



Norges miljø- og
biovitenskapelige
universitet

Masteroppgave 2022 30 stp
Fakultet for landskap og samfunn

Robust Ungdom: Elevers erfaringer med deltakelse i et undervisningsopplegg for folkehelse og livsmestring i ungdomsskolen

Robust Youth: Students' experiences with participation in a teaching program in public health and life skills in secondary school

Benedicte Susann Nilssen
Folkehelsevitenskap

Forord

Med denne masteroppgaven avslutter jeg masterstudiet i Folkehelsevitenskap med mye ny kunnskap fra dyktige forelese og mange nye erfaringer som jeg ønsker å ta med meg videre. Min bakgrunn i psykologi blomstret min interesse for helsefremmende og forebyggende arbeid og med denne oppgaven har det vært veldig spennende og lærerikt å løfte frem blikket på folkehelse og livsmestring i skolen.

Jeg vil takke mine to dyktige veiledere for god støtte gjennom denne perioden. Min eksterne veileder Anne-Kristin Imenes introduserte meg for undervisningsopplegget Robust Ungdom. Det passet perfekt til min interesse for psykisk helse hos barn og unge. Hun lærte meg om undervisningsopplegget og styrket mitt engasjement for prosjektet. Det har vært utrolig hjelpsomt, lærerikt og ikke minst hyggelig med støtte fra min interne veileder Linda Nesse. Jeg har satt stor pris på alle mailtråder og møter både digitalt og endelig fysisk. En stor takk til ungdomsskolen jeg fikk besøke og alle informanter som deltok i min undersøkelse!

Takk til den flotte kollokviegruppen gjennom hele studieløpet. Takk til Ida og Julie for alle dager på biblioteket, samt en motivasjonstur til Malaga! Takk til samboer, gode venner, familie og kolleger med deres støtte og gode pauser.

Denne perioden har vært spennende! Nå føler jeg meg veldig klar for å levere og ta med disse erfaringene og kunnskapen videre i arbeidslivet.

Oslo, mai 2022

Benedicte Susann Nilssen

Sammendrag

Bakgrunn: Det har i økende grad blitt rapportert om psykiske helseplager fra barn og unge. Ungdomstiden kan bringe med seg endringer som påvirker livskvalitet og psykisk helse. Mye av de unges plager og utfordringer handler om stress og press fra sosiale arenaer rundt dem blant annet på skolen og i fritidsaktiviteter. Folkehelse og livsmestring i skolen ses på som en tilnærming for å ruste ungdommer med kunnskap og verktøy som kan være til hjelp i livets situasjoner, samt være med på å forebygge psykiske helseplager og fremme god psykisk helse. Formålet med denne studien var å undersøke ungdomsskoleelevers erfaringer med et undervisningsopplegg i folkehelse og livsmestring kalt Robust Ungdom.

Metode: Studiens problemstilling: «Hvilke erfaringer har ungdomsskoleelever med folkehelse og livsmestring gjennom deltakelse i undervisningsopplegget Robust Ungdom?», ble belyst ved bruk av kvalitativ metode. Det ble gjennomført tre fokusgruppeintervju med ungdommer fra en ungdomsskole som har flere års erfaring med Robust Ungdom og som var en del av undervisningsoppleggets ressursgrupper. Totalt var det 18 deltakere som deltok i studien (5 gutter og 13 jenter). Til analysen ble systematisk tekstkondensering brukt.

Resultater: Studiens resultater viste ungdommenes erfaringer ved fire hovedtemaer, disse var økt kunnskap om psykisk helse, verktøy for psykisk helse, deltakelse i annerledes undervisning og forbedringspotensiale. Ungdommenes beskrivelser av økt kunnskap handlet om at gjennom undervisningen opplevde de å få økt kunnskap om temaer som hjernens egenskaper, relasjoner, følelser, søvn, pust og det å bli kjent med seg selv. Denne kunnskapen hadde bidratt til et bredere perspektiv og økt forståelse. Verktøy omhandlende søvn, avspenning og kommunikasjon hadde bidratt til nye vaner som var til hjelp for ungdommene. Det var tydelig at Robust Ungdom var et positivt tilskudd i timeplanen med en annerledes deltakelse med ulike øvelser. Lek var en favoritt hos ungdommene som bidro til bedre samhold i klassene. Ungdommene hadde også innspill som indikerte undervisningens forbedringspotensiale. Dette handlet både om innspill til foredragene som kunne oppleves som kjedelig og uengasjerende, samt ønsker om flere samlinger av noen spesifikke temaer og andre temaer.

Konklusjon: Oppsummert indikerte resultatene at ungdomsskoleelevene hadde fått flere gode erfaringer med Robust Ungdom som et undervisningsopplegg i folkehelse og livsmestring. Resultatene tyder på økt livsmestring i form av økt kunnskap om psykisk helse, hvor de har fått bredere perspektiver og økt forståelse etter samlingene, samt ved bruk av nyttige verktøy. De opplevde flere nyttige elementer ved undervisningen med en annerledes deltakelse.

Samtidig ble det fremmet innspill der undervisningen opplevdes som mindre nyttig og ønsket andre temaer som er relevant innen det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Videre kan det være nyttig å undersøke flere barn og unges erfaringer med slik undervisning, undersøke ulike behov for kjønn, aldre og sosial ulikhet, samt undersøke effekter, evaluering av spesifikke tiltak, sammenligne nytten av tiltak og hvilke faktorer som i størst grad henger sammen med opplevd kunnskap i psykisk helse og livsmestring. Resultatene sier noe om noen ungdommers erfaringer, undervisningens bidrag til livsmestring, bidrag til opplevd nytte og innspill der undervisningen opplevdes mindre nyttig. På bakgrunn av dette kan studien bistå i utvikling, videreutvikling og tydeliggjøring av nyttig undervisning i folkehelse og livsmestring.

Abstract

Introduction: There have been increasing reports of mental health problems among children and youths. Adolescence can bring changes that affect well-being and mental health. Many of the youths' struggles and challenges are about stress and pressure from social arenas, for example in school and leisure activities. Public health and life skills in school are seen as an approach to equip youths with knowledge and tools that can be helpful in life situations, as well as to prevent mental health problems and promote good mental health. The aim of this study was to investigate secondary school students' experiences with teaching programs in public health and life skills called Robust Youth.

Method: The study's research question: "What experiences do secondary school students have with public health and life skills through participation in the teaching program Robust Youth?", was elucidated using qualitative methods. Three focus group interviews were conducted with youths from a secondary school who have several years of experience with Robust Youth and who were part of the teaching program's resource groups. A total of 18 informants participated in the study (5 boys and 13 girls). Systematic text condensation was used for the analysis.

Results: The results of the study showed the youth's experiences through four main themes, these were increased knowledge about mental health, tools for mental health, participation in different teaching and potential for improvement. The youth's descriptions of increased knowledge were about topics such as brains properties, relationships, emotions, sleep, breathing and getting to know themselves. This knowledge had contributed to a broader perspective and increased understanding. Tools about sleep, relaxation and communication contributed to new habits that were helpful for the youths. It was clear that Robust Youth was a positive addition on the schedule with a different participation with different exercises. Play was a favourite with the youths which contributed to better unity in the classes. The youth also had input that indicated the potential for improvement for the teaching. This was about input to the lectures that could be perceived as boring and unengaging, as well as requests for more lectures addressing some specific topics and other topics.

Conclusion: In summary, the results indicated that the secondary school students had gained several good experiences with Robust Youth as a teaching program in public health and life skills. The results indicated increased life skills through enhanced knowledge about mental health, where they gained broader perspectives and increased understanding after the lectures, as well as useful tools. They experienced several useful elements in the teaching program with

a different form of participation. At the same time, input was promoted where the lectures were perceived as less useful and wanted other topics that are relevant within the interdisciplinary topic of public health and life skills. Furthermore, it may be useful to examine more children and youth's experiences with such education, to examine different needs for gender, age and social inequality, as well as to examine effects, evaluation of specific interventions, comparing the usefulness of interventions and examine which factors are most related to experienced knowledge in mental health and life skills. The results say something about some youth's experiences, the teaching's contribution to life skills, contributions to perceived benefit and input where the lectures are perceived as less useful. Based on this, the study can assist in the development, further development, and clarification of useful teaching in public health.

Figur- og tabelloversikt

Figur 1: Illustrasjon av Ottawa Charter.	s. 6
Figur 2: Fremstilling av den kognitive stressteorien.	s. 18
Figur 3: Fremstilling av selvbestemmelsesteorien.	s. 21
Tabell 1: Oversikt over temaer for hvert trinn.	s. 14
Tabell 2: Beskrivelse av selvbestemmelsesteoriens psykologiske behov.	s. 23
Tabell 3: Eksempel fra analysen	s. 33
Tabell 4: Resultatkategorier med undergrupper	s. 36

Innholdsfortegnelse

Forord.....	I
Sammendrag.....	II
Abstract.....	IV
Figur- og tabelloversikt.....	VI
Kapittel 1 – Innledning.....	1
1.1 Psykisk helse og livskvalitet.....	2
1.2 Psykisk helse hos barn og unge.....	3
1.3 Folkehelse og livsmestring.....	5
1.4 Folkehelse og livsmestring i skolen.....	7
1.5 Tiltak for folkehelse og livsmestring i skolen.....	8
1.6 Kritisk blikk på folkehelse og livsmestring i skolen.....	9
1.7 Erfaringer med folkehelse og livsmestring i skolen.....	10
1.8 Folkehelse og livsmestringstiltaket Robust Ungdom.....	12
Kapittel 2 – Sentrale begreper og teoretiske rammeverk.....	16
2.1 Stress.....	16
2.2 Kognitiv stressteori.....	17
2.3 Autonomi og mestring.....	19
2.4 Sosial støtte og tilhørighet.....	20
2.5 Selvbestemmelsesteorien.....	20
2.4 Oppsummering.....	23
Kapittel 3 - Problemstilling.....	24
Kapittel 4 – Metode.....	26
4.1 Kvalitativ metode.....	26
4.1.1 Gyldighet og overførbarhet.....	27
4.2 Fokusgruppeintervju.....	28
4.2.1 Utvalg og rekruttering.....	28
4.2.2 Intervju og transkribering.....	29
4.3 Tolkning og analyse.....	30
4.3.1 Systematisk tekstkondensering.....	30
4.3.2 Trinn 1: Helhetsinntrykk.....	31
4.3.3 Trinn 2: Meningsbærende enheter.....	31
4.3.4 Trinn 3: Kondensering.....	31
4.3.5 Trinn 4: Syntese.....	32
4.4 Forskningsetikk.....	34
Kapittel 5 - Resultater.....	35
5.1 Resultatkategorier.....	35

5.2 Økt kunnskap om psykisk helse	36
5.2.1 Økt innsikt i psykisk helse.....	36
5.2.2 Nye perspektiver.....	37
5.3 Verktøy for psykiske helse	38
5.3.1 Verktøy for seg selv.....	38
5.3.2 Handlinger for andre.....	39
5.4 Deltakelse i annerledes undervisning	40
5.4.1 En annerledes skoleundervisning	40
5.4.2 Lek gir bedre samhold	41
5.5 Forbedringspotensiale	42
5.5.1 Mer engasjerende undervisning.....	42
5.5.2 Andre temaer	44
5.6 Oppsummering	45
Kapittel 6 - Diskusjon.....	47
6.1 Resultatdiskusjon.....	47
6.1.1 Bidrag til livsmestring	47
6.1.2 Ungdommenes opplevelse av nytteverdi med Robust Ungdom.....	50
6.2 Metodediskusjon	55
7. Konklusjon	58
7.1 Videre forskning.....	59
7.2 Videre praksis.....	60
Referanser.....	61
Vedlegg	70
Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring.....	70
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	73
Vedlegg 3: Godkjenning NSD	76

Kapittel 1 – Innledning

Helsefremming for styrking av psykisk helse og forebygging av psykiske helseplager i barne- og ungdomsårene er et viktig prioriteringsområde. Sykdomsforebygging går ut på å fjerne eller redusere risikofaktorer for sykdom, eksempelvis ved å redusere ensomhet og stress (Wills & Naidoo, 2016). Helsefremming handler om å styrke menneskers evne til å ta kontroll over, og forbedre egen helse (Wills & Naidoo, 2016). Dette innebærer blant annet å styrke robusthet, mestring, trivsel og livskvalitet, og ikke bare gjennom helseopplæring, men også sosialt, politisk og miljømessig som å tilgjengeliggjøre sosiale arenaer (Wills & Naidoo, 2016).

Psykiske helseplager og lidelser har sammenheng med frafall i skolen, løse tilknytning til arbeidsmarkedet, økonomiske utfordringer, vansker i nære relasjoner, psykiske plager senere i livet, rusproblemer og rusmisbruk (Folkehelseinstituttet, 2018). Dette har store samfunnsmessige konsekvenser når det gjelder kostnader ved helsehjelp og menneskeliv som går tapt (Røsjø, 2014). Økonomiske beregninger fra Helsedirektoratet har vist at konsekvenser av psykiske lidelser med eksempelvis tap av helserelatert livskvalitet og sykefravær, koster Norge 280 milliarder i året (Sælensminde et al., 2015). Disse kostnadene består både av direkte kostnader som behandling, og indirekte kostnader som uføretrygd eller tidlig død (Røsjø, 2014). Det er rundt 600 personer som begår selvmord i Norge hvert år og flere av disse er mennesker med psykiske lidelser (Stene-Larsen, et al., 2021; Røsjø, 2014). Det kan undres om det er noen karakteristikk ved dagens samfunn som uheldig påvirker helsen og livskvaliteten vår, som rask utvikling, en økt digitalisering av hverdagen, pandemi, og klimaendringer (Folkehelseinstituttet, 2021).

Nyere undersøkelser av livskvalitet i Norge viser blant annet til en økning i andelen personer som oppgir å ha psykiske plager, at yngre er mindre tilfreds med livet enn eldre og at den største risikofaktoren for lav livskvalitet er symptomer på angst og depresjon (Støren & Rønning, 2021). En viktig tilnærming for å ta tak i dette er forebygging og helsefremming i tidlig alder, eksempelvis i skolesammenheng. Folkehelse og livsmestring kom på skoleplanene i 2020 og flere undervisningsopplegg for folkehelse og livsmestring har blitt utprøvd og er integrert i klasseromssammenheng.

Denne masteroppgaven handler om erfaringer med et undervisningsopplegg for folkehelse og livsmestring i skolen kalt Robust Ungdom, som retter seg mot elever i ungdomsskolen. Robust Ungdom består av foredrag, øvelser og lek med mål om å styrke ungdommers

kompetanse innen psykisk helse, fremme god psykisk helse, og bidra til tilhørighet og gode klassemiljø. Samlingene tar for seg ulike temaer som de aller fleste vil komme nært i løpet av livet enten det gjelder seg selv eller andre, og gir verktøy som ungdommene kan ha bruk for i utfordrende situasjoner (Imenes, 2020).

I denne studien undersøkes elevers erfaringer med Robust Ungdom. Målet med masteroppgaven er å undersøke om dette undervisningsopplegget kan ha en nytteverdi for elever i ungdomsskolen og om de opplever at undervisningen bidrar til å styrke deres livsmestringsferdigheter. Oppgavens første kapittel handler om folkehelse og livsmestring i skolen. Det vil redegjøres for psykisk helse blant barn og unge, samt viktigheten av tiltak i skolen for helsefremming og forebygging av psykiske helseplager – fra et politisk og forskningsmessig ståsted.

1.1 Psykisk helse og livskvalitet

Psykisk helse er et begrep som rommer mye. Ifølge Verdens helseorganisasjons (WHO) er psykisk helse en tilstand av «well-being» (World Health Organization, 2018), noe som direkte kan oversettes til velvære. Imidlertid så benyttes gjerne begrepet «livskvalitet» i norsk sammenheng (Carlquist, 2015). Videre defineres psykisk helse som en tilstand der en person kan realisere sine egne evner, takle livets normale påkjenninger, arbeide produktivt og være i stand til å gi et bidrag til fellesskapet (World Health Organization, 2018). Dette er grunnleggende for vår evne til å tenke, føle, handle og nyte livet og bør dermed betraktes som viktig både for enkeltpersoner og for samfunnet (World Health Organization, 2018).

Psykisk helse kan også defineres som en positiv opplevelse av hensikt og en underliggende tro på egen verdi, eksempelvis det å føle seg bra og være i stand til å takle ulike situasjoner (Wills & Naidoo, 2016). Med dette til grunn kan en si at psykisk helse handler om vår subjektive oppfatning av hvordan vi har det, at vi opplever å få til det vi har behov for å mestre, opplever støtte fra andre og har mulighet til å bidra til samfunnet. Denne oppfattelsen varierer med tid og sted, person og relasjoner (Carlquist, 2015). Begrepet rommer også psykiske lidelser, politikk - hvordan samfunnet ivaretar personers sivilrettslige, økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter – og som tidligere nevnt livskvalitet (Carlquist, 2015; Nafstad & Blakar, 2013).

Livskvalitet er et begrep som både kan brukes i generell forstand, for eksempel om objektive levekår, men også som subjektive forståelser som omhandler det å ha det bra (Alexandrova, 2005; Costanza, et al., 2007). I denne oppgaven vil det tas utgangspunkt i den subjektive

forståelsen som videre kan beskrives som opplevelser av positive følelser, tilfredshet med livet, fungering i hverdagen, materielle levekår, arbeidsoppgaver og fritidsaktiviteter. Dette vil også variere gjennom livet og kan oppleves som god til tross for sykdom. Gener, personlighet, mestringsressurser, sosial støtte, ulike livshendelser, kultur, samfunnsforhold og økonomi er faktorer som påvirker livskvaliteten vår (Nes, 2019).

Livskvalitet er viktig blant annet fordi det er vist at høy livskvalitet kan beskytte mot psykiske vansker som depresjon og angst. Videre kan livskvalitet ha positiv påvirkning på vår fysiske helse ved at det virker inn på blant annet helseatferd, stress og direkte på immunforsvaret og hjerte- og karsystemet (Nes, 2019). Livskvalitet har vist seg å være positivt assosiert med å ikke røyke, økt fysisk aktivitet, bruk av solbeskyttelse og begrenset fettinntak (Grant et al., 2009). Begrepet er også viktig politisk, eksempelvis som et mål på en befolknings tilstand eller med tanke på FNs tredje bærekraftsmål som omhandler å sikre god helse og fremme livskvalitet for alle uansett alder (Forente nasjoner, 2022).

I en nyere undersøkelse om livskvaliteten i den norske befolkningen fremstilles tilfredsheten i befolkningen som lavere i 2021 enn det var oppgitt i 2020. (Støren & Rønning, 2021).

Undersøkelsen viser at det er en økning i andelen som oppgir å ha helseproblemer, psykiske plager, søvnproblemer, smerter, lite sosial kontakt og opplever ensomhet. Videre viser undersøkelsen at yngre i aldergruppene 16-24 år og 25-44 år, er mindre tilfreds med livet enn eldre. Tilfredsheten handler om livskvalitetsmål som psykisk helse, bosted, fritid, økonomi, mening med livet og engasjement. Resultatene viste også at personer med lavere utdanning og lavere inntekt oppgir mindre tilfredshet enn de med høyere utdanning og inntekt (Støren & Rønning, 2021).

1.2 Psykisk helse hos barn og unge

Ungdomsperioden vil ofte handle om løsrivelse og identitetsutvikling, og er en periode med større og endrede krav fra omgivelsene (Haugen, 2017). Samtidig er en fortsatt til en viss grad avhengig av foreldrene. Utviklingen kan bringe med seg endringer i personlighet med eksempelvis aggressive impulser og kan for mange være fremmed og utfordrende. Behovet for venner og gruppetilhørighet øker gjerne i ungdomstiden. Særlig i ungdomstiden er venner ofte dem en betror seg til med personlige problemer noe som er viktig for den sosiale utviklingen (Haugen, 2017). Bekymringer knyttet til identitet og mangel på vennskap og tilhørighet kan i denne perioden ha negative virkninger for den enkeltes psykiske helse og livskvalitet (Haugen, 2017).

Perioden består videre av store endringer på grunn av puberteten med tilhørende utvikling og endringer i kroppen. På grunn av store individuelle forskjeller vil noens puberteten komme forttere enn andres noe som kan gi en type status. Eksempelvis høy status for gutter som øker i vekst, får større muskler og dypere stemme. Dette kan også føre til kompleksitet hos gutter der puberteten inntreffer senere. Hos jenter vil kroppen gjøre seg klar til å føde ved å bli større, noe som kan krasje med idealer som fokuserer på tynne kropper (Haugen, 2017). Slike bekymringer og kompleksitet kan føre til psykiske helseproblemer som spiseforstyrrelser og selvskadning. En forklaring på dette kan være kroppens rolle i barn og unges utvikling av identitet, selvkontroll og selvkonstruksjon, samt påvirkes av kulturelle faktorer (Nygren & Thuen, 2008). Det kan handle om hvordan kroppen kommer til unnsetning når det gjelder å mestre komplekse følelsesmessige utfordringer. Gjennom kroppen kan vi oppleve at det fysiske rom har begrensninger, derimot operer ikke følelser på samme måte. Spiseforstyrrelser er et eksempel på en direkte oversettelse mellom tanker og følelser på den ene siden, og kroppslige opplevelser på den andre. Det er kjent ved spiseforstyrrelser at mangel på kontroll over egne følelser kan føre til overdreven kontroll over kosthold (Nygren & Thuen, 2008).

I Folkehelse rapporten fra 2018 oppgis det at ni av ti av barn og unge i Norge er fornøyde med livet, og at de trives på skolen (Folkehelseinstituttet, 2018). Samtidig har det vært en økning av rapporterte psykiske helseplager hos ungdom de siste ti årene (Ungdata, 2020). Disse helseplagene kan handle om tristhet, nedstemthet, problemer med søvn og bekymringer, noe som kan påvirke livskvaliteten negativt og være starten på langvarige utfordringer. For eksempel viser data fra undersøkelsen Ungdata at helseplagene har sammenheng med økonomisk situasjon, utfordringer i samspill med foreldre, mobbing, kroppspress, og faglig og sosialt stress i skolesammenheng (Ungdata, 2020).

De vanligste psykiske helseplagene hos barn og unge er angst, depresjon og atferdsforstyrrelser (Berg, 2012). De vanligste plagene blant gutter er atferdsforstyrrelser, herunder negativ og aggressiv atferd. Angst, tristhet og depresjon er de vanligste plagene hos jenter. Symptomer på angst og depresjon har vist å være den største risikofaktoren for lav livskvalitet blant Norges befolkning (Støren & Rønning, 2021). Hos barn og unge uttrykkes depresjon gjennom irritasjon heller enn tristhet, og kjennetegnes også av blant annet søvnproblemer, vansker med emosjonell regulering og konsentrasjonsvansker (Berg, 2012).

I en annen rapport fra Barneombuderts ekspertgruppe om koronapandemien har erfaringer og råd fra 15 ungdommer blitt samlet og sammenstilt. Noe av det som trekkes frem i rapporten er en økt opplevelse av uforutsigbarhet etter at pandemien inntraff, store forskjeller på

undervisningskvalitet, utfordringer knyttet til fysisk og psykisk helse og manglende medvirkning med tanke på koronatiltakene. For eksempel trekker ungdommene frem at det er vanskeligere å skille mellom hjem og skole siden både undervisning og fritid har funnet sted hjemme, noe som har ført til opplevd stress og uro. Mange har mistet motivasjon, opplevd flere bekymringer om fremtiden, fått følelser av håpløshet og fått dårlige spise- og søvnvaner. Ungdommenes sosiale liv har også vært kraftig begrenset med lite besøk og mangel på sosiale møteplasser som viste å ha ført til opplevd ensomhet hos flere av ungdommene og flere uttrykte at det opplevdes som slitsomt å holde kontakt digitalt (Barneombudet, 2021).

For å hindre at slike helseplager oppstår hos barn og unge må helsefremmende og forebyggende arbeid til. Dette folkehelsearbeidet må foregå der de unge befinner seg. (Regjeringen, u.d.). Å legge til rette for å skape god psykisk helse er viktig for de unges oppvekst, utdanning og videre i livet (Skogen et al., 2018). En måte å fremme psykisk helse på er blant annet tiltak i oppveksten for å fremme tidlig læring og interaksjoner som er emosjonelt støttende og utviklingsstimulerende (World Health Organization, 2018).

1.3 Folkehelse og livsmestring

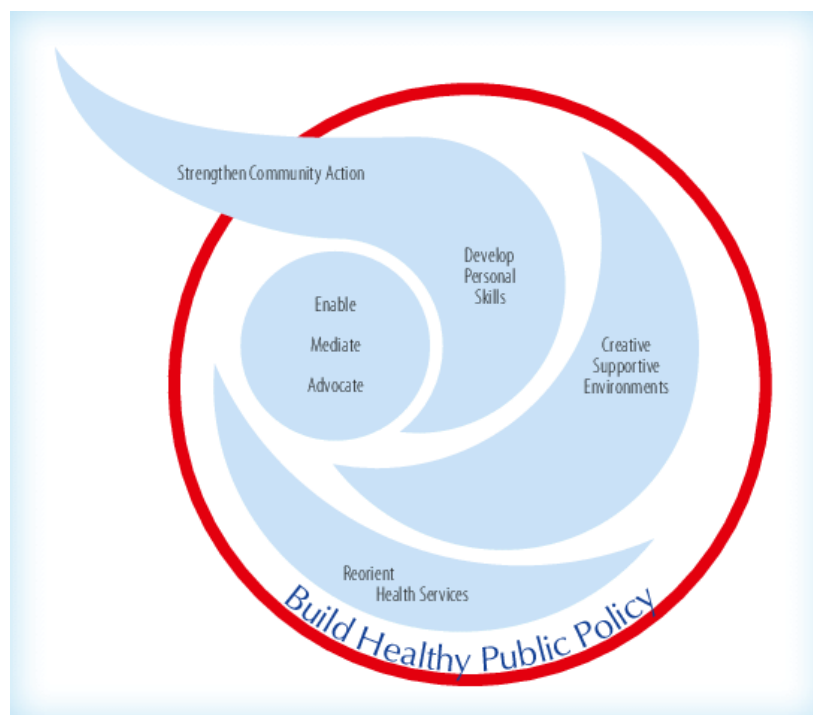
Folkehelse handler om å beskytte og fremme befolkningens helse og livskvalitet, og forebygge sykdom, skade og funksjonshemming (Wills & Naidoo, 2016). Folkehelsen påvirkes av ulike forhold, eksempelvis økonomiske forhold, fysiske og psykiske forhold, miljømessige forhold og politiske forhold (Wills & Naidoo, 2016). Regjeringen definerer folkehelsearbeid som «... samfunnets innsats for å påvirke faktorer som direkte eller indirekte fremmer befolkningens helse og trivsel, forebygger psykisk og somatisk sykdom, skade eller lidelse, eller som beskytter mot helsetrusler, og arbeid for jevnere fordeling av faktorer som direkte eller indirekte påvirker helsen.» (Regjeringen, u.d.). Det vil si at gjennom ulike tiltak kan livskvalitet og psykisk helse styrkes, for eksempel ved bruk av tiltak i skoler som legger til rette for mestring, deltakelse og autonomi (Utdanningsdirektoratet, u.d.). Kommunen har ansvar for å iverksette nødvendige tiltak for å møte kommunens folkehelseutfordringer, som spesifisert i folkehelselovens § 7 (Lovdata, 2021). For å kunne iverksette tiltak for å beskytte og fremme helse, samt forebygge sykdom og skade må en ha oversikt over helsetilstanden, dermed kan en si at folkehelse også omhandler kunnskap om helsetilstanden i en befolkning (Helsedirektoratet, 2019).

Det finnes flere måter å jobbe med folkehelsearbeid på, et rammeverk å gå ut ifra er Ottawa Charter. Empowerment er et begrep som ble presentert i dette rammeverket og betyr å gi makt til, gjøre i stand til og å tillate, og handler om å gjøre folk i stand til å øke sin kontroll over

egen helsetilstand og til å forbedre egen helse (Askheim, 2012; World Health Organization, 2009). For å få til dette har rammeverket fem prinsipper som går ut på å bygge en sunn offentlig politikk, skape støttende miljøer, utvikle personlige ferdigheter (som informasjons og mestringsstrategier), styrke samfunnshandling (inkludert sosial støtte og nettverk) og omorientering av helsetjenestene fra behandling og omsorg, til bedre tilgang til helsetjenester (Wills & Naidoo, 2016).

For å fremme disse prinsippene er det viktig å muliggjøre at alle kan oppnå sitt fulle helsepotensial (enable), være en forkjemper for helse ved å identifisere behov, utvikle nettverk og ressurser og hjelpe andre å utvikle kunnskap og ferdigheter for sin egen helse (advocate), og formidle koordinert samhandling mellom aktører som arbeider for å ivareta folkehelse (mediate) (Wills & Naidoo, 2016). Slike aktører er eksempelvis helsevesen, sosiale og økonomiske sektorer, media og myndigheter, samt individer, familier og samfunn (se figur 1) (World Health Organization, 2009). Problemstillinger innen folkehelsearbeid består ofte av flere ulike faktorer, dermed vil én aktør alene ha begrenset påvirkning. Derimot med aktører som samhandler vil kunne påvirke flere sider av helsen og finne nye løsninger (Wills & Naidoo, 2016). Ved snakk om ungdommers psykiske helse vil familier, skoleansatte, eksperter, kommunen og ungdommene selv ha sine perspektiv som sammen kan bidra til tiltak som kan fremme god psykisk helse og forebygge psykisk sykdom.

Figur 1: Illustrasjon av Ottawa Charter.



1.4 Folkehelse og livsmestring i skolen

Skolen er en arena som treffer flere av prinsippene til Ottawa Charter som å skape støttende miljøer, utvikle personlige ferdigheter og styrke samfunnshandling. Utdanning er en viktig ressurs for helse. Skolen er en arena alle skal innom i løpet av livet og følger barn og ungdom over flere år. Det kan dermed være en viktig arena for folkehelsearbeid ettersom det å lære helserelatert kunnskap, holdninger og atferd starter i tidlig alder (Wills & Naidoo, 2016). Et annet poeng er at barn og unge bruker størsteparten av hverdagen på skolen (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Ungdomstiden er sterkt preget av tilknytning til jevnaldrende og skolemiljøet kan bidra til å bygge relasjoner, gi læringsmuligheter og være et trygt miljø for å øve på nye ferdigheter (Wills & Naidoo, 2016). Skolen er en arena hvor unge møtes for å utvikle seg selv, sammen med andre. Dette sier noe om den skjulte delen av læring som pågår hele tiden (Ringereide & Thorkildsen, 2019). I opplæringslovens § 1-1 står det at, «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.» (Lovdata, 2021). Historisk sett har skolen alltid vært en arena hvor folkehelse har vært i fokus (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Blant annet med å bidra med opplæring i fysisk helse, kosthold og ernæring med fag som gym og mat og helse. Dette er med på å gi unge sunnere livsstil og dermed bedret livskvalitet, samt kunnskap de kan bruke gjennom hele livet (Ringereide & Thorkildsen, 2019).

I 2020 fikk grunnskolen nye læreplaner som blant annet inneholdt det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring. Tanken bak å innføre folkehelse og livsmestring som tema er at barn og unge skal forberedes til å ta vare på seg selv og andre, og forstå, håndtere og bygge gode relasjoner med mennesker rundt seg, noe som samsvarer med intensjonene i opplæringsloven (Regjeringen, 2018). Det søkes å fremme den skjulte læringen som foregår i skolen og legge større vekt på overordnede målsettinger, verdier og generell kompetanse heller enn på spesifikke fag (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Helsefremmende tiltak i skolen varierer i hva som er tiltakenes fokus, det kan handle om livsmestring eller risikoreduksjon i form av økt kunnskap og endringer i atferd. Det kan omhandle spesifikke helseproblemer som opplæring i rusmidler eller livsferdigheter som å utvikle selvtillit og sosiale ferdigheter. Tiltak kan rettes mot elever eller også utvides til å inkludere lærere, foreldre og samfunnet (Wills & Naidoo, 2016).

Livsmestring er et begrep som har vært omdiskutert etter innføringen av folkehelse og livsmestring i læreplanen (Samnøy & Tjomsland, 2021). Dette er blant annet på grunn av hva

det egentlig betyr – det å mestre livet. En kan eksempelvis mestre gangetabellen, men det å mestre livet er sammensatt og komplekst ettersom livet formes på ulike måter i samspill med omgivelser og relasjoner (Samnøy & Tjomsland, 2021). Tre grunnleggende kompetanser for å mestre morgendagens samfunn har blitt fremmet. Disse omhandler evnen til å samarbeide, kompetanse til å arbeide selvstendig og ta egne valg, og det siste omhandler det å anvende verktøy samfunnet benytter seg av (Organisation for Economic Co-operation, 2005). En definisjon av livsmestring beskriver begrepet som å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for å meste eget liv (Utdanningsdirektoratet, u.d.). Det å gi opplæring i folkehelse og livsmestring kan også forstås som en måte å individualisere ansvaret for å leve gode liv (Madsen, 2020). Det å løse ulike samfunnsutfordringer krever innsats fra både enkeltmennesker og felleskapet i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, u.d.).

1.5 Tiltak for folkehelse og livsmestring i skolen

I tråd med den nye læreplanens fokus på folkehelse og livsmestring har ulike tiltak blitt utprøvd og innført i skoler i Norge. I skolens arbeid med å bedre folkehelse og økt livsmestring er det viktig å ha både et individuelt perspektiv og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Det handler ikke om å diagnostisere elever, men bidra med positive tiltak som kan være nyttig for alle (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Aktuelle temaer innen faget folkehelse og livsmestring er blant annet fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet, bruk av rusmidler og sosiale medier, personlig økonomi, verdier, mellommenneskelige relasjoner og å håndtere tanker og følelser (Utdanningsdirektoratet, u.d.).

Det tverrfaglige temaet kan implementeres i skolen på ulike måter som i enkelte fag, i samarbeid mellom flere fag, som en helhetlig tilnærming eller som et eget undervisningsopplegg i timeplanen (Viig et al., 2021). I enkelte fag kan for eksempel temaet i norsktimer kunne bidra til å utvikle elevenes evne til å uttrykke egne følelser, tanker og erfaringer, som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i det sosiale fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, u.d.). I samfunnsfagtimer vil temaet kunne drøfte bruk av sosiale medier og hva det vil si å bruke dømmekraft i lys av regler, normer og grenser (Unicef, u.d.). Ved samarbeid mellom flere fag menes det et samspill av kunnskaper og ferdigheter. Poenget her er å ta utgangspunkt i et aktuelt tema fremfor et enkelt skolefag ved bruk av metoder gruppearbeid og analyse (Viig et al., 2021). En helhetlig tilnærming kan være en helsefremmende skole som både integrerer pensum innenfor helserelaterte tema og utvikler sunt og trygt læringsmiljø som fremmer gode og trygge relasjoner. Skoler som har mange

helsefremmende tiltak vil ikke kunne omtale seg som en helsefremmende skole med mindre tiltakene også er integrert i skolens virksomhet (Skille et al., 2020).

Det har blitt utviklet ulike undervisningsopplegg som søker å fremme folkehelse og livsmestring. Systematisk arbeid med mestring, medvirkning og motivasjon (SAMM) er et tiltak som er integrert i folkehelsesatsingen På felles vei – helsefremmende barnehager og skoler (Horverak, 2022). SAMM er en motivasjonsmetode som brukes i undervisningen for å hjelpe elever med å mestre skolehverdagen ved at de kan påvirke egen læringssituasjon. Metoden består av fem trinn som går ut på at elevene, både i fellesskap og individuelt, først skal reflektere over hva som er viktig for at de skal ha det godt på skolen og i fritiden, og til slutt hvordan de konkret kan gjøre noe med det (Horverak, 2022).

Livsmestring i norske klasserom (LINK) er et skoleprogram med mål om å styrke selvbilde, bidra til opplevelse av tilhørighet og gi trening i konstruktive mestringsstrategier (RVTS Sør, 2020). Programmet består av 30 samlinger fordelt på tre hovedtemaer som er følelsseskole, jeg og de andre og på godt og vondt. Temaet følelsseskolen innebærer kunnskap om følelser og gir rom for å snakke om dem. Temaet jeg og de andre handler om det å oppleve tilhørighet, fellesskap og troen på egen betydning. Det siste temaet på godt og vondt omhandler livets nyanser som kan gå fra å være fantastisk til å være vanskelig (RVTS Sør, 2020). Venn1 er et annet undervisningsopplegg som fokuserer på å normalisere psykisk helse framfor uhelse, forskjeller mellom følelser og diagnoser, og å oppfordre til å være en god venn (Mental Helse, u.d.).

1.6 Kritisk blikk på folkehelse og livsmestring i skolen

Det har blitt fremmet ulike kritiske perspektiver på folkehelse og livsmestring i skolen (Madsen, 2020; Holterman & Vedvik, 2020; Reite, 2019; Rongved & Midttveit, 2022).

Folkehelse og livsmestring i skolen handler om å lære bort kunnskap til elever slik at de kan vite hva en kan forvente i ulike livssituasjoner og hvordan mestre disse. Det legges dermed vekt på at det er den enkeltes ansvar å ta gode valg i livet. Dette kan dermed føre til at det er de ressurssterke som vil ha best utbytte av slike tiltak, noe som igjen kan føre til større sosiale helseforskjeller (Madsen, 2020). Det argumenteres for å jobbe målrettet mot sårbare grupper i samfunnet. Det kan tenkes at å rette tiltak bare mot de mest sårbare kan være en tilnærming som også kan bidra til økte sosiale forskjeller, eller ikke plukker opp alle som har behov for slike tiltak. Et prinsipp ved å fremme folkehelse i skolen er at dette skal gjelde alle (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Grupperettede tiltak vil ofte ha en større virkning for den

enkelte og gruppen enn universelle tiltak, som heller kan ha stor betydning for samfunnet (Skogen et al., 2018).

Folkehelse og livsmestring i skolen ble innført i læreplan på bakgrunn av økningen av psykiske plager hos barn og unge (Madsen, 2020). Det kritikerne setter fokus på her er hvilket system det er som skaper dette og har ansvar for stresset og presset (Madsen, 2020). Som Ungdata-undersøkelsen viser, er flere av unges helseplager knyttet til faglig og sosialt stress i skolesammenheng (Ungdata, 2020). Det rapporteres om at elever opplever sterkt prestasjonspress i ungdomsskolen og i videregående skole (Skaalvik & Federici, 2015). Et økt fokus på presentasjoner går utover elevenes helse, og det argumenteres for at skolen har blitt mer prestasjonsorientert de siste årene (Skaalvik & Federici, 2015). Kritikerne mener at en heller burde fokusere på å redusere presset som allerede er der, enn å oppmuntre de unge til å ta ansvar for eget liv (Madsen, 2020).

Kritikerne undres også over om økt bevissthet rundt psykiske lidelser og utfordringer kan være med på å skape flere problemer hos barn og unge og dermed belaste fastlegene og psykologene (Madsen, 2020). Her har derimot en kvalitativ studie som undersøkte ungdomselevens erfaringer med psykisk helse i skolen vist andre utfall (Klomsten & Uthus, 2020). Resultatene viste at kunnskap som skillet mellom depresjon og nedstemthet bidro til et mer nyansert syn på seg selv som førte til en bevegelse fra å tenke at de er syke til å tenke at de er friske (Klomsten & Uthus, 2020).

1.7 Erfaringer med folkehelse og livsmestring i skolen

Tidligere forskning av erfaringer med folkehelse og livsmestring i skolen baserer seg først og fremst på læreres erfaringer med det tverrfaglige temaet. Disse erfaringene går ut på hvordan lærere jobber med implementering av undervisning av folkehelse og livsmestring (Jordal, 2021; Thorkildsen, 2021; Brandlistuen, 2019), hva de opplever som utfordringer og muligheter ved undervisningen (Braadlie, 2021; Sandvik, 2021), tanker om deres egen rolle og praksis ved undervisningen (Røros, 2019; Torheim, 2021) og deres forståelse av hva folkehelse og livsmestring er og bør være (Mullaliu, 2020; Sandnes, 2021; Solvang, 2021; Åkvik, 2021).

Flere lærere opplever utfordrende elementer ved implementering av undervisning i folkehelse og livsmestring. Dette var blant annet på grunn av ulik forståelse av tverrfaglige temaer og mangel på tid mye på grunn av koronapandemien (Jordal, 2021; Thorkildsen, 2021). Samtidig vises det til at de tverrfaglige temaene er «gammelt nytt» for flere lærere og noe de har jobbet

med lenge (Jordal, 2021). Dette kan handle om at skolen lenge har vært en arena for helsefremming (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Det flere lærere belyser som viktig for implementeringsprosessen handler om trygg samarbeidskultur og profesjonsutvikling (Thorkildsen, 2021; Brandlistuen, 2019). Læreres tanker om utfordringer ved undervisningen omhandlet omfattende begreper som «livsmestring» og «tverrfaglig», uklarhet om hvordan jobbe tverrfaglig med temaet og mangel på kunnskap om psykisk helse (Sandvik, 2021; Braadlie, 2021). Lærernes perspektiv på muligheter handlet om at folkehelse og livsmestring kunne bidra til å støtte elevene i å forstå seg selv og andre gjennom relasjoner (Sandvik, 2021).

Ved tanker om skoleansattes rolle og praksis ved undervisningen satt flere lærere søkelys på relasjonsbygging for å etablere et godt og trygt læringsmiljø for sine elever (Røros, 2019). Det vises også til at flere ser verdien av å gi elever kunnskap og verktøy innen folkehelse og livsmestring (Torheim, 2021). Samtidig viste det seg en usikkerhet ved lærernes egen praksis i folkehelse og livsmestring på grunn av manglende kompetanse (Røros, 2019; Torheim, 2021). Derimot gav miljøterapeuter uttrykk for å ha god kompetanse innen temaet (Torheim, 2021). Flere undersøkelser viser at lærere forstår begrepet livsmestring som abstrakt, omfattende og utydelig (Mullaliu, 2020; Sandnes, 2021; Solvang, 2021; Åkvik, 2021). Samtidig oppgir flere at livsmestring ikke et noe nytt i skolen (Sandnes, 2021). Forståelsene går ut på at det omhandler elevenes selvbilde, mestring av eget liv og psykisk helse (Mullaliu, 2020; Solvang, 2021).

Det er også gjort noen få undersøkelser om elevers erfaringer med folkehelse og livsmestring i skolen (Uthus, 2020; Klomsten & Uthus, 2020). Ved et skoleutviklingsprosjekt som omhandlet selvbestemmelse i læringsaktiviteter viste det seg at elever opplevde frihet, tillit, fri vilje og flyt ved det å bestemme læringsaktiviteter en dag i uka (Uthus, 2020). Elevene beskrev blant annet at selvbestemmelse bidro til effektive handlinger, at handlingene kom «innenfra» som var i motsetning til det å bli bestemt over, at det var lettere å konsentrere seg, oversikt over skolearbeidet og at økt tillit fra lærerne bidro til økt tillit hos dem selv. Elevene uttrykte at dette hadde betydning for deres trivsel, innsats og læring i skolehverdagen, samt utviklet selvstendighet og dermed en fremtidsoptimisme (Uthus, 2020). I en annen studie som undersøkte undervisning i psykisk helse, uttrykte elever en økt forståelse av seg selv og andre, en utvidet forståelse for det som skjer på et mellommenneskelig plan og at de spiller en viktig rolle i samspill med andre (Klomsten & Uthus, 2020). Økt forståelse av seg selv innebar å ta styring over egne følelser, tanker og handlinger, eksempelvis ved å handle innover ved å

bruke pustøvelser som kunne bidra til å redusere stress eller utover ved å be om hjelp. Økt forståelse av andre omhandlet et mer empatisk blitt på andre som å forstå at andres følelser og opplevelser ikke nødvendigvis er lik ens egne. En utvidet forståelse av hva som skjer ved mellommenneskelig møter handlet om justering av egen atferd eksempelvis i møte med andre som står i utfordrende situasjoner (Klomsten & Uthus, 2020).

Andre studier har evaluert ulike tiltak. En randomisert kontrollert studie undersøkte hvilken effekt et skolebasert tiltak hadde på psykiske helseproblemer. Studien viste få signifikante forskjeller i psykisk helseutfall (Dray et al., 2017). Samtidig kan flere studier vise til at slike tiltak kan ha en positiv sammenheng med psykisk helse, eksempelvis har det vist seg å redusere stress knyttet til skolen (van Loon et al., 2020). En annen undersøkelse basert på intrapersonlige og mellommenneskelige faktorer, viste at slike tiltak hadde positive effekter på elevenes livskvalitet og at fokus på blant annet selvbevissthet, problemløsning og aktive læringsmåter gav størst effekt (Mertens et al., 2020). En metastudie undersøkte skolebaserte tiltak med mål om å styrke elevenes psykiske helse og livskvalitet, og forebygge psykiske helseplager (Šouláková et al., 2019). Resultatene viste reduserte symptomer på angst og depresjon, samt redusert opplevelse av sinne ved bruk av kognitiv atferdsterapi. Ved bruk av yoga i skolebaserte tiltak viste resultatene blant annet økt selvtillit og hukommelse. Sosial-emosjonell læring viste å øke sosiale og emosjonelle ferdigheter, samt økte akademiske ferdigheter (Šouláková et al., 2019).

1.8 Folkehelse og livsmestringstiltaket Robust Ungdom

Robust Ungdom er undervisningsopplegget denne masteroppgaven tar utgangspunkt i og er et undervisningsopplegg for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Undervisningen retter seg mot elever på ungdomsskolen og er ledet av opplærte lærere og/eller fagpersoner (Indre Østfold kommune, 2020). Utgangspunktet for Robust Ungdom er at ungdommene skal utvikle sin robusthet ved å få et grunnlag for å skape god psykisk helse for seg selv og andre, samt oppleve økt trygghet og tilhørighet på skolen og i hverdagen. Dette gjøres ved deltakelse i undervisning som belyser fire kjernekompetanser: 1) elevenes handlingskompetanse, 2) sosiale og emosjonelle kompetanse, 3) psykisk helsefremmende kompetanse og 4) stresshåndtering (Indre Østfold kommune, 2020). Kompetansene er hentet fra folkehelsesatsningen På felles vei - helsefremmende barnehager og skoler. Denne satsningen har mål om å bedre barn og unges psykiske helse og livskvalitet gjennom å styrke kommunenes kapasitet og kompetanse til å drive kunnskapsbasert helsefremmende arbeid (Helmersen & Stiberg-Jamt, 2019).

Det første kompetanseområdet, handlingskompetanse, innebærer demokrati, deltakelse, motstandskraft (empowerment), selvledelse og medvirkning. Det andre kompetanseområdet, sosial og emosjonell kompetanse innebærer faktorer som selvbevissthet, følelsesstyring, motivasjon, relasjoner, sosial støtte og engasjement. Det tredje kompetanseområdet, psykisk helsefremmende kompetanse, omhandler kunnskap om god psykisk helse og psykisk velvære. Stresshåndtering er det fjerde kompetanseområdet og innebærer selvtillit, emosjonell kontroll, mestring, robusthet og autonomi (Helmersen & Stiberg-Jamt, 2019). Disse kompetanseområdene sier noe om hva som bidrar til og er nødvendig for å løse problemer, samt det å evne å samarbeide, løse konflikter og håndtere mellommenneskelige forhold (Monsen et al., 1991; Hilsen & Tønder, 2013).

Temaene undervisningen tar opp er basert på disse kompetanseområdene og er temaer som kan forberede ungdommen på livshendelser og utfordringer, styrke personlige ferdigheter og handling, og skape et støttende skolemiljø (se tabell 1). For eksempel lærer elevene om negative automatiske tanker, hvordan dårlig råd påvirker humøret, helsen og muligheten til å delta i samfunnet, og om å drømme om fremtiden (Indre Østfold kommune, 2020). Hvert trinn har syv samlinger i løpet av skoleåret som varer i to timer. Første del av samlingen består av et foredrag på cirka 15 minutter om gjeldende tema. I den andre delen er det viet 90 minutter til lærerstøttede prosesser med samarbeidsoppgaver, ulike øvelser og lek. Denne delen kan blant annet bestå av nærværstrening, refleksjonsøvelser og samarbeidsleker. Strukturen på samlingene er oppbygd slik med begrunnelsen: «Vi lærer mest når vi er aktive og samhandlende.» (Imenes, 2020, s. 8). Fordelen med lek som undervisningen i stor grad bruker, er at en ofte kommer i en tilstand hvor en er genuint engasjert, glemmer tid og sted og blir både kreativ og konstruktiv. Lek har også vist seg å være en av de mest effektive og beste læringsprosessene (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Undervisningsopplegget er utviklet av psykologspesialist Anne-Kristin Imenes i samarbeid med elever, lærere og ledelsen ved prosjektets pilot-ungdomsskole og har gjennomført det 3-årige undervisningsopplegget (Indre Østfold kommune, 2020).

Tabell 1: Oversikt over temaer for hvert trinn.

<i>Trinn:</i>	<i>Temaer:</i>
<i>8.trinn</i>	Miljø, følelser, tanker, selvfølelse, pust, søvn, dårlig råd og pengepress.
<i>9.trinn</i>	Følelser, nærværstrening, søvn, problemer, styrker, fremtid og drømmer, og den tredelte hjernen.
<i>10.trinn</i>	Positiv psykologi, ikke-voldelig kommunikasjon, søvn, visualisering, tristhet og engstelse.

Kunnskap og øvelser i forbindelse med slike temaer har vist seg å ha positive effekter for barn og unge. Eksempelvis viste resultater fra universelle tiltak som rettet seg mot å forebygge symptomer på angst og depresjon hos barn og unge, at dette hadde en signifikant effekt. Også ved oppfølging etter 3 til 48 måneder viste disse å ha effekt for depressive symptomer (Ahlen et al., 2015). Disse tiltakene inneholdt i likhet med Robust Ungdom blant annet avspenningsteknikker, oppmerksomhetstrening, identifisering av angst, selvbelønning, sammenhenger mellom tanker, følelser og atferd, problemløsning og gruppediskusjoner (Barret & Turner, 2021; Essau et al., 2012; Gillham, et al., 2007).

Evalueringer av Robust Ungdom hos Askim ungdomsskole indikerer at flertallet av elevene har opplevd utbytte av prosjektet og at lek og avslapningsøvelser er ønsket av mange av elevene (Imenes, 2020). Robust Ungdom har tidligere blitt evaluert gjennom en masteroppgave om læreres erfaringer med å implementere et livsmestringsprosjekt i ungdomskolen (Skaara, 2019). Studenten undersøkte lærernes opplevelser med gjennomføringen av prosjektet og identifiserte ulike hovedtemaer knyttet til en vellykket implementeringsprosess. Disse temaene var kompetanse, gjennomførbarhet, støtte, nytteverdi og videreføring (Skaara, 2019).

Et av funnene var at god opplæring med praktisk gjennomgang, undervisopplæring og god tid var viktig for gjennomføringen, og for å bygge forståelse og mestringsfølelse (Skaara, 2019). Det kom også frem at det å ha ekstern prosjektleder til stede hadde mange fordeler ettersom prosjektleder ble sett på som en faglig ressurs, inspirasjon og som en trygghet i

prosessen. For gjennomførbarhet var det faktorer som arbeidsmengde og tilgjengelig tid med tanke på planlegging og hyppighet mellom samlingene som var essensielt. Gjensidig trygghet mellom lærer-elev relasjonen var også en viktig faktor for gjennomførbarhet, for å tørre å gi av seg selv og ivareta elevene. Støtte innebar utveksling av erfaringer og utfordringer med kollegaer, støtte fra prosjektleder med ekstra oppfølging, opplevd støtte fra skolens ledelse og rektor, og støtte fra andre som samarbeidspartnere fra kommunen. Temaet nytteverdi gikk ut på om prosjektet ga opplevelse av nytte med tanke på å bygge klassemiljø og sosiale relasjoner, skape variasjon og avbrekk, og øke kunnskap om psykisk helse. Det siste temaet videreføring handlet om aktualitet og videreføring av undervisningsopplegget. Aktualitet gikk ut på at flere oppfattet ungdomsårene som en spesielt utsatt alder og at undervisningen kunne gi gevinster i fremtiden. Videreføring av undervisningsopplegget fremmet kompetanseheving, god opplæring og forankring i ledelsen som viktige faktorer (Skaara, 2019).

Kapittel 2 – Sentrale begreper og teoretiske rammeverk

I dette kapitlet presenteres studiens teoretiske rammeverk og relevante begreper. Her vil stress, autonomi, mestring, sosial støtte og tilhørighet bli trukket frem. Konseptene trekkes frem på grunn av at disse er relevante for folkehelse og livsmestring, særlig i ungdomsårene. Det teoretiske rammeverket baseres på den kognitive stressteorien og selvbestemmelsesteorien. På slutten av kapitlet følger det en oppsummering med refleksjoner over valgte begreper og teoretiske rammeverk.

Hovedpoenget med å implementere nevnte tiltak er å styrke folkehelsen. I et samfunnsperspektiv vil en befolkning som opplever trivsel og mestring i stor grad kunne ta vare på seg selv og bidra i sine omgivelser, mens en befolkning som rapporterer vedvarende og høyt nivå av stress vil kunne utvikle helseutfordringer som igjen kan bidra til økt sykefravær og kostnader for helsevesenet (Samdal et al., 2017). Med folkehelse på læreplanen som skal lære barn og unge å håndtere livets situasjoner på en god måte og etablere gode klassemiljø, kan det være med på å styrke relasjoner og følelser av mestring. Dette kan igjen føre til motivasjon, sunne stressresponser og god helse.

2.1 Stress

Stress defineres på tre forskjellige måter i den vitenskapelige litteraturen. 1) Som en faktor i omgivelsene som påvirker individet, 2) som samspillet mellom belastninger i omgivelsene og i hvilken grad individet forventer å mestre disse belastningene, og 3) som en tilstand av økt fysiologisk, psykologisk eller atferdsmessig beredskap overfor ytre belastninger (Rod & Jahr, 2019). Faktoren i omgivelsen kalles her stimuli, påvirkningen av dette kalles stressor, belastningene kalles opplevd stress og de ulike beredskapsfunksjonene kalles stressreaksjon (Rod & Jahr, 2019).

Stressreaksjonen får kroppen aktivert på forskjellige måter. Den fysiologiske stressresponsen er nødvendig med tanke på at den gir energi for å håndtere ulike situasjoner. På lang sikt med konstant stressbelastning vil det derimot øke sjansen for stressrelatert sykdom. Slikt langvarig stress kan føre til psykologiske reaksjoner som kan gi negative påvirkninger for den psykiske helsen, eksempelvis psykisk utmattelse, depressive symptomer, tretthet og personlighetsendringer med irritabilitet og redusert selvrespekt. Langvarig stress kan også påvirke den helsemessige atferden, ved for eksempel at en røyker mer, drikker mer alkohol eller er mindre aktive (Rod & Jahr, 2019).

Måten vi håndterer stress vil se ulikt ut fra person til person. Dette kan forstås som ujevn fordeling av ressurser som eksempelvis tid, penger, utdanning, levestandard, sosial støtte og livsstressorer (Kaplan, 1996). En person gjennom arv eller jobb med høy lønn vil være bedre rustet til å håndtere stressende situasjoner gjennom å kjøpe ekstra hjelp knyttet til rengjøring eller oppfølging av barn. Dette kan bidra til mer overskudd hvis kriser oppstår eller generelt i hverdagen. Slike ressurser kan bidra til større tiltro til at en mestrer ulike situasjoner. Økonomiske ressurser kan også begrense sosiale støtte ved at en eksempelvis ikke har mulighet til å delta i fritidsaktiviteter (Samdal et al., 2017).

2.2 Kognitiv stressteori

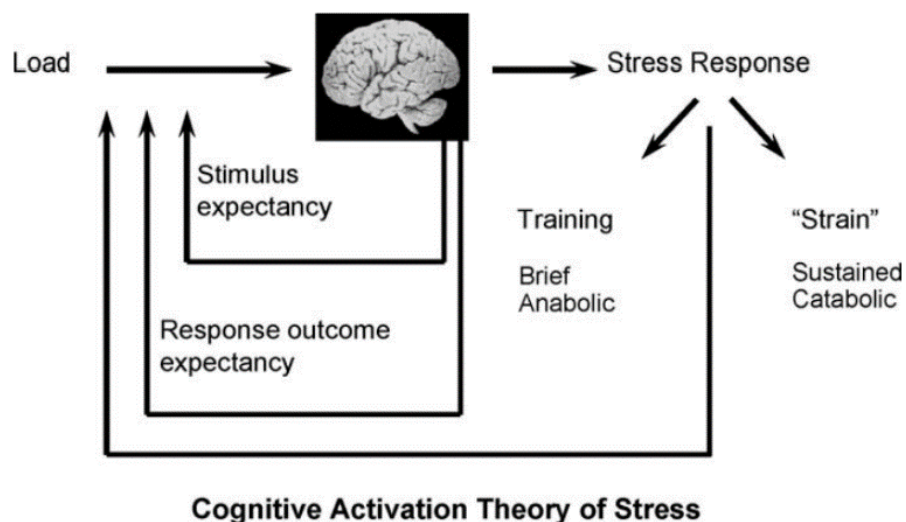
Det finnes ulike teorier om hvordan stress, mestring og helse henger sammen. En av disse er den kognitive stressteorien (Cognitive Activation Theory of Stress) (Ursin & Eriksen, 2004). Det teorien forklarer er at en kort stressaktivering ved utfordringer har nødvendigvis ingen negativ påvirkning på oss, men at vedvarende aktivering kan føre til dårlig helse. Vår vurdering av situasjonen vil her være viktig for vår respons og det er derfor teorien fokuserer på det kognitive. Vurderingen avhenger av stimulusforventning, eksempelvis om situasjonen oppfattes som truende, og responsutfallsforventning som sier noe om en mestrer situasjonen eller opplever den som hjelpeløs eller håpløs. Dette baseres på våre tidligere erfaringer, forventninger og kan også forvrenges av psykologiske forsvarsmekanismer (Ursin & Eriksen, 2004; Ursin & Eriksen, 2010). Teorien setter også søkelys på sammenhengen mellom stress og læring (Ursin & Eriksen, 2004). Om en mestrer en stressende situasjon forklarer teorien at dette bidrar til læring. Samtidig kan det å lære om hva en kan forvente i ulike situasjoner bidra til økt tillit for å mestre gjeldende situasjoner. Læring kan dermed bidra til nye erfaringer, forventninger og forsvarsmekanismer, og disse kan også bidra til læring.

Om vurderingen vår ved en opplevd stressor er «det er farlig» vil kroppen settes i alarmberedskap. Ofte kommer denne alarmen i situasjoner hvor forventninger ikke blir møtt i virkeligheten, i truende situasjoner eller i møte med nye situasjoner og utfordringer. Noe som i ungdomstiden er ganske sannsynlige situasjoner ettersom omgivelsene har større og endrede krav (Haugen, 2017). Denne aktiveringen gir fysiologiske stressresponser som kan føre til læring eller stress. En vurdering av en situasjon som hjelpeløs eller håpløs kan føre til en lang aktivering som øker sjansen for stress og belastninger. Derimot vil en situasjon som vurderes som noe en mestrer føre til kort aktivering som assosieres med læring og god helse (Ursin & Eriksen, 2004). I dette tilfellet vil responsutfallsforventningen være et positivt resultat og dermed lede til et redusert aktiveringsnivå. Professorene testet dette med fallskjermhoppere

som skulle gjøre sitt første hopp. Hypotesen i dette eksperimentet var at stressnivået ville falle etter gjennomført opplæring, det viste seg at stressnivået ble redusert bare etter de første treningshoppene lenge før de var ferdig med full opplæring. Resultatene viste dermed at en forventning til positivt resultat og tiltro til egne evner bidro med å redusere stress (Ursin & Eriksen, 2004). Det finnes mange ulike mestringsstrategier som kan bidra til kort aktivering, eksempelvis personlige egenskaper, kontroll og mestringssevne (Folkman & Lazarus, 1991; Bandura, 1982; Karasek & Theorell, 1990).

Fysiologisk sett vil en kort aktivering føre til lave nivåer av hjerterate, blodtrykk, muskelspenning og elektrisk aktivitet i hjernen (Ursin & Eriksen, 2010). Lave nivåer er viktig for å unngå kroppslige plager ettersom både angst og depresjon øker i takt med slike plager (Rådet for psykisk helse, 2017). Ungdomsårene kan være spesielt utsatt for stress og det siste tiåret har man sett en økende trend der ungdom legger press på seg selv om å være vellykket både når det gjelder kropp og skoleprestasjoner. Tid til å slappe av blir nedprioritert ettersom jaget etter å prestere på skole, trene og være med på det sosiale er prioritert (Samdal et al., 2017). I en annen artikkel ble sosial ulikhet i helse undersøkt ut fra blant annet stressteorier som den kognitive stressteorien, denne viste at personer tilhørende høyere sosiale klasser hadde større sjanse for å utvikle mestringsstrategier og viste dermed også å ha lave stressnivåer (Eriksen & Ursin, 2002).

Figur 2: Fremstilling av den kognitive stressteorien.



2.3 Autonomi og mestring

Mestring er viktig for å skape gode stressresponser og unngå den negative påvirkningen stressrelatert sykdom kan ha, men er også en egen forskningstradisjon. Alle mennesker har daglig oppgaver og utsettes for belastninger gjennom livet, noe vi mester i større eller mindre grad (Espnes & Smedslund, 2009). Det kan handle om å klare en eksamen, mer komplekse utfordringer som å håndtere en alvorlig sykdom, eller det å håndtere livet som begrepet livsmestring sier noe om (Utdanningsdirektoratet, u.d.).

Mestringsbegrepet i likhet med stress har ulike betydninger. Bandura er en kjent teoretiker på feltet og utviklet begrepet mestringstro, som er knyttet til spesifikke kompetanser og ferdigheter (Bandura, 1982). Det å ha mestringstro er en ressurs som gjør at en mestrer oppgaver og belastninger i større grad. En kan for eksempel ha lav mestringstro i skolesammenheng, men høy mestringstro i en idrettssammenheng. Dette vil påvirke prestasjon, ambisjoner og motivasjon i begge tilfellene (Bandura, 1982). Antonovsky er en annen kjent teoretiker som kom med begrepet opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 1993). Dette omhandler enkeltpersoners måte å håndtere en situasjon ut fra tre aspekter: om personen tror situasjonen er påvirkbar, om situasjonen lar seg forklare og om det byr på overkommelige utfordringer. Hvis opplevelsen av sammenheng oppleves som sterk vil en ifølge teorien være motivert for å håndtere stressende situasjoner og ha ressurser tilgjengelig (Antonovsky, 1993).

Optimisme eller pessimisme er en type mestringsressurs og kan assosieres med opplevelse av autonomi. Autonomi kan oppfattes som nøkkelen til å forstå kvaliteten på atferdsregulering (Ryan & Deci, 2006). Opplevelse av autonomi innebærer selvstyre, med andre ord at ens atferd samsvarer med ens autentiske interesser og verdier. Når en handler med opplevelse av autonomi engasjeres atferd, derimot kan konflikt forekomme når handling er i strid med ens vilje (Ryan & Deci, 2017). I denne sammenhengen vil også grad av kontroll påvirke mestringsevnen, eksempelvis ved å tenke at en selv har evne til å påvirke livet sitt i stor grad (Espnes & Smedslund, 2009). Kompetanse vil her spille inn på hvilken grad av kontroll en opplever i ulike situasjoner. Opplevelse av kompetanse handler om å føle seg i stand til å handle effektivt og oppleve mestring (Ryan & Deci, 2017). Dette behovet er manifestert i menneskers nysgjerrighet og gir energi til ulike handlinger. Kompetanse avhenger av kontekst, om oppgaver er for vanskelige eller om en får negative tilbakemeldinger vil kompetanse reduseres. Derimot vil tilrettelegging av mestring øke kompetanse (Ryan & Deci, 2017).

2.4 Sosial støtte og tilhørighet

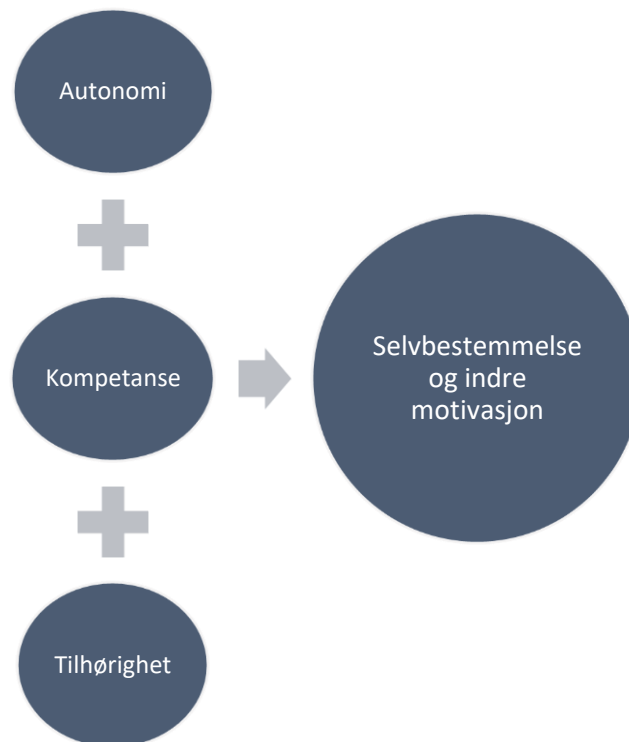
Sosial støtte kan være et eksempel på en annen mestringsressurs og er en moderator for ulike stressorer (Espnes & Smedslund, 2009). Begrepet innebærer kjærlighet og omsorg fra andre, det å bli sett og at en hører til et sosialt nettverk (Folkehelseinstituttet, 2015). Sosial støtte kan deles inn i fire ulike typer: 1) emosjonell støtte med empati, kjærlighet, omsorg og tillit, 2) instrumentell støtte med økonomisk og praktisk hjelp, 3) bekreftende støtte med tilbakemeldinger og bekreftelse, og 4) informerende støtte med råd, forslag og anbefalinger (Folkehelseinstituttet, 2015). Ettersom ungdommer opplever mye press i dag kan det tenkes at bekreftende støtte er spesielt viktig, hvor en opplever å bli likt av andre eller får bekreftelser på sine skoleprestasjoner. Samtidig vil de andre typene støtte også ha mye å si med empati og tillit fra sine nærmeste, råd og forslag når en opplever utfordringer som det ofte bys på i ungdomsårene, og økonomisk hjelp fra foresatte for å bli med på ulike aktiviteter (Folkehelseinstituttet, 2015).

Tilhørighet handler om å føle seg sosialt knyttet og er et grunnleggende fundament for menneskelig funksjon (Deci & Ryan, 2012). Dette innebærer å føle seg ivaretatt og føle seg betydningsfull blant andre. Det er dermed like viktig å motta sosial støtte som å gi denne støtten til andre (Ryan & Deci, 2017). Opplevd tilhørighet har vist å være påvirket av de første relasjonene i livet som i de fleste tilfeller er med sine foreldre. Hvis en god relasjon mellom barn og foreldre har blitt satt tidlig, kan det tyde på å bidra til økt tilhørighet senere i livet for eksempel i skolesammenheng når en møter andre voksne og jevnaldrende (Deci & Ryan, 2012). Det er ofte venner som betyr mest i ungdomsårene og det å oppleve tilhørighet til jevnaldrende vil dermed ofte være i fokus. Skole, fritidsaktiviteter og ungdomsklubber er her viktige sosiale arenaer ettersom det er på slike møteplasser ungdommer utvikler nære bånd til hverandre (Samdal et al., 2017).

2.5 Selvbestemmelsesteorien

Autonomi, kompetanse og tilhørighet er begreper som er sentrale i selvbestemmelsesteorien (Self Determination Theory). Teorien er utviklet av Deci og Ryan og handler om sammenhengen mellom selvbestemmelse og indre motivasjon. Teorien belyser de tre begrepene som teorien omtaler som psykologiske behov som fremmer og opprettholder disse prosessene (Ryan & Deci, 2000).

Figur 3: Fremstilling av selvbestemmelsesteorien.



Ifølge teorien assosieres begrepet autonomi med motivasjon (Deci & Ryan, 2012). Motivasjon er viktig for å handle og produsere, og innebærer blant annet energi, retning og utholdenhet som bidrar til aktivering og intensjon (Ryan & Deci, 2000). Teoriens søkelys rettes mot om menneskers motivasjon er preget av kontroll som teorien omtaler som ytre motivasjon eller om motivasjon preges av autonomi som omtales som indre motivasjon (Deci & Ryan, 2012). Motivasjon vil også preges av kontekst ettersom våre handlinger ofte er i samspill med andre. Disse kontekstene varierer fra samspill med foreldre eller ledere til kulturelle normer, og i hvilken grad disse støtter individenes autonomi versus kontroll over atferd, tanker og følelser (Deci & Ryan, 2012).

Ytre motivasjon viser til at en handler på bakgrunn av en belønning eller straff, dette kan føre til et press som igjen fører til spenninger og angst (stress) (Ryan & Deci, 2012). Med tanke på stress er motivasjon en personlig ressurs som både kan bidra positivt og negativt på stressresponsen vår. Hvis noe viktig for oss er truet kan det føre til høyt stress, samtidig kan høy motivasjon bidra til mobilisering av ressurser som balanserer stressresponsen (Samdal et al., 2017). Indre motivasjon er på den andre siden motivasjon som gjør at en opplever glede og er interessert i handlingene en gjør, dermed blir handlingen enkel og positiv (Deci & Ryan, 2000). Dette bør dermed være av stor interesse for de som har roller som leder, helsepersonell, lærer eller forelder ettersom det involverer å få andre til å handle (Deci &

Ryan, 2000). Selvbestemmelsesteorien forklarer dermed at når en kan ta egne valg og opplever å være styrt av egne verdier og interesser, åpner det for at en utfører arbeidsoppgaver og tar initiativ av egen fri vilje, samt oppsøker utfordringer, utøver sine evner, utforsker og lærer (Deci & Ryan, 2000).

De psykologiske behovene er ifølge teorien avgjørende for psykisk utvikling, integritet og velvære. Vi trenger dermed å oppleve autonomi med hensyn til eget liv, kompetanse til å forhandle våre indre og ytre miljøer, og oppleve tilhørighet til andre mennesker og grupper. Dette samsvarer med Gert Biestas perspektiv på skolens samfunnsoppdrag som handler om å bidra til kvalifisering (kompetanse), sosialisering (tilhørighet) og subjektivering (autonomi) (Biesta, 2015). Han beskriver at kvalifisering innebærer å tilegne seg nødvendig kunnskap og ferdigheter for å fungere i et yrke og som samfunnsborger. Sosialisering som evnen til å fungere i et fellesskap, også når andre er annerledes enn en selv. Subjektivering som innebærer å utvikle identitet og autonomi, og i likhet med selvbestemmelsesteorien skjer dette i samspill med andre (Ringereide & Thorkildsen 2019; Deci & Ryan; 2000).

Ulike sosiale- og miljøfaktorer vil ha innvirkning på oss enten de bidrar til å fremme eller hemme indre motivasjon og tilfredstillelse av de psykologiske behovene (Deci & Ryan, 2012). For eksempel kan skolemiljøet være med på å beskytte individer, samt fremme indre motivasjon ved lærere som bruker engasjerende lærerstil, eller utgjøre en risiko og hemme indre motivasjon hvis en elev blir utsatt for mobbing (Ringereide & Thorkildsen, 2019; Jang et al., 2012). En undersøkelse av faktorer som tilbud om belønning eller tidsfrister har vist å redusere opplevelse av autonomi og fremmet ytre motivasjon (Deci et al., 1999). En annen undersøkelse om effekten av tilbakemeldinger på indre motivasjon viste at når tilbakemeldingen er negativ, har budskapet en tendens til å formidle «inkompetanse» og dermed reduserer indre motivasjon (Deci et al., 1982). Barn og unge som opplever å få de psykologiske behovene tilfredsstilt og dermed oppleve indre motivasjon, vil i større grad trives og ha en sunn utvikling. Det vil si at en vil ha større mulighet for integrering av verdier og regler ved å bli sett og verdsatt, en vil ha større tro på seg selv med tilstrekkelig kompetanse og støtte fra andre, og bli mer kreativ og finne nye løsninger ved å oppleve frihet til å velge fremgangsmåter og velge det som er meningsfullt for en selv (Gagné & Deci, 2005).

Tabell 2: Beskrivelse av selvbestemmelsesteoriens psykologiske behov.

Psykologiske behov:	Beskrivelse:
Autonomi	Selvstendighet, frivillighet og meningsfullhet.
Kompetanse	Mestring, ferdigheter, utfordringer og sosial støtte (tilbakemeldinger og anerkjennelse).
Tilhørighet	Positive relasjoner, tillit, respekt og anerkjennelse.

2.4 Oppsummering

Begrepene stress, autonomi, mestring, sosial støtte og tilhørighet er sentrale i denne studien. Stress er en nødvendig påkjenning for oss mennesker, men kan også skade oss om det blir en langvarig respons. Det vil dermed være viktig å være bevisst på våre stressresponser for å hindre negative påvirkninger med blant annet depressive symptomer og skadelig helseatferd. Ulike mestringsstrategier kan hjelpe oss med hindring av dette. Mestringstro og opplevelse av sammenheng, samt andre mestringsressurser som autonomi og kompetanse er elementer som er viktige og kan styrkes ved kunnskap og gode erfaringer. Vi vil også være avhengig av våre ressurser som sosial støtte og tilhørighet, noe som er spesielt viktig i ungdomsårene.

To teorier som viser sammenhenger mellom de belyste begrepene, er kognitiv stressteori og selvbestemmelsesteorien. Kognitiv stressteori gir en forklaring på sammenhenger mellom stress, mestring, sosial støtte og helse. Med dens læringsperspektiv er den derfor godt egnet for folkehelse og livsmestring i skolen. Kunnskap og erfaringer kan bidra til å styrke gode stressresponser som igjen kan bidra til god helse. Selvbestemmelsesteorien belyser viktigheten av selvbestemmelse og indre motivasjon som opprettholdes av autonomi, kompetanse og tilhørighet for vekst, utvikling og livskvalitet. Biestas perspektiv på skolens samfunnsoppdrag om å bidra til kvalifisering, sosialisering og subjektivering samsvarer godt i forhold til selvbestemmelsesteoriens psykologiske behov, og fremmer teoriens relevans i skolesammenheng. Indre motivasjon kan ses på som en buffer mot stress, gir glede og mestringsfølelse i handlinger. Hos barn og unge vil tilfredstillelse av de psykologiske behovene være et godt grunnlag for å lære i skolesammenheng, samt i andre livssituasjoner. Det er dermed et poeng at undervisning i folkehelse og livsmestring legger til rette for samhandling i gode klassemiljøer, økt kunnskap og temaer som interesserer og gir mening for elever.

Kapittel 3 - Problemstilling

Ungdomstiden kan bringe med seg endringer som kan påvirke livskvalitet og psykisk helse.

Ungdommer har rapportert om psykiske helseplager i økende grad hvor mye handler om stress og press fra flere sosiale arenaer som skole og fritidsaktiviteter, og har spesielt vært i søkelyset under koronapandemien (Barneombudet, 2021; Ungdata, 2020). Den kognitive stressteorien sier noe om hvordan begreper som stress, mestring og sosial støtte henger sammen med helsen vår. Selvbestemmelsesteorien sier noe om viktigheten av selvbestemmelse eller autonomi og indre motivasjon som bidrar til positiv vekst, utvikling og god livskvalitet. Med dens psykologiske behov med tydelige assosiasjoner til Biestas perspektiv på skolens samfunnsoppdrag og den kognitive stressteoriens læringselementer er dette to teorier som belyser viktige sammenhenger for folkehelse og livsmestring i skolen.

Flere nevnte studier viser at folkehelse- og livsmestringstiltak kan være nyttig for ungdommer (Klomsten & Uthus, 2020; Uthus, 2020). Undervisningsopplegg i folkehelse og livsmestring viser at skolen kan være en mulig arena egnet til å fremme god psykisk helse og forebygge psykisk uhelse (van Loon, et al., 2020; Mertens et al., 2020; Šouláková et al., 2019).

Forskningslitteratur som belyser erfaringer rundt folkehelse og livsmestring per nå består først og fremst av masteroppgaver som belyser læreres erfaringer (Jordal, 2021; Thorkildsen, 2021; Bandlistuen, 2019; Braadlie, 2021; Sandvik, 2021; Røros, 2019; Torheim, 2021; Mullaliu, 2020; Sandnes, 2021; Solvang, 2021; Åkvik, 2021), noen få kvalitative studier om elevers erfaringer (Uthus, 2020; Klomsten & Uthus, 2020) og noen effektstudier (Dray et al., 2017; van Loon, et al., 2020; Mertens et al., 2020; Šouláková et al., 2019). Lærerperspektiver er også tidligere undersøkt ved undervisningsopplegget Robust Ungdom (Skaara, 2019). Fokuset med denne studien er å se nærmere på elevers erfaringer med et undervisningsopplegg i folkehelse og livsmestring, og dermed bidra til å tette dette kunnskapshullet. Med undervisningsoppleggets mange temaer som ønsker å gi kunnskap og verktøy for å håndtere livets utfordringer vil det være interessant å undersøke ungdommenes oppfatning av denne kunnskapen og verktøyene. Med tanke på aktualitet og økt fokus på folkehelse og livsmestring i skolen, er studiens problemstilling:

- **Hvilke erfaringer har ungdomsskoleelever med folkehelse og livsmestring gjennom deltakelse i undervisningsopplegget Robust Ungdom?**

For å belyse problemstillingen og spesifisere ungdommenes erfaringer ble følgende forskningsspørsmål formulert:

1. Hvordan oppfatter ungdomsskoleelever at Robust Ungdom har bidratt til livsmestring?
2. Hva ved Robust ungdom opplever ungdomsskoleelever at er nyttig, og hva oppleves mindre nyttig?

Kapittel 4 – Metode

I følgende kapittel vil det redegjøres for valg av metode og fremgangsmåte som brukes for å besvare studiens problemstilling og underproblemstillinger. Dette er en kvalitativ studie med fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode for å få frem ungdommenes erfaringer.

4.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode er en av to hovedretninger innenfor kunnskapsutvikling (Malterud, 2018). Felles for kvalitative metoder er forankring i det fortolkende paradigme, det vil si med en grunnforståelse av at verden oppfattes ulikt avhengig av ståsted. Videre har kvalitative metoder røtter i den hermeneutiske tradisjon som omhandler tolkning av meninger i menneskelige uttrykk, fenomenologi som omhandler menneskers subjektive erfaringer og sosialkonstruksjonismen som omhandler sosial fenomener som er utformet og skapt gjennom menneskelig samhandling. I motsetning til dette er kvantitative metoder forankret i det positivistiske paradigme som viser til en grunnforståelse av at verden består av stabile fenomener som kan observeres, måles og sammenfattes som objektive fakta (Malterud, 2018).

Kvantitative metoder har en vinkling på problemstillinger som ønsker å forklare årsakssammenhenger og predikere utfall, derimot ønsker kvalitative metoder å forstå og beskrive ulike fenomener (Malterud, 2018). Dette er hovedpoenget ved metoden – å undersøke og beskrive menneskers opplevelser, erfaringer, meninger, holdninger, tanker, atferd, samhandling, utvikling og helhet (Helsebiblioteket, 2016; Malterud, 2018). Fokuset ved kvalitativ metode er ikke omfang eller effekt slik det er i kvantitative metoder, men at en kan gå dypere inn i en spesifikk kontekst som i denne studien handler om ungdommers erfaringer med et undervisningsopplegg i folkehelse og livsmestring, hvor en stor del av opplegget innebærer å samhandle gjennom leker og øvelser (Malterud, 2018).

Den mest brukte datainnsamlingen ved kvalitativ metode er intervju eller observasjon (Helsebiblioteket, 2016). I denne studien har innsamlingen forgått gjennom intervju hvor ungdommenes erfaringer har blitt undersøkt gjennom samtaler som har blitt omgjort til tekst – som er essensen ved metoden. Ønsket var å få frem nyanser av hva som er positivt eller negativt med undervisningsopplegget fra ungdommenes perspektiv, hva ungdommene kan få ut av undervisningen og hvordan undervisningen kan påvirke ungdommenes atferd og deres erfaringer, tanker, meninger, forventninger og holdninger (Malterud, 2018). Deltakerne er dermed informanter med data som baseres på hva de sier gjennom samtalene (Grønmo, 2020). Denne dataen kan bidra til å si noe om hvordan Robust Ungdom kan påvirke ungdommer, hva

som fungerer med undervisningsopplegget eller ikke fungerer, og si noe om utviklingspotensialet.

Kvalitetsvurdering av kvantitative data vurderes i form av reliabilitet (pålitelighet og nøyaktighet) og validitet (gyldighet og relevans) (Svartdal, 2015). Ved kvalitative metoder er det en annen kvalitetsvurdering som gjøres. For en kritisk vurdering vil det være viktig å se om problemstillingen er klart formulert, vurdere metoden for å besvare problemstillingen, se hvordan metoden er gjennomførbar, om utvalget er passende, hvordan analysen er gjennomført og om resultatene er tydelige og besvarer problemstillingen (Helsebiblioteket, 2016). Dette vil uttrykkes i form av studiens gyldighet og overførbarhet.

4.1.1 Gyldighet og overførbarhet

En studies gyldighet handler om i hvilken grad resultatene gir gyldig kunnskap om fenomenet som er undersøkt (Kvale, 1996). I kvalitative studier som denne handler dette om å se motforestillinger og argumenter i forhold til egne beslutninger og tolkninger (Stige et al., 2009). Dette er med andre ord refleksivitet som handler om å forholde seg til konteksten rundt kunnskapsutvikling, hva som former den kunnskapen som kommer frem og dele dette med den som leser.

Ved bruk av kvalitative metoder må en forholde seg til hva forskerens egen rolle, forforståelser, motiver og interesser vil ha å si for det som kommer frem, og konsekvenser knyttet til utvalg og fortolkning av materialet (Malterud, 2002; Malterud, 2018). Eksempelvis er det viktig å stille spørsmål ved hvorfor akkurat disse deltakerne er aktuelle, og i analysedelen formidle fremgangsmåten for hvorfor noen elementer blir trukket frem fremfor andre. I samtaler mellom mennesker som innebærer informasjonsutveksling og sosial samhandling vil samtalens kontekst være viktig og må formidles og vurderes for hvilken betydning den har for tolkning og resultater. Alle fremgangsmåter og konklusjoner i en slik forskningsprosess må være gjennomgående under hele forskningsprosessen som er hovedpoenget med refleksivitet. En må dermed sette spørsmålstegn i alle faser slik at en kan se kunnskapsutviklingen med åpne og friske øyne (Malterud, 2002; Malterud, 2018).

Som ved annen forskning vil denne studien dele kunnskap med andre, noe som er hovedpoenget med overførbarhet. Begrepet sier noe om hvordan resultatene kan gi ny innsikt som andre kan bruke i andre sammenhenger enn akkurat der ett prosjekt ble utført, og er avhengig av hvorvidt resultatene gir mening ut over seg selv. Dette er noe annet enn begrepet generaliserbarhet som gjør det samme, men kan gi assosiasjoner til at et resultat gjelder for

alle mennesker i alle kontekster. Overførbarhets-begrepet innebærer i større grad grenser og betingelser for hva resultatene sier. Selv om studier utføres i spesifikke kontekster, kan resultatene si noe om et kjent fenomen, som i dette tilfellet er folkehelse og livsmestring i skolen (Malterud, 2018). Robust Ungdom har allerede vist indikasjon på overførbarhet ettersom andre ungdomsskoler har satt i gang undervisningen, det er dermed noen som har forstått at en slik tilnærming kan være nyttig for sin skole (Malterud, 2018).

4.2 Fokusgruppeintervju

Mer spesifikt har studiens data blitt samlet inn ved bruk av fokusgruppeintervju. Denne metoden er valgt for å få mest mulig data gjennom at deltakerne, og ikke bare intervjuer, snakker sammen. Metoden egner seg ettersom det som undersøkes er i skolen, som er et miljø der mennesker samhandler (Malterud, 2018). Fokusgruppene ble ledet av intervjuer med en semi-strukturert intervjuguide, noe som holdt ungdommene innenfor tema og problemstilling, samtidig ga dem mulighet til komme med egne innspill. Denne metoden åpner for muligheter til at deltakerne kan åpne seg mer ettersom en forholder seg til hverandres meninger (Helsebiblioteket, 2019). I forkant av intervjuene ble det delt ut informasjonsskriv til potensielle deltakere som ga en beskrivelse av hva intervjuet handlet om, hvordan det skulle foregå, personvernsopplysninger og samtykkeerklæring (se vedlegg 1).

4.2.1 Utvalg og rekruttering

Fokusgruppene baserte seg på et strategisk utvalg som best mulig kunne besvare problemstillingen (Malterud, 2018). Dette utvalget besto av elever som var en del av Robust Ungdoms ressursgrupper. Elever som er en del av disse har en rolle som handler om å følge med på det psykososiale miljøet i klassen og består av å følge med på undervisningen, hjelpe med leker og øvelser, evaluere og komme med forslag som nye leker eller temaer. Ressursgruppene møtes flere ganger i løpet av skoleåret for å diskutere undervisningsopplegget. Å ha slike grupper er anbefalt ved skoler som innfører Robust Ungdom ettersom elevene ses på som den viktigste ressursen skolen har. Ressursgruppene ved gjeldende ungdomsskole besto av rundt åtte stykker fra ulike klasser og var delt etter trinn (Imenes, 2020).

Inklusjonskriteriene for å delta i studien var dermed at deltakerne måtte være en del av undervisningsoppleggets ressursgrupper og det var disse som fikk forespørsel om å delta. Deltakerne måtte også være elever ved ungdomsskolen som hadde fulgt undervisningen som pilotprosjekt gjennom flere år. Gjeldende elever fikk dermed informasjon om å delta i studien gjennom skolens rådgiver for Robust Ungdom som delte ut informasjonsskrivet. På bakgrunn

av disse kriteriene ble det lagt til grunn at elevene hadde tanker og erfaringer rundt Robust Ungdom. Fokusgruppene ble til slutt bestående av elever fra 8., 9. og 10. trinn hvor to av gruppene besto av syv deltakere og én gruppe med fire deltakere. Det ble dermed totalt 18 deltakere i studien (5 gutter, 13 jenter).

4.2.2 Intervju og transkribering

Ved utformingen av intervjuguiden var fokus på å formulere så åpne spørsmål som mulig for å få frem ungdommenes erfaringer (se vedlegg 2). For å unngå ekkoeffekt ble guiden formulert etter å få frem hvordan kunnskapen fra de ulike temaene i undervisningsopplegget har påvirket ungdommene i andre situasjoner enn akkurat i samlingene (Malterud, 2018). Guiden besto av noen spørsmål som var relevante for alle trinnene og noen som var mer konkret rettet mot temaene trinnene hadde gjennomgått så langt i det pågående skoleåret. Det var også relativt få spørsmål til hvert trinn, dette var med tanke på at alle i fokusgruppen skulle få muligheten til å gi et svar. Intervjuene ble tatt opp med en diktafon og hadde en varighet på omtrent en time.

Intervjusituasjonen var satt på et møtekontor hvor ressursgruppene vanligvis pleide å møtes med et lang bord med stoler rundt. Med hjelp fra skolens rådgivere møtte deltakerne opp til satt tid og fordelte seg rundt bordet med intervjuer på enden. For å skape en trygg situasjon ble det åpnet for småprat med deltakerne, deretter ble de informert om intervjuets formål og annen nødvendig informasjon og diktafonen ble skrudd på. Etter selve intervjuene ble lydopptakene transkribert. Det er viktig å huske på at dette gir et indirekte bilde av situasjonen. Eksempelvis kan mening gå tapt uansett hvor nøyaktig en prøver å være i transkriberingsprosessen. I gjeldende prosess har det vært ønskelig å representere lydopptakene så godt som mulig for å virkelig videreformidle deltakernes erfaringer (Malterud, 2018).

Det ble satt noen bestemmelser på forhånd for hvordan transkripsjonen best kunne formidle det som ble sagt av deltakerne. Disse gikk ut på å legge vekt på innhold og mening og ta med språklige elementer som slang ettersom utvalget besto av ungdommer, men utelot gjentakelser for å unngå forvirring ved gjennomlesing (Malterud, 2018; Svartdal, 2015). Det var ingen problemer med å skille stemmene og informantene ble notert som deltaker X (tall). Om flere var enige ved et spørsmål ble dette notert og hvis et spørsmål ble rettet mot en spesifikk deltaker ble dette gjort tydelig der hvor det var relevant. Dette ble gjort for å gi et klart bilde på samtalen.

4.3 Tolkning og analyse

Forskning er søken etter ny og bedre innsikt, i studier som denne med kvalitativ tilnærming er fortolkning en integrert del. Det åpner for ulike tolkninger og det er derfor viktig å reflektere over og redegjøre for hvordan eget ståsted med verdier og holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og tolkning (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Som tilstedeværende i fokusgruppen vil intervjuer påvirke datamaterialet ut fra studiens formål og problemstillingen, påvirke fremstillingen gjennom transkripsjonen og følgelig analysen. Dette innebærer at noen deler av materialet vil legges til side og andre deler vil trekkes frem (Malterud, 2018). Det kan tenkes at den valgte teoretiske referanserammen kan ha bidratt med å avgjøre hva som legges til side og hva som trekkes frem.

4.3.1 Systematisk tekstkondensering

Datamaterialet har blitt analysert med en tverrgående analyse for å finne likheter, forskjeller og variasjoner i erfaringer og synspunkter fra deltakerne, mer spesifisert med systematisk tekstkondensering (Malterud, 2018). Analysemetoden er inspirert av Giorgi sin psykologiske fenomenologiske analyse som går ut på å se på fenomener fra perspektivet av hvordan de erfares. Denne metoden består av fire følgende steg: 1) få et helhetsinntrykk, 2) finne meningsbærende enheter fra et psykologisk perspektiv med fokus på fenomenet som utforskes, 3) gå igjennom enhetene og uttrykke det psykologiske perspektivet mer direkte, og 4) sammenfatte alle enhetene i et utsagn om subjektets opplevelse (Giorgi, 2009; Malterud, 2012).

Systematisk tekstkondensering er en utdypende versjon av dette og i motsetning til Giorgis metode som utforsker mulig underliggende mening av deltakernes opplevelser, er målet med gjeldende metode å presentere deltakeres opplevelser slik de uttrykkes av dem selv (Malterud, 2012). Dette er en fleksibel analyseprosess som også er en analyse med en fremgangsmåte som er relevant for nybegynnere. Ved bruk av denne analysemetoden er det mulig å gjøre en foreløpig analyse for å eventuelt justere kurs underveis, hvis det eksempelvis trengs flere deltakere (Malterud, 2012). Fremgangsmåten består av følgende trinn: 1) få et helhetsinntrykk og notere foreløpige temaer, 2) identifisere og sortere meningsbærende enheter i kodegrupper, 3) hente ut mening fra kodegruppene i ulike undergrupper og lage kondensater av enhetene, og 4) sammenfatte betydningen av disse i synteser for å danne grunnlag for nye beskrivelser av deltakernes erfaringer (Malterud, 2012).

4.3.2 Trinn 1: Helhetsinntrykk

Trinn én består av å bli kjent med materialet ved å lese gjennom transkripsjonen. Dette gav et helhetsbilde og foreløpige temaer om ungdommenes erfaringer ble notert. Det transkriberte datamaterialet var på 49 sider. Ettersom intervjuene ble gjort ved forskjellige datoer, startet analysen fra det første transkriberte intervjuet og ble deretter justert etter at resten av datamaterialet ble samlet og transkribert. Under analysen ble det tatt avstand fra intervjuguiden og fokuset handlet om hva ungdommene faktisk fortalte. Etter å ha lest igjennom hele datamaterialet et par ganger ble det notert seks foreløpige temaer, disse var «samlingene», «kunnskap», «teknikker/verktøy», «hva som fungerer/hva som ikke fungerer», «forslag» og «påvirkning».

4.3.3 Trinn 2: Meningsbærende enheter

I trinn to ble elementer i teksten markert på bakgrunn av relevans for oppgavens problemstilling. Ved systematisk tekstkondensering kalles disse elementene for meningsbærende enheter og inneholder informasjon som kan belyse problemstillingen (Malterud, 2012). Teksten ble gjennomgått linje for linje og relevante elementer med tekst ble markert. De markerte elementene ble deretter sortert etter de foreløpige temaene. Det var følgelig ikke alle som passet perfekt til disse og etter en ny runde med gjennomgang viste det seg at ikke alle elementene var relevante. Etter sortering ble kodegruppene identifisert som «beskrivelse av samlingene», «kunnskap», «handlinger for seg selv og andre», «hva som fungerer og ikke fungerer», «forslag til samlingene» og «påvirkning på ungdommene».

4.3.4 Trinn 3: Kondensering

Dette trinnet består av å presentere nyanser av de meningsbærende enhetene i undergrupper (Malterud, 2012). Her ble meningsenhetene gjennomgått for hver kodegruppe. I denne prosessen ble noen av kodegruppene slått sammen og undergrupper ble til. Kodegruppen «beskrivelse av samlingene» fikk to undergrupper: lek gir bedre samhold og annerledes skoleundervisning. Kodegruppen «handlinger for seg selv og andre» ble delt i to undergrupper: verktøy for seg selv og handlinger for andre. Kodegruppen «kunnskap» ble delt i: økt innsikt i psykisk helse og nye perspektiver. Og kodegruppen «forslag til samlingene» ble delt i: mer engasjerende undervisning og andre temaer. Fra disse undergruppene ble det laget kondensater som er kunstige sitater og består av konkret innhold fra de meningsbærende enhetene i gjeldende undergrupper. Disse kondensatene er det som skiller metoden fra andre tematiske analyser (Malterud, 2012). Eksempelvis ble dette kondensatet laget fra undergruppen «lek gir bedre samhold»:

«Det fungerer perfekt å leke med hele klassen. De sosiale lekene hvor vi må gjøre rare ting og samarbeide har vært med på å gjøre klassen kjent, tryggere og mer komfortable med hverandre. Jeg merker at folk har blitt mer åpne og forstår hverandre bedre. Før var folk delt i grupper og kjønn og det var mer kringling. Nå er alle mer samla, er venner og blitt mer oppmerksomme på andre som ikke er av de nærmeste.»

Det ble også laget sitater for hvert kondensat for en kort beskrivelse. Fra kondensateksempellet ble dette sitatet laget: «Å leke med klassen er det beste med Robust Ungdom. Det har bidratt til at vi har blitt tryggere, mer komfortable, oppmerksomme på hverandre og mer samla.».

4.3.5 Trinn 4: Syntese

I siste trinn skal enhetene settes sammen igjen, dette innebærer å sammenfatte det identifiserte innholdet i en analytisk tekst som vil representere nye beskrivelser. Kondensatene og de illustrative sitatene ble dermed sammenfattet til analytiske tekster. For eksempel ble kodegruppen «beskrivelse av samlingene» sammenfattet slik:

«Ungdommene opplever Robust Ungdom som et morsomt avbrekk fra vanlig skoleundervisning og gir mulighet til deltakelse i form av ulike leker og øvelser. Dette virket å bidra til økt samhold og trygghet i klassene, og mer ro i en hektisk hverdag.»

Deretter fikk de analytiske tekstene en overskrift som er studiens resultat kategorier. Til slutt ble resultatene gjennomgått ved å lese over transkripsjonene for å se om disse reflekterte den originale konteksten (Malterud, 2012).

Tabell 3: Eksempel fra analysen. *: (F10), (F9) og (F8) = Fokusgruppe med 8., 9. eller 10. trinn.

1. Helhets- inntrykk	2. Meningsbærende enheter		3. Kondensering		4. Syntese	
Foreløpige temaer	Kode-gruppe	Meningsbærende enheter*	Under-grupper	Kondensat	Syntese	Ny overskrift
Samlingene	Beskrivelse av samlingene	<p>Det blir mye bedre samarbeid etter det. Også vi har sånne slappe av stunder, alle viser hvor mange minutter med fingre de vil ha, for eksempel fire minutter eller fem minutter. Også setter vi på rolig musikk også skal alle slappe av, for eksempel fem minutter. Og det er ganske nyttig i en skoledag hvor det er mye mas (F9)</p> <p>For man blir veldig sliten når det bare er det samme som går igjen. Jeg tror alle liker at man kan gjøre noe annet (F9)</p> <p>Når vi er i klasserommet vårt og har leker og alt det der, det funker perfekt (F10)</p> <p>Morsomt å få gjort noe annet enn å bare sitte og skrive (F8)</p> <p>Sånn på mimelek. Fordi da må du gjøre litt rare ting. Da må man tørre litt og når du først tørr det så blir man tryggere (F8)</p>	<p>1. Lek gir bedre samhold</p> <p>2. Annerledes skole-undervisning</p>	<p>1. Det funker perfekt å leke med hele klassen. De sosiale lekene hvor vi må gjøre rare ting og samarbeide har vært med på å gjøre klassen kjent, tryggere og mer komfortable med hverandre. Jeg merker at folk har blitt mer åpne og forstår hverandre bedre. Før var folk delt i grupper og kjønn og det var mer krancling. Nå er alle mer samla, er venner og blitt mer oppmerksomme på andre som ikke er av de nærmeste.</p> <p>Sitat: «Å leke med klassen er det beste med Robust Ungdom. Det har bidratt til at vi har blitt tryggere, mer komfortable, oppmerksomme på hverandre og mer samla.»</p>	<p>Ungdommene opplever Robust Ungdom som et morsomt avbrekk fra vanlig skoleundervisning og gir mulighet til deltakelse i form av ulike leker og øvelser. Dette virker å bidra til økt samhold og trygghet i klassene, og mer ro i en hektisk hverdag.</p>	<p>Deltakelse i annerledes undervisning</p>

4.4 Forskningsetikk

Med forskning følges det et ansvar som er regulert av vitenskapelige normer, etiske normer og juridiske normer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Dette belyser Helsinkideklarasjonen med grunnleggende prinsipper som omhandler det at deltakere i studier må få god nok informasjon om studiens innhold (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014). Studiens innsamlingsprosess og lagring av data har fått innsyn i personvern som navn og alder med tanke på skoletrinn. Dessuten går også svar på spørsmålene som stilles, under persondata. Som følge av dette har det blitt søkt om godkjenning til Norsk senter for forskningsdata (NSD), som sørger for at data om mennesker og samfunn kan hentes inn, bearbeides, lagres og deles trygt og lovlig (Norsk senter for forskningsdata, u.d.). Det ble søkt om godkjenning av prosjektet, og NSD anbefalte gjennomføring av studien (Prosjektnummer: 596302) (se vedlegg 3).

Før intervjuet fikk deltakerne informasjon om studien, studiens formål, intervjuers bakgrunn, deres rolle og informasjon om muligheten til å trekke seg når som helst. Deltakerne skrev under samtykkeerklæring. En slik samtykkeerklæring tydeliggjør ansvar og sikrer deltakernes rettigheter. Etersom de fleste av deltakerne var under 15 år, måtte også foreldre til gjeldende deltakere skrive under på samtykkeerklæringen (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). All informasjon og data har blitt anonymisert og behandlet konfidensielt, slik at ingenting kan spores tilbake til deltakerne (Sverdrup, 2020). I henhold til retningslinjer for håndtering av forskningsdata ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU) ble dataen håndtert på en sikker måte. Lyddopptak ble lagret ved eget hjemmeområde på NMBUs OneDrive (Fossum-Raunehaug, 2021). Samtykkeskjema ble lagret adskilt fra selve datamaterialet og notater, transkripsjon og analyse ble anonymisert (Fossum-Raunehaug, 2021). I intervjusituasjonen var målet å skape trygghet for å bygge gjensidig tillit og respekt mellom intervjuer og deltakere. Dette ble gjort med en kort innledning og noen uformelle spørsmål, eksempelvis om de hadde vært med på noe lignende før. Ved videreformidling av deltakernes erfaringer har fokuset vært på å gjenfortelle så lojalt som mulig, for å hindre fordreining eller gjenkjennelse (Malterud, 2018).

Kapittel 5 - Resultater

I dette kapittelet vil resultatene fra analysen bli gjennomgått og presentert. Dette vil belyses ved hjelp av sitater fra fokusgruppeintervjuene. Utvalget baserte seg på et strategisk utvalg ved å rekruttere deltakere fra Robust Ungdoms ressursgrupper ved en ungdomsskole med flere års erfaring med opplegget, og ble til slutt bestående av 18 ungdommer.

Resultatene presenteres i fem deler hvor resultatene først vil beskrives i helhet, deretter vil resultatkategoriene gjennomgå som er økt kunnskap om psykisk helse, verktøy for psykisk helse, deltakelse i annerledes undervisning og forbedringspotensiale. Disse resultatkategoriene er videre presentert nærmere i undergrupper (se tabell 4). På slutten av kapittelet vil resultatene oppsummeres.

5.1 Resultat kategorier

Fokusgruppeintervjuene åpnet for at deltakerne kunne dele sine erfaringer og meninger om undervisningsopplegget Robust Ungdom i samtale med både intervjuer og andre deltakere. Intervjuene er basert på ungdommer fra ulike trinn. Det vil si at de har ulik erfaring med samlingene hvor noen har hatt få og andre har vært gjennom mange samlinger. Selv med ulik erfaring viste det seg at det var mye enighet både mellom trinnene og innad i gruppene hvor ungdommene var positive til Robust Ungdom.

Resultatene viste at ungdommene tydet på å ha gode erfaringer med undervisningen som ga mulighet for deltakelse som var annerledes enn det som skjedde på skolen generelt, hadde tatt til seg verktøy som ble brukt i hverdagen, hadde fått kunnskap og nye perspektiver om ulike temaer innen psykisk helse og hadde også innspill til hvordan undervisningen kunne gjennomføres på en måte som kan oppleves mer nyttig.

Tabell 4: Resultatkategorier med undergrupper.

Resultatkategorier:	Undergrupper:
Økt kunnskap om psykisk helse	<ul style="list-style-type: none"> - Økt innsikt i psykisk helse - Nye perspektiver
Verktøy for psykisk helse	<ul style="list-style-type: none"> - Verktøy for seg selv - Handlinger for andre
Deltakelse i annerledes undervisning	<ul style="list-style-type: none"> - Lek gir bedre samhold - Annerledes skoleundervisning
Forbedringspotensiale	<ul style="list-style-type: none"> - Mer engasjerende undervisning - Andre temaer

5.2 Økt kunnskap om psykisk helse

Det første resultatet omhandler økt kunnskap hos om psykisk helse. Blant annet ble det uttrykt kunnskap om hjernen, relasjoner, stress, følelser, søvn, pust og det å bli kjent med seg selv. Dette er temaer som tydet på å ha gitt ungdommene nye perspektiver og bedre forståelse, samt opplevdes som viktig.

5.2.1 Økt innsikt i psykisk helse

Samlingene ble beskrevet som lærerike med viktige temaer som flere av ungdommene kjente seg igjen i. Det ble nevnt at å lære om seg selv og hvordan takle livet følte som et viktig påskudd til de ordinære fagene som matte, geografi og naturfag, både for elevene selv og deres nære relasjoner.

«Jeg synes det er flott at man lærer sånn på skolen nå liksom, at man ikke bare lærer faglige ting, men også litt om personen, hvordan du er og følelser og sånn. Hvordan ta vare på seg selv. Det er fint at man lærer sånn på skolen, det er viktig å lære det. Jeg føler det er viktigere å lære det enn geografi for eksempel.» (Deltaker fra 8. trinn)

«De synes det var veldig bra. Og at jeg ikke bare gikk på skolen for å lære om matte og naturfag, men lærte mer om meg selv og hvordan man kan takle livet.» (Deltaker fra 9. trinn)

Kunnskap om hvordan å kommunisere på en god måte ble nevnt ettersom kommunikasjon er viktig i samfunnet vi lever i. Annen kunnskap som hvordan en kan hjelpe andre, se hvordan en kan gjøre en forandring hvis en ser noen blir behandlet dårlig, hvordan takle følelser en har og hvordan håndtere stress ble også nevnt. Problemløsning ble nevnt hvor deltakerne fortalte at de jobbet med å sette seg inn i ulike situasjoner hvor de skulle se hva som var galt, se alle sider og se hvordan en kan løse dem. Det ble også nevnt at hjernen var delt i tre deler som hadde sine oppgaver, eksempelvis at hjernen hadde et krisesenter, og at psykiske lidelser innebærer forskjellige nivåer og oppstår av ulike grunner.

«Også forklarer hun hvordan man skal takle følelser, eller takle hvis man har mye stress og hun forklarer hva som kan påvirke stress som søvn og mat, og også hvordan man skal hjelpe andre. Hun forteller hvordan man ikke skal hjelpe andre og hvordan man skal hjelpe andre. Sånn måten man skal si det på.» (Deltaker fra 9. trinn)

5.2.2 Nye perspektiver

Kunnskapen fra samlingene tydet på å ha bidratt til at flere av deltakerne hadde fått nye perspektiver, hadde begynt å tenke mer på temaene og fått økt forståelse rundt temaene:

«Jeg har forstått at søvn er mye mer viktigere enn man tror da. For at hvis, alle studier og alt sier at hvis man sover lenger så får man bedre karakterer, man får mer energi, alt blir bedre, kostholdet ditt. Søvn hjelper med utrolig mye.» (Deltaker fra 10. trinn)

En annen side av økt forståelse ble nevnt som at det var lettere å forstå hvorfor en er sliten eller ukonsentrert en dag.

«Det er lettere å forstå, hvis man har sovet lite en dag så er det lettere å forstå hvorfor. Eller hvorfor man er sliten eller ukonsentrert.» (Deltaker fra 9. trinn)

Det viste videre at de temaene deltakerne hadde fått nye perspektiver og økt forståelse rundt er også temaene som de syntes var mest interessante og traff deres behov.

«Jeg synes pust var mest spennende. Fordi jeg begynte å tenke på pust på en helt annen måte og det var rart fordi kroppen gjør jo det automatisk. Jeg synes det var rart å tenke på at det er ikke jeg som styrer det, det bare puster av seg selv ...» (Deltaker fra 8. trinn)

«Det er jo kanskje det hvert fall folk trenger akkurat nå. Det er prøver og alt det der, så kan man ikke sitte oppe til klokka 1 og drive å pugge og øve, da sitter det ikke. Også

gjern e etter skolen og sånt, de powerapsa som har blitt nevnt i søvn-foredraget, det er en fin ting.» (Deltaker fra 10. trinn)

5.3 Verktøy for psykiske helse

Det andre resultatet handler om verktøy som ungdommene hadde tatt til seg fra samlingene og brukt i ulike situasjoner som både kunne hjelpe dem selv og for å støtte andre eller løse opp konflikter. Flere hadde fått nye søvnvaner, tatt i bruk teknikker som mindfulness for å roe ned nervøsitet eller slappe av, åpnet seg om vonde tanker og vanskelige følelser til relasjoner som en stolte på, og kjente til at det fantes ulike krisenumre og nettsteder for hjelp. Ungdommene beskrev handlinger for andre som å stille direkte spørsmål i utfordrende situasjoner og være til stede for andre for å skape trygghet og gode følelser. Verktøyene tydet på å ha bidratt til økt forståelse av seg selv og andre.

5.3.1 Verktøy for seg selv

Verktøy ungdommene fortalte at de hadde brukt for seg selv i etterkant handlet blant annet om viktigheten av å åpne seg til en pålitelig person enten det var en venn, et familiemedlem, skoleansatte eller å bruke en nettside som ung.no når det gjaldt vonde følelser og tanker. Dette åpnet opp for å få støtte og tydet på å ha senket terskelen for å snakke om følelser.

«Hvis du er lei deg så hjelper det jo å snakke med noen, fordi da kan det blir bedre for den personen. Da kan den personen si ting som kan hjelpe deg, da hjelper jo det. Hvis du sier til noen at du er lei deg og hvorfor du er lei deg, eller hvis du har kran gla med noen og er sur og prøve å ordne opp i det.» (Deltaker fra 8. trinn)

«... litt lettere å snakke om følelser.» (Deltaker fra 10. trinn)

Flere nevnte at de hadde brukt flere verktøy som avspenningsteknikker, pusteteknikker, mindfulness og visualisering for å føle seg bedre, roe ned nervøsitet og slappe av.

«I denne tiden har vi mye prøver, vi har mye på skolen. Vi har mye fra alle sånne fronter, man har venner også har man hjemme, også har man foreldre, også har man skole, også har man kanskje aktiviteter. Og det kan bli ganske mye stress i hverdagen og det hjelper hvis man bruker tiden, for det tar ikke lang tid å roe ned. Det tar ikke lang tid, mindfulness kan ta liksom fem minutter. Sette på klokka og lukke øyna i fem minutter, det tar ikke så lang tid. Men det hjelper veldig mye. Det hjelper overraskende mye faktisk.» (Deltaker fra 9. trinn)

«... hvis jeg skal ha en presentasjon for eksempel, så ser jeg for meg at jeg står der og snakker for å prøve å ikke være like nervøs eller noe sånt.» (Deltaker fra 10. trinn)

Verktøy for å sove ble også trukket frem og flere av deltakerne fortalte at de hadde fått nye søvnvaner som hadde hjulpet med bedre og mer søvn. «Povernaps» ble også nevnt som et verktøy for å få mer energi og bidro til blant annet mer overskudd til trening etter skolen.

«... jeg har prøvd å bruke det at man ikke ser på klokka og bare tenker skal jeg stå opp snart. Og prøvd hvis jeg ikke får sove, å gå litt opp, gå litt rundt i huset, ta meg kanskje en matbit og så prøve å sove igjen.» (Deltaker fra 10. trinn)

«... jeg har fått sove mer enn det jeg pleier å få gjort.» (Deltaker fra 10. trinn)

5.3.2 Handlinger for andre

Ungdommene fortalte at samlingene hadde bidratt til mer forståelse overfor hverandre. Det ble fortalt at de øvde seg på å sette seg inn i ulike situasjoner og hvordan løse disse, noe som førte til at flere mente de hadde blitt flinkere på å se andres perspektiv, for eksempel i konflikter.

«... det har hjulpet meg å se ting fra begge sider og ikke bare legge skylda på den andre, men å tenke har jeg gjort noe galt og hvis jeg har gjort noe kan jeg gjøre det bedre.» (Deltaker fra 10. trinn)

Det ble fortalt at de hadde blitt mer bevisst på hvordan de snakket med venner eller andre som de ser er nedfor, og hva de kan gjøre for dem i slike situasjoner. Det ble nevnt å stille direkte spørsmål som om når gjeldene situasjon oppsto, unngå å prate om seg selv, være til stede og finne på aktiviteter. Ved å gjøre slike ting for andre beskrev ungdommene at det hjalp på den andres humør.

«Ja jeg tror man blir mer forståelsesfull. Hun sa at hvis noen er lei seg og den har en grunn, altså man har jo som regel en grunn, om man bare forteller sånn «åja ja jeg vet hvordan du har det» og forteller sin grunn, så legger man bort problemet til den andre. Så man må ofte lytte først også kan man heller sammenligne etterpå eller relatere.» (Deltaker fra 9. trinn)

Med tanke på sosiale medier som i dag er en stor del av de flestes liv, også de aller fleste ungdommer, ble det nevnt det å være oppmerksom på urett over nettet. Det ble eksempelvis nevnt å si ifra når en ser noen blir mobba over nett.

«Da hadde jeg nok sagt ifra at det er feil. Til den som mobber. Fordi du vet ikke hva den andre personen går igjennom og du skal ikke bare hakke ned på andre for null grunn.» (Deltaker fra 10. trinn)

Disse handlingene ungdommene nevnte at de pleide å bruke i slike støttende situasjoner overfor venner, virket å ha hjulpet og tydet på å bedre deres relasjoner og ga muligheter for å utvise sosial støtte overfor andre.

«... jeg tror den personen følte at den kunne stole på meg og snakke med meg. Det virka som at den hadde det litt bedre rundt meg.» (Deltaker fra 10. trinn)

Det ble også påpekt at det ikke var alle som opplever vanskelige situasjoner som ville godta hjelp, og at det derfor var viktig å oppfordre til hjelp så godt en kan.

«Det er ikke alltid de som sliter med noe vil godta hjelp heller da. Så gjerne oppfordre dem til å gjøre det fordi du kan ikke tvinge dem. Men oppfordre og støtte og si det her hjelper for deg, så kommer det en lang vei.» (Deltaker fra 10. trinn)

5.4 Deltakelse i annerledes undervisning

Det tredje resultatet handler om deltakelse i annerledes undervisning. Ungdommene opplevde samlingene som et morsomt avbrekk fra vanlig skoleundervisning og ga mulighet til deltakelse i form av leker og andre øvelser. Dette virket å bidra til økt samhold og trygghet i klassene, og mer ro i en hektisk hverdag.

5.4.1 En annerledes skoleundervisning

Alle ungdommene i denne undersøkelsen ga uttrykk for at de opplevde undervisningen som morsom, og flere gledet seg til hver gang de skulle ha en samling i Robust Ungdom.

«Morsomt å få gjort noe annet enn å bare sitte og skrive.» (Deltaker fra 8. trinn)

«For man blir veldig sliten når det bare er det samme som går igjen. Jeg tror alle liker at man kan gjøre noe annet.» (Deltaker fra 9. trinn)

Dette tydet på at det å gjøre noe annet enn å sitte og skrive, som den generelle skoleundervisningen besto mye av, gjorde at samlingene tilførte noe annet enn ordinære skoletimer. Noe som opplevdes som positivt i form av at ungdommene fikk en slags pause og at de syntes det var morsomt. Hverdagen ble beskrevet som hektisk med skole, trening, venner og andre aktiviteter. Derfor var det godt at samlingene også ga mulighet til pause og avslapning. Det ble nevnt at hver samling inneholdt noen minutters tid til å ligge på pulten og ta det helt med ro:

«Også vi har sånne slappe-av-stunder, alle viser hvor mange minutter med fingre de vil ha, for eksempel fire minutter eller fem minutter. Også setter vi på rolig musikk også skal alle slappe av, for eksempel fem minutter. Og det er ganske nyttig i en skoledag hvor det er mye mas.» (Deltaker fra 9. trinn)

«... slappe av i hver eneste muskel, så skulle vi tenke litt dypt og skrive det ned på et ark som ingen andre skulle se. Jeg syns hvert fall det var deilig å bare ta det helt med ro.» (Deltaker fra 10. trinn)

Resultatene indikerer at undervisningen hadde bidratt til en annen type deltakelse som flere av ungdommene satt pris på, enten det handlet om å ta det helt med ro eller å gjøre morsomme aktiviteter som innebar noe annet ordinær skoleundervisningen.

5.4.2 Lek gir bedre samhold

Samlingene består som nevnt av to deler hvor den første delen innebærer et foredrag og den andre delen av leker og øvelser i klasserommene. Det kom tydelig frem at den andre delen var en favoritt hos alle deltakerne. For eksempel ble det nevnt en kortlek som foregikk på den måten at alle sitter på stoler og får en kortfarge som læreren skulle lese opp. Den personen med fargen som leses opp må flytte seg og da kunne det hende at det allerede satt en person der, og en må da sette seg på dens fang. Det ble beskrevet at disse lekene utfordret elevene til å gjøre rare ting, være nære hverandre og samarbeide.

«Alle lekene, det er alltid samarbeid. Så man må alltid samarbeide med noen, kanskje noen man ikke snakker med til vanlig så blir man på en måte tvingt til å komme litt ut av komfortsonen sin.» (Deltaker fra 9. trinn)

Det kom frem at deltakelsen i disse lekene bidro til at elevene ble bedre kjent, tryggere på hverandre og økte samholdet i klassen. For eksempel ble det nevnt at tidligere var ungdommene splittet i grupper og etter kjønn hvor gutter var sammen med gutter og jenter med jenter.

«Sånn på mimelek. Fordi da må du gjøre litt rare ting. Da må man tørre litt og når du først tørr det så blir man tryggere.» (Deltaker fra 8. trinn)

«I klassen vår var det mer sånn at det var flere vennegjenger og folk som var sammen, så klassen vår var på en måte splittet i forskjellige deler. Også nå er vi mer sånn at alle snakker sammen i timene og alle er på en måte venner.» (Deltaker fra 9. trinn)

Det ble også fortalt at flere hadde blitt mer forståelsesfulle og oppmerksomme på andre enn bare sine nærmeste venner, for eksempel gått bort til noen som var alene.

«Jeg har blitt mer oppmerksom, før, jeg merka ikke noen andre enn de jeg var veldig god venn med. Men nå føler jeg at hvis jeg ser en som er alene for eksempel, så merker jeg det mye raskere enn jeg gjorde før. Som de fleste videoene så har jeg alltid gått bort til en og spurt om det går bra eller startet en samtale.» (Deltaker fra 9. trinn)

5.5 Forbedringspotensiale

Det siste resultatet viste at ungdommene hadde ønsker til undervisningen og forslag som kunne bedre deres engasjement og opplevelse av samlingene. Disse ønskene dreide seg både om mer engasjerende undervisning og innspill til andre temaer som de hittil hadde savnet. Det ble nevnt at foredragene kunne oppleves som kjedelig og at ikke alle ønsket delta i samlingene. Dette var blant annet på grunn av for mye prating, lite innhold, egenskaper ved foreleser, og foredrag i auditoriet.

5.5.1 Mer engasjerende undervisning

Det ble nevnt at foredragene kunne oppleves som kjedelig for flere av deltakerne, og nevnte at flere ikke ønsket å delta. Dette var blant annet fordi, enten digitalt eller fysisk, opplevdes det ofte som lange foredrag med lite og uengasjerende innhold:

«Det var egentlig måten dem viser det på som kunne være litt kjedelig. De driver jo bare og snakker og står foran og har sånne foredrag, så for noen kan det bli litt kjedelig å sitte og høre på i et svært auditorium med andre mennesker.» (Deltaker fra 10. trinn)

«Det er fordi det ikke skjer noe i videoen, det er liksom bare en person som står der med hvit bakgrunn og bare forklarer.» (Deltaker fra 8. trinn)

Det ble også nevnt at innholdet ble glemt eller at en ikke brukte rådene som ble fortalt i samlingene. En grunn til dette kan nettopp være fordi noen av samlingene ikke treffer ungdommenes livssituasjoner eller interesser, og derfor opplevdes som uengasjerende.

«... de rådene de kommer med kan jo hjelpe. Men jeg vet jo at de fleste ikke tar det helt inn da. Det har fortsatt vært episoder på skolen her etter det.» (Deltaker fra 10. trinn)

Noe annet som opplevdes som uengasjerende var stemmen til personen i videoene og i noen av de fysiske foredragene som ble beskrevet som typisk for en barneskolelærer eller barnepsykolog:

«Det er ganske kjedelig å høre på noen snakke i sånn 8 minutter i samme tone. Det er sånn avslappet stemme i 8 minutter.» (Deltaker fra 8. trinn)

«Jeg fikk høre den barnepsykolog stemmen som noen ikke var så happy for.»
(Deltaker fra 10. trinn)

Det kan tenkes at stemmen som går i samme tone ble kjedelig for flere, muligens spesielt i tråd med en enkel hvit bakgrunn som tidligere beskrevet fra en annen deltaker. Deltakernes beskrivelse av stemmen kan tyde på at ungdommene ikke vil «bli behandla som barn». Det ble også nevnt at når kontaktlæreren hadde ansvar for samlingene var elevene mer åpne, trolig på grunn av trygge elev-lærer-relasjoner:

«Vi har bare hatt kontaktlæreren vår. Jeg tror det er fint fordi kontaktlæreren kjenner jo oss mye bedre enn en vikar gjør. Så da føler jeg at det blir litt mer at vi snakker om ting og sånn enn med en vikar.» (Deltaker fra 8. trinn)

Flere forslag som kunne hjelpe ungdommenes engasjement var blant annet kortere videoer og foredrag for å få mer tid til lekene og øvelsene. Et annet forslag ved lange foredrag var å legge inn flere pauser med eksempelvis en lek eller bare en strekk. Ungdommene virket å være interessert i å bidra til samlingene og nevnte at ikke alle lærerne satt seg like godt inn i Robust Ungdom og forslo at ungdommene kunne brukes som en ressurs.

«Tenker jo også det er noen av lærerne som ikke velger å sette seg så mye i det. Så hvis oss elevene kan hjelpe til med å forberede det lærergreiene så tenker jeg det hadde vært ... Men også hvis vi merker da at folk synes at det her er kjedelig, hele klassen mener at det er kjedelig, så er det lurt å kanskje bare ta en pause og strekke seg litt i fem minutter eller at vi bare kjører en lek imellom.» (Deltaker fra 10. trinn)

«Det hadde vært bedre hvis læreren bare hadde forklart kjapt så kunne vi starta å leke på en måte.» (Deltaker fra 8. trinn)

Samlingenes oppsett var litt ulik fra 10. trinn og de to andre trinnene, hvor 8. og 9. trinns klassene hadde hele samlingen i hver sine klasserom og 10. trinn hadde mange av foredragene i et auditorium med hele trinnet. De eldste deltakerne nevnte flere negative sider med dette som blant annet at mange folk brakte med seg bråk og vonde seter som bidro til at tankene vandret andre steder.

«Istedenfor lissom den som holder foredrag skal drive og hysje på 150 stykker som sitter i auditoriet der nede, så er det heller læreren som kan stå å hysje på dem. Så hvis det er mulighet for å være i klasserommet så er det best.» (Deltaker fra 10. trinn)

Flere forslag til mer engasjerende undervisning var blant annet å høre ekte historier fra ekte folk. Dette ble nevnt som interessant for å da kunne ungdommene relatere seg til det som ble fortalt og få vite hvordan en kan komme seg ut eller videre fra gjeldende situasjon.

«... folk som kanskje kan fortelle sine historier, for eksempel hvis den da har hatt, hvis vi da har om tristhet og selvmordstanker, kan den si hvordan den kom igjennom det.» (Deltaker fra 10. trinn)

Et av foredragene som ble godt likt av ungdommene var et foredrag med en politibetjent som fortalte om ikke-voldelig kommunikasjon. Det ble nevnt at politibetjenten hadde mer troverdighet i form av at en heller ville høre på det en politibetjent sa om tematikken enn en lærer. Det tydet på at forelesere som jobber med selve tematikken gjorde det mer interessant enn andre som ikke jobbet i praksis med temaene.

«Det var jo et foredrag, det der ikke-voldelig kommunikasjon tror jeg, hvor det var en politibetjent. Det er jo litt mer spennende da, når det er folk som jobber med det.» (Deltaker fra 10. trinn)

5.5.2 Andre temaer

Det ble også uttrykt ønsker om mer av noen av temaene og andre temaer som ungdommene ønsket Robust Ungdom skulle inneholde. På grunn av mye uro i klassen og i dem selv ble det nevnt et ønske om mer mindfulness hvor ungdommene har mulighet til å ta det helt rolig ved pultene sine eller som det også ble nevnt, på matter i gymsalen.

«Jeg føler klassen vår er veldig bråkete. Jeg tror vi trenger flere timer da hvor alle sammen er slappet av og ikke stressa eller veldig sånn full med energi.» (Deltaker fra 9. trinn)

Andre temaer ungdommene uttrykte et ønske om å ha mer om var følelser, blant annet på grunn av dette kunne være et vanskelig tema.

«Kanskje litt mer om følelser. Fordi vi hadde ikke så mye om det. Men det er jo mange som ikke klarer å vise følelser eller snakke om følelser i det hele tatt, så da kunne det være fint å snakke litt mer om hvordan man kan tørre å vise følelser.» (Deltaker fra 8. trinn)

Andre temaer ungdommene ønsket å vite mer om var temaer om gruppepress og rus. Det var flere som uttrykte at de opplevde gruppepress med situasjoner som ikke følte komfortabelt. Blant annet med klespress hvor en følte en måtte kjøpe en oppfattet kul genser for å passe inn.

«... peer pressure da. Blir jo pressa til å gjøre ting vi ikke er så veldig komfortable med, noen ganger.» (Deltaker fra 10. trinn)

Med tanke på rus, handlet det både om hvordan det fungerer, hva som skjer med kroppen og avhengighet. Dette var noe ungdommene hadde lært litt om i andre fag, men det ble påpekt at dette ikke var gjennomgått grundig. Det ble også nevnt at i ungdomstiden er da ting begynner å bli spennende og uttrykte selv at det var viktig å lære om i tidlig alder.

«... mange som oppdager rus og alt det der i den alderen, også går det «gæli» så kan det gå kanskje dårlig.» (Deltaker fra 10. trinn)

«... viktig å ta det opp i tidlig alder da» (Deltaker fra 10. trinn)

5.6 Oppsummering

Fire hovedtemaer ble identifisert i datamaterialet. Disse var 1) økt kunnskap om psykisk helse, 2) verktøy for psykisk helse, 3) deltakelse i annerledes undervisning og 4) forbedringspotensiale. Samlet sett indikerte resultatene at ungdommene opplevde Robust Ungdom som et annerledes undervisningsopplegg med morsomme aktiviteter og som ga mulighet for å slappe av i en hektisk hverdag. Deltakerne i denne undersøkelsen oppga lek som favoritt delen av samlingene, og fortalte at lekene hadde bedret deres klassemiljø ved at de hadde blitt mer samlet og tryggere på hverandre. Ungdommene hadde fått nyttige verktøy som positivt kunne påvirke deres egen psykiske helse og bidra til å påvirke andres psykiske helse positivt. Disse handlet både om konkrete verktøy som avslappingsteknikker og søvnvaner, og verktøy som bidrar til sosial støtte.

Ungdommene beskrev at de gjennom samlingene hadde fått økt kunnskap om psykisk helse med opplæring i temaer som hjernens egenskaper, relasjoner, stress, følelser, søvn, pust og det å bli kjent med seg selv. Undervisningstemaene som ble nevnt av deltakerne indikerte en nysgjerrighet og interesse hos ungdommene som hadde bidratt til at de hadde fått et bredere perspektiv, tenkt på en annen måte og fått økt forståelse. Ungdommene pekte også på ønsker for Robust Ungdom-samlingene ettersom disse av og til kunne oppleves som uengasjerende og kjedelig. Ønskene fra ungdommene handlet om kortere foredrag, pauser ved lange foredrag og mer lek i klasserommene, ekte historier fra ekte folk og foredragsholdere med

praktisk erfaring med gjeldene temaer. Temaene ungdommene ønsket å ha mer undervisning om var temaer som opptok dem, herunder mindfulness, følelser, rus og gruppepress.

Kapittel 6 - Diskusjon

I dette kapittelet vil resultatene drøftes. Hensikten med denne masteroppgaven har vært å undersøke problemstillingen som handler om ungdomsskoleelevers erfaringer med folkehelse og livsmestring gjennom deltakelse i undervisningsopplegget Robust Ungdom. Videre har det vært ønskelig å undersøke hvordan ungdomsskoleelever oppfatter at Robust Ungdom har bidratt til livsmestring, og hva ved Robust Ungdom det er som oppleves som nyttig og mindre nyttig.

6.1 Resultatdiskusjon

Skolen har et ansvar for at elever skal utvikle kunnskap og holdninger for å kunne mestre livet sitt (Lovdata, 2021). Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring tydeliggjør dette ansvaret. Robust Ungdom som et spesifikt undervisningsopplegg for temaet virket å ha bidratt til positive erfaringer hos ungdommene i denne studien, som belyses ved fire hovedtemaer. Disse gikk ut på økt kunnskap om psykisk helse, verktøy for psykisk helse, deltakelse i annerledes undervisning i form av ulike øvelser og innspill som sa noe om undervisningsoppleggets forbedringspotensiale.

6.1.1 Bidrag til livsmestring

Økt kunnskap om psykisk helse og verktøy for psykisk helse var de to første fremtredende temaene i denne undersøkelsen. Det første resultatet beskriver ungdommenes opplevelse av styrket kunnskap om hjernen, stress, følelser, søvn, pust, relasjoner og det å bli kjent med seg selv. Dette er viktige temaer innen psykisk helse og virket å ha bidratt til nye perspektiver. Det andre resultatet viser at ungdommene har tilegnet seg verktøy for å styrke deres egen psykiske helse og kunne bidra positivt med tanke på å hjelpe andre jevnaldrende.

Kunnskap om psykisk helse har tidligere vist å være positivt for barn og unge, blant annet med reduserte depressive symptomer, økte sosiale og emosjonelle ferdigheter og økte faglige ferdigheter (Šouláková et al., 2019; Ahlen et al., 2015). Ungdommene uttrykte at økt kunnskap om psykisk helse opplevdes som viktig og interessant på en annen måte enn de ordinære skolefagene gjorde. Atferd som utføres fordi det oppleves som verdifullt eller viktig er essensielt for opplevd autonomi (Ryan & Deci, 2017). For eksempel kan et ønske om å studere medisin for å hjelpe andre være i samsvar med en persons verdier og interesser, heller enn å studere medisin fordi en er presset av sine foreldre (Niemic & Ryan, 2009). I det første tilfellet vil selvbestemmelsesteorien beskrive dette som indre motivasjon, og press av foreldre som ytre motivasjon. Det å handle med indre motivasjon bidrar til glede, samt fremmer de ressursene vi har i oss for å lære (Deci & Ryan, 2000; Samdal et al., 2017). I følge Uthus

(2020) som undersøkte elevers erfaringer med folkehelse og livsmestring i skolen, viste det seg at selvbestemmelse kunne bidra til blant annet effektiv handling og økt konsentrasjon. Denne studien viser til at *kunnskap om psykisk helse* kan ha truffet ungdommenes indre motivasjon og dermed bidratt til nye perspektiver. Lite evalueringspress og støtte til autonomi i skolesammenheng har også vist seg å være faktorer som kan bidra til å styrke elevers indre motivasjon og prestasjoner på skolen (Niemiec & Ryan, 2009). Samlingene i Robust Ungdom har ingen evaluering i form av karakterer og gir mulighet for en annen type deltakelse. Denne deltakelsen kan bidra til selvbestemmelse i og med at samlingene består av ulike øvelser og leker som betyr at en kan handle på sine egne premisser innfor noen få regler.

Videre uttrykte ungdommene økt forståelse av egne behov som førte til bedre kommunikasjon og nye vaner. Dette tyder på at økt kompetanse har bidratt med styrke kontroll eksempelvis ved å bruke pusteøvelser i forkant av skolepresentasjoner og det å åpne seg til andre når det gjaldt vonde tanker og følelser. Disse eksemplene samsvarer godt med andre undersøkelser. I følge Klomsten og Uthus (2020) viste elevers erfaringer at det å lære om psykisk helse førte til bruk av pusteøvelser for å redusere stress og det å be om hjelp. En forklaring på dette kan være at økt forståelse bidrar til mestringstro, samt opplevelse av sammenheng som gjør det lettere utføre oppgaver og takle belastninger (Bandura, 1982; Antonovsky, 1993). Det ble også uttrykt økt forståelse for andre gjennom å se andres perspektiver som blant annet bidro til å løse konflikter ved å se den andres side av situasjonen. Dette igjen samsvarer med Klomsten og Uthus (2020) sin studie hvor elevene uttrykte økt forståelse for andre med blant annet økt forståelse av at andres opplevelser ikke nødvendigvis er lik ens egne.

Det kan virke som om kunnskapen som har satt seg hos ungdommene handler om temaer som innebærer konkrete verktøy. Dette kan være kunnskap om at søvn kan påvirke stressnivået. Flere fortalte at de utviklet nye søvnvaner som hadde positiv påvirkning på deres søvnkvalitet. God søvn og nok søvn har vist å bedre både vår psykiske og fysiske helse (Rådet for psykisk helse, 2017). Flere av verktøyene som ble nevnt av ungdommene er vaner som er bevist å hjelpe på søvnkvaliteten, eksempelvis å ikke se på telefon, ligge helt i ro og stå opp og legge seg til samme tid (Rådet for psykisk helse, 2017). Økt livskvalitet ved å føle seg mer våken og ha mer energi ble uttrykt av flere av ungdommene. En metastudie av randomiserte kontrollerte studier undersøkte i hvilken grad tiltak som forbedrer søvnkvaliteten også styrker psykisk helse (Scott et al., 2021). Resultatene viste at forbedring av søvnkvaliteten hadde en mellomstor effekt på sammensatt psykisk helse, depresjon og angst, samt små til middels

store effekter på stress. Forskerne konkluderte med at søvn hadde en årsakssammenheng med opplevelsen av psykiske helseplager (Scott et al., 2021).

Det å ha konkrete ting å knytte teori opp mot virket å øke både kunnskap og interesse, og ble vist når ungdommene oppga å tenke mer på temaer som følelser, søvn og pust. Verktøy kan være med på å gjøre ungdommer selvstendige og bedre rustet til å takle ulike livssituasjoner, og forebygge psykiske helseplager ved å gi mulighet til å lære seg og øve på å mestre vanskelige tanker og følelser (Helsedirektoratet, 2021). Resultatene viste at ungdommene som fortalte om en hektisk hverdag hadde lært seg visualiseringsteknikker, mindfulness og avspenningsteknikker. Disse ble brukt i situasjoner hvor de trengte en pause etter en lang dag eller før en nervepirrende situasjon. Det viste seg at disse var nyttige for ungdommene blant annet fordi de var enkle å gjennomføre og i en hektisk hverdag var effektivt. Dette tydet på at ungdommene hadde tatt til seg mestringsstrategier som bidro til positiv stresshåndtering, dette sammenfaller med resultater fra en tidligere studie som viste til at skolebaserte tiltak reduserte stress knyttet til skolen (van Loon et al., 2020). Stress vil alltid være en del av dagliglivet og er nødvendig for oss (Rod & Jahr, 2019). Men måten vi håndterer det på vil ifølge kognitiv stressteori være essensielt for at en ikke utvikler sykdom på bakgrunn av langvarige stressresponser. Her kan slike verktøy sammen med økt kunnskap bidra positivt med tanke på forventninger og erfaringer som er utgangspunktet for hvordan en håndterer og takler ulike stressorer (Ursin & Eriksen, 2004).

Noe som kom tydelig frem i denne studien var at ungdommene hadde lært seg hvordan de kunne åpne seg om egne tanker og følelser overfor andre. Samt hvordan være der for andre som trengte åpne seg, eller hjelpe andre med å åpne seg. Dette ble nevnt i alle trinnene og virket å ha gitt ungdommene nye kommunikasjonsvaner og styrket holdninger om at det er viktig å være der for hverandre. Slike mellommenneskelige faktorer har tidligere vist seg å ha positive effekter på elevers livskvalitet (Mertens et al., 2020). Mennesker har sterke sosiale behov og mangel på opplevd sosial støtte kan ha alvorlige konsekvenser for helsa.

Eksempelvis har ensomhet vist å være en like sterk risikofaktor for dødelighet som røyking (Holt-Lunstad, Smith, & Layton, 2010). Manglende støtte kan også føre til økt stress med blant annet fysiologiske reaksjoner som økt puls og blodtrykk, og redusert mestringsevne (Stansfeld et al., 1997; Folkehelseinstituttet, 2015). Derimot viser god sosial støtte å beskytte ved belastninger (Espnes & Smedslund, 2009), eksempelvis har sosiale støtte vist å redusere negative effekter av depresjon og øker sannsynligheten for bedring (Travis et al., 2004; Sayal, et al., 2002). Samtidig for å oppleve tilhørighet er det like viktig å gi sosial støtte som å motta

(Ryan & Deci, 2017). Selvbestemmelsesteorien setter søkelyset på sosiale kontekster som hemmer og fremmer våre psykologiske behov (Ryan & Deci, 2012). Resultatene indikerer at samlingene i Robust Ungdom kan assosieres som en sosial kontekst som fremmer autonomi, kompetanse og tilhørighet.

Videre tydet dette på at det å åpne seg for andre virket lettende for ungdommene hvor flere fortalte at det hjalp deres situasjon og at en slapp å være alene. Bruk av verktøy for andre hadde bidratt med å styrke deres relasjoner i form av tillit. Dette tyder på at slike verktøy kan bidra til å styrke sosiale og emosjonell kompetanse med å vise empati og omsorg (følelsesmessig støtte), bekreftelse og sammenligning (bekreftende støtte), råd og forslag (informerende støtte) og praktisk hjelp (instrumentell støtte) (Folkehelseinstituttet, 2015). For eksempel ble det nevnt som viktig å oppfordre til å søke hjelp når andre ikke ønsker å godta eller innse at en trenger hjelp, som er et godt eksempel på informerende støtte. Samsvarende med de fire typene for sosial støtte er uttrykk for omsorg, tid tilbrakt sammen for å dele følelser og involvering i andres liv, faktorer som fremmer spesielt selvbestemmelsesteoriens behov om tilhørighet (Deci & Ryan, 2012). Dette er noe ungdommene selv uttrykker å oppleve etter flere samlinger med Robust Ungdom.

Med dette viser det til at undervisningsopplegget kan bidra til livsmestring gjennom økt kunnskap om psykisk helse og med verktøy som kan bidra positivt til egen og andres psykiske helse. Som definisjonen av livsmestring sier, virker det som at økt forståelse av ulike faktorer som påvirker ens liv har ført til at det er lettere å gjøre noe med disse faktorene (Utdanningsdirektoratet, u.d.). Kunnskapen og verktøyene tydet på å ha styrket ungdommenes kompetanse og kunnskap om hva som påvirker stress og hvordan å håndtere stressende situasjoner, deres autonomi med evne til å handle selvstendig for å opprettholde gode vaner, og deres tilhørighet ved å ha styrket sosial støtte både ved å utvise støtte og motta støtte. Om opplevelsen av disse tre psykologiske behovene til stede er det ifølge selvbestemmelsesteorien et godt grunnlag for positiv utvikling og læring (Ryan & Deci, 2012). Dette samsvarer med flere læreres perspektiv på at undervisning i folkehelse og livsmestring kan gi kunnskap og verktøy som gir muligheter til at elever får økt forståelse av seg selv og andre (Sandvik, 2021; Torheim, 2021; Skaara, 2019).

6.1.2 Ungdommenes opplevelse av nytteverdi med Robust Ungdom

De siste fremtredende temaene beskriver ungdommenes opplevelse av hva som var nyttig ved undervisningen og hva som var mindre nyttig. Det tredje resultatet *deltakelse i annerledes undervisning* indikerer en opplevelse av at samlingene opplevdes som nyttig i form av

undervisning bestående av øvelser og leker. Dette ble beskrevet å ha bidratt til økt samhold i klassene. Det fjerde resultatet beskriver Robust Ungdoms *forbedringspotensiale* og sier noe om hva ungdommene opplevde som mindre nyttig ved undervisningen. Dette handlet både om ønsker om mer engasjerende undervisning og forslag til andre temaer.

Resultatet om deltakelse i annerledes undervisning viste at ungdommene hadde et engasjement for Robust Ungdom hvor det ble nevnt at samlingene var morsomme og noe de gledet seg til. Dette tydet på at ungdommene opplevde frivillighet og meningsfullhet gjennom deltakelse i samlingene, noe som assosieres med opplevelse av autonomi (Ryan & Deci, 2017). Selvbestemmelsesteorien forklarer nærmere at slik autonomi fører til engasjement (Niemic & Ryan, 2009). I denne studien kan dette ha vært at ungdommene ønsker å bruke sin tid og energi på samlingene og dermed kan bidra til å opprettholde en indre motivasjon for å lære (Niemic & Ryan, 2009). Robust Ungdom sine samlinger fremmer et miljø som består av sosiale faktorer med mye samhandling og tyder på ifølge teorien å være faktorer som bidrar til å fremme ungdommenes indre motivasjon (Deci & Ryan, 2012). Denne motivasjonen virker å ha vært med på å inspirere den ordinære skoleundervisningen, ettersom det ble nevnt at samlingene hadde bidratt til at noen av ungdommenes lærere brukte mer gruppeoppgaver og leker i andre skoletimer enn Robust Ungdom.

Det at undervisningen inneholdt andre elementer enn ordinære skoletimer, kan i seg selv være en grunn for at samlingene opplevdes som et positivt tilskudd i skolehverdagen - at samlingene opplevdes som et friskt pust i timeplanen. Dette sammenfaller med resultater av elever som uttrykte positive erfaringer med en undervisning hvor de kunne bestemme selv, blant annet på grunn av: «Det er mye morsommere enn på en vanlig dag når jeg ikke får bestemme.» (Uthus, 2020, s. 196). Det viste seg at samlingene ga muligheter for å slappe av ved å ligge helt i ro på pulten eller på matter i gymsalen, noe som var godt for ungdommene i en hektisk hverdag fylt med skole, lekser, fritidsaktiviteter, familie og venner. Dette tydet på at samlingene kan legge til rette for stresshåndtering. Flere effektstudier viser at stresshåndtering har en positiv påvirkning på trivsel hos ungdomsskoleelever, eksempelvis ved å redusere stresssymptomer, redusere faglig stress og styrke mestringsstrategier (Nikitha et al., 2015; Kraag et al., 2006). Den kognitive stressteorien forklarer dette gjennom at måten en reagerer på er med på å avgjøre hvor stresset en blir (Ursin & Eriksen, 2004). Slik stresshåndtering, eksempelvis ved å ligge helt i ro, blir som en type mestringsstrategi (Samdal et al., 2017). Å utvikle slike mestringsstrategier kan være med på å styrke

stimulusforventninger og responsutfallsforventninger, og dermed kan bidra at ungdommer mestrer ulike situasjoner som det å ha hektiske dager på en god måte (Ursin & Eriksen, 2004).

Noen av ungdommene fortalte at enkelte medelever ikke hadde lyst til å være med fordi de synes undervisningen var teit eller kjedelig. Madsen (2020) forklarer dette med at det er de ressurssterke som vil ha best utbytte av undervisningen. Elever har ulike oppvekstvilkår og det kan tenkes at de ressurssterke allerede er gode på eksempelvis stressmestring. Om dette er tilfellet vil dette også kunne påvirke elevenes interesser og dermed preges av indre motivasjon i stor eller liten grad (Ryan & Deci, 2012). Det kan tenkes at ungdommer som allerede er gode på stressmestring vil være interessert, eller har mindre stressrelaterte belastninger og dermed bedre grunnlag for å dra nytte av undervisningen. Derimot om en ikke er kjent med stressmestring fra før kan undervisningen oppleves som kjedelig eller at undervisningen ikke er tilstrekkelig for samtlige sine utfordringer. En annen grunn kan være at lek kan oppleves som barnslig i en fase med identitetsutvikling og løsrivelse (Haugen, 2017), derimot var det tydelig at lek var favorittdelen til alle deltakerne i denne undersøkelsen.

Ungdommene uttrykte at lek hadde bidratt til bedre samhold i klassen blant annet ved at de følte seg trygge og komfortable. Dette sammenfaller med at aktive læringsmåter har vist å ha positive effekter på elevers livskvalitet (Mertens et al., 2020). Det å komme ut av komfortsonen sin og tørre å gjøre rare ting foran og med andre virket å ha styrket ungdommenes tilhørighetsfølelser, samt styrket sosial og emosjonell kompetanse som assosieres med selvbevissthet, motivasjon, sosial deltakelse, relasjoner, sosial støtte, engasjement og skoletilknytning (Helmersen & Stiberg-Jamt, 2019). Ungdommene beskrev at klassene hadde det mer gøy sammen og var åpne med hverandre. Dette hadde også bidratt til økt oppmerksomhet og mer hensyn rettet til andre enn bare sine nærmeste venner. Lek som aktivitet kan også tenkes å påvirke elever på andre måter, for eksempel assosieres lek med økt kreativitet og konstruktivitet, og beskrives som en av de beste læringsprosessene (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Dette er et godt eksempel på begrunnelsen: «Vi lærer mest når vi er aktive og samhandlende.» (Imenes, 2020, s. 8). Resultatet om *deltakelse i annerledes undervisning* tydet på å legge til rette for andre elementer som lek og avslapningsøvelser. Disse elementene opplevdes som nyttig for ungdommene ettersom det bidro til å styrke deres opplevelser av trivsel, trygghet og tilhørighet, samt gav mulighet til avslapning og stresshåndtering. Samtidig viser resultatet om *forbedringspotensiale* noe om hva ungdommene opplevde som mindre nyttig ved undervisningen.

Ønsker om mer engasjerende undervisning handlet om at noen av foredragene kunne oppleves som kjedelige for flere av ungdommene. Måten foredragene ble gjennomført på, med eksempelvis lite innhold og rolig stemme, opplevdes uengasjerende for ungdommene. Det må legges til grunn at deltakerne i denne studien har gjennomgått undervisningen gjennom koronapandemien og har i mindre grad fått opplevd det opprinnelige konseptet de siste to årene. I det opprinnelige konseptet er målet å gjøre samlingene mest mulig spennende og unngå at foredragene varer lenger enn 15 minutter. Som den tidligere masteroppgaven om læreres erfaringer med Robust Ungdom viser til, er faktorer som arbeidsmengde og tilgjengelig tid essensielt for gjennomførbarhet (Skaara, 2019). Det kan tenkes med koronapandemiens utfordringer at dette førte til økt arbeidsmengde og mindre tilgjengelig tid på grunn av fokus på andre elementer som pandemiltak. Dette kan ha ført til mindre innhold i Robust Ungdom-samlingene.

Samlinger preget av lite innhold kan være en forklaring på at samtlige ikke husket så mye fra samlingene eller at rådene fra samlingene ikke ble brukt i hverdagen, noe som sammenfaller med resultater om at skolebaserte tiltak rapporterte få signifikante forskjeller i psykisk helseutfall (Dray et al., 2017). Ordinære skoletimer kan ofte preges av kontrollerte omgivelser og mangle egenskaper som bidrar til autonomi, det kan være at ungdommene får assosiasjoner til slike skoletimer ved at de oppleves som meningsløse (Niemic & Ryan, 2009). Videre kan dette handle om læreres usikkerhet når det kommer til deres kunnskap om psykisk helse og om hva folkehelse og livsmestring er, som dermed kan føre til lite innhold (Sandvik, 2021; Braadlie, 2021; Røros, 2019; Torheim, 2021). Det ble nevnt at samlingene som ble ledet av deres kontaktlærere førte til mer åpenhet. Dette indikerer trygge relasjoner og tilhørighet, og samsvarer med flere læreres perspektiv om relasjonsbygging som har vist å være viktig for gjennomføring av undervisningen (Røros, 2019; Sandvik, 2021; Skaara, 2019). I skolesammenheng er tilhørighet forbundet med at læreren virkelig liker, respekterer og verdsetter eleven. Rapportering av slik tilhørighet viser til bedre læring hos elever (Niemic & Ryan, 2009). Trygge relasjoner som dette indikerer en autonomistøttende lærerstil som har vist seg å føre til mer engasjement hos elever (Jang et al., 2016).

Ungdommene hadde flere forslag til å bedre deres opplevelse av samlingene og øke engasjementet. Forslagene handlet om kortere foredrag, flere pauser med en lek eller en strekk, foredrag i klasserommene når det var mulighet for det, ekte historier fra ekte folk og foredragsholdere som jobber med gjeldende temaer. Eksempelvis falt foredraget med en politibetjent om ikke-voldelig kommunikasjon i god smak. En politibetjent kan tenkes å vise

mye kompetanse når det gjelder dette temaet. Ungdommene ønsket seg mer av noen temaer, deriblant følelser og mindfulness. Dette bunnet i at det å uttrykke seg om følelser kunne være vanskelig for mange og virket som et tema ungdommene hadde lært mye nyttig av og følgelig ønsket mer kunnskap om. Dette ønsket ble uttrykt av deltakerne som gikk i 8. trinn, men disse deltakerne vil ha mer om følelser både i 9. og 10. trinn gjennom Robust Ungdom. Flere beskrev klassene sine som bråkete, både på godt og vondt. Det ble tydeliggjort at det var nødvendig med flere muligheter til å ta det rolig og mer mindfulness for å senke energinivået. Med et roligere energinivå kan det tenkes å være lettere å konsentrere seg i timen og flere kan føle seg tryggere når klassemiljøet ikke er fullt av bråk. Samtidig uttrykte ungdommene at «bråket» inneholdt mye tulling med hverandre som også bidro til trygghet, blant annet fordi tullingen ble intern i hele klassen.

Nye temaer ungdommene ønsket seg var gruppepress og rus. Disse ønskene ble uttrykt av deltakere fra 10. trinn som hadde gjennomgått nesten alle Robust Ungdom-samlingene, og fortalte at de kunne ønske de hadde hatt mer om slike temaer. Ønsker om disse temaene handlet om at det var i ungdomstiden at ting som rus begynte å bli spennende. Ungdommene uttrykte at det var viktig å lære om fordi rus kunne føre til utfordrende situasjoner. En deltaker uttrykte at det hadde vært spennende å høre fra en tidligere rusmisbruker om sin situasjon og hvordan en kan komme seg gjennom og videre fra misbruk. Dette kan bunne i et ønske om å komme nære ulike livssituasjoner og få et innblikk i hvordan personer kan mestre disse. Dette er en del av tanken bak det å lære om folkehelse og livsmestring i skolen, og bruk av rusmidler er et aktuelt tema her. Det kan tenkes at dette temaet ikke har blitt inkludert ettersom det blir tatt opp i andre fag, noe som ble nevnt av ungdommene. Imidlertid var det tydelig at temaet ikke hadde blitt gjennomgått grundig nok. Skolebaserte tiltak mot bruk av rusmidler har vist å ha positive virkninger for forebygging av rusmiddelbruk (Berg & Underland, 2012). Dessuten vil det være relevant å gi oppdatert kunnskap om hvordan rusmidlet fungerer og hvordan en kan reagere på ulike rusmidler for ungdommers robusthet i møte med dette. Med tanke på gruppepress var dette et ønske som bunnet i at flere kjente på press for å passe inn. Dette presset kan handle om menneskers tendens til å internalisere og akseptere andres verdier og handlinger som de ønsker å føle seg knyttet til, og i kontekster der en ønsker å oppleve tilhørighet (Niemic & Ryan, 2009). Vennegjengen er som regel noe av det viktigste i ungdomsårene (Samdal et al., 2017). Dermed hvis det å drikke alkohol eller kjøpe dyre klær blir en del av gjengens krav, vil en ofte gi etter i frykt for å miste tilhørighet til vennene og den sosiale støtten som følger med (Gjærevold et al., 2021).

Alle disse innspillene med forslag og ønsker fra ungdommene viste til deres engasjement og sier noe om Robust Ungdoms forbedringspotensiale. Denne kunnskapen er viktig for å sikre medvirkning, det kan bidra til at ungdommer føler at de blir sett og hørt, noe som viste seg å mangle under utvikling av tiltak under koronapandemien (Barneombudet, 2021). Det er tidligere vist at ungdommer har positive erfaringer med å få være med på å bestemme og påvirke tiltak som hadde betydning for deres trivsel, innsats og læring i skolehverdagen (Uthus, 2020). En slik tilnærming som tar utgangspunkt i selvbestemmelse har sammenheng med god helse og kan være et viktig ledd for folkehelse og livsmestring i skolen (Deci & Ryan, 2002; Regjeringen, 2018).

6.2 Metodediskusjon

Fremgangsmåten, det vil si metoden, til resultatene nevnt ovenfor vil i dette underkapittelet drøftes. Det vil drøftes med et kritisk blikk som fremmer dens styrker og svakheter, samt sier noe om studiens gyldighet og overførbarhet. For å fremme studiens gyldighet vil motforestillinger og argumenter belyses ved alle elementene i fremgangsmåten fra utvalgsstrategi til analyseprosessen (Stige et al., 2009). I denne studien ble det bruk en kvalitativ tilnærming med fokusgruppeintervjuer for å få frem ungdommers erfaringer med et undervisningsopplegg i folkehelse og livsmestring. Det er en styrke at denne studien har undersøkt dette undervisningsopplegget fra elevers perspektiv ettersom det bidrar til kunnskapsgrunnlaget om hvordan elever erfarer folkehelse og livsmestring i skolen.

Som alltid i forskning vil utvalgsstrategi være relevant ved vurdering av kvalitet. Et antall på 18 stykker er ofte ikke et stort utvalg i forskningens verden, spesielt ikke i kvantitative studier. I denne kvalitative studien er derimot et antall på 18 stykker et relativt solid utvalg. Samtidig er ikke antallet deltakere avgjørende for studiens kvalitet, men informasjonsstyrke. Det ble gjort et strategisk utvalg som dermed kan være nyttig for informasjonstyrken i og med at disse ungdommene samles for å diskutere undervisningsopplegget flere ganger i skoleåret. På en annen side kan det tenkes at nyttig informasjon som kritiske perspektiver ble utelatt ved å ekskludere andre ungdommer som ikke er en del av disse gruppene. Fokuset var imidlertid på at intervjuguiden, intervjuer og deltakerne kunne åpne for mye og relevant informasjon (Malterud, 2018). Deltakerne besto av 8., 9. og 10. klassinger, hvorav 5 var gutter og 13 var jenter. Deltakerne var en del av undervisningsoppleggets ressursgrupper og kan dermed tenkes å være ungdommer som er engasjert i opplegget, noe som ble oppfattet i intervjusituasjonen. Studien kan dermed preges av skjevheter med tanke på at engasjerte

elever i stor grad kan belyse ett perspektiv og skjev kjønnsfordeling med overvekt av jenter (Svartdal, 2015).

Deltakerne besto av ungdommer fra ungdomsskolen som har mest erfaring med undervisningsopplegget Robust Ungdom. Dette utvalget begrunnes med at det ble lagt til grunn at ungdommene hadde tanker og erfaringer som kunne gi informasjon om undervisningens egenskaper og mulig påvirkning på ungdommenes kunnskap og ferdigheter knyttet til psykisk helse. Samtidig var dette en ungdomsskole som har gjennomført undervisningsopplegget gjennom to år med koronapandemi. Dette har ført til at undervisningen ikke har foregått på den måten undervisningen er tenkt. Det ble for eksempel vist videoforedrag som en nødløsning for å unngå at prosjektet stoppet opp. Det ville dermed vært interessant å høre erfaringer fra ungdommer på en skole som akkurat har startet med undervisningen. Dette kunne gitt et blick på hvor lett eller vanskelig det er for ungdommene å sette seg inn et undervisningsopplegg som er nytt for en hel skole. Med tanke på studiens tidsrammer måtte noe prioriteres, og i denne studien ble fokuset satt på ungdommer fra skolen med flere års erfaring med Robust Ungdom.

En fordel med fokusgruppeintervju som metode er at datainnsamlingen kan gi rikelig med informasjon ved at deltakere får mulighet til å beskrive erfaringene sine fritt og i dybden. Ved bruk av fokusgruppeintervju kan deltakere bli påvirket av hverandre, samtidig kan denne tilnærmingen medføre at de kom på ting som de muligens ikke ville gjort i et individuelt intervju (Malterud, 2018). Dette kom frem ved gjeldende fokusgrupper ved at elevene kom på flere erfaringer når noen oppga eksempler som spesifikke leker eller samlingstemaer. En annen styrke ved denne studien er at den både inkluderte deltakere som nylig har begynt undervisningsopplegget (8. trinn), samt andre som hadde noen års erfaring med dette (10. trinn). Dette bidro både til å gi et friskt blick på Robust Ungdom, samt erfaring med undervisningens mulige påvirkning og utviklingspotensiale.

Det var forskjell på trinnene i hvordan deltakerne fremsto i intervjuene hvor gruppen med de eldste elevene fremsto som mest trygg, og der det var mer tøysing i gruppen med de yngste elevene. En av gruppene besto av kun jenter og opplevdes som fnisete, men et fellestrekk var engasjerte og imøtekommende grupper. Naturlig var det noen som deltok mer i samtalen enn andre, og samtidig som deltakerne snakket på sine egne vegne ble også mye sagt på vegne av sine klasser og som gruppe. Dette kan bidra til flere perspektiver, samtidig kan informasjon misforstås eller formidles feil gjennom andre. Relasjonen og samtalen med deltakerne kan ha blitt påvirket av lite tidligere intervjuerfaring fra intervjueren sin side. I slike samtaler hvor

man utveksler kunnskap vil det være muligheter for misforståelser. Dermed ble informasjon sjekket opp underveis med oppfølgende spørsmål slik at intervjuer og deltaker fikk en felles forståelse (Malterud, 2018). Selv om transkripsjon gir et indirekte bilde på virkeligheten var det en fordel at dette ble gjort manuelt ettersom intervjuer var en del av samtalen og kunne oppklare uklarheter og huske elementer ved samtalen. Dette kan også gi rom for andre ettertanker og slutninger ettersom en transkripsjonsprosess bidrar til et nytt møte med datamaterialet (Malterud, 2018).

Analyseprosessen opplevdes som strukturert ved analysemetodens trinnvise prosess som gjorde det enkelt å følge fra helhetsinntrykk til å fremme resultat kategorier. Det ble dermed sett på som en fordel at systematisk tekstkondensering besto av ulike trinn som måtte følges (Malterud, 2012). Det bidro til at steg i analyseprosessen ikke ble hoppet over og var lett å følge. Etter flere runder med drøfting av funn og fortolkninger med veileder viser dette til en grundig prosess. Intervjuers forforståelser vil ha påvirket hva som trekkes frem og hva som legges til side, eksempelvis på bakgrunn av utformet problemstilling og forskningsspørsmål. En ulempe med trinnvise steg er at en sånn prosess kan gå på bekostning av kreativ fleksibilitet. Samtidig som nybegynner kan det tenkes å være en fordel å ha en «oppskrift» som var hovedgrunnen med å velge systematisk tekstkondensering (Malterud, 2012).

Hovedfokuset med overførbarhet er å dele kunnskap med andre (Malterud, 2018). Denne studien kan si noe om hvordan Robust Ungdom som undervisningsopplegg for folkehelse og livsmestring oppleves for ungdomsskoleelever. Studien kan si noe om hva som kan styrke livsmestringsferdigheter, og hva som kan oppleves som nyttige og mindre nyttige elementer. Dette kan bidra til Robust Ungdoms utviklingspotensiale, samt til at andre tiltak for folkehelse og livsmestring utvikles og implementeres med elementer og på måter som styrker elevens autonomi, kompetanse, motivasjon og tilhørighet.

7. Konklusjon

Denne masteroppgaven har rettet søkelyset mot ungdommers erfaringer med et undervisningsopplegg i det nye tverrfaglige temaet i folkehelse og livsmestring. Gjennom fokusgrupper med 18 ungdommer fra en ungdomsskole med flere års erfaring med undervisningsopplegget Robust Ungdom, trekkes det frem fire hovedtemaer: 1) kunnskap om psykisk helse, 2) verktøy for psykisk helse, 3) deltakelse i annerledes undervisning og 4) forbedringspotensiale.

Kunnskap om psykisk helse har vist seg å oppleves som viktig og interessant for ungdommene. Dette kan tyde på at temaene treffer ungdommenes interesser, har konkrete elementer som gjør kunnskapen lettere å huske, samt at de får en pause fra evalueringspress i form av karakterer. Slike faktorer kan bidra til autonomi og indre motivasjon, samt bygging av kompetanse, noe som har vist seg å være positivt for læring og trivsel. Samlingene tyder på å ha rustet ungdommene med verktøy som kan bidra til både å ta vare på seg selv og andre, samt fremme gode stressresponser. Spesielt verktøy som styrker sosial støtte og søvn som er to essensielle elementer for god psykisk helse. Sammen med kunnskap om psykisk helse som opplevdes som viktig for ungdommene virket undervisningsopplegget å ha styrket ungdommenes livsmestringsferdigheter.

Ungdommene beskrev Robust Ungdom-samlingene som et positivt tilskudd til den ordinære skolehverdagen hvor de deltok i en annerledes undervisning som bidro til engasjement og samhold i klassen. Et engasjement som ble vist ved at ungdommene gledet seg til samlingene og turte å være ute av komfortsonen med hverandre, og ifølge ungdommene også lærerne som brukte elementer fra Robust Ungdom i andre skoletimer. Dette belyses som nyttige elementer ved undervisningen. Samtidig viser det fjerde resultatet at ungdommene har innspill som sier noe om mindre nyttige elementer og hadde ønsker som kunne gjøre opplevelsen av samlingene enda bedre. Ønskene virket å bunne i det å komme nærmere ekte livssituasjoner og ha mer om temaer som interesserer og treffer ungdomslivet.

Metoden har bidratt til å fange opp rikelig informasjon om ungdommenes erfaring av undervisningsopplegget. Studien er en av få som belyser elevers erfaringer og er med på å avdekke dette kunnskapshullet. Utvalget besto av ungdommer med både lite erfaring med samlingene og mye erfaring, som bidro til noe ulike opplevelser, men som også bidro med et bredere perspektiv på Robust Ungdom.

Oppsummert indikerer denne undersøkelsen at Robust Ungdom kan bidra til positive erfaringer. Disse erfaringene virket å samsvare med hensikten med folkehelse og livsmestring som omhandler å ta vare på seg selv og andre, samt forstå, håndtere og bygge gode relasjoner (Regjeringen, 2018). Erfaringene tyder på å bidra til å styrke de fire kjernekompetansene Robust Ungdom ønsker å påvirke med økt handlingskompetanse eksempelvis med nye vaner og stresshåndtering, økt sosial og emosjonell kompetanse med nye forståelser av seg selv og andre, og økt psykisk helsefremmende kompetanse med økt kunnskap om psykisk helse. Samt viser det teoretiske rammeverket sammenhenger mellom de positive erfaringene og psykisk helse, læring og utvikling.

7.1 Videre forskning

Flere undersøkelser av folkehelse og livsmestring i skolen belyser læreres perspektiv. Derimot foreligger det lite forskning på elevers erfaringer og denne studien bidrar med dekke dette kunnskapshullet. Videre vil det være viktig å undersøke elevers erfaringer med gjeldende undervisningsopplegg slik konseptet er tenkt. Det vil også være nyttig å undersøke flere erfaringer fra barn og unge som har slik undervisning. Enten det er andre skoler som har begynt med Robust Ungdom, andre undervisningsopplegg eller skolen som implementerer folkehelse og livsmestringstemaer i ordinære skoletimer. Dermed ville det vært interessant å sammenligne flere erfaringer og ulike fremgangsmåter for folkehelse og livsmestring i skolen.

Ungdommenes erfaringer virker i stor grad av å være samstemte, men det fremkommer også variasjoner i form av at noen uttrykker undervisningen som morsom og andre beskriver undervisningen som kjedelig. Dette kan være interessant for videre forskning. Å undersøke behov for ulike trinn, for kjønn og ulike behov etter sosial ulikhet som kritikken av folkehelse og livsmestring i skolen belyser. Ved hensyn til rask utvikling fra barn til ungdom, kan det tenkes at behovene til en 7. klassing vil være ganske annerledes enn behovene til en 9. klassing. Eller med tanke på ulik utvikling for kjønnene hvor det kan tenkes at jenter trenger mer kunnskap om noen spesifikke temaer og gutter har behov for andre temaer. Det kan være behov for ulike tilnærminger til læring for best mulig trivsel og aktiv deltakelse. Det vil også være individer med eksempelvis utfordrende oppvekstvilkår som trenger mer hjelp til å takle visse situasjoner og dermed kan ha behov for flere øvelser innen livsmestring. En fremgangsmåte kan være bruk av tverrsnittsundersøkelser som kan ta for seg og sammenligne de ulike fremgangsmåtene, eller undersøke potensielle ulike behov.

Denne studien indikerer at undervisningsopplegget for folkehelse og livsmestring opplevdes som et positivt tilskudd for ungdommer. Det kan dermed være nyttig å undersøke effekter av

slike undervisningsopplegg gjennom kvantitative studier. Eller ved bruk av mer grundige gjennomganger med kombinerte metoder som både bruker kvalitative og kvantitative tilnærminger for å undersøke fenomener. Med sånne typer metoder kan en få frem erfaringer, samt mulige årsakssammenhenger. Andre undersøkelser kan også være nyttige i fremtiden. For eksempel evalueringer i form av spesifikke tiltak, det å sammenligne nytten av ulike tiltak eller undersøke hvilke faktorer som i størst grad henger sammen med opplevd kunnskap i psykisk helse og livsmestring.

7.2 Videre praksis

Resultatene fra denne undersøkelsen kan brukes i videre praksis. Dette omhandlet ungdommenes opplevelse av nytteverdi ved undervisningens elementer med øvelser og leker som uttryktes å bidra til økt samhold; ungdommenes innspill som omhandlet blant annet ekte historier med ekte folk, forelesere med praktisk erfaring og nye temaer; og kunnskap og verktøy om blant annet søvn, følelser, kommunikasjon og pust som opplevdes å bidra til livsmestring. Dette kan brukes til videre utvikling og endring av praksis ved gjeldende undervisningsopplegg, samt komplementere andre tiltak for folkehelse og livsmestring i skolen eller i utviklingen av nye tiltak. Politisk kan det tenkes at resultatene kan bidra til å gi tydeligere føringer av hva undervisning i folkehelse og livsmestring bør inneholde og hva som bidrar til en opplevelse av engasjerende undervisning. Dette kan bidra til klarhet hos skoler og skoleansatte som har rapportert om usikkerhet angående dette. Etersom det er barn og unge som er målgruppen i slike tiltak er det viktig å høre på deres innspill om hva som oppleves å fungere og hva som ikke fungerer i like stor grad. Deltakelse og medvirkning hos barn og ungdom er viktig, å legge vekt på deres innspill kan bidra til utvikling og videreutvikling av mer nyttig undervisning i folkehelse og livsmestring.

Referanser

- Ahlen, J., Lenhard, F., & Ghaderi, A. (2015). Universal prevention for anxiety and depressive symptoms in children: A meta-analysis of randomized and cluster-randomized trials. *The journal of primary prevention*, s. 387-403. <https://doi.org/10.1007/s10935-015-0405-4>
- Alexandrova, A. (2005). Subjective well-being and Kahneman's 'objective happiness'. *Journal of Happiness Studies*, s. 301-324. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-7694-x>
- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social science & medicine*, 36(6), 725-733. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(93\)90033-Z](https://doi.org/10.1016/0277-9536(93)90033-Z)
- Askheim, O. P. (2012). *Empowerment i helse- og sosialfaglig arbeid : floskel, styringsverktøy, eller frigjøringsstrategi?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*.
- Barneombudet. (2021). "Det er forskjell på hva du går glipp av på et år når du er 16 og når du er 45". Oslo: Barneombudet. https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/koronapandemi_en.pdf
- Barret, P., & Turner, C. (2021). Prevention of anxiety symptoms in primary school children: Preliminary results from a universal school-based trial. *British journal of clinical psychology*, s. 399-410. <https://doi.org/10.1348/014466501163887>
- Berg, N. (2012). *Føre var! : forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Berg, R., & Underland, V. (2012). *Effekten av primærforebyggende tiltak mot bruk av tobakk, alkohol og andre rusmidler hos barn og unge*. (1890-1298). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten. https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2012/rapport_2012_07_forebygging_tobakk_rus_v2.pdf
- Biesta, G. (2015). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. New York: Routledge.
- Brandlistuen, E. M. (2019). *Livsmestring i skolen*. [Masteroppgave, Høgskolen i innlandet]. NORA - Norwegian Open Research Archives. <http://hdl.handle.net/11250/2632036>
- Braadlie, J. E. (2021). *Psykisk helse og helsefremmende arbeid i skolen – en kvalitativ undersøkelse av læreres forståelse av psykisk helse og hvordan man fremmer den*. [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. NORA - Norwegian Open Research Archives. <https://hdl.handle.net/11250/2833651>
- Carlquist, E. (2015). *Well-being på norsk*. (IS-2344). Helsedirektoratet. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/well-being-pa-norsk/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf/_attachment/inline/46a66c5f-e872-4e52-96b5-4ae1c95c5d23:488beb667da23e74e06e64a4e800417c2f205c90/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf
- Costanza, R., Fisher, B., Ali, S., Beer, C., Bond, L., Boumans, R., . . . Farley, J. (2007). Quality of life: An approach integrating opportunities, human needs, and subjective well-being. *Ecological economics*, s. 267-276. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2006.02.023>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra Forskningsetikk:

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. I P. E. Nathan (Red.) *The Oxford Handbook of Human Motivation* (s. 85-107). Oxford University Press.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). The undermining effect is a reality after all—Extrinsic rewards, task interest, and self-determination: Reply to Eisenberger, Pierce, and Cameron (1999) and Lepper, Henderlong, and Gingras (1999). *Psychological Bulletin*, 125(6), 692–700. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.692>
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of educational psychology*. 74(6), 852–859. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.6.852>
- Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Hodder, R., Wolfenden, L., . . . Lecathelinais, C. (2017). Effectiveness of a pragmatic school-based universal intervention targeting student resilience protective factors in reducing mental health problems in adolescents. *Journal of adolescence*, s. 74-89. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.03.009>
- Eriksen, H. R., & Ursin, H. (2002). Social inequalities in health: biological, cognitive and learning theory perspectives. *Norsk Epidemiologi*, 12(1), 33-38. <https://hdl.handle.net/1956/1896>
- Espnes, G. A., & Smedslund, G. (2009). *Helsepsykologi*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Essau, C. A., Conradt, J., Sasagawa, S., & Ollendick, T. H. (2012). Prevention of anxiety symptoms in children: Results from a universal school-based trial. *Behavior therapy*, ss. 450-464. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.08.003>
- Folkehelseinstituttet . (2018, Februar 27). *Livskvalitet og psykiske lidelser hos barn og unge*. Hentet fra Folkehelseinstituttet: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Folkehelseinstituttet. (2015, Mai 11). *Fakta om sosial støtte og ensomhet*. Hentet fra Folkehelseinstituttet: <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskelidelser/sosial-stotte-og-ensomhet---faktaar/>
- Folkehelseinstituttet. (2021). *Store samfunnsutfordringer*. Hentet fra Folkehelseinstituttet: <https://www.fhi.no/nettpub/folkehelseinstituttets-strategi/satsningsomrader/store-samfunnsutfordringer/>
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1991). 10. Coping and Emotion. I *Stress and coping: An anthology* (s. 207-227). Columbia University Press.
- Forente nasjoner. (2022). *God helse og livskvalitet*. Hentet fra Forente nasjoner: <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-helse-og-livskvalitet>
- Fossum-Raunehaug, S. (2021). *Informasjon for studentar om behandling av forskningsdata og persondata*. Hentet fra Norges miljø- og biovitenskapelige universitet: <https://www.nmbu.no/forskning/forskere/forskningsdata/node/42342>
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, ss. 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Chaplin, T. M., Shatté, A. J., Samuels, B., . . . Gallop, R. (2007). School-based prevention of depressive symptoms: A randomized controlled study of

- the effectiveness and specificity of the Penn Resiliency Program. *Journal of consulting and clinical psychology*, 75(1), 9–19. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.75.1.9>
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press.
- Gjærevold, E., Hårberg, G. B., & Grønliid, G. N. (2021). *Gruppepress*. Hentet fra Nasjonal digital læringsarena: <https://ndla.no/nb/subject:1:793027a5-0b4c-42c1-a2aa-840aaf9f8083/topic:1:afe62c93-41c4-4071-82a5-b80ec4386a46/topic:1:c92d3f80-2ffc-4239-907e-288139952d1c/resource:1:49851>
- Grant, N., Wardle, J., & Steptoe, A. (2009). The relationship between life satisfaction and health behavior: a cross-cultural analysis of young adults. *International journal of behavioral medicine*, 16, 259–268 (2009). <https://doi.org/10.1007/s12529-009-9032-x>
- Grønmo, S. (2020). *Kvalitativ metode*. Hentet fra Store norske leksikon: https://snl.no/kvalitativ_metode
- Haugen, R. (2017). *Barns utvikling i skolealder*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Helmersen, M., & Stiberg-Jamt, R. (2019). *HBS Agder Førevaluering av tiltak for helsefremmende barnehager og skoler*. (978-82-8408-008-6). NORCE Norwegian Research Centre. <https://hdl.handle.net/11250/2991441>
- Helsebiblioteket. (2016). *Kvalitativ metode*. Hentet fra Helsebiblioteket: <https://www.helsebiblioteket.no/kunnskapsbasert-praksis/kritisk-vurdering/kvalitativ-metode>
- Helsebiblioteket. (2019). *Fokusgruppeintervju*. Hentet fra Helsebiblioteket: <https://www.helsebiblioteket.no/kvalitetsforbedring/brukermedvirkning/fokusgruppeintervju>
- Helsedirektoratet. (2019). *Oversikt over helsetilstanden og påvirkningsfaktorer i kommunen*. Hentet fra Helsedirektoratet: <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/systematisk-folkehelsearbeid/oversikt-over-helsetilstanden-og-pavirkningsfaktorer-i-kommunen#paragraf-5-forste-ledd-nodvendig-oversikt-i-arbeidet-med-oversikt-over-helsetilstanden>
- Helsedirektoratet. (2021). *Nye apper mot psykiske plager*. Hentet fra Helsedirektoratet: <https://www.helsedirektoratet.no/nyheter/nye-apper-mot-psykiske-plager#referere>
- Hilsen, A. I., & Tønder, A. H. (2013). "Saman om" kompetanse og rekruttering – en kunnskapsstatus. Fafo-notat 2013. <https://fafo.no/images/pub/2013/10169.pdf>
- Holterman, S., & Vedvik, K. O. (2020). *Utdanningsnytt*. Hentet fra Foreldre reagerer: - Elever har følt seg presset til å dele ting med klassen: <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-livsmestring/foreldre-reagerer--elever-har-folt-seg-preset-til-a-dele-ting-med-klassen/234166>
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., & Layton, J. B. (2010). *Social Relationships and Mortality Risk: A Meta-analytic Review*. *PLoS Medicine*, 7(7): e1000316. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000316>
- Horverak, M. O. (2022). *Om prosjektet*. Hentet fra SAMM: <https://samm.uia.no/about/>
- Imenes, A.-K. (2020). *Lærerveiledning*. (2. utgave). Indre Østfold kommune. https://www.io.kommune.no/f/p1/ibb97a8b1-5197-4768-b5fb-b7d0e2bc8ef5/robust-ungdom_larerveildning_2022.pdf
- Imenes, A.-K. (2020). *Ressurser*. Hentet fra Indre Østfold kommune: <https://www.io.kommune.no/tjenester/skole-og-utdanning/robust-ungdom/ressurser/>

- Imenes, A.-K. (2022). 6: *Selvfølelse og press*. Indre Østfold kommune.
<https://www.io.kommune.no/f/p1/i3db30571-c8af-4acb-bb9a-3252167c789a/robust-ungdom-8-trinn-6-selvfoelse-og-press-2022.pdf>
- Indre Østfold kommune. (2020, Oktober 12). *Rubust Ungdom*. Hentet fra Indre Østfold kommune:
<https://www.io.kommune.no/tjenester/skole-og-utdanning/robust-ungdom/>
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational psychology*, 104(4), 1175–1188. <https://doi.org/10.1037/a0028089>
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and instruction*, 43, 27-38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Jordal, B. (2021). Psykisk helse i skolen: en kvalitativ undersøkelse av hvordan lærere jobber med implementering av det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. [Masteroppgave, NLA Høgskolen]. NORA - Norwegian Open Research Archives.
<https://hdl.handle.net/11250/2829478>
- Kaplan, H. B. (1996). *Psychosocial Stress: Perspectives on structure, theory, life-course, and methods*. San Diego: Academic Press.
- Karasek, R., Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the Reconstruction of Working Life*. New York: Basic Books.
- Klomsten, A. T., & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, s. 122-139. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Kraag, G., Zeegers, M. P., Kok, G., Hosman, C., & Abu-Saad, H. H. (2006). School programs targeting stress management in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of school psychology*, s. 449-472. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.07.001>
- Kvale, S. (1996). *Interview Views: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lovdata. (2021, Juli 5). *Lov om folkehelsearbeid (folkehelseloven)*. Hentet fra Lovdata:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29>
- Lovdata. (2021, Juli 1). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus forlag.
- Malterud, K. (2002). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning - forutsetninger, muligheter og begrensninger*. Hentet fra Tidsskriftet: <https://tidsskriftet.no/2002/10/tema-forskningsmetoder/kvalitative-metoder-i-medisinsk-forskning-forutsetninger-muligheter>
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, s. 795-805. <https://doi.org/10.1177/1403494812465030>
- Malterud, K. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mental Helse. (u.d.). *For skoler*. Hentet fra Mentalhelse: <https://mentalhelse.no/vart-arbeid/venn-1/for-skoler>

- Mertens, E., Deković, M., Leijten, P., Van Londen, M., & Reitz, E. (2020). Components of School-Based Interventions Stimulating Students' Intrapersonal and Interpersonal Domains: A Meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, s. 1-27.
<https://doi.org/10.1007/s10567-020-00328-y>
- Monsen, L., Markussen, E., & Østvold, H. (1991). *Veien Videre til Studie-og Yrkeskompetanse for Alle*. Kirke-, utdannings-og forskningsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/odn/tmp/2002/0034/ddd/pdfv/154782-nou1991-4.pdf>
- Mullaliu, A. (2020). *Livsmestring og folkehelse i opplæringen : En undersøkelse av læreres forståelse, fortolkning og implementering av livsmestring og folkehelse i skolen*. [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. NORA - Norwegian Open Research Archives.
<https://hdl.handle.net/11250/2684653>
- Nafstad, H. E., & Blakar, R. M. (2013). *Community-psykologi: lokalt og global*. Hentet fra Psykologitidsskriftet: <https://psykologitidsskriftet.no/fagartikkel/2013/05/community-psykologi-lokalt-og-global>
- Nes, R. B. (2019, September 23). *Fakta om livskvalitet og trivsel*. Hentet fra Folkehelseinstituttet: <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/livskvalitet-og-trivsel/livskvalitet-og-trivsel/>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, s. 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Nikitha, S., Jose, T. T., & Valsaraj, B. P. (2015). Effectiveness of academic stress management programme on academic stress and academic performance among higher secondary students in selected schools of Udupi District. *Journal of Health and Allied Sciences NU*, s. 009-012. 10.1055/s-0040-1703926
- Norsk senter for forskningsdata. (u.d.). *Om NSD - Norsk senter for forskningsdata*. Hentet fra Norsk senter for forskningsdata: <https://www.nsd.no/>
- Organisation for Economic Co-operation. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf>
- Regjeringen. (2018, Juni 26). *Fornyer innholdet i skolen*. Hentet fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-er-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Regjeringen. (u.d.). *Folkehelse*. Hentet fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/folkehelse/id10877/>
- Reite, G. N. (2019). *Psykisk helse: NRKs "Livsmestring" har bismak*. Hentet fra Dagbladet: <https://www.dagbladet.no/kultur/nrks-livsmestring-har-bismak/71804799>
- Ringereide, K., & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Kristiansand: PEDLEX.
- Rod, N. H., & Jahr, M.-C. (2019). *Stress og helse : årsaker, helsekonsekvenser og sosial ulikhet*. Oslo: Gyldendal.
- Rongved, E., & Midttveit, I. (2022). *Er livsmestring i skolen rett medisin mot psykisk uhelse?* Hentet fra Forskning: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogiske-fag/er-livsmestring-i-skolen-rett-medisin-mot-psykisk-uhelse/1989274>

- RVTS Sør. (2020). *Om LINK*. Hentet fra RVTS Sør: <https://www.linktillivet.no/om.php>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of personality*, s. 1557-1586. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publications.
- Rørøs, R. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen - sett i et lærerperspektiv*. [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NORA - Norwegian Open Research Archives. <http://hdl.handle.net/11250/2614432>
- Røsjø, B. (2014). *Angst og depresjon koster mest*. Hentet fra Forskning: <https://forskning.no/angst-eu-norges-forskningsrad/angst-og-depresjon-koster-mest/570433>
- Rådet for psykisk helse. (2017). *Fysisk og psykisk helse må sees sammenheng*. Hentet fra Rådet for psykisk helse: <https://psykiskhelse.no/nyheter/fysisk-og-psykisk-helse-m%C3%A5-sees-i-sammenheng>
- Rådet for psykisk helse. (2017). *Psykisk helse og levevaner*. Hentet fra Rådet for psykisk helse: <https://psykiskhelse.no/psykisk-helse-og-levevaner>
- Samdal, O., Wold, B., Harris, A., & Torsheim, T. (2017). *Stress og mestring*. (IS-2655). Oslo: Helsedirektoratet. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/_attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef-43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf
- Samnøy, S., & Tjomsland, H. E. (2021). *Folkehelse og livsmestring - behovet for en realistisk tilnærming til temaet*. Hentet fra Utdanningsforskning: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/folkehelse-og-livsmestring--behovet-for-en-realistisk-tilnarming-til-temaet/>
- Sandnes, I. M. (2021). *Følelser på timeplanen: En kvalitativ undersøkelse om fire læreres refleksjoner om hvordan folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema kan bidra til forebygging hos risikoutsatte elever på småskoletrinnet*. [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. Høgskulen på Vestlandet. <https://hdl.handle.net/11250/2770441>
- Sandvik, S. H. (2021). *Læreres perspektiv på det tverrfaglige tema: "Folkehelse & Livsmestring"*. [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. NORA - Norwegian Open Research Archives. <https://hdl.handle.net/11250/2781286>
- Sayal, K., Checkley, S., Rees, M., Jacobs, C., Harris, T., Papadopoulos, A., & Poon, L. (2002). Effects of social support during weekend leave on cortisol and depression ratings: a pilot study. *Journal of Affective Disorders*, s. 153-157. [https://doi.org/10.1016/S0165-0327\(01\)00414-1](https://doi.org/10.1016/S0165-0327(01)00414-1)
- Scott, A. J., Webb, T. L., Martyn-St James, M., Rowse, G., & Weich, S. (2021). Improving sleep quality leads to better mental health: A meta-analysis of randomised controlled trials. *Sleep medicine reviews*, 60, 101556. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2021.101556>
- Skogen, J. C., Smith, O. R., Aarø, L. E., Siqveland, J., & Øverland, S. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt*. (978-82-8082-925-2). Oslo: Folkehelseinstituttet.

https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/barn_og_unges_psykiske_helse_forebyggende.pdf

- Skaalvik, E. M., & Federici, R. A. (2015). *Prestasjonspresset i skolen*. Hentet fra Utdanningsforskning: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Skaara, K. F. (2019). *Livsmestring i ungdomsskolen : implementering av en psykisk helse-intervensjon sett fra et lærerperspektiv : en kvalitativ studie*. [Masteroppgave, Norges miljø- og biovitenskapelige universitet]. Norges miljø- og biovitenskapelige universitet. <http://hdl.handle.net/11250/2621607>
- Solvang, G. B. (2021). *Hva er det egentlig vi skal lære de da?». En kvalitativ studie om hvordan lærere forstår hva det tverrfaglige temaet i fagfornyelsen, folkehelse og livsmestring går ut på, og hvordan de reflekterer om hvordan de skal undervise om temaet i skolen*. [Masteroppgave, VID vitenskapelige høyskole]. NORA - Norwegian Open Research Archives. <https://hdl.handle.net/11250/2774639>
- Šouláková, B., Kasal, A., Butzer, B., & Winkler, P. (2019). Meta-review on the effectiveness of classroom-based psychological interventions aimed at improving student mental health and well-being, and preventing mental illness. *The journal of primary prevention*, s. 255-278. <https://doi.org/10.1007/s10935-019-00552-5>
- Stansfeld, S. A., Fuhrer, R., Head, J., Ferrie, J., & Shipley, M. (1997). Work and psychiatric disorder in the Whitehall II Study. *Journal of psychosomatic research*, s. 73-81. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(97\)00001-9](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(97)00001-9)
- Stene-Larsen, K., Øien-Ødegaard, C., Straiton, M. L., Reneflot, A., Zahl, P. H., Myklestad, I., & Hauge, L. J. (2021). *Selv mord i Norge*. Hentet fra Folkehelseinstituttet: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/selv-mord-i-norge/>
- Stige, B., Malterud, K., & Midtgarden, T. (2009). Toward an agenda for evaluation of qualitative research. *Qualitative health research*, s. 1504-1516. <https://doi.org/10.1177/1049732309348501>
- Støren, K. S. & Rønning, E. (2021). *Livskvalitet i Norge 2021*. (978-82-587-1399-6) Oslo: Statistisk sentralbyrå. https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/levekar/artikler/livskvalitet-i-norge-2021/_attachment/inline/c2d3a9a8-5dad-4745-ac05-e5f2417ffc0:b844119bf0cfaaf253f214b7ac75c316792b4624/RAPP2021-27_web.pdf
- Svartdal, F. (2015). *Psykologiens forskningsmetoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjekre AS.
- Sverdrup, S. (2020). *Bachelor- og masteroppgaver i sosial- og helsefag*. Oslo: Cappelen Damm.
- Sælensminde, K., Line, T. M., & Olsen, C. B. (2015). *Samfunnskostnader ved sykdom og ulykker : helsetap, helsetjenestekostnader og produksjonstap fordelt på diagnoser og risikofaktorer*. (IS-2839). Oslo: Helsedirektoratet. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/samfunnskostnader-ved-sykdom-og-ulykker/Samfunnskostnader%20ved%20sykdom%20og%20ulykker%202015.pdf/_attachment/inline/761dd2be-6458-4baf-99c9-34d58a621aad:e3291994cf460a6d1c5174eab5f27b4165208afe/Samfunnskostnader%20ved%20sykdom%20og%20ulykker%202015.pdf

- Thorkildsen, S. (2021). *Lærerens oppfatning av det tverrfaglige tema Folkehelse og Livsmestring*. [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. NORA - Norwegian Open Research Archives. <https://hdl.handle.net/11250/2780785>
- Torheim, H. M. (2021). *Livsmestring og psykisk helse i skolen. Læreres holdninger og opplevelser*. [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. NORA - Norwegian Open Research Archives. <https://hdl.handle.net/11250/2783023>
- Travis, L. A., Lyness, J. M., Shields, C. G., King, D. A., & Cox, C. (2004). Social support, depression, and functional disability in older adult primary-care patients. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, s. 265-271. <https://doi.org/10.1097/00019442-200405000-00005>
- Ungdata. (2020, Januar 23). *Stress, press og psykiske plager blant unge*. Hentet fra Ungdata: <https://www.ungdata.no/stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge/>
- Unicef. (u.d.). *Nettvett og nettmobbing*. Hentet fra Unicef: <https://www.unicef.no/skole/undervisning/folkehelse/nettvett>
- Ursin, H., & Eriksen, H. R. (2004). The cognitive activation theory of stress. *Psychoneuroendocrinology*, s. 567-592. [https://doi.org/10.1016/S0306-4530\(03\)00091-X](https://doi.org/10.1016/S0306-4530(03)00091-X)
- Ursin, H., & Eriksen, H. R. (2010). Cognitive activation theory of stress (CATS). *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, s. 877-881. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2009.03.001>
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Folkehelse og livsmestring*. Hentet fra Udir: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring?kode=saf01-04&lang=nno&TilknyttedeKompetansemaal=true>
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Overordnet del: Undervisning og tilpasset opplæring*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Tverrfaglige temaer*. Hentet fra Udir: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>
- Uthus, M. (2020). Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2242>
- van Loon, A. W., Creemers, H. E., Beumer, W. Y., Okorn, A., Vogelaar, S., Saab, N., . . . Asscher, J. J. (2020). Can schools reduce adolescent psychological stress? A multilevel meta-analysis of the effectiveness of school-based intervention programs. *Journal of youth and adolescence*, s. 1127-1145. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01201-5>
- Viig, N. G., Resaland, G. K., & Tjomsland, H. E. (2021). *Folkehelse og livsmestring i skolen : i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wills, J., & Naidoo, J. (2016). *Foundations for Health Promotions*. London: Elsevier Health Sciences.
- World Health Organization. (1986). *Ottawa charter for health promotion, 1986*. World Health Organization. Regional Office for Europe. https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0004/129532/Ottawa_Charter.pdf

- World Health Organization. (2009). *Milestones in health promotion: Statements from global conferences*. (No. WHO/NMH/CHP/09.01). World Health Organization.
- World Health Organization. (2018). *Mental health: strengthening our response*. Hentet fra World Health Organization: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- World Health Organization. (u.d.). *Health Promotion*. Hentet fra World Health Organization: <https://www.who.int/teams/health-promotion/enhanced-wellbeing/first-global-conference>
- Åkvik, O. K. (2021). *Hvorfor skal vi undervise fag på fag, når fagene egentlig ikke er livet? Det er jo ikke fag i livet ...» - En kvalitativ studie av iverksetting av livsmestring som tverrfaglig tema i skolen*. [Masteroppgave, OsloMet - Storbyuniversitetet]. NORA - Norwegian Open Research Archives. <https://hdl.handle.net/11250/2977917>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Robust Ungdom: Elevers erfaringer med et undervisningsopplegg for folkehelse og livsmestring i skolen.”?

Informasjon om fokusgruppeintervju angående erfaringer fra Robust Ungdom-samlingene.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevers erfaringer med Robust Ungdom. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Robust Ungdom er et undervisningsopplegg som har mål om å styrke ungdommenes kunnskap i ulike temaer slik at de kan skape god psykisk helse for seg selv og andre. Flere ungdomsskoler startet med denne undervisningen høsten 2021 etter et 4-årig pilotprosjekt. Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke elevers erfaringer med dette undervisningsopplegget.

Forskningsprosjektet er en masteroppgave ved studiet i folkehelsevitenskap ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet. Problemstillingen belyses er som følger: «Hvilke erfaringer har ungdomsskoleelever med undervisningsopplegget – Robust Ungdom?».

Dine svar kan bidra til å si noe om undervisningens utviklingspotensial og dens påvirkning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ruth Kjærsti Raanaas, professor, ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet.

Masteroppgaven skrives som en del av et samarbeid med Indre Østfold kommune/Robust Ungdom.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får invitasjon til å delta i denne studien på grunn av at du er elev ved en ungdomsskole som har Robust Ungdom som en del av undervisningen. Elever ved 8., 9. og/eller 10. trinn på denne skolen og som er en del av en ressursgruppe for Robust Ungdom vil få en invitasjon til å delta i studien. Disse invitasjonene vil gå gjennom kontaktlærere/rådgiver ved skolen som har blitt kontaktet av prosjektleder ved Robust Ungdom på vegne av masterstudenten.

Hva innebærer det for deg å delta?

Studien vil gjennomføres gjennom fokusgruppeintervju med en gruppe elever. Dette intervjuet vil ha varighet på omtrent en time og det kreves ingen forberedelse. Intervjuet vil foregå på din ungdomsskole og dine opplysninger vil anonymiseres. Intervjuet vil bli tatt opp som lydopptak og det vil bli tatt notater av samtalen underveis. Samtalen kommer til å handle om dine tanker, meninger og erfaringer om «Robust Ungdom». Dersom foresatte ønsker mer informasjon og/eller ønsker å se intervjuguide på forhånd kan dere gjerne ta kontakt med studenten.

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.

Intervjuet er ikke en del av den vanlige undervisningen og elever som ikke deltar vil følge normal undervisningsplan.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er ingen andre enn meg som hører lydopptaket, og det er kun meg og mine to veiledere som vil ha tilgang på transkripsjonen av intervjuet. Det vil ikke bli samlet inn kontaktopplysninger annet enn samtykke og dette vil oppbevares separat fra datamaterialet slik at disse ikke kobles sammen. Ingen enkeltpersoner vil kunne bli kjent igjen i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven senest desember 2022. Lydopptak vil bli slettet og samtykkeskjema vil bli makulert når masteroppgaven er ferdig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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:

- Benedicte S. Nilssen, masterstudent ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet. Telefon: 902 49 416 eller e-post: benedicte.susann.nilssen@nmbu.no.
- Studiens hovedveileder: Linda Nesse, telefon: 416 13 687 eller epost: linda.nesse@nmbu.no.
- Studiens eksterne veileder: Anne-Kristin Imenes, telefon: 907 55 410 eller epost: anne.kristin.imenes@gmail.com.
- Norges miljø- og biovitenskapelige universitet ved Ruth Kjørsti Raanaas, telefon: 672 31 268 eller epost: ruth.raanaas@nmbu.no.

Vårt personvernombud: Jan Olav Aarflot, epost: jan.olav.aarflot@nmbu.no.

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

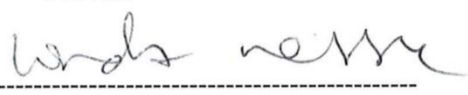
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Benedicte S. Nilssen



Veileder



Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Robust Ungdom: Elevers og ansattes erfaringer med et undervisningsopplegg for folkehelse og livsmestring i skolen.», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn kan:

delta i intervjuet

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

(Signert av foresatt, dato)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Introduksjon:

- Min bakgrunn.
- Studiens formål: Undersøke deres erfaring med Robust Ungdom samlingene.
- Intervjuets varighet: maks 1 time og det vil gjøres et lydopptak.
- Deltakers rettigheter: Dere kan når som helst trekke tilbake samtykket, da vil alle opplysninger slettes.
- Behandling av opplysninger: Alt som blir sagt vil anonymiseres og opplysningene vil behandles konfidensielt.

Intervjuspørsmål:

Tema 1: Generell oppfatning

Hvordan vil dere beskrive deres klassemiljø?

- Hva fungerer, eller hva fungerer ikke?

Hva vil dere si Robust Ungdom-samlingene handler om?

Hva synes dere er nyttig ved samlingene, og hva synes dere ikke er så nyttig?

Hva synes dere er mest engasjerende ved samlingene?

Tema 2: Kunnskap/ferdigheter/holdninger fra Robust Ungdom

Hva husker dere fra Robust Ungdom-samlingene?

For 8.trinn: Temaene er miljø, pust, tanker, følelser, søvn, selvfølelse og dårlig råd.

- Hva synes dere om temaene dere har hatt så langt? Eksempler på mer eller mindre spennende/interessante temaer?
- Når dere tenker på temaene dere har hatt, hva kan være viktig for å kunne mestre hverdagen?
- (PUST/TANKER/FØLELSER/SØVN/DÅRLIG RÅD) Har dere eksempler på ferdigheter/teknikker lært i samlingene har brukt i etterkant av samlingene?
 - o Hvordan og når har dere har brukt disse?
 - o Hvordan har disse påvirket dere?
- (MILJØ) Har dere eksempler på leker som har hjulpet dere med å bli bedre kjent? Tryggere på hverandre? Eller samarbeide?

- På hvilken måte har disse hjulpet?
- Har dere lekt disse i etterkant av samlingene? Når?
- (SELVFØLELSE) Har samlingene påvirket deres syn på dere selv og andre?
Hvordan?

For 9.trinn: Temaene er **styrker, mindfulness, tredelt hjjerne, følelser, problemer, fremtid og drømmer** og søvn.

- Hva syns dere om temaene dere har hatt så langt? Eksempler på mer eller mindre spennende/interessante temaer?
- Etter temaene dere har gått igjennom, har dere lært noe nytt som dere ikke visste fra før? Eksempler?
- (STYRKER/FREMTID OG DRØMMER) Har dere oppdaget noe nytt hos dere selv eller/og andre?
 - Hvordan oppdaget du det?
 - Gjør dere noe annerledes? Hvordan?
- (MINDFULNESS) Har dere eksempler på hvordan dere har blitt mer oppmerksomme på å være til stede (hvis dere har)? (og bruke pusten?)
 - Hvordan har dette påvirket deg?
- (TREDELT HJERNE/FØLELSER/PROBLEMER/SØVN) Har dere eksempler på ferdigheter/teknikker/verktøy lært i samlingene har brukt i etterkant av samlingene?
 - Hvordan og når har dere brukt disse?
 - Brukt disse på dere selv eller for å hjelpe andre?

For 10.trinn: Temaene er **positiv psykologi, ikke-voldelig kommunikasjon, digital hverdag, tristhet, visualisering, søvn** og engstelse.

- Hva syns dere om temaene dere har hatt så langt? Eksempler på mer eller mindre spennende/interessante temaer?
- Etter temaene dere har gått igjennom, har dere lært noe nytt som dere ikke visste fra før? Eksempler?
- Hvordan kan man håndtere ulike utfordringer man møter på? (negative tanker, konflikter, sosiale medier, triste følelser, stress og frykt)
- (POSITIV PSYKOLOGI/IKKE-VOLDELIG KOMMUNIKASJON/TRISTHET/VISUALISERING/SØVN/ENGSTELSE) Har dere

eksempler på handlinger/ferdigheter/teknikker/verktøy lært i samlingene har brukt i etterkant av samlingene?

- Hvordan og når bruker dere disse?
- Hvordan har dette påvirket deg?
- Gjør dere noe annerledes for dere selv eller i møte med andre?

—(DIGITAL HVERDAG) Har dere eksempler på nye digitale vaner dere har fått i etterkant av samlingene?

○ Hvordan har dette påvirket deg?

- (TRISTHET/ENGSTELSE) Har dere noen tanker om forskjeller mellom det å ha en psykisk lidelse og det å oppleve psykiske helseproblemer?

- Har kunnskap om dette påvirket dere? Hvordan? Eksempler?

Tema 3: Etter Robust Ungdom

Hvordan har dere blitt mer bevisst på temaene dere har hatt samling om? Eksempler?

- Eks. Snakker dere om temaer dere ikke har pleid å gjøre før?

Har dere eksempler på hvordan dere kan søke hjelp til ulike utfordringer og problemer?

Hvordan har Robust Ungdom-samlingene hatt en betydning for deg i din hverdag?

- Hvordan har opplegget hatt en betydning for hvordan du har det på skolen?
- Hvordan har opplegget hatt en betydning for din trygghet i klassen?
- Hvordan har opplegget hatt en betydning for din tilhørighet i klassen?

Har klassemiljøet deres endret seg etter Robust Ungdom-samlingene? Hvordan?

Har dere noen fremtidige ønsker for Robust ungdom?

- Hva synes du dette opplegget bør handle mer om, eller hva bør det handle mindre om?

Avsluttende spørsmål:

Er det noe annet eller noe mer dere vil legge til?

Utdypende spørsmål basert på det deltakerne sier:

«Forstår jeg deg rett når du sier at...»

«Har du noen eksempler på det...»

«Kan du fortelle litt mer om...»

Vurdering

Referansenummer

596302

Prosjekttittel

Robust Ungdom: Elevers erfaringer med et undervisningsopplegg for folkehelse og livsmestring i ungdomsskolen.

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges miljø- og biovitenskapelige universitet – NMBU / Fakultet for landskap og samfunn / Institutt for folkehelsevitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ruth Kjærsti Raanaas, ruth.raanaas@nmbu.no, tlf: 67231268

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Benedicte Susann Nilssen, benedicte.susann.nilssen@nmbu.no, tlf: 90249416

Prosjektperiode

01.01.2022 - 30.06.2022

Vurdering (1)

08.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 08.12.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, og særlige kategorier av personopplysninger om helse. Planlagt varighet er frem til 30.06.2022. Opplysningene oppbevares internt ved behandlingsansvarlig institusjon til senest 31.12.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte/foresatte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler, legger NSD til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk en databehandler din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-imeldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD:

Anne Marie Try Laundal

Lykke til med prosjektet!



Norges miljø- og biovitenskapelige universitet
Noregs miljø- og biovitenskapelige universitet
Norwegian University of Life Sciences

Postboks 5003
NO-1432 Ås
Norway