Et av forslagene var å forbedre elevenes evne til å mestre livene sine ved å integrere dette som en fast del av det danske skolesystemet, inspirert av endringene som har blitt implementert i Norge (Madsen, 2023 s. 5).

Forslaget ble imidlertid møtt med blandede reaksjoner. Hvor ulike politiske meninger på ulike hold viste seg, noen avviste forslaget om å implementere en livsmestringsdimensjon i skolen, og argumentere for dette var på den ene siden at skolens mandat ikke er å løse samfunnsproblemer (Madsen, 2023 s. 5). På den andre siden er ikke det prestasjonsstyrte utdanningssystemet den største utfordringen; snarere er det samfunnets generelle kultur for perfektjon som påvirker barn og unges liv negativt. Det er ikke det at politikken i Danmark helt forkaster ideen om å adressere samfunnsproblemer, men at det finnes alternative tilnærminger. I stedet for å fokusere på livsmestring i skolen, ønsker de å redusere presset i utdanningssystemet, gjøre læreplanen mer praktisk og øke voksentettheten både i klasserom og på skolen generelt. Dette peker på en kompleksitet i tilnærmingene til ungdomsvelferd og livsmestring, der kultur og samfunnsnormer spiller en avgjørende rolle (Ibid).

Som vi kan se så viser dette til et internasjonalt bilde av livsmestring eller «life skills» det ser ut til å ha ulike former innenfor de europeiske landene som er omtalt, noen er i start gropen av dette og andre har begynt å gjøre tiltak i Norge. Det som kanskje stikker seg mest ut og som oppleves som viktigst å ta med seg videre fra hvordan livsmestring har blitt omtalt som noe i skolen er når vi ser på Danmark, i Danmark ble det nedsatt en kommisjon for å adressere økt selvrappotering av stress blant unge, som foreslo å integrere livsmestring i skolen. Forslaget møtte imidlertid motstand, med argumenter om at skolens rolle ikke er å løse samfunnsproblemer. Det peker på en kulturell utfordring knyttet til perfektjonisme i samfunnet, og alternative tilnæringer til ungdomsvelferd, som å redusere presset i utdanningssystemet og øke voksentettheten i skolene. Samlet sett viser dette kompleksiteten i tilnærmingene til livsmestring og ungdomsvelferd, der kultur og samfunnsnormer spiller en sentral rolle. Dette oppleves som en motsetning til hvordan skolen blir sett på som arena i Norge, dette kommer jeg tilbake til senere.

Forskningsfeltet

Det foreligger ingen store studier som er gjort som har framlagte resultater i Norge, men det er gjort en del master oppgaver som undersøker hvordan lærerne forstår livsmestring som begrep, hvordan det uttrykkes i enkelte fag. Og hvert fall en doktorgrad avhandling på området denne er gjort som en del av programmet *ROBUST* fra læringsmiljø senteret ved universitetet i Stavanger.

Det er et stort prosjekt som gjøres i skrivende stund og dette prosjektet er «*LIFE – livsmestring i teori og praksis: kunnskapsbase, oppfatninger og implementering av et tverrfaglig tema i norske skoler*». Dette gjøres av læringsmiljø senteret som er tilknyttet universitetet i Stavanger dette er et prosjekt som har fått finansiering av forskningsrådet. Det er stort og omfattende og det skal gjennomføres spørreundersøkelser blant personalet på 1000 skoler om hvordan de oppfatter og gjennomfører livsmestring som tverrfaglig området. Det skal gjennomføres fokusgruppe intervjuer med skoleledelse, lærere og annet personell samt. elever, og individuelle intervjuer med skoleeiere. Observasjon i klasserom skal også gjennomføres. Forskningsprosjektet LIFE skal undersøke hvordan skoler har innført det tverrfaglige området «Folkehelse og Livsmestring» i skolehverdagen, og undersøke om det er mulig å avgrense livsmestring som et eget forskningsfelt (Læringsmiljø senteret, 2024). Livsmestring som tema på forskningsfeltet skal altså vurderes om det lar seg gjøre å foreta en egen avgrensning på feltet for dette temaet. Slik det fremstår av det jeg kan finne av forskning

på området er at forskningsfeltet er i en startfase og hva som blir veien videre er usikkert, men forsøk gjøres nå på å avgrense livsmestring til et eget forskningsfelt så det kan bli interessant å følge med på.

Forskningsfeltet på livsmestring er ungt og er under forsøkt etablering, det jeg kan finne er den studien som er nevnt over, eller kan jeg finne studier som *ROBUST* som forsker på hvilke tilnærminger til livsmestring som er virkningsfulle. Jeg finner ingen fagfelle vurdert forskning på området om hvordan livsmestring forstås, hvordan det er implementert eller at det forskningsmessig er vurdert på et system nivå. Det jeg likevel kan finne er en del masteroppgaver som utforsker temaet, både innenfor enkelte fag og hvordan lærere forstår temaet. Dette vil ikke være en sikker kilde på grunn av at kvaliteten av disse studiene er ukjent for meg som leser.

Kapitel 3: Teoretisk rammeverk

Om kapitlet

I dette kapitlet vil det teoretiske rammeverket bli presentert. Jeg har først og fremst valgt å støtte meg på Jürgen Habermas og hans verk, *The theory of communicative action*, fra 1981, hvorfra begrepene *livsverden*, *system* og *kommunikativ handling* er sentrale i min analyse. I tillegg vil jeg også støtte meg på Habermas sitt verk, *Borgerlig offentlighet – dens fremvekst og fall*, fra 1962, og herfra bruker jeg begrepene *offentlig sfære*, *privat sfære* og *intim sfære*. I tillegg til Habermas sine begreper, benytter jeg også Richard Sennett sitt begrep om intimitetstyranniet (1986) og Risjord (2014) instrumentell rasjonalitet. Bakgrunnen for mitt valg av teoretiske begreper er at jeg oppfatter at med innføringen av livsmestring som tverrfaglig tema i skolen, har et tema som tradisjonelt primært har tilhørt det private livet (livsverden) blitt overført til det Habermas omtaler som system. Å ta i bruk Habermas sine begreper for å diskutere dette gir meg mulighet til å forsøke å forstå innføringen av livsmestring som tverrfaglig tema i skolen i et bredere samfunnsmessig perspektiv. Bakgrunnen for å ta i bruk Habermas (1984) handlingstypologi er for å forsøke lærernes og ledelsen sine handlinger rundt livsmestring i skolen (praksis og forståelse). Bakgrunnen for å ta i bruk Sennett sitt begrep intimitetstyranniet er å forsøke å gi mening til hva som kan skje som en konsekvens av denne koloniseringen i et samfunnsperspektiv. Risjord (2014) instrumentell rasjonalisme oppfatter jeg som relevant for å forstå utdanningssystemets valg bak innføringen av dimensjonen livsmestring. Jeg vil bruke to analytiske dimensjoner i mine analyser hvor 1. er knyttet til lærerens opplevelser, meninger og holdninger til lærerrollen og

livsmestring, og ledelsens involvering i dette. – Teoretiske begreper som skal brukes her er livsverden, kommunikativ handling. 2. er samfunnsperspektivet knyttet til hva som skjer innenfor samfunnets strukturer. – Teoretiske begreper som vil bli brukt her er system og livsverden, og kolonisering av livsverden, intimitetstyranniet, privat sfære og offentlig sfære og Risjord (2014) instrumentell rasjonalitet.

Jürgen Habermas

Jürgen Habermas (1929) er en tysk filosof og sosiolog. Habermas hadde tidlig tilknytning til frankfurterskolen og kritisk teori. Han beskrives som en av de mest innflytelsesrike intellektuelle gjennom de siste tiårene og har et omfattende forfatterskap med relevans for fag og debatter i humaniora, samfunnsfag og politikk(Vetlesen, 2024)

Livsverden

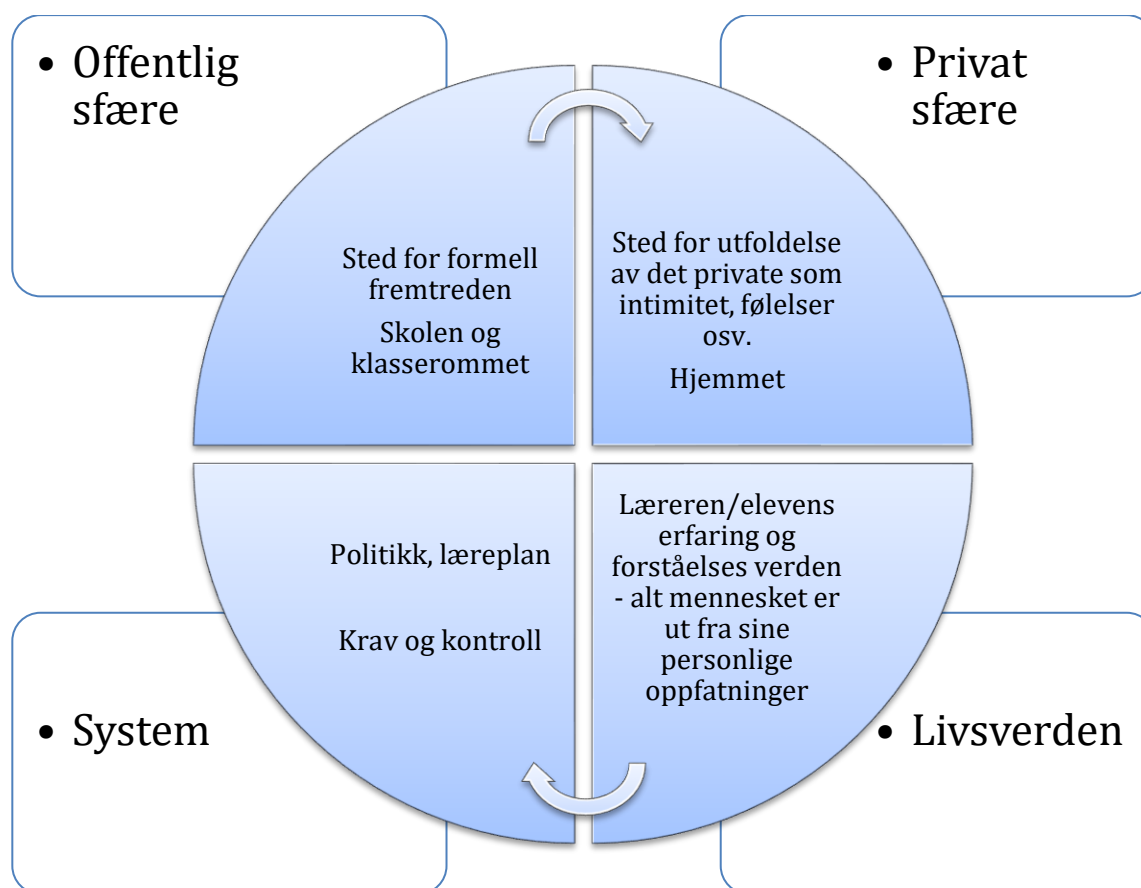
Livsverden, hverdagslivs eller privat livssfære har utgangspunkt i Edmund Husserl (1859-1938) filosofiske verker. Livsverden startet som et sterkt filosofisk begrep som har utviklet seg til å bli et viktig begrep innenfor kultur og samfunnsvitenskapene (Nørager, 1995 s. 139). Livsverden som en del av mennesket og de strukturer i samfunnet vi beveger oss innenfor kan forstås som et individs egen livshistorie, og slik Habermas betegner det «vårt naturlige verdens bilde». Dette er abstrakte beskrivelser på livsverden, livsverden kan også forstås som kontekst og konstitutiv funksjon for *kommunikativ handling* (Habermas, 2002;Nørager,1995). Når livsverden heller forstås som en forsyning av fortolknings mønstre som er organisert gjennom kulturen og språket(Nørager, 1995 s. 143) slik forstår vi situasjoner og problemstillinger vi står ovenfor gjennom livsverden. Livsverden fungerer som en implisitt horisont hos Habermas; en bakgrunn som er til stede uten å bli eksplisitt nevnt. Denne horisonten er dannet av et individs overbevisninger, som igjen er dannet av personlige livshistorier og verdensbilder. Disse overbevisningene er dermed med på å skape en forståelsesrammer i ulike situasjoner (Habermas, 1987 s.120). Habermas referere til dette som en *horisont*, som er et begrep som som også Gadamer (1900-2002) beskriver i sin fremstilling av den vitenskapsteoretiske retningen hermeneutikk. Gadamer beskriver hvordan vår forståelseshorisont, som vi alltid har med oss, vil påvirke vår forståelse av kunnskap (Schaanning, 2010). Hos både Habermas og Gadamer er denne horisonten dannet av våre levde erfaringer og vår kunnskap. Vi ser verden gjennom et perspektiv formet av vår livsverden. Denne horisonten er bevegelig og formes når vi møter nye erfaringer, situasjoner og får ny kunnskap (Habermas, 1987; Schaanning, 2010).

System

Habermas (1987) refererer til system som de ulike strukturelle og institusjonaliserte delene av samfunnet som har et samvirke som opererer etter rasjonelle og målrettede prinsipper. Dette er politiske systemer, økonomiske systemer og hvordan samfunnet er differensiert inn i enheter for arbeidsfordeling. Alle disse er essensielle for organisering av samfunnet. Både det politiske systemet og det økonomiske systemet er styrende for andre systemer i samfunnet, både i form av organisering og utvikling innad i ulike systemer (Nørager, 1995 s. 152). Systemverden stiller krav til effektivitet, kontroll og regulering, gjennom for eksempel politiske føringer, målstyring og retningslinjer for drift i ulike sektorer innenfor arbeidslivet. På denne måten mener Habermas at når systemet griper inn på livsverden på denne måten skjer det en kolonisering (Nørager, 1995; Habermas, 1987). En slik kolonisering kan være truende; systemets idealer griper inn i livsverden og truer de mest sentrale verdiene ved livsverden, og det kan oppstå en undergraving av meningsfylte interaksjoner (Habermas, 1987).

Fremstilling av Habermas

I dette avsnittet skal jeg fremstille hvordan jeg skal bruke Habermas' sine begreper om system og livsverden, og offentlig og privat sfære. Dette er gjort fordi Habermas' sine begreper er abstrakte og for å gi et bilde av hvordan disse begrepene skal benyttes og hvordan jeg plasserer system og livsverden, og offentlig og privat sfære i forhold til klasserommet, politikk, læreplan og utdanningssystemets krav i forhold til læreren i den teoretiske analysen.



Figur 1 Fremstilling av teori

Som vi kan se er den offentlige sfære en betegnelse for offentlige rom – jeg har benevnt skolen og klasserommet som et offentlig rom fordi klasserommet er en enhet av et formelt system og ut fra Habermas sin teori er den offentlige sfære stedet for formell opptreden. Den private sfære er en betegnelse for det private rom er et sted for utfoldelse av det private, som intimitet og følelser – hjemmet er ifølge Habermas (1987) et slikt privat rom. System sikter til politikk, læreplan som er de system som stiller krav og kontroll til de offentlige aktører som her er lærerne, som står til kontrast til livsverden som betegner lærenes forståelses og opplevelses verden og alt det enkelt mennesket er ut fra sine oppfatninger.

Habermas handlingstypologi

Habermas presenterer en handlingstypologi (se tabell 1. nedenfor) han baserer seg på Weber (1978) sine idealtyper for handling, disse er formålsrasjonelle, verdirasjonelle, affektive og tradisjonelle handlinger (Habermas, 1984 s. 281). Hvor Habermas differensierer mellom ikke sosiale handlinger orientert mot suksess, disse handlingene er *instrumentelle*, sosiale handlinger orientert mot suksess som er det han kaller for *strategiske* og sosiale handlinger

orientert mot å oppnå gjensidig forståelse som er det Habermas kaller kommunikative handlinger (Habermas, 1984 s. 285).

	Handlings-orientering	Orientering mot suksess	Orientering mot forståelse
Handlings-situasjon			
Ikke-sosial		Instrumentell handling	---
Sosial		Strategisk handling	Kommunikativ handling

Figur 2 Habermas handlingstypologi tilpasset fra Habermas (1984, s. 285)

Handlingstypologien gir en oversikt over tre typer handlinger, de kategoriseres i å være ikke-sosiale orientert mot suksess, sosiale orientert mot suksess og sosial orientert mot gjensidig forståelse. For å starte med *instrumentelle handlinger* så er de ikke sosiale og orientert mot suksess, instrumentelle handlinger kjennetegnes ved at de er; målrettet og resultatstyrt – resultatet er det viktigste. De innebærer også rasjonelle vurdering over hvordan et mål på best mulig kan oppnås. *Strategiske handlinger* er sosiale og orientert mot suksess, strategiske handlinger følger rasjonelle steg mot å effektivt påvirke en rasjonell motpart sine avgjørelser og handlinger i hensikt med måloppnåelse. *Kommunikative handlinger* er sosiale og orientert mot gjensidig forståelse over handlinger som skal gjøres i en situasjon. Kommunikative handlinger er ikke orientert mot individuell suksess. De er primært rettet mot individuell måloppnåelse innenfor en kontekst av gjensidig forståelse av situasjoner. Ved å bruke denne typologien over handlinger som et rammeverk for å forstå handlinger rundt implementering, lærernes egne handlinger rundt livsmestring og egen praksis gir dette meg en kategorisering og en forståelse av handlinger som gjør det mulig å rette blikket mot hvorfor ulike dimensjoner rundt dette har blitt slik det fremstår å være.

Borgerlig offentlighet

Habermas sin fremstilling av den borgerlige offentlighet sikter til en offentlig sfære hvor privatfolk kan møtes til rasjonell og kritisk diskurs angående ulike problemstillinger og gir privatfolk muligheten til å kunne holde staten ansvarlig ovenfor bestemmelser. Det er sfæren hvor privatfolk er samlet til publikum – «et kritisk diskuterende publikum» som Høibraaten skriver i sitt innledende essay (Høibraaten, 2005 s. 13). Denne offentligheten hadde sin utvekst fra opplysningstiden og etablerte seg gjennom kaffehus og litterære salonger på 1700-1800 tallet og var ble en plattformer for rasjonell diskusjon. Men ble gjennom det 20. århundret oppløst og erstattet av et konsumerende publikum av overveiende ikke-politiske massemedier. Dette betyr et publikum som konsumerer innhold som i all hovedsak fokuserer på underholdning, livsstil og forbruk eller annet ikke-politisk innhold fremfor politiske temaer eller samfunnsspørsmål. Habermas til dette gjennom særlig ved inntoget av fjernsynet, men i dagens samfunn kan også internett og ulike sosiale plattformer være en representant for disse. Habermas (2005) kaller denne avpolitiseringen for en reføydalisering og gjennom ikke-politiske medier får ulike interesser en makt posisjon istedenfor at den fremstilles for kritisk vurdering. Habermas (1962) sin teori om den borgerlige offentlighet er at han deler samfunnet opp i sfærer, de fremstilles først som sfærer som starter distinktivt skilt fra hverandre hvor de over tid skifter form og smelter inn i hverandre i takt med at samfunnet endrer form. Det tydelige skillet mellom offentligheten og privatsfæren blir visket mer og mer ut og privatlivet blir offentliggjort, offentligheten selv tar en intim form. Grensene for når vi som mennesker inntar en personlig og upersonlig rolle kompliseres med utbygning av familien på den ene siden og dyrkelse av individet på den andre siden. Vi skal møte opp i en autentisk drakt som tilsier at vi skal være unike, ikledd vår personlighet også i det offentlige rom. Tydelige grenser viskes ut, og det intime og private får plass i det offentlige.

Tre sfærer – Intim, privat og offentlig

Det private er ofte forbundet med det intime, og ifølge Habermas det som tilhører det private i mennesker liv, det nære og intime, dette har over tidene blitt ansett som noe som er familiens anliggende. Kjernen i familien betegner Habermas som en *intimsfære* (Habermas, 2005 s. 42, hvor det intime er betegnet som å dekke de naturlige behov vi har til omsorg, kjærlighet, vern og frihet til å få utløp for vårt private følelsesliv. I familiens kjerne finner vi også oppdragelse, omsorg, veiledning og elementære tradisjons- og orienteringsfunksjoner (Habermas, 2005 s.194). Men at denne intimkjernen blir mer og mer bundet sammen med den private. *Den private sfæren* ifølge Habermas er forbundet med privat forvaltning og næringsliv, eller det

private rom som faller inn under hjemmet. Det er sist nevnte som vil være aktuell for denne oppgaven. Dette private rommet omhandler en form for tilbaketrekning fra sine upersonlige roller og inn i sin personlige rolle i sitt uforpliktende fritidsspillerom. Hvor intimitet, refleksjon, og familie er sentrale (Habermas, 2005 s. 199). *Den offentlige sfæren* som på ene siden representerer et publikumsrom for de private, men også som en representant for de offentlige arenaer som politikk, massemedier og ulike sektorer som er representert gjennom det offentlige som utdanning, helse, psykisk helse, økonomi osv.

Richard Sennett

Richard Sennett (1943) er en amerikansk sosiolog som hovedsakelig arbeider med urbanitetshistorie, og bruker dette som et utgangspunkt for sin samfunnskritikk (Svendsen, 2018). Han har skrevet flere romaner men den som er relevant for min oppgave er *the fall of the public man* (1977) eller på norsk *intimitetstyranniet* (1992).

Det offentlige menneskets vekst og fall

Richard Sennett (1943) «*The fall of the public man*» er i første omgang en kategorisering av samfunnet som først er rettet mot en balanse mellom det offentlige og det private og skisserer en fortelling om «det offentlige menneskets vekst og fall». Hvor veksten er rettet mot denne balansen, og fallet retter seg mot sammensmelting av disse sfærene. I likhet med Habermas skisserer Sennett to sfærer, den offentlige og den private. Hvor Sennett i motsetning til Habermas tilskriver sfærene som utspring av atferd – usivilisert og sivilisert. Den siviliserte er knyttet til offentligheten og er upersonlig og er ikke til bry for andre, mens den usiviliserte er knyttet til det private og skildrer atferd som følelsesuttrykk og intimitet. Disse sfærene beskrives som i stor grad å ha vært skilt fra hverandre, men at de i løpet av det 18. og 19. århundre har blitt mer og mer sammensmeltet i hverandre. Denne sammensmeltingen har skapt en krig mellom psyke og samfunn og erstatter den gamle balansen mellom det offentlige og det private (Sennett, 1992 s. 77).

Intimitetstyranniet

Sennett fremstiller intimitetstyrannier på tre måter hvor den siste er den mest dekkende forklaringen ifølge han selv fordi tyranni ikke trenger å ha utspring fra tvang og kan være mer subtilt. En av de eldste bruksområdene for tyranni i politisk sammenheng er som synonym for suvereniteten forteller Sennett, når alt henviser til et bestemt felles, og suverent prinsipp eller person, tyranniserer dette samfunnslivet. Denne styringen av en mengde vaner og handlinger av en suveren autoritet med ett eneste utspring trenger ikke å bestå i tvang (Sennett, 1992 s.

139). Men kan like gjerne bestå av å fange publikum gjennom forførelse, dette betyr ikke at en person er tyrannisk. Men et politisk ståsted eller en institusjon kan herske som eneste kilde til autoritet – dette gjør at en tro kan tjene som eneste målestokk for å bedømme virkeligheten(ibib.). Intimitet i det vanlige liv er et tyranni av denne sorten. Den består ikke i tvang, men i å skape en tro på en bestemt målestokk for sannhet som gjelder for den sosiale virkelighetens komplekse problemer. Den består i å måle samfunnet ut av en psykologisk målestokk, som betyr samfunnets komplekse problemer forstås gjennom psykologiske dimensjoner og følelser og beslutninger blir tatt i lys av eller til fordel for disse. Gjennom hvor stor utstrekning et slikt forførisk tyranni lykkes, deformeres også samfunnet. Dette betyr ikke understreker Sennett at forståelse av begivenheter og institusjoner intellektuelt utelukkende som en fremvisning av personlighet. Men heller som at vi bare bryr oss om begivenheter og institusjoner når vi opplever at det er personligheter tilstede i dem(Sennett, 1992 s. 139-140).

Historien viser at det var en balanse mellom det private og det offentlige liv, hvor det var en balanse mellom et upersonlig område hvor mennesker kunne utvise en type atferd og uttrykke en type følelser, og et personlig område hvor de kunne få utløp for en annen(Sennett, 1992 s. 141). Ideen om en transcendent natur hos mennesket mistet gradvis sitt fotfeste og mennesket begynte å tro at de var opphavsrett til sine egne karakterer, og forholdet til personligheten ble stadig større, og gradvis begynte selvet å definere sosiale relasjoner. Selvet ble et sosialt prinsipp(Sennett, 1992 s. 141).

Instrumentell rasjonalitet

Instrumentell rasjonalitet er en undergruppe av det Risjord (2014) refererer til som intensjonelle handlinger, som innebærer at handlinger utføres med bestemte intensjoner eller hensikter. Når vi snakker om å handle instrumentelt rasjonelt, mener vi å velge de mest effektive og nødvendige midlene for å oppnå et bestemt mål.

Hvordan instrumentelt rasjonelle valg vurderer valg av handlinger for å nå bestemte mål jeg fremstille gjennom et eksempel: Aktørens mål er å produsere X fordi Y.

Aktøren mål er da; Y. Aktøren bruker et middel: X for å nå målet, det er fornuften i middelet som styrer det Risjord (2014) kaller for instrumentell rasjonalitet. Rasjonalitetsteoreier kan også forstås som normative modeller for hvordan man bør gjøre slutninger. Dette vil si at når aktøren tror at middelet fører til målet som i eksemplet over;

Middelet er basert på hva som er de beste og mest effektive handlinger for å nå målet og bestemmes ut fra betingelsene av effektivitet (Risjord, 2014, s. 88). Viktige aspekter rundt instrumentelle vurderinger kan forsvinne, selv om de er rasjonelle er formålet å maksimere nytte verdi og ikke ivareta viktige prinsipper. Spørsmålet som reiser seg her er om dette kan være tilfellet hvis innføring av livsmestring er en instrumentell handling.

Årsakskjeder fungerer gjerne gjennom bør fungere gjennom en konsensus over hva som er utløsende årsak.



Figur 3 Årsakskjede

Årsakskjeder strekker seg fra utløsende årsak – til mellom årsaker –videre i en konsekvens. (Risjord, 2014, s. 88-90). Det er imidlertid viktig på påpeke at det er reist spørsmål om hvorvidt instrumentell rasjonalitet som forklaringsprinsipp kan fungere like godt i sosiale sammenhenger (Risjord, 2014, s. 114-115) Kanskje vil forklaringsprinsipper som tillit, normer eller forpliktelse spille en viktig rolle i aktørens beslutninger. Dette er dimensjoner som vil varere fra individ til individ hvem de forplikter seg til på denne måten.

Kapittel 4: Metode og forskningsetikk

Om kapittelet

I dette kapittelet skal det redegjøres for metoden som er brukt gjennom denne studien, det vil bli redegjort for forskningsmetode, vitenskapsteori og forskningsdesign. Utvalget vil bli framstilt og prosessen fra rekrutering av informanter til studien var ferdig vil bli redegjort for, alle valg vil begrunnes og belyses underveis. Utforming av intervjuguide, intervju prosessen og bearbeidelse av det empiriske datamaterialet vil også bli framstilt. Avslutningsvis kommer hva jeg har gjort og hvilke hensyn jeg har tatt i forhold til generaliserbarhet, validitet og relabilitet, og etiske problemstillinger.

Valget mellom kvalitativ og kvantitativ metode

Det finnes mange ulike årsaker til vitenskapelige undersøkelser, men et felles mål for dem alle er å skaffe ny kunnskap (Jacobsen, 2011, s. 14). Metode fungerer som et verktøy i denne

prosessen, og den omfatter ulike retningslinjer for forskningsprosessen. Målet med å følge disse retningslinjene er å sikre kvalitet og validitet i resultatene. Innen vitenskapelig forskning kan man velge mellom to hovedretninger innenfor metode og disse er kvantitativ metode og kvalitativ metode (Creswell & Guetterman, 2021, s. 37).

Kvantitativ metode er særlig godt egnet for undersøkelser som ønsker å standardisere resultatene, dette gjøres ved hjelp av statistiske verktøy. Denne prosessen innebærer innsamling av store mengder tallfestet data gjennom standardiserte spørreskjemaer. Målet med denne metoden er ofte å sammenligne grupper, analysere trender eller identifisere sammenhenger mellom variabler (Creswell & Guetterman, 2021, s. 37).

På den annen side søker kvalitativ metode å utforske en problemstilling for å oppnå en dypere forståelse av et sentralt fenomen, ofte innen et avgrenset geografisk område. I pedagogikk kan dette omfatte elever, lærere eller andre med relevante kvalifikasjoner for å uttale seg om et spesifikt tema (Gudmundsdottir, 1992, s. 266). Data samles fra en mindre gruppe informanter, og innsamlingen kan skje gjennom intervju, observasjon eller gruppediskusjoner. Analysen av datamaterialet utføres gjennom tekstanalyse, som har som mål å avdekke og forstå dypere meninger i materialet (Creswell & Guetterman, 2021, s. 40). Kvalitativ metode egner seg godt til å utforske informantenes perspektiver og deres egen livsverden, gjennom analysen kan man avdekke sammenhenger og underliggende meninger ved hjelp av teori (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 26). Gitt at min studie fokuserer på fortellinger om opplevelser, meningsfulle utsagn og undersøkelse om det kan identifiseres spenningsfelt innen et spesifikt tema, fremstår kvalitativ metode som det mest egnede verktøyet for meg.

Innsamlingsmetode

Det finnes flere metoder for datainnsamling ved bruk av kvalitativ metode, disse er observasjon, dokumentanalyse, analyse av video- og lydopptak, samt intervjuer. Creswell & Guetterman (2021) beskriver flere variasjoner av disse metodene. Da jeg skulle velge verktøy for min datainnsamling, vurderte jeg både én-til-én-intervjuer og fokusgruppeintervjuer. Jeg valgte å gå for én-til-én-intervjuer fordi dette virket som en egnet metode for min datainnsamling.

En utfordring med fokusgrupper er at det kan være vanskelig å sikre likeverdig deltakelse blant deltakerne. Som forsker kan man miste kontrollen over situasjonen, da det ofte skjer mye i en fokusgruppe. Dette kan også gjøre det utfordrende å notere viktige observasjoner

(Creswell & Guetterman, 2021, s. 253). På den andre siden kan fokusgruppeintervjuer gi verdifulle beskrivelser gjennom det samspillet som oppstår mellom deltakerne, noe som kan gå tapt i én-til-én-settinger. Imidlertid kan deltakerne i en gruppe bli påvirket av hverandres meninger, noe som ikke er ønskelig for min studie, som særlig fokuserer på individuelle meninger og fortolkninger av dimensjonen livsmestring (Creswell & Guetterman, 2021, s. 252). Derfor vurderte jeg at én-til-én-intervjuer ville gi meg bedre muligheter til å forstå hver enkelt informants meninger og tanker om temaet, sammenlignet med fokusgrupper. Kvale & Brinkmann (2021) beskriver intervjuet som en sosial praksis, der kunnskap oppstår i samspillet mellom intervjuer og intervjuperson (s. 49). Som forsker har jeg ansvar for å skape en trygg og stimulerende intervjusituasjon. Dette innebærer ferdigheter som å vite når man bør stille oppfølgingsspørsmål, være til stede i samtalen og være oppmerksom på kroppsspråk (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 91). Jeg har også personlige begrensninger, som nedsatt konsentrasjonsevne og vanskeligheter med å opprettholde fokus over tid, spesielt i situasjoner med mange krav til oppmerksomhet. For å sikre at jeg får innblikk i informantenes tanker og opplevelser uten at de påvirker hverandre, og for å kunne følge opp viktige temaer som kan dukke opp underveis, er også en grunn for at valgte jeg én-til-én-intervju som metode for min studie.

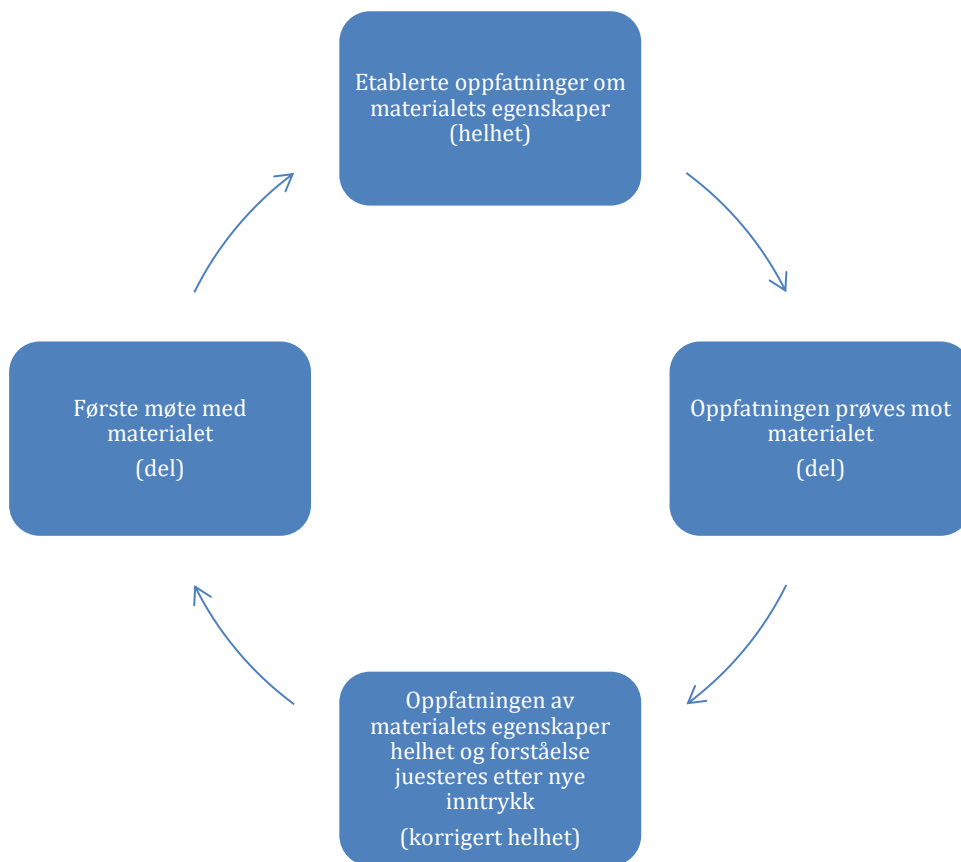
Det kvalitative forskningsintervju

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå ulike sider ved informantens livsverden fra deres egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 42). I min studie fokuserer jeg på læreres meninger og beskrivelser av deres opplevelser knyttet til dimensjonen livsmestring i skolen, implementering og hvordan forståelse av disse temaene kan påvirke deres praksis. Et semistrukturert intervju er en intervjustil som ikke er strengt bundet til en fast struktur av spørsmål. I stedet tilbyr det en mer åpen tilnærming som gir rom for at informanten kan ta opp temaer og utdype seg der det er naturlig i intervju-situasjonen. Denne formen for intervju er også fleksibel med hensyn til rekkefølgen på spørsmålene og muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 46). Dette gjør at et valg av semistrukturert godt egnet for å kunne få en dypere forståelse av informantenes meninger og syn på problemstillingen.

Vitenskapsteori

Forskning handler om å samle inn informasjon som deretter analyseres systematisk for å belyse og besvare ulike problemstillinger og spørsmål (Nyeng, 2012, s. 53). Som forskere må vi ta valg som reflekterer den metodiske retningen vi velger for å besvare problemstillingene våre. Vi må også forholde oss til filosofiske posisjoner om vår forståelse av vitenskap. Vitenskapsteori omfatter en rekke slike filosofiske tilnærminger. For å undersøke min problemstilling har jeg valgt å støtte meg på Andersen & Taule (2020), som hevder at kvalitativ forskning bygger på både fortolkninger og beskrivelser, hvor beskrivelser danner grunnlaget for begrepsdannelse og meningsskapning (s. 4). Studien plasseres dermed innenfor en hermeneutisk forskningstradisjon. Begrepet hermeneutikk stammer fra det greske "hermeneúein", som betyr å tyde, oversette og utlegge (Gilje & Grimen, 1993, s. 158). Hermeneutikken baserer seg på en forståelse av at kunnskap handler om interpretasjon, som betyr tolkning. Den fokuserer på å avdekke dypere mening i handlinger, utsagn eller tekster (Gilje, 2019). Ifølge Gadamer (1960) er hermeneutikken en erfaringsbasert tilnærming til tolkning, der vår forståelse formes av våre levde erfaringer og nåværende kunnskap. Han beskriver dette som en forståelseshorisont, som er dynamisk og endres i møte med ny kunnskap. Denne horisonten har vi alltid med oss, og vi tolker nye erfaringer og kunnskap gjennom den. Det innebærer at forskeren selv er en faktor i fortolkningsarbeidet, og representerer en helhet av antakelser om et gitt fenomen. Gadamer beskriver dette som en sirkulær prosess hvor vi ikke kan forstå helheten uten å forstå delene, samtidig som vi trenger en viss forståelse av helheten for å se hvordan delene henger sammen. Helheten, som representerer vår forforståelse, skaper et bakteppe for hvordan delene tolkes. Se figur under.

Den hermeneutiske sirkel



Figur 4 Den hermeneutiske sirkel

Den hermeneutiske sirkelen illustrerer hvordan vår forståelse kontinuerlig utvides, justeres og korrigeres etter hvert som vi vurderer nye elementer av kunnskap. Dette innebærer at vi enten justerer eller reviderer vår helhetlige forståelse basert på de inntrykkene vi får fra de delene vi studerer. Forskning innen en hermeneutisk tradisjon handler derfor om å være en del av helheten og foreta vurderinger, justeringer og revisjoner underveis. Det er en prosess der man identifiserer nye spørsmål og integrerer dem i en eksisterende helhet av kunnskap.

Forskningsdesign

Denne oppgaven har et eksplorerende forskningsdesign, som gir mulighet for å ta veivalg underveis i prosjektet etter hvert som ny innsikt fremkommer gjennom datamaterialet (Den nasjonale komité for medisin og helsefag (NEM), 2010). Denne fleksibiliteten har vært avgjørende for gjennomføringen av studien, ettersom vi per i dag har lite forskningsbasert kunnskap om livsmestring i skolen, både på systemnivå og som en dimensjon i skolen førte dette til at et eksplorerende forskningsdesign framstod som et hensiktsmessig valg for min studie. Fra et naturvitenskapelig perspektiv kan denne fleksibiliteten oppfattes som en trussel

mot studiens validitet og reliabilitet. Derimot vurderes denne tilnærmingen som en betydelig fordel fra et vitenskapsfilosofisk ståsted, da den legger til rette for oppdagelse av ny og uventet kunnskap (NEM, 2009).

Utvalg og rekruttering av informanter

I kvalitative studier er det viktig å gjøre strategiske utvalg av deltakere, ifølge Thagaard (2018). Et strategisk utvalg innebærer at deltakerne har egenskaper og kvalifikasjoner som er relevante for problemstillingen (s. 56). Når man velger deltakere som besitter nødvendige egenskaper, blir utvalget strategisk i forhold til forskningsspørsmålene. I min studie har jeg søkt å få innsikt i arbeidsmetoder knyttet til implementeringen av fagområdet folkehelse og livsmestring i skolen med fokus på livsmestring, samt deltakernes personlige meninger og holdninger til temaet. Jeg har også vært interessert i hvordan fortellingene om dette kan generere nye spørsmål, gi dypere innsikt og avdekke mulige spenninger innen feltet.

Kriteriene som jeg satte for mine informanter var;

- Lærere som er ansatt ved en videregående skole
- De har godkjent lærerutdanning

Ifølge Thagaard (2018) kan det være utfordrende å rekruttere informanter til deltakelse i studier, særlig når temaene er nærgående eller personlige (s. 56). I oppstartfasen antok jeg at mitt tema ikke var så inngående eller personlig, men jeg vurderer det i ettertid som mer personlig enn jeg først trodde. Den praktiske orienteringen rundt rekruttering til den empiriske datainnsamlingen startet med utlysning av forskningsprosjektet på sosiale medier, dette ga forøvrig ingen tilbakemeldinger. Jeg begynte med å sende ut en e-post med spørsmål om deltakelse, der jeg inkluderte et informasjonsbrev som vedlegg. Etter tre uker uten tilbakemelding, bestemte jeg meg for å utvide rekken av e-poster. Totalt sendte jeg ut 170 e-poster til seks ulike videregående skoler, men fikk kun respons fra to lærere som ønsket å delta i studien. Ettersom det viste seg å være vanskelig å skaffe tilstrekkelig med informanter på denne måten, og tiden begynte å bli en faktor, tok jeg ytterligere grep. Jeg begynte å spørre både bekjente og informanter jeg allerede hadde kontakt med, om de visste om noen andre som kunne være interessert i å delta. Dette er en rekrutteringsmetode som Thagaard (2018) omtaler som «snømetoden». I denne prosessen ble mine kontaktpersoner spurt om de kjente noen som oppfylte de kvalifikasjonene jeg søkte, og som kanskje ville være åpne for å la seg intervju. Bruken av denne rekrutteringsmetoden skaper imidlertid et dilemma angående informert samtykke og deltakernes rett til frivillighet (Thagaard, 2018, s. 57). Når jeg benytter

kontaktpersoner for å nå ut til potensielle deltakere, skjer dette uten at de har gitt sitt samtykke på forhånd. I denne sammenhengen ba jeg kontaktpersonene om å gi ut mitt mobilnummer dersom det skulle være interesse for deltakelse. Når jeg fikk kontakt med informantene, ga jeg dem detaljert informasjon om prosjektet og spurte om de kunne tenke seg å delta i intervjuet. Utvalget består av fire menn og en kvinne som alle er lærere i videregående skole. Det er en viss spredning i hvor lenge de har vært i sitt yrke noe som antar vil være med på å gjøre datamaterialet rikere. Majoriteten av lærerne representerer ulike skoler og linjer innenfor videregående utdanning, to av lærerne er fra både samme skole og representerer samme linje. For å bevare informantenes anonymitet er det valgt å bruke pseudonymer (fiktive navn) på alle deltakerne i studien, hvilken skole og linje de representeres vil heller ikke omtales i studien på samme grunnlag.

Fremstilling av informantene

Tabell 1 Fremstilling av informantene

Informant	Tidsspenn som lærer	Stillingstittel
Jarle	3,5 år	Lektor med tillegg
Lill	10 år	Lektor med tillegg
Konrad	23 år	Adjunkt med tillegg
Lars	22 år	Adjunkt med tillegg
Hans	8 år	Lektor

Hensyn som er tatt i forhold til gjennomføring av intervjuer

Kvale & Brinkmann (2021) påpeker at det er forskerens ansvar å skape gode og trygge rammer for intervjusituasjonen. . Når det kom til hvor intervjuene skulle finne sted, vurderte jeg nøye hvordan dette kunne organiseres. Så langt det lot seg gjøre, ønsket jeg å gjennomføre intervjuene på lærernes egne skoler. Ifølge Postholm (2010) er hensikten med forskning å

fange informantenes perspektiver og opplevelser i en naturlig setting (s. 43). Med dette i tankene forsøkte jeg å avtale intervjuene på lærernes skoler. Noen av informantene ønsket imidlertid ikke dette, så vi fant alternative løsninger. Den ene informanten møtte meg på universitetet, hvor vi gjennomførte intervjuet i et grupperom, mens andre avtalte jeg møte på det lokale biblioteket hvor intervjuet også ble gjennomført i et grupperom. Selv om slike valg kan påvirke svarene, opplevde jeg at alle informantene delte sine ærlige og personlige meninger uten sjenanse. Iscenesettelsen av intervjusituasjonen er ifølge Kvale & Brinkmann (2021) viktig, og de første minuttene av intervjuet beskrives som avgjørende. Informantene ønsker gjerne å ha et klart bilde av intervjueren før de begynner å dele fritt om sine tanker, følelser og opplevelser. Derfor anbefaler de at intervjuet starter med en briefing, som bør inneholde kort informasjon om studiens formål, bruken av lydopptakeren, og lignende (s. 160). Jeg begynte alle intervjuene med en introduksjon av meg selv, inkludert hvilken institusjon jeg tilhører, samt en kort forklaring av formålet med studien og ga dem mulighet til å stille spørsmål om dette. Jeg gikk også gjennom prinsippene om frivillighet og retten til å trekke seg fra studien når som helst. Videre informerte jeg om hvordan datamaterialet fra intervjuene ville bli brukt. For noen av informantene som ikke hadde signert samtykkeskjemaet digitalt, ble skjemaet også skrevet under i møtet før intervjuet startet. Jeg informerte dem om at jeg ville ta opptak med en diktafon-app og ga kort informasjon om denne, inkludert at lydfilene ville bli lastet opp til en kryptert server som kun jeg har tilgang til. Avslutningsvis spurte jeg informantene om de hadde noen flere spørsmål før vi begynte intervjuet.

Hvordan intervjuguiden ble til

I forkant av intervjuene ble det utformet en intervjuguide (vedlegg 1), som fungerer som en tematisk oversikt og huskeliste over spørsmål som kunne være nyttige å stille underveis. Denne guiden ble utviklet med utgangspunkt i eksisterende forskning og debatt innen feltet, samtidig som den la opp til en eksplorerende tilnærming til temaene. Dette innebar at litteraturen ble brukt som et verktøy for å identifisere relevante interesseområder for spørsmålene. Inspirert av Sigmund Freud (1907), som var opptatt av å forene psykoanalysen med litteraturen, anbefalte han andre å vende seg mot litterære verk når teoriene ikke strakk til (Freud i Engeland, 1985, s. 24). I utviklingen av intervjuguiden ble det fokusert på fire hovedtemaer, der hvert spørsmål skulle dekke ulike dimensjoner av disse. Hensikten med spørsmålene var å fange lærernes refleksjoner og opplevelser rundt implementeringen av

livsmestring, livsmestring som tverrfaglig område, lærerrollen, og deres personlige meninger om betydningen av livsmestring som begrep.

Før intervjuene ble gjennomført, gjennomførte jeg et pilotintervju med en lærer jeg kjenner, som ikke er ansatt ved en videregående skole. Dette var nyttig for å få erfaring som intervjuer, samt for å motta tilbakemeldinger på min fremtoning i intervjusituasjonen. Pilotintervjuet ga meg også mulighet til å teste spørsmålene: 1. for å lytte til ordlyden når de ble stilt, 2. for å få tilbakemelding på om spørsmålene var vanskelige å forstå, og 3. for å justere, endre og legge til spørsmål. På denne måten kunne jeg gjøre endringer, for eksempel ved å formulere fagbegreper på en mer hverdagslig måte. Noen spørsmål oppdaget jeg her at var gjentakende slik at jeg forsøkte å bruke disse som oppfølgingsspørsmål istedenfor.

Gjennomføring av intervju

For å gjennomføre forskningsprosjekter som involverer innhenting av personopplysninger, er det nødvendig å melde dette inn til kunnskapssektorens tjenesteleverandør, Sikt. Det kreves tillatelse fra Sikt for å gjennomføre slike undersøkelser (Larsen, 2017). Jeg sendte inn søknaden, som ble vurdert og godkjent før jeg startet med intervjuene (vedlegg 2). I forkant av intervjuene innhentet jeg samtykkeskjema fra alle informantene (vedlegg 3). Intervjuene ble gjennomført i tidsperioden januar – mars 2024, og hadde en varighet på mellom 40 og 60 minutter. Jeg opplevde at informantene var åpne og villige til å dele sine tanker og refleksjoner. Hvert intervju ble en refleksjonsreise, og flere informanter kommenterte at de ikke hadde tenkt på eller reflektert over temaene på denne måten tidligere. Utsagn som «dette har jeg ikke tenkt på før» og «her snakker vi om livsmestring hele tiden, men vi vet egentlig ikke hva det er» understreket denne prosessen. Jeg forsto raskt at betenkningstid ville være nyttig under intervjuene, og at jeg som forsker måtte tåle denne stillheten for å gi informantene rom til å svare uten å komme med ledende spørsmål. Avslutningsvis ble alle informantene spurt om det var noe de ønsket å kommentere som vi ikke hadde vært inne på i spørsmålene. Flere benyttet anledningen til å utdype tidligere svar og legge til andre dimensjoner som de etter refleksjon opplevde som viktige.

Bearbeidelse av det empiriske datamaterialet

Bearbeidelsen av det empiriske datamaterialet er, ifølge Larsen (2017), avgjørende for å sikre validitet og reliabilitet i studien (s. 111). En sentral del av denne prosessen er transkripsjonen, hvor forskeren, som har deltatt i intervjusituasjonen, spiller en viktig rolle. Forskeren er best

egnet til å gjengi og huske de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 207). Jeg gjorde transkriberingen ved hjelp av et transkriberingsverktøy som er tilgjengelig gjennom nettskjema, ved å bruke den tilknyttede mobilappen til nettskjema ble lydopptakene lastet opp til en kryptert server. I denne tjenesten genereres de ferdig transkriberte tekstene fra lydfilene som er lastet opp, noe som bidro til å redusere tiden brukt på selve transkripsjonen. Jeg lyttet imidlertid til lydfilene mens jeg kontrollerte om transkripsjonen var korrekt formulert og presentert. Jeg gjorde dette så raskt som mulig etter intervjuene, mens opplevelsen av intervjusituasjonen fortsatt var fersk i minnet. Denne tilnærmingen viste seg å være nyttig, da den ga meg innsikt i nye måter å stille spørsmål på, samt muligheten til å reflektere over min rolle som forsker. Dette bidro til å forbedre kvaliteten på intervjuene etter hvert som jeg gjennomførte dem. Noen ganger viste tjenesten seg å være upresis i sin transkripsjon, noe som medførte at jeg måtte justere teksten for å bevare verdifulle nyanser som ordvalg, toneleie, pauser og gestikulering. Kvale & Brinkmann (2021) fremhever at disse elementene er viktige for at den teksten som senere skal brukes til analyse, skal være så autentisk som mulig (s. 205). Det er imidlertid viktig å merke seg at transkripsjonen innebærer en overføring av mening fra språk til tekst, noe som medfører en form for abstraksjon. Denne prosessen fører til at toneleie, pauser og gester går tapt, og dermed blir transkripsjoner svekkede eller kunstige fremstillinger av det faktiske intervjuet (ibid.).

Den empiriske analysen

Fejes og Thornberg (2015) definerer dataanalyse i kvalitativ forskning som en prosess der forskeren systematisk organiserer og undersøker datamaterialet, bryter ned helheten i mindre deler, og deretter søker etter mønstre og svar (s. 34-35). I arbeidet med mitt empiriske datamateriale har jeg benyttet metoder knyttet til grounded theory. Dette er en systematisk tilnærming som involverer bearbeiding og analyse av datamaterialet (Creswell & Guetterman, 2021, s. 480). Prosessen for grounded theory består av flere trinn: åpen og selektiv koding, utvikling av kategorier, beskrivelse av disse kategoriene, samt teoretisk plassering av funnene innenfor en teoretisk ramme eller paradigme (ibid.). Jeg begynte med å kode materialet mitt, og underveis i denne prosessen identifiserte jeg kategorier som både var relevante for problemstillingen og noen som kom som en overraskelse. Ut fra disse kategoriene begynte jeg det analytiske arbeidet med å utforske hvilken mening disse hadde for lærerne, utdanningssystemet og samfunnets strukturer. For å belyse de analytiske dimensjonene, benyttet jeg både litteratur og etablert teori. Etter hvert som arbeidet gikk fremover, ble det

tydelig at hensikten med studien var å avdekke ulike dimensjoner og spenningsfelt knyttet til innføringen av livsmestring i utdanningssystemet. I analysen har jeg benyttet en tematisk tilnærming, som ifølge Thagaard (2018) innebærer å sammenligne data på tvers av materialet, slik at informasjon fra alle deltakere kan vurderes for å oppnå en dypere forståelse. Gjennom denne sammenligningen ble både likheter og forskjeller i de empiriske funnene tydeligere. Selv om temaanalyse gir en omfattende innsikt, har metoden også fått kritikk, spesielt når det gjelder utfordringer knyttet til å vurdere temaene i en annen kontekst enn der dataene opprinnelig ble presentert (Thagaard, 2018, s. 171). For å ivareta dette, var det essensielt å vurdere dataene opp mot den opprinnelige konteksten og helheten i intervjuene, noe som til tider var utfordrende. Det viste seg nyttig å gå tilbake til de helhetlige intervjuene flere ganger for å bevare konteksten. Jeg har valgt å fokusere på to analytiske dimensjoner i både den empiriske og teoretiske analysen. Den første delen handler om lærernes opplevelser, meninger og holdninger til lærerrollen og livsmestring, samt ledelsens rolle i implementeringen. Dette valget er gjort med tanke på at del 1 danner et grunnlag for den andre analytiske delen, som tar for seg samfunnsperspektivet og belyse hva som skjer innenfor samfunnets strukturer gjennom teoretiske begrepene til Habermas' om system og livsverden, offentlig og privat sfære og Sennetts begrep om intimitetstyranniet.

Vurdering av studiens forskningskvalitet

Ifølge Nadim (2015) handler generalisering om at det som gjelder i én situasjon eller til en bestemt tid, også kan gjelde i en annen situasjon eller til en annen tid. Dette innebærer at funnene fra en kvalitativ studie kan overføres og anvendes på andre kontekster, uavhengig av tid og sted. Debatten om hvorvidt det er mulig å generalisere i kvalitativ forskning er imidlertid en het debatt. En vanlig innvending mot kvalitative studier ifølge Nadim (2015) er at de ikke er basert på sannsynlighetsutvalg, noe som gjør dem vanskeligere å generalisere. Dermed kan man ikke trekke induktive slutninger fra kvalitative studier på samme måte som man kan fra kvantitative studier, som ofte omtales som empiriske eller statistiske generaliseringer. Kvalitative studier har som mål å utvikle en dypere forståelse av fenomenene som studeres, og de søker i stedet å danne et vurderingsgrunnlag for analytisk generalisering (Thagaard, 2018, s. 193). Analytisk generalisering tar sikte på å gi detaljerte beskrivelser av et fenomen, som kan gi innsikt i hvordan forholdene er innenfor en spesifikk kontekst. På bakgrunn av dette kan kvalitative studier gi generaliseringer om ulike prosesser og mekanismer som fremkommer gjennom forskningsprosessen (Nadim, 2015, s. 133). Dette

innebærer at forskeren ser helheten og undersøker hvordan delene passer inn i en større sammenheng.

Min studie berører mange aspekter, både empirisk og teoretisk. Dette forskningsområdet er nytt, og det eksisterer lite forskning på området, særlig når det gjelder problemstillinger knyttet til samfunnsstrukturer og system. Derfor kan denne studien ha overføringsverdi for videre forskning på implementering av livsmestring og lærerens rolle. I forlengelse av dette kan den belyse problemstillinger og spenninger som finnes innen dette feltet. Forskningen foregår i en prosess som starter med forforståelse, beveger seg mot etterforståelse, og deretter utvikler nye forforståelser. Denne prosessen kan føre til at studiens funn kan gi grunnlag for generalisering ved at analysen identifiserer nye problemstillinger som ikke tidligere har blitt belyst på samme måte, eller ikke har blitt belyst i det hele tatt. Det er likevel viktig å påpeke at mine funn er et resultat av min egen tolkning og forståelse, og representerer bare én av mange mulige tilnærminger. En annen forsker kan kanskje vektlegge andre dimensjoner ved livsmestring, lærerens rolle, og systemet på en annen måte, og et annet utvalg kunne ha ført til en annen forståelse og gitt meg andre funn.

Validitet og reliabilitet

I kvalitativ forskning er ifølge Postholm (2010) de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet ofte problematiske. Reliabilitet refererer vanligvis til påliteligheten av resultater, hvor det vanlige kravet er at resultatene kan reproduseres og gjentas. Dette blir problematisk i kvalitativ forskning fordi resultatene er et resultat av menneskelige sosiale interaksjoner, der forskeren selv er en variabel som påvirker utfallet. Thaaard (2018) påpeker at spørsmål om reliabilitet henger sammen med hvorvidt en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at det er utført på en pålitelig måte. I denne sammenhengen kan transparens være en viktig indikator for prosjektets reliabilitet. Jeg har derfor forsøkt å gjøre mine metoder, fremgangsmåter, valg og begrunnelser så tydelige som mulig for å ivareta reliabiliteten i min studie. Validitet refererer til om metoden undersøker det den er ment å undersøke.

Validitetskriteriet innebærer at tolkningene av utsagnene er rimelig dokumentert og konsistente (Postholm, 2010, s. 170). Dette handler om hvordan vi tolker dataene og gyldigheten av disse tolkningene. For å styrke validiteten i prosjektet foreslår Thaaard (2018) at vi legger vekt på teoretisk gjennomsiktighet, som innebærer at vi klart definerer den teoretiske rammen for tolkningen av funnene. Jeg har derfor gjort en tydelig fremstilling av alle teoretiske begreper som utgjør rammeverket for oppgaven. For å sikre kvaliteten av mine

egne tolkninger har jeg kritisk vurdert disse og erkjent at jeg noen ganger kan ha tatt feil. Videre har jeg fått tilbakemelding fra medstudenter og veileder, noe som har vært nyttig for å vurdere holdbarheten i mine tolkninger. Denne dialogen har gitt meg mulighet til å se ting fra nye perspektiver, som jeg ikke tidligere hadde tenkt på.

Etiske problemstillinger

Etiske hensyn er en fundamental del av forskningsprosessen, og må tas i betraktning fra oppstarten, gjennom hele prosjektet, og frem til avslutningen av oppgaven. Dette inkluderer alt fra utvelgelsen av informanter til hvordan de skal anonymiseres, samt hvordan det empiriske datamaterialet presenteres (Kvale & Brinkmann, 2015). Hos Kvale & Brinkmann (2015) beskrives etiske problemstillinger ved å dele dem inn i syv forskningsstadier, og jeg har benyttet disse retningslinjene i mitt arbeid for å sikre en ansvarlig og etisk tilnærming til forskningen. *Tematisering*: I en intervjuundersøkelse innebærer at formålet ikke bare skal vurderes ut fra vitenskapelig verdi, men også med tanke på hvordan det kan bidra til å forbedre den menneskelige situasjonen som undersøkes. Ved å utforske hva som skjer, hvordan det skjer, og hvorfor det er slik, kan både positive og problematiske aspekter få oppmerksomhet gjennom forskningen. Det som er godt kan bekreftes og validere, mens problematiske forhold kan identifiseres og forbedres ved å foreslå endringer basert på forskningsresultatene. Her har jeg valgt å ta forbehold i områder som kan problematiseres på ulike måter og forsøkt å belyse disse ved hjelp av teori og litteratur.

Planlegging: I planleggingen av studien var det viktig å ta hensyn til de etiske aspektene, spesielt når det gjelder innhenting av informerte samtykker fra deltakerne. Jeg sendte ut informasjon via e-post i forkant av intervjuene, og noen deltakere signerte digitalt, mens andre fikk et utskrevet eksemplar som de måtte gå gjennom og skrive under på før intervjuet startet. For å ivareta anonymiteten til både informantene og skolene deres, sørget jeg for at all informasjon ble anonymisert. Noen av informantene uttrykte bekymring for å bli gjenkjent på grunn av sine særtrekk, så jeg tok ekstra hensyn til anonymitet for å adressere dette. Da informanten ble informert om tiltakene jeg hadde iverksatt, så det ut til at bekymringen forsvant. En av informantene ville imidlertid gjerne ha innsyn i hvilken empiri som skulle brukes og hvordan informanten var anonymisert, dette opplevde jeg som uproblematisk og sendte dette til han på mail når dette var bestemt (vedlegg. 4).

Intervjusituasjonen: Forskeren må nøye vurdere konsekvensene av intervjusituasjonen for deltakerne, både på forhånd og under selve intervjusituasjonen. Dette inkluderer å være

oppmerksom på faktorer som stressopplevelser og endringer i selvbylde. For å skape trygghet før intervjuet begynte, startet jeg med å presentere meg selv og forklare hensikten med intervjuet. Jeg la vekt på anonymitetskravene, og oppfordret informantene til å stille spørsmål om det var noe de var usikre på. I tillegg påpekte dimensjonen av frivillighet som inngår i deltakelse i en studie og at de til enhver tid kunne trekke seg fra studien uten at det ville medføre noen negative konsekvenser for dem.

Transkribering: Transkriberingen av intervjuene medfører flere hensyn knyttet til konfidensialitet. Det er viktig å vurdere hva det vil si å lage en nøyaktig skriftlig transkripsjon av informantens muntlige uttalelser. Mange informanter delte informasjon om sine skoler på en måte som kunne avsløre deres identitet, noe som noen ganger måtte utelates eller anonymiseres ved å bruke formuleringen «ved sin skole».

Analysering: Når det gjelder de etiske aspektene ved analysen, er det viktig å vurdere hvor grundig og kritisk uttalelsene skal analyseres, samt om informantene bør ha innflytelse på hvordan deres uttalelser tolkes. I min analyse har jeg forsøkt å identifisere spenninger innen feltet ved å sammenligne dataene på tvers av informantene. Jeg har imidlertid valgt å ikke involvere informantene i selve analysearbeidet. I etterkant ser jeg at det kunne vært hensiktsmessig å inkludere dem for å forstå deres perspektiver på livsmestring og for å sikre at mine vurderinger gir et mest mulig nøyaktig bilde av deres oppfatninger. Likevel opplever jeg at jeg har forholdt meg så tro som mulig til informantens uttalelser.

Verifisering: Når det gjelder etiske problemstillinger knyttet til verifisering, er det forskerens ansvar å rapportere så nøyaktig og verifisert kunnskap som mulig. Dette reiser spørsmål om hvilke kritiske spørsmål som kan stilles til informantene. Jeg har vært opptatt av å formulere åpne spørsmål og har ikke vært spesielt fokusert på hvor kritiske de kan være.

I rapporteringen av det empiriske datamaterialet må konfidensialitetsprinsippet vurderes på nytt, sammen med konsekvensene av den offentliggjorte rapporten for informantene og institusjonene de representerer. I denne sammenhengen har jeg gjort betydelige vurderinger rundt anonymisering. Flere utsnitt har blitt utelatt for å unngå at informantene eller institusjonene kan identifiseres. Noen ganger skinte skolens særegenheter gjennom slik at disse uttalelsene har jeg valgt å ikke ha med i min studie. Alle informantene omtales gjennom pseudonymer (fiktive navn). Jeg har strukket meg for å være så tro mot deres uttalelser som mulig, og de fleste av intervjuene er transkribert direkte slik de ble sagt under samtalen. Jeg

mener derfor at så lenge ingen kan identifiseres, vil det ikke medføre konsekvenser for verken institusjonene eller informantene.

1 Kapittel 5: Empirisk analyse - Lærernes erfaringer med og tanker om innføring av dimensjonen livsmestring som tverrfaglig tema i skolen

Om kapitlet

I dette kapitlet vil det empiriske datamaterialet fremstilles. Underveis i analysen av intervjumaterialet framsto to dimensjoner som spesielt tydelige, og jeg har valgt å bruke disse to dimensjonene for å strukturere fremstillingen av analysen av det empiriske datamaterialet. Den første dimensjonen handler om hvordan lærerne forstår livsmestring som tema i skolen og hvilken plass de mener at det har i utdanningssystemet. I denne delen vil vi se at det finnes ulike forståelser av livsmestring blant lærerne, og at denne forståelsen vil være bestemmende også for lærernes praksis og den plass de gir livsmestring som tverrfaglig tema i undervisningen. Den andre dimensjonen fokuserer på hvilke konsekvenser lærerne oppfatter at innføringen av livsmestring som tverrfaglig tema har for skolens oppgaver og ansvarsområder og for lærerrollen mer generelt. Hovedfunn i denne delen viser at lærerne oppfatter at lærerrollen utvides, noe som skaper usikkerhet rundt egen profesjonsutøvelse. Denne formen for usikkerhet aktualiseres gjennom innføring av livsmestring som tverrfaglig tema, og handler om problemstillinger knyttet til faglig kompetanse og til hvor grensene for egen profesjonutøvelse skal gå.

Del 1: Hvordan forstår lærerne livsmestring som tema i skolen og hvilken plass det har i utdanningssystemet?

Som vist i kapittel 1, skal folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg og mestring av eget liv. Livsmestring i skolen ble et faktum med fagfornyelsen i 2020, og vi kan si at lærerne ble pålagt et oppdrag om hjelpe elever med å mestre sine liv. Hva livsmestring innebærer er omdiskutert i litteraturen, og som påpekt av

Madsen (2020) er livsmestring et begrep som må fylles med innhold og mening av den enkelte lærer som står ovenfor dette temaet som en oppgave i skolen (Madsen, 2020). Vi skal nå se på hva lærerne i mitt utvalg hadde å si om hva livsmestring som begrep innebærer og hvordan de fyller begrepet med mening. I mitt datamateriale har jeg funnet at alle i og for seg har egenartede forståelser og dermed tilnærminger til livsmestring. Jeg finner likevel at det trer frem tre hovedtilnærminger av livsmestring blant lærerne, og jeg kategoriserer disse som pragmatisk tilnærming, terapeutisk tilnærming og en tilnærming der livsmestring ikke oppfattes som en del av skolen sitt oppdrag. Hvordan lærerne forstår livsmestring som tverrfaglig tema ser ut til å være bestemmende for deres valg i undervisningen og for hva de velger å fokusere på i forhold til sin praksis.

Terapeutisk tilnærming til livsmestring som tverrfaglig tema i skolen

I intervjuene var flere av lærerne opptatte av at et sentralt aspekt i den tverrfaglige dimensjonen livsmestring er at elevene gis veiledning i og lærer om hvordan en kan handle i forhold til andre og hvordan en kan forholde seg til sine egne opplevelser i livet. En av lærerne beskriver en situasjon der en elev fortalte om hvordan ingen av medelevene smiler eller hilser når eleven kommer på skolen. I intervjuet forteller læreren at hennes respons på elevens fortelling er å ta en prat med eleven, og å gi eleven i oppgave å observere om dette faktisk er tilfelle, eller om de, når de er oppmerksomme på det, kanskje vil finne ut dette ikke stemmer likevel.

Dette forteller Lill på denne måten:

Hvis en elev sier at det er ingen som sier hei til meg eller smiler til meg når jeg kommer inn i klasserommet, så sier jeg «stemmer det?». Til i morgen eller to dager så skal du legge merke til om det var noen som smilte. Bare det å øve dem på og legge merke til det. Ja, det var faktisk noen. Så litt sånn der, det går kanskje litt inn på en metode, men det er ikke så farlig at jeg tør å snakke med dem.

Lærerne la vekt på viktigheten av at elevene utvikler ferdigheter som å kunne reflektere over hva de gjør for seg selv i livet for å ha det bra, altså selvrefleksjon, i tillegg til å oppfordre

elevene til å vurdere hva andre gjør i sine liv, altså vurdere andres livsvalg, for å kunne lære av dette. Lærerne ser på det som er viktig for elevene å kunne tenke over ulike situasjoner og utfall av disse, og å kunne lære av andres erfaringer, på godt og på vondt. Dette er ifølge lærerne viktige ferdigheter som kan gjøre elevene i stand til å foreta bedre valg og beslutninger i sine egne liv.

Jarle uttrykker det på denne måten:

Være nysgjerrig på hvordan andre er i sin livssituasjon. Og hva jeg selv gjør for meg og min egen velferd ...

Lærerne er opptatte av å kunne være en ressurs for elevene. Noen som kan være en støtte for elevene slik at de opplever mestring og tar klokere valg på bakgrunn av hva de gjør som lærere. Dette framstår som hovedmotivasjonen bak fortellingene. Lærerne forteller at de opplever at det er mange elever i videregående skole som ser ut til å ha ulike psykiske plager, og her nevner de angst og depresjon som noe mange sliter med.

Dette forteller Lill om på denne måten:

Men det er veldig mange ungdommer som, ja, er plaget med både angst og depresjon. Rett og slett at det blir litt for mye. De skal prestere på den ene og den andre arenaen.

Lærerne forteller at de forholder seg til denne forståelsen av livsmestring i praksis gjennom å se hver enkelt elev, og at de gjennom livsmestringstemaet får en form for hjemmel til å være den læreren de egentlig ønsker å være. En av lærerne forteller at gjennom livsmestringstemaet åpner det seg dører til å ta utradisjonelle valg i forhold til organisering av

klasseromsundervisningen. For denne læreren har dette blant annet gitt henne en slags oppmuntring til å ta bort bruken av prøver.

Dette forteller Lill på denne måten:

Vi har ingen prøver... Det senker jo skuldrene, og jeg har jo veldig tro på den måten å jobbe. Men det er jo veldig utradisjonelt. Det kan jo være av og til det som må til, tenker jeg.

I videre spørsmål om hva som ligger til grunn for denne avgjørelsen svarer læreren at hun tenker at skolen bør være arena for reduksjon av stress, i motsetning til et sted som øker stress. Andre lærere snakker om viktigheten av å engasjere elevene gjennom fiktive problemstillinger og scenarier for å stimulere til refleksjon og diskusjon omkring ulike temaer. Det kan inkludere temaer som rusbruk eller strategier for å kunne oppnå personlige mål. Men det kan også handle om å skape aksept over at livet ikke alltid er så bra.

Lærerne beskriver hvordan de har skapt en del løsere rammer i arbeidssituasjonen i klasserommet og at elevene har mulighet til å forflytte seg rundt mellom ulike rom i arbeidstiden for å gjøre skole situasjonen mer komfortabel for alle. En av lærerne beskriver noe som han opplever som viktig for han i hans undervisning og dette er å få elevene til å diskutere temaer hvor hensikten er å skape spenning mellom enighet og uenighet. Det er ikke meningen å bli enige, men være okei med at vi er uenige. Han fremhever også det å kunne vurdere negative og positive sider med ting som viktige.

Dette forteller Jarle på denne måten:

Og forholde seg til problemstillinger eller utsagn der eleven enten må være enige eller uenige, eller finne positive eller negative konsekvenser av noe.

Mange av lærerne i min studie gjør ulike tilpasninger med det mål å hjelpe elevene til å oppleve at skolen er en god plass å komme til og for at de bedre skal kunne mestre totaliteten av hverdagslivene sine. Forholdet mellom stress og prestasjonspress i skolen er forenelig med funn fra Ungdatarapportene fra 2010 og 2022 som beskriver en stadig økning i stress forbundet med prestasjonspress på skolen (Bakken 2010; Bakken 2022). På den andre siden er prøver en metode for å sikre kvalitetsikting av undervisning på det kommunalenivået, både læringstøttende prøver og kartleggingsprøver er den del av skolens kvalitetssikting (NOU 2023:1, s 53). Lærernes tilpasninger av undervisningen har som intensjon å hjelpe elever til å

mestre hverdagen, noe som de ser på som nødvendig i lys av økende stress knyttet til prestasjonspress i skolen. Dette kan stå i kontrast til eller skape spenninger i forhold til kravene til kvalitetssikring av undervisningen, som kan kanskje skape utfordringer over tid.

I intervjuene uttrykker lærerne viktigheten av livsmestring som en tverrfaglig dimensjon. De fokuserer på hvordan elever kan lære å håndtere sine egne opplevelser og forholde seg til andre. Som nevnt overfor, beskrev en av lærerne hvordan hun oppfordret elevene til å observere om de faktisk blir møtt med smil eller hilsener, noe som kan endre deres oppfatning av situasjonen. Lærerne vektlegger også ferdigheter som selvrefleksjon og nysgjerrighet på andres livssituasjoner, som et middel for å hjelpe elevene til å ta bedre valg. Lærerne ser på seg selv som ressurser som kan støtte elever med psykiske plager, som angst og depresjon, og mener at skolen bør være en stressreducerende arena. Noen av dem tar i bruk utradisjonelle undervisningsmetoder, som fravær av prøver, for å skape et mer komfortabelt – og kanskje også mer inkluderende - læringsmiljø. Med utgangspunkt i dette, kan det virke som om lærerne har en slags terapeutisk forståelse av hva livsmestring som tverrgående tema i skolen innebærer, noe som også kan gi assosiasjoner til terapeutisk kognitiv atferdsterapi.

Hovedideen bak kognitiv atferdsterapi er at følelsesmessige rekasjoner og atferd er påvirket av tanker våre. Vi opplever ulike situasjoner hele tiden som kan gi opphav til tanker og følelser. Men det er vår fortolkning som avgjør hvilke konsekvenser de får for oss (Neumer, Villabø & Martinsen, 2017 s. 67) Det er fortolkningsprosessen lærerne forsøker å påvirke, både utgangspunktet for den, og for å endre fortolkninger som ikke er hensiktsmessige eller stemmer overens med virkeligheten.

Pragmatisk forståelse

En annen forståelse av livsmestring som tema i skolen og den plass dette har i utdanningssystemet som også kom tydelig fram blant enkelte av lærerne handler om

livsmestringstemaet som noe som skaper grunnlag for å oppnå noe annet. Hvor det å mestre ulike dimensjoner av livet vil gi muligheter som en elev ikke ville hatt på samme måte hvis de ikke mestret livene sine. Hva lærerne mener livsmestring legger grunnlaget forteller en når han forteller om at han opplever det å mestre livet som et utgangspunkt for læring, når eleven ikke mestrer livet er læring nesten umulig å få til.

Dette uttrykker Konrad om på denne måten:

Hvis noe skorter på livsmestring, er læring nesten umulig å få til...

Livsmestring beskrives også av lærerne som grunnlaget for å kunne være en aktiv del av samfunnet og er opptatte av at mestring av hverdagslivet skal gi elevene bedre forutsetninger for å mestre videreutdanning og et fremtidig arbeidsliv. De er opptatte av at de ikke bare skal utdanne faglig sterke elever, men også ruste dem for livet som møter dem når de er ferdig i sine videregående skoler.

Dette forteller Hans på denne måten:

at vi passer på at man har folk som er litt rustet til den hverdagen som møter dem. At ikke det sjokket som kommer når man er ferdig med videregående blir for stort.

I forhold til hverdagsliv er de opptatte av å mestre å bo på egen hånd, og være ansvarlige for eget liv. Lærerne er opptatte av en sammensatt mestring på et sosialt, emosjonelt og psykisk nivå. En av lærerne trekker frem å være følelsesmessig bærekraftig, ha en balanse mellom arbeid og hvile som viktige for å mestre livet.

Dette forteller Konrad om på denne måten:

...da snakker vi om å fungere i samfunnet i hverdagen, men også å ha et hverdagsliv som på en måte er følelsesmessig bærekraftig..

Selv om lærernes praksis innenfor denne forståelsen ikke kan beskrives som identiske eller tilnærmet sådan så viser den til en praksis hvor den pragmatiske forståelsen av livsmestring er til stede og har hovedfokus i spørsmål om livsmestring i praksis. Lærerne henviser til livsmestring som avgjørende for at elevene skal ha best mulig utbytte av undervisningen, og at dette bygger på å vite hvem som sliter med hva, om det er spiseforstyrrelser, hjemme

betingelser eller faglige utfordringer elevene ikke mestrer, så skal alt tas like på alvor og gjøres noe med.

For å utøve en praksis som gjør at alle elever får et optimalt utbytte av undervisningen beskriver lærerne en praksis som er tilpasset den enkeltes forutsetninger, og tilpasse den slik at alle opplever mestring. Likevel forteller at de opplever at de noen ganger tilpasser for mye for å gi dem for eksempel vurderingsgrunnlag, i så stor grad at de gjøre elevene en bjørnetjeneste. Fordi livet i den «virkelige» verden vil ikke tilpasse seg for elevene, det er elevene som må tilpasse seg utdanningens og arbeidslivets krav for å mestre det.

Dette forteller Hans på denne måten:

Min erfaring er at vi kanskje tilrettelegger i litt for stor grad... Jeg tar meg selv i det selv også... På hvilken måte må vi gjøre det? Både med tanke på arbeidskrav, arbeidsmengder... du har litt mye, så du klarer ikke å levere noe. Da kan vi ta det med i uke. Du klarte ikke å ta det med i uke heller...Du fikk ikke gjort det nå heller...kanskje du kan ta noe muntlig om det...

Dette kan bli et paradoks i denne tilnærmingen hvor de bruker begrepet å «ruste elevene» til det livet som venter dem. Hvor lærerne ønsker å ruste elevene, men kanskje heller i noen tilfeller føre til at elevene ikke forberedes til kravene i det virkelige liv. De tar opp at det er vanskelig å bestemme hvor grensen går i spørsmålet om hvor langt de skal strekke seg for å oppnå mestring som resultat.

I intervjuene fremhever lærerne at livsmestring er essensielt for å oppnå læring og forberede elevene på fremtiden. De mener at elever som mestrer livet bedre, vil ha større muligheter for å lykkes både i videreutdanning og arbeidsliv. Livsmestring inkluderer ansvar for eget liv, emosjonell bærekraft og en balanse mellom arbeid og hvile. Dette er forenelig med en pragmatisk tilnærming hvor handlingers virkning er hovedfokus og prioriteringer av løsninger som gir konkrete resultater (Kjøll et.al, 2024).

Ikke læreren sitt ansvar

En av forståelsene av livsmestring i skolen hvor de opplever at det er dimensjoner ved livsmestring som noe som ikke er deres ansvar. Hvordan de opplever det som noe som ikke

angår lærer profesjonen viser seg når de i intervjuene forteller en del av lærerne at de ikke opplever livsmestring som lærers sitt ansvar. Dette er tydelig både når lærerne forteller om egne opplevelser og om opplevelser som de har hørt fra sine kollegaer. Flere av lærerne beskriver det som en skala, hvor man på den ene delen forholder seg aktivt til livsmestring som tverrfaglig området, og på den andre siden oppfatter at det ikke er lærerens ansvar. Vi lærere bør holde på med fag, og det ser ut som flere er enige i dette og vil holde seg på denne delen av skalaen. Hvis vi jobber godt med et fag så vil det oppstå relateringer til egne liv og det er på denne måten vi bør jobbe med dette.

Dette forteller Lars på denne måten:

Jeg synes man skal holde på med fag, og så skal man..lære elevene å være i lag i samme rom, og så trenger man ikke gjøre så mye mer.

Gjennom en forståelse av livsmestring som noe som ikke er lærerens ansvar finner jeg en praksis som først og fremst forholder seg til fag, og dernest til sosiale ferdigheter; vi skal kunne være sammen på en god måte. Lærerne uttrykker et viktig forbehold som har å gjøre med å bevare en distanse mellom det personlige og det faglige. I undervisningen er det aldri nødvendig å snakke om hvordan vi har det eller hvordan vi reagerer, hvis lærere jobber godt med en tekst for eksempel så vil vi komme innom temaer som berører elevenes liv.

Dette forteller Lars om på denne måten:

Vi trenger ikke å starte med å snakke om følelser, eller hvordan vi reagerer. Uansett når du jobber godt med et fag, så kommer det inn...vi må relatere det til våre fag... vi starter alltid med distansen.

Selv om det oppstår en klarhet rundt at det i og for seg ikke er lærerens ansvar så forteller en lærer at i hans fag handler det om relasjoner, om å skille mellom det personlige og det private og kunne ta etiske valg.

Dette forteller Lars på denne måten:

I mitt fag så handler det om relasjoner, om å skille mellom det personlige og private, det å ta etiske valg og sånne ting.

Lærerne i intervjuene skaper et bilde av at det er flere lærere som ikke ser livsmestring som sitt ansvar på den måten at de skal gå inn i det private i elevenes liv. De beskriver en skala der noen aktivt forholder seg til livsmestring som et tverrfaglig område, mens andre mener det ikke faller innenfor lærerens oppgaver. Mange mener at fokus bør være på fag, og at relasjoner og sosiale ferdigheter utvikles naturlig gjennom faglig arbeid. Lars illustrerer dette ved å si at undervisning i faget bør være tilstrekkelig arbeidet med og gjennom dette arbeidet vil det kunne berøre elevenes private liv. Det finnes et tydelig skille mellom det private og det faglige; lærerne mener at man ikke trenger å snakke om følelser for å berøre elevenes livserfaringer. Lars påpeker at ved å jobbe godt med faginnhold, vil man automatisk komme innom relevante temaer. Selv om det er enighet om at livsmestring ikke nødvendigvis er lærernes ansvar, anerkjenner noen lærere at relasjoner er viktige, og at det å ta etiske valg er en del av deres undervisning. I forhold til undervisning påpekes også viktigheten ved å skille mellom det personlige og det private. Dette skaper en kompleksitet i hvordan lærerne forstår livsmestring, hvor de på en ene siden ikke opplever det som deres ansvar, men at noen dimensjoner likevel fremstår som viktige.

De er ulike forståelser til hva livsmestring i skolen er, og hvordan dette virker inn på praksis er varierende. De bindes likevel sammen som utøvere av samme profesjon, de er lærere og gjennom læreplanen skal livsmestring ha en plass i skolen. Det er likevel opp til den enkelte lærers profesjonelle skjønn å vurdere hvordan det fortolkes og hvordan det omsettes til praksis som Karseth skriver: *«Læreplanen kan med andre ord ikke foreskrive hva som skal skje i skolens praksis på et detaljert nivå, men den setter noen viktige parametere for de skjønnsmessige overveielsene som gjøres av profesjonen på skolenivå»* (Karseth et.al, 2020). Dette betyr at forkjellerne ikke er unaturlige, det som kan være fravikende fra lærerprofesjonen er retningen praksisen i noen tilfeller tar, og spørsmålet reiser seg er hvilke forutsetninger lærerne har til omsette terapeutiske vurderinger til praksis? Mens andre lærere stiller seg delvis avisende til dette viser dette kanskje til en spenning innad i lærerprofesjonen. Den tverrfaglige dimensjonen livsmestring omfatter mye, og slik det fremstår gjør lærerne utvalg over hva de synes er viktige, og hva de opplever er del av deres ansvar på ulike måter. I det foregående viser dette til en kompleksitet hos den enkelte hvor de på den ene siden opplever det ene som viktig, men samtidig forkaster noe annet.

Livsmestringen sin plass i skolen

Den empiriske studien min viser tydelig at lærerne er delt i forhold til hvordan de forholder seg til introduksjonen av livsmestring som tverrfaglig tema i skolen og temaets plass i skolen. Mens noen lærere stiller seg åpen for dette, så er andre mer avvisende – i allefall til livsmestringstemaet slik det på det nåværende tidspunkt framstår i skolen. Livsmestring ser ut til å virke i et felt som i stor grad er preget av lærernes egne fortolkninger av hva livsmestring som tema skal være. Det er nærliggende å tro at dette er en viktig årsak til at lærerne forholder seg så ulikt og i så ulik grad til dette. Som praksis kan vi se at temaet er godt etablert hos enkelte av lærerne, med noen forskjeller i tilnærming. I noen av skolene er det gjort grundige prosesser for dette, mens i andre skoler har ledelsen vært helt fraværende i dette arbeidet, og lærerne i disse skolene forteller at det er lærerne som må definere og bestemme rammene for livsmestring på egenhånd.

Del 2: Lærerrollen utvides

Lærerens rolle er ifølge St.meld. nr. 11 (2008-2009) formidling av fagkunnskaper og undervisning, mens lærerens daglige arbeid defineres gjennom de forhold som befinner seg innenfor lærerens arbeidshverdag. I denne delen av den empiriske analysen handler det om hvordan innføringen av livsmestring som tverrfaglig tema aktualiserer en diskusjon om lærerrollen. Hvilke konsekvenser oppfatter lærerne at innføringen av livsmestring som tverrfaglig tema har for skolens oppgaver og ansvarsområder og for lærerrollen mer generelt?

Skolen har tradisjonelt sett et dobbelt oppdrag; de har et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag. Skolen har alltid forholdt seg til å utvikle hele mennesket og i overordnet del for verdier og prinsipper for grunnopplæringen står det at skolen skal utvikle hele mennesket. Dette innebærer utdanning og danning gjennom kultur, språk, historie, sosialisering og fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Innføringen av den tverrfaglige dimensjonen livsmestring tilfører en vektlegging av nye oppgaver, som blant annet går ut på å ivareta personlige problemstillinger som psykisk helse. Dette krever kanskje et nærere forhold mellom lærer og elev enn tidligere. Skolen har alltid vært en helsefremmende arena, det som endres er at fokuset ligger sterkt mot den enkelte elevs psykiske helse. Skolen som arena og lærerne som aktører er forventet å bidra med problemstillingen knyttet til psykiatri (Ogden,

2020 s. 71), lærerne kan ha fått denne oppgaven fordi de har privilegert tilgang til alle barn og unge i samfunnet og dette er brukt som begrunnelse av flere for å gi lærerne denne oppgaven (Klomsten & Uthus, 2019; Ogden, 2020). Livsmestring i seg selv er kanskje ikke en redefinering av lærerrollen, men en slik redefinering blir kanskje nødvendig når oppgavene blir av denne karakteren. Sannheten er at lærerne har fått dette som en del av sin oppgave, men det som blir viktig å spørre seg er om lærerne alltid stiller med den faglige bakgrunnen for å utøve et faglig skjønn i vurderinger knyttet til livsmestring. Disse spørsmålene har jeg forsøkt å finne svar på, og dette skal nå fremstilles.

Lærerens kompetanse som utøvende aktør i skolen

I første del av den empiriske analysen viste jeg at den tverrfaglige dimensjonen livsmestring introduserer nye oppgaver for lærerne. Det legges nye forventninger på lærerne, og i tillegg til det som allerede er lærernes arbeidsoppgaver, så skal det også gjøres plass til mer helsefremmende praksis, noe som gjør at vi kan stille spørsmålsteget ved om vi snakker om en mer utvidet lærerrolle sammenlignet med før innføringen av livsmestringstemaet. I forlengelsen av dette blir det relevant å spørre om hvorvidt lærerne har den kompetansen som skal til for å gjøre faglige vurderinger i denne sammenhengen.

Lærerne i min studie forteller at de i sine utdanninger ikke har hatt undervisning som de opplever at i særlig grad har hatt relevans for livsmestringstemaet. Ingen av dem har heller hatt relevant etterutdanning. Én av lærerne forteller om deltakelse på et kurs holdt av regionalt senter for vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging, men ut over dette ser det ikke ut som lærerne har noen faglig kunnskap å støtte seg på. Blant lærerne er det likevel en del som gir uttrykk for at de opplever å ha kompetanse på feltet, og denne kompetansen er basert mest på erfaring. Livsmestring som det er fremstilt i kapittel 1. inneholder temaer som ikke er helt ukjent for læreryrket, slik som sosiale ferdigheter og emosjonsregulering, økonomi, seksualitet og rusforebygging. Men, det er andre områder der lærerne ser ut til å savne er mer solid faglig bakgrunn. En av lærerne er også opptatt av at han skulle ønske seg mer case-trening og mer definerte føringer for hvordan man skal fange opp ulike signaler, hvordan lærerne skal reagere, og hva de ikke må gjøre.

Dette forteller Hans om på denne måten:

For det blir vi egentlig ikke trent noe særlig opp til...Jeg kunne ønske meg både litt mer kursing i... å kjenne et menneske, og det er jo nesten psykologi. Men jeg kunne ønske meg enda litt mer faglig påfyll på den fronten, med litt sånn kanskje relevante case og forslag til hva du som lærere kan gjøre. Hvordan skal jeg fange opp signalene? Hvordan skal jeg reagere? Og hva må jeg i hvert fall ikke gjøre?

Flere av lærerne beskriver en følelse av en forventning til dem som lærer som aktualiseres gjennom den tverrfaglige dimensjonen livsmestring, der det er uklart for dem når de skal handle og hvordan de skal handle. Flere av lærerne forteller at de ved flere anledninger opplever at de ikke har den kompetansen de trenger i gitte situasjoner, og det blir også gitt eksempler knyttet til kollegaer som opplever at det er ubehagelig og 'kjipt' å bli belemret med en rolle de ikke helt vet hvordan de skal håndtere. En av lærerne beskriver i intervju at det legges forventninger på lærerne som ikke kan oppfylles, og at verken foreldre, lærere eller psykologer har den kompetansen som blir etterspurt gjennom livsmestring.

Dette forteller Lars om på denne måten:

Og det tror jeg er et stort problem for lærere. At man føler at man er så utilstrekkelig, det stilles ikke krav, men det forventes ting som er helt umulig å klare...Det er ingen som har den kompetansen, hverken foreldre, psykologer eller lærere.

Den tverrfaglige dimensjonen livsmestring stiller nye krav til lærere, som må utvide sin rolle for å inkludere helsefremmende praksis. Flere av lærerne gir uttrykk for at de i stor grad mangler relevant kompetanse fra utdannelsen sin, og ingen av dem har etterutdanning i emner som kunne ha vært relevant for livsmestring. De beskriver en usikkerhet med hensyn til hvordan de skal håndtere oppgavene knyttet til livsmestring, spesielt når det gjelder å støtte elevenes individuelle livsmestring. Flere lærere uttrykker et behov for mer faglig opplæring, særlig innen psykologi og case-trening, for å kunne fange opp og respondere på elevs signaler på en god måte. Lærerne beskriver en gjennomgående følelse av utilstrekkelighet og opplever uklare forventninger fra ledelsen, der lærere i flere tilfeller føler seg presset til å håndtere komplekse situasjoner uten tilstrekkelig støtte eller kompetanse. Som en av lærerne

påpeker, er det en stor utfordring når verken lærere, foreldre eller psykologer har den nødvendige kompetansen til å møte disse forventningene.

Lærerintervjuene i min studie viser at mange lærere opplever en mangel på faglig kompetanse som igjen gir en opplevelse av utilstrekkelighet, og at lærerne savner muligheter for å kunne ta videre relevant kursing eller utdanning. I mange tilfeller opplever lærerne at de forventes å gå ut over det de selv mener at de har faglig kompetanse for å ta seg av. Dette er spesielt knyttet til omsorgsoppgaver og til å hjelpe til i håndtering av enkeltelevers individuelle problemstillinger. Disse kan være relatert til psykisk helse, følelser, hjemmeproblematikk og andre problemstillinger rettet mot individets fungering i hverdagen og i livet forøvrig. I denne sammenhengen kan være aktuelt å stille spørsmål ved hvilken støtte lærerne har i dette arbeidet og hvordan de forholder seg til det faktum at de har fått en rolle de på mange måter ikke har faglig kompetanse til å forholde seg til.

Usikkerhet på egenrolle og sine profesjongrensener som lærer

Det er ikke alle lærerne i mitt intervjumateriale som ser på livsmestringstemaet som et helt nytt konsept; enkelte påpeker at de alltid har praktisert på en måte som er forenelig med prinsippene for livsmestringstemaet. Likevel gir majoriteten av lærerne uttrykk for usikkerhet når det gjelder hva som er deres rolle når det gjelder livsmestring. Flere av lærerne opplever at det mangler eksplisitte rammer rundt hva som er deres rolle og ansvar. En lærer beskriver hvordan hans rolle noen ganger er tydelig knyttet til livsmestring, mens det i andre situasjoner hersker tvil og usikkerhet om hva hans rolle faktisk innebærer.

Dette forteller Lars om på denne måten:

...så er det jo det som går på den enkelte elev sin livsmestring, der er jeg mer i tvil om lærernes rolle...For vi er jo medmennesker, og jeg tilbringer mye tid med mine elever, men likevel er jeg usikker på hva som skal være min rolle i helt konkrete situasjoner.

Denne usikkerheten knytter lærerne til hva en kan og ikke kan gjøre som lærer, når det er noe læreren selv kan gjøre noe med og når det ikke er det. Lærerne forteller at det i mange tilfeller ikke foreligger noen tydelige rammer eller føringer for hva livsmestring innebærer for læreren i praksis. Det er flere av lærerne som er opptatte av å finne og sette grenser for sin egen

profesjon, men at det er opp til den enkelte lærer å finne og definere disse grenseovergangene.

Dette forteller Hans på denne måten:

Siden det ikke er noe eksplisitt, så er det jo på mange måter opp til hver enkelt...hvordan skal vi gå frem, at man lager noen sånne grunnregler på hva man gjør og ikke gjør som lærer.

Flere av lærerne peker på at det er en fare for å gå over i en terapirolle, men at de over tid har blitt ganske flinke til å *ikke* gå over i terapirollen. De forklarer dette med at de har opparbeidet seg erfaring og at de har lært av episoder som fant sted tidligere, da de ikke var like oppmerksomme på å sette grenser. En lærer fremhever viktigheten av å skille mellom terapi og skole og påpeker hvor viktig det er å være oppmerksom på at lærere er ikke psykologer og at de ikke skal drive på med terapi.

Dette forteller Lars på denne måten:

Men jeg synes det er viktig for meg å skille mellom terapi og skole...Nei, men altså, jeg vil ikke at...Jeg er ikke psykolog, og vi driver ikke med terapi. Det er så viktig å si.

I intervjuene uttrykker noen av lærerne usikkerhet rundt sin rolle knyttet til livsmestring. Selv om noen mener de alltid har praktisert livsmestring, så er det en generell oppfatning av manglende klare rammer for hva denne rollen innebærer. Jeg tolker det slik at lærerne har et behov for å redefinere egen rolle som lærer og å sette grenser for sin egen profesjon. Lærerne opplever kanskje at de står i et spenningsfelt mellom sin profesjon og andre profesjoner. Lærerne opplever at det i for stor grad er opp til hver enkelt å definere grensene for sin profesjon, og Hans nevner behovet for å lage grunnregler for hva læreren kan og ikke kan gjøre. Det uttrykkes også en bekymring for å innta en terapirolle; flere lærere forteller at de har lært å unngå dette gjennom erfaring, og en av dem understreker at de ikke er psykologer og ikke driver med terapi. Dette utsagnet fremhever viktigheten av å holde seg innenfor sine egne profesjonelle grenser, når denne grensen defineres av den enkelte er det vanskelig å si hvilke vurderinger som ligger til grunn for disse definisjonene. Hvis lærerne føler at de må gå utenfor sine profesjonsgrenser, som her på mange måter oppleves som utydelige, hva er skolens oppgaver knyttet til dette? Hvilke grep opplever læreren selv som nødvendig når det gjelder å stille sterkere i vurderinger over hva som inngår i deres profesjon og hva som ikke gjør det?

Skolens oppgaver

I intervjuene uttrykker flere av lærerne behov for mer støtte fra ledelsen i arbeidet med og praktiseringen av den tverrfaglige dimensjonen livsmestring livsmestring. De forteller at de savner en større involvering av ledelsen i form av organisering av kompetanseøkning og deltakelse i å håndtere utfordringene som de opplever når det gjelder å definere egne profesjongrenser. En av lærerne forteller om viktigheten av at ledelsen er seg sitt ansvar bevisst når det gjelder å lage et sterkere apparat for utløsning av ressurser, som miljøarbeidere eller annet personell, når de står overfor utfordringer som de selv ikke er kvalifisert til å håndtere.

Dette forteller Hans på denne måten:

Men det er jo ikke et ansvar som fullt og helt skal være vårt. Det må være et ansvar som skolens ledelse, er bevisst, og utløser ressurser for å hjelpe oss med. Både med tanke på...miljøarbeidere for eksempel eller andre personell som er kvalifisert til å hjelpe de..

I intervjuene er flere av lærerne opptatte av at ledelsen ikke har vært involvert i arbeidet med livsmestring og heller ikke har noe spesielt søkelys på dette fra ledelsen. I en av skolene var det en gruppe lærere som på eget initiativ satte i gang arbeid med livsmestringstemaet og diskuterte hva de ønsket å få til i forhold til dette.

Praktiske utfordringer i skolen

I intervjuene er flere av lærerne opptatte av og forteller om ulike praktiske utfordringer, dette er utfordringer som er knyttet til systemet rundt læreren og lærerne er for det første opptatte av at de har en opplevelse av at det er for mange ting som innføres i skolen, de forteller at det er det ene som innføres etter det andre og dette gjør det vanskelig å følge med. De forteller at de ser hva som innføres, men at det ikke alltid er like lett å holde tritt med det som innføres i skolen.

Dette forteller Lars om på denne måten:

Generelt synes jeg det er alt for mange ting som innføres i skolen.

For det andre er lærerne i intervjuene også opptatte av tid som en dimensjon som kan gjøre arbeidet med livsmestring vanskelig, de har knappe tidsressurser til rådighet i utgangpunktet.

Slik at en utvidelse av deres oppgaver forteller en av lærerne er med å gjøre det krevende å få gjort alt som man har ansvar for.

Dette forteller Hans om på dette måten:

Fordi at jeg fikk ansvar for å skrive en rapport på det, og det, og det, og det, samtidig som jeg skulle ta det faglige, samtidig som jeg skulle passe på at elevene mine har det bra. Den kjenner jeg på at er krevende. Det er lange dager, og ikke noen av dem ferdig når skoledagene er ferdige.

Videre er flere av lærerne opptatte av at det ikke er nok ansatte i klassene for å kunne ivareta alle elevenes individuelle livsmestring, og problematiserer dette. En av lærerne forteller at i hans klasse er de to lærere og han opplever det som viktig å se elevene, hvis han i løpet av en periode på to uker har sett alle elevene så er han fornøyd.

Dette forteller Jarle om på denne måten:

Hadde man hatt i gruppe på fem elever, og ikke på femten så hadde det selvfølgelig vært vesentlige mye bedre... Jeg har en tanke om at i løpet av en toukersperiode i hvert fall, så må jeg treffe alle elever på hjemmebane.

Flere lærere i intervjuene deler praktiske utfordringer knyttet til systemet rundt dem. De opplever at det innføres for mange nye tiltak i skolen, noe som gjør det vanskelig å holde tritt med endringene som innføres. Tid er også en stor utfordring. Lærerne har begrensede ressurser og opplever et press fra utvidede oppgaver, noe som gjør det vanskelig å håndtere alle ansvarsområder. Det påpekes at det er krevende å balansere rapportskrivning, faglig arbeid og elevenes velvære, og mange lærere har lange dager uten å bli ferdige. I tillegg blir bemanningen i klassene påpekt som en begrensende dimensjon. Lærerne mener det er for få ansatte til å ivareta elevenes individuelle behov for livsmestring. Dette er et problem siden de samtidig fremhever viktigheten av å se hver enkelt elev. En av lærerne peker på at han selv forsøker å gjøre det beste ut av situasjonen han er i, men understreker at mindre elevgrupper ville vært mer effektivt for å kunne oppnå intensjonene med fokuset på livsmestringstemaet.

Oppsummert viser dette at lærerne forstår dimensjonen livsmestring på ulike måter, lærerne forteller om tre hovedtilnærminger blant lærerne til livsmestring: en pragmatisk tilnærming, en terapeutisk tilnærming, og en tilnærming der livsmestring ikke anses som en del av skolens oppdrag. Hvordan lærerne forstår livsmestring ser ut til å påvirke deres undervisningsvalg og praksis. I intervjumaterialet fremkommer det at mange lærere føler usikkerhet rundt sin rolle og profesjongrensene knyttet til livsmestringstemaet. Selv om noen lærere mener de alltid har praktisert prinsippene for livsmestring, uttrykker flertallet at det mangler klare rammer for hva deres ansvar innebærer. Denne usikkerheten fører til at lærerne må forsøke å definere egne grenser for seg selv i sine lærerroller, lærerne beskriver også en mangel på relevant faglig kompetanse i forhold til livsmestringstemaet fra sine utdanninger. Lærerne opplever seg ikke tilstrekkelig opplæring noe som gjør at å håndtere oppgaver knyttet til elevens livsmestring oppleves uklart. Lærerne uttrykker en følelse av utilstrekkelighet, særlig fordi de møter forventninger som å håndtere komplekse situasjoner uten tilstrekkelig kompetanse. Samlet sett viser lærerne et behov for flere kvalifikasjoner i psykologi og case trening over hva de bør og ikke bør gjøre i forhold til elevenes livsmestring. Det er en gjennomgående følelse av at skolens ledelse bør spille en mer aktiv rolle i å gi støtte og ressurser, som for eksempel frikjøp av tid til å øke kompetanse og kvalifisert personell til å ivareta de utfordringer som ligger utenfor lærerens kompetanse. Lærerne viser et behov for tydeligere rammer og mer støtte for å kunne navigere i det spenningsfeltet som livsmestring representerer i deres profesjonelle hverdag. De praktiske utfordringer som lærerne navner når det gjelder livsmestring er tid og bemanning, de har for mange arbeidsoppgaver og for liten lærertetthet til å gjennomføre alle oppgavene, og ivareta den enkelte elevs velvære.

Kapittel 6: Teoretisk analyse -

Om kapitlet

I dette kapitlet skal det fremstilles en teoretisk analyse av det empiriske materialet hvor hovedfunnene fra del 1 hvordan lærerne forstår, handler og forholder seg til dimensjonen livsmestring knyttet til lærerrollen gjennom Habermas (1984) sin handlingstypologi hvor begrepene *strategisk*, *instrumentell* og *kommunikative handlinger* er gjeldende. Videre skal analysen av del 2 dras opp i et samfunnsperspektiv hvor dimensjonen livsmestring skal forstås

gjennom Habermas' sine begreper om privat og offentlig sfære, system og livsverden, hans konsept om kolonisering av livsverden og Sennett (1943) begrep om intimitetstyranniet.

Del 1 – Lærerperspektivet

Hvordan Som vi har sett tar empirien for seg hvordan livsmestring er integrert som en tverrfaglig dimensjon i ulike skoler etter fagfornyelsen i 2020. I denne studien har jeg vist at lærerne har ulike forståelser av begrepet om livsmestring - og dermed for de valg de tar i forhold til praksis. I den empiriske analysen har jeg kategorisert dette i forhold til tre tilnærminger: terapeutisk, pragmatisk, og en tilnærming der livsmestring ikke anses som lærernes ansvar. De empiriske analysene viste kompleksitet med hensyn til hvordan livsmestring tolkes og implementeres i praksis. Intervjuene avdekket også at det i ulik grad av engasjement fra skolens ledelse. Dette skaper variasjoner i tilnærmingen til livsmestring i forskjellige skoler. Hvilke valg og handlinger lærerne gjør i forhold til sin praksis knyttet til livsmestring kan forstås gjennom Habermas (1984) sin handlingstypologi. I handlingstypologien skiller Habermas mellom tre ulike kategorier for handlinger: instrumentelle handlinger (ikke-sosial og rettet mot suksess), strategiske handlinger (sosial og rettet mot suksess) og kommunikative handlinger (sosial og rettet mot forståelse) (Habermas, 1984 s. 285). Jeg vil i det følgende ta for meg hver enkelt tilnærming for livsmestring i praksis og kommentere dette i forhold til implementering av dimensjonen livsmestring. Jeg starter med den terapeutiske tilnærmingen, før jeg går over til den pragmatiske og avslutter med tilnærmingen til livsmestring som noe som ikke er lærerens ansvar.

HANDLINGSTYOLOGI

Handlings-orientering / Handlings-situasjon	Orientering mot suksess	Orientering mot forståelse
Ikke-sosial	Instrumentell handling	---
Sosial	Strategisk handling	Kommunikativ handling

Dette er en gjentakelse av en figur av handlingstypologien, det er som nevnt gjennom denne jeg skal forsøke å forstå del 1 av det empiriske datamaterialet.

Terapeutisk tilnærming

Som vist i empiridelen, så vektlegger enkelte av lærerne viktigheten av å veilede elever i hvordan de kan håndtere egne opplevelser, tanker og å redusere stress. Dette inkluderer ferdigheter som selvrefleksjon og evnen til å observere og vurdere sosiale interaksjoner og kunne vurdere disse kritisk (er det jeg opplever som sant, faktisk det som skjer?). Disse lærerne gjør også utradisjonelle valg i sin undervisning for å redusere stress blant elevene, og dermed også redusere psykiske helseplager som kan være en følge av dette (Bakken, 2020). Å gjøre valg som å ikke ha prøver som en del av undervisningen, er gjort på bakgrunn av å nå et mål og dette målet er å redusere stress hos elevene. Argumentasjonen for valget hviler på at flere elever vil mestre å gjennomføre videregående skole. Jeg vil starte med forståelsen av livsmestring som tar utgangspunkt i å påvirke elevenes valg, tankemønstre og opplevelser av den indre (emosjoner og tanker) og ytre verden (valg og oppfattelse av miljøet rundt). Jeg vil derfor plassere den terapeutiske tilnærmingen innenfor det Habermas (1984) kaller strategiske handlinger. Grunnen til denne tolkningen ligger i hva Habermas beskriver at kjennetegn på slike handlinger er at de er sosiale og orientert mot suksess, strategiske handlinger følger rasjonelle steg mot å effektivt påvirke en rasjonell motpart sine avgjørelser (Habermas, 1984)

s. 285). Sett i lys av empirien er handlingene lærerne gjør en måte å forsøke å påvirke en rasjonell motpart (eleven) og handlingene har en hensikt i en bestemt måloppnåelse (Habermas, 1984 s. 285). Hvor disse handlingene er refleksjon mellom elev og lærer (strategisk handling), hvor læreren forsøker å få eleven til å endre sitt syn og skape endring i eleven sine handlinger og tanker (mål) rundt ulike problemstillinger i elevens egne liv. Når det gjelder den praksis som er beskrevet tilhørende denne tilnærmingen til livsmestring så viser den at en del som prøver, som tradisjonelt sett er en del av undervisning i skolen, fjernes til fordel for å redusere stress. Jeg vurderer en slik handling som en handling som ikke er sosial men er orientert mot en måloppnåelse altså suksess. Habermas beskriver instrumentelle handlinger som handlinger som ikke er sosiale men orienterte mot suksess, hvor mål oppnåelse er det viktigste, som vil si at handlinger tas uavhengig av hva det er så lenge det en når målet (Habermas, 1984 s. 285). På bakgrunn av dette vil jeg plassere denne handlingen innenfor en forståelse av at den er instrumentell. Hvor handlingen å fjerne prøver er instrumentell, fordi den skaper reduksjon i stress som leder mot målet som er å redusere psykiske helseplager forklart av stress, og gjøre at flere elever mestrer å gjennomføre skolen.

Pragmatisk tilnærming

I den pragmatiske tilnærmingen beskrives livsmestring som en forutsetning for læring, for å være en aktiv del av samfunnet og kunne mestre det livet som venter dem etter videregående skole. De er opptatte av mestring på et sosialt, emosjonelt, akademisk og psykisk nivå, lærerne ønsker å ruste elever til å mestre hverdagslivets krav, og ser livsmestring som virkemiddel for å oppnå dette. Livsmestring blir forstått gjennom en pragmatisk forståelse av lærerne, som forteller oss at de er opptatte av virkningen av sine handlinger, altså målet som er å ruste elevene for alt som møter dem etter endt skolegang. Dette er forenelig med det Habermas legger frem når han presenterer instrumentelle handlinger, de er ikke sosiale og er orientert mot måloppnåelse eller suksess (Habermas, 1984 s. 285). Handlingene lærerne beskriver at de gjør er balanse mellom støtte og krav, balanse mellom arbeid og hvile, og tilpasse mestring på et faglig nivå (instrumentell handling) for å oppnå et framtidig mål om å være aktive deltakere av samfunnet og være rustet for det livet som venter dem eller elevene er ferdige på videregående skole slik at de kan klare seg selv, og kunne delta som aktiv deltaker av arbeidslivet (mål). På bakgrunn av dette og at lærernes fortellinger gir inntrykk av at de anser livsmestring som et middel for å oppnå framtidige måloppnåelser og at de dermed

anser målet som det viktigste, gjør at denne forståelsen er resultatstyrt og livsmestring gjør seg gjeldende for å oppnå disse resultatene.

Ikke læreren sitt ansvar

I tilnærmingen som vurderer dimensjonen livsmestring som noe som ikke er lærerens ansvar, anser ikke lærerne livsmestring som en del av deres oppgave. De hevder at man gjennom faglig fokus automatisk vil berøre elevenes livserfaringer uten å måtte snakke direkte om følelser. I denne tilnærmingen gjør læreren utvalg av dimensjonen livsmestring og ønsker bare å forholde seg til sider ved livsmestring han opplever som en del av lærerprofesjonen. Et forslag jeg har er at læreren handler på bakgrunn av at han vil bevare en opplevelse av tilstrekkelighet, lærerne i denne gruppa beskriver en subjektiv opplevelse av utilstrekkelighet i forbindelse med ulike deler av dimensjonen livsmestring. Jeg tolker det slik at dette kan i lys av dette hvile på en motvillighet mot å gå utover egne profesjongrenser og å ta det private inn i undervisningen. Med dette som bakteppe hviler min tolkning på å plassere handlinger bak denne tilnærmingen innenfor en strategisk og en instrumentell handling. På den ene siden gjør han handlinger i sin praksis som lærer som har et mål, lærerne handler mot deler av livsmestring som berører dimensjoner som er private og hvor lærerne ikke opplever de har den faglige bakgrunnen for å håndtere(handling). Hvor målet er å holde seg innenfor egne profesjongrenser. Ved at de velger å forkaste deler av læreplanens orienteringer rundt livsmestring for å bevare dette målet gjør den instrumentell fordi målet er viktigst. På den andre siden forsøker lærerne å rasjonelt argumentere for dette gjennom å sette grenser for seg selv som handlende aktører som lærere, dette gjør at jeg også vurderer handlingene som strategiske.

I spørsmål om implementeringsprosessen hvor lærerne hadde ulike fortellinger om hvordan dimensjonen livsmestring hadde blitt gjennomført i skolene. Ved noen skoler hadde lærerne fått god og grundig gjennomgang og samarbeid i grupper av lærere med ledelsen involvert, rundt forståelse av begrepet livsmestring, og hva dette innebærer for disse skolene. I motsetning til dette var det noen av lærerne som fortalte om at de verken hadde noen form for organisert defineringsprosess av hva livsmestrings dimensjonen angår eller implementeringsprosess av totalheten folkehelse og livsmestring. Selv om jeg ikke har intervjuet lederne selv vil jeg likevel forstå noe av dette gjennom Habermas (1984) handlingstypologi. I en omstendigheter der implementering uteblir blir det tatt et valg om å ikke organisere det, hva dette betyr kan jeg bare forstå ut fra lærernes perspektiv. Slik at jeg

ønsker å påpeke et poeng som sikter til følelse av tilstrekkelighet i den rollen som et individ har gitt sin profesjon og stilling i et system. Hvis ledelsen opplever det samme som noen av lærerne gjør så vil de også ta strategiske eller instrumentelle valg som gjør at de kan bevare en opplevelse av tilstrekkelighet i sin rolle, men som kan kanskje være en påvirkende faktor i lærernes opplevelse av utilstrekkelighet. På den andre siden i de skolene hvor de har et system rundt implementering og definisjonsarbeid, forteller lærerne at de jobbet sammen i grupper av lærere og i plenum hvor ledelsen var involvert. Her skjer det mer kommunikasjon og et arbeid for å skape gjensidig forståelse av hva dimensjonen livsmestring betyr. I lys av Habermas sitt begrep kommunikativ handling er det lærerne forteller forenelig med dette, de arbeider sammen mot en gjensidig forståelse for å nå et mål som er å ivareta dimensjoner av livsmestring i skolen.

Slik det ser ut gjennom det foregående er at lærerne forholder seg til dimensjonen livsmestring både instrumentelt og strategisk. En av tilnærmingene er rent instrumentell, og de to andre en blanding. Hvor den terapeutiske har strategisk praksis men instrumentell strukturering, den pragmatiske er rent instrumentell, og tilnærmingen; ikke læreren sitt ansvar har instrumentelle valg men i noe jeg velger å kalle for en strategisk posisjon. Hvilken betydning har dette i et samfunnsperspektiv når lærerne i noen tilfeller må ta instrumentelle valg og innta strategiske posisjoner? Et forslag for hvorfor er for å ivareta sine profesjonelle grenser og oppleve at de er tilstrekkelige innenfor sine roller som lærere. Spørsmålet er hva er det egentlig som skaper dette behovet for å gjøre dette? Er det noe nytt som aktualiserer seg for lærerprofesjonen gjennom dimensjonen livsmestring? Dette er spørsmål jeg ønsker å belyse i den neste analytiske delen.

Skolens oppdrag

Fellesskolen har en lang tradisjon i Norge, det overordnede og optimale målet for skolens virksomhet er at alle elever skal få utnyttet sitt læringspotensial og ha best mulige utviklingsvilkår i et inkluderende læringsfelleskap (Uthus, 2017 s. 130). Skolen er et kunnskaps- og formidlingsorgan i samfunnet, og har i oppgave å sette elevene i stand til å delta i samfunnsfelleskapet gjennom å gis muligheter til å kvalifisere seg for, og gjennom dette få tilgang til høyere utdanning og arbeidsliv og de felleskap disse representerer (Bæck, 2024 s. 6; Uthus, 2017). Skolen har et dobbelt oppdrag; et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag, og skolen har alltid forholdt seg til å utvikle hele mennesket. I overordnet

del for verdier og prinsipper for grunnopplæringen står det at skolen skal utvikle hele mennesket;

Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner. Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Danningen eller utviklingen av hele mennesket innebærer også blant annet sosial kompetanse, sosial integrasjon, menneskeverdet og fellesskap (kunnskapsdepartementet, 2017). Fellesskap har en lang og sterk tradisjon i norske skoler; klasserommet skal fungere som en møteplass for forskjellighet og samtidig være en fellesskapsarena for elevene med mål om å skape elevfellesskap (Bæck, 2024 s. 9).

I Folkehelsemeldingen 2022-2023 (Meld.St. 15 (2022-2023), s 71) beskrives skolen som en viktig helsefremmende arena, ifølge Klomsten & Uthus (2019) ser dette ut til å ha sammenheng i at lærerne har en privilegert tilgang på alle elever og at skolen har et viktig samfunnsoppdrag med å være delaktig i å løse samfunnsutfordringer. Skolen som arena er heller ikke fremmed for å være en del av det helsefremmende arbeidet gjennom somatisk sykdomsbekjempelse, fokus på et sunt kosthold og gode levevaner (Ogden, 2020 s. 172).

Skolen har vært delaktig i det helsefremmende arbeidet gjennom dette, men psykisk helsefremmende arbeid har ikke vært like fremtredende Ifølge Falck-Ytter (2006) har hovedvekten for lovpålagte tjenester vært på fysisk helse, og beskriver at dette har tatt mye av tiden, og dette har resultert i at ivaretagelse av den psykiske helsen har fått lide. I Folkehelsemeldingen 2012-2013 (Meld. St. 34 (2012–2013), s. 95) tar dette imidlertid en ny vending, og en sterkere satsning for psykisk helse i skolen beskrives for fremtiden. Dette forteller oss at psykisk helse og de private deler av elevens liv ikke er ukjent for skolen, men samtidig at psykisk helsefremmende arbeid har ikke vært satset på eller prioritert tidligere.

I Folkehelsemeldingen 2022-2023 (Meld. St. 15 (2022-2023), s.71) tar denne satsingen form og skolen fremheves som en viktig helsefremmende arena også i forbindelse med psykisk helse. Skolen skal gjennom det tverrfaglige området folkehelse og livsmestring bidra til å gi elever ferdigheter og kompetanse som skal fremme god fysisk og psykisk helse. Ideen med å

utvikle hele mennesket ligger til grunn for dette, slik at istedenfor å si at det er noe nytt som aktualiseres gjennom livsmestring, vil jeg argumentere for at utviklingen av hele mennesket har fått en annen utstrekning enn tidligere.

Søkes det biografiske løsninger på systematiske utfordringer?

Norge kan betraktes som et nyliberalistisk samfunn preget av individualisme, altså en vektlegging av enkeltindividets posisjon og rettigheter. Individualiseringen har bidratt til en endring i samfunnsstrukturene, og det autonome, «frie» mennesket skal finne og realisere seg selv både i og utenfor skolen. Psykologifagene har ifølge Kolstad (2011) hatt en viktig rolle både politisk og ideologisk under nyliberalismen, og konsekvensene er slik han ser det at sosiale og strukturelle problemer i utstrakt grad blir forklart med henvisning til psykologiske fenomener som angst, konflikter og stress. Her forklares hendelser i livet med aspekter ved individet selv, som valg, kapasitet, motivasjon og mestringsevne. Slik jeg oppfatter Kolstad (2011) så handler dette om at samfunnets blikk er blitt psykologisert på en slik måte at samfunnets psyke og mestringsevne av psykologiske faktorer, skyggelegger årsakene for de symptomer som problematiseres hos samfunnets medlemmer. I følge Kolstad (2011) er dagliglivets vanskeligheter og den samfunnsskapt misnøye ikke noe som kan repareres med stadig mer psykisk helse arbeid. Ubehaget er ikke en tilfeldig eller beklagelig følge av et ellers lytefritt system, men det er den logiske konsekvens av en kultur og et samfunn som dyrker frem det autonome «frie» mennesket. Som vist i kapittel 3 omtaler Sennett (1992) et "tyranni av samfunnslivet," der alt henviser til et bestemt, felles, suverent prinsipp. I denne sammenhengen handler det om at psykologiske dimensjoner hos samfunnets medlemmer får stor oppmerksomhet og forklaringskraft i forhold til samfunnsspørsmål. I dette tilfellet handler det om ønsket om økte skoleprestasjoner. Gjennom dette skapes det ifølge Sennett en tro på en bestemt målestokk for sannhet som så gjelder som en forståelsesramme for den sosiale virkelighetens komplekse problemer. Den består i å måle samfunnet med utgangspunkt i en psykologisk målestokk, som betyr at samfunnets komplekse problemer forstås gjennom psykologiske dimensjoner og følelser, og beslutninger blir tatt i lys av disse.

Skrapenes (2021) viser at samfunnet gjennom livsmestring som tverrgående tema i skolen ser ut til å søke biografiske løsninger på systematiske utfordringer, og at samfunnsproblemer i det

nyliberale samfunnet i mye større grad blir individualiserte (s.140). Samfunnets strukturer og utfordringer blir kanskje målt gjennom en psykologisk målestokk, og i lys av dette skygges kanskje problemer som egentlig er rettet mot systemet med individets manglende evne til å mestre det.

Som vi har sett, problematiseres psykologiseringen av samfunnet i det forrige spørsmålet. Jeg ønsker nå å belyse hvorvidt innføringen av temaer om livsmestring kan være en konsekvens av dette. Et spørsmål en kan stille er hvorvidt vi som samfunn gjennom et velfungerende 'intimitetstyranni' lures til å se til vår egen livsverden for å finne løsninger for et system som ikke fungerer. At vi gjennom denne prosessen blir så opptatte av biografiske løsninger at vi mister synet av det som egentlig er problemet, nemlig systemet.

Hva kan dimensjonen livsmestring fungere som et svar på?

Innføringen av dimensjonen livsmestring kan ses fra flere perspektiver og kan på den ene siden ha en sammenheng med økt rapportering av psykiske helseplager knyttet til stress og prestasjonspress i skolen (Bakken, 2010; Bakken, 2022).

Økningen av psykiske helseplager knyttet til stress og prestasjonspress kan være en måte å forstå innføringen av livsmestringsdimensjonen. På den andre siden, slik vi så i kapittel 1, har utdanningssystemet to sider; på den ene siden forvalter det et pedagogisk prosjekt og på den andre siden kan vi si at det representerer en politisk ideologi, der skolen er et verktøy for å produsere kunnskap som gjør samfunnet levedyktig på i den globale økonomiske konkurransen. Dette skaper to paralleller hvor den ene siden fokuserer på individets selvrealisering og mestring, mens den andre siden fremmer økonomisk profitt og samfunnsutbytte (Sjøberg, 2022). Etter det såkalte PISA-sjokket har skolen i økende grad blitt styrt av resultater, der fokuset på å øke kunnskapsbasen ofte knyttes til markedsverdi og økonomisk utbytte (Sjøberg, 2022). Dette resultatstyrte perspektivet kan ses som et svar på samfunnets krav om effektivitet og høyere prestasjoner i utdanningssystemet. I denne sammenhengen kan det argumenteres for at innføringen av dimensjonen livsmestring har som mål å balansere det ensidige resultatfokus. Livsmestringsdimensjonen ser på denne måten ut til å ha et instrumentelt preg, der den skal bidra til å motvirke de negative sidene ved et ensidig søkelys på akademiske resultater. Samtidig kan den også fungere som et verktøy for å utjevne forskjeller i elevprestasjoner og fremme en helhetlig menneskelig utvikling. Ved å integrere livsmestring i skolens læreplan, søker man å skape en mer balansert tilnærming som

ikke bare verdsetter faglige prestasjoner, men også elevenes evne til å håndtere livets utfordringer.

Livsmestring i lys av instrumentell rasjonalisme

Instrumentell rasjonalitet beskrives som en undergruppe av det Risjord (2014) refererer til som intensjonelle handlinger, som innebærer at handlinger utføres med bestemte intensjoner eller hensikter. Når vi snakker om å handle instrumentelt rasjonelt, mener vi å velge de mest effektive og mest nødvendige midlene for å oppnå et bestemt mål. I forhold til utdanningssystemet vil jeg framstille det på denne måten:

Aktørens (utdanningssystemet) mål er å produsere samfunnsborgere som har den kunnskapen og kompetanse som skal til for å kunne bidra i produksjonen av kunnskap, som legger grunnlaget for at Norge som nasjon kan hevde seg på det globale økonomiske markedet. Stress og psykiske plager gjør dette utfordrende fordi elever med lav livstilfredshet har økt risiko for å ha lave skoleprestasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Aktørens mål er da; produsere samfunnsborgere med høy kunnskap og kompetanse videre blir aktørens oppfatning av hva som er det beste middelet er da; mestring av psykiske helseplager og stress – livsmestring. Aktøren som her er skolen bruker et middel for å nå målet, det er fornuften i middelet som styrer det Risjord (2014) kaller for instrumentell rasjonalitet. Rasjonalitetsteoreier kan også forstås som normative modeller for hvordan man bør gjøre slutninger. Dette vil si at når aktøren tror at middelet fører til målet som i eksemplet over;

Mestring av psykiske helseplager og stress – livsmestring kan føre til at elevene mestrer livene sine bedre, har bedre livstilfredshet, og dermed har bedre skoleprestasjoner. Vi kan si at utdanningssystemet innfører en livsmestringsstrategi i skolen ut fra disse betingelsene (Risjord, 2014, s. 88). Viktige aspekter rundt instrumentelle vurderinger kan forsvinne, selv om de er rasjonelle er formålet å maksimere nytte verdi og ikke ivareta viktige prinsipper. Spørsmålet som reiser seg her er om dette kan være tilfellet hvis innføring av livsmestring er en instrumentell handling.

Sett i et perspektiv av årsakskjeder som fungerer på denne måten; de strekker seg fra utløsende årsak – til mellom årsaker –videre i en konsekvens. Se figur nedenfor.



Hvis vi kategoriserer dette som utløsende årsak: Økende fokus på prestasjon og resultater i skolen, over i mellom hendelse psykiske plager og høyt stress knyttet til prestasjoner og konsekvensen er lavere skoleprestasjoner (Risjord, 2014, s. 88-90). Poenget jeg vil påpeke er om symptomet heller enn den utløsende årsaken det blir gjort noe med? Som vist i kapitel 2 er spørsmål om livsmestring et internasjonalt fenomen, og om vi ser til Danmark, så er det politiske ståstedet knyttet til problemstillinger om økte psykiske helseplager blant landets unge befolkning. Skolens mandat anses ikke å være en problemløser for samfunnsproblemer, og løsningen på utfordringen er heller rettet mot tiltak som å redusere prestasjonspress i skolen og øke lærertettheten (Madsen, 2023).

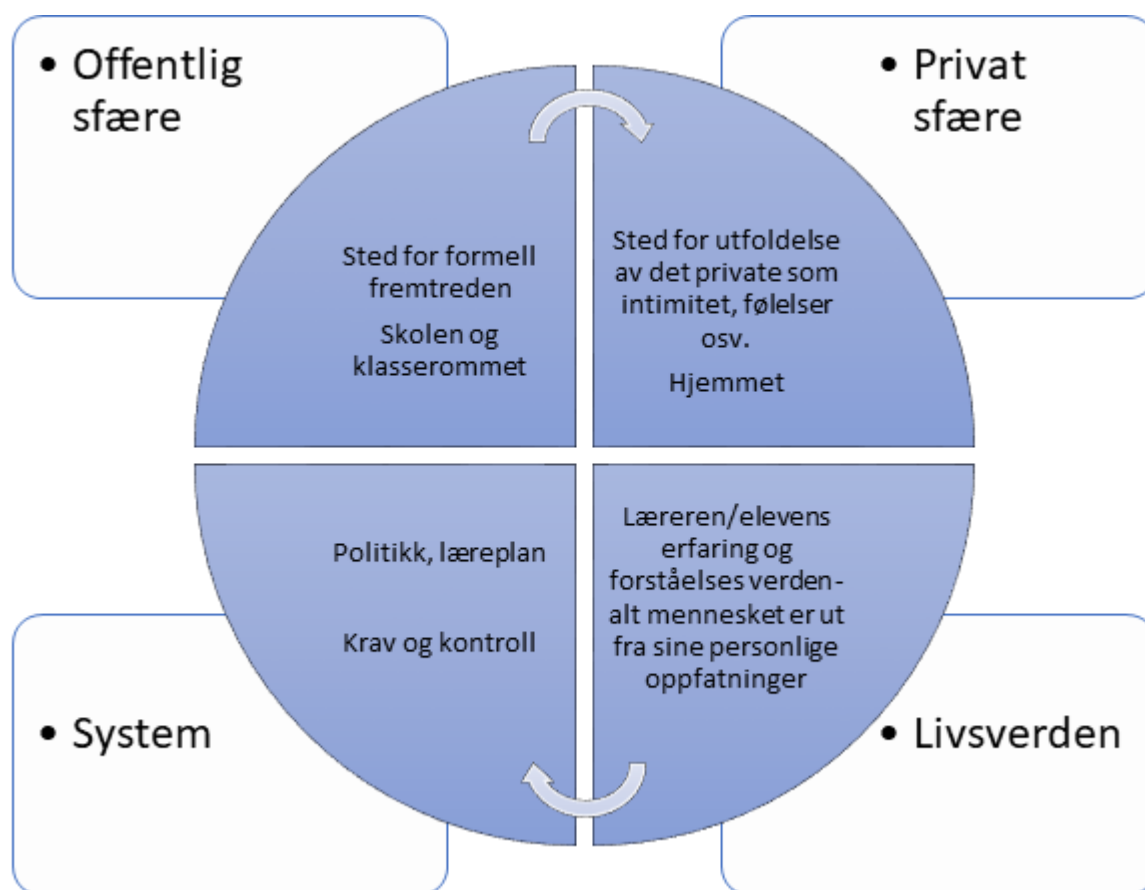
Når det er dette som ligger til grunn vil det være nærliggende å vurdere det slik at livsmestring være utløst av instrumentelle vurderinger for nytteverdi knyttet til akademiske resultater. Hvis kunnskapskapital skal ha markedsverdi må det være god kunnskap og kompetanse, og da må denne produksjonen videreføres, og da ville det kanskje være unaturlig å tenke som danskene gjør med å justere ned prestasjonspresset. Hvis denne politiske ideologien får bestemme så vil jeg argumentere for at det er akademisk prestasjon som er hovedmålet.

For meg fremstår Habermas sine begreper om system og livsverden og instrumentelt rasjonell handling som relevante for å forstå innføringen av livsmestring som tverrfaglig tema og. Det skjer en inngripen fra systemet i livsverden for å tjene systemets mål. På den andre side kan dette også ses på som en inngripen av elevenes livsverden i systemet, noe også Skrapenes (2021) har vært inne på når han beskriver de pedagogiske konsekvensene av elevfokuserte tilnærminger i undervisningen, som skulle være elevrelevante og knyttes til deres livserfaring. Til forskjell fra det jeg argumenterer for mente Skrapenes imidlertid å identifisere en tendens til at elevenes livsverden koloniserte det faglige (s. 142). Hvis vi ser dette i lys av

kolonisering av livsverden beskriver Habermas som vi har sett i kapittel 3 at viktige deler av livsverden trues når systemet griper inn gjennom krav om effektivitet og kontroll. Det Skrapenes (2021) påpeker er at det motsatte skjer; livserfaringer eller livsverden koloniserer systemet, dermed blir viktige aspekter med undervisningen truet til fordel for livsverden. Uansett om dette fungerer den ene eller den andre veien, så vil viktige prinsipper og verdier trues, undervisningen kan visne bort og livsverden kan frarøves. Hvis dette virker gjensidig inn på systemet og elevens livsverden, hvilke konsekvenser har dette for lærerne? Må lærerne utvide sine forståelser av seg selv som lærere, må de omstrukturere sine livsverdener for å passe inn i denne gjensidige koloniseringen? Hvilke forutsetninger stiller livsmestring til lærerne?

Som vi har sett tidligere stiller ikke dimensjonen livsmestring andre krav til lærerne enn tidligere, men kravene har en annen karakter og større utstrekning enn tidligere. Krever denne utstrekningen andre forutsetninger fra læreren og hvordan kan dette forstås? Nå skal jeg forsøke å belyse hvilke forutsetninger som kan kreves gjennom arbeid med psykiske helse og private deler av andre menneskers liv. Dette vil også bli forstått gjennom Habermas (1962) sine begreper om system og livsverden.

Psykiske helse defineres av verdens helseorganisasjon som; *«a state of well-being in which the individual realises his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to his or her community»*(WHO,2001a). Psykisk helse er et området som de fleste av oss opplever som veldig private, og det er en veldig sårbar posisjon å stille seg i både den som deler og den som mottar private historier fra livsverdener (Øverland & Rodahl, 2023). Slik åpenhet krever ifølge Øverland & Rodahl (2023) nærhet og intimitet, og bør foregå innenfor tryggere rammer enn i offentlige rom som arbeidsplassen eller skolen. Dette er fordi nærhet på denne måten kan skape rolleforvirring og usikkerhet rundt hvor grensene går; vi skal gjerne forholde oss til mennesker når vi inngår i andre mer formelle roller i det offentlige rom. I lys av dette er en forutsetning for samtale om det private og om det enkelte individs psykiske helse dermed en intimnærhet. Hva skjer når lærerne på bakgrunn av sine oppgaver etablerer intime og nære relasjoner med sine elever? Som vi så i kapittel 3 bruker Habermas begrepene system og livsverden for å skille mellom system (politikk, skolen) og livsverden (en persons private liv og erfaringer) (Nøranger,1995; Habermas,1987). Han bruker begrepene offentligsfære og privatfære for å definere en grense mellom det offentlige og det private (Habermas, 2005). Jeg vil henviser til figur fra kapittel 3, se nedenfor.



Når intimitetsgrensen går opp forsvinner også grensene, og skaper en usikkerhet rundt egen rolle. Lærerne i mitt intervjumateriale skildrer denne usikkerheten knyttet til sin egen rolle når det gjelder dimensjonen livsmestring. De er usikre på hvor grensene går, og når de ikke får noen klare rammer fra ledelsen blir det en subjektiv vurdering av hvor grensen mellom undervisning og terapi. Ifølge Ecclestone & Hayes (2009) får undervisningen et mer og mer terapeutisk preg, og målet er å styrke barn og unges evne til å mestre livene sine. «Terapeutisk» i denne sammenheng viser ikke til det vi generelt sett finner som beskrivelser av terapi, men heller at vi kan se det terapeutiske ethos eller karakter skinne igjennom i undervisning i skolen.

På samme måte som Ecclestone & Hayes (2009) argumenterer for en terapeutisk karakter i undervisningen legger også Skrapenes (2021) og Madsen (2020) merke til en «terapeutisk kultur» som har kommet til syne i skolen, og med denne kulturen følger det en bekjennelse av at det er innover til elevens indre liv vi må gå. Når systemet legger føringer om at i all undervisning der det ses hensiktsmessig så skal dimensjonen livsmestring representeres, knytter det sammen undervisning og det terapeutiske på en måte som kan tolkes som at lærere skal gå innover i elevens indre med hver anledning de kan få. Dette kan også problematiseres

i forhold til regelverket for personvern i barnehagen og skolen sier at alle har rett til en privat sfære som de selv kontrollerer, hvor de kan handle fritt uten innblanding fra staten eller andre mennesker;

Alle har rett på en privat sfære som de selv kontrollerer, hvor de fritt kan handle uten tvang eller innblanding fra staten eller andre mennesker. Dette prinsippet er blant annet forankret i Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen og i Grunnloven (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Sett gjennom Habermas sine begrep om system og livsverden går system og livsverden fra å være to dels adskilte dimensjoner til å få visket ut sine grenser i undervisningen. Systemet griper inn i det som er livsverdens anliggende, inn i det private og stiller forventinger til dette gjennom læreplanen. Når systemet griper inn i livsverden på denne måten gjennom krav om effektivitet, kontroll og regulering slik som de politiske føringer gjør gjennom lærerplanen, når systemet griper inn i livsverden på denne måten skjer det ifølge Habermas en kolonisering av livsverden. En slik kolonisering er truende for livsverden og kan undergrave de mest sentrale verdiene ved livsverden – dette vil virke truende i forhold til retten til en privat sfære uten inngripen fra staten eller andre mennesker. Å kolonisere livsverden inn i skolen på denne måten kan gjøre at både lærere og elever kan føle seg fremmedgjort fra sine egne livsverdener.

På lærernes side viser mitt intervjumateriale at de opplever en usikkerhet og utilstrekkelighet ovenfor sine egne roller som lærer, og de som ikke opplever dette som lærerens eller skolens ansvar utviser kanskje en form for opposisjon mot denne koloniseringen av livsverden. Når både dimensjonen livsmestring (systemet) og retten på en privat sfære (livsverden) skjer det en inngripen i livsverden og en ivaretagelse av den parallelt, og et spenningsfelt mellom systemets krav og ivaretagelse av livsverden oppstår. Det skapes en grense her som systemet skal være forsiktig med å trå over, hva gjøres for å ivareta dette og hva gjør lærerne når det er uklart for dem hvor grensene går?

Det oppstår et paradoks. På den ene siden skal dimensjonen livsmestring ha å gjøre med faktorer som inngår i elevens private sfære og livsverden, og på den andre side har alle en lovpålagt rett til en privat sfære som de kontrollerer selv, uten inngripen fra staten eller andre mennesker. Lærerne og elevene havner i et spenningsfelt mellom retten til å ivareta sin livsverden og verne om det private i deres liv og læreplanen som på mange måter stiller

forventinger om det motsatte. Dette skaper et spenningsfelt hvor både lærere og elever kan føle seg fremmedgjort fra sine egne livsverdener. Det oppstår to spenninger her hvor den ene er at gjennom innføring av dimensjonen livsmestring i skolen får lærerne en oppgave å ivareta noe som tidligere har vært private anliggende i familien og blant i andre nære relasjoner.

For det andre skaper dette et spenningsfelt hvor lærernes rolle utvides på en slik måte at den havner i et landskap av utydelige grenser opp mot andre profesjoner. Dette er informantene i min studie opptatte av, og Refnes & Danielsen (2018) fremstiller de samme problemstillingene knyttet til arbeid med psykisk helse og lærerprofesjonen. I spenningsfeltet som skapes gjennom at lærerne får oppgaver som inngår i å ta del i elevenes private liv på en dypere måte blir Habermas sitt begrep om det offentlige og det private relevant; det private er ifølge Habermas det som er forbehold fritidens og familiens kjerne, avskilt fra det offentlige (Habermas, 2005). Den offentlige sfære er ifølge Habermas sfæren for upersonlig opptreden, og jeg vil i dette tilfellet argumentere for at skolen er et offentligrom tilhørende den offentlige sfære. Private utfordringer og private bekymringer, utfordringer eller plager knyttet til den enkelte elevs private liv og psykiske helse skal gjennom dimensjonen livsmestring ivaretas av lærere. På den ene siden ønsker lærerne mer kvalifikasjoner for å utøve denne oppgaven, og på den andre siden er det flere lærere som ikke opplever dette som noe som er skolen ansvar.

Oppsummert når vi skal møte andre individers indre liv krever det nærhet og intimitet, lærerne og elevene må åpne sin livsverden og komme nærmere hverandre uten at lærerne vet hvor grensene går. Drivkraften bak dette kan forstås som en instrumentell drivkraft fra systemets side for å oppnå et mål om å produsere samfunnsborgere med høy kompetanse og kunnskap. Det oppstår en kolonisering av livsverden både for lærerne og elevene. Her oppstår det noe annet som er med på å gjøre dette problematisk som utgjør problemstillingen rundt kompetanse: for å kunne møte andres livserfaringer på en kvalifisert måte bør man ha en terapeutisk eller psykologisk bakgrunn. Samfunnet og arbeidslivet er delt opp i sektorer hvor ulike sosiale roller har sitt profesjonsvirke innenfor, eksempler på disse er utdanningssektor, helsesektor, psykisk helse sektor ect. (Lukes, 2013). Det skjer en kryssing av profesjons grenser som gjør at det oppleves som usikkert og utilstrekkelig for flere av lærere i mitt intervjumateriale. Ogden (2020) påpeker også dette når han problematiserer at lærerne ikke har utdanning eller erfaringsbakgrunn til å ivareta de oppgaver som berører det psykiske aspektet ved livsmestring. Larsen & Rolland (2022) problematiserer debatt at psykisk helsearbeid blir utført av personer uten helse- og sosial faglig bakgrunn i psykisk helsevern, og argumenterer for at dette ikke ville blitt god tatt i andre profesjoner. Lærerne blir

gitt en rolle uten bruksanvisning i forhold til å sette psykisk helse på timeplanen og ansvaret legges i hendene på en profesjon uten helse- eller sosialfaglig bakgrunn, fordi de har privilegert tilgang til alle? Dette kan diskuteres, og det kommer kanskje an på hvor stor utstrekning dette arbeidet har hos den enkelte lærer og for å sikre at dette gjøres innenfor rimelighetens grenser bør lærerne fylle på sine kompetansebakgrunner slik at de blir kvalifiserte for oppgaven. Eller det må etableres et system som har umiddelbar virkning når lærerens kompetanse ikke strekker til for at dette skal fungere optimalt. Jeg vil argumentere for at hensikten er nok ikke at lærerne skal skape terapeutiske relasjoner med sine elever og heller ikke drive i utstrakt grad med terapi, men jeg tror likevel at det befinner seg en risiko for akkurat dette slik situasjonen er i dag.

Konklusjon

Studien viser at lærernes usikkerhet rundt profesjongrenser og den individuelle tolkningen av livsmestring kan påvirke implementeringen av dette temaet i skolen. Dette understreker behovet for tydeligere retningslinjer og støtte til lærere i arbeidet med livsmestring. På bakgrunn av dette synliggjøres et behov for å tydeliggjøre og definere sine egne profesjongrenser som skal fungere som kompass innenfor livsmestringsområdet og tydeliggjøre skillet mellom undervisning og terapi. Fremtidig forskning bør undersøke hvordan lærernes personlige erfaringer og verdier påvirker deres tilnærming til livsmestring, samt hvilke strategier som kan bidra til å styrke deres profesjonelle trygghet.

I et samfunnsperspektiv kan dimensjonen livsmestring, når den forstås gjennom instrumentell rasjonalitet, betraktes som et tiltak for å effektivisere produksjonen av kunnskapsrike samfunnsborgere med høy kompetanse. Dette fokuset på å utvikle høy kompetanse og kunnskap som er avgjørende for at Norge som nasjon skal kunne hevde som i den globale økonomiske konkurransen. Funnene fra studien reiser nye spørsmål både om utdanningssystemets utforming og samfunnets struktur. For eksempel: Hvordan kan utdanningssystemet tilpasses for å bedre støtte utviklingen av livsmestring hos elever, samtidig som de opprettholder et høyt akademisk nivå? Hvilke strukturelle endringer kan være nødvendige for å sikre at livsmestring ikke bare sees som et tillegg, men som en integrert del av utdanningen som helhet? Videre kan det også være relevant å utforske hvilke verdier og prioriteringer som ligger til grunn for livsmestringstiltakene, og hvordan disse

påvirker elevenes fremtidige muligheter og samfunnets langsiktige bærekraft. Denne refleksjonen kan bidra til en dypere forståelse av hvordan livsmestring kan fungere som en drivkraft for både individuell utvikling og samfunnsmessig vekst.

I et høyere samfunnsperspektiv kan vi reflektere over om funnene gir en indikasjon på at samfunnet har gjennomgått en psykologisering (Kolstad, 2011), og systemiske utfordringer i denne sammenhengen berøres av et intimitetstyranni, og om vi søker biografiske løsninger på samfunnsutfordringer (Skrapenes, 2022; Sennett, 1992). I en forlengelse av dette argumenter jeg for at systemiske utfordringer kanskje skyggelegges gjennom et overrepresentert fokus på individuelle psykologiske forklaringsmønstre gjennom at individet skal lære seg å mestre systemet. Hvis individet og samfunnsborgere skal overta ansvaret for systemet, hvilket samfunn står vi igjen med til slutt? Denne studien er en kvalitativ studie og har derfor et begrenset antall informanter, dette gjør at det ikke kan fastslås at disse spenningene som identifiseres kan generaliseres på den måten at de gjelder for alle lærere i alle skoler, dette viser også mitt utvalg. Men funnene kan gi en indikasjon på at det er ulike spenningsfelt som kommer til syne mellom lærerrollen og livsmestring, hvordan skolens rammer påvirkes og hvordan dette er problematisk når læreren profesjonsgrenser skal definere sine profesjonsgrenser. Mitt ønske har vært å se på lærernes forståelse av livsmestringsdimensjonen og gjennom dette belyse hvordan dette kan være problematisk. Jeg vil argumentere for at det ikke fremstår på den måten at hensikten med dimensjonen livsmestring er at lærerne skal skape terapeutiske relasjoner med elevene sine, men det ligger en risiko for at dette på mange måter kan bli resultatet.

Referanseliste

- Bakken, A. (2022). *Ungdata – Nasjonale resultater 2022*, (NOVA Rapport 5/22). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011548/NOVA-rapport-5-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Bakken, A. (2018). *Ungdata - Nasjonale resultater 2018*, (NOVA Rapport 8/18). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5128/Ungdata-2018.%20Nasjonale%20resultater.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bæck, U.-D. K. (2024). Utdanning som fellesskapsskapende prosjekt. I G. C. Aakvaag & U.-D. K. Bæck (Red.), *Robuste fellesskap* (s. 139–156). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa240205>
- Cecez-Kecmanovic, D. & Jason, M. (1999). *Communicative Action Theory: An approach to understanding the application of information systems*. Department of science and information systems. 183-195.
[file:///C:/Users/bruker/Downloads/Communicative action theory an approach to understanding the application of information systems.pdf](file:///C:/Users/bruker/Downloads/Communicative%20action%20theory%20an%20approach%20to%20understanding%20the%20application%20of%20information%20systems.pdf)
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2010). *Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder – likheter og forskjeller*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskningsprosjekt-innen-medisin-og-helsefag/>
- Engelstad, I. (1985). Innledning: Psykoanalytisk litteraturkritikk i Norge, Irene Engelstad (red.). Skriften mellom linjene. Pax Forlag.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (red.). (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. (2. utg). Exakta print.
- Falck-Ytter, N. (2006). Psykisk helsearbeid i videregående skole. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*. 3(4)352-361. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2006-04-06>
- Gilje, N & Grimen, H (1993). Hermeneutikk: forståelse og mening, i Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi. Universitetsforlaget

- Habermas, J. (2005). *Borgerlig offentlighet – dens fremvekst og fall*. Gyldendal norsk forlag AS. ISBN: 82-525-5208-0
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action – lifeworld and system*. (vol.2.). Beacon Press. ISBN: 0-7456-0539-7
- Jacobsen, D. (2011). Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene. Høgskoleforlaget.
- Kirchhoff, E. & Keller, R. (2021) *Age-specific life skills education in school: A systematic review*. *Frontiers in education*.2021(6).1-15. Doi:10.3389/educ.2021.660878.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forsknings-intervju*. Gyldendal
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Lukes, S. (2013). *The division of labour in society*.(2.utg). Palgrave (elektronisk utgave) <https://anarch.cc/uploads/emile-durkheim/the-division-of-labor-in-society.pdf>
- Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode – veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*.(2.utg). Fagbokforlaget
- Larsen, L.S & Rolland, E.G. (2022, 05.07). Vi må ha et helsevesen med rett kompetanse på riktig sted. *Dagens medisin*. (elektronisk utgave)
- Læringsmiljøseneteret. (2023, 17.oktober) *Robust – trivsel og motivasjon i skolen*. Universitetet i Stavanger <https://www.uis.no/nb/laeringsmiljosenteret/robust>
- Læringsmiljøseneteret. (2024, 24.juni) *LIFE – Livsmestring i teori og praksis*. Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/laeringsmiljosenteret/forskning/life-livsmestring-i-teori-og-praksis>
- Madsen, O.J. (2020). *Livsmestring på timeplanen – rett medisin for elevene*. Spartacus forlag AS.
- Meld. St. 15 (2022-2023) Folkehelse meldinga; *Nasjonal strategi for utjamning av sosiale helseforskjellar*. Det kongelige helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/918eb71926fc44c8802fe3c2e0b9a75a/nn-no/pdfs/stm202220230015000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 34 (2012-2013) Folkehelse meldingen; *God helse – felles ansvar*. Det kongelige helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ce1343f7c56f4e74ab2f631885f9e22e/no/pdfs/stm201220130034000dddpdfs.pdf>

- Madsen, O.J. (2023). *Life skills and adolescent mental health – can kids be taught to master life?*. Routledge.
- Mager, T. & Wormnes, B. (2005). *Motivasjon og mestring – utvikling av egne og andres ressurser*. Fagbokforlaget.
- Modumbad. (2023, 17.oktober). *Opplæringskurs: #psyktnormalt – et undervisningsprogram for ansatte i skole, skolehelsetjeneste, kommunetjeneste om psykisk helse og livsmestring for grunnskoles 8. trinn*. <https://www.modumbad.no/kurs-og-samtale/fagkurs/psyktnormalt/#fakta>
- NOU 2023:1. (2023). *Kvalitetsvurdering og kvalitetssikring i skolen – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/8758c1a973ae4f94ab67e3830c96b9c9/no/pdfs/nou202320230001000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/dal48fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nørager, T. (1995). *System og livsverden – Habermas' konstruksjon av det moderne*. Forlaget Anis. ISBN: 87-7457-041-2
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget ISBN 978-82-450-1277-4
- Ogden, T. (2020) *Skolens mål og muligheter*. Gyldendal norsk forlag AS. ISBN 978-882-05-53590-9
- Ringereide, K., Thorkildsen, L. & Saabye, M. (red.). (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Pedlex.
- Refnes, A.H. & Danielsen, A.G (2018) Yrkesfag lærerens opplevelser av sin rolle i det psykiske helsearbeidet. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 15(4)273-284. DOI: 10.18261/issn.1504-3010-2018-04-02
- Risjord, M. (2014). *Philosophy of social science - A contemporary introduction*. Routledge.
- RVTS sør. (2023, 17.oktober). *LINK – Livsmestring i norske klasserom*. <https://www.linktillivet.no/om.php>
- Kjøll, G., Nordbø, B., Nilstun, C. & Persvold, A.Z. (2023) *Pragmatisk*. Store norske leksikon. (elektronisk utgave) <https://snl.no/pragmatisk>
- Klomsten, A.T. & Uthus, A. (2019, 02.08). *Læreren er nøkkelen*. [Debatt] Psykologitidsskriftet. <https://psykologitidsskriftet.no/debatt/2019/08/laereren-er-nokkelen>
- Sennett, R. (1992) *Intimitetstyranniet*. Cappelen fakta. ISBN: 82-02-13597-4

- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen – et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal
- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode – en praktisk tilnærming*. Cappelen damm akademisk ISBN 978-82-02-58483-2
- Uthus, M. (2017) *Elevenes psykiske helse i skolen – utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal ISBN 978-82-05-49389-6
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Overordnet del – folkehelse og livsmestring*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Prinsipper for læring utvikling og dannning.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Personvern i barnehage og skole*.
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/personvern-for-barnehage-og-skole/personvern-i-barnehage-og-skole/>
- WHO. (2001a). *Mental health: New understanding, new hope*. The world health report. Geneva. World health organization.
- Øverland, S. & Rodahl, T. (2023, 07.07). Åpenhet rundt psykisk helse er ikke løsningen. *Dagens næringsliv*. (elektronisk utgave). <https://www.dn.no/innlegg/psykisk-helse/hr/arbeidsliv/apenhet-rundt-psykisk-helse-er-ikke-losningen/2-1-1482228?zephrossoott=tQAxN0>

Vedlegg

Vedlegg 1. Intervjuguide

Intervju guide

Lærerbakgrunn:

- a) Hvilket fag underviser du i?
- b) Hva er stillingen din?
- c) Hvor lenge har du undervist?
- d) Hvilken utdanning(er) har du?

Implementering:

1. Fagområdet livsmestring ble innført med fagfornyelsen i 2020. Jeg vil gjerne høre litt om hvordan arbeidet med innføring av livsmestring har foregått på din skole – kan du fortelle om det?

- Hvem tok initiativ til arbeidet med innføringen?
- Hvordan foregikk denne prosessen?
- Hadde dere noe felles seminar/fagdag eller lignende der dette ble diskutert?
- Hva tenkte du når du fikk høre om at dette skulle innføres i skolen?
- Arbeidet du alene?
- Samarbeidet du med kolleger?
- Var ledelsen ved skolen en del av dette arbeidet?
- Hvem la føringer for arbeidet?
- Opplevde du prosessen som veldig styrt (av hvem) – eller opplevde du at du hadde stor frihet i forhold til hvordan dette skulle innføres i dine fag?

2. Opplevde du at ledere og kollegaer var interessert i livsmestring?

- Synes du at det er viktig og riktig at dette skal innføres i skolen?
- Opplever du faget som relevant for elevene som du forholder deg til?
- Kan du beskrive hvordan stemning det var for livsmestringsfaget i kollegiet da det ble presentert som noe som skulle inn i skolen som et overordnet tema?
- Opplever du at livsmestring er noe nytt som er blitt tilført skolen?

Livsmestringsfaget:

3. Hvem eller hva tar du utgangspunkt i når du planlegger undervisningen i livsmestring?

- Er det noen elever som har mer «behov» for dette faget enn andre?
- Hvem er i så fall disse elevene? Hva gjør at de har større behov for fagområdet?
- Hvordan kan fagområdet hjelpe dem?
- Kan du utdype hva du mener?

4. På hvilken måte er undervisningen tilpasset den enkelte klasse?

- Hvilke grep, helt konkret, tar du for å få dette til? Gi eksempler.
- Er dette noe dere diskuterer i fagmiljøet/kollegiet/med ledelsen?

5. Opplever du at du greier å tilpasse undervisning til den enkelte?

- Hva er det som eventuelt gjør dette vanskelig?
- Hva må eventuelt til for at det skal bli lettere å tilpasse?
- Med din erfaring som lærer, tenker du at det er gjennomførbart å tilpasse undervisningen alle individer?
- Eller er det kanskje sånn flertallet må bestemme?

6. Hvilken autonomi/valgfrihet har du som lærer på innholdet for livsmestringsfaget i din klasse?

- På hvilken måte har du mulighet til å planlegge undervisning som er tilpasset din klasse? Hvilke hensyn tar du? Opplever du dette som vanskelig – eller synes du det går greit?

7. På hvilken måte opplever du at innholdet treffer elevene?

- I undervisnings situasjonen er elevene engasjerte?
- Hvilke tilbakemeldinger har du fått fra elevene i fht. Livsmestrings undervisning?
- Diskuterer du innholdet med elevene?

8. Hvordan sikrer du som lærer at livsmestringspraksisen er nyttig for alle elevene?

- Hvordan evalueres undervisningen?
- Hva er hyppigheten på evalueringene?
- Har elevene mulighet til å være med å evaluere innholdet i undervisningen?

9. Kan du fortelle om hvilken livsmestringspraksis du praktiserer?

- Hvilke planlagte undervisningsaktiviteter har din klasse i livsmestringsfaget?
- Kan du utdype innholdet i denne undervisningen?
- Hvordan gjennomfører du spontan undervisning i livsmestringsfaget?
Opplever du støtte fra ledelsen i arbeidet med livsmestring i dine timer?
- På hvilken måte opplever du støtte fra ledelsen, kan du fortelle om det?
- Jobber dere som kollegium sammen om dette? Er dette noe dere diskuterer dere imellom?
- Er livsmestring noe du opplever går igjen i hele praksisen din som lærer?
- Hva synes du fungerer bra?
- Hva synes du ikke fungerer så bra?

Rollen som lærer før og etter fagfornyelsen 2020:

10. Hvordan synes du rollen din som lærer har endret seg etter at fagområdet livsmestring ble innført i skolen?

- Gjør du noe nå i din praksis som du ikke gjorde før?
- I din praksis handler du på en annerledes måte enn du gjorde tidligere?
- Tar du andre valg enn du gjorde tidligere?
- På hvilken måte/hvorfor?

«Vi vet jo at skolen har et slags dobbelt oppdrag. Et kunnskaps oppdrag og et danningsoppdrag. Livsmestring ligger tett på danning men skal også gi en forståelse av forhold som påvirker oss, evne til å yte motstand og medvirke i eget liv på en god måte»

11. Har du noen tanker om dette? Opplever du noen utfordringer i forhold til dette?

- Er du komfortabel med denne rollen?
- På hvilken måte mener du at det bør være lærerens rolle å gjøre elever i stand til å mestre sine liv?
- Hvis ikke, hva ser du for deg hadde vært en bedre måte å gjøre det på?

- Hvis ja, på hvilken måte?
- Fins det noe som gjør arbeidet med å ruste elevene til å mestre sine liv utfordrende? (Hva, hvorfor?)
- Har du noen gang opplevd å ikke strekke til i denne rollen? Kan du forklare på hvilken måte.
- Hvilke fallgruver vurderer du at det finnes fallgruver med å gi lærere denne rollen? Forklart hva du mener.

12. På hvilken måte opplever du at du har den kompetansen som er nødvendig for å undervise i fagområdet livsmestring?

- Lærte du noe om dette i utdanningen?
- Har du tatt kurs innenfor livsmestring?
- Har du tatt videreutdanning innenfor livsmestring?
- Hvordan påvirker livsmestringsfaget deg som fagperson?

«Det vises en økt rapportering av psykiske helseplager blant ungdom i Norge, innføring av livsmestring kan ses på som et motsvar på denne tendensen»

- Etter din vurdering vil temaområdet livsmestring gi elevene de verktøy de trenger for å mestre hverdagen bedre?

Livsmestringsbegrepet:

13. Hva betyr livsmestring for deg? Kan du forklare hva begrepet livsmestring betyr for deg?

- Kan du forklare hva du mener skal til for å mestre livet? Gi eksempler
- Hvordan vil du beskrive lærerrollen?

Avslutning:

14. Kan du si noe om elevene er blitt påvirket av livsmestringsundervisningen/praksisen?

18. Er det noe annet du synes er viktig å få med som vi ikke har vært inne på?

Vedlegg 2. godkjenning fra sikt



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
932523

Vurderingstype
Standard

Dato
16.01.2024

Tittel
Livsmestring i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon
Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig
Unn-Doris Bæck

Student
Therese Adrianna Mellem Arntzen

Prosjektperiode
11.12.2023 - 01.11.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige
Særlige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.11.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
Personverntjenester har vurdert endringene registrert i meldeskjemaet.

Vi registrerer følgende endringer:
- Det er slettet et utvalg. Det vil kun gjennomføres intervju med lærerne.
- Prosjektslutt er utvidet til november 2024.

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. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET
Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 3. Samtykkeskjema

Informasjons- og samtykke skjema

Vil du delta i forsknings prosjektet «*Hva med livsmestring? Lærere sine erfaringer med livsmestringsfaget i videregående skole*».

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjektet som har som formål å få en dypere innsikt i lærere i videregående skole sine erfaringer med det tverrfaglige fagområdet livsmestring. I dette skrivet vil vi gi deg en innsikt i formålet med prosjektet, hva deltakelse vil bety for deg og hvilke rettigheter du har som deltaker.

Formål:

Formålet med prosjektet er å få innblikk i hvilke erfaringer lærere i videregående skole har med livsmestringsfaget. Det er lærerens stemme i forhold til utvidelse av skolens innhold

Problemstillingen er:

Hva rommer livsmestring?

Hvilke erfaringer har lærere med livsmestringsfaget i videregående skole?

For å besvare problemstillingen vil det stilles tre forskningsspørsmål:

- Hva rommer livsmestringspraksisen på den aktuelle skole?
- Hvem er tatt i utgangspunkt fra planlegging av livsmestringsfaget?
- Hvordan opplever lærerne og stå i en profesjonskrysning og hvordan oppleves denne overgangen?

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er lærer ved en videregående skole. Dette gjør at du er i målgruppen for de jeg ønsker å se på erfaringer med livsmestringsfaget fra.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta innebærer deltakelse at du vil bli intervjuet. Intervjuet vil foregå i person og jeg møter opp på din skole på et tidspunkt som passer din timeplan.

Intervjuet vil handle om ulike erfaringer du har med livsmestringsfaget. Spørsmålene vil handle om temaene: implementering, innhold og erfaringer fra livsmestringsfaget, rollen som lærer før og etter fagfornyelsen og betydning av livsmestringsbegrepet.

Intervjuet vil ha en varighet på ca 40-60 minutter. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta. Dette betyr at hvis du velger å delta i prosjektet kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Og alle dine opplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg å velge å ikke delta eller hvis du deltar og senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og behandler dine opplysninger

Vi vil bare bruke dine opplysninger til formålene som er beskrevet i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang på opplysningene er Therese Adrianna M. Arntzen (student) og Unn-Doris Bæck (veileder).

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode og lagres på en egen liste adskilt fra øvrige data.
- Innsamlet data skal benyttes til masteroppgaven, publikasjoner og diskusjoner relatert til forskningsprosjektet. Data blir analysert i lys av prosjektets problemstilling. Enkelte eksempler kan bli trukket frem for å illustrere sentrale tendenser i materialet. Dersom det er behov for direkte sitat vil de ikke vise tilbake til deg som informant, men det vil benyttes kode for å beskytte din anonymitet.
- Etter avsluttet forskningsprosjekt bevares kun representative utsnitt av funnene i aidentifisert form. Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien når disse publiseres.

Hva skjer med personopplysningene dine når prosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 2024. Opptak og andre personopplysninger vil da bli slettet.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få ut levert kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir du oss rett til?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet ved Unn-Doris Bæck (prosjekt ansvarlig/veileder) på epost: unn-doris.k.back@uit.no telefon: 77 64 43 67

Therese Adrianna Mellem Arntzen – (student) på epost: Tar033@uit.no Telefon: 46422419

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Hva med livsmestring? Lærere og elevers erfaringer med livsmestring i videregående skole, 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 4. Informasjons mail til informant

Informasjonsskriv om hvilken empiri som skal brukes til informant.

Det som vises her er hvordan jeg har fremstilt du er fremstilt i en tabell som er en presentasjon av alle lærerne som har deltatt i studien. Etter denne vil det være presentert dine uttalelser som vil være med i den endelig oppgaven. Det er du som er Lars som er omtalt i tabellen og i empirien. Jeg sender alle deler hvor dine uttalelser er med. Alt som er sitert direkte, er direkte tatt fra intervjuet og ikke skrevet om på noen måte. Hvis det er noe som er feil, gi meg gjerne en tilbakemelding så snart som mulig.

Fremstilling i metode kapitlet

Utvalget består av fire menn og en kvinne som alle er lærere i videregående skole. Det er en viss spredning i hvor lenge de har vært i sitt yrke noe som antar vil være med på å gjøre datamaterialet rikere. Majoriteten av lærerne representerer ulike skoler og linjer innenfor videregående utdanning, to av lærerne er fra både samme skole og representerer samme linje. For å bevare informantenes anonymitet er det valgt å bruke pseudonymer (fiktive navn) på alle deltakerne i studien, hvilken skole og linje de representeres vil heller ikke omtales i studien på samme grunnlag.

Fremstilling av informantene

Informant	Tidsspenn som lærer	Stillingstittel
Jarle	3,5 år	Lektor med tillegg
Lill	10 år	Lektor med tillegg

Konrad	23 år	Adjunkt med tillegg
Lars	22 år	Adjunkt med tillegg
Hans	8 år	Lektor

Det empiriske materialet

Høy grad av involvering av ledelse i implementeringsprosessen (gruppe 1.)

To av lærerne forteller informantene at det hadde vært en grundig prosess med implementering av det tverrfaglige området livsmestring som var insinuert og drevet av ledelsen ved skolene. Ved skole 1. ble det igangsatt fagdager både i forkant og i etterkant av fagfornyelsen, hvor prosessen i forkant gikk ut på å forstå livsmestring som begrep og prosessen i etterkant gikk ut på hvordan kollegiet kunne få til livsmestring i praksis. Arbeidet beskrives som forankret i samarbeid i kollegiet, ledet av ledelsen. Men at det kanskje ikke har fått så mye fokus i hverdagen og samarbeidet beskrives som begrenset til fagdagene.

Ved skole 2. beskrives arbeidet med implementering av de nye læreplanene som en grundig prosess. Det har vært organiserte fagdager ledet av ledelsen hvor 1,5 time ble satt av til å jobbe med de tverrfaglige temaene hvor livsmestring er en del av. Hvor livsmestring diskuteres på overordnet nivå og hva læreplanene sier for hvert enkelt fag. Her nevnes det at skolen ikke har noen stor tradisjon for tverrfaglighet.

En forståelse av livsmestring som noe som ikke angår skolen.

Selv om det er mye som er likt blant lærerne som vi har vært inne på er det en av lærerne i utvalget som skiller seg ut med å skape et skille mellom mestring i skolen som noe som ikke angår livsmestring og at livsmestring handler om alt som ikke berører skolen. Han sier:

Det handler om alt ifra det som betyr noe som ikke er skolsk. Det handler om økonomi, det handler om samliv, familie, det handler om fremtidstro.

Ifølge denne læreren finnes det altså en distinksjon mellom skolen og livsmestring, og nevner dimensjoner som samliv, familie og fremtidstro som dimensjoner som havner under livsmestring og dermed ikke berører skolen.

Vi lærere bør holde oss til fag

Generelt er det alt for mange ting som innføres i skolen, lærerne skal likevel lære sine elever å være sammen i samme rom, men at så mye mer utover det som er gitt for at en gruppe mennesker skal fungere sammen er ikke nødvendig.

Generelt synes jeg det er alt for mange ting som innføres i skolen.

Videre fortsetter han med å fortelle at han likevel synes det er relevant for elevene og temaene for de overordnede tverrfaglige områdene er såpass sentrale at det er greit at de er inne i skolen. Men at de bør arbeides med gjennom en viss distanse til «meningen bak». Han er ikke uenig i at det ikke bør ha en plass i skolen i så måte, og påpeker at han synes det er fint at det er inne i skolen men at det er viktig å bevare en distanse i arbeidet med det.

Skille mellom skole og terapi

Mens Lars på sin side legger det frem som at han er i tvil i hvor stor grad livsmestring hos den enkelte elev er lærerens rolle. Han forteller at han synes at på noen områder er det lærerens rolle og gir eksempler på matematikk med innhold som markedsføring, rente og økonomi, hvor han opplever det som lærerens rolle. Han påpeker likevel at som lærere er vi medmennesker som tilbringer mye tid sammen med elevene sine og at det brukes mye tid på elevene også utenfor det faglige. Det ligger likevel en usikkerhet på hva som er lærerens rolle i konkrete situasjoner, dette forteller han slik:

Jeg synes på noen områder så er det lærernes rolle. I fag som matematikk så burde de ha mer ... De burde lære om, jeg har fått si på det, markedsføring og rente og økonomi ... Og så er det

*jo det som går på den enkelte elev sin livsmestring, der er jeg mer i tvil om lærernes rolle....
..For vi er jo medmennesker, og jeg tilbringer mye tid med mine elever, men likevel er jeg usikker på hva som skal være min rolle i helt konkrete situasjoner.*

Han understreker at han bruker mye tid på sine elever og det brukes mye tid i kollegoet med å diskutere ulike problemstillinger som berører elevene som faller utenfor det faglige. Likevel påpeker han et skille mellom å være medmenneske og å drive livsmestring. Lars forteller videre at det først og fremst alltid handler om fag for hans del. Han forteller at han alltid tar utgangspunkt i sitt fag for eksempel en tekst. Han beskriver at de arbeider med en tekst og så nærmer de seg hva det betyr for elevene sine liv.

Vi trenger ikke å starte med å snakke om følelser, eller hvordan vi reagerer. Uansett når du jobber godt med et fag, så kommer det inn. Og vi må relatere det til våre fag. Men vi starter alltid med distansen.

Vi må relatere våre fag fortsetter han, men vi må alltid starte med våre fag. Min erfaring sier han er at hvis vi begynner med å snakke om følelser eller hvordan vi reagerer så distanserer elevene seg. Jeg mener at mine fag er gode å bruke på denne måten fordi det oppleves så distansert at man kan snakke om viktige ting som angår livsmestring på en måte som gjør at ingen distanserer seg sier han.

Jeg sier at det starter med fag, men det skal tilpasses elevene også. Men jeg synes det er viktig for meg å skille mellom terapi og skole.

Så det er ikke noen ganger du tar opp direkte ting som angst for eksempel i din klasse?

Nei, men altså, jeg vil ikke at... Jeg er ikke psykolog, og vi driver ikke med terapi. Det er så viktig å si...

Han beskriver at det er klart vi tar det med livsmestring, han gir eksempel fra et av sine fag som han beskriver handler om det å skille det personlige fra det private og ta etiske valg ovenfor det som skal produseres gjennom dette faget.

Viktigheten med å sette grenser for sin egen profesjon

Lars er inne på noe av det samme med å fortelle at han vurderer det som at det kan by på utfordringer at læreren ikke greier å sette grenser for sin egen profesjon. At man heller går

over i en terapirolle og bruker for mye tid på de som har store utfordringer. Dette utdyper han videre og mener at læreren bruker utfordrende mye tid på de som selvfølgelig trenger det men som skulle hatt ressurser utenom hans egen. Det forklarer han på denne måten:

Ja, det er akkurat det at man ikke klarer å sette grenser for sin profesjon. At man går over i en terapeutrolle, at man bruker for mye tid på de som har store utfordringer... Det går ut på at man bruker utfordrende mye tid på de som selvfølgelig trenger det, men som burde ha hatt ressurser utenom min.

Det Lars sier her sier noe om at han ser at det er behov men anerkjenner samtidig at han ikke står inne med denne ressursen for å hjelpe til med komplekse problemer tilknyttet for eksempel diagnoser. Og henviser til viktigheten med å være i stand til å sette grenser for sin egen profesjon som lærer, å kunne se når man går over i noe men ikke har ressurser til å håndtere. Dette gjelder både i form av kompetanse og tid, slik at det som blir viktig i følge Lars er å finne ut hva som er lærerens rolle ellers så brennes lærerne ut. Dette forteller han på denne måten:

Men jeg tror det er viktig å finne ut hva som er jobben min, for ellers så brenner du deg ut. Og det tror jeg er et stort problem for lærere. At man føler at man er så utilstrekkelig, det stilles ikke krav, men det forventes ting som er helt umulig å klare.

Autonomi og endring i lærerrollen

En klar tendens i datamaterialet er at alle lærerne opplever stor grad av autonomi og stort handlingsrom i forhold til det tverrfaglige området livsmestring. Lars beskriver dette på denne måten:

Jeg opplever at jeg har veldig stor grad av autonomi, så er det fritt frem i alle fag[ler].

Videre i spørsmålet om det oppleves endring sier han at det endrer seg ikke så mye og henviser til at når en lærer har vært lærer veldig lenge så skal det mer til enn ny læreplan for å endre på ting.

Så, altså praksisen endrer seg jo ikke mye. Det skal mer til en ny læreplan før og etter. Når du holder på i 20 år så er løpet kjørt, altså da endrer det jo ikke så veldig mye.

Det er tatt med sier han og i og med at livsmestring fremkommer av læreplanen så har det jo verdi, men at det endrer seg ikke så voldsomt mye.

Har lærere den kompetansen de trenger

Lars på sin side mener at det ikke er noen som har den kompetansen som trengs for totalbildet av å hjelpe elever med å mestre sine liv dette forklarer han slik:

Det er ingen som har den kompetansen, hverken foreldre, psykologer eller lærere.

Her skapes et bilde av at det som nå er lærernes oppgave beskrives som en oppgave ingen har kompetansen til å få til alene. Hvor en kan få inntrykket av at hvis man vil lykkes med denne oppgaven som er å hjelpe elever også å mestre sine liv ut over det faglige så må en som lærer kunne be om hjelp utenfra. Dette er kanskje ikke så enkelt når rammene for hvor grensene går er uklare. Det er likevel en av lærerne som mener at de vil komme lengre hvis de tørr å være åpne om at de ikke kan, og strekke ut hånden til de som kanskje kan sitte på den kunnskapen og kompetansen som de selv mangler. Jarle forklarer dette slik:

Håper det ser greit ut, gi meg beskjed om det skulle være noe. Jeg vil igjen benytte anledningen til å si tusentakk for ditt bidrag!

Med vennlig hilsen

Therese Adrianna M. Arntzen

