

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i spesialpedagogikk

August 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

Oda Kristin Ramøy Åkvik

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

«... Det er ikke like mange sjuåringer og syttenåringer som vet at vi mennesker også har en psykisk helse.

Det er ikke like mange som vet at vi mennesker også kan få sviende skrubbsår på innsiden.

Det er ikke like mange som vet at det kan verke og gjøre vondt i følelseslivet.

Det er ikke like mange som vet at også denne smerten som oftest går over, og at det er hjelp å få hvis den ikke gjør det.

Derfor trenger vi mer åpenhet og mer kunnskap om psykisk helse.

Derfor trenger vi mer kunnskap om at vår fysiske og psykiske helse virker inn på hverandre.

Det vil gjøre det lettere å takle små og store utfordringer, forebygge sykdom, lettere å behandle sykdom og lettere å mestre og leve med sykdom.

Denne strategien handler om alt dette.

Grunnlaget for god psykisk helse legges ikke bare i helsesektoren. Det legges i alle sektorer i hele samfunnet.

Det legges i barnehager og skoler der barn får utfordringene og omsorgen de trenger.

Det legges på arbeidsplasser og idrettsplasser der alle finner mening og har sin rolle i fellesskapet.

Det legges rundt matbord der man blir både mett og sett.

Grunnlaget for god psykisk helse legges når vi tør å snakke like høyt om vonde tanker som vonde knær. For det er jo ingen grunn til å hviske.

Vi har alle en psykisk og en fysisk helse. Gjennom et langt liv vil de fleste av oss oppleve å ha det både godt og vondt – både på utsiden og på innsiden.

Det er helt normalt. Psykt normalt.»

(Regjeringen, 2017-2022, s. 5)

Forord

Jeg startet denne masteroppgaven med deler av innledning til regjeringens strategiplan for perioden 2017-2022 for god psykisk helse, «Mestre hele livet». Bakgrunnen for å ta med dette sitatet, er at det peker på viktigheten av at arbeid med psykisk helse nå har fått en plass i skolen gjennom det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Psykisk helse er ikke noe man har av og til, det er noe alle mennesker har hele tiden. Vi trenger mer åpenhet og større kunnskap omkring psykisk helse. I tillegg er vi nødt til å åpne opp for at folkehelsearbeid kan få en større plass også utenfor helsesektoren. Jeg har alltid hatt et stort engasjement for dette temaet, og jeg ser det derfor som svært positivt at folkehelse og livsmestring nå har kommet inn som et nytt tverrfaglig tema i Fagfornyelsen.

Denne studien har vært både spennende, utfordrende og til tider frustrerende, men mest av alt lærerik. Den markerer slutten på en femårig studie og jeg står nå ved et nytt veiskille. Det er godt samtidig som det kjennes vemodig. Helt til slutt vil jeg derfor takke. Først og fremst de fire lærerne som har takket ja til å bidra i prosjektet og latt meg få et innblikk i deres tanker og erfaringer rundt iverksettingen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen. Jeg vil også takke veilederen min Hege Knudsmoen for støtte og gode innspill gjennom året som har gått. Tusen takk til Line Melvold for inspirerende samtaler i oppstarten av prosjektet, og til min gode venninne Caroline Næss som har bidratt med gode råd og oppløftende ord i prosjektets slutfase. Til slutt vil jeg takke alle dere andre som har stilt opp, støttet meg og vist god tålmodighet gjennom dette hektiske året. Jeg setter enorm pris på dere alle.

God lesing!

Tønsberg, juli 2021

Oda Kristin Ramøy Åkvik

Sammendrag

Høsten 2020 trådte ny læreplan i kraft, og *folkehelse og livsmestring* skal nå iverksettes som et av tre tverrfaglige temaer i skolens opplæring. Psykisk helse er et økende folkehelseproblem, og forskning viser at skolen har en sentral rolle i arbeidet med barn og ungdoms psykiske helse (Bakken, 2018; Holte, 2018; Uthus, 2017). Gjennom å arbeide med det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, skal elever få bedre utgangspunkt til å utvikle kompetanse som kan fremme både god psykisk og fysisk helse. Ved at elever blir i stand til å realisere muligheter og håndtere normale stress-situasjoner i livet, vil de kunne arbeide på en mer produktiv måte (WHO, 2018). Med andre ord vil man gjennom å fremme livsmestring, legge til rette for at elever har muligheten til å bidra overfor andre i samfunnet, samtidig som de får bedre forutsetninger til å kunne ta ansvarlige livsvalg.

Formålet med studien er å gi en dypere forståelse av hvordan ulike lærere har erfart iverksettingen av folkehelse og livsmestring som et nytt tverrfaglig tema i skolen. På bakgrunn av dette er studiens problemstilling; «*På hvilken måte iverksettes livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen?*».

Studien er kvalitativ med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, og empirien er innhentet gjennom individuelle semistrukturerte intervjuer med fire ungdomsskolelærere. For å utvikle en dypere forståelse av tematikken ble det i arbeidet med det empiriske materialet gjennomført en tematisk analyse. For å kunne besvare studiens problemstilling ble det også utarbeidet tre forskningsspørsmål. Disse forskningsspørsmålene har dannet grunnlaget for studiens intervjuguide, samtidig som de har fungert som hovedkategorier i analysearbeidet.

De tre forskningsspørsmålene er;

- 1) På hvilken måte forstås livsmestring som tema blant lærere?
- 2) Hvordan blir lærerne gjort i stand til å iverksette livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen?
- 3) Hvordan stiller lærere seg til at det nå skal arbeides med å gi elever opplevelse av livsmestring på skolen?

I oppgavens teoridel blir det redegjort for temaene læreplanforståelse ved fagfornyelsen, skolen som organisasjon ved iverksetting av nye tverrfaglige temaer, folkehelsearbeid i et

livsmestringsperspektiv og salutogenese som et helsefremmende og forebyggende teoretisk perspektiv.

De mest sentrale funnene fra datamaterialet viser at informantene er enige om at livsmestring handler om å mestre eget liv. Samtidig kommer det frem at begrepet oppfattes som utydelig, da informantene gir uttrykk for at det har vært vanskelig å få tak på hva det egentlig betyr. Samtlige informanter mener det er på tide at et tema som livsmestring nå kommer inn i skolen, og at det i den forbindelse er hensiktsmessig at det kommer inn som et tverrfaglig tema. Videre peker samtlige informanter på at psykisk helse lenge har vært tabubelagt, og at det på bakgrunn av dette dermed har vært utfordrende å arbeide med temaet på skolen. I den forbindelse løfter de frem livsmestring som et friskt pust som kan bidra til å senke terskelen og samtidig legge føringer for et godt forebyggende helsearbeid. Organisasjonen trekkes som en viktig nøkkelfaktor i arbeidet med å planlegge, støtte og iverksette folkehelse og livsmestring som et nytt tverrfaglig tema i skolen. Alle informantene ytrer et ønske om økt kompetanse på området, og spesielt ledere pekes ut som en sentral ressurs i dette arbeidet. Det kommer frem at det er tydelige forskjeller på hvor kompetente og klare hver enkelt lærer er. Ved å tilegne seg kunnskap fra eksterne aktører med spisskompetanse på feltet, vil lærere bli bedre rustet i arbeidet med livsmestring. Det ser ut til at det er en sammenheng mellom opplæring i organisasjonen og hvorvidt informantene føler seg forberedt. Ledelsen bør legge til rette for at en samarbeidskultur kan skapes, da samarbeid viser seg å være avgjørende for å kunne lykkes med et tverrfaglig samarbeid på tvers av fag. Samtidig peker informantene til stadighet på faktorene tid, rom, oppfølging og støtte fra ledelsen for å kunne skape en felles forståelse av begrepet livsmestring og en felles visjon for videre arbeid.

Nøkkelbegrep: folkehelse og livsmestring, psykisk helse, Fagfornyelse, tverrfaglig tema, skolen som organisasjon

Summary

In the autumn of 2020, a new curriculum came into force, and *health and life skills* will now be implemented as one of three interdisciplinary themes in the school's education. Mental health is a growing public health problem, and research shows that the school has a central role when it comes to children's and adolescents' mental health (Bakken, 2018; Holte, 2018; Uthus, 2017). By working with the interdisciplinary theme health and life skills, students will have a better starting point for developing competence that can promote both good mental and physical health. By enabling students to realize opportunities and deal with common, stressful situations in life, they will be able to work in a more productive way (WHO, 2018). In other words, by promoting life skills, students will develop knowledge, skills and attitudes that contributes to society, as well as being able to make responsible life choices for themselves and for others.

The purpose of the study is to provide a deeper understanding of how different teachers have experienced the implementation of ~~public~~ health and life skills as a new interdisciplinary theme in school. Following, the main research question of this study is: "*In what way is life skills implemented as an interdisciplinary theme in school?*".

The study is qualitative with a phenomenological and hermeneutic approach, and the empirical data has been obtained through individual semi-structured interviews with four upper secondary school teachers. In order to develop a deeper understanding of the topic, a thematic analysis was carried out in the work with the empirical material. In order to be able to answer the study's problem, three additional research questions were prepared. These research questions have formed the basis for the study's interview guide, at the same time as they function as the main categories in the analysis work.

The three research questions are;

- 1) In what way is life skills understood as a theme among teachers?
- 2) How are teachers enabled to implement life skills as an interdisciplinary theme in school?
- 3) How do teachers feel about now working to give students an experience of life mastery at school?

In the theoretical part of the thesis, the themes of curriculum understanding in subject renewal, the school as an organization in the implementation of new interdisciplinary themes, public health work in a life mastery perspective and salutogenesis as a health-promoting and preventive theoretical perspective are explained.

The most important findings from the data material show that all the informants agree that life mastery is about mastering one's own life. At the same time, it emerges that the term is perceived as unclear, as the informants express that it has been difficult to grasp what it really means. All informants believe it is time that a topic such as life skills now comes into the school, and that in this connection it is appropriate that it comes in as an interdisciplinary topic. Furthermore, all informants point out that mental health has long been taboo, and that on the basis of this it has thus been challenging to work with the topic at school. Furthermore, they promote life skills as a breath of fresh air that can help lower the threshold and at the same time provide guidelines for good preventive health work.

The organization is drawn as an important key factor in the work of planning, supporting and implementing health and life skills as a new interdisciplinary theme in school. All the informants express a desire for increased competence in the area, and managers in particular are singled out as a key resource in this work. It turns out that there are clear differences in how competent and clear each individual teacher is. By acquiring knowledge from external actors with cutting-edge expertise in the field, teachers will be better equipped in the work of life skills. It seems that there is a connection between training in the organization and whether the informants feel prepared. Management should facilitate the creation of a culture of collaboration, as collaboration proves to be crucial for the success of interdisciplinary collaboration across disciplines. At the same time, the informants constantly point to the factors time, space, follow-up and support from the management in order to create a common understanding of the concept of life skills and a common vision for further work.

Key words: public health and life skills, mental health, subject renewal, interdisciplinary theme, school as an organization

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	10
1.1 Aktualitet	11
1.1.1 Folkehelse og livsmestring som nytt tverrfaglig tema.....	13
1.2 Presentasjon av problemstilling	16
1.3 Avgrensning	17
1.3.1 Psykisk helse.....	17
1.3.2 Livsmestring	19
1.4 Oppgavens struktur	22
2.0 Teori	23
2.1 Læreplan	23
2.1.1 Læreplanteori	25
2.1.2 Fra den formelle læreplanen til den oppfattede læreplanen.....	26
2.2 Skolen som organisasjon	29
2.2.1 Fem disipliner i en lærende organisasjon.....	29
2.2.2 Skolekultur	32
2.2.3 Ledelse.....	35
2.3 Forebyggende helsearbeid	38
2.3.1 Skolen som helsefremmende arena.....	39
2.4 Salutogenese	43
2.4.1 Opplevelse av sammenheng (OAS)	43
2.4.2 Stressfaktorer	45
2.4.3 Generelle motstandsressurser	47
3.0 Metode	49
3.1 Vitenskapelig perspektiv	49
3.1.1 For forståelse	51
3.2 Kvalitativt forskningsintervju	53
3.2.1 Intervju som metode.....	53
3.2.2 Pilotering av intervjuguide	53
3.2.3 Utvalgsriterier og rekruttering.....	54
3.2.4 Gjennomføring av intervjuer	57
3.2.5 Transkribering	57
3.3 Tematisk analyse	60
3.3.1 Fase 1 – Forberedelser	61
3.3.2 Fase 2 – Koding.....	61
3.3.3 Fase 3 – Kategorisering	63
3.3.4 Fase 4 – Rapportering.....	65
3.4 Kvalitet i kvalitativ forskning	66
3.4.1 Vurdering av validitet	67
3.5 Etske betraktninger	70
4.0 Analyse – presentasjon av funn	72
4.1 Livsmestring som tema blant lærere	72
4.1.1 Begrepet livsmestring.....	72
4.1.2 Livsmestring knyttet til psykisk helse	74

4.2 Skolen som arena for å arbeide med livsmestring	76
4.2.1 Skolen som helsefremmende arena	76
4.2.2 Elevmedvirkning	78
4.3 Skolen som organisasjon	82
4.3.1 Organisasjonskultur	82
4.3.2 Ledelse	85
5.0 Drøfting	89
5.1 Livsmestring	89
5.1.1 Mestring	89
5.1.2 Motstandsdyktighet	90
5.2 Psykisk helse	92
5.2.1 Primærforebygging	92
5.2.2 Elevinvolvering	93
5.3 Skolen som arena for å arbeide med livsmestring	95
5.3.1 Forebyggende helsearbeid	95
5.3.2 Helsefremmende arbeid	96
5.4 Iverksettingen av Fagfornyelsen	98
5.4.1 Fra den formelle læreplanen til den oppfattede læreplanen	98
5.4.2 Evne til omstilling	99
5.5 Samarbeidskultur	101
5.5.1 Teamlæring	101
5.5.2 Samarbeidskultur	102
5.6 Ledelse	104
5.6.1 Ledelse av kompetanseutvikling	104
5.6.2 Selvledelse	105
6.0 Avslutning	108
7.0 Referanser	111
Vedlegg 1: Godkjenning NSD	117
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	121
Vedlegg 3: Intervjuguide	126

1.0 Innledning

Det overordnede temaet for denne masteroppgaven er innføringen av livsmestring som tverrfaglig tema i skolen etter fagfornyelsen av Kunnskapsløftet. Høsten 2020 trådte ny læreplan i kraft, og *folkehelse og livsmestring* skal nå iverksettes som et av tre tverrfaglig tema i skolens opplæring. Sammen med de to temaene *demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling*, skal *folkehelse og livsmestring* nå inngå og prioriteres i flere fag (Karseth, Kvamme & Ottesen, 2020). I motsetning til *demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling* som allerede er kjente temaer i skolesammenheng, kommer livsmestring inn som et relativt nytt og ukjent begrep. Utdanningsdirektoratet utdyper at elever gjennom å arbeide med *folkehelse og livsmestring* skal utvikle kompetanse som fremmer «... god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). Både gjennom studieløp og som nyutdannet lærer, har jeg ved flere anledninger opplevd situasjoner der lærere har gitt uttrykk for manglende kunnskap omkring elevenes psykiske helse. Som lærer står man stadig ovenfor situasjoner der man er nødt til å hjelpe elevene med å takle aspekter omkring medgang, motgang og personlige utfordringer. I forlengelse av det overnevnte ønsker jeg derfor i denne studien å undersøke hvordan ulike skoler forstår og har iverksatt arbeidet med det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*.

Formålet med denne studien er å få frem ulike læreres oppfatning og erfaring rundt livsmestring som tema i skolen og bidra til ytterligere forskning på fagfeltet. Det finnes i dag lite forskning og litteratur om det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, i tillegg til at det har vært et annerledes år med nedstengninger og begrenset tilgang på faglitteratur. Dette har resultert i at jeg gjennom studien har sett meg nødt til å ta i bruk policy dokumenter i større grad enn jeg i utgangspunktet hadde tenkt for masterstudien.

1.1 Aktualitet

Høsten 2020 ble den nye læreplanen *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20)*, omtalt som *Fagfornyelsen*, innført i norske skoler. Hele 14 år har gått siden sist det kom en ny læreplan, og siden den gang har samfunnet vært i en stadig endring med ny teknologi, ny kunnskap og nye utfordringer. At samfunnet er i utvikling følger med seg en rekke nye krav og behov, og det er derfor avgjørende at skolens innhold fornyes gjennom en læreplan som er relevant for den enkelte borger og samfunnet vi lever i.

I møte med fremtidens kompetansebehov utnevnte regjeringen i 2013 et utvalg som skulle komme med anbefalinger til Fagfornyelsen. Utvalg ble ledet av professor Ludvigsen, og omtales derav som Ludvigsen-utvalget. 15. juni 2015, la utvalget frem sin sluttrapport NOU 2015:8 «*Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*», en rapport som bygger på utvalget sin delutredning fra året før NOU 2014:7 «*Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag*». På bakgrunn av de to utredningsrapportene, ble St.meld.nr. 28 *Fag - Fordypning – Forståelse* utarbeidet. St.meld.nr. 28 ble utgangspunktet for det videre arbeidet med utformingen av det nye læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016).

I de offentlig utredningene fremhever Ludvigsen-utvalget en rekke utfordringer som samfunnsutviklingen har ført med seg (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8). En av utfordringene som fremheves er den økende helseutfordringen samfunnet står ovenfor med psykisk uhelse (NOU 2015: 8). De alle fleste mennesker, både voksne og barn, har en god psykisk helse. Til tross for dette, kommer det frem i flere undersøkelser at psykiske helseplager har blitt et stort og økende folkehelseproblem (Uthus, 2017). Stadig flere blir utredet for psykiske helseplager, og ifølge Ungdata-undersøkelsen fra 2018, har omtrent 20 % av jenter og 7 % av gutter på ungdomsskolen et høyt nivå av psykiske plager. På videregående skole, viser den samme undersøkelsen at andelen har steget til 29% for jenter og 11% for gutter (Bakken, 2018). Av plagene som omtales som fremtredende, nevnes stress-symptomer, depresjon, angst og opplevelsen av ensomhet, og til tross for at jentene ser ut til å være mer plaget enn guttene, viser tallene en økning for begge kjønn (Bakken, 2018).

Helsedirektoratet (2015) omtaler psykiske lidelser som landets mest kostnadskrevende sykdomsgruppe, med en årlig total kostnad på om lag 185 milliarder kroner (Holte, 2017). Dette er like mye som det hvert år investeres i olje og gass, og like mye som det står inne på Folketrygdfondet. Ifølge Holte (2018) er det ikke lenger elektrisk kraft, olje eller fisk som er landets største ressurser, men menneskene som bor her og vår mentale helse og kapasitet.

Flere peker på at et viktig satsningsområde i tiden fremover dermed vil være et helsefremmende og forebyggende arbeid for å sikre barn og unges psykiske helse. Det holder ikke lenger å bare sette søkelys på de som allerede har blitt syke, man er nødt til å skape et samfunn som også forebygger sykdom. Dette vektlegges av Holte (2018), som mener at tiltak med hensikt å behandle symptomene på psykiske helseplager, ikke lenger er veien å gå. I stedet mener han at det er de brede tiltakene - rettet mot hele befolkningen mens befolkningen enda er frisk, som kan være med på å gjøre en forskjell for å fremme folkehelsen. Han peker i tillegg på både barnehage og skole som viktige arenaer for dette forebyggende arbeidet, da gevinsten av satsningen vil være størst jo tidligere i livsløpet det iverksettes tiltak (Holte, 2018).

I 2017 la regjeringen frem en ny strategi for god psykisk helse, hvor de blant annet peker på at det ligger store ressurser og virkemidler også i sektorer utenfor helsesektoren. Skolen er en av arenaene hvor barn og unge tilbringer mesteparten av oppveksten sin, og Klomsten (2017) argumenterer med dette for at skolen gir muligheter til å nå ut bredt. Opplæringsloven §2-1 (1998), slår fast at alle barn og unge er forpliktet til å tilbringe sine dager på skolen. Skolen er med andre ord ikke bare en rettighet barn og unge har, men også en plikt. Det at elevene tilbringer mye tid i skolen gjør at skolen blir en viktig arena for å arbeide med forebyggende helsearbeid. På samme måte vil alle barn og unge ha en psykisk helse som de bringer med seg inn i skolen (Uthus, 2017). I St.meld.nr. 28 fremheves skole og barnehage som viktige felles arenaer for barns læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Dette kommer også frem i Folkehelsemeldingen «*Gode liv i eit trygt samfunn*», hvor en god kvalitet på barnehage og skole i tillegg til å fremme læring og danning, også trekkes frem som grunnleggende for å fremme viktige faktorer som blant annet livsmestring (Helse- og omsorgsdepartementet, 2018). Myndighetene peker på at læreren fungerer som et fast kontaktpunkt og en sentral aktør både i arbeidet med å fremme barn og unges psykiske helse og trivsel, og i arbeidet med å fange opp elever med en vanskelig livssituasjon, endret adferd eller debuterende psykiske helseproblemer (Helsedirektoratet, 2017b; Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Det er lite forskning på hvordan ulike lærere forholder seg til psykisk helse og forebyggende helsearbeid i skolen (Klomsten, 2017). Hole og Waagene gjennomførte i 2014 en spørreundersøkelse blant lærere og skoleledere, og i denne undersøkelsen kom det frem at flere lærere opplever å ha for lite kunnskap om temaet psykisk helse (Holen & Waagene, 2014). Samtidig ytret lærerne et ønske om mer tid og flere ressurser til å arbeide med temaet, da de pekte på viktigheten av at psykisk helse måtte få en større plass i skolen (Holen & Waagene, 2014).

1.1.1 Folkehelse og livsmestring som nytt tverrfaglig tema

På bakgrunn av at Ludvigsen-utvalget peker på psykiske uhelse som en av utfordringene samfunnet vårt står ovenfor, viser det seg et behov for større fokus på forebyggende helsearbeid i skolen (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8). I Meld. St. 28 (2015-2016) ble derfor ønsket om det nye tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* begrunnet både med anbefalingene fra Ludvigsensutvalget, samt underbygget av opplæringslovens formålsparagraf; «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 utforskartrøng» (1998, § 1-1).

I Fagfornyelsen kommer *folkehelse og livsmestring* inn som et av tre nye tverrfaglige temaer. Et kriterium som ble lagt til grunn for de tverrfaglige temaene, er at de skal kunne knyttes til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid. I Meld. St. 28 (2015-2016) står det beskrevet at; «Arbeidet med de tverrfaglige temaene skal bidra til elevenes læring i hvert enkelt fag og samtidig gi en helhetlig forståelse av temaene. Temaene skal legge til rette for tverrfaglig samarbeid, og de skal være et felles anliggende for skolen» (s. 7). I dag ser man flere eksempler på samfunnsutfordringer og næringsinteresser som krever tverrfaglig samarbeid, da de ikke kan løses gjennom enkeltfag (Karseth et al., 2020). Samtidig blir tverrfaglig kunnskap av flere organisasjoner sett på som kunnskap som blir mer og mer viktig for å kunne løse komplekse problemer (OECD, 2019). Gjennom de tverrfaglige temaene skal det legges til rette for tverrfaglig samarbeid, og på denne måten legges til rette for et lærersamarbeid der ulike fag kan komme i berøring med hverandre (Karseth et al., 2020).

Tverrfaglighet, skal som nevnt ifølge Kunnskapsdepartementet (2015-2016) bidra til bedre sammenheng i læreplanverket, gjennom at elevene får arbeide med problemstillinger og temaer på tvers av fag. En av forskningsrapportene som ligger til grunn for

Ludvigsensutvalget sitt arbeid er rapporten «How people learn» (Bolstad, 2020). I denne forskningsrapporten pekes det på at en grunnleggende forutsetning for læring nettopp er at elevene skal utvikle en helhetlig forståelse (Bolstad, 2020). Det at livsmestring kommer inn som et tverrfaglig tema i skolen, vil med andre ord kunne virke positivt på elevens læring. Livsmestring er et fag som gjør det mulig for elever å trekke paralleller mellom det de lærer på skolen og de valgene de vil stå ovenfor senere i livet. Arbeid med de tverrfaglige temaene vil dermed kunne påvirke elevers helhetsforståelse og bidra til økt refleksjonsevne.

Alle de tre tverrfaglige temaene presenteres og omtales i den nye overordnede delen av Fagfornyelsen. Da denne studien kun setter søkelys på temaet livsmestring, vil derfor de to andre tverrfaglige temaene ikke kommenteres ytterligere. *Folkehelse og livsmestring* defineres i overordnet del som;

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

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

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

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12)

I tillegg til å gi en beskrivelsen av hvordan det tverrfaglige temaet skal forstås, pekes det også på aktuelle områder hvor det kan være hensiktsmessig å arbeide med folkehelse og livsmestring. I Meld. St. 28 (2015-2016) presiseres det at de tverrfaglige temaene i tillegg til å omtales i overordnet del, også burde være en del av fagplanene der det er relevant. I den fagspesifikke delen av Fagfornyelsen beskrives derfor også de tverrfaglige temaene innenfor hver enkelt fag (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I matematikk beskrives *folkehelse* og *livsmestring* slik;

I matematikk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å gi elevene kompetanse i problemløsning, i statistikk og i personlig økonomi. Gjennom faget skal elevene få utvikle forståelse for teknologi, statistikk og matematiske representasjoner og modeller som kan hjelpe dem til å gjøre ansvarlige livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Ut ifra beskrivelsen vil man kunne se at det i matematikk gis føringer for ulike temaer man kan arbeide med folkehelse og livsmestring i. Konkrete temaer som personlig økonomi trekkes her frem. I andre fag som norsk kan beskrivelsen anses å være mer generell, og gir trolig ikke noen umiddelbare eller konkrete føringer for hvilke spesifikke tema som er av relevans i arbeidet.

I norsk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gir elevene grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring. (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

1.2 Presentasjon av problemstilling

Med bakgrunn i interessen for forebygging av psykisk helse og skolen som en viktig arena for helsefremmende arbeid har følgende problemstilling blitt til;

«På hvilken måte iverksettes livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen?»

For å tydeliggjøre og kunne besvare problemstillingen over, har det blitt utarbeidet tre ulike forskningsspørsmål det skal settes søkelys på gjennom studien. Spørsmålene vil i tillegg også gå igjen som overordnede temaer i studiens intervjuguid, samt som hovedkategorier i analysearbeidet. De tre forskningsspørsmålene er;

- 1) På hvilken måte forstås livsmestring som tema blant tverrfaglig tema lærere?
- 2) Hvordan blir lærerne gjort i stand til å iverksette livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen?
- 3) Hvordan stiller lærere seg til at det nå skal arbeides med å gi elever opplevelse av livsmestring på skolen?

1.3 Avgrensning

Til tross for at livsmestring kommer inn i Fagfornyelsen gjennom det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, vil det videre i denne studien kun bli rettet fokus mot *livsmestring*. Bakgrunnen for dette er at det er temaet livsmestring som er relevant i forhold til studiens problemstilling.

Alle informantene i studien arbeider på ungdomsskolen, og det er også herfra de forskjellige lærerne har opplevd de ulike erfaringene de deler. På bakgrunn av dette vil derfor begrepet *elevene* i all hovedsak omhandle elever på 8. – 10.trinn. Disse vil også bli omtalt som barn og unge, og ungdommer. Helt til slutt er det viktig å understreke at hovedfokuset gjennom studien ligger på læreren, og hvilke erfaringer ulike lærere har fra arbeidet med iverksettingen av livsmestring som nytt tverrfaglig tema i skolen.

I det neste delkapittelet vil det bli redegjort for begrepene *psykisk helse* og *livsmestring*. Begge begrepene fremstår som sentrale for å kunne besvare studiens forskningsspørsmål og problemstilling, og hensikten med redegjørelsen er å avklare hvordan begrepene skal forstås i denne masteroppgaven, samt plassere dem inn i en skolesammenheng.

1.3.1 Psykisk helse

Det finnes flere ulike definisjoner på begrepet god psykisk helse. Verdens helseorganisasjon, internasjonalt forkortet som WHO definerer psykisk helse som;

«Mental health is a state of well-being in which an individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and is able to make a contribution to his or her community.» (WHO, 2018)¹

På bakgrunn av denne definisjonen vil man kunne si at god psykisk helse handler om å ha evnen til å håndtere livets påkjenninger. Videre understrekes det at individer til tross for disse utfordrende erfaringene, faktisk kan leve et godt liv. Å ha evne til å mestre livets påkjenninger vil si å ha evne å takle motgang og klare å ha troen på seg selv når man står ovenfor vanskelige situasjoner i livet (Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming, 2016). Det

¹ Nettside har ikke sidetall: <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

å møte motgang og utfordringer er helt normalt. Ved at WHO (2018) vektlegger «normal stresses of life», kan det altså tolkes dit hen at god helse ikke er å leve «det gode liv» og befinne seg i et fullstendig mentalt velbefinnende, men snarere å klare og leve et godt liv til tross for de stressende og utfordrende livsbetingelsene man står ovenfor.

I forskningslitteraturen, viser Ekornes (2018) til at selve begrepet psykisk helse være vanskelig å konkretisere da det ofte kan oppleves som omfattende og uklart. Samtidig peker Uthus (2017) på at et fellestrekk ved de ulike definisjoner av psykisk helse er at de peker på viktigheten av å ha det godt med selv, ha gode relasjoner til andre mennesker, kunne utnytte sine ressurser, og mestre eget liv.

I rapporten «Psykisk helse i Norge» presenterer Folkehelseinstituttet psykisk helse gjennom to dimensjoner (Reneflot et al., 2018). Den første dimensjonen har en positiv vinkling, imens den andre kan sies å ha et såkalt negativt fortegn og kjennetegnes av psykiske vansker og lidelser. Til tross for at de aller fleste mennesker har en såkalt god psykisk helse, vil det komme perioder i livet hvor vi alle vil stå ovenfor situasjoner som vil påvirke den psykiske helsen vår negativt. Vi snakker da ofte om at vi har psykiske vansker (Bufdir, 2019). Når vi omtaler psykiske vansker, skilles det mellom plager eller lidelser. Psykiske plager er når vi står ovenfor tilstander som oppleves belastende, men ikke i så stor grad at de karakteriseres som diagnoser. Psykiske lidelser er det først når bestemte diagnostiske kriterier er oppfylt (Sletten & Bakken, 2015).

I dagligtalen brukes også psykisk helse ofte i sammenheng med psykiske plager og lidelser, og er oftere omtalt som en utfordring, snarere enn som en ressurs (Helsedirektoratet, 2014). For å kunne drive med folkehelsearbeid, er det ifølge den tidligere landslederen i Mental Helse Ungdom, Adrian Lorentsson, helt avgjørende at man innehar en bred forståelse av begrepet folkehelse (Lorentsson, 2014). Samtidig som det er viktig med kunnskap om forekomsten av psykiske plager og lidelser i befolkningen, er det også et behov for å kunne fokusere på andre forekomster enn sykdom og lidelser (Helsedirektoratet, 2014). Den smale forståelsen av begrepet folkehelse har blitt kritisert for å legge altfor stor vekt på hvordan man unngår sykdom, og dermed i mindre grad utforske hvilke forhold som kan være med på å fremme en god psykisk helse (Andersen, 2018). Samtidig som vi er nødt til å ta vare på de som er blitt syke, må vi også skape et samfunn som fremmer helse og forebygger sykdom (Helse- og omsorgsdepartementet, 2014-2015). Psykisk helse i folkehelsearbeidet bør med

andre ord vise til hva som fremmer god helse og gode liv, og peke på de positive aspektene ved psykisk helse som mestring, tilfredshet, tilhørighet, utvikling og vekst, autonomi, opplevelse av mening og positive relasjoner (Regjeringen, 2017-2022) .

1.3.2 Livsmestring

Livsmestring er et relativt nytt begrep som de senere årene har blitt tatt i bruk i flere styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016; Utdanningsdirektoratet, 2017). Sett i lys av WHO sin definisjon av psykisk helse, er det flere faktorer som tyder på at livsmestring er nært tilknyttet begrepet psykisk helse (Skre et al., 2007). Dette kommer også frem i den overordnede delen av Fagfornyelsen der det står beskrevet at elevene gjennom å arbeide med livsmestring, skal utvikle kompetanse som fremmer «... god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12).

Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU) definerer livsmestring som;

«Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser og endringer og konflikter på en best mulig måte.» (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017, s. 9).

Uten at det det nevnes spesifikt, omhandler begrepet livsmestring med andre ord psykiske og emosjonelle opplevelser og situasjoner som kan oppfattes som vanskelige eller utfordrende å håndtere. Befring og Uthus (2019) peker på at det alltid vil dukke opp ulike risikofaktorer i livet, og at man på bakgrunn av dette må legge til rette for at elever skal utvikle det de omtaler som motstandsdyktighet. Alle mennesker har ulike kamper å håndtere, og egne ressurser til å møte dem på en eller annen måte. Utfordringen ligger i å oppdage og ta i bruk de ulike ressursene man har til rådighet. Å være motstandsdyktig handler om å kunne møte ulike utfordringer og komme sterkere ut av det (Drugli & Lekhal, 2018).

I likhet med LNU (2017), peker også Utdanningsdirektoratet på at livsmestring har som mål at den enkelte kan tilegne seg relevant kunnskap for å kunne klare å takle ulike situasjoner som vil dukke opp i livet. Utdanningsdirektoratet definerer livsmestring som;

«Å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12)

Ved å arbeide med livsmestring i skolen, skal det med andre ord legges til rette for at elever skal kunne evne å mestre ulike oppgaver og utfordrende situasjoner. Sentralt i dette arbeidet er derfor å fokusere på elevens tillit eller tiltro til egen mestring (Bandura, 1997). Begrepet mestring vil i denne sammenheng dreie seg om en persons evne til å håndtere ulike hendelser og påkjenninger som vedkommende møter i livsløpet sitt. Dette kan både dreie seg om konkrete oppgaver som krever kompetanse og ferdigheter, eller mer omfattende utfordringer (Svartdal, 2018).

Sælebakke (2018) beskriver livsmestring som et omfattende tema, og peker i denne sammenhengen på at det kan anses som både «komplekst og enkelt» på en og samme tid (Sælebakke, 2018, s. 24). Bakgrunnen for å kalle det enkelt mener Sælebakke (2018) kan begrunnes med at de aller fleste har en øyeblikkelig tanke om at livsmestring handler om å mestre livet. Samtidig trekker hun frem at det ved nærmere ettertanke kan være både avansert og utfordrende å skulle forklare hva som egentlig ligger i det å mestre livet.

Som nevnt over er et av formålene med livsmestring i skolen blant annet at elevene skal utvikle kompetanse som fremmer deres psykiske helse. Det er viktig å ha en god psykisk helse for å kunne mestre livets mange utfordringer og påkjenninger, samtidig som det å føle på mestring i livet vil kunne gi en god psykisk helse. Folkehelseinstituttet peker på at psykisk helse omfatter to dimensjoner. Den ene en positiv dimensjon med fokus på trivsel, velvære, håndtering av vanlige utfordringer og deltakelse i sosiale felleskap, og den andre en negativ dimensjon som omfatter psykiske vansker og lidelser (Nes & Clench-Aas, 2011). I arbeid med livsmestring vil det med andre ord være viktig å fremme psykisk helse og forebygge psykiske vansker og lidelser. I henhold til Verdens helseorganisasjons helsedefinisjon, vil det å evne å mestre motgang, stress og livsbelastninger fungere som et mål på psykisk helse. I denne studien legges det til grunn at livsmestring først og fremst omhandler de positive kreftene i menneskers liv. Likevel vil det at folkehelse og økt livsmestring nå skal prioriteres i skolens grunnopplæring, bli nødt til å ses i sammenheng med den samfunnsutfordringen som ligger i det høye antallet av unge mennesker som sliter med psykiske plager (Klomsten &

Uthus, 2019). Gjennom fokus på livsmestring i skolen kan elevene utvikle kompetanse som kan fremme deres psykiske helse, og på denne måten gi dem muligheten til å ta ansvarlige livsvalg, oppleve god livskvalitet og håndtere ulike utfordringer i livet (Helsedirektoratet, 2017a).

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i de seks hoveddelene; innledning, teori, metode, presentasjon av funn, drøfting og avslutning.

I kapittel 2, *teorikapittelet*, vil relevant teori for denne studien presenteres. Kapitelet er inndelt i fire deler, hvor det i første del vil bli presentert teori om læreplanen. I andre del vil det bli redegjort for teori om skolens som organisasjon. I den tredje delen beskrives folkehelsearbeid, før Antonovsky sin teori om salutogenese presenteres helt til slutt i den den fjerde delen.

I kapittel 3, *metodekapittelet*, vil studiens forskningsdesign og metodiske arbeid presenteres. Det vil bli gjort rede for valg av metode, samt gitt en detaljert beskrivelse av selve gjennomføringen av studien. Kapitlet avsluttes med en gjennomgang og beskrivelse av studiens analyseenhet - tematisk analyse, før kvalitet og forskningsetikk gjennomgås.

I kapittel 4, vil studiens *funn* bli presentert gjennom tre hovedkategorier. Disse tre hovedkategoriene er organisert på bakgrunn av studiens tre forskningsspørsmål. Under hver av de tre hovedkategoriene vil funnene igjen organiseres inn i mindre hovedkategorier basert på kategoriene som kom frem gjennom den tematiske analysen.

I kapittel 5 *drøftes* studiens funn i lys av teorien som ble presentert i kapittel 2, annen relevant teori og tidligere forskning som støtter opp om og gir svar på studiens problemstilling. I dette kapitelet plasseres de ulike funnene inn i de seks nye hovedkategoriene; *livsmestring, psykisk helse, skolens rolle i folkehelsearbeid, livsmestring inn i fagfornyelsen, samarbeidskultur og ledelse*.

I kapittel 6, *avslutning*, vil drøftingen bli oppsummert og studiens problemstilling forsøkt besvart. Avslutningsvis vil også aktuelle områder for videre forskning presenteres.

2.0 Teori

I denne delen av oppgaven vil det bli redegjort for teori som ses på som avgjørende for å kunne belyse og drøfte studiens empiri. Det er blitt foretatt en induktiv analyse av empirien, som har vært styrende for valg av teori, da det som nevnt innledningsvis, finnes lite forskning om tema. Det teoretiske grunnlaget er delt inn i fire hoveddeler; Den første delen omhandler læreplanforståelse ved fagfornyelsen, videre presenteres skolen som organisasjon ved iverksetting av nye tverrfaglige temaer, deretter folkehelsearbeid i et livsmestringsperspektiv, før det i den siste hoveddelen redegjøres for perspektiver på salutogenese som et helsefremmende og forebyggende teoretisk perspektiv. Aktuell forskningslitteratur vil underveis trekkes inn i de ulike delene av teorikapittelet.

2.1 Læreplan

I Norge er læreplanverket forankret i opplæringsloven, som vil si at den har status som forskrift og dermed er lovpålagt å etterfølge (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Læreplanene kan ses på som et sentralt virkemiddel for nasjonal styring av opplæringsens innhold, og gir skolene og lærerne direktiver på hva som skal foregå i skolen (Karseth et al., 2020). I nasjonal styring, ligger det en forståelse av at læreplanene er statens viktigste redskap for styring, og spenner seg fra detaljerte beskrivelser til lokal autonomi (Imsen, 2009). Videre vil man kunne si at de statlige læreplanene også kan ha en veiledende funksjon ovenfor skoler og lærere, da lærere til tross for en godt etablert lærerutdanning både vil trenge inspirasjon og forslag til fornyelse gjennom årene i lærergjeringen. Statlige læreplaner kan dermed fungere som en av flere fornyelsesstrategier.

Tradisjonelt sett har læreplanen bestått av en fagspesifikk del og en generell del, som i Fagfornyelsen er blitt erstattet med ny overordnet del. Denne overordnede delen utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og gir retning som prinsipper for opplæringen i alle fag. Samtidig som den overordnede delen legger vekt på målstyring, fremhever den også lærerens frihet i undervisningen (Engelsen, 2020). Den vektlegger at skolen har et dobbelt oppdrag, hvor man i tillegg til å utdanne også skal danne. En evaluering gjort av implementeringen av det tidligere Kunnskapsløftet viser til en mangelfull sammenheng mellom den generelle delen og læreplanene for spesifikke fag (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). På bakgrunn av dette er det nå en tydelig intensjon om at den overordnede delen, i tillegg til å bygge på formålsparagrafen og synliggjøre skolens

verdigrunnlag, også skal ligge til grunn for arbeidet i de forskjellige fagene (Karseth et al., 2020; Kunnskapsdepartementet, 2015-2016).

Alle fag skal bidra til å realisere opplæringen sitt brede formål, og dermed utvikles i tråd med den overordnede delen. I håp om å gi en tydeligere retning for innholdet i de forskjellige fagene og gjøre læreplanen til et mer helhetlig og tydeligere styrings- og arbeidsverktøy, har derfor også den fagspesifikke delen av læreplanen gjennomgått strukturelle endringer. Den fagspesifikke delen består nå av den tredelte strukturen; om faget, kompetansemål og vurdering (Karseth et al., 2020). Den politiske intensjonen er at læreplanen til tross for en tydeligere innholdsorientering, fortsatt skal være kompetansebasert. Med et stigende mangfold både nasjonalt og internasjonalt, utfordres utdanningssystemet. På bakgrunn av at mange elever har et svakt utbytte av opplæringen, vil regjeringen derfor både videreføre og fornye læreplanverket for Kunnskapsløftet i håp om å kunne sikre et tilfredsstillende læringsutbytte. I Fagfornyelsen er fagets «formål og hovedområder» blitt erstattet med kategorien «Om faget», hvor fagets relevans, sentrale verdier, kjerneelementer, grunnleggende ferdigheter og tverrfaglige temaer presenteres (Karseth et al., 2020). Gjennom å tydeliggjøre dette innenfor hvert enkelt fag peker Karseth et. al (2020) på at fagene på denne måten kan styrke sin posisjon i læreplanverket.

Som nevnt over gir læreplanverket en viktig beskrivelse av hvilken kompetanse elevene skal utvikle, og danner dermed selve fundamentet for skolens planlegging og gjennomføring av opplæring (Karseth et al., 2020). I læreplanverkets overordnede del gis det et bilde av den skolen og undervisningen utdanningspolitiske myndigheter ønsker å løfte frem (Engelsen, 2020). Den overordnede delen av læreplanen fungerer med andre ord som et visjonsdokument der utdanningsmyndighetene skisserer hva det er de vil med skolen. På bakgrunn av dette vil det dermed være viktig med en god læreplan der det gis veiledning og retning til de som skal tolke, planlegge og gjennomføre undervisningen i skolen.

2.1.1 Læreplanteori

Imsen (2009) peker på at desto mer åpen og generell en læreplan er, desto mer vil lærere bli tvunget til å måtte tolke selv for å kunne konkretisere den. Hun trekker også frem Stenhouse sin definisjon på læreplanbegrepet som omtaler læreplanen som «... et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsipper og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk granskning og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte» (Imsen, 2009, s. 192). I denne definisjonen omtales ikke læreplanen som noe forutbestemt. Dette begrunner Imsen (2009) med at både læring og undervisning er uforutsigbart, da man aldri med sikkerhet kan vite hva en elev vil ende opp med. Videre presiserer hun at undervisning absolutt er mulig å planlegge, men at det kan finnes en stor forskjell på intensjonen bak og hva som blir realiteten i skolen. På denne måten vil man kunne beskrive læreplanen som det som er *tenkt skal skje* i skolen, men som man ikke kan garantere at *faktisk vil skje* i den virkelige undervisningen (Imsen, 2009).

For å få en oversikt over hvilke nivåer læreplanen operasjonaliseres gjennom før den møter elevene og undervisningen, har Goodlad skilt mellom fem ulike fremstillinger av læreplanverket (Goodlad, 1979). Gjennom disse vil man kunne se at utformingen av læreplanen er en sammensatt prosess, bestående av flere deler av samfunnet; fra de politiske ideene som ligger bak, til skolen som lærende organisasjon. Veien fra det første nivået til det siste er lang, og om intensjonene med planen når frem til elevene, vil være avhengig av hvilke tolkninger som skjer underveis. De ulike nivåene er ikke isolert fra hverandre i læringsprosessen, og avgjørelser og valg som blir tatt på et nivå vil kunne påvirke de andre nivåene (Bjørnsrud, 2004). Goodlads (1979) fremstillingsnivåer av læreplanen er som følgende;

1. *Den ideologiske læreplanen*, kan forstås som ideene bak læreplanen. På dette nivået vil sunn fornuft og forskningsbasert viten gjøre seg gjeldende, og ideene til planen hentes gjerne både fra utdanningsforskning og ulike aktører i samfunnet (Gundem, 1990). Dette er med andre ord interessegruppers ideologier og forslag forut for reformer.
2. *Den formelle læreplanen*, er det vedtatte dokumentet. Ofte er dette et helt annet produkt enn det de som planla den forestilte seg, men den vil likevel inneholde aspekter som antyder hvilke ideer som lå til grunn (Gundem, 1990).

3. *Den oppfattede læreplanen*, vil ikke være den samme for alle (Gundem, 1990). Dette er læreplanen slik den oppfattes av ulike aktører, og forskjellige mennesker vil bringe med seg variert kunnskap, tradisjoner, personlighet og forventinger, som sammen gjør at planen vil bli oppfattet ulikt fra person til person.
4. *Den gjennomførte læreplanen*, er læreplanen som blir realisert (Gundem, 1990). Når lærere tolker læreplanen ulikt, vil også iverksettingen være ulik og den gjennomførte læreplanen omhandler dermed det som til enhver tid foregår i de forskjellige klasserommene.
5. *Den erfarte læreplanen*, handler først og fremst om hvordan elevene erfarer og opplever det som foregår i klasserommet (Gundem, 1990). Dette vil være påvirket av lærernes oppfatning og iverksettelse av læreplanen, men også kunne knyttes til elevenes egne erfaringer, opplevelser og læring i skolen.

Skillet mellom de ulike fremstillingsnivåene til Goodlad indikerer at læreplanfeltet er komplisert (Goodlad, 1979; Gundem, 1990). Når det er forskjellige aktører som skal oppfatte, iverksette og erfare læreplanen, er det dermed forståelig at det dukker opp både konflikter og hindringer i forbindelse med iverksettingen. Gjennom fremstillingsnivåene til Goodlad kommer det frem at det tas beslutninger på alle nivå. Likevel vil det i iverksettingen være noen beslutninger som kan regnes som viktigere enn andre, og ifølge Gundem (1990) vil beslutningene som tas på undervisningsnivået mulig kunne regnes som de aller viktigste.

2.1.2 Fra den formelle læreplanen til den oppfattede læreplanen

Som nevnt tidligere kan nasjonale læreplaner ses på som et vesentlig virkemiddel for sentral styring av opplæringens innhold, og gi skoler og lærere direktiver på hva som skal foregå i skolen (Karseth et al., 2020). En forutsetning for at disse funksjonene skal realiseres er ifølge Andreassen (2016), et godt lokalt læreplanarbeid. Om den nasjonale læreplanen skal styre, er lærere nødt til å forstå den. På lik linje må det være rom for tolkning, problematisering og diskusjon, dersom læreplanen skal kunne være til veiledning og inspirasjon (2016).

Viktigheten av et godt lokalt læreplanarbeid trekkes også frem av Hodgson, Rønning og Tomlinson (2012) som i sin rapport skriver at selve oversettelsen av en formell læreplan til lokale planer er vesentlig for at arbeid med iverksettingen skal lykkes.

Formålet i et lokalt læreplanarbeid er å gjøre læreplanen forståelig, og tydeliggjøre innholdet for de som skal ta den i bruk og iverksette den i en organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). For lærere handler da lokalt læreplanarbeid først og fremst om lærerens organisering, valg av innhold, arbeidsmåter, og vurdering av elevenes kompetanse. Innholdet i opplæringen skal tilpasses den enkelte elev, elevgruppe, samt lokale behov og prioriteringer. Det er ikke gitt nasjonale føringer for hvordan det lokale arbeidet med læreplaner skal foregå. I enkelte kommuner har skoleeier utviklet ferdige lokale planer som skal gjelde for alle skolene i kommunen, imens det i andre kommuner kommer frem at det aller meste at arbeidet med å konkretisere de nasjonale læreplanene foregår på den enkelte skolen. I begge tilfeller er det viktig at skoleeier legger til rette for det pedagogiske arbeidet, da det er skoleeier som har ansvar for at elever får en opplæring som er i tråd med læreplanverket. En del av dette arbeidet vil dermed være å ta initiativ til og følge opp det lokale arbeidet med læreplaner.

Imens det er skoleeier som har det overordnede ansvaret for at elevene får den opplæringen de har krav på, har både skoleeier og skoleleder sammen ansvar for at skolen innehar den nødvendige kompetansen som skal til for å gjennomføre dette (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, 2018). Sammen skal de legge til rette for en kompetanseutvikling som er i tråd med det den nye læreplanen krever, og sørge for at skolene har rammebetingelser som gjør det mulig å sette seg inn i og ta det nye læreplanverket i bruk på en god måte. Skolene er nødt til å skape et profesjonsfelleskap som er preget av aktiv deltakelse, delingskultur, endringsvilje og jevnlig praksisutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2018). Skolen er også nødt til å tilrettelegge for et godt samarbeid mellom ledelse og lærere, og skape rom der elevene får muligheten til å medvirke. Elevene sin læring og utvikling skal hele tiden være i fokus, og det er derfor helt vesentlig at elevene selv får være en aktiv del i planleggingen av hvordan deres undervisning skal foregå (Elevmedvirkning, 2021). I Meld. St. 28 (2015-2016) kommer det frem at de siste årenes studier av implementering har lagt vekt på samspill og dialog mellom aktører på ulike nivåer. En ledelse som bidrar til at kollegiet er enige om mål og utfordringer og som gir de ansatte rom, tillit og trygghet til å prøve ut nye løsninger, vil dermed være sentralt i det lokale arbeidet med læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016).

Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006, uttrykte flere lærere, skoleledere og skoleeiere at arbeidet både var omfattende og tidkrevende (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). I tillegg viser evalueringer gjort i ettertid at myndighetenes nasjonale retningslinjer var uklare, og at

flere skoleeiere blant annet var usikre på ansvarsområdet sitt i forbindelse med innføringen av det nye læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020a). God iverksetting av en læreplan forutsetter at de involverte mottar tilstrekkelig med informasjon og veiledning sammen med de nye læreplanene, at de får nok tid til forberedelse og at det blir gjort en tydelig forventningsavklaring i forhold til hva som kreves av de ulike aktørene. Når Fagfornyelsen nå har blitt innført er det derfor med en målsetting om at det fornyede læreplanverket som helhet skal gi en tydeligere retning for arbeidet i skolen, både når det kommer til skolens ansvarsområder, samt konkretisering av sammenheng mellom opplæringens formål og innhold (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Fagfornyelsen og dens veiledning skal med andre ord gi bedre støtte til å planlegge opplæringen, gjennom å tydeliggjøre mål, faglig innhold og sammenhenger på tvers av fag og læreplanverkets to hoveddeler (Kunnskapsdepartementet, 2018). Dette vil med andre ord også gjelde for denne studiens fokusområde, nemlig innføringen av det nye tverrfaglige temaet livsmestring, hvor det blant annet i rapporten «Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag LK20 og LK20S», står skrevet;

«Kompetansemålene bør åpne for å se sammenhenger i og mellom fag, og de skal utformes i lys av verdiene og prinsippene i overordnet del og teksten Om faget. De tverrfaglige temaene fra overordnet del skal komme tydelig fram i kompetansemålene i de fagene der det er relevant» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 5).

I sitatet over fremmes en intensjon om å skape sammenheng både innad i spesifikke fag, i tillegg til mellom fag. Samtidig vektlegges intensjonen om en klar sammenheng og helhet mellom læreplanverkets overordnet del og den fagspesifikke delen. Stenersen og Prøitz (2020) peker på at begreper som i utdanningspolitisk sammenheng kan være vanskelig å definere, ofte kan ende opp med å bli såkalte *buzzwords*. Dette er begreper som ofte kun benyttes i en kortere introduksjonsperiode, og som overlater den komplekse jobben med fortolkningen til skoleledere og lærere. I studien til Stenersen og Prøitz (2020) vektlegges viktigheten av å beskrive begreper tydelig. Samtidig fremmer de fordelene av å trekke paralleller til andre kjente begreper, da de mener denne koblingen kan være avgjørende for å tydeliggjøre budskapet i praksis (Stenersen & Prøitz, 2020). I Fagfornyelsens fagspesifikke del, er det gjort et forsøk på å konkretisere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i alle de ulike fagene

2.2 Skolen som organisasjon

Samarbeidet innad i en organisasjon vil ofte være av stor betydning for hvordan en organisasjon evner å iverksette endringer og nye planer, som et læreplanverk ved Fagfornyelsen av Kunnskapsløftet. Skolen som organisasjon er et komplekst og sammensatt system. Gjennom å forstå organisasjonens helhet, vil man kunne se hvilke behov som finnes og hvordan ulike beslutninger spiller inn (Størkersen & Solem, 2010). Å være i en organisasjon innebærer at flere personer samarbeider om nå et felles mål, noe som vil kreve jevnlig læring og utvikling innad i organisasjonen. I et samfunn som stadig er i endring, er det viktig at skolen også lærer seg å lære, slik at organisasjonen klarer å endre seg i takt med det samfunnet vi lever i. I dette ligger det et ønske om en skole med kontinuerlig læring og kapasitet til å hele tiden transformere seg selv (Filstad, 2010). Å være en lærende organisasjon betyr ikke nødvendigvis at skolen er nødt til å tilegne seg mer og ny kunnskap, det er minst like viktig at skolen klarer å nyttiggjøre seg av kunnskapen som allerede finnes innad i skolen som organisasjon. I fremtidens skole vil det være av stor betydning hvordan den enkelte skole klarer å legge til rette for en kontinuerlig intern kompetanseheving, der utdanningsmyndighetene i Fagfornyelsen peker på profesjonsfelleskap og skoleutvikling, samt fordeler av at kolleger kunnskapsressursene sine som sentralt.

2.2.1 Fem disipliner i en lærende organisasjon

For å utvikle en lærende organisasjon beskriver Senge (1990) fem viktige disipliner som må være til stede. I denne sammenheng benyttes begrepet disiplin om et fagområde hvor det gjelder å være i besittelse av visse kunnskaper og ferdigheter. Dersom ansatte i en organisasjon mestrer disse fem disiplinene, kan det skapes en lærende organisasjon. Disiplinene handler om hvordan man tenker, hva man virkelig ønsker, og hvordan man samhandler og lærer sammen (Senge, 1990). To av disiplinene er på det individuelle nivået, imens tre av dem er på det organisatoriske nivået. For å kunne oppnå en lærende organisasjon er de individuelle disiplinene minst like viktige som de organisatoriske, ettersom den personlige dimensjonen anses å være selve fundamentet for lærende organisasjoner (Hildebrandt, 2002).

Den første disiplinen går på individuelle ferdigheter og omtales ofte som *personlig mestring*. En organisasjon består av flere enkeltindivider som hele tiden er nødt til å lære nye ting for at organisasjonen skal kunne lære. Individuell læring kan ses på som en forutsetning for organisasjonslæring, men vil likevel ikke kunne garantere en lærende organisasjon (Senge,

1990). Personlig mestring kan anses som selve hjørnesteinen i en lærende organisasjon, da en organisasjons evne til å lære ikke kan være større en det personene i organisasjonen evner å mestre. Personlig mestring går utover det å besitte kunnskap og ferdigheter, og dreier seg om å ha en kreativ tilnærming til livet. Det er en prosess hvor personlig vekst og læring ikke tar slutt, men hele tiden utvikler seg. Med andre ord vil personer med en høy grad av mestring leve i en livslang læringsprosess, der de har en større innsats, viser mer initiativ, lærer raskere og har en større ansvarsfølelse for det arbeidet de gjør. For å fremme personlig mestring i en organisasjon understreker Senge (1990) at man må bygge en organisasjon hvor det føles trygt for enkeltindividene å skape egne visjoner, hvor forpliktelse ovenfor virkeligheten er en norm og hvor det er forventet at man utfordrer eksisterende tilstand.

Den andre disiplinen er *mentale modeller* (Senge, 1990). Mentale modeller påvirker hvordan vi forstår verden, og hvordan vi handler. I en organisasjon er det viktig at man evner å vende blikket innover, slik at våre indre forestillinger av verden kan avdekkes. På denne måten kan man få dem til overflaten for videre granskning i felleskap. Mentale modeller kan være både individuelle og organisatoriske, og de aller fleste har ubevisste modeller man selv ikke er klar over. På grunn av at man ofte ikke er klar over hvilke mentale modeller man innehar, vil man heller ikke være klar over hvilken påvirkning disse modellene har på ens adferd. Denne disiplinen handler med andre ord om å bli klar over hva man selv mener og tenker, for så videre å åpne seg opp for påvirkning fra andre.

Den tredje disiplinen, *felles visjon* handler om å ha felles verdier, mål og en felles forståelse for hvor man vil i fremtiden (Senge, 1990). En felles visjon er grunnleggende for å få til et godt teamarbeid, og uten en felles visjon vil det være vanskelig å skape et fremtidsbilde på hva man ønsker å få til (Kaufmann & Kaufmann, 1996). I de organisasjonene der det finnes ekte visjoner, vil mennesker kunne skape og lære på grunn av eget ønske og lyst, og ikke fordi de har blitt fortalt at det er noe de skal gjøre. Ofte er det slik at ledelsen i en organisasjon utformer en visjon, og deretter presenterer den for de andre i organisasjonen. Denne fremgangsmåten kritiseres av Senge (1990), som påstår at en visjon ikke kan betegnes som ekte før den knyttes til enkeltindividets personlige visjoner. Visjoner vil også kunne forsvinne, dersom det ikke føles realistisk å kunne oppnå dem (Senge, 1990). Når avstanden mellom visjon og virkelighet blir for stor, vil mennesker bli motløse. På bakgrunn av dette hevder derfor Senge at det bør oppmuntres til personlig mestring, da dette kan ses på som grunnleggende for å få til en ekte felles visjon.

Den fjerde disiplinen omhandler *gruppelæring* og går ut på å oppmuntre til læring i fellesskap. I en gruppe har man som regel forskjellige kunnskaper og innsikter, og nye ideer vil derfor ofte kunne utvikles gjennom dialogen som oppstår (Kaufmann & Kaufmann, 1996). Når ulik kunnskap, kompetanse og arbeidsmetoder samles for å løse en felles oppgave, vil det blant annet kunne føre til en større variasjon i problemløsningstrategier. Ulike perspektiver tvinger en til å tenke utenfor egne rammer og erfaringer, og kan dermed gjøre en gruppe bedre rustet i en kreativ problemløsning. Det samme prinsippet vil også kunne føre til økt motivasjon og mestringsfølelse hos enkeltindivid, da oppgaver som ellers ville kunne føles overveldende og uoverkommelig, kan oppleves mer håndterbar og engasjerende dersom den løses av en gruppe. Gjennom å være sammen om læring i et fellesskap, vil de individuelle medlemmene i organisasjonen kunne vokse raskere enn det de ellers kunne ha gjort dersom læringen skulle foregått alene. Ifølge Senge (1990) er teamlæring avhengig av at deltakerne mestrer både dialog og diskusjon. I tillegg til å mestre å presentere og forsvare ulike synspunkter, er det med andre ord også viktig at man evner å kunne lytte til andres synspunkter gjennom et åpent sinn.

Grupper kan ha ulik gruppedynamikk og gruppeprosesser (Kaufmann & Kaufmann, 1996). Hvem som påvirker hvem, hvem som kommuniserer med hvem, hvordan beslutninger fattes, og hvordan følelsesmessige og rasjonelle forhold spiller inn, vil være avhengig av hvordan samspillet i gruppa fungerer. Senge (2004) påpeker imidlertid at utfordringer tilknyttet arbeid i grupper, ofte henger sammen med deltakerskjevheter. Med deltakerskjevhet menes det at visse medlemmer vil kunne oppnå en større dominans, gjerne som følge av engasjement og personlighet, imens andre kan bli passive og usynlige (Kaufmann & Kaufmann, 1996). Utfordringen med dette dermed bli at enkelte deltakerne inntar en defensiv rolle der de låser seg til egne meninger og er redd for å innrømme egne feil, eller i motsatt ende blir gratispassasjerer uten engasjement som lar andre gjøre jobben for seg

Den femte og siste disiplinen går på *systemtenkning*, og handler om at disiplinene over skal utvikles i samspill (Senge, 1990). De ulike disiplinene må ikke ses på som adskilte, men må ses i sammenheng og utvikles parallelt. Man vil også kunne si at systemtenkning handler om hvordan enkeltdeler påvirker og lar seg påvirke av hverandre. Å skape en lærende skole handler med andre ord å utvikle mennesker som lærer til å se sammenhenger, som utvikler egen personlig mestring, lærer å gjenskape og få frem mentale modeller, skape felles visjoner og som evner å samhandle med andre.

2.2.2 Skolekultur

For å kunne være en lærende skole er samarbeidskulturen på skolen avgjørende, da en etablert skolekultur er med på å påvirke utviklingen av en lærende organisasjon (Stranden, 2017). Ettersom kulturen på en skole legger vesentlige premisser til grunn for hvordan virksomheten på hver enkelt skole drives, vil man kunne si at det er en av nøkkelfaktorene i en utviklingsprosess (Berg, 1999). Den svenske skoleforskeren Berg (1999) omtaler skolekultur som den mest kritiske faktoren i et utviklingsarbeid. Dette støttes oppunder av Hargreaves (1996), som hevder at lærerne mer enn noen andre, kan omtales som nøkkelen til endring. Dersom man skal oppnå endringer i en skole, er man nødt til å påvirke skolens kultur både på gruppenivå og individnivå. I dette ligger det en forståelse av at man i tillegg til å ta tak i organisasjonens syn på læring, også er nødt til å se på normene og verdiene som ligger til grunn for læringsarbeidet. Skolekultur handler om hva man innad på en skole snakker om, i hvilken grad man samarbeider og samhandler, og ikke minst hva slags sosiale spilleregler, for hva som er akseptert og ikke akseptert, som er tilstede i organisasjonen (Roaldset, 2013).

Berg (1999) omtaler skolekultur som et usynlig regelsystem, som på et uformelt plan styrer hver enkelt skole sin pedagogiske og administrative virksomhet. Ulike skoler har ulike kulturer, og hvor mottakelig skolene er for nye impulser vil variere stort (Roaldset, 2013). Enkelte skoler innehar en stor endringsvilje, og har gjennom kommunale myndigheter og en innovativ ledelse peilet ut kursen mot å bli en lærende skole ved hjelp av ulike endringsprosjekter og tiltak for skolens ansatte. En kultur blir til når en gruppe står ovenfor et problem, som de gjennom felles erfaring og forståelse er nødt til å komme med en hensiktsmessig løsning på. Hvordan kulturen arter seg, vil med andre ord kunne sies å være avhengig av både ledelse og personalet innad i kulturen (Kaufmann & Kaufmann, 1996). Hargreaves (1996) peker på sentrale trekk ved ulike skolekulturer. Bakgrunnen hans for å skissere disse forskjellige skolekulturene bygger i all hovedsak på empiri fra den videregående skolen i Canada. Til tross for at typologiene er hentet fra et annet skolesystem, vil skolekulturene han omtaler være gjenkjennelige også i den norske skolen (Hargreaves, 1996). Skolekulturene Hargreaves beskriver er; *fragmentert individualisme*, *samarbeidskulturer*, *påtvunget kollegialitet*, *balkanisering* og *bevegelig mosaikk*.

Tradisjonelt sett har praksisen i den norske skolen vært preget av å være både privat og individualistisk (Hagesæter, 2000). Lærere har lagt opp undervisningen sin svært individuelt, og ofte har det vært slik at den enkelte lærer har planlagt etter hva som passer best for en selv.

Autonomi har stått sterkt, og lærere har i stor grad vært selvstyrte til å bedrive den praksisen de selv ønsker (Hargreaves, 1996). Gjennom praksisen har lærere hatt stor frihet til å bestemme over egen klasse, seg selv og sine elever. Denne måten å arbeide på kan ses i sammenheng med det Hargreaves (1996) omtaler som *fragmentert individualisme*, en skolekultur som karakteriseres av individuell isolasjon og begrenset samhandling i et lite utviklingsorientert skolemiljø. Det at lærere isolerer seg på denne måten fører ikke bare til at de isolerer seg fra bearbeidelser og kritikk, men også fra støtte og tilbakemeldinger på kompetansen sin (Hargreaves, 1996). Ifølge Hagesæter (2000) vil enkelte lærere kunne trives med denne måten å arbeide på, da de slipper innblanding og får ro og tid til eget arbeid. Samtidig peker Hargreaves (1996) på at arbeidsmåten vil kunne påvirke hvordan man forholder seg til andre lærere i kollegiet, da man i liten grad ser hva andre lærere holder på med og dermed har liten forståelse av hva de gjør.

Bakgrunnen for en individualistisk skolekultur kan ifølge Hargreaves (1996) være ulik, og han trekker i denne sammenheng frem tre ulike former for lærerisolasjon; tvungen individualisme, strategisk individualisme og selvvalgt individualisme. Tvunget individualisme kjennetegnes av at lærere på grunn av administrative eller andre begrensninger blir hindret i å samarbeide. Dette kan for eksempel dreie seg om en usynlig ledelse eller overbefolkede og upraktiske skolebygg med mangel på rom til samarbeid.

Den strategiske individualismen innebærer at lærerne arbeider alene som en reaksjon på den arbeidssituasjonen de befinner seg i (Hargreaves, 1996). Det stilles i dag høye krav til lærere, blant annet når det gjelder forventninger til resultater samt ulike tilpasninger i sammenheng med et stort antall elever med spesielle behov. Lærerne kan i denne sammenhengen oppleve et økende press, og i et forsøk på å innfri disse høye kravene kan det resultere i at lærere velger isolasjon som en tilpasningsstrategi de kan spare tid og energi på. Dersom lærere velger å arbeide alene, alltid eller deler av tiden, uten at det er påvirket av omstendighetene rundt eller som en reaksjon på arbeidsforholdene, regnes det som selvvalgt individualisme.

Til tross for at Hagesæter (2000) hevder at den norske skolen har en sterk tradisjon i den individualistiske skolekulturen, peker hun på at oppgavene man står ovenfor i dagens skole krever et mer samarbeidsorientert lærerkollegium. Kollegasamarbeid blir i skolesammenheng gjerne fremhevet som positivt. Gjennom samarbeid får lærere muligheten til å utvikle seg, og ofte skapes det et felleskap der lærerne både blir trygge i seg selv og i kollegiet. Dette fører til

at man lettere kan støtte seg på hverandre der man trenger råd og innspill, samtidig som det kan være med på å ufarliggjøre utprøving av nye ting. Ettersom praksisen til læreren kan ses på som et produkt av samhandling med de andre i kollegiet, vil ikke et eventuelt nederlag nødvendigvis oppleves personlig, men heller som en erfaring man kan ta med seg videre. På denne måten vil man kunne si at en samarbeidsorientert skolekultur derfor vil kunne anses å være et viktig bindelegg mellom skoleutvikling og lærerutvikling (Hargreaves, 1996).

Hargreaves (1996) trekker frem samarbeid og kollegialitet som veien å gå for å fremme utvikling i lærerarbeidet, og beskriver i denne sammenhengen skolekulturene *samarbeid* og *påtvunget kollegialitet*. Dette er begge skolekulturer hvor samhandling står sentralt, men hvor forutsetningene for samarbeidet er svært ulikt. En dynamisk skole legger opp til en *samarbeidskultur* som er spontan og frivilling, der de involverte selv ser verdien av samarbeidet. Lærerne finner stor nytteverdi av hverandre, og kollegiet arbeider selv for å opprettholde og utvikle relasjonene i samarbeidet. Samarbeidskulturen oppstår naturlig ut av skolens sosiale grupper, noe som ofte blir sett på som mer positivt enn mer administrativ regulering med faste møter pålagt av ledelsen. En skole med en samarbeidene lærerkultur kan ofte omtales som utviklingsorientert. Dette innebærer at lærerne selv tar initiativ til endring og utvikling i skolen. I stedet for kun å forholde seg til endringer innad i organisasjonen, er lærere på denne måten selv med på å forme og sette endringene i gang.

Dersom samarbeidet er obligatorisk for personalet og bundet til både faste tider og steder, kaller Hargreaves (1996) kulturen for *påtvunget kollegialitet*. I motsetning til en utviklingsorientert skole, vil skoler med denne kulturen ofte være implementeringsorienterte. Dette innebærer at det samarbeides for å iverksette pålegg og krav som kommer fra utsiden, men at hovedfokuset er på selve iverksettingen og ikke nødvendigvis på utvikling. Samtidig som det er flere negative aspekter ved *påtvunget kollegialitet* vil denne skolekulturen for enkelte kunne oppleves som mer forutsigbart. I stedet for en uforutsigbarhet, hvor man er usikker på hva som kommer ut av samarbeidet, vil man ved hjelp av en større forutsigbarhet kunne oppleve samarbeidet som mer oversiktlig og trygt ettersom man vil kunne se hva som kan komme ut av det.

Hargreaves (1996) benytter også begrepet *balkanisering* i sammenheng med samarbeid i skolen. Dette begrepet peker på et lærersamarbeid som splitter kollegiet, ved at lærerne verken arbeider hver for seg, eller sammen med storparten av kollegiet som helhet, men

samler seg i mindre undergrupper. Undergruppene er isolerte og ofte rivaliserende, og kjennetegnes av høy stabilitet, lav gjennomtrengelighet og personlig identifikasjon (Hargreaves, 1996; Roaldset, 2013). En sosialisering inn i bestemte fag eller andre undergrupper former læreres identitet på bestemte måter og ofte oppstår det statusforskjeller mellom de ulike undergruppene. På grunn av lite kollektiv gjennomstrømning blir lærernes muligheter for å lære av hverandre på tvers av faggrenser redusert, og medlemskap i bare en undergruppe vil på sikt kunne undergrave evnen til empati og samarbeid med andre (Hargreaves, 1996; Roaldset, 2013).

Ifølge Hargreaves (1996) vil de organisasjonene som klarer seg best i fremtiden være de med fleksibilitet, kreativitet, tilpasningsdyktighet, samarbeid og problemløsningsdyktighet. Dette kan være utfordrende for en så stor organisasjon som det en skole er, men Hargreaves slutter seg likevel til at den ønskelige modellen for fremtidens skole er *bevegelig mosaikk*. En skole med denne skolekulturen skal legge til rette for at lærerne kan være medlemmer av flere ulike undergrupper, og på denne måten få tilhørighet til andre grupper enn bare fagseksjonen. Enkelte medlemskap vil være tidsbegrensede, og grensene mellom de ulike gruppene kan være uklare. Gruppene organiseres på ulike måter, alt etter skolens størrelse, behov, sammensetning av personalet og kompetanse. Hargreaves peker på at en organisasjonskultur som har likheter med den bevegelige mosaikk formen, er svært tiltrengt i skolen, da det kan bidra til at lærerne blir i stand til å håndtere opplæringsbehovene hos elever i det komplekse samfunnet vi lever i. I dagens samfunn vil man med andre ord være avhengig av å utdanne lærere som er flinke på relasjoner, kan samarbeide, som er fleksible og som er kunnskapssøkende på tvers av fagområder.

2.2.3 Ledelse

Som leder har man i oppgave å motivere til innsats, sørge for at arbeidet blir samordnet, organisert og utført på en slik måte at organisasjonen når sine mål. (Kaufmann & Kaufmann, 1996). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2007-2008) er god skoleledelse avgjørende for at arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen skal kunne lykkes. Med et tydeligere ansvar og et større lokalt handlingsrom stilles det i dag nye og høye krav til skoleledere når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av egen virksomhet. Ledelse av skole har blitt mangfoldig og krevende, og for at man skal kunne bygge en organisasjon som kan møte utfordringene dagens kunnskapssamfunn legger opp til, stilles det krav til at skolens ledelse innehar både administrativ og pedagogisk kompetanse.

Schein (2010) utpeker ledere som de viktigste kulturskaperne i en organisasjon, da ledere sitter i en posisjon der de har makt til å prege organisasjonen med sine virkelighetsdefinisjoner. Hvordan ledelsen i skolen fungerer og arbeider vil med andre ord være av stor betydning for hvordan organisasjonen fungerer, samarbeider og utvikler seg (Johannessen & Olsen, 2008). Et godt samarbeid innad i skolen vil være vanskelig å få til uten en tydelig og klar leder, og dersom lærere skal kunne utvikle seg er man ifølge Lillejord (2003) avhengig av å ha en tydelig leder som legger til rette for samarbeid og dialog i kollegiet. Et viktig mål i skolen vil alltid være å utvikle kunnskap om læring og utvikling. I dette arbeidet har ledelsen et særlig stort ansvar for å legge til rette for gode vilkår, møtesteder hvor man kan utfolde seg, og sørge for at samtalen som skapes er åpen og inkluderende (Lillejord, 2003).

Christensen (2010) hevder at en viktig faktor for å lykkes med ledelse i skolen, er at lederen setter av tid til at lærerne kan få arbeide med planer. Videre er det viktig at lærerne opplever arbeidsoppgavene sine som meningsfulle og at de får eierskap til det arbeidet de gjør.

For å kunne kvalitetsutvikle skolen og utvikle en virksomhet der lærerne er i overenstemmelse med de målene som skolen har, er det avgjørende med jevnlig dialog mellom lærere og ledelse (Christensen, 2010). I et utviklingsarbeid er det vesentlig at lederen spiller på lag med de ansatte, og som leder må man dermed ha kjennskap og forståelse for den arbeidssituasjonen personalet står i. Ulike lærere vil ha ulike forestillinger om hvordan ledelsen på deres skole burde være. Hvordan en ledelse utøver sitt lederskap, vil med andre ord variere stort. I teorier om pedagogisk ledelse, er det stort fokus på at ledelsen bør være kunnskapsbasert og inneha kompetanse på ulike områder (Lysø, Stensaker, Aamodt & Mjøen, 2014). Når ledelsen opptrer pedagogisk vil dette med andre ord si at de har kunnskap om, og evne til, å sette seg inn i ulike utfordringer lærerne møter i sin hverdag.

Professoren Gary Yukl (2013) peker på at det finnes mange ulike definisjoner av begrepet ledelse, og beskriver at flere teoretikere setter spørsmålsteget ved fordelingen av fenomenet. Hensikten med ledelse er å påvirke de ansatte til løfte organisasjonen slik at det kan nå sitt fulle potensiale. I skolesammenheng vil viktige faktorer for å kunne lykkes med denne utviklingen være at lærerne opplever trivsel, motivasjon og prestasjon (Yukl, 2013). Tom Karp (2016) viser i denne sammenheng til fenomenet selvledelse. Fenomenet selvledelse dreier seg i all hovedsak om å anvende strategier og metoder for å lede seg selv for å kunne

utføre egne aktiviteter og nå målene som er satt. Gjennom å legge til rette for selvledelse, vil det kunne resultere i mer selvstendige og effektive medarbeidere. Selvledelse som fenomen har fått et oppsving de siste 30 årene, da man ser et økende antall av kunnskapsintensive organisasjoner, der autonomi og individualisme styrer. Formålet vil med andre ord være at ledere legger til rette for at lærere selv skal være i stand til å håndtere utfordringer både på jobb og i livet generelt (Karp, 2016). I en organisasjon har ledelsen en viktig jobb med å motivere sine medarbeidere til å mestre selvledelse, og presisere hvorfor selvledelse er viktig. Yukl (2013) peker også på at man som leder har et ansvar for å presentere ulike strategier, og legge til rette for at medarbeiderne blir i stand til å ta i bruk disse. For at dette skal være mulig er det ifølge Yukl (2013) avgjørende at ledere oppmuntrer til fritt handlingsrom og opplevelse av autonomi.

En annen teori som også peker på viktigheten av at de ansatte i en organisasjon får ta del i ledelsen, er ledelsesteorien om distribuert lederskap. Teoriens hovedfokus dreier seg om samspillet mellom leder og medarbeider. Utgangspunktet for teorien er at ledelsen i samhandling med resten av de ansatte skal fatte beslutninger som påvirker hele skolen (Lysø et al., 2014). Spillane (2005) peker på at man med distribuert lederskap søker å finne kompetanse innad i egen organisasjon, og distanserer seg fra tanken om at det kun er formelle ledere som kan utføre lederoppgaver i skolen. Til tross for at samarbeid er sentralt i distribuert lederskap, påpeker Harris (2004), at denne ledelsesmodellen avhenger av mye mer enn vanlig kollegasamarbeid mellom de ansatte på skolen. I likhet med Harris, mener også Spillane (2005) at både ledere og lærere i skolen kan arbeide selvstendig, men at det er avgjørende at de ikke er uavhengige av hverandre. En vesentlig faktor for å lykkes i dette arbeidet er en tydelig forventningsavklaring. I denne prosessen må mål og oppgaver koordineres gjennom en åpen dialog, slik at nye fremgangsmåter kan utvikles underveis i prosessen.

2.3 Forebyggende helsearbeid

Forebyggende helsearbeid anses som en av samfunnets viktigste investeringer, først og fremst med tanke på menneskelige hensyn (Befring & Moen, 2011). Investering i helse er med andre ord en svært viktig samfunnsoppgave. Forebyggende helsearbeid innebærer mer enn å forhindre sykdom, skade og tidlig død – det handler vel så mye om å fremme menneskers helse og bidra til at helsen blir en positiv ressurs i hverdagslivet (Mæland, 2021). Helse blir i denne sammenheng definert som en tilstand av fullstendig, fysisk, mentalt og sosialt velvære, og ikke kun fravær av sykdom (WHO, 2018). Gjennom å styrke befolkningens helse vil det kunne føre til økt livskvalitet, ettersom det gir bedre forutsetninger for både personlig, økonomisk og sosial utvikling (Mæland, 2021).

Tradisjonelt sett har forebyggende helsearbeid i all hovedsak omhandlet sykdomsforebyggende arbeid, med fokus på å redusere ulike risikofaktorer. Til tross for at det å skulle fremme helse ikke i seg selv ikke kan regnes som et nytt fenomen, vokste likevel ikke helsefremmende arbeid frem som et nytt fagfelt før i siste halvdel av forrige århundre. Ottawa Charteret anses å være grunnlagsdokumentet for helsefremmende arbeid, og her beskrives helsefremmende som en prosess der mennesker gjøres i stand til å ta økt kontroll over forhold som virker inn på helsen deres (WHO, 1986). Ifølge Mæland (2021) vil dermed ikke helse i seg selv kunne regnes som et mål, men et middel til å oppnå mål i livet. Målet er bedre livskvalitet, økt trivsel og muligheter til å mestre ulike utfordringer man møter på i livsløpet, samt redusere sannsynligheten for utvikling av risikofaktorer som kan føre til sykdom (Braut, 2018).

Ifølge Dalgard (2006) pekes det ofte på et skille mellom det som omtales som sykdomsforebyggende arbeid og det som omtales som helsefremmende. De to tilnærmingene representerer ulike måter å tenke og arbeide med forebygging på, og bygger på ulikt vitenskapsteoretisk grunnlag (Mæland, 2021). Til tross for at de to tilnærmingene kan virke og representere to motsatser innenfor folkehelsearbeid, blir grensene mellom de to stadig mindre. Dette er med på å tydeliggjøre hvordan helsefremmende og forebyggende innsats sammen kan danne et helhetlig psykisk helsearbeid. Ettersom det er nødvendig å både forebygge sykdom og å fremme helse for å kunne nå målsettingen for folkehelse, skriver Mæland (2021) at man i et forebyggende arbeid blir nødt til å favne om begge de to tilnærmingene. Denne forståelsen kommer også frem i Befring og Moen (2011) sin definisjon av forebygging, der de betegner forebygging som et samlebegrep for de tiltakene som gjøres

for å hindre uønsket utvikling eller motvirke at en tilstand forverres. Den såkalte forebyggingsinnsatsen handler dermed både om å støtte og styrke det som vurderes som positivt, hjelpe til med å fremme motstandsdyktighet, samtidig som det også omhandler reduksjon av ulike forhold og faktorer som kan være med på å opprettholde og eventuelt forsterke vansker man opplever. På denne måten kan man si at arbeid med psykisk helse i skolen er nødt til å ses på som en helhetlig sammenheng, der forebyggingsarbeidet både handler om å gi eller forsterke positive faktorer og hindre eller redusere aktuelle negative faktorer.

På bakgrunn av at investering i helse anses som en viktig samfunnsoppgave, er folkehelsearbeidet nødt til å gjøres til et felles prosjekt, som får plass også utenfor profesjonssektoren (Mæland, 2021). I dag benytter man seg ofte av betegnelsen, «det nye folkehelsearbeidet», når man omtaler dagens og fremtidens folkehelsearbeid. I tillegg til å bygge på det beste av det tradisjonelle forebyggende helsearbeidet, skal «det nye folkehelsearbeidet» i tillegg ha betydelige utvidede målsettinger, bruk av virkemidler og grad av involvering. Som nevnt vil man gjennom å redusere kjente risikofaktorer for sykdom og skade, kunne unngå mye av fremtidig sykdomsbyrde. På samme tid er arbeidet med å fremme generelle helseressurser blant mennesker og i omgivelsene rundt, nødt til å styrkes. I folkehelseloven blir folkehelsearbeid beskrevet 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, samt arbeid for en jevnere fordeling av faktorer som direkte eller indirekte påvirker helse.» (Folkehelseloven, 2011§ 3)

Beskrivelsen over vektlegger ressursene som finnes rundt enkeltindividet, og løfter frem et politisk ansvar der alle samfunnssektorene må delta. Dette kommer også tydelig frem i «Folkehelsemeldingen— God helse – felles ansvar» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2012-2013), der det blant annet pekes på at folkehelseutfordringene ikke kan løses i helsesektoren alene, men er nødt til å anerkjennes som en felles oppgave for hele samfunnet.

2.3.1 Skolen som helsefremmende arena

Skolen som helsefremmende arena er forankret i folkehelseloven gjennom at både kommune, fylke og øvrige styringsmakter har ansvar for å igangsette tiltak som skal fremme helse og

forebygger sykdom (Folkehelseloven, 2011 § 4-7). Selve innholdet i folkehelseloven bygger på prinsippet om at det er «helse i alt vi gjør», og visjonen baserer seg på en tanke om at samfunnet sammen skal arbeide for en best mulig helse i befolkningen. Dette innebærer at heletjenesten skal frigjøres fra å ha ene-ansvar for personers helsetilstand, og i den forbindelse åpnes det opp for at helse må skapes der man bor og lever.

Barn og unge tilbringer mye tid på skolen, og ved siden av foreldre er det trolig lærere som har den mest kontinuerlige relasjonen til barn og unge i samfunnet vårt (Schancke, 2012). På bakgrunn av all den tiden barn og unge benytter i pedagogiske institusjoner, er det rimelig grunn til å hevde at nettopp disse arenaene har en økt betydning som sosialiseringsinstitusjoner. Både nasjonal og internasjonal forskning peker på at skolen bør ha en sentral, aktiv og integrerende rolle i det forebyggende helsearbeidet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2012-2013, 2014-2015; Holte, 2018; Mykletun, Knudsen & Mathiesen, 2009; Schancke, 2012). Et viktig argument for dette, er blant annet som nevnt over, all tiden barn og unge tilbringer på skolen.

Det er flere årsaker til at skolen anses å være en særlig god helsefremmende innsats. I tillegg til den kontinuerlige tilgjengeligheten skolen har til barn og unge, åpnes det også opp for at man kan forebygge og påvirke på et tidlig stadium i livet (Holte, 2018). Glavin (2018) peker på at tidlig innsats er grunnleggende i alt folkehelsearbeid. Med tidlig innsats menes innsats tidlig i alder i tillegg til tidlig i et potensielt sykdomsforløp. I forbindelse med dette arbeidet står skolen i en særstilling til å kunne jobbe systematisk og godt med tidlig innsats og folkehelse. Tidlig innsats kan ses i sammenheng med både forebyggende helsearbeid og det helsefremmende arbeidet.

I forbindelse med forebyggende helsearbeid er det vanlig å dele forebygging inn i tre ulike typer; primær, sekundær og tertiær forebygging. Den primære forebyggingen er tiltak rettet mot alle, og handler om å forhindre at problemer oppstår (Glavin, 2018). Et eksempel som hører til under denne formen for forebygging, er arbeid rettet mot hele skolen. En viktig forutsetning for å drive med dette arbeidet i forbindelse med for eksempel psykisk helse vil dermed være at man kjenner til ulike risikofaktorer for å utvikle psykiske vansker, og at man har bevisste strategier for å forhindre eller redusere disse (Helsedirektoratet, u.å-a). Sekundær forebygging dreier seg om tiltak rettet mot spesifikke grupper av elever i skolen.

Sekundærforebyggende arbeid handler dermed om å identifisere risikofaktorer tidlig, og gripe inn for å kunne unngå videreutvikling og holde tilstanden under kontroll (Glavin, 2018, s. 261). Tidlig innsats anses som spesielt sentralt i arbeidet med sekundær forebygging, da dette arbeidet ofte er tilknyttet elever man allerede er bekymret for eller har en grunn til å være bekymret for (Helsedirektoratet, u.å-b). Tertiær forebygging er rettet mot personer som har sykdom eller skade, og kan dermed sidestilles med behandling, da det har som hensikt å forhindre forverring og tilbakefall (Glavin, 2018, s. 261).

Som nevnt over er en viktig forutsetning for arbeid med forebygging i skolen, det å inneha kompetanse på feltet. Ettersom lærere har muligheten til å være tett på elever i en lengre periode, havner de i en unik posisjon i arbeidet med elevers helse. Stallard (2016) peker i den forbindelse på at alle som arbeider med barn unge i tillegg til et faglig ansvar, også har et ansvar for å drive helsefremmende arbeid. Han mener at man i arbeid med barn og unge bør inneha kompetanse til å identifisere psykiske helseplager, i tillegg til å vite hvordan man skal snakke med og følge opp elever som sliter. Midthassel, Bru, Ertesvåg og Roland (2011) uttrykker at man må øke lærerens kompetanse, slik at de får forståelse, begreper og ferdigheter til å kunne handle i ulike situasjoner. Til tross for at Helse- og omsorgsdepartementet allerede i 2003 presiserte at alle yrkesgrupper som jobber med barn og unge burde få tilbud om veiledning og kursing i tema tilknyttet psykisk helse, kommer det frem i en undersøkelse gjennomført av Ekornes (2016) at lærere fortsatt etterspør skolering i temaet psykisk helse både i utdanningsløp og yrke (Helse- og omsorgsdepartementet, 2003). I undersøkelsen ytrer flere lærere at de er usikre på hva de konkret kan si, og at de er redde for at feil tilnærming til elever kan forverre en situasjon. Ekornes (2016) beskriver et gap mellom opplevd ansvar og kompetanse, der lærerne samtidig som de føler et stort ansvar for å drive med helsefremmende arbeid, opplever begrensninger i egen kompetanse på feltet.

I tillegg til kompetanse til å identifisere og snakke om psykiske helseplager, peker Helse- og omsorgsdepartementet (2018-2019) i sin opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse, på at en viktig del av den kompetansen en lærer må inneha er å kjenne til de tilgjengelige tjenestene som finnes. På denne måten vil man kunne sende barn og unge videre til rett innsats når det krever mer kompetanse enn det skolen innehar. Ofte kan det også være nødvendig å samle ressurser fra flere fagfelt, med ulike innfallsvinkler for å kunne finne optimale løsninger på stadig mer komplekse utfordringer (Johannesen & Skotheim, 2018). For å kunne gi elever tidlig støtte og veiledning er det viktig med et lag rundt eleven som

jobber sammen for elevens beste. I skolen kan et slikt samarbeid fungere som en ressurs, da det kan bidra til å se sammenhenger og finne uventede løsninger (Johannesen & Skotheim, 2018). Felles for alle aktørene i et slikt samarbeid, er at de ønsker elevenes beste og jobber sammen for å nå felles mål.

For å oppsummere skolens primære mål i forebyggende helsearbeid, har Berg (2009) utarbeidet en liste med fire hovedområder. Listen gjenspeiler de ulike aspektene nevnt ovenfor og lyder som følger;

- «å utvikle gode strategier som kan minske eller fjerne risikofaktorer som kan føre til at elevene utvikler sosiale og emosjonelle vansker
- utvikle kompetanse på hva tidlige tegn på sykdom er
- å utvikle strategier for tilrettelegging av læringsmiljø, undervisning og psykososialt miljø for elever med psykiske vansker
- å utvikle kompetanse på å samarbeide med hjelpeapparatet for å sikre en koordinert og helhetlig innsats»

(Berg, 2009, s.64)

2.4 Salutogenese

Begrepet salutogenese ble skapt av sosiologen Aron Antonovsky, og er satt sammen av det latinske ordet *salus* (helse), og det greske ordet *genesis* (opprinnelse), og betyr derav «helsens opprinnelse» (Lindström & Eriksson, 2015). Den salutogenetiske tilnærmingen fokuserer på hvordan helse skapes gjennom å styrke personers ressurser, og selve fenomenet har sine røtter helt tilbake til greske skrifter (Langeland, 2011). Modellen presenterer en motsats til det tradisjonelle patogenetiske tankegangen, og definerer i stedet helse som et kontinuum mellom å fungere godt og det å ha store vansker (Lindström & Eriksson, 2015). Man er ikke enten syk eller frisk, de aller fleste er et sted midt imellom disse to ytterpunktene. Salutogenese handler om å finne ut hvor på dette kontinuumet hver enkelt person til enhver tid befinner seg, og hva som gjør at enkelte mennesker i større grad fungerer godt i livet. (Antonovsky, 2012).

2.4.1 Opplevelse av sammenheng (OAS)

For å kunne forklare hvordan helse skapes i lys av teorien om salutogenese, utviklet Antonovsky begrepet «Sense of coherence», på norsk oversatt til «Opplevelse av sammenheng» (OAS) (Antonovsky, 2012). Teorien er et forsøk på å forklare på en overordnet måte hva det er som er viktig for at mennesker skal bevare og eventuelt kunne forbedre sin egen helse (Hanson, 2004). Hvor man befinner seg på kontinuumet mellom helse og uhelse vil dermed være avhengig av hvor mye et individ opplever de tre dimensjonene som utgjør dens opplevelse av sammenheng (Lindström & Eriksson, 2015). De tre dimensjonene kan forklares gjennom begrepene *begripelighet*, *håndterbarhet* og *meningsfullhet* (Lindström & Eriksson, 2015).

Begripelighet handler om hvilken grad man opplever de ulike stimuli man står ovenfor i livet som kognitivt forståelig, strukturert, sammenhengende og tydelig (Antonovsky, 2012). Med stimuli menes ulike utfordringer av mindre eller større omfang, som for eksempel sykdom, ulykker, dødsfall, tap av vennskap og vanskeligheter i jobbsammenheng. Skårer personer høyt på begripelighet, vil deres opplevelse av fremtidige stimuli påvirkes. Dersom verden oppleves som begripelig vil nemlig dette gjøre at mye av det som skal skje fremover oppleves forutsigbart. Skulle likevel stimuli komme som en overraskelse, vil en høy grad av opplevd begripelighet bidra til å kunne forklare disse hendelsene gjennom å plasseres dem inn i en sammenheng.

For å kunne møte de stimuli man til enhver tid står ovenfor, stilles det krav til en opplevelse av *håndterbarhet* (Antonovsky, 2012). Håndterbarhet viser til hvilke ressurser en person har til rådighet for å kunne takle de kravene ulike stimuli fører med seg. Dette kan være indre ressurser man selv har kontroll over, eller ytre ressurser som kontrolleres av en legitim annen, som for eksempel en ektefelle, venn, kollega, lærer eller annen fagperson. Felles for disse ytre ressursene er at det er personer man har tillit til og føler man kan stole på. Mennesker som har en høy grad av håndterbarhet opplever i mindre grad å føle seg urettferdig behandlet, og takler at livet noen ganger går i motbakke. Når livet er vanskelig er man i stand til å takle det, bearbeide sorgen og komme seg videre. I tillegg mente Antonovsky at personers tidligere erfaringer på å møte krav, er sentrale for hvordan man opplever og håndterer kommende utfordringer i livet.

Den siste komponenten som danner grunnlaget for «opplevelse av sammenheng», er motivasjonselementet *meningsfullhet* (Antonovsky, 2012). Meningsfullhet viser til en følelse av at livet er forståelig rent følelsesmessig, og at de forskjellige utfordringene man står ovenfor er verdt å investere energi, engasjement og forpliktelse i. I stedet for at man opplever utfordringer som krav og problemer, evner man å stå i dem, til tross for at man ville vært foruten om man kunne. Dette vil ikke bety at personen som skårer høyt på meningsfullhet, gleder seg over en nærstående sin død eller å bli oppsagt fra jobben, men at man er villig til å stå i utfordringen og finne en mening i den slik at man kan komme seg gjennom den på en god måte.

Ifølge Langeland (2011) vil den totale opplevelsen av virkeligheten som begripelig, håndterbar og meningsfull utgjøre en persons OAS, og på denne måten påvirke omfanget av mestring, helse og velvære hos den enkelte. Som nevnt over stilles det krav til en opplevelse av håndterbarhet, i møte med ulike stimuli. På sammen måte vil en forutsetning for opplevelsen av å ha ressurser til rådighet for å møte kravene man står ovenfor, være at man har et klart bilde av hva disse kravene er (Antonovsky, 2012). Det vil være vanskelig å oppnå en følelse av å ha det fint, dersom man lever i en verden man opplever som kaotisk og uforutsigbar. Med andre ord vil man kunne si at alle de ulike dimensjonene er sentrale og samspiller med hverandre. Antonovsky (2012) mente likevel at den aller viktigste dimensjonen er motivasjonsfaktoren som ligger i meningsfullhet. Motivasjon utgjør selve livets drivkraft, og dersom noe gir mening for deg som person, har man mulighet til å skape både struktur og lete etter ressurser. På denne måte vil det kunne bidra til å styrke de to andre

komponentene, forståelighet og håndterbarhet (Lindström & Eriksson, 2015). «Det som betyr noe, er ikke innholdet i det som gir livet mening, men det faktum at individet har en sterk opplevelse av mening i eget liv.» (Lindström & Eriksson, 2015, s. 29). For å oppleve en sterk OAS vil man med andre ord være nødt til å ha motivasjon og følelse av at det er en mening med å møte utfordringer man står ovenfor. Man må inneha tillit til at de gitte utfordringene man møter er forståelige og i tillegg ha en indre tro på at man har tilstrekkelig med motstandsressurser for å takle disse utfordringene (Antonovsky, 2012).

2.4.2 Stressfaktorer

I utgangspunktet var Antonovsky sin teori opprinnelig ment til å være en teori om stress og stress som en naturlig del av livet (Lindström & Eriksson, 2015). En grunnleggende filosofisk tanke i OAS, er at mennesker normalt befinner seg i en heterostatisk ubalanse som er med på å utløse en form for spenning. Antonovsky ønsket derfor å undersøke hvordan mennesker kan unngå at denne spenningen blir til en type stress som svekker ens OAS (Antonovsky, 2012). På bakgrunn av dette kalte han derfor faktorene som kan endre plasseringen på hvor man befinner seg på kontinuumet, for stressorer eller stressfaktorer. Disse stressfaktorene definerte han videre som krav man ikke automatisk eller umiddelbart vet hvordan man skal håndtere, og som med andre ord dermed skaper en spenning som må håndteres. (Antonovsky, 2012; Lindström & Eriksson, 2015).



Figur 1: Antonovsky sin grafiske beskrivelse av teorien presentert av Lindström og Eriksson (2015 s.19)

Antonovsky viste til tre ulike typer av stressfaktorer, som til tross for flytende grenser seg imellom, kan sees på som kvalitativt forskjellige (Antonovsky, 2012). Den første betegnes som kroniske stressfaktorer, og handler om ens livssituasjon, betingelser, eller et særtrekk

som på avgjørende vis beskriver en persons liv. Eksempler på dette kan være personers historiske kontekst, kultur, sosiale rolle, temperament og personlighet. Disse faktorene er med andre ord bygget inn i personers livssituasjon, og er primært det som bestemmer hvilket OAS-nivå man befinner seg på.

Den andre stressfaktoren som Antonovsky viste til, er vesentlige livshendelser, som i motsetning til de kroniske stressfaktorene, kan avgrenses og tidfestes (Antonovsky, 2012). Dette kan være hendelser som skilsmisse, dødsfall i nær familie, familieførøkelse, oppsigelse eller andre liknende livsbegivenheter som kan oppleves som stressende. Med disse hendelsene understreker Antonovsky at det primært ikke er hendelsene i seg selv som er den viktige faktoren, men heller de konsekvensene som medfølger i kjølvannet av selve hendelsen. Om disse stressende livshendelsene har negative følger for OAS, på samme måte som stressende livssituasjoner, er vanskelig å forutsi. Det vil være OAS-nivået til personen som opplever slike begivenheter, som er med på å bestemme hvorvidt utfallet blir skadelig, nøytralt eller helsebringende.

Den tredje og siste typen av stressfaktorer som Antonovsky viser til, er det han beskriver som daglige irritasjonsmomenter som for eksempel å stryke på en oppkjøring, få et uvanlig kompliment eller en fornærmende bemerkning fra sjefen eller gjøre det dårlig på eksamen (Antonovsky, 2012). Denne typen for stressfaktorer var ikke av stor interesse for Antonovsky, da han mente de i liten grad kom til å påvirke en persons OAS, og vil dermed ikke bli utdypet ytterligere.

I motsetning til i patogenese, vil stress i salutogenese kunne anses som mulige faktorer til å bevege seg mot god helse på kontinuumet. Enten gir man etter for stressfaktorene og opplever et sammenbrudd i den patogene retningen (H-), eller så evner man å takle belastningen ved hjelp av salutogenese og beveger seg da i retning av helse på kontinuumet (H+) (Lindström & Eriksson, 2015). Om man gir etter eller takler disse stressfaktorene, knyttes til hvordan man håndterer de ulike stimuli på en adekvat måte. Det blir dermed viktig å oppdage hva det er som kjennetegner faktorene som bidrar til å håndtere spenningen, gjennom å identifisere både individuelle og kollektive motstandsressurser. Et annet sentralt begrep innenfor salutogenese vil derfor være motstandsressurser (Antonovsky, 2012).

2.4.3 Generelle motstandsressurser

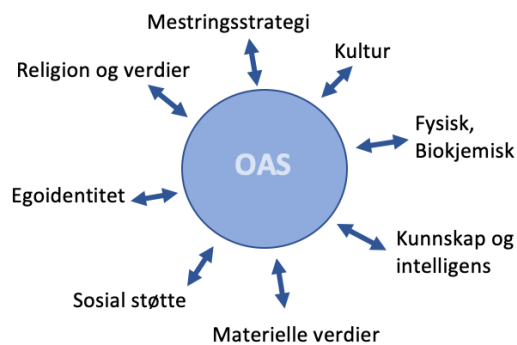
Generelle motstandsressurser (GMR) er forutsetninger for utviklingen av OAS. Gjennom å identifisere både individuelle og kollektive motstandsressurser vil man kunne oppdage hva det er som kjennetegner de ulike faktorene som bidrar til at man klarer å håndtere ulike stimuli og dermed utvikle en sterk OAS (Lindström & Eriksson, 2015). Desto høyere grad av motstandsressurser en person opplever å ha, desto høyere OAS og grad av helseopplevelse vil personen oppleve.

Ettersom samspillet mellom person og omgivelser alltid vil være i endring, er det ikke mulig å gi en fullstendig liste over alle de mulige motstandsressursene. For at det likevel skal kunne være mulig å identifisere dem, definerte Antonovsky generelle motstandsressurser på følgende måte; «enhver karakteristikk av personen, gruppen eller omgivelsene som kan fremme effektiv mestring av spenning» (1979, s. 99). GMR vil med andre ord kunne være ulike faktorer avhengig av person, gruppe og omgivelser. Om spenningen som oppstår når man møter stress, blir mestret og leder til salutogen styrke eller leder til patologisk stress, er avhengig av tilgjengeligheten, bevisstheten om og evnen til å bruke ens GMR (Langeland, 2012). Antonovsky identifiserte videre eksempler på hovedområder for motstandsressurser, hvor *sosial støtte* og *egoidentitet* blir trukket frem som de mest sentrale.

Å oppleve god *sosial støtte* gjennom intime, emosjonelle bånd er ifølge Antonovsky (1979) svært viktig. Dersom en person har nære bånd til andre mennesker, vil man lettere kunne løse opp spenning enn personer som mangler en slik kvalitet i sine relasjoner. Vissheten om tilgjengeligheten av sosial støtte vil også ofte være nok for å kunne være en GMR (Langeland, 2012). *Egoidentitet* handler om den opplevelsen en person har av seg selv, og er en ressurs på det emosjonelle nivået (Langeland, 2012). Jo sterke OAS og egoidentitet en person har, desto enklere vil det være for en person å velge fra de tilgjengelige motstandsressursene som hun eller han disponerer. Blant de kognitive ressursene finner man *kunnskap* og *intelligens*. Kunnskap er med på å gi innsikt, og bidrar til at bevisste valg kommer mer i fokus. Dette vil igjen kunne bidra til å fremme opplevelse av mestring og styrke personens identitet.

En annen viktig motstandsressurs, er *kultur* (Langeland, 2012). Kultur er med på å gi hver og en av oss en plass i verden. Gjennom en kultur som bidrar til at det er mestringsressurser tilgjengelig på ulike nivåer, vil det kunne skapes en god kollektiv OAS som igjen kan være med på å fremme ens personlige OAS og helseopplevelse. For å oppleve forankring, retning

og mening i livet, er *religion og verdier* viktige områder for motstandsressurser, imens vi blant de *fysiske og biokjemiske* motstandsressursene blant annet finner god fysikk, gode gener og et sterkt immunforsvar (Langeland, 2012). Det vil også være viktig å inneha mostandsressurser i form av *gode mestringsstrategier*. Disse kjennetegnes av en høy grad av rasjonalitet, fleksibilitet, forutsigbarhet, handling og regulering av følelser. Det siste hovedområdet for mostandsressurser kan tenkes å være åpenbare ressurser, men faller likevel inn under hovedområdet *materielle verdier*. Eksempler på dette kan være god økonomi, sunt kosthold og bolig.



Figur 2: Motstandsressurser og OAS (Langeland, 2011 s.24)

GMR og OAS er gjensidig avhengig av hverandre, og flere studier vektlegger samspillet mellom personers mostandsressurser og opplevelse av sammenheng for å styrke mestring og velvære i livet (Langeland, 2011, 2012). Lindström og Erikson (2015) peker på at minst fire av de generelle motstandsressursene må være tilgjengelig for at en person skal kunne utvikle en sterk OAS. I tillegg understreker de at det ikke vil være tilstrekkelig å kun ha ressursene til rådighet, da man for å kunne utvikle en sterk OAS også må evne å bruke ressursene på en måte som er positivt for helsen. På samme måte som GMR vil gi erfaringer som fremmer OAS, vil det være en sterk OAS som gjør at personen er i stand til å nyttiggjøre seg av de best tilgjengelige motstandsressursene (Langeland, 2011). Landsverk og Kane (1998) beskriver dette samspillet som «feedback loop», et positivt samspill som blant annet kjennetegnes av å møte passende utfordringer, oppleve tilhørighet, nære emosjonelle bånd, konsistens, påvirkning og stabile omgivelser (Langeland, 2011, 2012).

3.0 Metode

I denne delen av oppgaven vil den metodiske bakgrunnen for studien bli presentert. Det vil først bli redegjort for studiens vitenskapelige forankring og metodiske valg, før arbeidet med selve datainnsamlingen, transkriberingen og analyseringen av materiale vil presenteres.

Avslutningsvis i kapitlet vil studiens validitet, reliabilitet og generalisering bli redegjort for, samt etiske betraktninger.

3.1 Vitenskapelig perspektiv

Studien har en beskrivende hensikt, som innebærer et ønske om å få mer innsikt i et fenomen (Jacobsen, 2015). Mer spesifikt har studien som formål å beskrive hvordan livsmestring iverksettes som tverrfaglig tema i skolen, gjennom å sette søkelys på skolen som arena for dette arbeidet, lærernes forståelse av begrepet livsmestring og hvordan ulike lærere har blitt gjort i stand til å iverksette temaet gjennom faglig fornyelse av Kunnskapsløftet.

Den vitenskapelige forankringen sier noe om hva det er studien søker kunnskap om, og danner utgangspunktet for den analytiske forståelsen forskeren utvikler gjennom studien (Thagaard, 2018). Vitenskapelige metoder er spesielle måter å stille spørsmål på og samle inn data på, som har som hensikt å frembringe gyldig og troverdig kunnskap om «virkeligheten» (Jacobsen, 2015). I denne studien har jeg fått innsyn i ulike læreres opplevelse og erfaringer av iverksettingen av livsmestring som tverrfaglig tema i skolen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør studiens tema og problemstilling være avgjørende for hvilken metode forskeren velger å bruke, og i denne studien ble det dermed naturlig å gjennomføre en kvalitativ intervjustudie.

Studiens problemstilling gjør det nødvendig å benytte seg av en vitenskapelig forankring som er egnet til å få frem og analysere de meningene lærerne i studien legger i begrepet livsmestring og erfaringene de har fra arbeidet sitt med temaet. På bakgrunn av dette har jeg derfor valgt å benytte meg av en fenomenologisk tilnærming der jeg søker kunnskap, innsikt og forståelse av hvordan lærere forstår, fortolker og bruker sin kunnskap i iverksettingen av livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen. Kvale og Brinkmann (2015) peker på at fenomenologi i kvalitativ forskning handler om at man som forsker skal beskrive omverdenen gjennom informantenes egne opplevelser og erfaringer. Man skal med andre ord studere hvordan andre mennesker oppfatter verden, og deres subjektive opplevelse. Videre vil det

gjennom å studere de ulike opplevelsene man har av fenomenet, oppstå et ønske om å trekke meningsbærende essenser ut fra fenomenet som er i fokus (Kvale & Brinkmann, 2015; Sander, 2019). For å oppnå dette, blir man nødt til å åpne seg for fenomenet slik det blir beskrevet, og utforske fenomenet så forutsetningsløst som mulig. Dette betyr blant annet at man setter antagelsene man har om fenomenet fra før av til side, og lar fenomenet tre frem i sitt egentlige vesen.

Hensikten med kvalitativ forskning vil som nevnt over være å forstå informantens perspektiv i en naturlig kontekst. Likevel vil man ikke i en analyse, kunne unngå å måtte tolke informasjonen fra studiens utvalg for å kunne besvare problemstillingen. I denne prosessen med å forstå og fortolke den meningen lærerne tillegger fenomenet som undersøkes, vil det være nyttig å se etter en dypere mening i det informantene forteller. Det vil derfor være uunngåelig og også ha med en hermeneutisk komponent i denne studien. Hermeneutikk betyr fortolkningslære, og vektlegger tanken om at det ikke finnes en egentlig sannhet (Thagaard, 2018). I motsetning til i fenomenologien, vil hermeneutikken mene at det ikke vil være mulig å møte et forskningsobjekt forutsetningsløst (Johansson, 2016). I hermeneutikken ses forforståelsen som en forutsetning for menneskets forståelse og kunnskapsutvikling, og et fenomen vil dermed ikke kunne tre frem uavhengig av forskeren forforståelsen og teoretiske antagelser (Maxwell, 1992). Den hermeneutiske spiral innebærer at man må forstå elementene for å kunne forstå hvordan helheten er bygd opp, og omvendt (Johansson, 2016). For å kunne forstå noe som har mening, må vi alltid fortolke delene ut fra en viss forforståelse av helheten som delene hører hjemme i. Samtidig vil vår forforståelse av delene igjen virke tilbake på vår forforståelse av helheten. Man veksler altså mellom å forstå delene utfra helheten, og helheten ut fra delene. Når jeg senere i oppgaven skal analysere studiens funn, vil jeg dermed først presentere datamaterialet deskriptivt ved hjelp av sitater fra informantene før jeg tolker. Dette vil forhåpentligvis gi leseren en mulighet til å også vurdere deskriptiv validitet og kunne vurdere gyldigheten.

Informantenes kunnskap, innsikt og faglig forståelse er det som utgjør empirien i dette studien. For å kunne besvare problemstillingen, vil det med andre ord, i analysen være nødvendig å sette informantenes meninger inn i en større sammenheng enn det en fenomenologisk tilnærming tillater. Som forsker vil jeg ha med meg en forforståelse inn i analysearbeidet, som blant annet vil komme til uttrykk gjennom de funnene som blir vektlagt i

studien. På bakgrunn av dette ser jeg det derfor hensiktsmessig å redegjøre for min forforståelse.

3.1.1 Forforståelse

Ifølge Malterud (2011) er forforståelsen den ryggsekken vi tar med oss inn i et forskningsprosjekt. Ingen møter verden med blanke ark, vi har alle bygget oss opp en forforståelse gjennom observasjoner, opplevelser, teori og erfaringer (Leseth & Tellman, 2018). På samme måte som forforståelsen kan gi støtte og næring til en ny studie, vil det alltid være en fare for at forskningsdesignet setter begrensninger og låser forskeren til det den allerede vet og mener om temaet. Ryggsekken forskeren bringer med seg, vil med andre ord være avgjørende for valg av perspektiver og metoder, samt hvordan data behandles og vektlegges. I hvilken grad man mener det er mulig å sette forforståelsen til side, eller hvilke sider ved forforståelsen man mener det er nødvendig å ha i fokus for å i det hele tatt kunne forstå fenomenet, varierer mellom ulike teoretikere (Bengtsson, 1999).

I kvalitativ forskning vil forskeren selv være en del av instrumentene som innhenter data, og det å tydeliggjøre forskerens forforståelse for leseren av studien vil være en viktig del av det vitenskapelige kravet om refleksivitet (Dalland, 2017). Refleksivitet er en kompetanse og en forskerposisjon som innebærer at forskeren har evne til å reflektere over egen rolle, og hva denne betyr for funnene man gjør (Leseth & Tellman, 2018). Dette kan man oppnå ved å blant annet diskutere de valg og de vurderinger man har gjort underveis, og hvordan disse har påvirket resultatene. Forskerens forforståelse vil alltid kunne være en trussel mot studiens validitet ved at den kan være med på å påvirke studiens konklusjoner. På bakgrunn av dette har jeg derfor forsøkt å ha et bevisst forhold til egen forforståelse gjennom alle studiens faser (Kvale & Brinkmann, 2015).

Studiens data er samlet inn og analysert med en forståelse av at det er det empiriske materialet som leder til funnene, og som videre vil gi føringer for hvilken teori det bør bli redegjort for (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er i tråd med en induktiv forskningsstrategi, en tilnærming hvor forskeren går «fra empiri til teori» (Jacobsen, 2015). I denne studien er det et naturlig valg å la empirien lede til valg av teori, da forskningsspørsmålene vektlegger informantens kunnskap om og kompetanse til å iverksette temaet livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen. Likevel vil det som nevnt tidligere være viktig at man som forsker har en forståelse for hva det er som gjør at man ser et fenomen på den måten man gjør, da forforståelsen

forskeren bringer med seg inn i prosjektet vil være med på å prege hele forskningsprosessen (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Som lærer med et brennende hjerte for psykisk helse har jeg med meg både en teoretisk forståelse for temaet, samt egen erfaring på feltet. Den teoretiske forståelsen har jeg opparbeidet meg gjennom en fireårig lang lærerutdanning, masterstudier og interessebasert lesning på feltet. Erfaringene har jeg tilegnet meg gjennom å arbeide som lærervikar ved siden av studiene, i tillegg til at jeg det siste året også har arbeidet fast som faglærer på 8- og 9.trinn. Den relativt korte erfaringen som lærer i skolen, kan både fungere som en styrke og en svakhet i denne studien. Samtidig som jeg vil kunne si at jeg har klart å tilegne meg en innsikt i hva det vil si å arbeide som lærer, har jeg ikke jobbet lenge nok i skolen til å ha opparbeidet meg den samme mengden med erfaring, tanker, eller fordommer som en som har arbeidet som lærer i flere år. Den korte erfaringen vil kunne virke positivt inn på studien, ved at det ikke er like mye som vil kunne være med på å farge dataene mine. På den andre siden vil den manglende erfaringen kunne sees på som en ulempe da jeg ser at en lengre erfaring ville kunne gitt meg mer kunnskap om organisering, og spesifikke situasjoner og utfordringer lærere må stå i.

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Når man ønsker å få frem ulike personers forståelser og fortolkninger av et fenomen, egner det seg godt med en kvalitativ metode. Undersøkelser med et kvalitativt design går i dybden på fenomenet som undersøkes, gjennom å søke innsikt i informantenes personlige opplevelser og erfaringer med nærhet til deltagerne. Som forsker vil man ved en kvalitativ metode være interessert i å undersøke, beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfarings kvaliteter (Brinkmann & Tanggaard, 2012). I tillegg vil en kvalitativ metode inneha en større grad av fleksibilitet, som vil tillate mer spontanitet og rom for tilpasning i interaksjonen mellom forsker og deltaker (Christoffersen & Johannessen, 2012). I dette underkapittelet vil de semistrukturerte intervjuene som er gjennomført bli beskrevet.

3.2.1 Intervju som metode

Et kvalitativt forskningsintervju har som formål å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, gjennom deres egne erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser, da informantenes gis større frihet til å uttrykke seg (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien ble det benyttet semistrukturerte intervjuer, slik at jeg som forsker kom i direkte kontakt med lærere som sitter på førstehånds erfaring omkring iverksettingen av livsmestring som nytt tverrfaglig tema i skolen.

Et forskningsintervju kan gjennomføres på ulike måter, men form for intervju bør velges både i forhold til temaet som undersøkes og hvilken målgruppe informantene er (Jacobsen, 2015). Intervjuet kan være mer eller mindre strukturert, og i denne studien falt valget på å benytte et såkalt semistrukturert intervju (Jacobsen, 2015). Semistrukturert intervju baserer seg på en intervjuguide, men er samtidig preget av åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølgen og formuleringen av spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012). I tillegg åpner en slik måte å gjennomføre et intervju på, opp for muligheten til å kunne forfølge de spesifikke svarene som gis og de historiene intervjupersonene forteller (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2.2 Pilotering av intervjuguide

En sentral del av forberedelsene til datainnsamlingen er arbeidet som legges ned i utarbeidelsen av intervjuguiden. Selve intervjuguiden ble utformet på bakgrunn av studiens problemstilling, forskningsspørsmål og tilgjengelig faglitteratur på området. Utarbeidelsen av

intervjuguiden er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) innunder stadiet planlegging, og skal fungere mer eller mindre som et manuskript som skal holde intervjuet innenfor en gitt struktur. En intervjuguide kan variere fra å være svært lite strukturert til å være sterkt strukturert, og bør bidra både til å produsere kunnskap og til å fremme en god intervjuinteraksjon (Jacobsen, 2015; Kvale & Brinkmann, 2015).

I denne studien ble intervjuguiden utformet i en noe strukturert form, bestående av tre hovedkategorier med tiltenkte spørsmål innenfor hver kategori. For å kunne lette noe av arbeidet med kategoriseringen av datamaterialet senere og sikre spørsmålenes relevans, ble studiens tre forskningsspørsmål brukt som grunnlag for de tre kategoriene. I tillegg til disse, la intervjuguiden også opp til enkle introduksjonsspørsmål som omhandlet alder, utdanning og erfaring i yrke som lærer. Slike myke spørsmål er enkle å svare på, og kan bidra til en rolig start på intervjuet og senere gjøre det lettere å snevre seg inn på tema og spørsmål som krever mer av informanten. Spørsmålene som ble stilt var blant annet «Hva legger du i begrepet livsmestring?», «Hvordan ser du på skolen som en arena for arbeid med livsmestring?» og «Hva er lærerens rolle i arbeidet med elevenes livsmestring?». Gjennom å stille åpne spørsmål som dette, gis det rom for informantenes subjektive opplevelser og de får selv velge hva de ønsker å utdype innenfor de ulike temaene, uten at samtalen blir låst. Dette skaper fleksibilitet for å kunne berøre nye temaer basert på de ulike informantenes utsagn, og åpner opp for individuelle oppfølgingsspørsmål. Til tross for at intervjuguiden blir supplert med spørsmål og konkretiseringer, vil utgangspunktet forholde seg forholdsvis likt og dermed gjøre det enklere å sammenlikne de ulike informantenes tanker og erfaringer senere.

3.2.3 Utvalgsriterier og rekruttering

Det ble relativt tidlig i planleggingsfasen utarbeidet kriterier for informantene knyttet til utdanning, erfaring og stilling, på bakgrunn av studiens problemstilling. Først og fremst var det et ønske om å intervjuere lærere som arbeidet på ungdomskolen, og som i tillegg hadde en erfaring på minimum 3 år i skolen. Bakgrunnen for dette var at jeg ønsket at informantene skulle ha erfaring fra arbeidet med overgangen til fagfornyelsen. Gjennom å stille et minimumskrav på 3 års erfaring, kunne jeg sikre meg at informanten hadde erfaring både fra LK06, forberedelsene og selve innførelsen av fagfornyelsen. Thagaard (2018) definerer en slik utvelgelse som strategisk, ettersom man bevisst velger informanter på bakgrunn av at man allerede i forkant mener de kan gi mye god informasjon på området som undersøkes.

Etter at de ulike kriteriene var utarbeidet, var det neste steget å velge ut personer fra denne målgruppen. Med et ønske om å sikre meg gode informanter, kontaktet jeg i første omgang pedagogisk-psykologisk tjeneste i en av nærkommunene mine, da jeg visste de satt med en oversikt og kontaktinformasjon på spesifikke skoler som hadde arbeidet aktivt med livsmestring. At lærerne i utvalget mitt skulle arbeide på skoler som har livsmestring som et satsningsområde, var ikke et av kriteriene jeg hadde satt for utvalget. Likevel hadde jeg et håp om at minst en av informantene mine kunne bidra med informasjon og erfaring fra et slikt arbeid, da dette kunne være viktige data. Jeg ble tilsendt kontaktinformasjonen til fire ulike skoler, som jeg videre sendte en forespørsel og et informasjonsskriv til. Av de fire, fikk jeg kun svar fra en av skolene, om at de kunne stille med en informant.

Jeg skulle ha fire informanter, så jeg sendte derfor i tillegg en mail med forespørsel og informasjonsskriv til to andre ungdomsskoler i området. Her fikk jeg også kun svar fra den ene skolen, men denne gangen med beskjed om at de ikke hadde mulighet til å stille med noen informanter. Etter dette bestemte jeg meg derfor for at jeg måtte ta i bruk en annen strategi for å nå frem til potensielle informanter. Løsningen ble å benytte meg av nettverket til kollegaene mine, som satte meg i direkte kontakt med lærere fra andre skoler de mente kunne være aktuelle. Til slutt satt jeg igjen med totalt seks potensielle intervjupersoner.

Som sagt hadde jeg i planleggingen av studien bestemt meg for at jeg ønsket et utvalgt bestående av fire informanter. Til tross for at et utvalg bestående av seks informanter kunne virke fristende, er det likevel viktig å ta hensyn til den tiden man har til rådighet for å kunne bearbeide og analyse intervjudataene på en god måte. Malterud (2011) peker på at det i et kvalitativt utvalg bør være et større fokus på informasjonsstyrke enn at utvalget skal være representativt. For å få en god informasjonsstyrke bør man dermed fokusere på å ha en tydelig problemstilling og intervjupersoner som kan dele mye og variert informasjon. På bakgrunn av dette valgte jeg derfor ut de fire informantene jeg mente kunne gi mest mangfold, og på denne måten forhåpentligvis sitte igjen med et utvalg med en god informasjonsstyrke, til tross for at utvalget er relativt lite (Malterud, 2011).

Antall informanter	Fire
Fordeling i alder	Fra 30-årene til 40-årene
Fordeling i kjønn	To kvinner og to menn
Skoler representert	Fire ulike ungdomsskoler på Østlandet. Tre fra samme kommune.
Undervisningserfaring	3 til 23 år

Tabell 1: Studiens utvalg

Utvalget bestod til slutt av fire lærere fra fire ulike ungdomsskoler. De fire ungdomsskolene tilhører to ulike kommuner på Østlandet, hvorav tre av skolene tilhører den samme. De forskjellige lærerne har ulik erfaring fra skolen, men alle innfridde utvalgskriteriet på minimum 3 års erfaring som lærer. Utvalget sin alder spenner seg fra 30-årene til 40-årene, og består av to kvinner og to menn. For å ivareta intervjupersonene sin anonymitet vil de videre i studien bli omtalt som; Lærer 1, Lærer 2, Lærer 3 og Lærer 4.

Navn	Kjønn	Undervisningserfaring	Undervisningsfag	Kommune
Lærer 1	Mann	23 år	Engelsk, norsk og samfunnsfag	Kommune 1
Lærer 2	Mann	3 år	Engelsk, kroppsøving og samfunnsfag	Kommune 1
Lærer 3	Kvinne	7 år	Norsk, krle, samfunnsfag, kroppsøving, K&H og valgfagene: design og redesign, og arbeidslivsfag	Kommune 1
Lærer 4	Kvinne	21 år	Fransk, K&H, krle, utdanningsvalg og samfunnsfag	Kommune 2

Tabell 2: Oversikt med informasjon over studiens utvalg

3.2.4 Gjennomføring av intervjuer

Alle de fire informantene sa ja til å delta på bakgrunn av informasjonsskrivet med vedlagt samtykkeerklæring (se vedlegg 2). Det er viktig å informere intervjupersonene om formålet med studien i forkant av intervjuet, slik at de har en forståelse på hva det innebærer delta i studien (Dalland, 2017). I informasjonsskrivet ble intervjupersonene informert om muligheten til å enhver tid trekke seg fra studien uten begrunnelse. I tillegg kom det frem informasjon om selve studien og dens tema, og det ble opplyst om hvordan jeg ville ivareta konfidensialiteten gjennom sikker oppbevaring av data og anonymisering av eventuelle personopplysninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter at samtykke var blitt innhentet, sendte jeg så ut intervjuguiden slik at informantene om ønskelig hadde mulighet til å se gjennom spørsmålene i forkant av intervjuene.

Intervjuene varte i om lag 45 minutter, og ble med tillatelse fra intervjupersonene tatt opp med diktafon. På bakgrunnen av de strenge restriksjoner for sosial kontakt med andre mennesker grunnet koronapandemien, ble alle intervjuene gjennomført over Teams. I forkant av intervjuene hadde jeg gjort meg opp en tanke om at videointervju kunne by på en del utfordringer, i form av tapt observasjon av kroppsspråk, samt økt usikkerhet hos både intervjuperson og meg som intervjuer. Disse antagelsene ble raskt motbevist, da det skulle vise seg at det å gjennomføre videointervju over nett gikk mye bedre enn forventet. Gjennomføringen var relativt uproblematisk, og jeg tør også påstå at utbytte av intervjuene kan sidestilles med andre intervjuer jeg har gjennomført tidligere. Før jeg gikk i gang med intervjuet forklarte jeg kort at jeg hadde som formål å utføre et fenomenologisk orientert intervju, og at jeg derfor var i interessert i hvordan intervjupersonenes egen opplevelse av forholdene var. Videre ble det forklart at jeg løpende kom til å stille oppklarende spørsmål for å forsikre meg om at jeg hadde forstått det som ble sagt riktig. Ved å understreke dette hadde jeg et håp om at det ikke skulle bli oppfattet som kritikk eller bidra til økt usikkerhet. Før intervjuene ble avsluttet gav jeg også informantene mulighet til å ta opp ting de ikke følte de hadde fått belyst, eller omformulere seg, dersom de ønsket det.

3.2.5 Transkribering

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) vil man som relativt ny forsker kunne dra nytte av å se på en intervjuundersøkelse som en lineær prosess bestående av de syv ulike fasene; *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering*. Fasene

henger tett sammen, og en god forberedelse i forkant av et intervju vil kunne bidra med å lette etterbehandling av datamaterialet. Både planlegging, gjennomføring og analysering av personlige, individuelle intervjuer kan være nokså tidskrevende, og intervju vil derfor egne seg aller best når det er relativt få enheter som skal undersøkes.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan transkribering ses på som en av de syv ulike fasene i et intervju. Denne fasen innebærer å klargjøre intervjumaterialet for videre analyse, gjennom å transformere det fra en form til en annen. I dette tilfellet fra tale til tekst. Denne prosessen er ikke ukomplisert, da det i transformeringen fra talespråk til skriftspråk kan dukke opp en rekke praktiske og prinsipielle problemer (Kvale & Brinkmann, 2015). I likhet med Kvale og Brinkmann (2015) peker også Nilssen (2012) på utfordringer ved transkripsjon. Ifølge Nilssen (2012) vil tekster som er produsert av forskeren selv, aldri kunne bli helt nøyaktige, da transkripsjon fører til at tonefall, intonasjon og åndedrett som ellers er en del av kommunikasjonen under det fysiske intervjuet, går tapt. Transskripsjoner er altså svekkende, dekontekstualiserte gjengivelser av en direkte intervjusamtale. Likevel vil det å transkribere et intervju bringe med seg flere fordeler. En av fordelene er at intervjuet blir mer strukturert og oversiktlig, og dermed lettere å analysere videre. Derfor valgte jeg å transkribere intervjuene selv, da jeg anså det som en viktig del av analyseprosessen og en mulighet til å tjuvstarte på ideer til senere koding og kategorisering av intervjudataene.

Transkribering er en tidkrevende prosess, og jeg brukte om lag 4 timer på å transkribere hvert av de 45 minutter lange intervjuene, rett etter hvert intervju. Flere forskere peker på fordelene ved å transkribere relativt fort etter gjennomføring, da man på denne måten enda husker noenlunde klart hva det er som ble sagt under intervjuet og kan supplere med notater og tanker (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015; Nilssen, 2012).

Under en transkripsjon er man nødt til å ta en rekke valg, til tross for at det ikke finnes noen universell kode eller form for transkripsjon av et intervju. Et av disse valgene går på om transkripsjonen skal uttales ordrett, ord for ord med alle gjentakelser og registrering av pauser og liknende, eller om man skal omformulere dataene til en mer formell og skriftlig stil (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne sammenhengen falt valget på å gjennomføre en såkalt ordrett transkripsjon, hvor undrende lyder som hmmm...eh...mhmm.. også ble skrevet ned for å illustrere at informanten var undrende eller brukte litt tid på å komme med svaret. Til slutt satt jeg igjen med totalt 41 sider med tekst. For å gjøre videre koding og kategorisering enklere

valgte jeg så å lage et sammendrag av hvert av de ulike intervjuene. Ved hjelp av disse sammendragene fikk jeg en større oversikt over hvordan de ulike informantene stilte seg til de forskjellige forskningsspørsmålene, noe som var til stor hjelp da jeg videre skulle gå i gang med å lage koder og kategorier.

3.3 Tematisk analyse

I denne studien har jeg i arbeidet med det empiriske materialet valgt å benytte meg av en tematisk analyse. Jeg har tatt utgangspunkt i en analyse presentert av Johannesen, Rafoss og Rasmussen (2018), som igjen er inspirert av Braun og Clarkes (2006) guide for gjennomføring av en tematisk analyse. Braun og Clarke (2006), og Johannesen et.al. (2018) trekker frem tematisk analyse som en god analysemetode for forskere med lite erfaring fra kvalitativ forskning, fordi metoden anses å være enkel, både å lære seg og gjennomføre. Som masterstudent med lite erfaring fra tidligere forskning, kan jeg dermed begrunne at valget mitt falt på nettopp denne analysemetoden. I tillegg anses metoden for å være fleksibel sammenliknet med andre analysemetoder, og kan ses på som nokså teoriuavhengig da den ikke gir noen særlige føringer for hva du skal se etter i analysen (Johannesen et al., 2018). Da formålet med studien er å undersøke «*på hvilken måte livsmestring iverksettes som et tverrfaglig tema i skolen?*», er det avgjørende å kartlegge og se sammenhenger mellom de ulike informantenes utsagn. Dette gjøres ved å kode de ferdige transkriberte intervjuene.

En tematisk analyse er en kvalitativ metode for å identifisere, analysere og rapportere temaer i et empirisk datamateriale. I denne sammenheng vil tema være en gruppering av data med viktige fellestrekk (Johannesen et al., 2018). Gjennom å gruppere svarene i kategorier, vil det være mulig å identifisere nye sammenhenger også mellom kategoriene. Analysen søker på tvers av datamaterialet, og retter oppmerksomheten mot å finne gjentatte meningsmønstre. Til slutt sitter man igjen med ulike tema som til sammen muliggjør analyse og drøfting av problemstillingen i studien. Å kategorisere datamaterialet inn i kategorier på denne måten kan ses på som en måte å forstå fenomenet i kontekst. Samtidig er det viktig å være bevisst på hvilke utfordringer dette kan bringe med seg, da det også kan være vanskelig å vurdere tema som har blitt tatt ut fra den opprinnelige konteksten de er presentert i.

Guiden til Braun og Clarkes (2006) består i utgangspunktet av 6 faser, hvor fase 3, 4 og 5 er tilknyttet ulike tilnærminger for kategorisering av data. Disse fasene er i Johannesen et.al. (2018) sin oppskrift slått sammen til en fase, og deres analyse er dermed forenklet til de fire hovedfasene; *forberedelse, koding, kategorisering og rapportering*. Fasene vil ikke være fullstendig avskilt, men ha glidende overganger. Dette erfarte jeg også selv gjennom analyseprosessen, men for å ryddig kunne beskrive og begrunne de valgene jeg har tatt i analysen har jeg under valgt å ta for meg hver av de fire fasene separat.

3.3.1 Fase 1 – Forberedelser

Det første steget i en tematisk analyse er *forberedelse*. I denne delen av analysen, er målet å skaffe seg en oversikt over datamaterielt. Det er noe uenighet i metodelitteraturen når selve analyseprosessen starter, og imens Johannesen et.al. (2018) mener prosessen først starter når man leser igjennom de ferdige transkripsjonene av intervjuene, mener Kvale og Brinkmann (2015) at analyseprosessen allerede starter underveis i selve transkripsjonen. Dette støtter også Nilssen (2012), som peker på at en av fordelene med at forskeren selv transkriberer intervjuene, nettopp er at man får tjuvstartet på analyseprosessen.

Johannesen et.al. (2018) peker på at det stilles enkelte krav til dataenes form når man skal gjennomføre en analyse. Til tross for at det ikke er umulig å gjennomføre en tematisk analyse av bilder, video og lydfiler, understreker både Johannesen et.al. (2018) og Kvale og Brinkmann (2015) at det å transkribere tale til tekst, vil bidra med å gjøre datamaterialet mer oversiktlig og strukturert, og dermed bedre egnet for analyse. På bakgrunn av dette var jeg derfor svært grundig da jeg transkriberte de ulike intervjuene, slik at jeg kunne gjengi informantenes utsagn så pålitelig og nøyaktig som mulig.

Etter at jeg leste gjennom alle de ferdig transkriberte intervjuene, så jeg det nødvendig å redusere de omfattende mengdene med tekst til færre setninger og avsnitt. Gjennom utarbeidelsen av sammendragene forsøkte jeg å forså disse mindre delene i lys av helheten, og for å forenkle og sammenfatte innholdet på en slik måte som passet for meg (Jacobsen, 2015). Dette kan ses i sammenheng med det Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som meningsfortetting, hvor man forkorter intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer og gjengir den umiddelbare meningen i det som blir sagt med få ord. Til tross for at disse sammendragene ikke skulle bli brukt i den videre analysen, var dette en fin måte for meg å arbeide på for å bli kjent med datamaterialet før jeg gikk i gang med neste fase av analysen. Gjennom hele forskningsprosessen skrev jeg også ned egne notater med tanker, forståelser og oppfattelser som dukket opp. Bakgrunnen for å notere meg disse refleksjonene er at de ikke skulle bli glemt, etter hvert som jeg arbeidet meg videre med analysen av de ulike intervjuene.

3.3.2 Fase 2 – Koding

Ifølge Johannesen et.al. (2018) handler *koding* om å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene våre. Dette gjøres av tre overlappende grunner; for å få oversikt, generere nye og

dypere innsikter og for å tilrettelegge dataene for den påfølgende kategoriseringen. Koding bør ses på som en spørsmålsdrevet prosess, enten det er bevisst eller ubevisst. Johannessen et.al. (2018) hevder at man ved bruk av koding, stiller seg selv både generelle og spissede spørsmål som kan bidra til å besvare forskningsspørsmålet man har som utgangspunkt for forskningen.

Jeg startet med å skrive ut de fire ferdige transkriberte intervjuene, i tillegg til sammendraget. I denne fasen valgte jeg å ta for meg et og et intervju av gangen. Jeg startet så med å markere det jeg mente var viktige poenger i hvert av de transkriberte intervjuene mine, før jeg videre oppsummerte disse poengene med korte stikkord i margin. Dette mener Johannesen et.al. (2018) er gode teknikker for å kode. Til å begynne med markerte jeg relativt mye tekst, før jeg forstod at jeg var nødt til å endre strategi da det å markere altfor mye tekst gjorde at det kunne bli vanskelig å trekke ut hovedpoeng og kategorisere materialet. Ved å fokusere på hvor mye av teksten jeg markerte av gangen, opplevde jeg at det ble enklere å trekke ut sentrale nøkkelord og gjennom disse lage koder til videre analyse. Denne prosessen var nok så tidkrevende, da jeg bevisst valgte å være grundig i markeringene for å sikre meg at jeg fikk inkludert potensielt relevante data og formuleringer. Dette er i samsvar med det Johannesen et. al (2018) vektlegger i sin guide til tematisk analyse, hvor de blant annet peker på hvordan overdreven markering kan vanskeliggjøre identifiseringen av de distinkte poengene fra intervjuene. Samtidig vektlegger de likevel viktigheten av å ikke være for selektiv, da tilsynelatende små «poenger» vil kunne vise seg å være nokså store når man kommer dypere inn i analyseprosessen.

Som nevnt over tok jeg løpende notater underveis for å sikre meg at viktige refleksjoner ikke skulle gå tapt. I tillegg oppsummerte jeg poengene i markeringene mine til små «koder» som jeg skrev ned i margin ved siden av de enkelte spørsmålene. I denne prosessen var jeg bevisst på å benytte meg av det Johannesen et.al. (2018) omtaler som datanære koder. Å benytte seg av datanære koder innebærer at man bruker stikkord som gjenspeiler det konkrete innholdet i datamaterialet. Jeg valgte derfor for eksempel å benytte meg av kodene «Livsmestring i praksis», i stedet for «praksis» og «tilgjengelig støtte for lærere», i stedet for «støtte». Ved å gjøre dette vil man enklere kunne få øye på nyanser og distinksjoner, samtidig som det vil bli lettere å oppdage uventede mønstre og sammenhenger. Gjennom å bli mer bevisst på hvordan man begrepsfester data og om begrepene man bruker faktisk passer til innholdet i dataene, vil

man legge godt til rette for det neste steget i analyseprosessen hvor man skal sortere datamaterialet videre inn i mer generelle kategorier.

3.3.3 Fase 3 – Kategorisering

Etter å ha markert ut og kodet alle de transkriberte intervjuene mine grundig, gikk jeg i gang med den tredje fasen av analysen, nemlig *kategorisering*. Imens jeg i kodefase hadde jeg fokusert på de små detaljene i hvert enkelt av informantenes utsagn, fokuserte jeg nå på hvordan dataene kunne settes sammen til en større helhet. Ifølge Johannesen et.al. (2018) handler kategorisering om å sortere datamaterialet inn i mer overordnede temaer som de ulike dataene kan knyttes opp imot. I denne fasen ønsket jeg med andre ord å samle data som hadde viktige ting til felles, og på denne måten finne tema som representerer datamaterialet mitt på en overstigelig måte.

Som nevnt tidligere ble studiens intervjuguide utformet i en noe strukturert form, bestående av studiens tre forskningsspørsmål som hovedkategorier med tiltenkte spørsmål innenfor hver kategori. Dette var et bevisst valg jeg tok da jeg hadde en tanke om at det senere kunne være med på å lette noe av arbeidet i analysefasen. Jacobsen (2015) hevder at det å generelt benytte seg av en intervjuguide betyr at man allerede i forkant av intervjuet har dannet seg noen kategorier. I tillegg peker Johannesen et.al. (2018) på at det er forskningsspørsmålene som skal gi retning til kategoriseringen og avklare hva det er man ønsker å få svar på. Det at jeg hadde valgt å benytte meg studiens tre forskningsspørsmål som hovedkategorier i intervjuguiden, gjorde dermed at jeg hadde et visst rammeverk å arbeide etter. Det er likevel viktig å understreke at det ikke er vanntette skott mellom de tre hovedkategoriene, og at intervjuene til tross for tiltenkte spørsmål innenfor hver kategori, endte opp som samtaler med flytende overganger og individuelle oppfølgingsspørsmål. Dette resulterte i at det i det ferdige transkriberte datamaterialet enkelte steder var utsagn som kunne tilhøre flere kategorier. Før jeg kunne gå videre med kategoriseringen var jeg derfor avhengig av å få en oversikt over og sortere de ulike kodene fra tidligere. Valget falt på fargekoding, hvor hvert forskningsspørsmål fikk hver sin farge. Ved å arbeide systematisk og grundig på denne måten fikk jeg en god innsikt i hvilke koder det senere kunne være naturlig å knytte opp imot hverandre, samtidig som det gav mulighet til å se sammenhenger og få en visuell oversikt over datamaterialet.

Jeg tok for meg en og en av de ulike kodene jeg hadde skrevet i marginen under kodingen i forrige fase, og markerte de med fargen til det forskningsspørsmålet jeg tenkte de kunne besvare. Stort sett var kodene plassert «riktig», men dersom jeg fikk en oppfattelse av at de kunne tilhøre flere kategorier, ble de farget med flere farger. Til slutt satt jeg igjen med en oversikt og var klar for den videre kategoriseringen.

Jeg samlet kodene med samme farge innunder de tre tilhørende forskningsspørsmålene, og kodene som mulig kunne bidra til å besvare flere av forskningsspørsmålene ble dermed skrevet ned flere steder. Videre satte jeg nye navn på hovedkategoriene. Etter dette ble neste steg å gruppere de ulike kodene i nye kategorier innunder de tilhørende hovedkategoriene. Både Johannesen et.al. (2018) og Braun og Clark (2006) peker på at visuelle representasjoner som tabeller og tankekart, kan være nyttige verktøy å ta i bruk i denne fasen. Jeg så det derfor hensiktsmessig å systematisere de ulike kodene i en tabell (se tabell 3). Tabellen gav oversikt og gjorde at det var lettere å gruppere kodene inn i nye kategorier, og til slutt satt jeg igjen med et tredelt hierarki av koder og kategorier.

4.1 Livsmestring som tema blant lærere	4.2 Skolen som arena for å arbeide med livsmestring	4.3 Skolen som organisasjon
<p>4.1.1 Begrepet livsmestring</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nytt begrep • Mestring <p>4.1.2 Livsmestring knyttet til psykisk helse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mindre «skummelt» enn begrepet psykisk helse • Bedre før 	<p>4.2.1 Skolen som helsefremmende arena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Livsmestring i praksis • Tverrfaglig tema <p>4.2.2 Elevmedvirkning</p> <ul style="list-style-type: none"> • Skape felles begrepsforståelse • Eierskap 	<p>4.3.1 Organisasjonskultur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individualistisk • Påtvunget kollegialitet • Fritt handlingsrom <p>4.3.2 Ledelse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passiv ledelse • Avhengig av pådrivere

Tabell 3: Studiens funn

3.3.4 Fase 4 – Rapportering

Siste fase i analyseprosessen er *rapporteringen* av datamaterialet. I denne fasen skal man ved hjelp av kategoriene man har kategorisert dataene inn i, skrive frem temaene i resultatdelen av oppgaven (Johannesen et al., 2018). Dette krever blant annet at man avklarer hvilken rekkefølge temaene skal presenteres i, i tillegg til hvordan man skal disponere hvert enkelt tema. I min masteroppgave har jeg valgt å besvare studiens problemstilling gjennom tre forskningsspørsmål, og som presentert over vil altså disse forskningsspørsmålene også være rammen for hvordan studiens funn vil bli presentert.

3.4 Kvalitet i kvalitativ forskning

En undersøkelse bør konstrueres på en måte som gjør at den gir validitet som betyr gyldighet og reliabilitet som betyr pålitelighet. Valg av metode har med andre ord ikke bare til hensikt å fremskaffe et datamateriale, men skal også sikre at både validitet og reliabilitet blir ivarettatt tilstrekkelig (Befring, 2007). Samtidig som enkelte forskere enten har avvist eller ignorert spørsmålet om validitet og reliabilitet i kvalitative studier, uttrykker forskere som Dalen at man ved hjelp av andre begreper og en annerledes terminologi også i kvalitative studier skal behandle spørsmål tilknyttet både validitet og reliabilitet (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at reliabilitet har med resultatenes konsistens og troverdighet å gjøre, og at det ofte brukes i sammenheng med hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere på et senere tidspunkt. Med andre ord vil det være vesentlig å synliggjøre metoden man har benyttet, slik at eventuelle målefeil vil kunne komme frem. Som intervjuer fungerer man som selve forskningsinstrumentet i et kvalitativt intervju, og en nøytralitet eksisterer sjelden. Det å gjøre rede for hvordan sin egen posisjon kan prege arbeidet, er dermed svært viktig (Postholm, 2010). Postholm (2010) hevder at det er den unike tidsbestemte interaksjonen som oppstår mellom forsker og informant som gjør at reliabilitet og validitet er problematisk i kvalitativ forskning. Som nevnt over er reliabilitet tradisjonelt sett et kriterium på at resultatene kan reproduseres. Med henblikk på intervjuets forskningskvaliteter vil det med andre ord bli utfordrende når det ikke eksisterer en fullstendig nøytralitet. Dette skyldes blant annet av at datainnsamlingen styres av en samtale, og at selve intervjuet og konteksten det står i, vil være preget av både forskerens og informantens forforståelse, opplevde erfaringer og synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015). Til tross for at det kan være vanskelig å sikre reliabilitet i et kvalitativt studie, har jeg i denne studien likevel forsøkt å imøtekomme kravet om reliabilitet gjennom å redegjøre for egen forforståelse, utvalgsprosedyre, pilotering av intervjuguide, gjennomføring av intervju, og analyseprosess (Leseth & Tellman, 2018).

Ettersom reliabilitet anses å være et lite egnet begrep i kvalitativ forskning, vil det i drøftingen av denne studiens kvalitet være et hovedfokus på validitetsbegrepet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør validering være noe som preger hele forskningsprosessen, og ikke kun noe som begrenses til en bestemt fase av undersøkelsen. Validitet har med både forskerens og informantens troverdighet å gjøre, og handler om hvorvidt datamaterialet er gyldig i henhold

til det, det har til hensikt å måle (Leseth & Tellman, 2018). Validitet må med andre ord vurderes i lys av formålet med undersøkelsen, og i drøftingen av denne studiens validitet har jeg valgt å ta utgangspunkt i Maxwells (1992) fem kategorier for validitet; *deskriptiv validitet*, *tolkningsvaliditet*, *teoretisk validitet* og *generaliserings- og evalueringsvaliditet*. Den siste kategorien *evalueringsvaliditet*, handler om vurderinger av informantens utsagn, og vil synliggjøres gjennom de fire andre kategoriene. På bakgrunn av dette vil den derfor ikke bli behandlet alene.

3.4.1 Vurdering av validitet

I tillegg til å presentere fem kategorier for validitet, beskriver Maxwell (2012) også to ulike typer for validitetstrusler, *bias* og *reaktivitet*. Bias knyttes til forskerens forutinntatthet og forforståelse på området. Å være bevisst på egen bias vil med andre være viktig da svarene informantene kommer med, vil bli tolket i lys av den forforståelsen jeg som forsker allerede sitter med. Reaktivitet handler om hvordan forskeren kan være med på å påvirke og ha innflytelse på de faktiske forholdene eller de individene man undersøker. I denne studien vil jeg blant annet ha innflytelse på de ulike intervjusituasjonene, gjennom å benytte en intervjuguide der jeg på forhånd har valgt ut spørsmål jeg mener er viktige og relevante. Jeg vil også underveis kunne gjøre meg erfaringer som kan føre til at jeg velger å omformulere eller bytte ut spørsmål. Erfaringer fra de første intervjuene vil med andre ord kunne bli med å påvirke de resterende intervjusituasjonene.

Deskriptiv validitet kan knyttes til hvordan datamaterialet innhentes og fremstilles av forskeren (Maxwell, 1992). For å ivareta en deskriptiv validitet har jeg derfor løpende i metodekapittelet forsøkt å vise refleksivitet gjennom å gi en tydelig redegjørelse av hele forskningsprosessen. I kvalitativ forskning vil man alltid kunne vurdere hvorvidt man faktisk har gjengitt og fremstilt det informantene formidlet, på en korrekt måte. I denne studien valgte jeg derfor å ta opp intervjuene med en diktafon, slik at jeg på denne måten kunne sikre meg å gjengi det informantene sa så nøyaktig som mulig. Det at jeg hadde spilt inn intervjuene gav meg også mulighet til å spole tilbake i datamaterialet og lytte til deler av intervjuene flere ganger.

Tolkningsvaliditet kan sikres ved at man arbeider med å finne indre sammenhenger i datamaterialet, utvikler og stiller gode spørsmål, og har fokus på å få frem detaljerte beskrivelser fra informantene (Dalen, 2011). Det at det foreligger valide, rike og fyldige

beskrivelser fra informantene, peker Dalen (2011) på som en forutsetning for senere tolkning. Man ønsker å tolke og analysere dataene på en erfaringsnær måte informantene kan kjenne seg igjen i. Under tolkningsarbeidet forsøkte jeg derfor å være bevisst på å få inn andre tolkninger, da det er en fare for å kun tolke utefra den ene og først antatt riktige tolkningen ens egen bias kan føre til. Som sagt vil også reaktivitet kunne være en trussel for validiteten i studien, og jeg ble dermed nødt til å være oppmerksom på hvordan jeg som forsker kunne forstå og tolke informantenes utsagn (Maxwell, 1992). Sett i lys av min forforståelse og funnene som kom frem i analysen, fant jeg det hensiktsmessig å utarbeide seks nye hovedkategorier i drøftingsdelen. Denne inndelingen ble til på bakgrunn av egne tolkninger av de empiriske funnene. I denne studien vil tolkningsvaliditet handle om å forstå livsmestring ikke bare på grunnlag av mine egne perspektiver, forforståelse og utvalgte tema i intervjuguide, men også ut ifra informantenes egne oppfatninger, erfaringer og forståelse.

Imens både deskriptiv validitet og tolkningsvaliditet har med studiens nøyaktighet å gjøre, handler den *teoretiske validiteten* om hvorvidt det er samsvar mellom de fenomenene man beskriver og den teorien som forklarer fenomenene (Maxwell, 1992). Man ønsker å løfte empirien opp på et teoretisk nivå, og er dermed avhengig av at det finnes en troverdig sammenheng mellom det fenomenet man undersøker og den teorien og forskningen studien bygger på. For å sikre en teoretisk validitet har jeg i denne studien hele tiden gått tilbake i det transkriberte datamaterialet, og på denne måten sikret meg at det hele veien har vært empirien som har vært i førersetet. På bakgrunn av at det som nevnt finnes lite forskning om livsmestring i skolesammenheng, var det ingen naturlige teoretiske føringer for teorigrunlaget til studien. Den teoretiske validiteten kan dermed sies å være noe svak, da jeg selv har måttet velge ut å styre det teoretiske rammeverket for oppgaven på bakgrunn av empirien.

I tillegg til de ulike formene for validitet som har blitt redegjort for over, peker også Maxwell på studiens *generaliseringsvaliditet* (Maxwell, 1992). I denne sammenheng viser han til både indre og ytre generalisering. Den indre generaliseringen dreier seg om i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og fenomenet som undersøkes, og den ytre generaliseringen om hvorvidt resultatene er overførbare til andre utvalg og situasjoner. Maxwell (1992) sin beskrivelse av ytre generalisering er i tråd med slik Thagaard (2018), Kvale og Brinkmann (2015) definerer generalisering, hvor overførbarhet trekkes frem som en sentral del. I denne studien er ikke formålet mitt å generalisere. Som nevnt tidligere har det

kvalitative forskningsintervjuet som formål å få frem kunnskap om det partikulære og om enkeltpersoners erfaringer (Leseth & Tellman, 2018). På bakgrunn av dette vil det dermed være vesentlig at datamaterialet har lyktes med å få tak i erfaringer og oppfatninger, fremfor generelle og allmenne utsagn. Maxwell (1992) peker også på at man i kvalitative studier ikke har til hensikt å generalisere resultatene man har kommet frem til i forhold til en større populasjon. I denne studien er det få informanter, hendelser og synspunkter og det kan derfor ikke uten videre generaliseres. Etter min oppfatning er det altså realistisk å fokusere på en indre generalisering i denne studien. Om studiens funn og konklusjoner er anvendbare i andre situasjoner og kontekster, får være opp til leseren å vurdere.

3.5 Etske betraktninger

Forskningsetikk handler om å ivareta personvernet og sikre at de som deltar i forskningen ikke påføres skade eller unødvendige belastninger. Det er også viktig at målet om å erverve ny kunnskap og innsikt ikke går på bekostning av enkeltpersonens integritet og velferd, og at man hele tiden tenker over hvordan valg kan påvirke hver enkelt informant (Dalland, 2017). Som forsker vil det med andre ord være en hel del etiske betraktninger og overveielser man er nødt til å tenke igjennom, både i forkant, under og i etterkant av forskningen (Postholm, 2010). Før jeg gikk i gang med studien meldte jeg forskningsprosjektet inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) (se vedlegg 1). Til tross for at konkrete personopplysninger ikke er relevante i denne studien, er prosjektet likevel meldepliktig ettersom jeg ønsket å benytte meg av lydopptak under intervjuene.

De etiske retningslinjene som forskere i studier må forholde seg til er gitt at Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Disse retningslinjene gjelder for forskere med nær tilknytning til det deltakende feltet, og krever at forskeren utviser respekt, redelighet, og integritet i fremstillingen av forskningsarbeidet sitt. Kvalitative studier legger opp til en nær kontakt mellom forsker og informanter, og vil dermed innebære at forskeren får informasjon som vil kunne knyttes tilbake til de personene som deltar i studien. Med andre ord vil det være viktig at man beholder konfidensialitet i forskningen, da man som forsker er ansvarlig for å sørge for at ingen kan identifiseres i ettertid og at all data med identifiserbare opplysninger blir destruert (Kvale & Brinkmann, 2015). I kravet om konfidensialitet ligger det altså en forsikring om at alt av informasjon skal behandles på en trygg måte, og at all data må anonymiseres før resultatene presenteres. For å sikre dette, har alle navn, skoler og kommuner derfor blitt anonymisert, og informantene vil som nevnt tidligere kun bli omtalt som Lærer 1, Lærer 2, Lærer 3 og Lærer 4.

Før jeg gikk i gang med intervjuene innhentet jeg et informert samtykke fra alle informantene (se vedlegg 2). Det er viktig å tenke igjennom hvordan man informerer intervjupersonene på forhånd, slik at de har en forståelse av hva det innebærer delta i prosjektet (Dalland, 2017). I informasjonsskrivet som ble sendt ut, kom det frem informasjon om temaet og selve studiet. I tillegg informerte jeg informantene om muligheten til å enhver tid kunne trekke seg fra studien uten begrunnelse. Forskning som inkluderer personer, skal aldri settes i gang før man har mottatt informantenes frie og informerte samtykke (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016). NESH (2016) presiserer at det med dette

foreligger et krav om at samtykke er gitt uten ytre påvirkninger, og at informanten har fått tilstrekkelig med informasjon om prosjektets formål, metode, risiko og hva det vil innebære å delta.

4.0 Analyse – presentasjon av funn

I denne delen av oppgaven vil funnene fra de fire intervjuene presenteres. De ulike funne vil bli presentert i tre hoveddeler basert på studiens forskningsspørsmål. Disse er; «*Livsmestring som tema blant lærere*», «*Skolen som arena for å arbeide med livsmestring*», og «*Skolen som organisasjon*». Videre vil funnene i hver av de tre hoveddelene ta utgangspunkt i kategoriene som ble utviklet gjennom den tematiske analysen (se tabell 3). Dette gjøres for at fremstillingen skal bli oversiktlig og for å sikre at alle deler av problemstillingen og forskningsspørsmålene blir belyst.

4.1 Livsmestring som tema blant lærere

På bakgrunn av at det er lærerens erfaringer tilknyttet livsmestring som undersøkes i denne studien, vil det være nyttig å få kjennskap til hvordan de ulike lærerne oppfatter og forstår begrepet livsmestring. Dette kan videre bidra til å skape en klarere forståelse av de ulike erfaringene lærerne presenterer, og funn som kan knyttes til dette anses derfor som viktig å belyse tidlig i analysen.

4.1.1 Begrepet livsmestring

For å få frem hva de ulike informantene legger i begrepet livsmestring, ble hvert intervju innledet med nettopp dette spørsmålet. Felles for alle de fire lærerne var at de tok seg god tid før de besvarte spørsmålet. Dette gav meg som intervjuer en oppfatning av at de syntes det kunne være vanskelig å komme med et konkret svar, noe samtlige lærere senere bekreftet gjennom å fortelle at de opplevde begrepet livsmestring som både vidt og vanskelig å få tak på. Lærer 2 uttrykte i denne sammenheng;

«Livsmestring syntes jeg er et ganske stort og vanskelig begrep. Det er jo relativt nytt, men jeg har liksom prøvd å søke litt rundt på nettet i håp om at det skal bli litt tydeligere for meg ... Jeg opplever at Utdanningsdirektoratet forklarer det ganske vidt» (Lærer 2)

I sitatet over forteller Lærer 2 at han synes det kan være vanskelig å vite hva man skal legge i selve begrepet livsmestring da han blant annet opplever at Utdanningsdirektoratets beskrivelse i læreplanverket er for uklar og lite definert. Denne opplevelsen deler også Lærer 1, som fortalte at han hadde jobbet lenge med begrepet før han følte han fikk en forståelse av hva som lå i det. Han mente at begrepet var relativt nytt og ikke like godt innarbeidet som de

to andre tverrfaglige temaene som har kommet inn i fagfornyelsen. Også lærer 3 uttrykte at begrepet livsmestring var et omfattende begrep. Likevel uttrykte hun, i motsetning til Lærer 1, at hun etter hvert hadde forstått at selve fenomenet slettes ikke var nytt.

«Nå har de på en måte satt et begrep på noe vi egentlig har drevet med lenge.» (Lærer 3)

I forlengelsen av dette forklarte hun at hun alltid har tatt det som en selvfølge at man som lærer skal sørge for at elevene skal kunne oppleve mestring, og at livsmestring nå har kommet inn som et nytt tverrfaglig tema man må arbeide med, ikke egentlig er et nytt tankegods. Hun hevdet også at flere lærere ikke var klar over dette, og at det derfor kunne hende at de kompliserte temaet mer enn nødvendig. Dette mente hun var med på å skape en forvirring om begrepsforståelse. Hun presiserte derfor at en viktig del av arbeidet med å iverksette livsmestring som et tverrfaglig tema, var å skape en felles begrepsforståelse blant både kolleger og elever.

«Når vi har arbeidet med begrepet livsmestring kommer det frem at folk vektlegger veldig ulike ting. Det er store forskjeller innad i de forskjellige klassene jeg underviser i, men også blant kollegene mine ...» (Lærer 3)

Lærer 3 forteller her at hun har erfart at ulike kolleger vektlegger ulike aspekter ved livsmestring. Dette er også denne studien er et godt eksempel på, for samtidig som alle de fire informantene er enige i at livsmestring betyr å mestre eget liv, trakk de frem ulike forhold da de skulle forklare hva de la i dette. Lærer 1 mente det i bunn og grunn handler om å kunne leve normalt, også i møte med de kravene som blir stilt til en. Han fortalte at han ofte har elever som forteller at de har det vanskelig, men at det nødvendigvis ikke alltid handler om de største utfordringene. «Denne generasjonen må lære å takle normale følelsesreaksjoner» (Lærer 1). I tillegg er han opptatt av at man samtidig skal kunne vite når man må søke hjelp av andre og hvor denne hjelpen finnes.

Lærer 4 er opptatt av at vi må tørre å snakke om at livet noen ganger kan være tøft og ikke være redde for å dele disse tankene og få hjelp av andre. For å få til dette trekker hun frem trygghet som nøkkelen, og er derfor svært opptatt av at elevene hennes skal oppleve trygghet og få mulighet til å prøve og feile i et trygt miljø. Også lærer 3 er opptatt av trygge rammer og

mener at livsmestring handler om å ha evnen til å se muligheter i eget liv. Videre trakk hun frem at livsmestring i bunn og grunn handler om den psykiske så vel som den fysiske helsen.

«Det vi ønsker er at mennesker skal håndtere livet sitt på best mulig måte med de forutsetningene de har.» (Lærer 3)

Felles for alle informantene, er at begrepet er bredt og vanskelig å forstå seg på. Likevel er det en enighet om at begrepet handler om å mestre eget liv og utnytte de ressursene en har for å håndtere eventuelle utfordringer man kan møte på i løpet av livet. Samtidig som at informantene ser på livsmestring som et nytt begrep, kommer det frem at de enten bevisst eller ubevisst har hatt et forhold til det lenge før livsmestring ble innført som et tverrfaglig tema.

4.1.2 Livsmestring knyttet til psykisk helse

Alle informantene trekker frem at livsmestring henger tett sammen med psykisk helse, og at det tidligere har vært utfordrende å arbeide med psykisk helse i skolesammenheng. Det kom tydelig frem at alle de fire lærerne hadde en tanke om at det å arbeide med psykisk helse ofte handlet om å hjelpe elever som allerede har psykiske utfordringer, og at det derfor havnet utenfor deres felt. Lærer 2 sa i denne sammenheng at;

«... det kan jo tenkes at vi nå skal fokusere på de litt mindre skumle temaene rundt psykisk helse, og heller være litt føre var ... fokusere litt mer på de elevene som egentlig kanskje har det greit, men som av og til er litt i ubalanse på grunn av forskjellige ting i hverdagen ...»
(Lærer 2)

Disse forebyggende erfaringene kommer også frem hos flere av de andre informantene. Både Lærer 1 og 3 sier at psykisk helse er skummelt å snakke om da de ikke føler de innehar tilstrekkelig kompetanse på feltet. I samtalen med lærer 3 forteller hun at når hun snakker om begrepet psykisk helse med elevene sine, ofte ender opp med å snakke om tunge temaer som depresjon, angst, selvmord osv. Lærer 4 deler litt samme erfaring, og uttrykker at begrepet psykisk helse har vært et tabubelagt tema i mange år. «Det er noe vi ikke tørr å ta tak i en gang ...» (Lærer 4). Til tross for denne oppfatningen mener Lærer 4 at innføringen av livsmestring som tema i skolen vil få en positiv konsekvens ved at begrepet oppleves som nytt, friskt og positivt ladet.

«Det kan bidra til å ufarliggjøre dette med den psykiske helsen våres, da det heller kan sette fokus på de tingene som vi skal fremme som for eksempel mestring. Det tar fokuset litt vekk fra det tunge som ofte er assosiert med psykisk helse Livsmestring kan åpne dørene for at vi lærere kan lære mer om temaet og heller få frem den positive siden ved det ...» (Lærer 4)

Også Lærer 2 mener at det å ha fokus på psykisk helse gjennom å arbeide med livsmestring som tema, kan føre til mindre tabu.

«Nå handler det ikke nødvendigvis om å hjelpe de som har angst direkte, men lære den vanlige eleven knep de kan bruke i hverdagen, for å takle normalt stress.» (Lærer 2)

Lærer 1 som har arbeidet som lærer i 23 år forteller at han i løpet av de siste årene har sett en tydelig endring når det kommer til elevenes atferd. Han merker stor forskjell på generasjonen før og den som er nå.

«... før var elever mer robuste og taklet de følelsene som dukket opp i løpet av livet. Nå ser jeg at elever ser på helt normale følelsesreaksjoner som mer sykkelig som fører til at de blir mer redde og kavete». (Lærer 1)

Med bakgrunn i denne opplevelsen, forteller Lærer 1 videre om viktigheten av at psykisk helse knyttes til livsmestring på denne måten; «Det handler om håndtering og mestring, ikke sykelligjøring og det å unngå å snakke om vanskelige ting. Vi må se på det som positivt og helsefremmende» (Lærer 1). I likhet med Lærer 1, påpeker også Lærer 3 viktigheten av å snakke positivt om psykisk helse. Lærer 3 forteller at hun gjennom arbeidet med livsmestring har funnet smutthull hvor det passer seg å trekke inn psykisk helse i ulike sammenhenger.

Stort sett er det en enighet blant alle informantene om at det er viktig å knytte psykisk helse og livsmestring sammen. Det er en enighet om at begrepet psykisk helse lenge har vært tabubelagt, og blitt sett på som noe skummelt å ta tak i. Dette underbygges også ved at ingen av informantene trekker frem begrepet psykisk helse i selve intervjuet før de får direkte spørsmål om det. Det er en felles oppfatning av at det er nødvendig med et større fokus rundt å ufarliggjøre begrepet, og istedenfor å kvie seg for å snakke om vanskelige forhold – har informantene opplevd en positiv utvikling ved fremme psykisk helse gjennom å arbeide med livsmestring.

4.2 Skolen som arena for å arbeide med livsmestring

For å kartlegge hvilke tanker de ulike lærerne har om at det nå skal arbeides med livsmestring i skolen, ble det forsøkt å få frem hvilken rolle de selv opplever at de har i dette arbeidet.

Samtidig som rolleavklaringene var viktige, var det også interessant å se på hvordan de stiller seg til gjennomføringen i praksis, og hvorvidt elevmedvirkning er i fokus. I forbindelse med dette, var det avgjørende å få frem hvordan de stiller seg til at livsmestring nå skal innføres som et tverrfaglig tema.

4.2.1 Skolen som helsefremmende arena

Da lærerne fikk spørsmål om det er riktig at livsmestring skal inn i skolen, var samtlige enige om at dette var på tide. I den forbindelse påpekte lærer 3 at hun i lang tid har arbeidet med temaet – men ved at livsmestring nå er konkretisert i fagfornyelsen, fører det til en bevissthet rundt hvor viktig det er å faktisk arbeide med det. Hun trekker samtidig frem at denne konkretiseringen også kan være en ulempe.

«... faren nå er jo at enkelte kan tenkte at det er et enkelttema man skal jobbe med en gang, og at man etter å ha arbeidet med det en gang kan huke det av på lista ...» (Lærer 3)

Lærer 3 mener altså at konkretiseringen kan resultere i at enkelte kun kommer til å arbeide med livsmestring som et enkelttema og ikke noe som gjennomsyrrer alt man driver med, slik hun mener det egentlig er tenkt. Lærer 3 uttrykker at det som er viktig for henne, er at elevene skal klare å se relevansen av det de jobber med på skolen i det senere livet. Hun er opptatt av det ikke skal bli «nok et begrep og en ting de skal lære» (Lærer 3). Likevel mener hun at skolen kan være et godt og riktig sted for arbeide med livsmestring. Lærer 1 er opptatt av at skolen har en del av ansvaret for arbeidet med dette temaet, da det er så tydelig at så mange elever ytrer at de strever. Altså, tenker han som de andre informantene, at det er bra at livsmestring kommer inn i skolen, men understreker;

«Vi lærere er nødt til å gjøre noe, samtidig som det er viktig å vite hvor grensen ligger – hva som er lærernes ansvar ... Jeg er litt kritisk til at vi skal gjøre enkelte ting vi egentlig ikke har kompetanse til, selv om vi hos oss veiledes av kommunens team og psykologer – så er det noen ting vi sier og gjør hvor jeg tenker; dette er egentlig ikke noe jeg kan» (Lærer 1).

Han er altså ikke kritisk til at man som lærer blir ansvarliggjort i arbeidet, men heller til at man som lærer må arbeide med temaer utenfor ens eget kompetansefelt. Dette vektlegger også Lærer 3 ved å si;

«Du får jo utrolig mye informasjon fra disse elevene, du får vite mye vondt og tungt. Og når man som lærer får informasjon om slike ting, så kan man ikke sitte med det alene. Man må ta det opp med andre instanser. Det er liksom hvordan det gjøres derfra. Som lærer har man et ansvar uansett, men det handler om hva man gjør med den informasjonen man får» (Lærer 3).

Lærer 2 ser også på skolen som riktig arena for å arbeide med livsmestring. Dette med bakgrunn i at skolen er en del av et tverrfaglig team, slik at dersom behovet for ytterligere bistand melder seg – har skolen de nødvendige ressursene for å håndtere eventuelle utfordringer. «Hvis man skal nå inn til barn og ungdom – er det viktig at man møter elevene der de er» (Lærer 2). Lærer 2 mener det er en forutsetning for å lykkes i arbeidet med livsmestring, og at skolen derfor er en fin arena for dette, da barn og unge tilbringer så mye tid på skolen.

Da lærerne ble spurt om hva de tenkte om at livsmestring nå har kommet inn som et tverrfaglig tema i fagfornyelsen, kom det frem at informantene hadde ulike meninger om dette. Lærer 4 var veldig positiv, da hun mener at livsmestring er sammensatt, og at man derfor er nødt til å arbeide på tvers av fag dersom man skal lykkes. «Jeg forstår det som et grunnleggende og helt nødvendig tema. Ved å samarbeide på tvers av fag, vil det bidra til å hjelpe eleven å se seg selv i en større sammenheng». Lærer 3 forklarer at hun i de seneste årene har undervist tverrfaglig uavhengig om det har vært konkretisert i lærerplanen.

«Jeg kan ikke skjønne hvorfor folk skal drive og undervise fag på fag, når fagene egentlig ikke er livet. Det er jo ikke fag i livet, det er bare livet» (Lærer 3). Det at livsmestring kommer inn som et tverrfaglig tema og ikke kun som et eget fag, fører til at alle lærerne på skolen nå er forpliktet til å arbeide med det. Med bakgrunn i dette, mener Lærer 4 at det er utrolig mange måter man kan gripe tak i livsmestring som tverrfaglig tema. «Vi er jo forskjellige som mennesker vi lærere også – og det gjør jo at elevene får enda flere måter å tilnærme seg temaet livsmestring på». En erfaring hun har gjort seg er at elevene vil mer når det er ting de får velge selv. Altså, når elevene får skape situasjoner med større sannsynlighet for å oppleve mestring. Hun understreker at «Det er fordelaktig at livsmestring kommer inn

som tverrfaglig tema da det er altfor sammensatt til å være et eget fag. Livsmestring er på tvers av fag – det skal inn over alt!»

Lærer 2 har en oppfatning av at tverrfaglighet kan bidra til større handlingsfrihet. Samtidig uttrykker han at tverrfaglighet er et felt hvor han har «ramlet litt av». Han forklarer at han opplever det som vanskelig å arbeide med, ettersom skolen han arbeider på kan virke å ha kommet senere i gang med fagfornyelsen enn andre skoler. «Jeg har skjønt at dette med tverrfaglighet krever en del tid til planlegging, og den har ikke vi gitt oss selv på vår skole» (Lærer 2).

Til tross for at det er noen ulike meninger rundt det at livsmestring skal inn i skolen, mener alle de fire informantene at skolen er en fin arena å gjøre det på. De delte meningene kommer tydeligst frem når informantene blir spurt om hvilken rolle de har i dette arbeidet. Det er tydelig at det er et ønske blant lærerne å bidra i arbeidet, men at de etterspør klare retningslinjer for hvilken rolle de skal ha og hvilke ansvarsområder som følger denne. Å vite hvor grensen ligger i hva som er en lærers ansvar og hva som bør delegeres videre til andre instanser er en tanke flere informanter deler. Samtidig er samtlige positive til at livsmestring kommer inn som et tverrfaglig tema ettersom de ser gevinsten av en helhetsforståelse og ulike innfallsvinkler. Det er enighet blant informantene at dette er et omfattende arbeid, og spesielt en informant etterspør mer tid til planlegging av dette arbeidet.

4.2.2 Elevmedvirkning

Samtidig som alle de fire lærerne understrekte at livsmestring måtte knyttes til elevenes mestring, hadde skolene ulik grad av elevinvolvering. Dette til tross for at tre av de fire skolene tilhører samme kommune. Lærer 2 ser absolutt fordelene av elevmedvirkning, men synes det er vanskelig ettersom han vet at et slikt arbeid er tidkrevende og avhenger av god planlegging. Han uttrykker at han ikke har kommet så godt i gang med det tverrfaglige arbeidet, da det blant annet ikke har vært en prioritering på skolen han jobber. Lærer 2 opplever ikke at han har tilstrekkelig kompetanse for å involvere elevene foreløpig. Til tross for det, mener han at for å involvere elevene, avhenger det av at han og elevene har en felles forståelse av begrepet før de går i gang med selve arbeidet.

Lærer 3 deler samme tanker rundt hvor viktig en felles begrepsforståelse er når man skal jobbe med elevmedvirkning og trekker frem spesielt en konkret situasjon hun opplevde da hennes elever arbeidet med livsmestring;

«Elevene skulle skrive en fagartikkel om begrepene helse og livsmestring, og jeg så at elevene de sleit helt ekstremt mye fordi temaet er så vidt og de syntes det var vanskelig å få ta på hva er det egentlig begrepene betyr og hva har det og si for dem i hverdagen. Så der så jeg jo veldig tydelig at begrepene er veldig store» (Lærer 3).

Lærer 3 forteller videre at hun har vært svært opptatt av å involvere og inkludere elevene i hele prosessen. Spesielt når hun skulle jobbe med livsmestring på «timeplanen» som hun kalte det. Dette arbeidet var blant annet fastsatte temauker, prosjekter osv. Med andre ord dreide ikke dette arbeidet seg om den generelle «livsmestringen» hun forsøker å flette inn daglig.

«Elevene har vært veldig involvert i alt fra å forstå begrepet livsmestring til å velge arbeidsmetoder. Så når vi skulle ha om dette temaet, så la vi frem – vi fortalte dem litt om temaet og så ville vi høre litt hva de hadde lyst til. Så planene var egentlig ikke lagt før elevene hadde fått lov til å være med på å bestemme, og elevene ville veldig gjerne gjøre det gjennom å forske fordi da kunne de reise ut av skolen, de kunne snakke med folk ... Så de fikk i ganske høy grad være med på å bestemme hvordan de skulle jobbe med dette, gjennom å velge tema og hvordan de valgte å tilnærme seg dette og at det generelt var slik vi endte opp med å gjøre det. For det var ikke gitt, det kunne endt opp med noe helt annet!» (Lærer 3).

Lærer 3 forteller at hun ser på seg selv som en «ildsjel» og en «pådriver» når det gjelder å arbeidende livsmestring i skolen. Dette ansvaret har hun påtatt seg selv, da hun ikke opplever at ledelsen har tatt ansvar for iverksettingen av livsmestring som et tverrfaglig tema. Hun har lenge jobbet tverrfaglig, også før fagfornyelsen. Både fordi det er enklere for elevene å forstå helheten, men også fordi hun som lærer så gevinsten dette førte med seg. Når det gjelder arbeidet med livsmestring som tverrfaglig tema ser hun at det gir rom for å arbeide med større prosjekter, og at det i slike prosesser blir enkelt og naturlig å involvere elevene mer. Hun påpeker at hun sparer mye tid på å ha større og bredere vurderinger på tvers av fag, og at dette fører med seg stor grad av elevmedvirkning da elevene har en stemme i de ulike vurderingssituasjonene.

Da Lærer 4 ble spurt om hun var bevisst på å involvere elevene i arbeidet med livsmestring svarte hun tydelig ja.

«Så klart! Fordi temaet gir liksom så store muligheter sånn at elevene kan stille spørsmål om det de lurer på. Det at elevene kan være med å bestemme og legge føringer i opplæringen, fører også med seg mange flere innfallsvinkler og det gjør jo at elevene kan være kreative og velge noe de interesserer seg for. Man må la elevene velge å gå i dybden på noe de interesserer seg for innenfor de ulike temaene man arbeider med. Når de får jobbe med - og presentere noe som engasjerer dem så lyser det av dem, og det fører jo da med seg at elevene opplever høy grad av mestring» (Lærer 4).

Lærer 1 fortalte at de hadde arbeidet svært lite med elevmedvirkning, hvis ikke ingen ting som han sa.

«I og med at vi er så ferske og famler så mye som vi syntes at vi gjør, så har ikke elevene hatt noen medvirkning verken på klassenivå eller gjennom elevrådet. Vi snakker ikke med klassene våre om dette, vi bare gjør det vi gjør» (Lærer 1).

Til tross for dette, mener han likevel at det på sikt er veldig fordelaktig at elevene blir involvert, men at han har et ønske om å få ting under huden før han i det hele tatt begynner å tenke på dette.

«Elevmedvirkning kan absolutt være med på å fremme livsmestring hos elevene. Det å ha påvirkning og føle at det du sier er av betydning er jo viktig for å føle mestring. Men jeg er fortsatt enig med meg selv i at der hvor jeg og vi er akkurat nå, så er det vanskelig å vite hvor og hvordan og i hvilken grad. Vi må liksom jobbe litt med dette selv først». (Lærer 1)

Samtlige lærere deler at elevmedvirkning er en viktig faktor for å lykkes i arbeidet med livsmestring. Viktigheten av en felles begrepsforståelse er noe som går igjen hos flere av lærerne. Å forstå begrepet livsmestring var for lærerne en grunnleggende faktor for å kunne lykkes med elevmedvirkning. Når det er sagt, ytrer flere at det kan by på utfordringer dersom man ikke setter av nok tid til planlegging både med og uten elevene. Gevinsten av å involvere elevene har vært stor for spesielt Lærer 3 og 4. Lærer 2 etterspør mer kompetanse for å bli tryggere og involvere elevene mer. Han mener i likhet med Lærer 3 og 4 at det vil gi gevinst for opplæringen, men at han ikke har fått kommet i gang. To av fire lærere er godt i gang når

det gjelder å involvere elevene i arbeidet med livsmestring. De resterende to synes det er utfordrende å involvere elevene i like stor grad da ønsker å få på plass en egen trygghet før de inviterer elevene inn i prosessen.

4.3 Skolen som organisasjon

For å få en dypere innsikt i hvordan de ulike lærerne har erfart arbeidet med iverksettingen av livsmestring som tverrfaglig tema i skolen, var det interessant å se på ulike faktorer som kan påvirke denne iverksettelsen. I den forbindelse, er det naturlig å se på hvordan de ulike skolene fungerer som organisasjon og på hvilken måte ledelsen på de ulike skolene legger til rette for iverksetting.

4.3.1 Organisasjonskultur

Lærer 1 peker på et godt samarbeid på skolen, både i fagseksjoner og på trinn, og vektlegger det å ha temauker som en viktig del av dette da det skaper et behov for å planlegge tverrfaglig. Ledelsen legger altså til rette for at lærerne kan planlegge og samarbeide på tvers av fag. Men han trekker også frem at han ser det kan være mer utfordrende i noen fag enn andre, da det ikke kommer tydelig nok frem hva det er som kan gjøres i fagene. I tillegg sier han at det kommer an på læreren, fordi mange ikke ønsker å endre på måten man alltid har gjort ting på.

«Noen lærere som har holdt på lenge er ganske så konservative og de er ikke så veldig interesserte i å gjøre noe nytt. De har da slitt med å finne ting i det gamle de pleier å gjøre som passer inn med dette temaet. Noen fag ber jo om det, mens det i andre fag er vanskeligere.»
(Lærer 1).

I likhet med Lærer 1, opplever også Lærer 3 at enkelte er lite endringsvillige. Hun ser på det som en utfordring, da samarbeidet mellom lærerne kan være utfordrende fordi enkelte ønsker å arbeide individuelt og velger det som gagnar seg selv mest. Hun påpeker også at fordi det tar tid å sette seg inn i nye ting, opplever hun at dette er en tid få er villige til å ofre. Ettersom det avhenger av hvordan skolen legger til rette for denne planleggingen, påpeker hun også at det er avgjørende at hver enkelt lærer faktisk prioriterer og setter av tid til dette arbeidet.

«Noen er jo litt sånn «nei dette er ikke mitt ansvar fordi det ikke står mer konkretisert i faget mitt», og de tenker sånn at de ikke trenger å drive med det fordi det er det noen andre som tar seg av. Jeg opplever det i ulik grad med ulike lærere, og det er litt ille å si at det ofte handler om lærere som er vant til å gjøre det samme og som syntes det er vanskelig og tenke og tørre å prøve noe nytt ... Og disse er en utfordring å få med seg! Jeg syntes vi her har begynt å få det til i langt

større grad enn i fjor, vi tjuvstartet egentlig på tverrfaglighet allerede i fjor så ... men.. ja.. så vi har jo lært hva som gjør at man får med kolleger og hva som ikke har funka!» (Lærer 3).

Lærer 3 forteller at det er ulik grad av samarbeidsevne innad i team på skolen. Hun peker på en fraværende ledelse og at hun anser seg selv og sine kolleger som selvlærte på dette området.

«Selv om ledelsen er fraværende, så får vi tid til å jobbe med det». (Lærer 3).

Altså når de trenger tid til felles planlegging, har ledelsen lagt til rette ved å låse opp to planleggingsdager fra planleggingsuken. Da kan lærerne selv velge når de ønsker å samarbeide på tvers av fag, med bakgrunn i behov. Ettersom de har et så fritt handlingsrom, har lærerne på denne skolen gjennomført en forventningsavklaring.

«Det som er viktig med disse møtene er at det ikke er lov til å møte blank som et spørsmålsteget uten noen tanker, eller har snakket med elevene sine om hva de ønsker.» (Lærer 3).

Også Lærer 4 påpeker viktigheten av tid for å samarbeide og planlegge kollegialt. I motsetning til Lærer 3, opplever ikke Lærer 4 at ledelsen legger like mye til rette.

«Vi planlegger så langt vi får mulighet til det, tanken er at vi skal sette dette i system, slik at det ruller og går. Både den planleggingen som er felles, og i den som er individuell ... Men vi har jo alt for liten tid, det er ingen hemmelighet det, vi har svært liten tid til å sette oss sammen, og det må vi jo for å planlegge tverrfaglighet. Men det vet ledelsen, det er liksom en egen kamp.» (Lærer 4).

Hun forteller altså at hun ønsker seg mer tid, da felles planleggingstid er en viktig faktor i det tverrfaglige arbeidet. Hun peker på at det må være dialog med ledelsen, og at tid er en mangelvare.

I forbindelse med at utdanningsdirektoratet har gitt et stort lokalt handlingsrom for den enkelte skole og lærer, ble det forsøkt å få svar på hva informantene tenkte rundt dette. Lærer 3 er positiv til dette og sier;

«Veldig glad for det jeg. Jeg tenker at hvis noen skulle tredd ned øra mine at jeg skulle drevet med forskning og ikke elevene mine hadde hatt lyst til det, da tenker jeg at det hadde vært helt dødfødt. Men å ha et stort handlingsrom og at det er litt åpent – ja, jeg skjønner at det er mange som synes at det er frustrerende, men igjen så er det der mulighetene ligger hvis man bare tør å ta dem. Ikke alltid ha stålkontroll på hva elevene ønsker å drive med. Altså, tørre å gå de veiene som elevene vil, tørre å utforske og drite seg ut som jeg sa i stad også da. Det er jo ikke farlig på en måte.» (Lærer 3).

I motsetning til Lærer 3, opplærer Lærer 2 det frie handlingsrommet som overveldende da han ikke føler at han har gjort seg de erfaringene som skal til for å kunne utnytte det.

«Jeg er jo forholdsvis «ny» i gamet, så jeg ville nok kanskje foretrukket å ha noen flere føringer så jeg visste litt mer hva jeg skulle forholde meg til. Sånn som det er nå synes jeg det blir litt utydelig. Altså, jeg skjønner ikke helt hva jeg skal drive med» (Lærer 2).

Lærer 2 gir uttrykk for at manglende erfaring kan sette en stopper for han i dette arbeidet. Han forteller at han muligens kunne vært tryggere med å arbeide fritt dersom han hadde litt bedre «selvtillit» og tørre og feile. Lærer 3 forteller at hun har en noenlunde lik oppfatning når det kommer til kolleger;

«Det kan være verre for de som ikke er like modige, for de har så hetta. Altså GUD! De er så redde, altså det er så mange som er så redd for å gjøre feil ... Når jeg ser utfordringene for de som kanskje er nyutdannet, eller som har lang fartstid som kanskje synes det er vanskelig å løsrive seg da. Og jeg tenker det at som nyutdannet også – det er jo tøft, fordi man bruker så lang tid hele tiden, det å tørre å bli trygg i egen lærerrolle og hva slags, hva man skal gjøre da.» (Lærer 3).

I tillegg til å se problemet ved å være nyutdannet, peker hun også på at det kan være vel så store utfordringer blant lærere med lang fartstid. Det å løsrive seg fra gamle vaner kan se ut til å være en problemstilling flere av informantene kan kjenne seg igjen i.

Lærer 1 mener mye om det frie handlingsrommet som Utdanningsdirektoratet har gitt;

«Her har jeg mange tanker. Det at vi er profesjonsutdannede lærere betyr at vi kan og skal utføre profesjonelt skjønn, og vi er nødt til å vite hva som er best for vår skole, vårt personale og våre elever. Og hvis man skal «micromanage» dette fra høyere hold enn kommunenivå, tror jeg ikke de klarer å forankre det i lærerne, men det blir da til noe de gjør fordi de må. Det vil ikke bli noe engasjement, eierskap, så jeg tror det er helt nødvendig med spillerom for at vi skal kunne utføre det på best mulig måte. Men det er avhengig av at noen lengre ned på stigen tar ansvar, som vår rektor gjør». (Lærer 1)

Lærer 1 er altså positiv til det frie handlingsrommet som er gitt, og forteller at han tror sterk styring og overvåking fra høyere hold, vil kunne ha en negativ effekt da lærere på denne måten vil kunne føle lite engasjement og eierskap ovenfor det de driver med.

I likhet med Lærer 3 og Lærer 1, er også Lærer 4 positiv til det frie handlingsrommet. Hun opplever det ikke som skummelt, men at veien blir litt til mens man går – samtidig som man må ha tilgang på nødvendige ressurser. Hun ønsker at handlingsrommet er fritt, men ser viktigheten av at man har tryggheten og kompetansen til å kunne utnytte det på best mulig måte. Dersom man har behov for hjelp, bør det være tilgang på eksterne aktører, samtidig som ledelsen bør inneha kunnskap på feltet slik at man kan rådføre seg.

Tre av fire lærere er svært positive til det frie handlingsrommet Utdanningsdirektoratet har gitt i forbindelse med ny lærerplan. Den ene informanten som er misfornøyd, begrunner det med manglende erfaring da han er relativt nyutdannet og ønsker mer støtte i dette arbeidet. Flere av de andre lærerne påpeker viktigheten av å være uredde, og tørre å feile. Disse informantene har forholdsvis lang fartstid som lærere og kan virke å være mer trygge i rollen. Engasjement og eierskap blir trukket frem som positive effekter av det frie handlingsrommet. Informantene opplever ulik grad av tilrettelegging fra ledelse, både når det kommer til tid og opplæring. Felles for alle informantene er ønske om en mer involverende ledelse som legger til rette for å skape en felles lærende kultur.

4.3.2 Ledelse

Til tross for at både Lærer 1, 2 og 3 arbeider i samme kommune, er det kun Lærer 1 som presiserte at ledelsen har vært aktiv deltakende i hvordan deres skole hadde arbeidet med livsmestring som tverrfaglig tema. Han fortalte om et godt samarbeid med kommunen og god tilgang på ressurser. Dette stemte ikke overens med de erfaringene Lærer 2 og 3 kunne

fortelle om, hvor de snarere etterspurte en slik tilgang på ressurser. Lærer 1 er tydelig på at han ikke tar ledelsen på skolen der han jobber for gitt. Det er tydelig at han er klar over at ledelsen på denne skolen er over snittet interessert i innføringen av fagfornyelsen, som en ny lærerplan.

«Jeg tror nok dessverre om jeg kan si det sånn at vi har en rektor/leder som er ekstra på ballen og som følger ekstra godt med og har kontakter i UDIR. Er nok spesielt heldig med han.»
(Lærer 1).

Lærer 1 forteller videre at de har jobbet mye med livsmestring på skolen der han jobber, og han er svært fornøyd med egen leder. Lederen har tidligere jobbet for Utdanningsdirektoratet, og har ifølge informanten på grunn av dette masse kunnskap og en stor iver. Rektoren er oppdatert på kunnskap, og drar fordel av et godt kontaktnettverk. De har hatt et tett samarbeid med kommunen og har hatt kommunens sosialpedagogiske team til å kurse alle lærere om livsmestring, så mye som annenhver uke siden skolestart. Der har de tilgang på en ekspertgruppe, som har mange gode ideer og mye kunnskap de kan lære videre. Han mener at han kan takke en godt engasjert leder, som forstår viktigheten av dette temaet. I tillegg fullroser han kommunen.

Lærer 4 forteller på den annen side at hun har måttet ta mye ansvar for egen læring, og at det ikke hadde vært like enkelt dersom interessen for feltet ikke hadde vært til stede. Hun omtaler seg som selvlært på området, og forteller at hun har søkt mye rundt og vært engasjert. Hun har selv kontaktet eksterne aktører og igangsatt opplæring i ulike temaer. Alt dette uten involvering av ledelsen. Hun etterspør mer kompetanse og ønsker seg en tydeligere plattform man kan søke seg frem på. På spørsmålet om ledelsen har tatt noe kontakt med andre på vegne av skolen, svarer hun;

«nei nei men det er det jeg ønsker meg, at vi i en kommune har en slags NAV på en måte, som sitter på fagkompetanse som de vet at skolene trenger. Sånn at vi ved hjelp av denne aktøren skal kunne drive relevant og engasjert undervisning, da vi må ha kontakt med verden utenfor, å se at det er en sammenheng mellom det vi snakker om her og det livet som de driver der ute.» (Lærer 4).

I likhet med Lærer 4, peker også Lærer 3 på ønsket om en såkalt «ressursbank». Hun ønsker seg mer tyngde og ikke bare separate kurs i ny og ne. En ressursbank som gjør det mulig å navigere seg raskt i for å få svar på spørsmål og andre ting man lurer på ville blitt satt pris på.

Lærer 3 peker også på en fraværende ledelse og påpeker at mye av ansvaret er lagt over på lærerne ved skolene. De er det hun omtaler som «selvlærte» og har ikke hatt inn noen utenifra. Samtidig sier hun at hun er en person som i likhet med Lærer 4, liker dette ansvaret fordi hun brenner for temaet og syntes det er interessant. Hun er takknemlig for at hennes nærmeste team deler det samme engasjementet som henne, men hun er samtidig klar over at det ikke nødvendigvis er en selvfølge at det er slik. Samtidig som hun liker friheten, skulle hun ønske det innimellom kunne vært noe form for opplæring av folk som har greie på temaet.

«Ja, altså dette med opplæring det er jo et stort spørsmålstegn. Altså her har vi jo blitt kastet inn i det, og måtte finne ut av det selv. Men igjen så er vi et trinn som liker å gjøre det sånn. Og jeg tror kanskje at de andre trinnene ikke liker det. Men det er jo innimellom jeg tenker at det hadde vært fint å fått noen utenifra som kan gi oss noe – ikke bare stå å forelese liksom om noe, psykisk helse – men hvordan vi kan tilnærme oss det på en spennende og elevinvolverende, altså måte da. For det er noen ganger så står du fast og vet kanskje ikke helt hvordan du skal gjøre det, også ja. Så det er et ønske.» (Lærer 3).

Også Lærer 2 ytrer et sterkt ønske om mer involvering fra ledelsen sin side. Han hadde satt pris på om ledelsen hadde bidratt til et samarbeid mellom skolen og eksterne aktører for å sikre en god opplæringsprosess.

«Når ledelsen ikke tar ansvar for en felles opplæring og kompetanseutvikling på dette temaet, føler jeg at vi er helt avhengig av at lærere på de forskjellige trinnene tar ansvar. Hos oss har vel kanskje ingen turt å ta dette ansvaret for fellesskapet, men jeg vet noen har begynt å snuse litt for seg selv.» (Lærer 2).

I sitatet over kommer det frem at Lærer 2 mener det er avgjørende at lærerne på skolen der han jobber tar et aktivt valg når kommer til å involvere seg og ta eierskap til ny lærerplan. Det er tydelig at det krever ekstra støtte både fra ledelsen og eksterne aktører, men at det nå har gått litt for lang tid til at folk kan tillate seg å sitte på «gjerdet» å vente lengre. Lærer 2 mener at med en så lite involvert ledelse, er man enda mer avhengig av såkalte pådrivere som kan ta

ansvaret for fellesskapet. Han påpeker at det er få pådrivere på skolen der han jobber, og at det i kombinasjon med en fraværende ledelse, kan være årsaken til at de har kommet sent i gang med fagfornyelsen

Lærer 4 sier at hun med glede har tatt ansvaret som såkalt pådriver for dette temaet, men at hun er avhengig av å spille på lag med de andre på skolen

«... det krever også at man har de rundt seg som heier liksom. Som er engasjerte som kommer med andre ting som ikke jeg har tenkt på, så det er et evig langt samarbeid. Det fordres av de som samarbeider er engasjert, tenker løsninger og ikke begrensinger. I iallfall i den prosessen vi er i nå, hvor vi skal finne ut hvordan vi skal jobbe med dette i skolen ... Viktig at vi heier på hverandre ikke bare se begrensinger med det liksom. For det gir mange muligheter» (Lærer 4).

Når det gjelder grad av involvering fra ledelsen sin side er det store sprik blant informantene. Alle bortsett fra Lærer 1 savner mer støtte og involvering fra ledelsen, og har erfart at dersom ikke de gjør noe selv – gjør ingen noe. Til tross for at Lærer 1 fullroser kommunen og deres tilgjengelige ressurser, savner de resterende lærerne fra samme kommune samme tilbud. Det er tydelige forskjeller på informasjonsdelingen blant skolene, da noen ikke en gang er klar over at disse ressursene eksisterer. Tid og ressurser er nøkkelord som går igjen hos samtlige informanter. Flere nevner at der ledelsen er lite eller ikke involvert, har de kun klart seg på grunn av «pådrivere» som brenner for temaene livsmestring og tverrfaglighet.

Kun Lærer 1 er fornøyd med ledelsens prioriteringer, da han både føler han får tid, samarbeidsmuligheter og de ressursene han trenger for å mestre den nye arbeidshverdagen. Han føler seg i motsetning til de andre faktisk klar for de utfordringene som måtte komme. Dersom noe mot formodning vil bli uklart, er det tydelig kommunisert hvem som kan kontaktes for å løse de eventuelle utfordringene i kommunen

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil de empiriske funnene bli drøftet i lys av studiens teoretiske rammeverk og tidligere forskning på feltet. Med utgangspunkt i kategorisering og analyse vil studiens funn i denne delen av oppgaven bli drøftet gjennom seks nye hovedkategorier; *livsmestring, psykisk helse, skolens rolle i folkehelsearbeid, livsmestring inn i fagfornyelsen, samarbeidskultur og ledelse*. Bakgrunnen for de nye kategoriene er å gjøre drøftingen oversiktlig, samt sikre at alle deler av problemstillingen og forskningsspørsmålene blir belyst.

5.1 Livsmestring

Alle de fire lærerne gav uttrykk for at de hadde en oppfatning av at begrepet livsmestring var vidt og vanskelig å få tak på. Lærer 1 fortalte at det har tatt tid å få tak på begrepet, da det for han ikke er et kjent begrep fra tidligere. Sett i lys av Stenersen og Prøitz (2020) sin beskrivelse av buzzwords, er det nærliggende å tro at beskrivelsen i den fagspesifikke delen av Fagfornyelsen, vil kunne forenkle arbeidet med livsmestring. Dette da det i flere fag pekes på spesifikke temaer der det vil være naturlig å trekke inn livsmestring som tema. Lærer 1 forteller at han opplever Utdanningsdirektoratets beskrivelse av livsmestring som utydelig. Til tross for intensjonen bak beskrivelsen av folkehelse og livsmestring både i overordnet del og i de enkelte fagene, kan det dermed likevel se ut til at faren for at livsmestring blir et buzzword er til stede.

5.1.1 Mestring

I motsetning til Lærer 1 som gir uttrykk for at han opplever livsmestring som noe nytt, uttrykker Lærer 3 at hun med tiden har forstått at livsmestring slettes ikke er et nytt fenomen. Dette da hun alltid har sett på det som en selvfølge at hun som lærer skal bidra til at elevene sine kan oppleve mestring. Hun kobler med dette begrepet livsmestring til opplevelse av mestring. I Opplæringsloven formålsparagraf står det beskrevet at skolens formål er 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 utforskartronge» (1998, § 1-1). Basert på formålsparagrafens beskrivelse ovenfor er det tenkelig at lærere allerede burde ha arbeidet med å fremme mestring blant sine elever. Lærer 3 forteller at hun har en oppfatning av at ikke alle lærere er klar over at fenomenet livsmestring ikke nødvendig trenger å oppleves som noe nytt. Hun forteller at man gjennom å snakke om begrepet kan skape en felles begrepsforståelse og på denne måten sørge

for at man har en noenlunde lik oppfatning. Dette gjelder både i kollegiet, men ikke minst også i dialog med elevene. Det å skape en felles begrepsforståelse kan ses i sammenheng med Senges (1990) disiplin om å skape en felles visjon innad i organisasjonen. I dette tilfellet er det rimelig å se på Fagfornyelsen som en slags felles visjon lærere skal arbeide mot, da hensikten er å gi lærerne direktiver på hva som skal foregå i skolen (Utdanningsforbundet, 2015).

5.1.2 Motstandsdyktighet

Til tross for at det er en enighet blant alle de fire informantene rundt at livsmestring handler om å mestre eget liv, peker de likevel på ulike aspekter ved livsmestring som tema. Lærer 4 er opptatt av at vi må tørre å snakke høyt om at livet noen ganger kan by på utfordringer, slik det teoretisk er pekt på at man skal utvikle motstandsdyktige elever i skolen. Hun trekker frem tillitt som en viktig faktor for at elevene skal kunne tørre å dele tanker og på denne måten finne løsninger. Hun trekker frem trygget som nøkkelen, og er svært opptatt av at elevene hennes skal få mulighet til å prøve og feile i et trygt miljø. Sentralt i dette arbeidet er det derfor også viktig å fokusere på elevens tillit til egen mestringstro (Bandura, 1997). Samtidig påpeker flere av informantene på at begrepet livsmestring er vanskelig å sette ut i livet. Til tross for beskrivelsen av de tverrfaglige temaene innenfor hvert fag, ser det ut til at samtlige lærere sitter med en opplevelse av at det gis for få retningslinjer for hvordan man faktisk skal arbeide med temaet i skolens praksis.

Lærer 1 vektlegger i sin forståelse av livsmestring at det i bunn og grunn handler om å leve normalt, også i møte med ulike krav og forventninger i samfunnet. Lærer 1 benytter betegnelsen «leve normalt», noe som vil kunne sies å være en nokså generell beskrivelse. Dette på bakgrunn av at ulike personer vil kunne definere det å «leve normalt» som ganske så forskjellig. Befring og Uthus (2019), peker på at det sporadisk vil dukke opp ulike risikofaktorer i livet, og at man på bakgrunn av dette må legge til rette for at elever skal utvikle det de omtaler som motstandsdyktighet. Å være motstandsdyktig handler om å kunne møte ulike utfordringer og komme sterkere ut av det (Drugli & Lekhal, 2018). Til tross for at alle mennesker har forskjellig utgangspunkt og ulike måter å definere et normalt liv på, vil det å fremme motstandsdyktighet blant elever uavhengig av forutsetningene deres – være avgjørende for forebyggende helsearbeid i skolen. Ved at elever utvikler motstandsdyktighet, vil de på sikt kunne bli mer klar over hvilke ressurser de selv innehar, samt hvordan de ulike ressursene kan benyttes i eventuelle situasjoner.

Gjennom salutogenese som perspektiv kan man ved å identifisere både individuelle og kollektive motstandsressurser, oppdage hva det er som kjennetegner de ulike faktorene som bidrar til at man klarer å håndtere ulike situasjoner (Lindström & Eriksson, 2015).

Dersom læreren gjør elevene klar over hvilke ressurser de innehar, kan det føre til at de opplever ulike situasjoner som mer begripelige eller håndterbare. Både Lærer 3 og 4 påpeker at livsmestring er et sammensatt fenomen. Ved å arbeide med temaet på tvers av fag, forteller de at det vil kunne bidra til at elevene kan se seg selv i en større sammenheng og gi elevene opplevelse av sammenheng mellom livet forøvrig og skolehverdagen. Det kan se ut til at det ikke er en tilfeldighet at nettopp livsmestring kommer inn som et tverrfaglig tema med mål om å skape en sammenhengende helhetsforståelse (Utdanningsdirektoratet, 2017).

5.2 Psykisk helse

Psykisk helse er også et vidt begrep som favner om både positive og negative aspekter ved helse (Reneflot et al., 2018). Alle de fire lærerne opplever at arbeid med psykisk helse i skolen, ofte handler om å hjelpe elever som allerede har psykiske utfordringer. Lærer 3 forteller at hun i dialog om temaet psykisk helse med elever, som regel ender opp med å snakke om tunge temaer som depresjon, angst, selvmord osv. Denne opplevelsen deler også Lærer 4, som samtidig forteller at psykisk helse lenge har vært og fremdeles er et tabubelagt tema. I likhet med lærerne peker Helsedirektoratet (2014) på at psykisk helse i dagligtalen ofte brukes i sammenheng med psykiske plager og lidelser. Lærernes erfaringer fra arbeid med psykisk helse kan med andre ord ikke sies å være et overaskende funn da den negative dimensjonen av begrepet viser seg å være fremtredende.

5.2.1 Primærforebygging

I forbindelse med innføringen av livsmestring som tverrfaglig tema, forteller Lærer 2 at han har en oppfatning av at fokuset nå kan rettes mer mot forebyggende arbeid, og elever som ikke nødvendigvis har de største psykiske vanskene. Dette kan forstås som at fokuset i det forebyggende arbeidet fremover ikke kun skal dreie seg om tertiærforebygging, men at den primære forebyggingen også skal få en større plass. Gjennom å også fremme primærforebygging vil det kunne bidra til å skape et mer helhetlig psykisk helsearbeid i skolen, med bakgrunn i at det er nødvendig å både forebygge sykdom og å fremme helse, salutogenese, for å kunne nå målsettingen for folkehelse (Mæland, 2021).

Ifølge Lærer 2 kan innføringen av livsmestring føre til mindre tabu blant elever og lærere. Ettersom livsmestring kommer inn som et tverrfaglig tema i flere fag, vil alle involverte på denne måten bli eksponert for begrepet i ulike sammenhenger. Samtidig vil lærere bli tvunget til å lese seg opp på og arbeide med temaet. Gjennom dette arbeidet vil elevene på sikt kunne oppleve at begrepet blir normalisert og ufarliggjort, samtidig som lærere kan bli tryggere i sin rolle i det forebyggende helsearbeidet. I likhet med Lærer 2, deler Lærer 4 tanken om at iverksettingen av livsmestring i skolen kan få en positiv effekt og bidra til å ufarliggjøre arbeid med elevers psykiske helse. Hun forteller at det mulig vil kunne ta fokuset vekk fra det tunge som ofte assosieres med psykisk helse, og åpne dørene for at lærere kan lære mer om tema og arbeide med helsefremmende arbeid. Holte (2018) mener at tiltak med hensikt å behandle symptomene på psykiske helseplager, ikke lenger er veien å gå. I stedet mener han at det er de brede tiltakene - rettet mot hele befolkningen mens befolkningen enda er frisk,

som kan være med på å gjøre en forskjell på folkehelsen. Informantenes tanker om at livsmestring som tverrfaglig tema kan bidra til å sette et større fokus på det primærforebyggende arbeide i skolen, vil med andre ord kunne ses i sammenheng med Holtes intensjon om hvordan fremtidens folkehelsearbeid bør foregå.

Et av kriteriene som er lagt til grunn for de tverrfaglige temaene er at de skal kunne knyttes til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid. Holte (2018) trekker frem psykiske lidelser som den mest kostnadskrevene sykdomsgruppen i landet, og vektlegger samtidig viktigheten av å fremme forebyggende helsearbeid som et satsningsområde i tiden fremover. Lærer 1 har arbeidet som lærer i 23 år og forteller at han i løpet av de siste årene har sett en tydelig endring når det kommer til elevenes atferd og helse. Han merker stor forskjell på generasjonen som var før og den som er nå, og omtaler tidligere generasjoner som mer robuste eller motstandsdyktige. I forlengelse av dette peker han på en tendens der dagens elever er dårligere enn tidligere i møte med normale følelsesreaksjoner. Dette kan være en faktor som på sikt kan øke sjansen for psykisk uhelse, noe som kan ses på som bekymringsverdig.

5.2.2 Elevinvolvering

Lærer 3 forteller at hun gjennom arbeidet med livsmestring har funnet smutthull hvor det passer seg å trekke inn psykisk helse i ulike sammenhenger. I forbindelse med dette arbeidet forteller hun at hun er svært opptatt av å involvere og inkludere elevene i hele prosessen. Lærer 3 er opptatt av å skape en felles begrepsforståelse blant elevene. Gjennom en felles begrepsforståelse kan det tenkes at elevene vil kunne oppleve at arbeidet med livsmestring blir et tverrfaglig prosjekt, og på denne måten både mer meningsfullt og begripelig for dem.

Også Lærer 4 fortalte at hun var bevisst på elevinvolvering. Hun beskriver at temaet gir store muligheter, slik at elevene kan stille spørsmål om ting de lurer på. Ved at elevene involveres på denne måten åpnes det opp for ulike innfallsvinkler, og inviterer til diskusjon. En slik takhøyde i undervisningen bidrar til at elevene selv kan velge hvilke temaer de ønsker å spesialisere seg i. Ved å involvere elevene i valg av tema, er sannsynligheten for at de velger noe de interesserer seg for, stor. Gjennom å arbeide med noe man finner interessant, er det naturlig å tenke seg at økt motivasjon hos elevene finner sted. Elevene vil i dette arbeidet kunne oppleve situasjonen som mer givende og viktig, fordi de selv får eierskap til

læringsprosessen. Antonovsky (2012) peker på viktigheten av «opplevelse av sammenheng» for å kunne utvikle en god helse. Ved at elevene selv blir involvert i valg av tema, er det sannsynlig at opplevelsen av begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet øker. Ifølge Lærer 1 kan elevmedvirkning være med på å fremme livsmestring hos elevene. Han forteller at det å ha påvirkning og føle at det du sier er av betydning, er viktig for å kunne oppleve mestring. Til tross for dette forteller han at elevmedvirkning på skolen der han jobber, foreløpig ikke er prioritert. Dette fordi han selv ønsker å få livsmestring mer under huden før han åpner opp for å involvere elevene. Funnet er overraskende, da Lærer 1 har fått god opplæring av eksterne aktører med spisskompetanse på feltet. På bakgrunn av alle fordelene elevmedvirkning kan føre med seg, er det derfor bemerkelsesverdig at det kan virke som om de eksterne aktørene ikke har vektlagt elevinvolvering i opplæringen.

5.3 Skolen som arena for å arbeide med livsmestring

Alle informantene mente det var på tide at et tema som livsmestring får plass i læreplanverket, og at det er riktig at det nå skal inn i skolen som et tverrfaglig tema. Samtidig uttrykte lærerne et ønske om mer tid og flere ressurser til å arbeide med temaet. Informantenes ønske om mer tid til opplæring og planlegging er tråd med resultatene som kommer frem i undersøkelsen gjennomført av Holen og Waagene fra 2014. I den samme undersøkelsen, viste det seg også at lærere peker på viktigheten av at arbeid med psykisk helse må få en større plass i skolen. Resultatet av dette er at livsmestring nå kommer inn i skolen som et tverrfaglig tema (Holen & Waagene, 2014).

Lærer 3 påpeker at livsmestring ikke skal bli «nok et begrep», og noe elevene bare skal lære. Hun presiserer at det for henne er svært viktig at elevene ser at det de arbeider med på skolen har en relevans i det senere liv. Ett av formålene med livsmestring som tverrfaglig tema er at elevene skal få en forståelse av at ting er sammensatt, og at man gjennom samarbeid kan løse komplekse utfordringer. Lærer 4 er svært positiv til at livsmestring kommer inn som et tverrfaglig tema da det er et sammensatt begrep. I den forbindelse påpeker hun at ved å arbeide med livsmestring, kommer man ikke utenom å samarbeide og jobbe på tvers av fag. Denne tanken deler også Lærer 3, som ikke kan forstå hvordan lærere kan undervise fag på fag når det ikke finnes fag i livet.

5.3.1 Forebyggende helsearbeid

Hvorvidt skolen er riktig arena for å arbeide med livsmestring som tverrfaglig tema, viser det seg å være enighet rundt. Samtlige informanter synes det er riktig at skolen nå blir ansvarlig i arbeidet med å fremme livsmestring hos elever. Lærer 1 påpeker at det at barn og unge tilbringer mesteparten av tiden sin på skolen, noe som styrker begrunnelsen til hvorfor skolen nå blir en arena hvor det skal settes søkelys på livsmestring. Også lærer 2 vektlegger tiden elevene tilbringer på skolen som en viktig faktor på hvorfor skolen er riktig sted for dette arbeidet. Han påpeker også at dersom man skal nå inn til barn og ungdom, er det avgjørende at man møter dem der de er. I likhet med Lærer 1 og 2, peker også både nasjonal og internasjonal forskning, på at skolen bør ha en sentral, aktiv og integrerende rolle i det forebyggende helsearbeidet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2012-2013, 2014-2015; Holte, 2018; Mykletun et al., 2009; Schancke, 2012).

Holte (2018) peker ut skole og barnehage som viktige arenaer for forebyggende helsearbeid, da gevinsten av satsningen vil være størst jo tidligere i livet man satser. Folkehelseloven vektlegger ressursene som finnes rundt enkeltindividet, og løfter frem et politisk ansvar der alle samfunnssektorene må delta. Dette kommer også tydelig frem i «Folkehelsemeldingen — God helse – felles ansvar» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2012-2013), der det blant annet pekes på at folkehelseutfordringene ikke kan løses i helsesektoren alene, men er nødt til å anerkjennes som en felles oppgave for hele samfunnet. På bakgrunn av at elevene tilbringer mesteparten av tiden sin på skolen, og helse må skapes der man bor og lever, vil skolen være en naturlig arena for forebyggende helsearbeid. En annen viktig faktor, er at lærere har kontinuerlig kontakt med elevene og en særstilling til å kunne jobbe systematisk og godt med tidlig innsats og folkehelse.

5.3.2 Helsefremmende arbeid

Stallard (2016) peker på at alle som arbeider med barn og unge, i tillegg til et faglig ansvar, også har et ansvar for å drive med helsefremmende arbeid. I forlengelse av dette mener han at lærere må inneha kompetanse til å identifisere psykiske helseplager i tillegg til å vite hvordan man skal snakke med og følge opp elever med utfordringer. Det kan virke som om kriteriene Stallard (2016) trekker frem, også er aktuelle for Lærer 1. Samtidig forteller han at man som lærer er nødt til å vite hvor grensen går, og hva som er lærerens ansvar. Han er kritisk til at man skal utføre arbeid man ikke har kompetanse i. I en undersøkelse gjennomført av Ekornes i 2016, kommer det frem at lærere etterspør skolering i temaet psykisk helse, både i utdanningsløp og yrke. Lærerne i undersøkelsen forteller at de er usikre på hva de kan si til elever som sliter, og om feil tilnærming mulig kan forverre en situasjon. Ekornes (2016) beskriver et gap mellom opplevd ansvar og kompetanse, der lærerne samtidig som de føler et stort ansvar for å drive med helsefremmende arbeid, opplever begrensninger i egen kompetanse på feltet.

I tillegg til å være opptatt av rolleavklaringer og ansvarsfordeling, påpeker også Lærer 1 at det viktige er hva man gjør med informasjonen man får fra elevene. Ved at yrkesgrupper som jobber med barn og unge, får kontinuerlig kursing og oppfølging, vil det øke lærernes kompetanse og trygghet. Helse og omsorgsdepartementet peker i sin opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse, på at en viktig del av den kompetansen en lærer må inneha, er å kjenne til de tilgjengelige tjenestene som finnes. Ved å kjenne til disse tjenestene, vil man

kunne sende barn og unge videre til rett instans når det krever med kompetanse enn det skolen innehar (Helse- og omsorgsdepartementet, 2018-2019).

5.4 Iverksettingen av Fagfornyelsen

Til tross for at livsmestring er å anse som et forholdsvis nytt begrep, kommer det frem i studien at informantene enten bevisst eller ubevisst har hatt et forhold til det lenge før livsmestring ble innført som et tverrfaglig tema i fagfornyelsen. Lærer 3 påpeker at konkretiseringen av livsmestring som tverrfaglig tema i Fagfornyelsen, fører til en bevissthet rundt hvor viktig det faktisk er å arbeide med temaet. Samtidig uttrykte hun at denne konkretiseringen også kan bli en ulempe ved at noen lærere kan tolke det som et enkelttema, og ikke noe som gjennomsyrrer alt man driver med slik hun mener de tverrfaglige temaene egentlig er tenkt. Dette kan ses i sammenheng med Imsen (2009) sin beskrivelse av læreplanen, der hun trekker frem at det finnes en stor forskjell på intensjonen bak og hva som blir realiteten i skolen.

5.4.1 Fra den formelle læreplanen til den oppfattede læreplanen

Gjennom Goodlad (1979) sin læreplanteori pekes det også på at en læreplan operasjonaliseres gjennom flere ulike nivåer, før den kommer til live i undervisningen og erfares av elevene. Gudem (1990) uttrykker i den forbindelse at den oppfattede læreplanen sletts ikke vil være lik for alle. Det at Lærer 3 forteller om en ulik forståelse av at livsmestring nå er konkretisert i læreplanen, er med andre ord ingen overraskelse. Alle lærere er forskjellige og vil dermed også bringe med seg variert kunnskap, tradisjoner, personlighet og forventinger inn i tolkningen av læreplanen. Utfordringen i en organisasjon vil være å finne rom og tid til å utveksle ulike tolkninger skape felles forståelse og danne en visjon for videre arbeid med læreplanverket og iverksette tverrfaglige temaer i fagfornyelsen.

En av informantene gir uttrykk for at beskrivelsen av begrepet livsmestring i Fagfornyelsen ikke er tilstrekkelig, gjennom å uttrykke; «Jeg opplever at Utdanningsdirektoratet forklarer det ganske vidt.» (Lærer 2). Om den nasjonale lærerplanen skal styre er lærere nødt til å forstå den (Karseth et al., 2020; Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). På lik linje må det derfor være rom for tolkning, problematisering og diskusjon, dersom lærerplanen skal kunne være til veiledning og inspirasjon (Andreassen, 2016). I fravær av tydelige retningslinjer i Utdanningsdirektoratets beskrivelser, forteller Lærer 2 videre at han har sett seg nødt til å benytte seg av blant annet internett i håp om en bedre begrepsforståelse. Imsen (2009) påpeker i sin teori at desto mer åpen og generell en lærerplan er, desto mer vil lærere bli tvunget til å tolke selv for å konkretisere den. Det kommer frem i dialogene med informantene

at de opplever at livsmestring er beskrevet uklart i Fagfornyelsen. Dermed åpnes det opp for et stort tolkningsrom for samtlige lærere.

Goodlad (1979) forklarer gjennom sine fremstillingsnivåer av læreplanen, at den oppfattede lærerplanen slettes ikke vil være den samme for alle. Dette på bakgrunn av at ulike individer vil bringe med seg variert kunnskap, tradisjoner, personlighet og forventninger som sammen vil gjøre at planen vil bli oppfattet ulikt (Gundem, 1990). De ulike tolkningene vil igjen kunne påvirke hvordan lærerplanen vil bli realisert, da ulik tolkning vil iverksette ulik gjennomføring. Informantene i denne studien gir gjennom sine utsagn, uttrykk for at det er stort tolkningsrom når gjelder iverksettingen av Fagfornyelsen. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2015-2016), skal fagfornyelsen gi tydeligere retning for arbeidet i skolen, både når det kommer til skolens ansvarsområder, samt konkretisering av sammenheng mellom opplæringens formål og innhold. Sett i lys av informantenes uttalelser, kan det virke som om Kunnskapsdepartementets formelle målsetting ikke lykkes like godt i den oppfattede og gjennomførte læreplanen.

Som en konsekvens av den mangelfulle konkretiseringen som er beskrevet ovenfor, vil det for lærere handle om å finne sin egen form i arbeidet med å iverksette og gjennomføre livsmestring som tverrfaglig tema. Det vil for hver enkelt lærer være avgjørende hvorvidt de forstår og utnytter sitt profesjonelle handlingsrom. Med bakgrunn i det lokale handlingsrommet Utdanningsdirektoratet har gitt for den enkelte skole og lærerne, gir informantene uttrykk for at erfaring er en vesentlig faktor. Lærer 2 som er relativt nyutdannet, forteller her at han opplever det frie handlingsrommet som overveldende da han ikke opplever å ha tilstrekkelig med erfaring.

5.4.2 Evne til omstilling

I en studie gjennomført av Helleve, Ulvik og Smith (2018), kommer det frem at erfarne lærere vanligvis gjør det de selv synes er mest riktig, mens de mindre erfarne, ofte tvinges til å tilpasse seg i mye større grad på grunn av manglende selvtillit. Det kommer også frem av studien at de erfarne lærere i mye større grad, omformulerer rammevilkårene og tilpasser gjennomføringen til sine klasser. Funnene i studien til Helleve et. al. (2018) samsvarer med opplevelsen både Lærer 1 og 3 deler. På bakgrunn av funnene til Helleve et. al. (2018), er det rimelig å anta at erfarne lærere i større grad enn uerfarne, har bedre forutsetninger for å lykkes med iverksettingen av livsmestring som tverrfaglig tema. På en annen side kommer Lærer 3

med en interessant uttalelse. Hun peker på at det kan være vel så store utfordringer blant lærere med lang fartstid, da det å løsrive seg fra gamle vaner kan se ut til å være en problemstilling flere lærere kan kjenne seg igjen i. Det kan med andre ord virke som det ikke nødvendigvis er en ulempe å være en uerfaren lærer i denne sammenhengen, da det å iverksette nye planer krever tilpasning og jevnlig justeringer for å lykkes. Ved en omstilling slik som Fagfornyelsen, er det vesentlig at man på individnivå er åpen for endring. Samtidig er samarbeid innad i organisasjonen også av stor betydning for hvordan en organisasjon evner å iverksette endringer og nye planer (Størkersen & Solem, 2010).

5.5 Samarbeidslæring

I et samfunn som stadig er i endring, er det viktig at skolen også lærer seg å lære, slik at organisasjonen klarer å endre seg i takt med samfunnet vi lever i (Filstad, 2010). Å være i en organisasjon innebærer at flere personer samarbeider om å nå felles mål, noe som vil kreve jevnlig læring og utvikling innad i organisasjonen. Både Senge (1990) og Hagesæter (2000) fremmer viktigheten av samarbeid. Til tross for dette kommer det frem at opplevelsen av samarbeid er ulik hos informantene. Ikke bare er det ulikheter mellom de forskjellige skolene – informantene ytrer også at det store forskjeller blant teamene internt på skolen.

Skolen som system forvalter mye kunnskap, men hvordan skal skolen utvikle profesjonelle læringsfelleskap?

5.5.1 Teamlæring

Som nevnt tidligere i oppgaven, er det en forutsetning at man som individ er åpen for endring i et lærerkollegium. Hvorvidt en organisasjon er i stand til å nyttiggjøre seg av kunnskap som allerede finnes i organisasjonen, er i følge Senge (1990) avhengig av at man klarer å skape en felles visjon. Skolen som en lærende organisasjon er ifølge Filstad (2010) en skole som har kontinuerlig læring og hele tiden har kapasitet til å transformere seg. Dette vektlegges også av Hargreaves (1996), som hevder at lærere kan omtales som nøkkelen til en til endring.. I likhet med Hagesæter (2000), trekker også Senge (1990) frem gruppelæring som en viktig disiplin som må være til stede for at det skal kunne utvikles en lærende organisasjon. I forbindelse med iverksettingen av livsmestring som tverrfaglig tema i Fagfornyelsen, er det derfor avgjørende for skolen som organisasjon å legge til rette for at lærerne får rom og tid til å samarbeide. Senge (1990) beskriver i sin teori at teamlæring avhenger av at deltakerne deltar i både dialog og diskusjon. I tillegg til å mestre å presentere og forsvare ulike synspunkter, er det avgjørende at man også evner å lytte til andres meninger og er villig til å vurdere nye ideer.

Til tross for at det er gode forutsetninger for samarbeid, påpeker likevel Lærer 3 at det er ulik grad av samarbeid innad i teamene på skolen. Hun trekker frem at en av utfordringene er at enkelte lærere ønsker å arbeide individuelt og benytter dette som en tilpasningsstrategi de kan spare tid og energi på (Hargreaves, 1996). Hun påpeker også at det tar tid å sette seg inn i endringer, og opplever at dette ikke er tid alle ønsker å ofre. Med andre ord, mener hun at det er avgjørende at hver enkelt lærer faktisk prioriterer og setter av tid til dette arbeidet i

fellesskap. Også Lærer 4 trekker frem tid som en avgjørende faktor for å kunne samarbeide og planlegge kollegialt, og ønsker seg spesielt dette i forbindelse med Fagfornyelsen.

5.5.2 Samarbeidskultur

Hagesæter (2000) hevder at den individualistiske skolekulturen i dag står sterkt i den norske skolen. Samtidig peker hun på at oppgavene man står ovenfor i dagens skole, krever at lærerkollegiet blir mer samarbeidsorientert. Lærer 3 forteller at det er lagt godt til rette for samarbeid på skolen der hun jobber. Ledelsen har stor tillit til lærerne, og har med bakgrunn i dette åpnet opp for at lærerne selv kan styre grad av samarbeid. Dette kan sammenlignes med samarbeidskulturen Hargreaves (1996) beskriver i en dynamisk skole. Skolene med denne samarbeidskulturen, legger til rette for at lærerne selv kan velge når de ønsker å samarbeide på tvers av fag med bakgrunn i behov. Samarbeidet kan på denne måten sees på som frivillig og spontant, da det ikke er pålagt av ledelsen, men oppstår naturlig konsekvens av skolens sosiale grupper (Hargreaves, 1996). Videre peker Lærer 3 på at en forutsetning for at disse samarbeidene skal lykkes, er at det på forhånd er gjennomført en forventningsavklaring. Hun forteller at måten de pleier å gjøre det på, er at det stilles krav til å møte forberedt til samlingene. Altså, er det ikke tillatt å møte opp uten å ha gjort seg opp noen tanker i forkant. På denne måten vil man kunne unngå det Senge (1990) beskriver som deltakerskjevhet – en utfordring som ofte kan oppstå i gruppearbeid.

Ved en omstilling slik som Fagfornyelsen, er det vesentlig at man på individ- og gruppenivå er åpen for endring i lærerkollegiet. Livsmestring kommer som nevnt inn som et tverrfaglig tema, og har som formål at elevene skal oppnå en forståelse og se sammenhenger både i enkeltfag og på tvers av fag (Utdanningsdirektoratet, 2017). Gjennom å jobbe tverrfaglig, kan elevene se at verden ikke er delt opp i fag, men at de ulike fagene er med på å utfylle hverandre. Med andre ord, handler tverrfaglig samarbeid om at personer med ulik kompetanse og tilnærming jobber sammen mot et felles mål. Når ulike kunnskaper og arbeidsmetoder samles, vil det blant annet føre til en større variasjon i problemløsningsstrategier (Kaufmann & Kaufmann, 1996). Ved at lærere med ulik kompetanse på tvers av fag jobber utenfor egne rammer og deler erfaringer mot et felles mål, kan det ifølge Senge (1990) gjøre en gruppe mer rustet.

I likhet med Senge (1990), deler Lærer 4 samme tanke, da hun mener det er avgjørende å jobbe sammen dersom man skal lykkes i arbeidet med livsmestring. Hun forteller at ved å

samarbeide på tvers av fag vil det kunne bidra til å hjelpe elevene å se seg selv i en større sammenheng. Lærer 4 mener det er en selvfølgelighet at livsmestring nå kommer inn som et tverrfaglig tema og ikke kun som et eget fag. Dette da det skaper en forpliktelse blant lærerne uavhengig av hvilke fag de underviser i. Årsaken til forpliktelsen kan være den kortfattede beskrivelsen av livsmestring som tverrfaglig tema som fremkommer i den fagspesifikke delen av Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Lærer 2 mener det er fordeler med tverrfaglighet, men påpeker også at han synes det er utfordrende da planleggingen krever mye tid. Videre utdyper han at problemet på skolen der han jobber, er at det ikke er tilrettelagt og satt av tid til samarbeid. Som en relativt nyutdannet lærer, kan det tyde på at Lærer 2 ville hatt stort utbytte av en samarbeidskultur, da han forteller at han som et resultat av manglende erfaring, mangler selvtillit og er redd for å feile. Gjennom å arbeide i grupper vil man kunne få økt motivasjon og mestringsfølelse som enkeltindivid som profesjonsutøver (Kaufmann & Kaufmann, 1996). Dette da oppgaver som ellers ville kunne føles overveldende og uoverkommelig, kan oppleves mer håndterbare og engasjerende dersom de løses i en gruppe av profesjonsutøvere (Kaufmann & Kaufmann, 1996).

5.6 Ledelse

En aktiv og involvert ledelse vektlegges av samtlige informanter som en viktig faktor for å kunne lykkes med iverksettingen av livsmestring som tverrfaglig tema. Likevel var det kun Lærer 1 som gav uttrykk for at ledelsen på skolen han arbeider på har en støttende rolle i arbeidet med iverksettingen av livsmestring som tverrfaglig tema. Lærer 1 fortalte om et tett samarbeid med kommunen, og en ledelse som er svært involvert og engasjert. Han forteller at rektoren på skolen der han jobber, tidligere har arbeidet for Utdanningsdirektoratet og er svært oppdatert på kunnskap om skoleutvikling. Gjennom sitt kontaktnettverk og tidligere erfaringer, er lederen på denne skolen en pådriver for iverksettingen, da det kommer tydelig frem at han ser viktigheten av utviklingsarbeidet.

5.6.1 Ledelse av kompetanseutvikling

Lærer 1 påpeker at han gjennom å samarbeide med kommunen har fått kursing og tilgang på en ekspertgruppe som har mange gode ideer og mye kunnskap. Videre forteller Lærer 1 at skolen han jobber på, annenhver uke har blitt kurset av kommunens sosialpedagogiske team i temaet livsmestring. Dette funnet er svært interessant, med tanke på at Lærer 1 jobber i samme kommune som Lærer 2 og 3 som snarere etterspør denne tilgangen på ressurser. Dette kan enten tyde på at det er informasjonssvikt mellom ledere og lærere – eller manglende informasjon om hvilke ressurser som faktisk er tilgjengelige blant lederne i kommunen.

Lærer 2 og 3 gir uttrykk for at de ikke vet at disse ressursene eksisterer, da de ytrer at slike ressurser som Lærer 1 beskriver er et sterkt ønske. Hvorvidt Lærer 1 sine tilganger på ressurser er ledelsens fortjeneste er vanskelig å si, men det kan ifølge Lysø et.al (2014) virke som om lederen til Lærer 1 har en pedagogisk tilnærming i sin måte å lede på. Dette da det kommer frem i samtalen med Lærer 1 at ledelsen på skolen der han jobber setter søkelys på en kunnskapsbasert skole, og har en forståelse for at arbeidet med livsmestring krever ulik kompetanse på ulike områder.

I likhet med Lærer 2 og 3, forteller også Lærer 4 at hun også etterspør mer kompetanse. Hun forteller at hun selv har vært i kontakt med eksterne aktører, da hun har opplevd lite involvering fra ledelsen og dermed har sett seg nødt til å ta tak i kompetanseheving på egenhånd. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2018), er skoleeier og skoleleder sammen ansvarlig for at skolen innehar nødvendig kompetanse. Sammen skal de legge til rette for en

kompetanseutvikling som er i tråd med det det nye læreplanverket krever og sørge for at skolen har de rammebetingelsene som kreves. I likhet med Lærer 4, forteller også Lærer 3 om at mye av ansvaret har blitt lagt over på lærerne og deres autonomi. Både Lærer 4 og Lærer 3 ser ut til å like å ta eierskap og involvere seg i arbeidet med livsmestring. På den annen side, påpeker Lærer 3 at selv om hun liker friheten ledelsen gir, skulle hun ønske at de innimellom var noe form for opplæring fra eksterne aktører med nødvendig kunnskap.

Lærer 3 om god tilrettelegging fra ledelsen når det kommer til arbeid i grupper. Samtidig etterlyses det styring, ettersom gruppen selv har måttet sette noen retningslinjer for hvordan møtene og samarbeidet skal gjennomføres. «Det som er viktig med disse møtene, er at det ikke er lov til å møte blankt som et spørsmålstegn uten noen tanker ...» (Lærer 3). Til tross for at Lærer 3 gir uttrykk for at de selv uten involvering fra ledelsen har lykkes godt i arbeidet med livsmestring som tverrfaglig tema – påpeker hun at det at og til kunne vært ønskelig med en tettere dialog med ledelsen for å fylle eventuelle hull.

Det at både Lærer 2, 3 og 4 ytrer et ønske om mer støtte og kompetanseheving kommer ikke som en overraskelse, da det i artikkelen «*Arbeid med nye læreplaner – forventninger og ansvar*», pekes på at det krever tilstrekkelig informasjon og veiledning for å iverksette en ny lærerplan (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Problematikken tilknyttet mangelfull kompetanse og tilrettelegging fra ledelsen kan sees å ha vært en utfordring i flere år, da både i undersøkelsen til Hole og Waagene (2014) og Ekornes (2016) kommer frem at lærere etterspør kompetanseheving i forbindelse med forebyggende helsearbeid.

Som nevnt forteller Lærer 3 om god tilrettelegging fra ledelsen når det kommer til arbeid i grupper. Samtidig etterlyses det styring, ettersom gruppen selv har måttet sette noen retningslinjer for hvordan møtene og samarbeidet skal gjennomføres. «Det som er viktig med disse møtene, er at det ikke er lov til å møte blankt som et spørsmålstegn uten noen tanker ...» (Lærer 3). Til tross for at Lærer 3 gir uttrykk for at de selv uten involvering fra ledelsen har lykkes godt i arbeidet med livsmestring som tverrfaglig tema – påpeker hun at det at og til kunne vært ønskelig med en tettere dialog med ledelsen for å fylle eventuelle hull.

5.6.2 Selvledelse

Lærer 4 forteller at hun har tatt mye initiativ for egen læring, men påpeker at det ikke hadde vært like enkelt dersom hun ikke hadde hatt interessen for feltet. Det samme sier også Lærer

3, som omtaler seg selv som selvlært på området. Både Lærer 4 og Lærer 3 ser ut til å på egenhånd ha benyttet strategier og metoder for å lede seg selv i arbeidet med livsmestring. De har selv utført egne aktiviteter og arbeidet mot å nå målet om å iverksette Fagfornyelsen i sin undervisning. Denne måten å arbeide på kan sees i sammenheng med Tom Karp (2016) sin beskrivelse av fenomenet selvledelse. I en organisasjon har ledelsen en viktig jobb med å motivere sine medarbeidere til å mestre selvledelse, og presisere hvorfor selvledelse er viktig. Yukl (2013) peker også på at man som leder har et ansvar for å presentere ulike strategier, og legge til rette for at medarbeiderne blir i stand til å ta i bruk disse. I dette tilfellet ser det ut som at ledelsen dessverre ikke kan ta æren for Lærer 3 og 4 sitt arbeid med å iverksette livsmestring som tverrfaglig tema. Yukl (2013) peker på at dersom ledelsen skal kunne ta æren, er det avgjørende at ledelsen oppmuntrer til fritt handlingsrom slik at lærere får en positiv opplevelse av autonomi. Formålet vil med andre ord være at ledere legger til rette for at lærere selv skal være i stand til å håndtere utfordringer både på jobb og i livet generelt (Karp, 2016).

Flere av informantene peker på at tid er en mangelvare som etterspørres, og som samtlige informanter mener at ledelsen bør legge bedre til rette for. Til tross for at Lærer 3 peker på en fraværende ledelse, forteller hun samtidig at når lærerne trenger tid til felles planlegging, har ledelsen lagt til rette for dette. Det vektlegges også av Utdanningsdirektoratet (2020a), at for å sikre en god implementering, er det avgjørende å få nok tid til forberedelser, samt gjennomføre en tydelig forventningsavklaring når det gjelder hva som forventes av ulike aktører. Gjennom en tydelig planleggingsfase vil alle involverte, samt ledere få oversikt over hvilken kompetanse som eksisterer, og hva som bør utbedres. Videre vil en slik forventningsavklaring være hensiktsmessig med tanke på informasjonsflyten rundt hvor man kan motta øvrig støtte dersom man har behov for det. Studien viser at tre av informantene ikke er tilstrekkelig informert om hvilke ressurser som finnes, mens Lærer 1 på den annen side har en helt annen oppfatning. Han forteller å ha mottatt denne informasjonen, og oppleves på bakgrunn av dette, betydelig tryggere og mer forberedt for å gå i gang med iverksettingen av ny læreplan. Samtidig, kan det i denne studien virke som om ledelsen ikke har vært tilstrekkelig delaktig i forventningsavklaringen, da de ikke kjenner til hva slags kompetanse og ressurser som er ønsket hos sine lærere.

I motsetning til Lærer 3 og 4 som begge har tatt mye ansvar på egenhånd, forteller Lærer 2 at det på hans skole ikke er noen som har tatt dette ansvaret. Han forteller videre at han som

forholdsvis nyutdannet lærer, etterspør mer involvering fra ledelsen da han blant annet føler seg utrygg i arbeidet med å iverksette ny lærerplan. Det kan virke som om Lærer 2 er mer komfortabel med å få tildelt oppgaver, og har nok med å mestre disse, og derfor ikke føler seg kapabel til å ta det store ansvaret slik Lærer 3 og 4 har gjort på sin skole. Karp (2016), påpeker også i sin teori, at ansvarsfraskrivelse er et vanlig fenomen, da evnen til selvledelse er individuelt.

Til tross for at selvledelse kan sees på som et positivt fenomen, kritiseres det også, da enkelte hevder at “mennesker uansett må lede seg selv; det er biologisk betinget, og en integrert del av det å leve” (Karp, 2016, s. 18). Denne kritikken kan motargumenteres med at det ikke er alle mennesker som innehar egenskaper til å kunne lede seg selv, og som ikke er komfortable med å ta ansvar over hverken seg selv eller andre. I en gruppe vil det alltid finnes ulike individer, men ved å trene på selvledelse, hevdes det at alle kan mestre det på sikt. Med bakgrunn i dette, er det ifølge Yukl (2013), hensiktsmessig at ledelsen bidrar til å legge til rette for selvstyrte grupper innad i organisasjonen. Gjennom å arbeide i selvstyrte grupper, vil lærere ifølge Yukl (2013), oppleve økt motivasjon, høyere effektivitet og sannsynligvis oppnå eierskap i arbeidet med å iverksette ny lærerplan.

Som nevnt forteller Lærer 3 om god tilrettelegging fra ledelsen når det kommer til arbeid i grupper. Samtidig etterlyses det styring, ettersom gruppen selv har måttet sette noen retningslinjer for hvordan møtene og samarbeidet skal gjennomføres. «Det som er viktig med disse møtene, er at det ikke er lov til å møte blankt som et spørsmålstegn uten noen tanker ...» (Lærer 3). Til tross for at Lærer 3 gir uttrykk for at de selv uten involvering fra ledelsen har lykkes godt i arbeidet med livsmestring som tverrfaglig tema – påpeker hun at det at og til kunne vært ønskelig med en tettere dialog med ledelsen for å fylle eventuelle hull.

6.0 Avslutning

Denne studien har hatt til hensikt å undersøke følgende problemstilling; *«På hvilken måte iverksettes livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen?»*.

Formålet med studien er å få frem ulike læreres oppfatninger og erfaringer rundt livsmestring som tema i skolen. I dette forskningsprosjektet er det gjennomført fire intervjuer, hvorav alle informantene jobbet som lærere på ulike ungdomsskoler. Tatt studiens utvalgsstørrelse og omfang i betraktning, vil ikke studiens resultater være generaliserbare. Likevel vil man gjennom å knytte studiens funn opp imot relevant teori, gi en pekepinn på hvordan livsmestring som tverrfaglig tema iverksettes på skolene der studiens informanter arbeider. Det er ønskelig at resultatene i dette forskningsprosjektet kan inspirere til ytterligere forskning, da det i dag finnes lite forskning om temaet livsmestring i skolesammenheng.

For å tydeligere og kunne besvare problemstillingen, ble disse tre forskningsspørsmålene benyttet; *«På hvilken måte forstås livsmestring som tema blant lærere?»*, *«Hvordan blir lærerne gjort i stand til å iverksette livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen?»* og *«Hvordan stiller lærere seg til at det nå skal arbeides med å gi elever opplevelse av livsmestring på skolen?»*.

Til tross for en enighet blant informantene om at livsmestring handler om å mestre eget liv, kommer det frem at begrepet for noen er utydelig og vanskelig å få tak på. En av informantene trekker paralleller fra tidligere erfaringer, og beskriver at hun ikke opplever livsmestring som et nytt fenomen. Det er enighet blant alle informantene om at psykisk helse og livsmestring henger tett sammen, men at psykisk helse lenge har vært et tabubelagt tema i skolesammenheng.

Informantene legger vekt på at iverksettingen av livsmestring som tverrfaglig tema i skolen kan virke positivt og bidra til å ufarliggjøre arbeid med elevers psykiske helse. Det kommer frem i studiens funn, at informanten har en oppfatning av at livsmestring i ny lærerplan kan bidra til å skape rom for forebyggende helsearbeid. Ved å snakke om og skape en felles forståelse av livsmestring som begrep innad i organisasjonen, vil det bidra til å skape en noenlunde lik oppfatning og på sikt forenkle arbeidet med livsmestring som tverrfaglig tema.

Informantene har opplevd en positiv utvikling ved å fremme psykisk helse gjennom å arbeide med livsmestring.

En av intensjonene med fagfornyelsen er at det skal være en tydeligere sammenheng mellom den overordnede delen der de tverrfaglige temaene presenteres og den fagspesifikke delen (Karseth et al., 2020). Med utgangspunkt i at livsmestring nå er konkretisert i ny lærerplan, påpeker en av informantene en større bevissthet rundt hvor viktig det faktisk er å arbeide med temaet. Ikke bare gjennom tverrfaglig samarbeid, men også i enkeltfagene slik det er beskrevet i lærerplanens fagspesifikke del. Samtidig har ulik grad av tolkning ført til at iverksettingen av lærerplanen sletts ikke har vært lik for utvalget i denne studien. Desto viktigere er det derfor at skolen som organisasjonen, eller ledelsen setter av tid og rom til å skape en felles forståelse av begrepet og en felles visjon for videre arbeid. I denne prosessen vil det å utvikle en god samarbeidskultur være avgjørende for iverksettingen av livsmestring som tverrfaglig tema i skolen.

Gjennom å arbeide i grupper vil man kunne oppleve høyere grad av motivasjon og mestringsfølelse som enkeltindivid (Kaufmann & Kaufmann, 1996). Studiens funn viser at særlig nyutdannede vil dra spesielt nytte av disse samarbeidene, da støtte og trygghet kan virke oppløftende i mangel på erfaring og selvtillit. I studien trekkes ledelsens tilstedeværelse og involvering frem som en vesentlig faktor for å lykkes med iverksettingen av livsmestring i operasjonalisering av fagfornyelsen. Ledelsen må legge til rette for at en samarbeidskultur kan skapes, samt sikre at organisasjonen innehar nødvendig kompetanse (Hargreaves, 1996). Kompetanseutvikling er etterspurt blant samtlige informanter, og det er tydelige forskjeller på hvor kompetente og klare hver enkelt lærer er. Ved å tilegne seg kunnskap fra eksterne aktører med spisskompetanse på feltet, vil lærere bli bedre rustet i arbeidet med livsmestring. Det ser ut til at det er en sammenheng mellom opplæring i organisasjonen og hvorvidt informantene føler seg forberedt.

Med bakgrunn i at elevene tilbringer mye tid i skolen, er det en enighet blant informantene om at skolen er en passende arena for å arbeide med forebyggende helsearbeid og livsmestring. Samtidig vektlegger en av informantene viktigheten av å vite hvor grensen går i forbindelse med ansvarsfordeling. Lærere bør kjenne til de tilgjengelige tjenestene som finnes, og på denne måten kunne sende barn og unge videre til rett instans når det krever kompetanse utover skolens interne ressurser. Gjentakende kommer det frem at ved riktig kurs

og opplæring, vil lærere inneha nødvendig kompetanse til å identifisere psykiske helseplager i tillegg til å vite hvordan man skal snakke med og følge opp elever med utfordringer. Det vektlegges også at en viktig del av det forebyggende helsearbeidet er å arbeide med å fremme helseressurser blant mennesker og i omgivelsene rundt (Antonovsky, 2012).

Alle informantene ser på det som en selvfølge at livsmestring kommer inn som et tverrfaglig tema i ny lærerplan, da formålet med de tverrfaglige temaene er å skape en helhetlig forståelse og sette søkelys på samfunnsutfordringer som vil være aktuelle over tid. For at elever skal oppleve livsmestring på skolen, vektlegger samtlige informanter at elevinvolvering er sentralt da det gir store muligheter for dialog og diskusjon. Ved at elevene får eierskap til opplæringen, vil det bidra til økt motivasjon og en forståelse av at ulike temaer henger sammen. Gjennom å arbeide på denne måten, vil elevene kunne oppleve at det de driver med på skolen har relevans – også senere i livet.

Innføringen av Fagfornyelsen er fremdeles i et tidlig stadium. I et oppfølgingsstudium vil det derfor være av relevans å undersøke hvordan ulike skoler har lykket med iverksettingen av livsmestring som tverrfaglig tema. Videre vil det være interessant å undersøke hvorvidt lærerutdanningen klarer å holde tritt med samfunnets utvikling og behovene som viser seg i denne studien. Dette på bakgrunn av at studiens informanter peker på et stort behov for økt kompetanse innenfor forebyggende helsearbeid hos lærere som arbeider i skolen i dag. Desto viktigere vil det muligens være å styrke fremtidens lærere i deres utdanningsløp, slik at de opplever å ha tilstrekkelig kompetanse når de skal ut i arbeidslivet.

7.0 Referanser

- Andersen, A. J. W. (2018). *Psykisk helsearbeid - en gang til* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bakken, A. (2018). *Ungdata. Nasjonale resultater 2018 (8/18)*. Oslo: NOVA.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. & Moen, B. E. (2011). *Ungdom, læring og forebygging*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge - utfordringer og muligheter IE. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 500-520). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bengtsson, J. (1999). *Med livsvärlden som grund : bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berg, N. (2009). *Elev og menneske - Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal.
- Bjørnsrud, H. (2004). *Forskermøte med en fortellende skole - Aksjonsforskning og aksjonslæring so.m strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole*. Universitetet i Oslo Det utdanningsvitenskapelige fakultet
- Bolstad, B. (2020). Tverrfaglig tilnærming: Hva og hvorfor? *FIKS - Universitetet i Oslo*. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfaglighet/tverrfaglighet-modertekst-kunnskapsbasen-hva-hvorfor-endelig.pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braut, G. S. (2018). Helsefremmende arbeid Hentet fra <https://sml.snl.no/helsefremmende-arbeid>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bufdir. (2019). Psykisk helse. Hentet fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Helse/Psykisk_helse/
- Christensen, P. B. (2010). Signalement af den gode skoleleder. I I O. Hansen, *skoleledelse og læringsmiljø* (s. 25-33). Frederikshavn: Dafolo A/S.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalgard, O. S. (2006). Sosiale risikofaktorer, psykisk helse og forebyggende arbeid. *Folkehelseinstituttet*, (2).
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-sompdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ekornes, S. (2018). *Lærerpjesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Bergen Fagbokforlaget.
- Ekornes, S. M. (2016). *School Mental Health - Teacher Views. An Exploratory Study of Teachers' Perceived Role, Competence and Responsibility in Student Mental Health Promotion* Lærerutdanning og skoleforskning (UiO) og Høgskulen i Volda.
- Elevmedvirkning. (2021). Hva betyr "Elevmedvirkning" i praksis? Hentet fra <http://www.elevmedvirkning.com/hva-betyr-elevmedvirkning-i-praksis/>
- Engelsen, B. U. (2020). Læreplanens genrelle del - et historisk perspektiv *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2, 206-217.
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring - fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Folkehelseoven. (2011). *Lov om folkehelsearbeid* (LOV-2011-06-24-29). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29#KAPITTEL_1
- Glavin, K. (2018). Helsesøsters rolle i det tverrfaglige samarbeidet i skolen. I T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten* (s. 254-278). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori : en introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagesæter, A. (2000). Å endre samarbeidskulturen i skulen. I Ø. Lægden (Red.), *Skolekultur i fokus* (s. 66-90). Kristiansand Høyskoleforlaget.
- Hanson, A. (2004). *Helsopromotion i arbeidslivet*. Stockholm: Studentlitteratur AB.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur – læreryrkets forandring i en postmoderne*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, , 32(1), 11-24.
- Helleve, I., Ulvik, M. & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form» - læreres profesjonelle handlingsrom - hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica*, 12. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/det-handler-om-a-finne-sin-egen-form-lareres-profesjonelle-handlingsrom---hvordan-det-blir-forstatt-og-utnyttet/>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2003). *Sammen om psykisk helse* (Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse). Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/hod/vedlegg/strategiplan_for_barn_og_unge_psykiske_helse.pdf
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2012-2013). *Folkehelsemeldingen. God helse – felles ansvar* (Meld. St. 34). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ce1343f7c56f4e74ab2f631885f9e22e/no/pdfs/stm201220130034000dddpdfs.pdf>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2014-2015). *Folkehelsemeldingen. Mestring og muligheter* (Meld. St. 19). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdfs/stm201420150019000dddpdfs.pdf>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2018). *Gode liv i eit trygt samfunn* (Meld. St. 19). Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet,. Hentet fra

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/84138eb559e94660bb84158f2e62a77d/nn-no/pdfs/stm201820190019000dddpdfs.pdf>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2018-2019). *Opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019–2024)* (Prop. 121 S). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/1ea3287725fa4a2395287332af50a0ab/no/pdfs/prp201820190121000dddpdfs.pdf>
- Helsedirektoratet. (2014). Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet, S-2263
- Helsedirektoratet. (2015). *Nøkkeltall for helse- og omsorgssektoren*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Helsedirektoratet. (2017a). Betydningen av psykisk helse i skolen. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selvmord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selvmord-og-selvskading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen>
- Helsedirektoratet. (2017b). Selvskading og selvmord – veiledende materiell for kommunene om forebygging. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selvmord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging>
- Helsedirektoratet. (u.å-a). Primærforebygging. Hentet fra <http://www.forebygging.no/Ordbok/L-P/Primarforebygging/>
- Helsedirektoratet. (u.å-b). Tidlig intervensjon. Hentet fra <http://www.forebygging.no/ordbok/q-a/tidlig-intervensjon/>
- Hildebrandt, S. (2002). Selvledelse i læringsfellesskap. I O. Nordhaug (Red.), *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). Sammenhengen mellom undervisning og læring - En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. *NF-rapport, 4*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/smul.pdf>
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere *NIFU-rapport 9*.
- Holte, A. (2017). Psykisk helse - utfordringer og muligheter. I L. Melvold (Red.), *Bli helstøpt*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Holte, A. (2018). Sats bredt på psykisk helse i barnehage og skole! Hentet fra <https://arneholte.no/psykisk-helse/sats-bredt-pa-psykisk-helse-i-barnehage-og-skole/>
- Imsen, G. (2009). *Lærerenes verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? - Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, B. & Skotheim, T. (2018). Et lag rundt eleven. I T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten* (s. 18-43). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, J. A. & Olsen, B. (2008). *Positivt lederskap: Jakten på de positive kreftene*. Bergen Fagbokforlaget
- Johansson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi - et essay i vitenskapsteori. *Norsk Forening For Musikterapi*. Hentet fra <https://www.musikterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>
- Karp, T. (2016). *Til meg selv: Om selvledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Karseth, B. K., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). Fagfornyelsens læreplanverk - Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold. *Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser*, , 1.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (1996). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen Fagbokforlaget
- Klomsten. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Klomsten & Uthus, M. (2019). Læreren er nøkkelen. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2019/08/laereren-er-nokkelen>
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *Kvalitet i skolen* (St.meld. nr. 31).
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse* (Meld. St. 28). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag LK20 og LK20SR. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/d17329d700824c6386d1a1b41acb61c5/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd-ny-11.10.2018-004.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. (2017). *Livsmestring i skolen - For flere små og store seiere i hverdagen*. Hentet fra <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Landsverk, S. S. & Kane, C. F. (1998). Antonovsky's sense of coherence: theoretical basis of psychoeducation in schizophrenia. *Mental Health Nursing*, (1998;19:419-31).
- Langeland, E. (2011). Salutogene samtalegrupper- en arena for økt mestring og velvære. I F. May Solveig & L. Anners (Red.), *Læring og mestring – et helsefremmende perspektiv i praksis og forskning* (s. 209-231). Gyldendal akademiske.
- Langeland, E. (2012). Betydningen av den salutogene modell for sykepleie. *Klinisk Sykepleje*, 2(22), 38-48.
- Leseth, A. B. & Tellman, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lindström, B. & Eriksson, M. (2015). *Haikerens guide til salutogenese*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lorentsson, A. (2014). Vi trenger et felles løft for psykisk helse. *Sinn og samfunn*, 32(4), 39.
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Aamodt, P. O. & Mjøen, K. (2014). Ledet til ledelse *Delrapport 1 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen*, .
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-301.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design - An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 11-16). Oslo: Universitetsforlaget.

- Mykletun, A., Knudsen, A. K. & Mathiesen, K. S. (2009). Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv *Folkehelseinstituttet* (8).
- Mæland, J. G. (2021). *Forebyggende helsearbeid - I teori og praksis*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming. (2016). Hva er god psykisk helse? Hentet fra <https://naku.no/kunnskapsbanken/hva-er-god-psykisk-helse>
- Nes, R. B. & Clench-Aas, J. (2011). Psykisk helse i Norge - Tilstandsrapport med internasjonale sammenligninger, 2. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20112-psykisk-helse-i-norge.-tilstandsrapport-med-internasjonale-sammenligninger..pdf>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - den skrivende forskeren* Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2014: 7. *Elevenes læring i fremtidens skole*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole* Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- OECD. (2019). *Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. .
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitative studier: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen. (2017-2022). *Mestre hele livet - Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017–2022)*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Reneflot, A., Aarø, L. E., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K. & Øverland, S. (2018). Psykisk helse i Norge. Hentet fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf
- Roaldset, D. (2013). Skolekulturen- en indikator på skolens sunnhetstilstand *Bedre skole*, (2), 50-55.
- Sander, K. (2019). Fenomenologi og fenomenologisk design / analyse. Hentet fra <https://estudie.no/fenomenologisk-design/>
- Schancke, V. A. (2012). Skolen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid - sentrale byggesteiner i en lokal skolestrategi. *Universitetssykehuset Nord-Norge*.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization* . New South Wales: Random House Australia.
- Skre, I., Arnesen, Y., Breivik, C., Johnsen, L. I., Verplanken, B. & Wang, C. E. (2007). A-cope er et måleinstrument som kartlegger hvordan ungdommer mestrer problemer. Instrumentet er velegnet for å måle endringer etter intervensjoner, for eksempel skoleprogrammer. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2007/02/mestring-hos-ungdom-validering-av-en-norsk-oversettelse-av-adolescent-coping?redirected=1>

- Sletten, M. A. & Bakken, A. (2015). *Psykiske helseplager blant ungdom. Tidstrender og samfunnsmessige forklaringer* (NOVA Notat 4/16). Oslo: NOVA.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69, 143-150.
- Stallard, P. (2016). Alle som jobber med barn og unge har et ansvar for deres psykiske helse. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/-alle-som-jobber-med-barn-og-unge-har-et-ansvar-for-deres-psykiske-helse/>
- Stenersen, C. R. & Prøitz, T. S. (2020). Just a Buzzword? The use of Concepts and Ideas in Educational Governance. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Stranden, K. (2017). *Profesjonsutvikling i skolen - Rapport fra et utviklingsprosjekt initiert av Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/profesjonsutvikling-i-skolen..pdf>
- Størkersen, K. V. & Solem, A. (2010). Skoler som lærer. *Bedre skole*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/skoler-som-larer/>
- Svartdal, F. (2018). Mestring Hentet fra <https://snl.no/mestring>
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen - et relasjonelt perspektiv* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Arbeid med nye læreplaner – forventninger og ansvar. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/arbeid-med-nye-lareplaner-forventninger-og-ansvar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Forebygge og fremme barn og unges psykiske helse. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/psykisk-helse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). Læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsforbundet. (2015). Therese Nerheim Hopfenbeck. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/kilderpersoner/personerforfattere/therese-nerheim-hopfenbeck/>
- Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen* (s. 17-38). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- WHO. (1986). The Ottawa charter for health promotion. Hentet fra <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>
- WHO. (2018). Mental health: strengthening our response. Hentet fra <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations*. Boston MA: Pearson Education.

Vedlegg 1: Godkjenning NSD

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 531061 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 11.9.2020. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

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

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

NSD har vurdert endringen registrert 20.5.2021.

Endringen innebærer at prosjektslutt utsettes til 10.8.2021 (opprinnelig 15.5.2021).

Det er vår vurdering at behandlingen fortsatt vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 28.5.2021. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Lykke til videre med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet «Iverksettingen av livsmestring som tverrfaglig tema i skolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere på hvilken måte livsmestring som et tverrfaglig tema iverksettes i skolen. Det vil i forskningsprosjektet både være fokus på elevenes grad av medvirkning og lærerens tanker om implementeringen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er en masteroppgave med den hensikt å undersøke på hvilken måte livsmestring som et tverrfaglig tema iverksettes i skolen. Høsten 2020 kom livsmestring inn som et av de tverrfaglige temaene som skal inn i skolen. Tilhengere mener det er på høy tid, imens kritikere advarer om at undervisningen kan gjøre mer skade enn nytte. På bakgrunn av dette er problemstillingen som vil belyses i masteroppgaven: «*På hvilken måte iverksettes livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen?*». Forskningsspørsmålene som masterarbeidet har til hensikt å besvare er:

- 1) På hvilken måte forstås livsmestring som tema blant lærere?
- 2) Hvordan blir lærerne gjort i stand til å iverksette livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen?
- 3) Hvordan stiller lærere seg til at det nå skal arbeides med å gi elever opplevelse av livsmestring på skolen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslo Metropolitan University er institusjonen som er ansvarlig for prosjektet.

Prosjektansvarlig: Hege Knudsmoen

Student: Oda Åkvik

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Masteroppgaven ønsker å undersøke på hvilken måte livsmestring som et tverrfaglig tema, iverksettes. På bakgrunn av at du jobber som lærer på ungdomsskolen er du ønsket til å delta i prosjektets metodedel. Du er 1 av 4 lærere som har blitt spurt til å bidra som informant i masterarbeidet.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å besvare prosjektets problemstilling på den mest hensiktsmessige måten vil det i studien bli gjennomført et kvalitativt forskningsintervju. Gjennom intervjuet vil det studeres hvordan blant annet lærere har tenkt til å arbeide med temaet livsmestring. Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du besvarer på spørsmål i inntil 45 minutter fra et semistrukturert intervju over dine erfaringer og tanker om livsmestring. Spørsmålene vil bli tilsendt deg i god tid før gjennomføringen av intervjuet. Svarene dine fra intervjuet vil bli registrert elektronisk gjennom lydopptak. I tillegg vil du bli tilsendt transkripsjonen av intervjuet før det brukes i masteroppgaven for eventuelle korrigeringer.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Det vil heller ikke bli aktuelt å innhente data som kan identifisere deg som informant i publikasjonen.

Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De eneste som vil ha tilgang til personopplysningene er veileder og student. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil kontaktopplysningene bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. I tillegg vil datamaterialet bli lagret på en forskningsserver hvor uvedkommende ikke vil ha tilgjengelighet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.05.2021. Ved avsluttet prosjekt vil personopplysninger og lydopptakene bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Dersom du har spørsmål vedrørende studiet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Oslo Metropolitan University ved:

- Prosjektansvarlig, Hege Knudsmoen
Epost: hege.knudsmoen@oslomet.no
Telefon: 943 56 760
- Student, Oda Åkvik
Epost: s313424@oslomet.no
Telefon: 920 14 192
- Ingrid Jacobsen - Personvernombud ved Oslomet
Epost: ingridj@oslomet.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS

Epost: personverntjenester@nsd.no

Telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Hege Knudsmoen

Student

Oda Ramøy Åkvik

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Implementeringen av livsmestring som tverrfaglig tema skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i at opplysninger som jobbstilling og jobberfaring om meg publiseres

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Tema:

Iverksettingen av livsmestring som tverrfaglig tema i skolen

Problemstilling:

På hvilken måte iverksettes livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen?

Forskningsspørsmål:

- 1) På hvilken måte forstås livsmestring som tema blant lærere?
- 2) Hvordan blir lærerne gjort i stand til å iverksette livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen?
- 3) Hvordan stiller lærere seg til at det nå skal arbeides med å gi elever opplevelse av livsmestring på skolen?

Innledende spørsmål:

- Hva slags utdanning, evt. etterutdanning/kurs har du?
- Hvilket klassetrinn underviser du på?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvorfor valgte du å arbeide innenfor dette yrket?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?

På hvilken måte forstås livsmestring som tema blant lærere?

- 1) Hva legger du i begrepet livsmestring?
 - *Mestre livet, sosial kompetanse (empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, ansvarlighet), mulighet til å prøve selv, anerkjennelse, osv.*
- 2) Er livsmestring noe du er bevisst på i planleggingen av arbeidsdagen og tilpasningen til den enkelte eleven?
 - *Hvordan?*
- 3) Hva er dine tanker rundt livsmestring som nytt tverrfaglig tema i den nye læreplanen?
 - *Hva tenker du er fordeler, eventuelt utfordringer ved dette? - Har du noen tanker om det kommer til å endre måten du jobber på? Hvordan?*
- 4) Hvordan henger livsmestring sammen med psykisk helse?
 - *Eventuelt hvordan?*
- 5) Hvordan forstår du livsmestring som et tverrfaglig tema i fagfornyelsen?

Hvordan blir lærerne gjort i stand til å iverksette livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen?

- 6) Hvilke perspektiver har kolleget på livsmestring i skolen?
 - *Brukes det tid i fellestid, har dere felles planer osv.?*
- 7) Hvilke kunnskapsbaser (bruker dere for å iverksette livsmestring)?
 - *Føler du at du har nok kunnskap om livsmestring hos barn og unge, (Kurs, litteratur, faglig arbeid internt i skolen, holdninger, utviklingsarbeid, pedagoger blir sendt på kurs, men hva med assistentene?)*
- 8) Hvordan opplever du samarbeidet rundt temaet livsmestring på skolen?
 - *Hvilke samarbeidsrutiner foreligger det rundt arbeidet med livsmestring?*
- 9) Hva tenker du er de viktigste ressurser i forhold til å gjennomføre arbeidet med elevers livsmestring i tråd med styringsdokumentene?
 - *Voksnetthet, vikar ved sykdom, relasjonsarbeid og faglig kompetanse*

10) Utdanningsdirektoratet har gitt stort lokalt handlingsrom for den enkelte skole og lærer, hva tenker du om dette «frie» handlingsrommet?

11) Har du noen konkrete erfaringer du ønsker å trekke frem knyttet til forebyggende arbeid med psykisk helse?

Hvordan stiller lærere seg til at det nå skal arbeides med å gi elever opplevelse av livsmestring på skolen?

12) Hvordan ser du på skolen som en arena for arbeid med livsmestring??

13) Hva er lærerens rolle i arbeidet med elevenes livsmestring,

- *hvordan jobber du for å gi elevene økt livsmestring?*

14) I hvilken grad har elevene selv vært med på å iverksette livsmestring som tverrfaglig tema på skolen du jobber på?

- *I hvilken grad kan elevene komme med innspill?*

- *I hvilken grad mener du elevmedvirkning kan fremme livsmestring?*

Avslutning:

- Er det noe vi ikke har berørt som mener er viktig i dette arbeidet?
- Ønsker du å si noe om noe som vi ikke har snakket om?