

## Livsmestring i et systemperspektiv

- Hvilke opplevelser og tanker har lærere i videregående skole om det tverrfaglige tema livsmestring?

*En kvalitativ undersøkelse om hvordan lærere opplever livsmestring som tema inn i videregående skole, men fokus på å utforske deres tanker om betydning av begrepet, samt hvordan dette implementeres i inn i skolen.*

Birgitte Vegsgaard Bårdsen

### VEILEDER

Per Einar Garmannslund

**Universitetet i Agder, 2022**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

## Forord

Denne oppgaven markerer slutten på to år med masterstudier i spesialpedagogikk på UiA. Det har vært en veldig fin tid, samtidig som det har vært travelt i perioder, med kombinasjon av studier, jobb og hektiske familiehverdager. Allikevel er jeg svært takknemlig og glad for at jeg har gjennomført noe som har gitt meg økt kompetanse, innen et fagfelt jeg virkelig brenner for. Å kunne studere i voksenalder med over 10 års erfaring fra skole, har vært utrolig givende. Jeg har dratt nytte av å være i det teoretiske og det praktiske feltet samtidig, og både studier og jobb har bragt nye dimensjoner inn i hverandre. Jeg gleder meg til å ta fatt på nye oppgaver som venter på meg i skolen.

Takk til min veileder Per Einar Garmannslund, som hele veien har vært til stor hjelp. Konkrete og positive tilbakemeldinger har gjort arbeidet med oppgaven min enklere, og prosessen har gått uten de store utfordringene. God veiledning har gjort meg rolig og sikker på at jeg skal komme i mål, det har vært til stor hjelp. Tusen takk!

Takk til mine medstudenter. Sammen, selv i en pandemi med lite felles samlinger og fysiske møter, har vi støttet hverandre og gitt gode «klapp på skulderen.» Det har vært veldig fint, og jeg kommer til å savne å være en del av den studie-gjengen.

Takk til min arbeidsgiver, for muligheten til å utvikle min kompetanse og vise meg tillit gjennom å tro på meg. Jeg er veldig takknemlig for å jobbe på en skole som vil investere i sine ansatte. Takk til ledere og kollegaer som er interessert i mitt arbeid, og som har støttet meg gjennom disse to årene.

Takk til familie og venner som er min største og viktigste heilagjeng! Mine nærmeste har vist meg tålmodighet og uvurderlig støtte, og en urokkelig tro på at jeg skal komme meg igjennom dette masterløpet. Det har vært helt avgjørende i prosessen, og jeg gleder meg til å kunne være enda mer til stede i tiden fremover.

Kristiansand, mai 2022

Birgitte Vegsgaard Bårdsen

## Sammendrag

Temaet for denne studien er læreres opplevelser rundt det tverrfaglige tema livsmestring, og implementeringen av Fagfornyelsen. Formålet med oppgaven er å utforske læreres tanker om hvilken betydning livsmestring som tema kan ha for en elevgruppe i endring, samt hvilke kriterier som skal til for at implementeringen av Fagfornyelsen kan styrke skolen som en forebyggende arena.

Problemstillingen for oppgaven er som følger: *Livsmestring i et systemperspektiv - hvilke opplevelser og tanker har lærere i videregående skole om det tverrfaglige tema livsmestring?*

For å belyse problemstillingen, er det valgt en kvalitativ tilnæringsmetode, hvor datagrunnlaget ble til gjennom 2 fokusgruppeintervjuer med 3 lærere i hver gruppe. Oppgaven og dens funn blir satt i lys av internasjonal og nasjonal forskning og styringsdokumenter, samt teori om livsmestring, system og implementering.

De mest sentrale funnene som utpeker seg, er at lærernes opplevelser av livsmestring som tema og Fagfornyelsens innhold er positive, og noe som kan hjelpe en elevgruppe som er i endring. Dagens unge strever med ulike utfordringer, og lærerne mener at stadig nye vansker kommer til overflaten. Videre mener de at skolen som system er en god forebyggende arena for alle elever, men at arbeidet med og skulle danne og utdanne dagens unge har sine utfordringer. Press på tid og mangel på kompetanse er de utfordringene som går mest igjen. Implementeringen av Fagfornyelsen har vært givende, men krevende, og arbeidet med videreføring av intervensjonen bør være preget av et tettere samarbeid mellom ledelsen og de ansatte. Et viktig funn er lærerens ønske om en begrepsavklaring på hva livsmestring kan handle om, samt min opplevelse av at fokuset hos lærerne bør flyttes fra det jeg tolker som et individperspektiv, til et mer helhetlig systemperspektiv.

Lærerne mener videre at for å hjelpe elever i større grad, er godt tverrfaglig samarbeid internt og eksternt på skolen, det som kan være til det beste for de involverte. Det faller sammen med region Agder sin langsiktige plan frem til 2030, der samordning av tjenester rundt unge skal forsterkes.

## Abstract

The theme of this study is teachers' experiences around the interdisciplinary theme of life mastery, and the implementation of the subject renewal. The purpose of the assignment is to explore teachers' thoughts on the significance of life skills as a theme for a changing group of students, as well as what criteria are needed for the implementation of the Subject Renewal to strengthen the school as a preventive arena.

The problem for the thesis is as follows: *Life mastery in a system perspective - what experiences and thoughts do teachers in upper secondary school have about the interdisciplinary theme of life mastery?* To shed light on the problem, a qualitative approach method has been chosen, where the data was created through 2 focus group interviews with 3 teachers in each group. The thesis and its findings are set in light of international and national research and management documents, as well as theory of life mastery, system and implementation.

The most central findings that stand out are that the teachers' experiences of life mastery as a theme and the content of the subject renewal are positive, and something that can help a group of students who are changing. Today's young people struggle with various challenges, and the teachers believe that new difficulties are constantly emerging. Furthermore, they believe that school as a system is a good preventive arena for all students, but that the task of both raising and educate today's young people has its challenges. Time pressure and lack of competence are the challenges that recur the most. The implementation of the Professional Renewal has been rewarding, but demanding, and the continuing work with the intervention should be characterized by a closer collaboration between the management and the employees. An important finding is the teacher's desire for a conceptual clarification of what life skills can be about, as well as my experience that the focus of teachers should be shifted from what I interpret as an individual perspective, to a more holistic system perspective.

The teachers further believe that in order to help students to a greater extent, good interdisciplinary collaboration internally and externally at the school is what can be in the best interests of those involved. This coincides with the Agder region's long-term plan until 2030, where coordination of services around young people will be strengthened.

## Innhold

Forord .....	2
Sammendrag .....	3
Abstract .....	4
1. Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn med problemstilling .....	8
1.2 Den spesialpedagogiske konteksten .....	9
1.3 Tidligere forskning på tema .....	10
1.4 Oppgavens begrensninger .....	10
2. Teori og empirisk bakgrunn .....	11
2.1 Utvikling av livsmestring som begrep .....	11
2.1.1 Internasjonal sammenheng .....	11
2.1.2 Norske styringsdokumenter.....	13
2.1.3 Begrepet livsmestring i lys av andre kilder .....	15
2.2 Systemteori.....	18
2.2.1 Et utvalg av grunnleggende systemforståelse .....	18
2.2.2 Menneskers miljøbetingelser og systemer .....	19
2.2.3 Skolen i Norge.....	20
2.2.4 Lærende organisasjoner.....	21
2.3 Implementeringsteori .....	22
2.3.1 Generell implementeringsteori.....	22
2.3.2 Lærere i kollektive prosesser.....	24
2.3.3. Transformasjonsledelse .....	24
3. Metode.....	26
3.1 Forskningsprosessen.....	26
3.2 Idé.....	26
3.3 Problemstilling .....	26
3.4 Vitenskapelige rammer .....	26
3.5 Strategi, metode og design .....	27
3.6 Utvalg .....	28
3.7 Datainnsamling.....	29
3.8 Dataanalyse .....	30
3.9 Kvalitetssikring i kvalitativ metode .....	32

3.10 Etiske overveielser .....	32
4.0 Presentasjon av funn.....	34
4.1 En elevgruppe i endring .....	36
4.1.1 Nye utfordringer kommer til overflaten .....	36
4.1.2 Flere elever strever, fordi de stiller store krav til seg selv. ....	36
4.1.3 Større forskjeller i elevgruppen.....	37
4.2 Lærernes syn på Fagfornyelsen.....	37
4.2.1 Med Fagfornyelsen følger en ny overordnet del .....	37
4.2.2 Fagfornyelsen byr på utfordringer, både for lærere og elever.....	38
4.3 Lærernes opplevelse av begrepet livsmestring.....	39
4.3.1 Livsmestring er et bredt begrep, som rommer mye .....	39
4.3.2 For å oppleve mestring, må lærere ha gode forventninger til elever.....	39
4.3.3 Livsmestring er et krevende tema, men viktig å undervise i.....	39
4.4 Skolen som livsarena for elever .....	40
4.4.1 Skolen er en viktig arena for elever, og lærernes rolle er av stor betydning.....	40
4.4.2 Skolens forskjellige roller hjelper elever, men skal ikke drive behandling .....	41
4.4.3 I noen tilfeller må elever få hjelp utenfor skolen .....	41
4.5 Implementering av fagfornyelsen og det tverrfaglige tema livsmestring.....	41
4.5.1 Ledelsen har forsøkt å planlegge implementering av Fagfornyelsen.....	41
4.5.2 Livsmestring er et krevende tema å undervise i, og det påvirker implementeringskvaliteten .....	42
4.5.3 Livsmestring er et viktig tema i skolen, men det trengs en begrepsavklaring .....	43
4.5.4 Læreres holdninger til Fagfornyelsen og tema livsmestring er positive .....	43
5.0 Drøfting .....	45
5.1 Individfokus kan være en barriere for systemarbeid.....	46
5.2 Lærerne er positive til Fagfornyelsen og det tverrfaglige tema livsmestring .....	47
5.3 Lærerne opplever livsmestring som et bredt begrep .....	49
5.4 Skolen er en viktig arena for elever, og lærernes rolle er av stor betydning.....	50
5.5 Ledelsen har forsøkt å planlegge implementering av Fagfornyelsen.....	53
6.0 Avslutning .....	55
6.1 Oppsummerende refleksjon.....	55
6.2 Konklusjon .....	57
6.3 Forskningsprosessens styrker og svakheter.....	59
6.4 Videre arbeid .....	59

Kilder.....	61
Vedlegg .....	68
Intervjuguide .....	68
Informasjonsbrev og samtykke .....	72

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn med problemstilling

Dagens skole er stadig i utvikling og i skrivende stund er en fornyelse av Kunnskapsløftet satt i system i skolen. Tema for denne oppgaven er livsmestring, som er et av de tre tverrfaglige begreper i læreplanens overordnede del. Bakgrunnen for Fagfornyelsen er sammensatt, basert på evaluering av tidligere reformer, gjennom Stortingsmeldinger, samt ny kunnskap om samfunnsutvikling og hvilke krav det stilles til dagens unge. I Stortingsmeldingen Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet, fra 2015-2016, presenteres endringer i læreplanverket, der den generelle delen har fått nytt innhold. Opplæringens formål slår fast at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Meld.St.28 (2015-2016)). Tverrfaglige temaer blir introdusert, deriblant folkehelse og livsmestring. Disse anses som viktige i fremtidens skole, og skal kobles opp mot læreplanmål i flere fag (Meld.St.28 (2015-2016)).

Norge er et av verdens beste land å bo i, og ifølge FN er nordmenn noen av de lykkeligste i verden (Helliwell m.fl., 2022). Nasjonale undersøkelser viser samme tendenser, at nordmenn generelt har det bra. Ifølge SSBs undersøkelse av livskvaliteten i Norge 2021, svarer opp mot ca.70% at de har høy eller middels høy grad av livskvalitet. Allikevel viser tallene at det er en nedgang i antall som er tilfredse, og det gjelder særlig hos de unge (Støren & Rønning, 2021). Ungdata viser at de fleste ungdom har det bra, og har håndtert det første året med pandemi på en tilfredsstillende måte (Bakken, 2021). Samtidig uttrykker de fleste at pandemien har påvirket livene deres i negativ retning. Gruppen av ungdom som sier de er mindre tilfredse med livene sine øker, og på indikasjonene som måler livskvalitet, viser funnene tydelig nedgang (Bakken, 2021). Det kan bety at andelen av sårbare ungdom i Norge øker, og at det er flere som er utsatt for risikofaktorer som påvirker deres sosioemosjonelle sårbarhet.

Implementering og bruk av nye læreplaner og tverrfaglige tema er i gang fra høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, u.d.). I et utdrag fra Stortingsmeldingen fra 2015-2016 står det at alle aktører i skolen skal bidra til at Fagfornyelsen gir elever opplæring i å oppnå økt mestring, også i egne liv. Lærere nevnes som en viktig del av arbeidet med å implementere nye læreplaner. De skal systematisk og kontinuerlig arbeide med å sikre at opplæringen bidrar til læring og utvikling for elevene (Utdanningsdirektoratet, u.d.).



Hvorvidt tema livsmestring kan læres via undervisning, kan være avhengig av lærerne som skal undervise (Madsen, 2020). Med tanke på dette, og på myndighetenes syn på læreres sentrale rolle, kan læreres egen opplevelse av temaet være avgjørende for hvorvidt dette vil kunne hjelpe unge mennesker. Med kunnskap om at flere unge i dag opplever lavere livskvalitet (Bakken, 2021), kan det være viktig at lærere og skolesystemet lykkes med å formidle kompetanse rundt livsmestring.

Etter 11 år som lærer i videregående skole, har jeg møtt mange elever som både strever med livene sine og med skolen. Jeg har kommet tett på mange av dem, som kontaktlærer og nå rådgiver. Selv om de er enkeltindivider, med hver sin egen historie, deler de mange av de samme utfordringene. Disse faller på mange måter sammen med det livsmestring gir uttrykk for å gi kompetanse om; mestre livets opp- og nedture, skape gode relasjoner, regulere følelser, ta gode valg, tro på seg selv og finne motivasjon for å lære. Derfor ser jeg personlig på temaet livsmestring som utrolig viktig for disse unge menneskene, og at de kan få en økt kompetanse på å leve sitt eget liv. Det som for meg er tankevekkende, er at vi som skole systematisk skal hjelpe hvert enkelt individ med dette. Og videre tenker jeg på hvorvidt skolen og lærerne er klare for oppgaven. En forutsetning for det, er at lærere føler seg trygge, motiverte og med positive tanker om livsmestring som tverrfaglig tema. Formålet med oppgaven er derfor å utforske læreres opplevelse og tanker rundt begrepet livsmestring og implementeringen av det tverrfaglige temaet i skolesystemet.

Ut ifra beskrevet kontekst og tema er følgende problemstilling formulert:

***Livsmestring i et systemperspektiv - hvilke opplevelser og tanker har lærere i videregående skole om det tverrfaglige tema livsmestring?***

*En kvalitativ undersøkelse om hvordan lærere opplever livsmestring som tema inn i videregående skole, med fokus på å utforske deres tanker om betydning av begrepet, samt hvordan dette implementeres inn i skolen.*

## 1.2 Den spesialpedagogiske konteksten

Denne masteroppgaven skrives i feltet spesialpedagogikk og tema skal kunne plasseres i en spesialpedagogisk kontekst. Valget av tema i denne oppgaven, livsmestring i et systemperspektiv, kan settes i sammenheng med faktorer som fremmer resiliens mot sosioemosjonell sårbarhet. Med andre ord er livsmestring som tema et viktig kompetanseområde for alle elever, spesielt de som strever med livene sine (Olsen & Traavik,

2010). Samtidig tar oppgaven for seg perspektiver mellom individ og system, der skolen i fellesskap skal være en forebyggende arena, der elever skal utvikle kompetanse til å mestre egne liv (Utdanningsdirektoratet, u.d.). I forbindelse med Fagfornyelsen, omtales implementeringsteori i sammenheng med innføringen av tverrfaglige tema, deriblant livsmestring (Utdanningsdirektoratet, u.d.). Implementering er en viktig del av utviklingsarbeid innen spesialpedagogiske virksomheter (Roland & Ertesvåg, 2018).

### 1.3 Tidligere forskning på tema

I søk på forskning på livsmestring som tema, kommer det frem ulike prosjekter som handler om dette. Disse er fra de siste par årene. Funnene viser livsmestring knyttet opp mot konkrete fag og det finnes noen studier fra videregående nivå. Siden endringsarbeidet av læreplaner er i prosess, er det ikke funnet relevant forskning på implementeringen av Fagfornyelsens tverrfaglige temaer. Dette gjelder både forskning på de tverrfaglige temaene i lys av systemteori og forskning på den generelle oppfatningen av dette hos lærere. Det støtter opp om mitt ønske om å utforske læreres opplevelse og tanker rundt begrepet livsmestring og implementeringen av det tverrfaglige temaet i skolen.

### 1.4 Oppgavens begrensninger

Oppgavens tittel og problemstilling inneholder begrepet livsmestring. I Fagfornyelsen settes dette begrepet i par med folkehelse. Skeie (2017) mener at folkehelse handler mer om det medisinske aspektet ved helse, mens livsmestring dreier seg mer om hvordan man håndterer livet i hverdagen. Allikevel kan det tenkes at disse henger sammen fordi det ene ikke utelukker det andre; uten god helse opplever man ikke livsmestring, og god helse innebærer å kunne mestre livet. I litteraturen skilles det sjeldent mellom begrepene (Skeie, 2017), derfor gjøres det heller ikke det i denne oppgaven. Selv om det tverrfaglige temaet det refereres til også inneholder folkehelse, velger jeg å bruke livsmestring alene videre som begrep.

## 2. Teori og empirisk bakgrunn

I denne delen av oppgaven presenteres sentral teori og empiri. Første del viser til internasjonal litteratur rundt metaperspektiver på tema livsmestring. Deretter gjøres en begrepsavklaring av samme begrep, sett i lys av norske styringsdokumenter, artikler og fagbøker. Ut ifra problemstillingen gjøres det videre rede for utvalgt system- og implementeringsteori.

### 2.1 Utvikling av livsmestring som begrep

#### 2.1.1 Internasjonal sammenheng

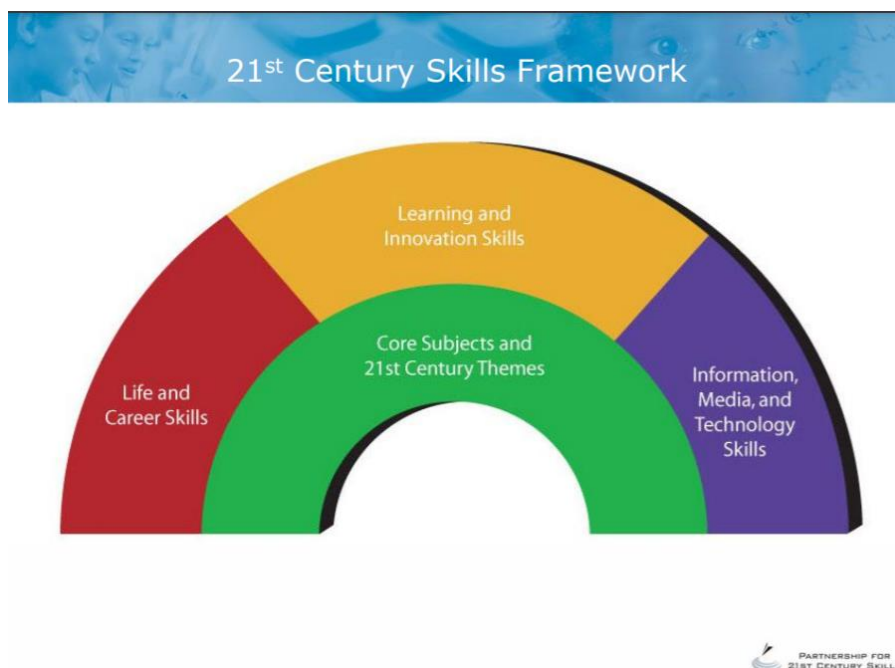
Samfunnet vårt er i rask utvikling. Denne utviklingen preger de fleste sidene av våre liv, også kravet til kompetanse, og dermed også vårt skolesystem (Meld.St.28 (2015-2016)). Ifølge internasjonal forskning er det andre egenskaper som kreves i dagens samfunn, enn i det forrige århundre (OECD, 2008). Allerede fra 1970-tallet dukket det opp ideer om en mer fremtidsrettet skole. En rapport utarbeidet av UNESCO i 1972, tok for seg hvilken kompetanse som ble viktige for fremtiden (NOU 2014:7). Dette arbeidet ble videreført og i de senere år har UNESCO gjennom kommisjoner, sett på utdanning i lys av globalisering, demokratisk deltakelse og bærekraftig utvikling (NOU 2104: 7). Sentralt i arbeidet står begrepet livslang læring og tanken om at utdanning i det 21.århundre skal bringe frem den enkeltes potensiale.

Begrepet «lifelong learning» ble også brukt av OECD på tidlig 90-tall. Flere rapporter og samlinger ble gjennomført for å diskutere langsiktige strategier for innholdet i utdanningssystemene rundt om i forskjellige land, der også Norge var representert. Begrepet ble sett på som et nødvendig fokus i møte med et samfunn, som stiller krav til ny kunnskap og ferdighet (skills) (Hirsch, 1992). Mot slutten av 90-tallet og i begynnelsen av det nye århundre, har OECD arbeidet videre med å kategorisere hvilke kjernekompetanser som kreves i fremtiden, med et bredt fokus på hva som skal til for at den enkelte skal lykkes i livet. I rapporten *Definition and Selection of Key Competences* (DeSeCo) fra 2001 beskrives tre kjernekompetanser: individets evne til å ta vare på egne rettigheter og interesser, tenke og handle selvstendig, samt samarbeide med andre og vise forståelse (Rychen & Salganik, 2001). I nyere tid presenterer OECD videreutviklede strategier for de kommende år, blant annet i prosjektrapporten *OECD Future of Education and Skills 2030*, der Norge og deltar (OECD, 2018). Dette prosjektet har som mål å utvikle et rammeverk for hva slags kompetanse elever i OECD-land vil ha behov for i et fremtidsrettet perspektiv. Rammeverket er en videreføring av

DeSeCo, og ser på sentrale trekk i samfunnsutviklingen, hvor følgende hovedkomponenter blir presentert; Kunnskap om fag og metode, kognitiv kompetanse som kritisk tenking, sosial kompetanse som samarbeid og kommunikasjon, fysisk og mentalt velvære, emosjonelle kvaliteter som empati nysgjerrighet, metakompetanse som selvrefleksjon, samt verdier som formidles av skolen (Meld.St.28 (2015-2016); OECD, 2018).

«Lifelong learning» omtales også i amerikansk forskning fra 90-tallet, presentert i utgivelser av Longworth og Davies (1997). Innholdet i begrepet sier noe om hvor viktig læring er i et helt liv, fra «vugge-til-grav», for å kunne møte det nye århundre, 21st century. I nyere tid har USA bidratt til videre forståelse av hvilke kompetanse som trengs i fremtiden og i 2002 ble Partnership for 21st century skills, P21, grunnlagt. Dette prosjektet skulle se nærmere på kompetansebegrepene i forhold til skole, og presenterte et rammeverk som fremhevet sentrale lærings- og tenkeferdigheter, IKT-bruk og livsferdigheter (OECD, 2008).

Figur 1



(Kilde: OECD, 2008)

Modellen er en visualisering av kompetanser for det 21.århundre slik de er beskrevet i rammeverket til P21 (OECD, 2008). Livsferdigheter (Life and Career Skills) inkluderer lederskap, etikk, pålitelighet, tilpasningsevne, personlig ansvar og produktivitet, forståelse av andre, selvregulering og det å ta sosialt ansvar (OECD, 2008).

Begrepet «21st Century Skills» ble fra 2002 etablert som faguttrykk og flere internasjonale utredninger, forskningsrapporter, artikler og bøker har blitt publisert innenfor dette tema de

siste årene. Dette har hatt betydning for forståelsen av hvilken kompetanse som trengs for at hver enkelt skal kunne lykkes i eget liv i det nye århundre og har vært sentrale for utviklingen av norske rammer og strategier, og for utviklingen av vårt utdanningssystem (NOU 2014:7, NOU 2015: 8).

### 2.1.2 Norske styringsdokumenter

Begrepet livsmestring ble i norsk sammenheng introdusert som et tverrfaglig tema i fornyelsen av Kunnskapsløftet (Meld.St.28 (2015-2016)). For å få en forståelse av hva som ligger i dette begrepet i norsk kontekst, samt behovet for tema, kan det være nyttig å fordype seg i de norske dokumentene som ligger til grunn for innføringen av fornyelsen av Kunnskapsløftet.

Bakgrunnen for denne fornyelsen, ligger blant annet i evaluering av det opprinnelige Kunnskapsløftet, som ble lagt fram av Kunnskapsdepartementet i 2004. Stortingsmelding nr.30, *Kultur for læring*, ga en introduksjon av den nye utdanningsreformen. Reformen hadde som mål å gjøre elever og lærlinger bedre rustet til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer (Meld.St.28 (2015-2016)). Reformen var både en innholdsreform og en styringsreform, og skoleeiers ansvar for kvaliteten på opplæringen ble tydeliggjort. Etter innføringen i 2006, ble en omfattende evaluering startet. Evalueringen ble avsluttet i 2012. I denne perioden ble en rekke prosjektrapporter og sluttvurderinger gjennomført, samt undersøkelser og forskning, som ga kunnskap om praksis i skolen og læringen til elever i Norge etter innføringen av Kunnskapsløftet (Meld.St.28 (2015-2016)).

I etterkant av evalueringen som ble avsluttet i 2012, samt bidrag fra tidligere omtalt internasjonal forskning og prosjekter, har regjeringen presentert en rekke utdanningspolitiske satsninger og utredninger. I Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei* vises det til at utdanningen i Norge må sees på i lys av den kompetansen som kunnskapssamfunnet stiller krav til, og at det er behov for en gjennomgang av grunnopplæringens fag og innhold. I juni 2013, ble det dermed opprettet et offentlig utvalg som skulle vurdere innholdet i grunnopplæringens fag, ledet av professor Ludvigsen. Ludvigsen-utvalget presenterte i 2014 og 2015 delutredninger og sluttrapporter, henholdsvis *Elevens læring i fremtidens skole- et kunnskapsgrunnlag* og *Fremtidens skole- fornyelse av fag og kompetanser*. Disse omtaler anbefalinger knyttet til fremtidige krav til kompetanse og fornyelse av fag og læreplaner (Meld.St.28 (2015-2016)). Som grunnlag for disse anbefalingene, viser utvalget i sin rapport fra 2014 til sentrale

internasjonale forskningsprosjekter, og begrepet 21st Century Skills er betydningsfullt (NOU 2014:7).

Utvalgets sentrale forslag og anbefalinger omhandler flere fokusområder og peker på fire kompetanseområder som skal være retningsgivende for prioriteringer i Fagfornyelsen; fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utvikle og skape. Utvalget anbefaler et bredere kompetansebegrep, som omfatter både tenking, praktiske ferdigheter og sosial og emosjonell læring og utvikling. Videre mener utvalget at tre flerfaglige temaer er særlig viktige fremover og må være tydelige i læreplanverket: bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunn og folkehelse og livsmestring. For disse tre temaområdene må det være kompetansemål i fag på tvers av fagområdene (NOU 2014:7, NOU 2015:8).

Ut ifra Ludvigsen-utvalgets arbeid, presenterer Kunnskapsdepartementet tre tverrfaglige temaer i Fagfornyelsen, som omtales i den nye overordnet del av læreplanen, samt i læreplaner for fag der det er relevant. Disse tre tverrfaglige temaene er demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, og folkehelse og livsmestring. Temaene skal gi elever problemstillinger og oppgaver på tvers av fag, og må arbeides med på en systematisk måte (Meld.St.28 (2015-2016)).

Folkehelse og livsmestring blir av Ludvigsen-utvalget og Kunnskapsdepartementet beskrevet som et viktig tema sett i lys av en økt individualisering av samfunnet og den store tilgangen på informasjon. Derfor er kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlige valg i eget liv ansett som viktige. Kunnskap om ens egen kropp og helse, inkludert psykisk helse, livsstil, personlig økonomi og forbruk, er områder der det er nødvendig med en styrking i skolen. Utvalget viser til at sosial og emosjonell kompetanse er viktig for hvordan elever lykkes i livet, og at det derfor er enda viktigere at skolen arbeider systematisk med å støtte elevens sosiale og emosjonelle læring og utvikling (NOU 2014:7, NOU 2015:8, Meld.St.28 (2015-2016)). Begrepet sosiale og emosjonelle kompetanser blir definert som personers holdninger, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjoner (NOU 2014:7, NOU 2015:8). Elevenes sosiale og emosjonelle utvikling skjer i høy grad i samspill med medelever og lærere. Selvregulering og å kunne opptre pålitelig og ansvarlig har betydning for elevens faglige læring i skolen og for hvordan de senere mestrer arbeidslivet og sitt eget liv.

I overordnet del av læreplanen, som i Fagfornyelsen erstatter den generelle delen, er temaet folkehelse og livsmestring omtalt på følgende vis:

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

*Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.*

*Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet. (Utdanningsdirektoratet, u.d, s.13.)*

Ut ifra denne beskrivelsen kan livsmestring forstås som et sammensatt og omfattende begrep.

I denne delen av teorikapittelet foretas en gjennomgang internasjonal litteratur, samt nasjonale styringsdokumenter med tanke på begrepet livsmestring. Bakgrunnen og betydningen av begrepet livsmestring blir omtalt på en positiv måte, og som noe nye generasjoner trenger mer kompetanse i. Nøkkelord er å fremme psykisk og fysisk helse, ta gode og reflekterte valg, håndtere livet, med seg selv og egne følelser, samt å respektere andre i gode relasjoner.

### 2.1.3 Begrepet livsmestring i lys av andre kilder

I de senere årene er det publisert mange bøker, artikler og andre kilder med livsmestring som hoved- eller deltema i internasjonal og norsk sammenheng. Videre i dette kapitlet gjøres det rede for forståelse av livsmestring fra et utvalg andre kilder.

I internasjonal sammenheng presenteres begrepet livsmestring forskjellig. Verdens helseorganisasjon bruker, som OECD og P21, begrepet *Life Skills* og definerer det slik: *Life skills are abilities for adaptive and positive behaviour that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life.* (WHO, 2003, s.12). I søk etter annen internasjonal litteratur, ble den direkte oversettelsen av livsmestring, *Life Mastery*,

brukt som søkeord. Begrepet benyttes blant andre av norske forskere (Horverak & Aanesen, 2019), og i beslektet litteratur brukes *Coping with Life* (Hohmann m.fl., 2002).

Før Fagfornyelsen ble introdusert, skrev Olsen og Traavik i 2010 om livsmestring i sammenheng med å skape resiliens i skolen, for barn og unge i risiko. I boken *Resiliens i skolen*, beskriver de livsmestring i sammenheng med mestring. Mestring er ifølge Olsen og Traavik en viktig beskyttelsesfaktor for barn og unge i risiko, og forstår begrepet som det å inneha kunnskap og ferdigheter til å få til noe. Mestring forekommer i aktiviteter, fag og hobbyer, men også på det emosjonelle og sosiale plan (Olsen & Traavik, 2010). Begrepet livsmestring inkluderer det å mestre livet både intellektuelt, følelsesmessig og atferdsmessig. I skolesammenheng, er det å viktig at de som driver med forbyggende arbeid innen mestring og livsmestring, er villige til at dette gjennomføres i alle holdninger og all atferd ovenfor elevene. Denne helsefremmende tankegangen bør alle i skolen ha med seg i tre sentrale områder; det relasjonelle, det sosiale-emosjonelle og i det undervisningsmessige området (Olsen & Traavik, 2010).

Ringereide og Thorkildsen ved RVTSS, kompetansesenteret for psykiske traumer, beskriver livsmestring som et bredt tema, og viser blant annet til landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoners definisjon, hentet fra rapporten *Livsmestring i skolen*, fra 2017: *Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden.*” (Prebensen & Hegstad, 2017, s.5). Livsmestring handler altså om å håndtere livet her og nå, men også i størst mulig grad være forberedt på det som kommer. Videre oppsummerer Ringereide og Thorkildsen det tverrfaglige tema livsmestring i skolen med følgende områder; Å håndtere tanker, følelser og relasjoner, sette grenser for seg selv og å respektere andres, levevaner, fysisk og psykisk helse, seksualitet og kjønn, og rusmisbruk (Ringereide & Thorkildsen, 2019).

Sælebakke setter i sin bok *Livsmestring i skolen* fra 2018, livsmestring i sammenheng med det å ha kontakt med seg selv og med andre. Forfatteren mener det å ha evnen til å samarbeide og å bidra til fellesskapet er sentralt, og setter livsmestring i et relasjonelt perspektiv, der relasjonen og samspillet mellom lærer og elev er viktig (Sælebakke, 2018).

I norske artikler dukker begrepet livsmestring opp i forskjellige sammenhenger. Begrepet defineres bredt, slik det er gjort rede for tidligere. Definisjonen av livsmestring fra Kunnskapsdepartementet er mye referert til, samt Helsedirektoratets lignende definisjon;



*Fokus på folkehelse og livsmestring skal fremme god psykisk og fysisk helse ved at elevene settes i stand til å ta ansvarlige livsvalg. Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Det skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (Gjerustad, m.fl., 2019, s.12).*

I temanummeret *Livsmestring* fra tidsskriftet *Prismet* (2019), reflekteres det over begrepet. Forfatterne vektlegger ulike aspekter, noe som viser at begrepet inneholder et bredt spekter av elementer, fra mestring og psykisk og fysisk helse, til tro og glede. Artikkene påpeker at nettopp fordi begrepet er så stort og omfattende, bringer det med seg ulike styrker og utfordringer (Øierud, 2019). Utfordringene knyttes opptil at livsmestring i skolen, gir de unge enda en arena de skal prestere på. De blir målt i hvor gode de er til å leve livene sine (Helskog, 2019).

Videre reflekterer ulike forskere over livsmestring. Professor Arne Holthe setter begrepet i klar sammenheng med psykisk helse og regulering av følelser. Holthe gjør rede for at i begrepet livsmestring ligger det å tenke fornuftig, styre atferden sin og opprettholde gode relasjoner. Han mener det må trenes på psykisk helse i skolen. Det krever kunnskap hos lærere, og Holthe etterlyser bedre samarbeid mellom lærere og fagfolk innenfor forebygging av psykisk helse, Tverrfaglig samarbeid og erfaringer fra klasserommet sikrer gode og forskningsbaserte tiltak. Videre mener Holthe at forebygging for elever med evidensbaserte og universelle tiltak, er det man har mest igjen for, slik forskning viser. Dette inkluderer alle; de som trenger det litt, de som trenger det mye, og de som kommer til å trenge det i fremtiden. Formålet til skolen er ikke drive behandling eller helsetjeneste, men skolen skal lære unge det de trenger for å klare seg videre i livet (Utdanningsforbundet, 2019).

Forsker Kjersti Tharaldsen støtter Holthe i at tiltak innen livsmestring skal være forebyggende, skolebaserte og universelle, slik at man jobber mot alle typer elever. Dette mener Tharaldsen er med på å normalisere behovet for å tilegne seg kompetanse om livsmestring. Tharaldsen reflekterer over at siden begrepet livsmestring er så bredt, favner det vidt, og at det er fint. Samfunnet vårt består av mange ulike mennesker og mangfold krever vide begreper. Hun trekker fram lærere som avgjørende i arbeidet med temaet, med klare og gode rammer for læring, med god klasseledelse, samarbeid og tydelige planer. Utfordringen kan være at lærere mangler verktøy, kompetanse og ressurser, til å kunne styrke individet på et systemnivå (Læringscenteret UiS, 2020).

Professor Ole Jacob Madsen er en tydelig stemme i debatten rundt behovet for livsmestring inn i skolen. Han setter spørsmålsteget ved hvorvidt dette tema er til hjelp for dagens unge. Madsen er redd for at temaet er med på å gjøre vondt verre, at dagens unge skal føle seg målt på nok en arena (Johannessen, 2020). Videre er Madsen opptatt av farene ved en psykologisering av samfunnet og språket, og at psykologiske begreper kommer inn i skolen. Elever i dag er ikke lenger lei seg, de er deprimert. Eller, de er ikke redde, de har angst. Selv om Madsen er kritisk, er han tydelig på mulighetene som ligger i å utvikle ny kompetanse til det nye århundre, og referer til 21st Century Skills, med fokus på å lære seg å lære, ha innsikt i egen tankekapasitet, metakognisjon og selvregulering (Johannessen, 2020).

I denne delen av kapitlet er livsmestring gjort rede for med utgangspunkt i et smalt utvalg av bøker, artikler og podkaster. Diskursen viser at begrepet livsmestring blir definert på en meget bred måte, som favner vidt. Dette gir muligheter, men det påpekes også utfordringer knyttet til begrepet, der fokuset på mestring og det å lykkes i livet, diskuteres. Dette kan øke presset på dagens unge, at de også på dette området må prestere.

## 2.2 Systemteori

Fagfornyelsens utgangspunkt er at livsmestring kan forstås på to ulike nivåer: «individnivået» og «samfunnet rundt-nivået». Det kommer blant annet til uttrykk i Stortingsmelding 28 (Meld.St.28 (2015-2016)), der det står at temaet livsmestring har både et individuelt perspektiv og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Ut ifra dette, og Fagfornyelsens fokus på ansvar på skolenivå og det systematiske arbeidet, kan man tenke at det er viktig å tenke på livsmestring i et systemperspektiv. Skolen skal legge til rette for at den enkelte elev skal kunne bli sett og oppleve kompetanseheving gjennom tiltak satt i system. På bakgrunn av dette og oppgavens formulerte problemstilling, vil denne delen av teorikapitlet omhandle utvalgt og sentral systemteori.

### 2.2.1 Et utvalg av grunnleggende systemforståelse

I etterkrigstiden mener flere teoretikere at det har skjedd et paradigme i hvordan man kan forstå menneske. Jensen og Ulleberg viser til det systemiske paradigme, der systemer rundt mennesker ikke er mekaniske, men preget av sirkulær feedback, altså at et system er i uopphørlig bevegelse. Interaksjoner pågår kontinuerlig, der kommunikasjon, relasjoner og

samspill er sentralt. Menneske er en deltakende organisme i et miljø, der det legges vekt på relasjoner og hvor læring skjer gjennom prosesser (Jensen & Ulleberg, 2019).

I et pedagogisk perspektiv deler Moe refleksjoner rundt det systemisk-konstruktivistiske paradigme (Moe, 2000). Læring skjer gjennom indrestyrte prosesser i et system, der elever selv deltar i å endre og utvikle seg. Lærere kan alltid undervise og forklare, men læringen må eleven selv gjøre. Moe trekker også frem betydningen av kommunikasjon og relasjon som avgjørende for utvikling av kunnskap hos elever, i lærende systemer som skolen er (Moe, 2000). En skoleklasse kan betraktes som et lærende fellesskap.

I nyere tids systemteori er den tyske sosiologen og filosofen Niklas Luhmann sentral, og hans teorier om det sosiale system og sosiologisk systemteori er stadig gjenstand for utforskning. Luhmann mente at menneske som individ består av tre systemer; et biologisk system, et psykisk system og et sosialt system (Luhmann, 2000). Kommunikasjon er også her sentralt, og en endring av et system skjer gjennom kommunikasjon.

### 2.2.2 Menneskers miljøbetingelser og systemer

Innenfor systemteori er det en forståelse at alle individer befinner seg i et sosialt system, og utvikler seg gjennom interaksjon og samhandling med mennesker i ulike miljøer og systemer (Johanessen et al., 2020). Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske perspektiv synliggjør denne utviklingsprosessen med bruk av en modell som er sentrert rundt mennesket, med flere lag med miljøbetingelser som sirkler rundt (Vogt, 2016). Bronfenbrenners utviklingsøkologiske perspektiv handler om å forstå menneskets utvikling i lys av et mer omfattende samspill mellom dets egenskaper, og ulike nære og fjerne systemer mennesket er en del av (Bronfenbrenner, 2005). Mennesker samhandler med omgivelsene, og både påvirker og blir påvirket av disse (Bronfenbrenner, 2005). Denne interaksjonen med omgivelsene kalles proksimale prosesser (Bronfenbrenner, 2005). I sirkelen nærmest en person er de mikrosystemene som han eller hun er en del av. Til å begynne med er det foreldrene som utgjør et menneskes mikrosystem, men etter hvert inkluderer det også søsken, barnehage, skole og venner (Bronfenbrenner, 2005). Forbindelsene mellom de ulike mikrosystemene, slik som for eksempel relasjonen og samarbeidet mellom foreldrene og skolen, utgjør mesosystemene. Dersom samspillet mellom mikrosystemene er preget av gjensidighet og respekt, vil dette være positivt for menneske, som også selv bidrar til utviklingen av

mesosystemer (Vogt, 2016). Disse nivåene, samme med de resterende nivåene, ekso- og makrosystemene, utgjør en sosialøkologisk forståelse av et system, preget av bevegelse og dynamikk (Johannessen m.fl., 2020).

### 2.2.3 Skolen i Norge

En god skole har likhetstanken som et grunnleggende prinsipp og skal romme alle elever. Samtidig skal skolen være inkluderende, trivselsskapende og kunnskapsgivende. Læreren har i oppgave å se den enkelte elev i hvert klasserom, og tilpasse undervisningen til den enkelte (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Den norske skolen skal gi livskompetanse i et fra vugge-til-grav-perspektiv, hvor læringen starter i barnehagen og videreføres i grunnskolen og i den videregående skolen (Eriksen, 2014). Skolefilosofien er knyttet til historiske dannelsesperspektiver og er forankret i FNs barnekonvensjon, opplæringsloven og politiske styringsdokumenter. Dagens norske skole er bygget på kulturelle verdier og en årelang skoletradisjon (Eriksen, 2014).

Skoler er organisasjoner, med tydelig struktur og klare mål. Organisasjoner kan defineres som komplekse sosiale systemer der menneskers atferd koordineres for å nå visse mål. En organisasjon er knyttet til ytre omgivelser, der mennesker påvirker hverandre i samspill, og med det eksterne miljøet (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Organisasjoner er til for mennesker, og mennesker er til for organisasjoner. Enhver organisasjon har sin struktur, som er de formelle systemene som styrer organisasjonen. Systemet viser hvordan oppgavefordeling, gruppering, beslutningslinjer, ledelse og administrasjon organiseres (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Ledelse i en organisasjon er viktig på alle nivåer for at målene som er satt kan nås. Ledelse kan tradisjonelt defineres som bruk av sosial innflytelse til å organisere arbeidet slik at organisasjonen når sine mål (Kaufmann & Kaufmann, 2015) En leder skal vise retning, og har det overordnede ansvaret for fremdrift og utvikling. En ledet organisasjon vil kunne gi forbedret kvalitet i arbeidet med barn og unge (Roland & Ertesvåg, 2018).

Fagfornyelsens tverrfaglige temaer skal inn i fag der det er relevant, og lærere blir sett på som en viktig faktor i implementeringen av dette (Meld.St.28 (2015-2016)). Det kan bety at hva som skjer i klasserommet, med lærerens kompetanse for fag og klasseledelse, er avgjørende for at livsmestring som tema utvikler elevenes muligheter for å være bedre rustet i livene sine. Klasseledelse kan beskrives som undervisnings- og læringsledelse, og består av praktiske grep som lærere bruker for å skape produktive undervisningsøkter, preget av ro, trivsel og trygghet.

En lærer bør ha kompetanse, både formell og uformell, i forhold til fag, organisering, planlegging, kommunikasjon, relasjonsbygging og ledelse i klasserommet (Ogden, 2019). I tillegg vil det være viktig at lærere har kunnskap, ferdigheter og holdninger som trengs for å undervise i det tverrfaglige tema livsmestring (Roland, 2021).

En god relasjon oppleves som positivt, der tillit og respekt ligger til grunn. For at god undervisning skal skje, er en positiv relasjon til læreren en forutsetning. Elever lærer bedre av lærere de har et godt forhold til. Dette gjelder også i stor grad for elever som har det vanskelig. Disse elevene er mer villig til å utføre oppgaver gitt av en lærer de liker og stoler på, og har en respekt for. (Ogden, 2015). Å være en tydelig voksen, som stiller krav samtidig som en viser varme, en såkalt autoritativ voksen, kan være en avgjørende faktor for å oppnå endring og utvikling hos elever (Omdal & Roland, 2020).

Ut ifra dette kan man tenke på lærere som ansatte i skolen med doble oppdrag. De skal undervise i fag, samtidig som de skal lede elever i å utvikle seg som mennesker. Lærere skal utruste unge med egen kunnskap, egne ferdigheter og holdninger til å kunne mestre livene sine, i et skolesystem, i en såkalt lærende organisasjon.

#### 2.2.4 Lærende organisasjoner

Ifølge Senge (2006), er lærende organisasjoner, organisasjoner der læring og utvikling må skje i et samspill mellom det individuelle og det kollektive, altså i systemet. På bakgrunn av dette utviklet han fem disipliner for lærende organisasjoner. Den første disiplinen personlig mestring handler om at mennesker i en organisasjon opplever mestring hos seg selv og utvikler mestringstro. Dette krever involvering fra alle parter i organisasjonen og øvelse i praksis (Senge, 2006). I denne disiplinen er endringskompetanse og evne til å se hva man behøver mer utvikling i viktig (Barsøe, 2013). Den andre disiplinen er mentale modeller og er de felles rammene som en organisasjon har. Alle involverte bør dele en enhetlig forståelse og dette krever god kommunikasjon (Senge, 2006). Felles visjoner er den tredje disiplinen og er viktig for at alle i en organisasjon skal dra i samme retning. Visjonen bør stemme overens med de ansattes egne holdninger og verdier (Senge, 2006). Felles visjoner er viktig i arbeid i tverrprofesjonelle team, som veileder hverandre frem til gode tiltak (Omdal & Barsøe, 2021). Den fjerde disiplinen er lærende team, som oppstår når grupper lærer mer enn enkeltindivider. Gjennom gruppeprosesser øker kapasiteten og gir læring til organisasjonen (Senge, 2006). Det er viktig at det settes av tid til at ansatte kan utveksle erfaringer og dele kunnskap (Omdal &

Barsøe, 2021). Den siste og femte disiplinen er systemtenkning, og denne disiplinen binder de fire andre sammen. Systemtenkning er nødvendig for å se helhet i kollektive og komplekse utviklings- og læringsprosesser i organisasjoner, og må forstås som sirkulær, der disiplinene underbygger og påvirker hverandre (Senge, 2006).

## 2.3 Implementeringsteori

Implementeringsbegrepet ble aktualisert i skolesammenheng gjennom Fagfornyelsen. I Stortingsmeldingen fra 2015-2016 står det at lærere, skoleledere og skoleeiere må arbeide med implementering av nye læreplaner for fag, som del av sitt kontinuerlige arbeid med å sikre at opplæringen bidrar til læring og utvikling for elevene (Meld.St.28 (2015-2016))

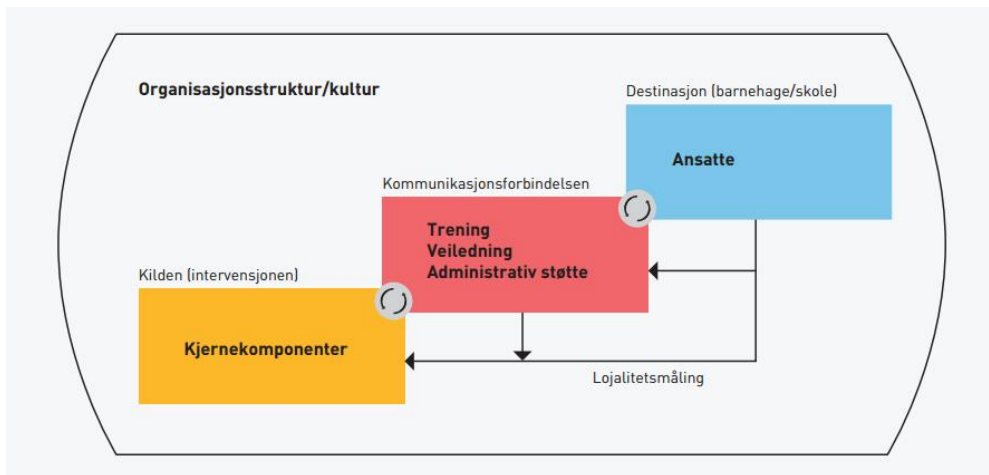
Ut ifra dette anses implementeringsteori som sentralt for oppgaven, og i denne delen av teorikapittelet blir relevant teori presentert.

### 2.3.1 Generell implementeringsteori

En definisjon av implementering er at det er prosesser der det vektlegges å omsette spesifikke aktiviteter, ideer, program og strukturer inn i praksisfeltet, der det skal tilføyes noe nytt til de som mottar endringen (Roland, 2015). For å lede dette arbeidet, kreves det god transformasjonsledelse, som gjennom tydelig retning og mål, stimulerer til økt grad av organisasjonslæring (Roland & Ertesvåg, 2018). Implementeringskvaliteten er god når det er lite avvik fra det som er planlagt i intervensjonen og det som faktisk er gjennomført. Svakheter og mangler i implementeringsprosessen kan skape barrierer for en vellykket intervensjon (Greenberg m.fl, 2005).

Implementering handler altså om å sette forskningsbasert kunnskap ut i praksis, der prosesser av høy kvalitet er sentrale for å lykkes med endringsarbeid (Roland & Ertesvåg, 2018). Fixsen sin modell gir en god oversikt over implementering og hvor kompleks en endringsprosess kan være (Fixsen m.fl., 2005).

Figur 2. Fixsens modell i norsk kontekst.



(Kilde: Roland & Ertesvåg, 2018)

Modellen består av fem grunntemaer. I det nederste rektangelet er intervensjonen med kjernekomponenter og dette er hovedinnholdet i det som skal implementeres. Det er disse kjernekomponentene som skal innlæres og tas i bruk hos de ansatte i en organisasjon (Roland & Ertesvåg, 2018). Hvis kjernekomponentene ikke er effektivt implementert blir det utfordrende å videreføre endringsarbeidet (Omdal & Roland, 2020). Det midterste rektangelet viser implementeringsdrivere som må til for at kjernekomponentene skal innlæres. Modellen viser tre kjernekomponenter; trening, veiledning og administrativ støtte (Roland & Ertesvåg, 2018). En aktiv og levende kommunikasjonsforbindelse er avgjørende for å overføre kjernekomponenten fra den opprinnelige kilden frem til den endelige destinasjonen (Roland, 2015). I denne delen ligger også ledelsesdrivere, som må til for at gjennomføringen skal skje. I det siste rektangelet er de ansatte i organisasjonen og det er de som skal gjennomføre endringene. Mye avhenger av hvor mye innsats de legger inn i læreprosessene og deres holdninger og endringsvillighet er viktig (Roland & Ertesvåg, 2018). Feedback-sløyfene i modellen viser hvor viktig lojalitet til utøvelsen av prosessen er på individ-, team- og organisasjonsnivå (Roland, 2015). Når det gjelder å implementere livsmestring som tverrfaglig tema i skolen, vil livsmestring være en kjernekomponent i første rektangel. Skolens ledelse vil være en viktig implementeringsdriver, som skal sørge for fremgang i prosessen. Lærerne vil befinne seg i tredje rektangel, da det er de som skal iverksette læreprosesser i klasserommet, for at elevene skal øke sin kompetanse innen livsmestring.

### 2.3.2 Lærere i kollektive prosesser

Lærere utgjør de ansatte i implementeringsprosessen av livsmestring som tverrfaglig tema. De innehar styrker som engasjerer og opprettholder kollektive prosesser i skolen. Disse styrkene kan bli sett på som kapasitet til endring. Kapasitet er nært knyttet til endringsberedskap og representerer en type kraft i form av evner, kunnskap og handling som har vist seg nødvendig for effektivt å kunne implementere endring (Oterkiil, 2015). Endringsberedskap kan beskrives som en mental tilstand hvor de ansatte er motivert, ser at endringsarbeidet er nødvendig, og har troen på seg selv og skolen som helhet (Oterkiil, 2015). Individuell kapasitetsbygging hos hver enkelt lærer er viktig for å være gode lærere for elever, og utdanningsforskeren Michael Fullan mener at dette er en sentral del i lærerprofesjonen. Videre hevder Fullan i sin bok *Å dra i samme retning* at lærere er en avgjørende del av kollektive prosesser, der den kollektive kapasiteten er viktig for at skolesystemet skal forbedre seg (Fullan, 2014).

Graden av motivasjon og engasjement hos de ansatte påvirker lojaliteten til endringsarbeidet og implementeringsprosessen. Lojalitet i en organisasjon kan defineres som viljen til å stille opp for en annen og utgjør en dimensjon av begrepet tillit (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Overbevisning om at det man skal implementere er viktig, påvirker også lojaliteten i stor grad (Omdal & Lund, 2021). Lojalitet går igjen i forskning som en av de viktige faktorene for å oppnå resultater av arbeidet med implementering (Roland, 2020).

Kompetanse, kapasitet, motivasjon og lojalitet hos de ansatte er viktig i en organisasjon og avgjørende for endring (Fullan, 2014). I sammenheng med dette settes begrepet mestringstro, som kommer fra Banduras kjente begrep *Self-efficacy* (Bandura, 1999). Den ansattes individuelle mestringstro vil si i hvilken grad den enkelte har troen på at man selv har evnene som skal til for å utføre en handling (Roland & Ertesvåg, 2018). Som allerede gjort rede for, mener Senge (2006) at denne personlige troen på seg selv, er en viktig disiplin i systemer der læring og endring skal finne sted. Det er viktig at ledere sikrer at de ansatte har høy mestringstro, både individuell og kollektiv, slik at de, som en helhetlig organisasjon, kan gjennomføre de oppgaver de blir satt til å gjøre (Roland & Ertesvåg, 2018).

### 2.3.3. Transformasjonsledelse

God ledelse av implementeringsprosesser er avgjørende, med god endringskompetanse og forståelse (Barsøe, 2013). Transformasjonsledelse betegnes som den best egnede ledelsesformen for innovasjoner (Roland & Ertesvåg, 2018). Det er vesentlig at leder og



ansatte sammen klarer å transformere organisasjonens retning og visjon. En kollektiv orientering og forståelse av prosesser er kjennetegn. Lederens fokus er å inspirere til felles engasjement og utvikling mot felles mål. Transformasjonsledelse stimulerer ansatte til intellektuelle stimuli og oppfordrer til læring. De blir utfordret og oppfordret til selvstendighet og kreativ problemløsning. Entusiasme og optimisme er fremtredende i lederskapet (Kaufmann & Kaufmann, 2015). En annen viktig lederoppgave er tildeling av ressurser og kontinuerlig tilsyn (Roland, 2015).

Transaksjonsledelse i komplekse prosesser krever store omveltninger og det vil da behøves en ledelse som kan drive prosessen og ikke forsvinne i administrative oppgaver (Roland & Ertesvåg, 2018). Implementering av Fagfornyelsen kan være et eksempel på en slik kompleks prosess, som krever en skoleledelse som er opptatt av felles forståelse og mål. Rektor og avdelingsledere bør lede prosesser med engasjement og støtte, som fører til økt kompetanse hos lærere, innen undervisning i det tverrfaglige tema livsmestring.

## 3. Metode

### 3.1 Forskningsprosessen

I denne delen av oppgaven beskriver jeg hvilke metodiske valg jeg har tatt, og den videre fremgangsmåten for å finne svar på min problemstilling (Ringdal, 2013). Gjennom stegene har jeg tatt vurderinger ut ifra hva som vil danne et godt grunnlag for å forstå og vurdere det som er gjenstand for forskningen min. Prosessen består av flere deler, og i delkapitlene beskriver jeg mine valg og hvorfor jeg har tatt de.

### 3.2 Idé

Ideen til denne besvarelsen har kommet over tid, noe som har vært viktig for meg, slik at jeg kom frem til en god problemformulering (Halvorsen, 2008). Tema livsmestring falt på plass tidlig i prosessen rundt masterskissen. Det har vært et personlig ønske å skrive om dette, ut ifra egne erfaringer på hvor viktig dette er for unge mennesker som går på videregående skole. Avgrensningen av oppgaven og spissing av tema har tatt noe lengre tid, da utfordringen lå i å ikke lage en for bred problemstilling, som gaper over for mye (Bukve, 2021).

### 3.3 Problemstilling

I utformingen av min problemstilling har jeg lagt vekt på at den både skal ha en samfunnsmessig relevans, men også være forskbar (Ringdal, 2013). Jeg endte dermed opp med følgende problemstilling:

***Livsmestring i et systemperspektiv - hvilke opplevelser og tanker har lærere i videregående skole om det tverrfaglige tema livsmestring?***

*En kvalitativ undersøkelse om hvordan lærere opplever livsmestring som tema inn i videregående skole, med fokus på å utforske deres tanker om betydning av begrepet, samt hvordan dette implementeres inn i skolen.*

### 3.4 Vitenskapelige rammer

Mitt vitenskapsteoretiske ståsted satt rammer for min forskning. I forskningsprosessen ønsket jeg å utforske læreres opplevelse av Fagfornyelsens nye tverrfaglige tema livsmestring, samt

hvilke tanker og erfaringer de har med implementeringen av dette i videregående skole. Det gjorde jeg gjennom kvalitative fokusgruppeintervju, som hjalp meg med å konstruere min egen forståelse av virkeligheten, basert på interaksjoner med omgivelsene (Lincoln, Lynham & Guba, 2011). Det plasserte meg innen det konstruktivistiske paradigme, der kvalitative forskningsprosesser hører til (Rehman & Alharthi, 2016). Min forskning skulle samle inn meningsfullt materiale, som ikke bare skulle beskrives, men forstås og tolkes (Brottveit, 2018). Det ble gjort i interaksjon mellom lærere og meg, i fokusgrupper, med mål om å samle utsagn som jeg videre fortolket og konstruerte min egen forståelse av. Det vil si at de vitenskapsteoretiske rammene for denne prosessen kan plasseres innen det sosialkonstruktivistiske, der den åpne dialogen mellom lærerne er sentral, og ikke deres individuelle stemmer. Som forsker, innen det sosialkonstruktive feltet, startet jeg ikke med en teori, men søkte induktivt etter mønster av nye meninger om tema livsmestring, i samhandling med mine informanter, lærerne (Creswell, 2007).

### 3.5 Strategi, metode og design

Videre i forskningsprosessen har jeg tatt valg innenfor strategi, metode og design, og dette henger sammen med problemstilling jeg har valgt (Ringdal, 2013).

Ut ifra problemstillingen og de vitenskapelige rammene, har jeg valgt en kvalitativ forskningsstrategi, med et eksplorerende design og en kvalitativ metode (Ringdal, 2013). Dette har jeg valgt for å få en større forståelse for et sosialt forhold, ut ifra deltakernes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2018). Målet med problemstillingen og forskningsprosessen min, er å forstå og få innsikt i læreres opplevelse av det tverrfaglige tema livsmestring, og implementeringen av dette i videregående skole. Slike dype meninger kodes med ord, og jeg kan ikke måle disse i kvantitet og frekvens (Thagaard, 2018).

I denne forskningsprosessen har jeg valgt å bruke fokusgrupper. Bakgrunnen for slik en metode er hentet både fra sosiologi, sosialpsykologi og klinisk psykologi, og er mye brukt innen samfunnsvitenskapelig forskning (Stewart & Shamdasani, 2015). I min forskning kunne denne metoden være fornuftig, der kombinasjonen av forskerstyrt gruppesamhandling og emnefokus gjorde den egnet til å produsere empiriske data som sier noe om hva tema betyr for lærere (Halkier, 2010). I gruppesamtalene som jeg styrte, ble læreres erfaringer fra sosiale prosesser delt, og ifølge Halkier (2010) er slike erfaringer ofte en taus kunnskap i menneskers

praktiske bevissthet. Fokusgruppene ga mulighet for lærerne å dele disse tause meningene og betydningene om praktiske normer. Det er denne tause kunnskapen og opplevelsene av det tverrfaglige tema livsmestring som var av interesse i min forskningsprosess. I de fokuserte intervjuene, samlet jeg kvalitativ data fra lærere som har erfaring fra konkrete undervisningssituasjoner i tema livsmestring (Stewart & Shamdasani, 2015). Fokusgrupper som metode kan derfor være nyttig for å få svar på besvarelsens problemstilling. Fokusgrupper ga allikevel min forskning visse begrensninger, fordi deltakernes individuelle synspunkter kunne blitt hindret i å komme frem (Ringdal, 2013). Enkelte lærere kunne være dominerende i samtalene, mens andre slapp i mindre grad frem. Videre kunne dette hindre åpenhet (Halkier, 2010). Metodens svakheter krevde mye av meg som moderator, fordi gruppeeffekter kunne gjøre at det ble en tendens av konformitet, der variasjoner av deltakerens erfaringer ble dempet (Ringdal, 2013).

### 3.6 Utvalg

I metoden som er valgt, gikk jeg som forsker i dybden på temaet livsmestring og undersøkte få informanter. Utvalget i denne forskningsprosessen var lite, men representativt for populasjonen (Ringdal, 2013), og ble valgt ut ifra ulike utvalgs-kriterier: 1) informantene må være lærere ansatt i videregående skole 2) informantene må ha flere års erfaring med å undervise, 3) informantene må representere forskjellige studie- og fagretninger, 4) informantene må ha kunnskap om og erfaringer med det tverrfaglige tema livsmestring. Slike kriterier sikret meg et godt utvalg som er formålstjenlig. Det betydde at informantene har egenskaper og bakgrunn for å gi nyttig informasjon i forhold til problemstillingen, et såkalt strategisk utvalg (Thagaard, 2018), noe som er vanlig i fokusgrupper (Ringdal, 2013).

Utvalget som er gjort, har tatt utgangspunkt i egen skole og arbeidsplass. Grunnen til det var at jeg ikke kunne besøke andre skoler i slutfasen av pandemien, med tanke på usikkerhet rundt smitte. Det betyr at informantene er kollegaer. Dette kunne by på både positive og negative konsekvenser. Det kunne gjøre gjennomføringen enklere ved at jeg har et lett bekjentskap, men nære relasjoner kunne gjøre det vanskelig for meg å stille viktige og personlige spørsmål (Halkier, 2010). Jeg valgte derfor å spørre lærere jeg ikke har nære relasjoner til. Tilgangen til mulige deltakere var bedre i mitt eget nettverk, og det var viktig at de som ble spurt hadde lyst. Ved å bruke eget nettverk, kunne de jeg sendte forespørsel til, føle seg presset til å si ja (Halkier, 2010). Antallet som er anbefalt i fokusgrupper varierer fra

6-12 deltakere (Halkier, 2010). At det i denne studien ble valgt 2 grupper med 3 i hver, kunne gi en mindre bredde av data, mens det på den andre siden gjorde oppgaven med å modere og observere gruppen lettere. I disse gruppene på 3 ble det fine og oversiktlige samtaler, der alle kom til ordet, uten at noen snakket i munnen på hverandre. Det var en gjennomførbare oppgave for meg som moderator å følge med og å styre fokusgruppeintervjuene, da utvalget ikke var større.

Skolen som informantene er ansatt ved, er stor, med mange elever og ansatte. Jeg har valgt å ikke navngi skolen for å ivareta anonymiteten til mine informanter. Av samme hensyn, gir jeg heller ikke ut detaljopplysninger om informantene.

### 3.7 Datainnsamling

I gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene ble det stilt krav til meg som moderator, da jeg kunne bruke min egen person som et metodisk verktøy (Halkier, 2010). Som moderator, skulle jeg ikke delta i samhandlingen, utover det å gripe inn for å styre diskusjonen, slik at alle kom til orde (Ringdal, 2013). Det var givende å kunne observere samtale mellom informantene, og det var uproblematisk å styre diskusjonene. Tidvis blandet jeg meg noe inn, men trakk meg raskt tilbake. Intervju 2 ble bedre gjennomført enn intervju 1, og jeg kunne gjort nytte av å gjennomføre et fullt pilot-intervju.

Lokaliseringen for gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene var viktig for meg, da dette kunne ha betydning for empirien (Halkier, 2010). Gruppesamtalene ble gjennomført på skolen der lærerne jobber, slik at det skulle være enkelt for deltakerne. Rommet som ble brukt var et mindre grupperom, med gode stoler og et rundt bord, med mulighet for å låse. Dermed ble fokusgruppene gjennomført uforstyrret, og i en hyggelig, behagelig og mindre formell kontekst.

Intervjuene skulle starte med innledende standardiserte spørsmål, som kartlegger kjønn, alder, utdanning og erfaring. I innledningen forsikret jeg informantene om at informasjon vil bli behandlet konfidensielt, både for å ivareta etiske spørsmål, samt berolige informantene (Ringdal, 2013). For å spare tid, ble spørsmålene og informasjonen sendt til hver lærer i forkant, sammen med informasjonsbrevet der temaet ble beskrevet.

I oppstarten av fokusgruppene, ble introduksjonen noe av det viktigste. Med de ble rammene for selve samspillet i gruppen skapt (Halkier, 2010). Retningslinjene for intervjuet ble presentert, slik som strukturen og involveringen av meg som moderator. En viktig del av introduksjonen ble å signalisere at jeg som moderator var der for å lære noe av deltakerne, slik at diskusjonene og samtalene kunne være frie og åpne (Halkier, 2010). Det ble presisert at målet med intervjuet var å få tak i lærernes tanker og opplevelser, handlinger og erfaringer, og at ingen svar er enten riktige eller gale.

Det ble stilt få og konkrete spørsmål innen hvert tema, i alt 5 inndelte temaer. Intervjuene var samtidig preget av en åpen dialog, noe som åpnet opp for utvekslinger og diskusjoner, og dekket behovet for eksplorativ data (Halkier, 2010). Før hvert nye tema, ble det gitt en introduksjon (Halkier, 2010). Intervjuguiden inneholder disse introduksjonene. Det var til stor hjelp, og satt tydelige rammer for hva som skulle diskuteres, samt at det var enklere for meg som moderator å følge med på at gruppen holdt seg innenfor det ønskede tema. Det var krevende å holde et dobbelt blikk, både på innholdet i samtalen og prosessen rundt, allikevel var gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene lærerikt og gøy. I samtalene lærerne hadde gjennom samhandling, delte, kommenterte og stilte de hverandre spørsmål, noe som ga en kompleks mengde data.

Svarene ble registrert ved lydopptak og behandling og oppbevaring av dataene fra mine fokusgruppeintervjuer, gjøres etter etiske retningslinjer (NESH, 2021).

### 3.8 Dataanalyse

Videre i forskningsprosessen ble det gjort en analyse av de innhentede dataene. Jeg vurderte flere måter å gjøre analysen på, da datamaterialet og mine tidligere metodevalg, egner seg til å gå flere veier. Ut ifra valget av fokusgruppeintervju, der spørsmål og svar ble delt inn i forhåndsbestemte temaer, falt valget på en tematisk analyse. Denne tilnærmingen er grunnleggende i kvalitativ forskning og ga meg fleksibilitet, samtidig en tydelig struktur på en analyseprosess som var grundig og overkommelig (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2021). Selv om jeg tok valget om tematisk analyse fordi jeg likte strukturen den ga, var det også viktig for meg at dette ikke var en regelbundet prosess, slik at jeg som forsker kunne gjøre mer frie valg (Postholm & Jacobsen, 2018).

Etter intervjuene ble gjennomført, ble lydopptakene skrevet ut som tekstdata, såkalt transkribering. Først da ble svarene tilgjengelig for systematisk analyse (Ringdal, 2013). Transkriberingen ble en viktig del av forberedelsen til den videre analysen, og nødvendig for å skaffe en meg oversikt over all data (Johannessen, m.fl., 2021). Samtidig som det var en krevende del av analyseprosessen, var det meget verdifullt med tanke på å tilnærme seg datamateriale på en god måte. Etter både å ha hørt igjennom lydfilene flere ganger, samt skrevet de ned, ble materiale godt kjent.

I arbeidet videre med analysen, leste jeg gjennom det skriftlige materialet flere ganger. Dette utgjorde en sentral del i min selektive lesetilnærming, for å finne hvilke uttalelser som var essensielle i hvert tema (Postholm & Jacobsen, 2018). Disse viktige poengene ble markert med tusj, og notater ble tatt i margin. Dette hjalp meg til å få oversikt over innholdet i dataene mine, samt ga meg mulighet for å notere ned refleksjoner jeg fikk underveis. Fremtidige og mulige viktige sitater ble tydelig markert.

I det videre arbeidet med kodingen, som handlet om å fremheve og sette ord på sentrale funn i dataene (Johannessen, m.fl., 2021), skrev jeg funnene i stikkordsform i et nytt dokument. Disse stikkordene prøvde jeg å gjøre så datanære som mulig, det vil si at de skulle gjenspeile det konkrete innholdet i det fullstendige datamaterialet. Dette arbeidet ga meg flere fordeler, blant annet fikk jeg øye på sammenhenger og la godt til rette for neste steg i analyseprosessen, der jeg kategoriserte funnene (Johannessen, m.fl., 2021).

Etter hvert som jeg så sammenhenger i svarene fra informantene, ble det brukt farger for å samle svarene som bygger opp under samme funn. Ingen tekst ble slettet, i fare for å miste viktige sammenhenger, samt poenger som kan komme til nytte senere i forskningsprosessen. Jeg valgte å gå igjennom kodingsprosessen flere ganger, for å redusere risikoen for å overse sentrale funn (Johannessen, m.fl., 2021).

Kategoriseringen av dataene valgte jeg å gjøre ved hjelp av en tabell. I tabellen lagde jeg 5 kategorier, som tilsvarer temaene som intervjuguiden er bygd opp av. Hvert tema utgjorde da en boks, som ble gitt en merkelapp, som setter navn på det funnene har til felles (Johannessen, m.fl., 2021). I hver boks markerte jeg de funnene som gikk hyppigst igjen, med fet skrift, som videre utgjorde stammen i teksten som senere blir presentert i rapporteringen av funn. Denne tabellen presenteres i kapittelet under presentasjon av funn.

### 3.9 Kvalitetssikring i kvalitativ metode

I flere deler av min forskningsprosess, blir det stilt krav til kvalitet. Hvilke begreper jeg skal bruke for å beskrive dette i min kvalitative forskning, er omdiskutert. Min metode er basert på subjektive forhold mellom meg som forsker og informantene, og det kan derfor være problematisk å overføre begrepet objektiv i min forskningsprosess, som er innenfor det konstruktivistiske paradigme. Det som ble viktig for meg er å forskyve fokuset vekk fra meg selv i forskerrollen, og over på dataene, og heller spørre om de er «bekreftbare» (Østerud, 1998).

Andre begreper som dukker opp i forbindelse med kvalitet i forskning, er reliabilitet og validitet. Selv om disse begrepene er mest knyttet til kvantitativ forskning, er det viktig å ha kvalitetssikrede data. Jeg har valgt å forholde meg til begreper som troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet, i stedet for validitet og reliabilitet (Ringdal, 2013).

Troverdighet går på tillit, og bekreftbarhet på kvalitet på tolkninger og om dette kan støttes av andre undersøkelser. Jeg har forsøkt å bruke andre kilder for å støtte opp om mine funn.

Videre har jeg sørget for at min fremgangsmåte er transparent og gir grunnlag for tillit, og at bruken av metode er konsistent, forsvarlig og har koherens (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

Det gjør jeg for eksempel ved å vise mine funn visuelt i en tabell, for deretter å skrive det ut i tekst. Som forsker etterstreber jeg å levere kvalitet i alle ledd i forskningsprosessen og arbeidet utføres autentisk, slik at resultatene er tilstrekkelig dokumentert, og med få feilkilder.

Det som kan forringe kvaliteten på min forskning, er at jeg har brukt lærere fra egen arbeidsplass som informanter. Det kan føre til at svarene ikke er så troverdige som de kunne ha vært, om jeg intervjuet personer jeg ikke kjenner fra før av.

### 3.10 Ethiske overveielser

I hele forskningsprosessen er det viktig at jeg har tatt hensyn til etiske overveielser, og har fulgt de grunnleggende moralnormene for vitenskapelig praksis. Jeg fulgte både uformelle normer for praksis, og skrevne retningslinjer for å beskytte individer og samfunn (Ringdal, 2013). Problemstillingen i forskningsprosessen, er forbundet med personlige opplevelser, som legger føringer for etiske aspekter som anonymitet, personvern og samtykke. Dette ble tatt hensyn til gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2018). Mine informanter fikk all informasjon som er nødvendig, samt fått rett til informert samtykke, fått kreve respekt for privatliv og konfidensialitet (NESH, 2021). Videre søkte jeg om konsesjon og passet på



meldeplikten, samt påså hvordan informasjon blir oppbevart og tilintetgjort (NESH, 2021). Spesielt viktig er dette i forhold til lydopptakene som gjennomføres i fokusgruppeintervjuene. Videre må jeg som forsker påse min egen rolle. Det krever refleksjon over egen praksis, i søken etter kunnskap, med habilitet og etterrettelighet (NESH, 2021). Forskningens alle deler må utføres i en vitenskapelig ånd. Underveis og i etterkant av prosessen har jeg behandlet dataene mine med respekt. Jeg har arbeidet med dataene på en grundig måte, noe som kan være viktig sett ut ifra et etisk perspektiv.

## 4.0 Presentasjon av funn

I denne delen av besvarelsen presenteres funnene som kommer frem gjennom analysen av de gjennomførte fokusgruppeintervjuene.

Før jeg går videre i presentasjon av de tematiske funnene, er det viktig at jeg presenterer et overordnet funn, som preger helhetsinntrykket. Formålet med problemstillingen er å utforske lærernes opplevelser av livsmestring sett i et systemperspektiv, der skolen skal være en forbyggende arena for alle elever. Allikevel ser jeg en undertone i funnene, der lærerne har et fokus på individet, spesielt i de 2 første temaene. Jeg opplever at mine informanter har et individperspektiv, der livsmestring til en viss grad kan reparere elever som strever, og ikke som et forebyggende tiltak satt i system. Jeg tolker dette som et sentralt og overordnet funn, som vil prege hvordan jeg drøfter problemstillingen opp mot deler av funnene.

De øvrige funnene er delt inn i temaer, ut ifra intervjuguiden og disse har jeg valgt å beholde i den videre presentasjonen. Det er temaene:

- *En elevgruppe i endring*
- *Lærernes syn på Fagfornyelsen*
- *Lærernes opplevelse av begrepet livsmestring*
- *Skolen som livsarena for elever*
- *Lærernes erfaringer og tanker om implementering av det tverrfaglige tema livsmestring i videregående skole*

Tabellen nedenfor fremstiller funnene i samme temaene, og de øverste formuleringene er de som er mest sentrale og hyppige.

En elevgruppe i endring	Lærernes syn på Fagfornyelsen	Lærernes opplevelse av begrepet livsmestring	Skolen som livsarena for elever	Implementering av Fagfornyelsen og det tverrfaglige tema livsmestring
<p><b>Elevgruppen er i endring.</b></p> <p><b>Pandemien preger, men utfordringer knyttet til andre faktorer er til stede.</b></p> <p><b>Nyere utfordringer kommer til overflaten.</b></p> <p><b>Ungdom setter høye krav til seg selv. De eksponeres for informasjon, og det settes fokus på ulike sider av det å være vellykket.</b></p> <p><b>Informasjon om diagnoser fører til selvdagnostisering.</b></p> <p>Elever med kort botid strever med språk, traumer og ensomhet.</p> <p>Forskjellen mellom elevene blir større. De som er faglige sterke, strever mer.</p>	<p><b>Med Fagfornyelsen følger en ny overordnet; den legger føringer i alle fag, med nye begreper og tverrfaglige temaer.</b></p> <p>Det oppleves som positivt hos alle informantene, og viktig i arbeidet med elevene. De trenger ny kompetanse.</p> <p>Nye begreper i forhold til elevens læring er positivt, selv om innholdet i begrepene kan tolkes forskjellig.</p> <p><b>Fagfornyelsen byr på tydelige utfordringer</b></p> <p>Fagfornyelsen trenger tid.</p>	<p><b>Begrepet oppfattes som bredt. Det handler om alt fra helse hos individet, til samhold i fellesskapet.</b></p> <p><b>For å oppleve mestring i på skolen og i livet, må lærere stille forventninger.</b></p> <p>Livsmestring er et krevende, men viktig tema.</p> <p>Lærere må gi verktøy til elevene, og hjelpe de til å mestre livene sine.</p> <p>Lærerne mener de har jobbet med dette før, men brukt andre begreper.</p>	<p><b>Skolen er en av de viktigste arenaene for ungdom og læreres rolle i dette er av stor betydning.</b></p> <p><b>Forskjellige roller i skolen hjelper elevene, men skolen er ikke en behandlingsinstitusjon.</b></p> <p>Kompetansen må hentes utenfor skolen.</p>	<p><b>Ledelsen har gjort et seriøst forsøk på å planlegge implementering av Fagfornyelsen.</b></p> <p><b>Livsmestring er et krevende tema å undervise i; det krever tid, ressurser, kompetanse, samarbeid og gode relasjoner.</b></p> <p><b>Livsmestring er et viktig tema, men det trengs en begrepsavklaring.</b></p> <p>Læreres holdninger til Fagfornyelsen og tema livsmestring er positive.</p>

## 4.1 En elevgruppe i endring

### 4.1.1 Nye utfordringer kommer til overflaten

Alle lærerne ga uttrykk for at de opplever at dagens elevgruppe er i endring. Flere mener at dette har sammenheng med pandemien som har preget skolen i over 2 år. Samtalene mellom lærerne i begge intervjuene dreide seg allikevel om mer generelle og ulike utfordringer, som kommer fra andre faktorer enn pandemien direkte. Begge gruppene av lærere mener at det er endringer over tid i hvilke utfordringer som kommer til overflaten hos elever. Noen helseutfordringer som depresjon og angst er av ulik grad alltid til stede, men at det går i bølger på andre områder. Nå strever elever mer med rus, spisevegring, kjønnsinkongruens og sosial tilstedeværelse. Flere av lærerne uttrykker bekymring for elever med innvandringsbakgrunn, som har kort botid i Norge. Disse elevene har språklige utfordringer og er ofte preget av traumer fra en kaotisk fortid, og noen opplever stor grad av ensomhet.

### 4.1.2 Flere elever strever, fordi de stiller store krav til seg selv.

I diskusjonen om det er samfunnet rundt som setter høyere krav, eller om det er elevene som håndterer kravene dårligere, kommer det frem flere viktige funn. Alle lærerne gir uttrykk for at gjennom det ungdommene blir eksponert for i medier og sosiale kanaler, settes det fokus på ulike sider ved det å være et moderne og vellykket menneske. Å holde seg i form, være trygg på identitet og å være sosial, er viktig for ungdom og flere av lærerne mener at dette fører til at ungdom selv setter høyere krav til seg selv. Informant fra fokusgruppe 2 mener at elever sammenligner seg med andre, fordi de hele tiden blir eksponert for hva andre gjør.

*«Elevene har mer fokus på seg selv ... det jages hele tiden etter noe og de setter seg selv i en slik situasjon ... det fører ofte til utenforskap, ensomhet, fokus på hvor du er, hvem du er med, hvordan du ser ut ... de ser seg selv hele tiden gjennom sosiale medier, spesielt Snap ... ikke bare hver gang de går på toalettet og ser seg i speilet ...»* Informant, fokusgruppe 2

I begge gruppene mener noen av lærerne at dagens elever har en utfordring med å se seg selv i et fellesskap fordi ungdom ofte har et individfokus.

Informant i gruppe 2 mener at individfokus kan føre til en høy grad av selvdagnostisering hos unge, hvor psykologiske termer blir brukt for å beskrive en sinnsstemning.

*«Elever setter diagnoser på deg selv; de har angst, de er deprimert, de har søvnproblemer ... uten at de hverken har vært hos helsesykepleier, fastlege eller spesialist ... de googler seg frem ...»* Informant, fokusgruppe 2

#### 4.1.3 Større forskjeller i elevgruppen

Alle lærerne mener at dagens elevgruppe har større sprik mellom de som klarer seg bedre på skolen, og de som strever. Informant i fokusgruppe 1 opplever at de flinke har blitt enda flinkere, og at det derfor er større avstand på nivå i klassene, der det er elever på hver ende av skalaen, både når det gjelder karakterer og trivsel. Dette fører til at flere elever trenger tilrettelegging, som for eksempel å ha presentasjoner bare foran læreren, eller å gjøre en prøve muntlig i stedet for skriftlig. Lærere i begge grupper bekrefter dette, og at det er flere av de flinke elevene som også viser en lavere opplevd livskvalitet. Ensomhet og utfordringer med å ta del i klassen, er en større utfordring nå.

*«Jeg opplever at vi har flere flinke elever, men også de strever mer. Før var det de skolesvake som strevde mest, men nå oppleves det at flere av faglige flinke sliter sosialt, eller i livet generelt, med forventninger og krav, og kanskje setter de krav til seg selv så vel som fra andre ...»* Informant, fokusgruppe 2

## 4.2 Lærernes syn på Fagfornyelsen

### 4.2.1 Med Fagfornyelsen følger en ny overordnet del

Ved spørsmål om lærernes syn på Fagfornyelsen, diskuterer begge fokusgrupper at med de nye læreplanene, følger en ny overordnet del. Det at det nå er overordnet, betyr for lærerne at de nye føringene skal være med i alt arbeid i skolen, i alle fag. Fagfornyelsen oppleves i all hovedsak som positiv fra alle lærere i begge fokusgrupper.

*«Tidligere het det den generelle delen, nå heter det den overordnede, det betyr at den skal gjennomsyre arbeidet vårt ... se fagene og tema i sammenheng, bygge broer og trekke tråder ... det er viktig for å forstå samfunnet, og for å kunne drive det videre ...»* Informant, fokusgruppe 2

Dette støttes opp av begge gruppene, og det påpekes at de nye tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen, deriblant livsmestring, skal ikke bare hjelpe elevene her og nå, men og for fremtiden, altså at det skal være forebyggende. For eksempel forteller en informant om at de har hatt en foreleser fra UiA i en idrettsklasse, til å snakke om psykisk helse inn i idretten, og hvordan elevene kan tenke i forhold til «prestasjonsangst».

Lærerne i gruppe 2 trekker frem at med Fagfornyelsen kommer også nye begreper, som dybdelæring og kritisk tenkning, og flere av lærerne trekker frem fordeler med dette;

*«Vi skal lære elevene å lære ... ikke bare gi kunnskap, de skal finne den selv, konstruere og være en del av kunnskapen de får, sammen ...»* Informant, fokusgruppe 2

Flere av lærerne påpeker at de nye begrepene byr både på muligheter og hindringer. Begrepene kommer ikke med en veldig klar definisjon, som leder til forskjellige tolkninger blant lærere. Dette trenger ikke nødvendigvis bare være negativt, det kan åpne opp for friere tolkninger, hvor lærere kan gjøre det på sin måte i sitt fag; det kan styrke elevene og få de til å se bredden i begrepene.

#### 4.2.2 Fagfornyelsen byr på utfordringer, både for lærere og elever

Videre peker flere av lærerne at det er utfordrende å få til god undervisning i tråd med de nye læreplanene, spesielt i sammenheng med livsmestring. Det å se den enkelte, i store klasser med 30 elever, er krevende og det blir utfordrende å hjelpe, for spriket i vanskene til elevene er store. Tiden strekker ofte heller ikke til, da en lærer kan ha opptil 150-200 forskjellige elever i løpet av en uke.

*«Som lærere treffer vi så mange i løpet av en uke, i hvert fall i de små fagene, som kroppsøving, 2 timer i uka» «... noen skal bli verdensmestere, mens andre har nok med å komme seg på skolen ...»* Informant, fokusgruppe 3

I den andre fokusgruppen peker lærerne på at å jobbe med store temaer og nye tenkemåter er viktig, men at det kan være nytt for mange elever at de nå skal jobbe med nye metoder, som dybdelæring. Lærerne mener at det må regnes med en forsinkelse, for elevene må bli vant til det. Det presiseres at Fagfornyelsen trenger tid, slik at elever kan gå fra spørsmål og svar og pugging, til å se sammenhenger, finne informasjon og reflektere.

### 4.3 Lærernes opplevelse av begrepet livsmestring

#### 4.3.1 Livsmestring er et bredt begrep, som rommer mye

Flere av lærerne mener at begrepet livsmestring er et vidt begrep, som kan romme mange aspekter. Lærerne gir uttrykk for at begrepets innhold er lite definert, men er enige om at livsmestring er forskjellig fra elev til elev fordi de har forskjellige mål. Begrepet har også ulike betydninger fra fag til fag. Informantene underviser i forskjellige fag. I idrettsfag knyttes livsmestring opp mot helse og ernæring, bevegelse og søvn, og kunnskap om å ta vare på seg selv fysisk. I økonomiske fag, mener informantene at det å håndtere personlig økonomi, også er avgjørende for å mestre livet og hverdagen.

Lærerne er enige om at det handler om å ta vare på seg selv, fysisk og psykisk, og håndtere hverdagen slik at du har det bra med deg selv. Det handler også om å ta imot det som møter deg i livet, både medgang og motgang.

*«Livsmestring er å stå i noe som er vanskelig, og at det kan få konsekvenser om du ikke gjør det. Man må øve på å ha det ubehagelig, det er livsmestring for meg.»* Informant, fokusgruppe 1

#### 4.3.2 For å oppleve mestring, må lærere ha gode forventninger til elever

Alle lærerne mener at det er viktig å stille forventninger til elever, både faglig og sosialt, for at de skal føle mestring i livet. Det å hjelpe for mye, og sy puter under armene, kan føre til at de blir tatt fra muligheter til å vokse som mennesker. Elever, spesielt i videregående skole, må ansvarliggjøres.

*«Vi må ikke ta vekk mulighetene for vekst, men vi må gå sammen med de for at de skal lykkes ... gi mestringsopplevelser .... Fratar vi de muligheter til å mestre, fratar vi også dette med livsmestring ... så det handler om å stille noen krav, noen forventninger.»* Informant, fokusgruppe 2

#### 4.3.3 Livsmestring er et krevende tema, men viktig å undervise i

Alle lærerne mener det er krevende å legge til rette for hver enkelt elev, slik at de får muligheten for vekst, ut ifra sine mål. Elever har så forskjellige mål, og forskjellige utfordringer. Lærerne sier videre at det viktigste en lærer kan gjøre, er å gi kunnskap og

verktøy til å kunne se og forstå seg selv, og å veilede de mot realistiske mål. Det å være et medmenneske og vise støtte, det hjelper elever mot livsmestring. Gode relasjoner og god organisering er viktig i en åpen og ærlig hjelp til hva elever kan bli bedre på.

Flere av informantene mener at livsmestring også handler om individet i det sosiale, og at det er viktig å forstå seg selv, for å fungere i fellesskapet. Samhandling er et nøkkelord, som omhandler hvordan man jobber med andre, hvordan man er i klasserommet.

*«Alle fasetter i livet skal være aktuelt for oss som skole; fra sex og samliv, til mat og hygiene, helse og uhelse, forstå seg selv, til å tåle ... sammen med andre ... Og vi skal hjelpe deg. Livsmestring handler om hele pakken, alt sammen ...»* Informant, fokusgruppe 2

Den brede betydningen av begrepet livsmestring, ble diskutert i fokusgruppeintervjuene. Informantenes utvekslet erfaringer og meninger om hvordan knytte dette viktige tema opp mot skole.

## 4.4 Skolen som livsarena for elever

### 4.4.1 Skolen er en viktig arena for elever, og lærernes rolle er av stor betydning

Alle lærerne mener at skolen er veldig viktig for unge mennesker i dag. Det er deres største sosiale arena, der de skaper relasjoner til både medelever og voksne. Samtidig er skolen de unges arbeidsplass, der de skal lære og gjøre erfaringer, skaffe seg verktøy til å tåle mange opp- og nedture. Lærernes rolle i dette er ifølge begge gruppene svært sentral.

*«Vi har verdens viktigste jobb, og vi er så privilegerte som får lov til å jobbe med disse som skal ut å mestre livet ... Dette er så viktig.»* Informant, fokusgruppe 2

På videre spørsmål om lærernes rolle ovenfor elevene, samtalte informantene om hvilke oppgaver en lærer har. De er enige om at en lærer både skal undervise i fag, og hjelpe elever i sosial læring og utvikling. Lærerne mener at dette doble oppdraget er viktig og at det er noe alle lærere skal jobbe med ifølge Fagfornyelsen.

*«Det er nært knyttet til hverandre; lykkes de ikke på skolen, går det utover kvaliteten på livet. Og har de ikke kontroll på livet, er det vanskelig å fokusere på skole. Det henger sammen, så for meg er det selvsagt at vi skal jobbe med dette ...»* Informant, fokusgruppe 2



#### 4.4.2 Skolens forskjellige roller hjelper elever, men skal ikke drive behandling

I tilfeller der elever strever med skolen, kan det være vanskelig med faglig fokus, da andre faktorer utenom, får mer oppmerksomhet. Flere av lærerne mener at det som hjelper en lærer i en slik situasjon, er at skolens ansatte har forskjellige roller; faglærer, kontaktlærer, rådgiver og helsesykepleier. Dermed kan man sammen jobbe rundt elever, og utfylle hverandres kompetanse, og oppfylle skolens doble oppdrag. Lærerne mener at elever som strever, kan få hjelp med å mestre livene sine, hvis alle i skolen jobber sammen og deler kunnskap og erfaringer.

Et synspunkt som kommer tydelig fram i begge fokusgruppene, er at skolen skal være forebyggende, og ikke skal være en behandlingsinstitusjon. Flere av lærerne mener at de ikke har den kompetansen som kreves i enkelte elevtilfeller, og at det da er deres oppgave å veilede eleven til hjelp.

*«En lærer må vite at det er en person eleven kan starte hos, hvis man for eksempel møter en elev med angst, enten det er rådgiver eller helsesykepleier. En lærer skal hjelpe eleven å bli en bedre utgave av seg selv, men andre må hjelpe om eleven trenger noe spesielt ...» «...vi må se eleven, tørre å stille spørsmål og finne riktig hjelp.»* Informant, fokusgruppe 1

#### 4.4.3 I noen tilfeller må elever få hjelp utenfor skolen

Videre kommer det frem at skolen ikke alltid er stedet hvor elevene kan få riktig hjelp, og at kompetansen må hentes utenfor skolen. Lærerne erfarer at denne hjelpen kan være vanskelig å få tak i, og at prosesser for å støtte elever, stopper opp i systemene utenfor skolen. Dette kan føre til at lærere opplever at unge mennesker ikke får den hjelpen de trenger og at de blir syke på veien.

### 4.5 Implementering av fagfornyelsen og det tverrfaglige tema livsmestring

#### 4.5.1 Ledelsen har forsøkt å planlegge implementering av Fagfornyelsen

Flere av lærerne trekker frem at skolens ledelse har forsøkt å gi både tid og ressurser til å planlegge Fagfornyelsen, med avsatt tid i årsplanen. Det påpekes at ledelsen har lagt denne planen uten å involvere eller få innspill fra lærerne. Dette mener alle i gruppe 1 er en svakhet, som kan føre til at lojaliteten til planen, er liten i organisasjonen. I praksis mener begge

gruppene at det har blitt gitt for lite møtetid, og at det er utfordrende å skulle planlegge sammen med andre, i klasseteam eller fagmiljøer.

Selv om begge fokusgruppene trekker frem faktorer som ledelsen kan bli bedre på med tanke på Fagfornyelsen og videreføring av implementeringen, er alle lærerne enige om at skolen har gjort et seriøst forsøk på å lykkes.

*«Fagfornyelsen er en fagfornyelse for ledelsen også ... de må orientere seg hva dette handler om. De skal administrere en skole, og de har lest og det skal fordøyas ... Så dette er vekst for alle, vi prøver og feiler, og så jobber vi sammen ...»* Informant, fokusgruppe 2

*«Jeg opplever at ledelsen har gjort et hederlig forsøk på å innføre noe de helt selv ikke har under huden. Så da må man erfare, og evaluere ... Funker det? Funker det ikke? Vi må gi dette tid ...»* Informant, fokusgruppe 1

#### 4.5.2 Livsmestring er et krevende tema å undervise i, og det påvirker implementeringskvaliteten

Fokusgruppene mener det er svært krevende å lage undervisningsopplegg og materiell til det tverrfaglige tema livsmestring, både med tanke på kompetanse, tid, ressurser og samarbeid. Flere av lærerne støtter opp om dette, og bekrefter at det legges mye ansvar fra ledelsen til lærerne, med tanke på organisering i klasserommet og innhold i opplegg.

*«Når det gjelder implementeringen på vår skole, gjorde alle noe med dette i fjor, og alle gjorde forskjellig ... og det var det ingen som sa noe imot ... ledelsen stolte på at lærerne implementerte det på en eller annen måte ...»* Informant, fokusgruppe 2

Implementeringens organisering og innhold diskuteres i begge gruppene som både positivt og negativt, og her er informantene uenige. Det kommer frem at det oppleves forskjellig ut ifra hvilke klasser en lærer har. Implementeringen og gjennomføringen av opplegg rundt tema livsmestring, lykkes bedre i klasser der lærer kjenner klassens elever og lærere godt, enten ved at det er mindre klasser med flere undervisningstimer, eller klasser som en lærer har hatt over flere år. Det vil si at i store klasser, der lærere er inne kun et skoleår, og i et lite fag, kan det være mer utfordrende å få til implementering av Fagfornyelsens tverrfaglige tema, deriblant livsmestring.

For å lykkes med å implementere undervisning i livsmestring, peker begge fokusgruppene på sentrale faktorer som må være til stede. I tillegg til god relasjon mellom lærer og elev, er det viktig at lærere lærer av hverandre og kan dele opplegg og erfaringer, gjerne mellom fag. Dette kan bidra til å øke forståelsen av det brede begrepet livsmestring. I tillegg påpekes organisering som avgjørende, at det blir satt av både tid og ressurser til planlegging og gjennomføring.

#### 4.5.3 Livsmestring er et viktig tema i skolen, men det trengs en begrepsavklaring

Alle lærerne viser en positiv holdning til tema livsmestring, og gir uttrykk for at de opplever det som viktig å få inn i skolen. Lærerne er engasjerte, og det oppleves av flere i begge fokusgruppene som inspirerende og motiverende.

*«Det er viktig og fint at lærere opplever å gjøre noe sammen, både for klassen og klassens lærere ... det er flott at noen har lyst til å gjøre noe sammen ...»* Informant, fokusgruppe 2

Det er enighet i begge gruppene om at det må brukes tid på videreføring av implementeringen, og at gode erfaringer og opplegg må tas med. Det som flere av lærerne etterlyser, er en tydelig oppklaring av hva begrepet livsmestring kan være, slik at lærere med mer trygghet kan undervise i tema. Det kan legge til rette for at livsmestring knyttes opp både mot faglige temaer, som for eksempel helse, eller økonomi, og mot mer overordnede områder, som presentasjonsteknikk og verktøy for å samarbeide.

*«Skolen har lagt til rette for Fagfornyelsen og det tverrfaglige tema ved å forsøke å gi tid til planlegging og gjennomføring, det er en fleksibilitet i opplegget ... de fleste lærerne er engasjerte og har positive holdninger, selv om det kan være utfordrende ... de ser på det som en del av sitt virke, men ... jeg tror det er spørsmål rundt; hvordan skal jeg gjøre det? Det trengs en begrepsavklaring ...»* Informant, fokusgruppe 2

#### 4.5.4 Læreres holdninger til Fagfornyelsen og tema livsmestring er positive

Selv om det trekkes frem faktorer som må forbedres i hele organisasjonen i arbeidet med Fagfornyelsen og livsmestring som tverrfaglig tema, er stemningen i begge fokusgruppene utelukkende positiv, og det merkes at tema engasjerer informantene.

*«I Fagfornyelsen kommer det frem at dette skal gjennomsyre alt vi gjør, alle sammen ... det skal bankes inn, vi skal faktisk prøve å implementere dette her.. applaus for det!»* Informant, fokusgruppe 2.

Samlet sett, tolkes funnene i fokusgruppene som at Fagfornyelsen og tema livsmestring er velkommen hos lærerne, når god organisering og innhold er på plass.

## 5.0 Drøfting

I denne delen av besvarelsen tolkes og drøftes det mest sentrale som kommer frem gjennom analysene. Drøftingen blir gjort på bakgrunn av funn og i lys av relevant teori og empiri, og med utgangspunkt i problemstillingen:

***Livsmestring i et systemperspektiv - hvilke opplevelser og tanker har lærere i videregående skole om det tverrfaglige tema livsmestring?***

*En kvalitativ undersøkelse om hvordan lærere opplever livsmestring som tema inn i videregående skole, med fokus på å utforske deres tanker om betydning av begrepet, samt hvordan dette implementeres inn i skolen.*

I drøftingen velger jeg å gå bort fra den tematiserte inndelingen av funn, slik at den fremstår mer helhetlig og sammenhengende.

### **Overordnet funn; Lærernes individfokus**

I presentasjonen av funn, gjør jeg innledningsvis rede for det jeg velger å kalle et overordnet funn. I analysen opplever jeg en undertone hos lærerne, som preger min tolkning av deres opplevelse av livsmestring. Før drøftingen, vil jeg kort begrunne min tolkning av at lærerne har et individfokus, et perspektiv som jeg mener kan stå i kontrast til systemperspektivet og livsmestring som et forebyggende tema.

I første del av intervjuene, hadde jeg som mål å få et innblikk i hvordan lærere opplever dagens elevgruppe. Jeg ønsket å få deres forståelse av denne gruppen, sett i sammenheng med behovet for å få det tverrfaglige tema livsmestring inn i skolen. I funnene gir lærerne uttrykk for at elevgruppen og samfunnet er i endring, og at nye utfordringer kommer til overflaten. De mener dette preger enkelte elevers evne til å mestre livet, og skolen, og at behovet for livsmestring som tema er til stede. Forskning støtter lærerne i sine opplevelser. Psykiske helseplager kan bli sett i sammenheng med endringene i samfunnet, hvor man blir mer individualisert og prestasjonspresset på unge mennesker øker. Slike plager påvirker læring. (Sletten & Bakken, 2016; Pedersen & Eriksen, 2019). Videre viser forskning at psykisk uhelse som angst og depresjon, kan føre til andre utfordringer som rus, spisevegring og selvskading. (Magnúsdóttir m.fl., 2022; Tesli, m.fl., 2021).

I refleksjoner rundt Fagfornyelsen, gir lærerne uttrykk for at det kan være utfordrende å hjelpe alle, i store klasser og med få timer i uka. De mener at de ikke klarer å se hver enkelt elev med tanke på livsmestring, og føler de mangler både ressurser og kompetanse. Også her støtter annen forskning opp om lærernes opplevelser. Selv om de evner å se risikofaktorer, viser forskning at lærere opplever at de mangler kompetanse på flere av disse områdene (Ekornes, 2016), som for eksempel angstproblematikk, traumer og rus.

Disse funnene er i seg selv ikke de mest relevante i forhold til min problemstilling, men de viser at lærerne i stor grad henger fast i individfokuset i samtaler rundt elevgruppen og Fagfornyelsen. Sett i sammenheng med livsmestring, opplever jeg at lærerne tenker på tema som noe som skal være med på å «reparere» enkeltelever som strever, fremfor å tenke livsmestring i forebyggende systemperspektiv, som skal treffe alle elever. Dette er et viktig element å ta med seg i drøftingen som følger.

### 5.1 Individfokus kan være en barriere for systemarbeid

Som lærer i skolen gjennom mange år, kan jeg forstå og kjenne igjen tankene mine informanter har i forhold til det å hjelpe elever. I hver klasse har man enkelte elever som trenger mer veiledning, enten det er faglig eller sosialt, eller begge deler. Det å se hver enkelt av disse, er en viktig del av det å være lærer, som også mine informanter gir uttrykk for. Forskning viser at mange lærere ser på det å hjelpe elever som meningsfullt (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Videre sier både lovverket og læreplaner at hver enkelt elev skal ha en opplæring tilpasset sine evner og forutsetninger (Opplæringsloven, §1-3, 1998), og at alle elever skal være del av et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring (Utdanningsdirektoratet, u.d.) Ut ifra dette, kan man få en forståelse for lærernes individfokus.

Samtidig er det i denne sammenheng viktig å poengtere at skolens ansatte skal jobbe med livsmestring som forebyggende tema på et systemnivå (Utdanningsdirektoret, u.d.). Forskere peker på at det er de universelle tiltakene, satt i system, som fungerer best (Utdanningsforbundet, 2019; Læringscenteret UiS, 2020). Ifølge Ingrid Lund (2011) er det systembaserte tiltak som bør ligge til grunn for å hjelpe sårbare elever, som for eksempel relasjonsbygging i læringsmiljøet. Dette er i tråd med systemperspektivet, der tiltak blir satt inn i klasser, for å forebygge blant annet mobbing.

Tidligere undersøkelser blant lærere i skolen, viser at de i stedet for å tenke forebyggende og langsiktig, er arbeidet med psykisk helse ofte preget av brannsløkkingsarbeid. Det viser seg at selv om det er bred enighet om at skolen skal fremme psykisk helse, er det mer uklart hvordan det bør jobbes med (Borg & Pålshaugen, 2018). Det gir mine informanter også uttrykk for.

Sett i lys av min problemstilling, der jeg setter livsmestring i sammenheng med et systemperspektiv, mener jeg det er viktig å trekke frem min forståelse av lærernes individfokus. Jeg tolker at lærernes opplevelse av livsmestring som tema inn i skolen, er rettet mer mot enkeltelever, der målet er å hjelpe hver elev med sine utfordringer knyttet til det å mestre livet. I forhold til implementering, er en felles forståelse av livsmestring som tema i skolen, grunnleggende. Livsmestring kan i denne sammenheng bli sett på som en kjernekomponent, altså hva man skal gjøre. For at endringsarbeid skal fungere, bør det være klarhet i kjernekomponenten (Fullan, 2014; Roland & Ertesvåg, 2018). Det vil si at den er tydelig beskrevet, slik at de som skal gjennomføre intervensjonen får dette innlært. Hvis det er uklarhet i hva som skal implementeres, kan det føre til utfordringer i endringsarbeidet. Uklarhet kan dermed bli en barriere i implementeringsprosessen (Greenberg m.fl., 2005), noe som kan redusere virkningen av arbeidet.

For å oppnå implementering, mener jeg det kan være avgjørende å få en klarhet i lærernes opplevelse av livsmestring som tverrfaglig tema. Fokuset bør flyttes fra individ til system, der temaet inneholder forebyggende tiltak for alle elever.

## 5.2 Lærerne er positive til Fagfornyelsen og det tverrfaglige tema livsmestring

Lærerne viser en positiv holdning til Fagfornyelsen og tema livsmestring i den nye overordnede delen. Jeg opplever et engasjement og interesse rundt tema, og ser en lærergruppe som virkelig brenner for arbeidet de har gjort, og gjør, i forbindelse med Fagfornyelsen. I alt arbeid med barn og unge, er holdninger det grunnleggende. Positive holdninger er en kjernefaktor og driver endringsarbeid i riktig retning (Lund & Helgeland, 2020). De positive holdningene som lærerne viser til Fagfornyelsen, kan derfor være avgjørende for at videreføring av implementeringen skal lykkes, slik at læreplaner føres videre til handling.

Selv med en positiv holdning, ytrer lærerne at det er utfordrende. En av grunnene er at lærerne opplever at de selv må finne ut av hvordan de skal lage undervisningsopplegg som treffer riktig, i forhold til hva det tverrfaglige tema livsmestring skal gi elevene. De gir uttrykk for en usikkerhet i hvordan man skal undervise i tema. Reformen som Fagfornyelsen, som er basert på teori fra forskning, har preget skolens utvikling i flere tiår. I evalueringer av slike reformer, blant annet av Kunnskapsløftet 2006, kommer det frem at det oppleves som et språk mellom teori og praksis. Det vil si at det kan være utfordrende for lærere å få til god undervisningspraksis som er i tråd med innholdet i reformene (Reinertsen & Roos, 2021). Ifølge Ertesvåg er det i forbindelse med implementering, en utfordring i skolen at lærere i liten grad har en praksis som er basert på forskning (2015). Hun mener lærere i stor grad praktiserer etter vane og egne erfaringer, og er lite åpne for endring. Videre mener hun at en av årsakene, er at forskning, som vi finner i reformer, viser til hva som kreves for å utøve god praksis, og er mindre opptatt av å si noe om hvordan. Dette er i tråd med det mine informanter gir uttrykk for.

En annen utfordring for lærerne, er at de føler de har liten tid og manglende kompetanse for å undervise i det tverrfaglige tema livsmestring. For eksempel kan det å undervise i livsmestring og fysisk helse i en klasse på 30, med 2 skoletimer i uka, der de skal ha dybdelæring i egen helse, være utfordrende. Forskning viser at mangel på tid og ressurser er en av årsakene til at lærere opplever at de ikke strekker til i sitt arbeid. Klassestørrelser og tilgjengelig ressurser er faktorer som ikke læreren selv kontrollerer, og arbeidet kan derfor fortone seg både som uforutsigbart og stressende (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Dette er eksempler på utfordringer som mine informanter diskuterer i fokusgruppene, og som drøftet over, gir teori og empiri lærerne støtte. Eksemplene sier altså noe om at lærerne synes det er vanskelig å vite hvordan de skal undervise i livsmestring, blant annet med tanke på innhold og rammer. I forhold til min problemstilling, er det interessant å se på hva disse uttalte utfordringene har å si for implementering av Fagfornyelsen, og det tverrfaglige tema livsmestring. I følge Fixsens modell av implementeringsprosessen (Fixsen m.fl., 2005; Roland & Ertesvåg, 2018), er implementeringsdrivere kritiske i en endringsprosess, og disse sier noe om hvordan arbeidet skal gjennomføres. Ut ifra dette, mener jeg at vi her kan se en sammenheng. Det at lærerne opplever det som utfordrende å arbeide med livsmestring, altså hvordan, kan føre til mindre energi i drivere i implementeringsprosessen. Liten mestringstro på egne evner og eget arbeid, er noe som kan påvirke negativt (Senge, 2006). Dette kan videre



føre til at kvaliteten på endringsarbeidet forringes, og at det ikke blir bærekraftig over tid (Roland & Ertesvåg, 2018).

### 5.3 Lærerne opplever livsmestring som et bredt begrep

Jeg har tidligere drøftet det jeg tolker som et individfokus i hvordan lærerne opplever livsmestring som tverrfaglig tema inn i skolen. I denne delen tar jeg for meg lærernes egne uttalelser om hva de legger i selve begrepet livsmestring.

Lærerne uttrykker en bred forståelse for begrepet livsmestring, og mener det omhandler alt fra personlig helse og uhelse, til privat økonomi, til å være en del av et fellesskap. Definisjoner som har vært gjenstand i min diskurs av teori støtter dette synet. Utdanningsdirektoratets egen definisjon av livsmestring i Fagfornyelsen, er på hele 156 ord og 3 avsnitt, og omfatter alle de aspektene som lærerne nevner (Utdanningsdirektoratet, u.d.). Selv opplever lærerne dette som både positivt og negativt. Det positive er at ved å definere livsmestring på forskjellige måter, treffer lærere i ulike fag elevene på flere områder. I kroppsøving underviser læreren i å ta vare på sin egen fysiske helse, mens i samfunnsfag og økonomifag lærer elevene om personlig økonomi. Som forsker Kjersti Tharaldsen fra UiS reflekterer over, er det fint at det brede begrepet livsmestring favner vidt. Skolen består av ulike elever og et mangfold av unge mennesker krever en vid definisjon av hva som kreves for å mestre livet (Læringscenteret UiS, 2020).

Med dette følger også utfordringer. Det vide begrepet kan skape usikkerhet på hva som egentlig skal undervises i, og gi utfordringer med å se sammenhenger mellom fag og tema livsmestring. Noen av lærerne gir videre uttrykk for at det er krevende å skulle måle elever på å mestre livet, og samtidig gjøre dette i sammenheng med fag. Ulike forfattere av artikler om livsmestring reflekterer over samme problemstilling; at ved å bruke et bredt begrep som omhandler hvordan elever mestrer livene sine, kan det føre til et enda større press på at elever skal ikke bare skal prestere faglig, men også på hvor gode de er til å leve livene sine (Øierud, 2019; Helskog, 2019). En kritisk røst til tema livsmestring er professor Ole Jacob Madsen, som tydelig stiller spørsmålstegn om hvorvidt livsmestring på timeplanen hjelper elever, eller gjør det vondt verre (Madsen, 2020). Han mener vi må være kritiske til hvorvidt det er behov for å sette dette begrepet inn i skolesammenheng, eller om det er med på å bidra til elever

føler seg mer mislykket. Ut ifra lærernes utsagn, kan det tegne seg en lignende «uro» hos enkelte lærere.

I samtalene med lærerne om hvordan de har opplevd implementeringen av livsmestring som tverrfaglig tema, kommer det frem et tydelig behov i begge fokusgruppene. Teamet livsmestring er viktig, men fordi det oppleves som så bredt, trengs det en begrepsavklaring. Lærerne mener at det ikke er direkte problematisk at begrepet er bredt og fyller flere sider av det å mestre livet, men de etterspør en konkretisering om hva dette kan handle om. De mener at dette vil gjøre lærere tryggere i arbeidet med tema, fordi det blir tydeligere hva som kan arbeides med i ulike fag. Som følge av dette, mener lærerne at videreføringen av implementeringen vil bli bedre. Ifølge Roland og Ertesvåg (2018), må kjernekomponenter konkretiseres slik at de kan operasjonaliseres på en god måte. Som tidligere drøftet, kan uklarhet i temaet livsmestring sees på som en barriere for implementeringsprosessen. Det som er positivt, er at lærerne oppdager denne barrieren, slik at skolen kan finne strategier for å motvirke det (Greenberg m.fl., 2005).

Lærerne viser forståelse for innholdet i selve begrepet livsmestring, og det er som drøftet, positivt. Samtidig ser de utfordringen med en uklarhet i tema sett opp mot fag, samt at jeg opplever en «uro» hos lærerne, for å måtte måle elever på hvor gode de er til å mestre livene sine. Sett opp mot min problemstilling, mener jeg det kan være viktig å se på hvilke konsekvenser dette kan ha for implementering, og livsmestring som tema i et systemperspektiv. Hvis en lærer ikke ser nytten av livsmestring som et forebyggende tema til alle elever, kan det bli nedprioritert. Dette kan igjen føre til lav motivasjon og lojalitet til å skulle jobbe med det. Lojalitet er en grunnleggende faktor for at implementering. Når lojaliteten er sterk, vil deltakerne vise mer entusiasme og motivasjon. Ifølge Roland (2015), viser implementeringsforskning at dette er kritisk viktig for å oppnå resultater i arbeidet. Det som er positivt, er at lærerne selv påpeker disse utfordringene. Det er hva som blir gjort videre med disse barrierene, som er viktig (Greenberg m.fl, 2005).

#### 5.4 Skolen er en viktig arena for elever, og lærernes rolle er av stor betydning

Lærerne mener enstemmig at skolen er en av de viktigste arenaene for unge mennesker i dag, både når det gjelder faglig og sosial utvikling, som enkeltmennesker, men og som en del av et fellesskap. Bronfenbrenners (2005) teorier om skolen som en del av unge menneskers mikrosystem, støtter opp om dette. Elever i videregående skole går igjennom proksimale

prosesser, der de gjennom interaksjon med andre, utvikler seg i et sosialt system (Bronfenbrenner, 2005). I forlengelse av Ungdata fra Agder i 2019, har forsker Geir Møller gått i dybden på funnene fra undersøkelsen. Han peker på hvilke risikofaktorer som unge blir utsatt for, og samtidig hvilke beskyttelsesfaktorer som støtter. Han er tydelig på at sammen med familie og nærmiljø, er skole den mest effektive beskyttelsesfaktoren som hjelper unge mennesker som strever enten med psykisk helse, rus eller kriminalitet (Møller, 2021). Selv om funn fra Ungdata-undersøkelser fra senere år viser at de fleste elever i videregående skole sier at de trives på skolen, er det allikevel en del som ikke gjør det (Bakken, 2021). I noen tilfeller strekker ikke skolen til i arbeidet med å hjelpe elever som strever. Forskning viser til at på enkelte områder, som for eksempel skolevegring og traumer, klarer ikke skolen å hjelpe nok (Amundsen m.fl., 2020). Årsakene er flere, men mangel på kunnskap og gode rutiner er sentralt. Lærerne i min forskning gir også uttrykk for dette.

For at skolen skal være en arena der elever lærer, samtidig som de blir ivaretatt psykososialt, er det viktig at læring og utvikling skjer i samspill mellom det individuelle og det kollektive, altså i systemet (Senge, 2006). Opplæringsloven sier tydelig at alle elever har rett til å ha det bra på skolen, både faglig og psykososialt (Opplæringsloven, §9 A-2, 1998). Det vil si at skolesystemet skal jobbe godt for å ta vare på hver enkelt elev. For å kunne lykkes med dette, kan det være nyttig å se på skolen som en lærende organisasjon, der flere disipliner er sentrale; Personlig mestring, både hos elever og ansatte, felles og kjente rammer, felles visjoner, lærende team, og til slutt en helhetlig systemtenkning (Senge, 2006). Ut ifra det mine informanter uttrykker, har skolen en vei å gå i å lykkes i dette.

I intervjuene gir lærerne uttrykk for at de ser viktigheten av sin egen rolle i skolen. Læreren er sentral i arbeidet med livsmestring som tverrfaglig tema (Utdanningsdirektoratet, u.d.), og lærerrollen er en viktig del av skolesystemet, og spesielt i relasjon til elever (Ogden, 2015). I samtaler rundt det såkalte doble oppdraget, der skolen både skal utdanne og danne, gir lærerne uttrykk for at dette er en grunnleggende del av det å være lærer, og at det er relasjonen til elevene som gir arbeidet mening. De er utelukkende positive til å bære ansvaret i det doble oppdraget. Moen og Moen mener at skolen er en samfunnsbygger og at lærere er med på å bidra til å styrke ungdoms motstandskraft, i tillegg til å undervise i fag (Moen & Moen, 2020). Samtidig viser forskning at belastningene hos en lærer, kan bli så store at de ikke makter å stå i arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Press på arbeidsoppgaver og ansvarsområder, sammen med manglende tid og kompetanse, gjør arbeidet med elever som strever til uoverkommelig for enkelte lærere. Det er allikevel viktig å huske på mandatet skolen og dens ansatte har, der

lærere skal gi både faglig og psykososiale veiledning. Slik kombinasjon av instrumentell og emosjonell støtte ser ut til at er den optimale lærer-elev-relasjonen (Federici & Skaalvik, 2015).

Lærerne uttrykker sterkt at for å lykkes best i det arbeidet, er det viktig at skolens forskjellige roller blir brukt, det vil si faglærer, kontaktlærer, rådgiver, miljøarbeidere, assistenter og helsesykepleiere. Det gir en trygghet for lærerne å vite at det tverrfaglige samarbeidet på skolen fungerer. Tverrfaglig samarbeidsprosesser kan bygge kapasitet hos enkeltpersoner og i organisasjoner (Omdal & Thorød, 2021). Forskning viser at fungerende tverrfaglig samarbeid frigjør tid hos lærere, og styrker arbeidet med sosialt og psykisk utsatte barn og unge i skolen (Borg, m.fl., 2014). Samme forskningsprosjekt, *Et lag rundt læreren*, ser samtidig at det er store forskjeller på hvordan «laget til læreren» ser ut (Borg, m.fl., 2014). Godt tverrfaglig samarbeid sikrer gode og forskningsbaserte tiltak, sammen med erfaringer fra klasserommet (Utdanningsforbundet, 2019). I Agder viser rapporter fra kartlegging av unges levekår, at samarbeidet mellom ulike aktører ikke er samordnet nok. Manglende samlende instanser gjør at dette er et stort satsningsområde for veien videre i arbeidet med å øke unges livskvalitet (Agder Fylkeskommune, u.d.).

Videre vil jeg sette det som er drøftet over, i sammenheng med min problemstilling. Skolen er i en god posisjon til å treffe elevene med sitt formål, det vil si at i forhold til implementering, er målgruppen for intervensjonen tilgjengelig (Roland, 2020; Greenberg m.fl., 2005). Det er helt avgjørende at destinasjonen er innen rekkevidde. Gjennom samspill og interaksjoner, preget av gode relasjoner og kommunikasjon, ligger det til rette for å «treffe» elevene med kjernekomponenten, nemlig livsmestring (Jensen & Ulleberg, 2019; Luhmann, 2000; Moe, 2000).

Mine informanter gir uttrykk for at dette er en viktig del en lærers arbeid; å skape gode relasjoner, med god kommunikasjon. Samtidig gir de uttrykk for at det er vanskelig, med tanke på tid, ressurser og kompetanse. Lærerne er som nevnt tidligere, viktige i implementeringen. Bevisstheten rundt sin egen betydning og individuelle kapasitet er avgjørende (Oterkiil, 2015), men jeg mener at lærerne har behov for å øke sin egen mestringstro. De trenger å trygges på at den kompetansen de har allerede har en god. Forskning støtter opp om dette (Mausethagen, 2015). Mestringstro er en viktig disiplin i det Senge (2006) kaller lærende organisasjoner. Sett i lys av Senges teori, mener jeg at skolen og lærerne trenger å løfte blikket og se på arbeidet med livsmestring i et større perspektiv, nemlig

systemperspektivet. Selv om mye av det som skjer i skolen er bra, er det rom for forbedringer med tanke på å jobbe mer helhetlig, og i tråd med Sengés fem disipliner. Professor Arne Nikolaisen Jordet mener at i stedet for å tenke at det er dagens elever som må tilpasse seg skolen, er det skolen som må tilpasse seg dem (Jordet, 2020). Han peker på høye frafallstall, spesielt fra videregående skolen, og mener at Fagfornyelsen viser vei til fornyelse. Jordet peker på at skolen må se til ny og pedagogisk teori og empiri for hva som må endres (Jordet, 2020).

Tverrfaglig samarbeid på og utenfor skolen kan være avgjørende for å hjelpe elever. Det gir mine informanter uttrykk for, og forskning støtter opp om dette ((Berg, m.fl., 2014). I implementeringsteori er slikt samarbeid med på å øke muligheten for endringsarbeid med kvalitet (Greenberg m.fl., 2005). Gjennom å bygge kollektiv kapasitet (Fullan, 2014), både internt og eksternt, kan skolen lykkes enda bedre med å være en viktig livsarena og beskyttelsesfaktor for alle elever.

## 5.5 Ledelsen har forsøkt å planlegge implementering av Fagfornyelsen

Lærerne mener at ledelsen har planlagt Fagfornyelsen inn i skolens årsplan, og at de med det, har forsøkt å gi nok tid og ressurser til både planlegging og gjennomføring. Lærerne opplever allikevel at de ikke har blitt nok involvert i denne delen, slik at de kan føle et eierskap til planen som er lagt. Samtidig gir de uttrykk for at de står mer alene i arbeidet med Fagfornyelsen nå som implementeringen er satt i system, og at arbeidet ikke følges opp av ledelsen. En vesentlig del av en vellykket implementering, er at ledelse og ansatte sammen klarer å endre organisasjonens retning. Det vil si at det er ledelsens oppgave å engasjere og vise vei, slik at de ansatte blir positivt stimulert til å utvikle seg og ha fremdrift (Kaufmann & Kaufmann, 2015; Roland & Ertesvåg, 2018). Videre er det viktig at lærere opplever støtte og oppfølging gjennom prosessen (Midthassel & Støen, 2015). En viktig lederoppgave i endringsarbeid, er å gi tid og å holde motivasjonen til de ansatte oppe over en lengre periode (Midthassel, 2015). Slik transformasjonsledelse er viktig for å få til implementering (Roland & Ertesvåg, 2018).

I følge Fullan (2014), er en sterk ledelse absolutt nødvendig i startfasen, slik som mine informanter opplever, men det er like nødvendig for å vedlikeholde og videreutvikle suksess. Om ikke ledelsen klarer å engasjere, motivere og vise ansatte relevansen i arbeidet, kan implementering oppleves som en trussel mot allerede etablerte strukturer (Midthassel, 2015). I

slike tilfeller vil ikke endringsarbeid føre frem og ledelsen lykkes ikke i å lede utvikling i skolen. Ledelsen i seg selv vil være en barriere for endring (Greenberg m.fl., 2005).

Mine informanter gir uttrykk for at de opplever livsmestring som et krevende tema å undervise i, med tanke på blant annet tid, ressurser, kompetanse og svak ledelse. Mangel på disse faktorene, vil kunne påvirke implementeringskvaliteten (Greenberg, m.fl., 2005). Ifølge Midthassel & Støen (2015) vil skoler som er preget av samarbeid og god kollegialitet ha større sjanse med å lykkes med implementeringsarbeid. Samtidig sier de at i slike komplekse prosesser, der vanskelige temaer utfordrer implementeringsarbeidet, trengs det en skolekultur preget av rom for eksperimentering, refleksjon og anerkjennelse (Midthassel & Støen, 2015). Fixsens modell om implementeringsprosessen viser også hvor komplekst implementeringsarbeid kan være, og at man lett kan gå seg vill i arbeidet (Fixsen, 2005; Roland & Ertevåg, 2018). Som følge av enkelte uttalelser fra mine informanter, tolker jeg at deler av skolens kultur for endring er gode, og at ledelsen og lærerne er positive til Fagfornyelsen. Allikevel er det utfordrende å stå i dette komplekse arbeidet over lengre perioder, der det er vanskelig å finne tid til samarbeid, samt å følge opp prosesser rundt implementeringen. Jeg opplever at lærerne ser en skoleledelse med gode intensjoner og planer for Fagfornyelsen, men lærerne ser samtidig utfordringer som påvirker implementeringskvaliteten.

## 6.0 Avslutning

### 6.1 Oppsummerende refleksjon

Jeg ser at lærere er opptatt av at det er en endring i elevgruppen. De ytrer en bekymring for økte psykiske plager, samt at de selv opplever å ha for lite kompetanse på disse områdene. Deres positive holdning til livsmestring som tverrfaglig tema kan være nettopp på grunn av dette. Selv støtter jeg opp om informantene, og i min rolle som lærer og rådgiver i videregående skole, ser jeg det samme. Elevene kan ha nytte av å øke sin kompetanse i livsmestring.

Før fokusgruppeintervjuene, hadde jeg gjort meg opp noen tanker om hvordan lærere opplever Fagfornyelsen. Jeg forventet en mer skeptisk holdning, og ble positivt overrasket over engasjementet som kom frem i diskusjonene. Det som ikke overrasket like mye, er presset lærere føler på tid og manglende ressurser. Det er kjente problemstillinger for meg etter 11 år som lærer i videregående skole, og jeg ser at disse utfordringene kan prege arbeidet med Fagfornyelsens og dens overordnede del.

Jeg har gjort rede for og drøftet det jeg opplever som et individfokus hos lærerne, i sammenheng med livsmestring som tverrfaglig tema. I et systemperspektiv, der skolen skal bidra til økt livsmestring med gode, universelle tiltak, ser jeg at dette fokuset kan gjøre arbeidet vanskelig. Lærere blir for opptatt av å ta vare på den enkelte elev som strever, som jo oppleves som en viktig del av det å være lærer. Det kjenner jeg meg igjen i. Allikevel kan dette «stjele» både fokus, tid og ressurser, og samtidig føre til at lærere kjenner på et avvik i kompetanse. Vi skal ikke diagnostisere eller være terapeuter, men bidra med positive tiltak som er nyttige for alle. Ja, vi skal se alle, og se hvem som trenger hjelp utover det skolen kan tilby. Vi skal være døråpnere inn mot et hjelpeapparat. Jeg mener vi som jobber i skolen, først og fremst skal skape en skole som gir gode vilkår for at våre elever skal utvikle en sunn psykisk helse. Det er dette livsmestring som tverrfaglig tema handler om.

I mine øyne faller begrepet livsmestring inn i alt vi gjør i løpet av en skoledag. Enten det er å se en elev i øynene og smile, eller det er å vurdere det tverrfaglige tema opp mot måloppnåelse i fag. Videre tenker jeg at måten vi velger å gjøre det på, kan være avgjørende. Å være den autoritative voksne, som på en varm og god måte stiller tydelige og kjente forventninger, er kjernen i det å gi våre elever muligheten til å oppleve livsmestring. Å møte eleven der de er, og være det støttende stillaset i et skolesystem som kan virke krevende, tror jeg mange elever i videregående skole sårt trenger.

Jeg deler lærernes syn på skolen som en viktig livsarena for alle elever. Det doble oppdraget oppleves som utrolig meningsfullt, og gode relasjoner kan skapes gjennom interaksjoner og kommunikasjon. Selv om skolens posisjon hos unge mennesker er god, ser jeg som lærerne, at det er utfordringer, med tanke på tid og kompetanse. Jeg tenker derfor at skolen hele tiden må gå i seg selv, og være en lærende og utviklende organisasjon. Gamle strategier og mønstre bør brytes, om de ikke fungerer. Slik vil skolen i enda større grad utvikle seg til å bli det Møller kaller en sterk beskyttelsesfaktor for unge mennesker.

Endringsarbeid i skolen er komplekst og utfordrende, fordi man kan ha mål om å endre praksis som er innarbeidet i et system, eller hos den enkelte lærer. Mine informanter gir tydelig uttrykk for at deres yrkesgruppe kan være utfordrende å skulle endre, og at lærere kan stille seg kritiske til endring. Jeg opplevde derimot ikke det under fokusgruppeintervjuene, og ble positivt overrasket over lærernes engasjement for implementeringen av Fagfornyelsen. De påpeker barrierer hos seg selv og ledelsen, men samtidig en sterk vilje til å bryte disse og videreføre intervensjonen med kvalitet.



## 6.2 Konklusjon

Som første del av en konklusjon, ønsker jeg å svare på problemstillingen ut ifra mine informanternes svar;

***Livsmestring i et systemperspektiv - hvilke opplevelser og tanker har lærere i videregående skole om det tverrfaglige tema livsmestring?***

*En kvalitativ undersøkelse om hvordan lærere opplever livsmestring som tema inn i videregående skole, med fokus på å utforske deres tanker om betydning av begrepet, samt hvordan dette implementeres inn i skolen.*

Lærerne i mine fokusgrupper opplever at elevgruppen er i endring, og at flere strever med å mestre deler av livet, enten det er på eller utenfor skolen. Ut ifra dette mener lærerne at å hjelpe elever med å øke sin kompetanse i livsmestring, er en viktig oppgave for skolen.

Lærerne opplever begrepet livsmestring som meget bredt, der alle fasetter av livet kommer inn. De trekker frem fysisk og psykisk helse, å kunne ta egne valg i alle situasjoner, selv i de vanskelige, sette seg realistiske mål, både for seg selv som individ, men og i fellesskap med andre. Det at lærerne legger mye i begrepet, oppleves som positivt fordi da dekker det mange områder, samtidig som det er utfordrende å konkretisere og operasjonalisere begrepet i undervisning.

Skolen er en viktig arena for unge mennesker, og lærerne ser på skolens mandat om både utdanne og danne unge mennesker, som utelukkende positivt, og tar ansvaret som ligger i det på alvor. Læreres doble rolle i dette oppdraget, ligger dypt plantet i yrkesstoltheten til en lærer, og er blant det som gir arbeidet mening. Samtidig har det klare utfordringer. Tidspress og mange elever gjør det utfordrende å hjelpe alle elever til livsmestring. Videre uttrykker lærerne at de ovenfor noen elever, har for lite kompetanse, og at tverrfaglig samarbeid internt og eksternt derfor kan hjelpe elever som strever.

Lærerne opplever at implementeringen stort sett har gått bra. Det er spesielt to delfunn som kommer frem som utfordrende. Det første gjelder læreres kompetanse sett opp mot innholdet i tema livsmestring. Som følge av at deler av tema krever ekstra kompetanse, som for eksempel psykisk helse, føler lærere at de trenger å hente inn dette fra andre fagpersoner på skolen, eller eksternt. Videre uttrykker de at en konkretisering av temaet, vil gjøre det klarere på hva livsmestring handler, som igjen vil føre til en bedre implementeringskvalitet.

Det andre delfunnet er i hvilken grad ledelsen har utført sine oppgaver i forbindelse med implementeringen på en god måte. Lærerne mener at ledelsen har gjort et godt forsøk på å planlegge innføringen av Fagfornyelsen, ved å sette det inn i planer og gi lærere noe tid til samarbeid. Samtidig mener de at mye av ansvaret for en videreføring av innføringen har blitt lagt på lærerne selv, og at de har begrenset med tid, ressurser, samarbeid og kompetanse for å stå i dette på en god måte. Dette kan føre videre til lav lojalitet og motivasjon hos de ansatte, men de viser en tro på at over tid vil Fagfornyelsen bli godt implementert i hele organisasjonen.

Videre i konklusjonen vil jeg sette egne ord på det min forskning viser. Jeg tolker som tidligere kommentert, lærerne som positive til Fagfornyelsen og livsmestring som tverrfaglig tema. Det jeg ser på som en utfordring, er inntrykket jeg får av at lærerne har et individfokus i samtaler rundt tema livsmestring. Det er viktig å presisere at dette fokuset preger livsmestring som tema, og at jeg opplever mine informaners tanker om selve begrepet livsmestring i tråd med teori og empiri. Med dette, mener jeg at skolen må ta en diskusjon på hva det vil si at temaet livsmestring skal være systembasert, med forebyggende tiltak for alle. Det er helt tydelig for meg at hvis et tiltak eller en reform er uklar i hva, kan det være vanskelig å vite hvordan. Skolens ledelse må sammen med lærerne løfte dette opp, og bevisstgjøre organisasjonen på å ha et systemfokus og en forebyggende praksis i arbeidet med livsmestring.

Som følge av at mine informanter uttrykker en frustrasjon rundt uklarhet i kjernekomponenten (hva), samt at de viser usikkerhet på implementeringsdriveren (hvordan), reflekterer jeg over det Ertesvåg (2015) mener kan være en utopi; at praksis hos lærere er basert på forskning. Hun mener at lærere fort går inn i gamle spor og vaner, og jeg undrer om ikke det er slik for mine informanter også. Usikkerheten rundt tema livsmestring, fører de inn i gamle spor, der individfokuset står sterkt. I tillegg til å belyse livsmestring som et systematisk og forebyggende arbeid mot alle elever, mener jeg at skolen kan ha nytte av å se til mer forskningsbaserte forebyggende tiltak. Som tidligere gjort rede for, er flere forskere opptatt av dette (Jordet, 2020; Utdanningsforbundet, 2019). Helsedirektoratet mener at programmer som bygger på forskning, som for eksempel VIP og Venn1, har nytteverdi og betydning for arbeidet med elevers psykiske helse (Gjerustad m.fl., 2019). Ut ifra dette vil jeg tenke at slike programmer kan være til hjelp for lærere i videregående skole, og at ledelsen kan ta ansvar for at lignende forskningsbaserte og forebyggende tiltak i større grad blir tatt i bruk.

Jeg har stor tro på at implementeringen av Fagfornyelsen i skolen skal videreføres på en god måte. Den positive holdningen til livsmestring som tema, gjør meg optimistisk. Skolens ledelse må være tydeligere i sin ledelse over tid, slik at lærerne opplever en videreføring av implementeringen. Barrierene som for eksempel begrepsavklaring, planlegging, kompetansebehov og tidsbruk må kartlegges og bearbeides. Gjennom kollektiv kapasitetsbygging blant alle skolens ansatte, kan nye læreplaner og tverrfaglige temaer bli en integrert del av skolens visjoner, verdier, planer og undervisning.

### 6.3 Forskningsprosessens styrker og svakheter

I min forskning ser jeg tydelig både styrker og svakheter. Jeg har valgt et tema som er svært dagsaktuelt på grunn av endringer i elevgruppen og deres behov for å mestre livet på en bedre måte. Samtidig er diskusjonene rundt Fagfornyelsen høyst levende, og ikke så forankret i den norske skolen, ennå. Videre mener jeg at valget på metode for datainnhenting, fokusgruppeintervju, ga meg en styrke i prosessen. Ikke bare sparte jeg tid og transkriberingsarbeid, men diskusjonene informantene imellom, ga meg et godt innblikk i lærernes opplevelser, tanker og erfaringer, akkurat slik jeg ønsket. Gjennom fokusgruppeintervjuene fikk jeg en stor mengde datamateriale, noe som gjorde analysen spennende. Videre har jeg valgt tematisk analyse, og for meg ble det en meget ryddig og oversiktlig måte å analysere funnene mine på.

Samtidig som jeg opplever styrker ved min forskning, ser jeg like tydelig svakheter. Jeg har valgt å intervju til sammen 6 personer. Planen var 8, men sykdom gjorde det vanskelig. Anbefalinger på fokusgrupper er et større antall, og mitt utvalg kan da ansees som noe lite. Det kan ha betydning for relabiliteten for forskningen. Videre kunne jeg valgt å intervju noen fra en annen skole enn den jeg jobber på, da også dette valget kan påvirke kvaliteten på forskningen. Samtidig ser jeg at for å få en større bredde i utvalget, kunne jeg intervjuet andre fra flere skoler, ikke bare en, og også andre ansatte i skolen, som elevtjeneste eller ledelse.

### 6.4 Videre arbeid

For videre forskning kunne det vært interessant å forske på hvordan elever opplever det tverrfaglige tema livsmestring, og hvilke tanker de har om implementeringen av Fagfornyelsens innhold. Selv om lærere er en driver i dette arbeidet, er det elevene i den

norske skolen som er destinasjonen for de nye læreplanene. Deres opplevelser er i mine øyne av stor interesse. Videre ser jeg at å intervju ledelsens syn på Fagfornyelsen og endringsarbeidet med den, kunne vært svært interessant, og sammenligne deres opplevelser og tanker med lærernes.

For skolens videre arbeid med Fagfornyelsen ser jeg at å sette fokus på den kollektive kapasiteten i organisasjonen blir viktig. Alle ansatte må gjennom kommunikasjon samarbeide i enda større grad for å virkelig få temaet livsmestring godt implementert i både planer og undervisning.

I et større perspektiv har jeg stor tro på skolens betydning som beskyttelsesfaktor for elever i risiko, sammen med familie og nærmiljø. Vi som skole må kontinuerlig ta innover oss vår rolle og hvor viktige vi faktisk kan være for enkelte elever. Den positive holdningen som jeg ser hos lærerne må opprettholdes, og gjennomsyre alt arbeid vi gjør. Men vi klarer det ikke alene; i samsvar med regionen Agders plan frem til 2030, mener jeg at en samordning av personer og tjenester rundt unge mennesker er viktig. I stedet for å levere en stafettpinne videre, må vi drive med synkront arbeid, der vi sammen skaper løsninger.

## Kilder

- Agder Fylkeskommune (u.d.). *Regionplan for Agder 2030*. [regionplan-agder-2030.pdf](https://regionplan-agder-2030.pdf) ([agderfk.no](https://regionplan-agder-2030.pdf))
- Amundsen, M.L. (2019, 29.november). Når skolen svikter. *Psykologi i kommunen*. 2019 (6). <https://psykisk-kommune.no/nar-skolen-svikter/19.125>
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021- Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 8/21. NOVA.
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- Barsøe, L. (2013). *Barnehagelæreren som leder: å lede voksne i arbeid med barn*. Kommuneforlaget
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K. & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren*. (8/2014). Arbeidsforskningsinstituttet. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/delrapport\\_kunnskapsoversikt\\_et-lag-rundt-lareren.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/delrapport_kunnskapsoversikt_et-lag-rundt-lareren.pdf)
- Borg, E. & Pålshaugen, Ø. (2018, 21.september). En sak for seg – eller en sak for alle? *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*. 2(15), 180-190 <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2018-02-03-09>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder*. (2. utg.) Hans Reitzels forlag.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal Akademisk.
- Bukve, O. (2021). *Forstå, forklare, forandre*. (2.utg.) Universitetsforlaget.
- Creswell, J.W. (2007). *Quality Inquiry & Research Design*. (2.utg.) Sage Publications.
- Ekornes, S. M. (2016). Teacher Stress Related to Student Mental Health Promotion: the Match Between Perceived Demands and Competence to Help Students with Mental Health Problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 61(3) 333-353. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2016.1147068>
- Eriksen, T.B. (2014). Hva er en god skole? *Spesialpedagogikk*. 2014 (7). 5-13. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Spesialpedagogikk%207%202014.pdf>
- Ertesvåg, S. (2015). Praksis basert på forskning- ein utopi? I Roland, P. & Westergård, E. (Red.) *Implementering: Omsetting av teorier, ideer, aktiviteter og strukturer til praksis*. (s.40-56) (3. oppl.) Universitetsforlaget.

- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies*, 7(1), 21-36.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blasé, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, University of South Florida.
- Fullan, M. (2014) *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Kommuneforlaget.
- Gjerustad, C., Smedsrud, J & Federici, R.A. (2019). *Systematisk arbeid med psykisk helse i skolen: Spredning, bruk og implementering av eksterne skoleprogram*. (Rapport 2019:25) NIFU [https://www.helsedirektoratet.no/tilskudd/psykisk-helse-i-skolen/NIFUrapport2019-25.pdf/\\_attachment/inline/d771d753-6569-44dc-9a4c-3a300a68ce82:3e38c9d6ffb5d9cd2af1bb4d94913dd9d40fee4c/NIFUrapport2019-25.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/tilskudd/psykisk-helse-i-skolen/NIFUrapport2019-25.pdf/_attachment/inline/d771d753-6569-44dc-9a4c-3a300a68ce82:3e38c9d6ffb5d9cd2af1bb4d94913dd9d40fee4c/NIFUrapport2019-25.pdf)
- Greenberg, M., Domitrovich, C., Graczyk, P., & Zins, J. (2005). *The study of implementation in school-based preventive interventions: Theory, research, and practice*. Rockville, Maryland: Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Administration. Center for Mental Health Services. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/profile/Mark\\_Greenberg2/publication/253475340\\_The\\_Study\\_of\\_Implementation\\_in\\_School-Based\\_Preventive\\_Interventions\\_Theory\\_Research\\_and\\_Practice/links/0c96052a8783446310000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mark_Greenberg2/publication/253475340_The_Study_of_Implementation_in_School-Based_Preventive_Interventions_Theory_Research_and_Practice/links/0c96052a8783446310000000.pdf)
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen akademiske forlag.
- Helliwell, J.F., Layard, R., Sachs, J.D., De Neve, J.E., Akinin, L.B. & Wang, S. (2022) *World Happiness Report*. United Nations. <https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2022/WHR+22.pdf>
- Helskog, G.H. (2019). Fragmentering og disharmoni, eller helse og livsmestring? *Prismet*. 2019 (1), 53-62. <https://journals.uio.no/prismet/article/view/6853>
- Hirsch, D. (1992). *City Strategies for Lifelong Learning*. OECD. <https://www.oecd.org/education/innovation-education/34931642.pdf>
- Hohmann, A.A. & Shear, K. (2002) Community-Based Intervention Research: Coping With the “Noise” of Real Life in Study Design. *The American Journal of Psychiatry*. 159(2) (201-207) <https://ajp.psychiatryonline.org/doi/full/10.1176/appi.ajp.159.2.201>
- Horverak, M. O., & Aanensen, M. (2019). Decreased motivation and increased mental illness among young people—a need for teaching life mastery skills in school. *The 7th*

- European Conference on Education, Independence & Interdependence, official conference proceedings (239-251).*
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis.* (2.utg.). Gyldendal Forlag.
- Johannessen, M. (Programleder). (2020). *Trenger vi livsmestring på timeplanen? Med Ole Jacob Madsen.* [Audio Podkast].  
<https://martinjohannessen.blogspot.com/2020/09/podcast-rekk-opp-handa-ep-100-trenger.html>
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2020). *Rådgivning – tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Johannessen, L.E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2021). *Hvordan bruke teori? Nyttig verktøy i kvalitativ analyse.* (4.oppl.) Universitetsforlaget
- Jordet, A.N. (2020). Annerkjennelse er avgjørende for barns læring- det er altfor mange elever som strever i skolen. *Bedre Skole.* 132(3). 50-56. [BS0320-WEB.pdf \(utdanningsnytt.no\)](#)
- Kaufmann, A. & Kaufmann, G. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse.* (5. utg.) Fagbokforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju.* (3.utg). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4. utg., 97-128). Sage.
- Longworth, N. & Davies, W.K. (1997). Lifelong learning. *Biochemical Education.* 25(1), 51-52. <https://www.sciencedirect.com/journal/biochemical-education/vol/25/issue/1>
- Luhmann, N., (2000). *Sociale systemer.* Hans Reitzels Forlag.
- Lund, I. (2011). Sårbare elever i skolen. *Spesialpedagogikk.* 2(2011). 15-23.  
[Spesialpedagogikk 2 2011.pdf \(utdanningsnytt.no\)](#)
- Lund, I. & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i skole og barnehage. Nye perspektiver.* Cappelen Damm Akademisk.
- Læringssenteret UiS. (2020) *Livsmestring i skolen.* [Audio Podkast]. UiS  
<https://nettop.guru/wordpress/episode-3-livsmestring-i-skolen/>
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon: hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget.
- Madsen, O.J. (2020). *Livsmestring på timeplanen.* Spartacus Forlag AS.

- Magnúsdóttir, I., Lovik, A., Unnarsdóttir, A.B., McCartney, D., Ask, H., Köiv, K., Arregui, L., Christoffersen, N., Johnson, S.U., McIntosh, A., Kähler, A.K., Campbell, A., Hauksdóttir, A., Fawns-Ritche, C., Erikstrup, C., Helenius, D., Altschul, D., Thodrdóttir, E.B., Eyporsson, E., Frans, E.M., Tomasson, G., Jonsdóttir, H.L., Runarsdóttir, H., Hjalgrim, H., Haroárdóttir, H., Ganzalez-Hijon, J., Banasik, K., Dinh, K.M., Lu, L., Milani, L., Trogstad, L., Didriksen, M., Ebrahimi, O.V., Sullivan, P.F., Magnus, P.M., Shen, Q., Nesvåg, R., Mägi, R., Palsson, R., Ostrowski, S.R., Werge, T., Hoffart, A., Porteous, D.J., Fang, F., Jakobsdóttir, J., Lehto, K., Andreassen, O.A., Pedersen, O.B.V., Aspelund, T., Valdimarsdóttir, U.A. (2022) Acute COVID-19 severity and mental health morbidity trajectories in patient populations of six nations: an observational study. *The Lancet, Public Health*. 7(5), 406-416. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2468266722000421>
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring?: om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget
- Meld.St.20 (2012-2013) *På rett vei*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Meld.St.28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Midthassel, U.V. (2015). Skoleleders rolle og implementeringsprosessen. I Roland, P. & Westergård, E. (Red.) *Implementering: Omsetting av teorier, ideer, aktiviteter og strukturer til praksis*. (s.101-116) (3.oppl.) Universitetsforlaget.
- Midthassel, U.V. & Støen, J. (2015). Skolekulturen og implementeringsarbeidet. I Roland, P. & Westergård, E. (Red.) *Implementering: Omsetting av teorier, ideer, aktiviteter og strukturer til praksis*. (s.72-83) (3.oppl.) Universitetsforlaget.
- Moe, S. (2000). *Læredikt: Systemisk-konstruktivistisk pedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Moen, B.E. & Moen, G.L. (2020). *Skolen som samfunnsbygger. Å bli til noen, ikke bare noe*. Cappelen Damm Akademisk.
- Møller, G. (2021, 30. juni). *Risiko- og beskyttelsesfaktorer blant unge i Agder*. (628) Telemarksforskning. <https://agderfk.no/f/p1/i283e8d35-342e-42cf-9a01-360827505230/beskyttelsesfaktorer-blant-unge-i-agder.pdf>
- NESH (De nasjonale forskningsetiske komitéene). (2021) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>



- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- OECD, (2008). *21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy?* <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>
- OECD, (2018). *Future of Education and Skills 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal.
- Olsen, M.I. & Traavik, K.M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Fagbokforlaget.
- Omdal, H. & Barsøe, L. (2021). Samarbeid om barn med spesielle behov i barnehagen. I Omdal, H. & Thorød, A.B.(Red.) *Ulike profesjoner, felles mål. Barn og unge i risiko*. (s.67-84) Universitetsforlaget.
- Omdal, H. & Lund, I. (2021). Ledelsens betydning for samarbeid i barnehagen. I Omdal, H. & Thorød, A.B (Red.) *Ulike profesjoner, felles mål*. (s.51-64) Universitetsforlaget.
- Omdal, H. & Roland, P. (2020) Possibilities and challenges in sustained capacity-building in Early Childhood Education and Care (ECEC) institutions: ECEC leaders' perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*. 28 (4), 68-581. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1783929>
- Omdal, H. & Thorød, A.B (2021). *Ulike profesjoner, felles mål*. Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oterkiil, T.C. (2015). Kapasitetsbygging på ulike nivåer. I Roland, P. & Westergård, E. (Red.) *Implementering: Omsetting av teorier, ideer, aktiviteter og strukturer til praksis*. (s.59-68) (3. utg.) Universitetsforlaget.
- Pedersen, W. & Eriksen, I. M. (2019). Hva de snakker om når de snakker om stress. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(02), 101-118. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-02-01>
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetoder for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm
- Prebensen, C. & Hegstad, R. (2017). *Livsmestring i skolen*. Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Rehman, A. A. & Alharthi, K. (2016). An introduction to research paradigms. *International Journal of Educational Investigations*. Vol.3, No.8: 51-59.

- Reinertsen, A.B. & Roos, M. (2021). Mellom reformer og tilskuddsordninger. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*. 105(5). 421-427. Universitetsforlaget.  
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/1504-2987-105-5>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3.utg) Fagbokforlaget.
- Ringereide, K. & Thorkildsen, S.L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Pedlex.
- Roland, P. (2015). Hva er implementering? I Roland, P. & Westergård, E. (Red.) *Implementering: Omsetting av teorier, ideer, aktiviteter og strukturer til praksis*. (s.19-37) (3.oppl.) Universitetsforlaget.
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole*. Cappelen Damm Akademiske.
- Roland, P. & Ertesvåg, S.K. (2018). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen*. (1.utg., 2.oppl.) Gyldendal.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2001). *Defining and Selection of Key Competencies*. (DeSeCo Annual Report 2001/spring 2002) OECD.  
<https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/01.parsys.70925.downloadList.59988.DownloadFile.tmp/2001annualreport.pdf>
- Senge, Peter. M. (2006). *The fifth discipline. The Art & practice of The Learning Organization*. Random House.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning.
- Skeie, G. (2017). «Livsmestring» i læreplanverket. *Prismet*, 68(4), 327-338. [Visning av Ny overordnet del av læreplanen for skolen \(uio.no\)](#)
- Sletten, M. A. & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer: en kunnskapsoversikt og en empirisk analyse*, NOVA Notat 4/16. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Stewart, D.W. & Shamdasani, P.N. (2015). *Focus Groups. Theory and practice*. (3.utg.) Sage Publications.
- Støren, K.S. & Rønning, E. (2021). *Livskvalitet i Norge 2021*. (Rapporter 2021/27) Statistisk Sentralbyrå. [https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/levekra/artikler/livskvalitet-i-norge-2021/\\_attachment/inline/c2d3a9a8-5dad-4745-ac05-e5f2417ffec0:b844119bf0cfaaf253f214b7ac75c316792b4624/RAPP2021-27\\_web.pdf](https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/levekra/artikler/livskvalitet-i-norge-2021/_attachment/inline/c2d3a9a8-5dad-4745-ac05-e5f2417ffec0:b844119bf0cfaaf253f214b7ac75c316792b4624/RAPP2021-27_web.pdf)
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen: Et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal akademisk.

- Tesli, M.S., et.al., (2021). *Psykiske lidelser hos voksne*. (Folkehelse rapporten, oppdatert 2021). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykiske-lidelser-voksne/?term=&h=1>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (u.d.) *Fagfornyelsen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet (u.d.) *Skolemiljø*. [Skolemiljø \(udir.no\)](https://www.udir.no/skolemiljo/)
- Utdanningsforbundet (2019). *Livsmestring, kan det læres?* [Audio Podkast]. Utdanningsforbundet. [Lærerrømmet: Livsmestring, kan det læres? \(utdanningsforbundet.no\)](https://www.udf.no/larerrrommet/livsmestring-kan-det-leres/)
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage – mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk.
- WHO, (2003) *Skills of Health*. The World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf>
- Øierud, G.L. (2019). Livsmestring. *Prismet*. 2019(1), 3-4. <https://journals.uio.no/prismet/article/view/6853>
- Østerud, Svein (1998). Relevansen av begrepene «validitet» og «reliabilitet» i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 3/98. 119-130

# Vedlegg

## Intervjuguide

### Intervjuguide

#### **Informasjon om intervjuet**

##### 1) Samtalen

- Kort om meg.
- Tematikken for intervjuet.
- Tid. Intervjuet vil ta cirka 45 - 60 minutter

##### 2) Samtykke

- Intervjuet vil bli tatt opp.
- Du som deltaker vil være anonym i besvarelsen.
- Jeg ønsker kun å bruke informasjon om kjønn og aldersgruppe i den publiserte utgaven av oppgaven.
- Andre opplysninger fra intervjuet vil bli slettet fra opptaksutstyr og notater ved forskningens avslutning.
- Du kan trekke seg når som helst.

##### 3) Skrive under samtykkeerklæring

- Spør om behov for oppklaring?
- Les over og skriv under.

##### 4) Spørsmål?

- Om det er noe du lurer på underveis må du bare si ifra.
- Si også ifra om du synes et spørsmål virker uklart, så skal jeg presisere det.

##### 5) Presisering

- Ønsker å høre dine egne opplevelser og tanker. Du er eksperten.
- Min rolle under opptaket

##### 6) Starte lydopptak

## Lærerbakgrunn

- i. Alder: \_\_\_\_\_
- ii. Kjønn: \_\_\_\_\_
- iii. Hvilke fag underviser du i/har undervist i?

---

iv. Hvor lenge har du undervist?

---

v. Hvilke andre funksjoner har du hatt i tillegg til faglærer?

vi. Kan du fortelle litt om skolen du jobber på?

a. Hvordan er elevgruppen?

b. utfordringer?

vii. Har du jobbet på andre skoler?

a. Hvor lenge?

b. Ligner skolen(e) på denne (elevgruppe osv.)?

### 1. Elevgruppene

«I Ungdata-undersøkelsen fra 2021, gir et større antall unge uttrykk for at de ikke har det bra, av forskjellig grad. Også SSBs undersøkelser fra 2021 viser at flere unge opplever dårligere livskvalitet»

a) I hvor stor grad opplever dere at flere elever strever med faktorer som påvirker livskvaliteten?

b) I hvor stor grad opplever dere at disse elevene som opplever lav livskvalitet, også strever med skolen?

### 2. Reformen og skoleutvikling

«Fornyelsen av Kunnskapsløftet 2020, er en av flere reformer skolen har vært igjennom de siste ti-årene. Den nåværende er omfattende, og gir mye ansvar lokalt til skolene, både når det gjelder overordnet del, fag, tverrfaglige temaer og vurderinger.»

- a) Hva ligger i fagfornyelsen for dere? Hva betyr den?
- b) Jeg vil gjerne høre med dere hvordan dere opplever prosessen rundt innføringen av fagfornyelsen 2020 på denne skolen? Hva har skolen gjort i denne prosessen?

### **3. Begrepet livsmestring**

«I fagfornyelsen er flere tverrfaglige temaer blitt introdusert, blant andre folkehelse og livsmestring. Disse skal inn i andre fag.»

- a) Hva legger dere i begrepet livsmestring?
- b) Hvilke tanker har du om hvor viktig det er å få dette tema inn i skolen?
- c) Hvor stor tro har du at livsmestring som tema kan hjelpe elever, spesielt de som strever?

### **4. Skolen som livsarena for elever**

«I en del av det vi kaller systemteori, nevnes skolen som et av de systemene som er nærmest en elev. I andre teorier sies det at systemer rundt mennesker kan være sosiale systemer.»

- a) Hvilken rolle opplever dere at skolen spiller i elevers liv?
- b) Hvordan opplever du at skolen som system tar vare på de elever som strever, både generelt og denne?

I den generelle delen av læreplanen, beskrives skolens oppdrag, nemlig at lærere skal danne og sette elever i stand til å mestre livene sine.

- c) Hva tenker dere om dette doble oppdraget?
- d) Hvordan opplever du det er å jobbe med temaer knyttet opp til individet, i et system det tiltakene og opplæringen i all hovedsak er universell?
- e) Hva kan vi som skole gjøre for at elever skal mestre livene? Hva er din rolle i det?

### **5. Implementeringsprosessen**

«De nye læreplanene skal implementeres i skolesystemet. I implementeringsteori er de som skal utføre implementeringen sentrale, samt ledelsen.»

- a) I hvor stor grad opplever dere at dere har nok kapasitet og kompetanse, til å lykkes i å undervise i tema livsmestring, slik at det gir læring til elevene?
- b) Hvordan opplever dere egen mestringstro på å undervise i tema livsmestring?
- c) I hvor stor grad opplever dere samarbeid i arbeidet med de tverrfaglige temaene?
- d) I hvor stor grad opplever dere at ledelsen tar del i implementeringen?
- e) Hva jobber for og imot at dere skal lykkes i å implementere livsmestring inn i fag og i skolen?

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *Masteroppgave; Kvalitativt intervju om læreres opplevelse av det tverrfaglige tema livsmestring*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske læreres opplevelse av tema livsmestring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Jeg ønsker å utforske forståelsen av livsmestring som tema blant lærere i videregående skole, samt hvordan lærere i videregående skole opplever implementeringen av fagfornyelsen. Jeg ønsker også å utforske læreres opplevelse av sin egen mestringstro på at de kan lykkes i å implementere temaet i skolen, samt kartlegge faktorer som fremmer eller hemmer implementering av nye læreplaner og deriblant tverrfaglige temaer.

Problemstillingen er,

***Livsmestring i et systemperspektiv - hvilke opplevelser og tanker har lærere i videregående skole om det tverrfaglige tema livsmestring?***

*En kvalitativ undersøkelse om hvordan lærere opplever livsmestring som tema inn i videregående skole, med fokus på å utforske deres tanker om betydning av begrepet, samt hvordan dette implementeres inn i skolen.*

Forskningsspørsmålene som er utformet er følgende;

*Hva legger lærere i begrepet livsmestring?*

*Hvorfor trenger vi livsmestring inn i skolen?*

*Hva mener lærere er deres ansvar og rolle i forhold til det tverrfaglige tema livsmestring?*

*Hvordan har lærere opplevd innføringen av de nye tverrfaglige temaene?*

Dette arbeidet er en del av min avsluttende masteroppgave i spesialpedagogikk på UiA.



## **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

UiA er ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg sender denne henvendelsen til deg fordi du er lærer på en videregående skole, og underviser i et fag som har livsmestring som tverrfaglig tema. Jeg ønsker å intervju 4-6 lærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å gjennomføre et fokusgruppe- intervju, der jeg stiller spørsmål om dere som lærere i forhold til alder, bakgrunn, erfaring og fag, samt deres opplevelser av ulike momenter rundt tema livsmestring og sårbare elever.

Jeg stiller mellom 10-15 spørsmål og tar lydopptak, samt notater av vår samtale. Disse vil bli behandlet på korrekt måte, og deretter slettet. Svarene vil være anonyme.

## **Det er frivillig å delta**

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

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

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

Det er kun meg som student og min veileder som vil lese råmaterialet av intervjuet som gjennomføres. Navn og dine kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Dine svar vil ikke kunne gjenkjennes som dine og tolkes og drøftes i sammenheng med de andre respondentenes svar.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i begynnelsen av mai 2022. Etter oppgaven er ferdig, blir dine data slettet.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiA har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en 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

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

UiA ved Per Einar Garmannslund

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Birgitte Vegsgaard Bårdsen

---

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Masteroppgave; *Kvalitativt intervju om læreres opplevelse av det tverrfaglige tema livsmestring*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)