



## **«Hva er det egentlig vi skal lære de da?»**

*En kvalitativ studie om hvordan lærere forstår hva det tverrfaglige temaet i fagfornyelsen, folkehelse og livsmestring går ut på, og hvordan de reflekterer om hvordan de skal undervise om temaet i skolen.*

**Guri Bae Solvang**

VID vitenskapelige høgskole

Oslo

**Masteroppgave**

Master i Familieterapi og systemisk praksis

(mafam 2017)

Antall ord: 26.110

28.mai. 2021

## Sammendrag

Dette er en masterstudie i Familierapi og systemisk praksis, studien har sett på hvordan lærere forstår og underviser i det nylig opprettede og tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* i ungdomsskolen. Studiets relevans for fagfeltet er at skolen er i stadig endring og systemisk praksis kan være en av måtene å hente frem og samskape mening rundt temaet Folkehelse og livsmestring. *Folkehelse og livsmestring* er ett av tre tverrfaglige tema som ble innført i skolen som en del av fagfornyelsen høsten 2020. De to andre temaene er *Demokrati og medborgerskap* og *Bærekraftig utvikling*. En av målene med fagfornyelsen er å bidra til at ungdom skal få kjennskap til temaene, og at de gjennom kunnskap og samarbeid skal kunne se sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser. Samtidig er det beskrevet at det er et viktig mål å forebygge uhelse, og gi ungdom redskaper for å mestre sine liv i en stadig mer kompleks verden. Problemstillingen for studien er; *Hvordan forstår lærerne hva det tverrfaglige temaet i fagfornyelsen, Folkehelse og livsmestring går ut på, og hvordan planlegger de å undervise om dette temaet i skolen?*

Studien er gjennomført med en kvalitativ tilnærming der data er samlet inn gjennom tre fokusgruppeintervju med til sammen 15 lærere fra tre ulike skoler. Videre brukte jeg Malteruds (2017) systematisk tekstkondensering som analysemetode. Funnene viser at lærerne ser på Folkehelse og livsmestring som store overordnende tema, og de stiller flere spørsmål til hvordan fagfornyelsen skal tolkes og fylles med innhold. Deltagerne løfter frem psykisk helse i skolen som en viktig del av fagfornyelsen, samtidig som de etterspør mer kompetanse på området. Fokusgruppedeltagerne gir også et innblikk i et læreryrke i hyppig endring og de beskriver den emosjonelle belastningen de som lærere opplever i møte med elever som har utfordringer i livet, og videre hva dette gjør med lærerne.

Diskusjonen inneholder temaene; utfordringer knyttet til integrering av fagfornyelsen, betydningen av å ha en helhetlig forståelse av folkehelse og livsmestring i skolen, drøfting av bruk av manualbaserte programmer knyttet til folkehelse og livsmestring, lærerens sammensatte arbeidsmiljø - en lærerrolle i endring, lærerens emosjonell involvering i eleven og til slutt fokus på psykisk helse i skolen.

Funnene i denne studien viser hvordan komplekse prosesser i skolen kan forstås i et systemisk perspektiv. Og videre hvordan lærerrollen - med de forventninger og krav som stilles - kan ses på som et yrke som trenger mer fokus på ivaretagelse av læreren. I tillegg viser studiet behovet for at ulike profesjoner og fag bør tilstrebe å møtes for å skape ny mening og forståelse av skolen som arena og hva som skal foregår der.

Nøkkelord: Folkehelse og livsmestring, lærerrollen, fokusgrupper, kvalitativ forskning, samskaping.

Veileder: Ottar Ness

## Abstract

This master's thesis has focused on how teachers understand and teach the newly established and interdisciplinary subject *Health and life skills* in junior high school. Health and life skills is one of three interdisciplinary subjects that was introduced in the Norwegian school, as a part of the renewal of the curricula during the autumn of 2020. One of the main objectives of the renewed curricula is to give students insight into and knowledge to subjects such as public health and life skills, and to make sure that they through knowledge and cooperation are able to see the connection between actions and consequences. At the same time, an important objective is to prevent ill health, and to give students life skills to better handle a more complex world. The main objective of the thesis has been the following; *How do teachers understand the content in the interdisciplinary subject Health and life skills, and how do they plan to teach the subject?*

I have constructed a study where teachers through participation in focus group interviews discussed the subject Health and life skills. Three focus group interviews were held, including altogether 15 teachers from three different schools. The data from the interviews was analysed using Malteruds (2017) systemic text condensation. Findings from the interviews illustrated how the participants see the interdisciplinary subject *Health and life skills* as a paramount theme that can be interpreted in several different ways. However, regardless of how the theme is interpreted, the participants see mental health as an important part of the renewed curricula. At the same time, they see a clear need to gain more knowledge on the subject. Further, the teachers give an insight in to a profession that is constantly changing. They also discuss the emotional cost of meeting with students with mental problems, and in what way this has an effect to them as professionals. Finally, the interviews illustrated how the teachers are challenged as professionals having to integrate a new subject without – according to the teachers themselves – sufficient and relevant competence to the subject.

In the discussion chapter I discuss the importance of seeing the new subject using a circular perspective. Furthermore, the use of manual-based programs linked to Public health and life mastery, and the diversity of the profession of teaching and how it rapidly changes is discussed. Finally, I reflect on how the topic of mental health is integrated in school.

The findings in this study shows how the complex processes in school can be seen in a systemic perspective. Furthermore, the study reveals that the teacher's role needs more focus on care of the teacher's as professionals. Finally, the study shows how a variation of professions and theories in cooperation can create new meaning and understanding to school as an arena.

Keywords: Health and life skills, the role of teaching, focus groups, qualitative research, co-creation.

Supervisor: Ottar Ness

## Forord

Denne oppgaven har blitt til i samhandling med kunnskapsrike, utholdende og rause mennesker. Familie, kollegaer, studievenner, lærere, veiledere og venner.

Takk til Ottar Ness som har veiledet på en måte som har gjort at jeg har hatt tro på prosjektet og meg selv hele veien.

Takk til Espen, for at dette ble så lett som det kunne blitt med to små gutter hjemme.

Takk til medstudenter for oppmuntring, særlig Elise og Daniel for mange digitale møter under pandemien, som gjorde at noen ble vitne til min prosess med oppgaven.

Takk til deltagerne i studien, uten dere hadde ikke oppgaven blitt til. Håper jeg har ivaretatt deres stemmer på en god måte.

Smøla 28.05.21

Guri Bae Solvang

# Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG .....	1
ABSTRACT .....	3
FORORD .....	5
KAPITTEL 1: INNLEDNING .....	9
1.1 Bakgrunn og relevans for studiens tema .....	9
1.2 Forskningskontekst – den norske skole .....	11
1.3 Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i fagfornyelsen .....	12
1.4 Presentasjon av hensikt og problemstilling .....	15
1.5 Oppgavens struktur .....	15
KAPTITTEL: 2 TEORETISK RAMMEVERK OG RELEVANT FORSKNING .....	17
2.1 Perspektiver på folkehelse og livsmestring .....	17
2.2 Sosialkonstruksjonisme .....	20
2.3 Systemisk teori .....	21
2.3.1 Systemisk Kommunikasjonsteori .....	22
2.3.2 Læring og kontekst .....	24
2.4 Samarbeidende tilnærming i skolen .....	25
2.5 Sosiokulturell læringsforståelse .....	26
2.6 Intersubjektive rom .....	28
2.7 Lærerrollen .....	29
2.8 Utbrenthet i et lærerperspektiv .....	30
2.9 Tidligere relevant forskning .....	32
KAPITTEL 3: METODE .....	35
3.1 Studiens vitenskapelige ståsted; Sosialkonstruksjonismen .....	35
3.2 Kvalitativ metode .....	36
3.3 Datainnsamling; Fokusgruppeintervju .....	36

3.4 Rekruttering og utvalg .....	38
3.5 Gjennomføring av datainnsamling .....	40
3.6 Transkripsjon .....	41
3.7 Dataanalyse; systematisk tekstkondensering .....	42
3.7.1 Første steg, helhetsinntrykk .....	42
3.7.2 Andre steg, identifisere meningsbærende enheter .....	43
3.7.3 Tredje steg, kondensering, fra kode til meningsinnhold .....	43
3.7.4 Fjerde steg, fra kondensering til beskrivelser, begreper og resultater ..	44
3.8 Etske betraktninger .....	44
3.8.1 Fritt og informert samtykke .....	45
3.8.2 Anonymitet og konfidensialitet .....	45
3.8.3 Mulige belastninger ved å delta .....	46
3.9 Studiens kvalitet .....	46
3.9.1 Troverdighet .....	46
3.9.2 Bekreftbarhet .....	47
3.9.3 Overførbarhet .....	47
3.10 Egen forforståelse .....	47
 KAPITTEL 4: PRESENTASJON AV FUNN .....	 50
4.1 Usikkerhet rundt hva som skal læres bort i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring .....	50
4.2 En lærerrolle i endring .....	54
4.3 Å involvere seg emosjonelt i elevene .....	59
4.4 Oppsummering av funn .....	63
 KAPITTEL 5: DISKUSJON .....	 64
5.1 Utfordringer knyttet til integrering av fagfornyelsen .....	64
5.2 Betydningen av å ha et helhetlig syn på folkehelse og livsmestring .....	66
5.3 Manualbaserte program knyttet til Folkehelse og livsmestring .....	68
5.4 Lærerens sammensatte arbeidsmiljø – lærerrollen i endring .....	69



5.5 Relasjonell kompetanse til å gi god nok omsorg .....	72
5.6 Fokus på psykisk helse i skolen .....	75
KAPITTEL 6: AVSLUTNING .....	77
6.1 Implikasjoner for praksis og videre forskning .....	77
6.2 Mulige svakheter ved studien .....	78
6.3 Spørsmål til fremtidig forskning .....	79
6.4 Avsluttende refleksjon .....	79
Reseranser .....	81
Vedlegg 1 Informasjonsbrev og samtykke til å delta i studien	
Vedlegg 2 Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning	
Vedlegg 3 Intervjuguide	
Vedlegg 4 Utdrag fra transkripsjon	

## Kapittel 1 Innledning

I denne studien belyser jeg hvordan lærere forstår og underviser i temaet *Folkehelse og livsmestring* i ungdomsskolen. Temaet Folkehelse og livsmestring er en del av fagfornyelsen i Norsk skole som trådte i kraft i 2020. Folkehelse og livsmestring er et av tre tverrfaglige tema i fagfornyelsen. De to andre er *Demokrati og medborgerskap* og *Bærekraftig utvikling*. De tre tverrfaglige temaene tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesket og felleskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Ved å intervjuere lærere utforsker jeg hva de legger i begrepene folkehelse og livsmestring, og hvordan de underviser i temaene.

### 1.1 Bakgrunn og relevans for studiens tema

Jeg jobber som klinisk sosionom i kommunehelsetjenesten, avdeling for psykisk helse- og rus. I min praksis i kommunen har jeg møtt mange lærere, ansatte i PPT og BUP som jeg samarbeider med rundt elever og familier som har utfordringer. En del spørsmål jeg har stilt meg i disse samarbeidene er også bakgrunnen for valg av tema i min studie. Hovedtema for studien er lærerens oppfatning og utøvelse av temaet Folkehelse og livsmestring i skolen. Jeg ønsket å sette fokus på lærerens perspektiv, og jeg undersøker hvilke erfaringer og forståelse som ligger til grunn for måten de underviser på når det gjelder det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Det er beskrevet at kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på problemer innenfor temaene finnes i mange fag, og temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av ulike fag (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Master i familierapi og systemisk praksis skal bidra til nytenkning, fagutvikling og forskning i samarbeid med ulike faggrupper, praksisfelt og brukere. Studiet kvalifiserer til å jobbe med personal og organisasjonsarbeid, deltagelse i tverrprofesjonelt samarbeid også innenfor pedagogiske institusjoner (VID, uå). Jeg anser derfor temaet for studien som relevant, sett opp imot fagplan for studiet.

Gjennom min praksis, som klinisk sosionom i kommunal helsetjeneste for psykisk helse- og rus, møter jeg mange lærere som sier at de bruker mye tid til å snakke med enkeltelever og klassen om tema som ikke direkte er knyttet til undervisningen. Det handler om fysisk og psykisk helse, om vennskap og relasjoner, om familie og andre utfordringer elevene har i

sine liv. Jeg erfarer at mange lærere tenker at for mye av ansvaret for dette blir lagt til skolen. Videre at det til stadighet blir lagt mer krav på lærerne for å takle utfordringer knyttet til tema de ikke opplever seg kompetente nok til å håndtere, og som de mener de alene ikke kan klare å hjelpe elevene med. I min praksis samarbeider jeg med skole om enkeltelever og familiene deres. Jeg blir spurt om å kunne bidra med min kompetanse og tid når elever sliter så mye at læreren opplever at de ikke kan hjelpe. Bakgrunnen for at jeg ønsker å undersøke lærerens perspektiver er at jeg mener det er behov for et mangfold av perspektiver for å skape gode tilnærminger til folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen.

Studiens relevans for fagfeltet er at skolen er i stadig endring og systemisk praksis kan være en av måtene å hente frem og samskape mening rundt temaene Folkehelse og livsmestring. Jeg ser at det er behov for tverrprofesjonelt samarbeid i skolen og en måte å løse utfordringer på som knytter fagfelt sammen, og som gjør ulike faggrupper i stand til å dra nytte av og lære av hverandre. Folkehelse og livsmestring sett i lys av mine funn og systemisk praksis kan slik jeg ser det bidra med å se komplekse sammenhenger, ha fokus på samarbeide og kommunikasjon, og øke bevissthet rundt strukturer og diskurser som lærere og skolen blir styrt av.

Jeg valgte tema som er nært knyttet til min arbeidshverdag i dag. Jeg opplever det som viktig å løfte frem hvordan lærerne, som har tette kontakt med barn og unge, erfarer å stå i disse store overordnede temaene i hverdagen. Lar livet seg mestre, og kan læreren alene bidra til dette innenfor skolens rammer. Vil elevene gjennom psykologiske teknikker og fokus på den enkeltes evne til å mestre eget liv bidra til en positiv utvikling knyttet til barn og ungs psykiske helse. Kan tendensen i samfunnet om å legge mer ansvar for egen lykke på enkeltindividet, snus gjennom faget folkehelse og livsmestring. Dette er store spørsmål som er overordnet mitt masterprosjekt. Disse store spørsmålene er likevel med meg, og er det som har vekket min nysgjerrighet knyttet til nettopp lærerens rolle innenfor disse temaene. Min nysgjerrighet var knyttet til om det gjennom systemiske teorier og en metodisk tilnærming kan hentes frem ny kunnskap rundt hva det er som utspiller seg i skolen.

## 1.2 Forskningskontekst – den norske skole

Her introduseres kort den Norske skole som forskningskontekst. Jeg ønsker å gi leseren en kort oversikt over de overordnede prinsipper som skolen skal styre etter, fordi konteksten vil være en del av den rammen funnene i min studie blir forstått og tolket innenfor. Den norske skolefilosofien er knyttet til det historiske dannelsesperspektivet og er forankret i FNs barnekonvensjon (2003), Opplæringsloven (1998) og Kunnskapsløftet (2006), som er den siste store reformen innenfor norsk skole.

Dagens norske skolesystemet er bygget på kulturelle verdier og en lang skoletradisjon. Opplæringsloven (1998) omhandler rettigheter og plikter om opplæring og skolegang i Norge. Opplæringsloven er styrende for hva som kreves av skolen og hva elevene har rettigheter på i sin opplæring. I formålsparagrafen i Opplæringsloven (1998) står det at;

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Videre står det at: «Elevene skal også utvikle kunnskap, dugleik og holdninger for å kunne mestre livet og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998).

Et godt skolesystem betyr, ifølge vår norske skole-filosofien, et skolesystem hvor likhetstanken er et grunnleggende prinsipp og som skal romme alle elever i det samme klasserommet (Eriksen, 2014). I 1976 ble lov om spesialskoler opphevet, og bestemmelsene om spesialundervisning ble lagt inn under opplæringsloven. HVPU reformen som ble innført i 1991 medførte at mange spesialskoler ble lagt ned (Eriksen, 2014). I underkant av 8 prosent av elevene i norsk grunnskole mottar spesialundervisning. Andelen steg i mange år, men ser ut til å ha stabilisert seg på 8 prosent de siste årene. Andelen elever med spesialundervisning er nesten tre ganger høyere på 10.trinn enn i 1.trinn. 46 prosent av spesialundervisningen foregår i klassen (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Skolen er pålagt å gi elevene tilpasset opplæring uansett evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring gjelder ikke bare den faglige tilnærmingen til eleven, men omhandler at hver elev skal få optimale muligheter for å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial (Opplæringsloven, 1998; Engen, 2010, s. 52)

I Kunnskapsløftet (2006), den siste store reformen i norsk skole, beskrives målet blant annet å være å skape en bedre kultur for læring. Målene for opplæringen skulle bli tydeligere gjennom de påfølgende læreplanene. Grunnleggende ferdigheter skulle styrkes og skolens sentrale rolle som formidler av verdier, allmenndannelse og kultur skulle komme tydeligere fram. Kunnskapsløftet understreket ytterligere at alle skulle få opplæring tilpasset sine forutsetninger og behov, og den adresserte også at kompleksiteten av hva en lærer møter i klasserommet stadig blir større. Likeverdsprinsippet ble også viktig og poengtert at alle skal ha en plass i norsk skole. Kritikken av Kunnskapsløftet har blant annet gått på at reformen innførte en mer prestasjonsorientert målstyringskultur i norsk skolepolitikk. Forskerne Skaalvik og Skaalvik (2017) forklarer at en prestasjonsorientert målstruktur kjennetegnes ved at skolen legger størst vekt på elevens resultater, ved for eksempel hyppig testing og at resultatene brukes til å sammenligne elever, klasser og skoler. Målstrukturen vektlegger slik de ser det ikke innsats og strategier for problemløsning like mye som resultatet. Som igjen kan signalisere at eleven verdsettes ut ifra sine prestasjoner. Problemet med dette skiftet i Norsk skolekultur kan være at typiske karaktertrekk ved en prestasjonsorientert målstruktur er at elever jobber med det samme stoffet mot felles mål, som fremmer sosial sammenligning og prestasjonspress (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 52-53).

### **1.3 Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i fagfornyelsen**

Fra høsten 2020 ble den nye lærerplanen tatt i bruk i Norsk skole, det er 14 år siden sist plan ble oppdatert. Dette innbefatter blant annet innføring av tre tverrfaglige tema; Folkehelse og livsmestring, Demokrati og medborgerskap, og Bærekraftig utvikling. Temaene tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt. Elevene skal få kjennskap til temaene og skal gjennom kunnskap og samarbeid kunne se sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser. Kunnskap og forståelse for temaene skal hentes fra flere fag, og kompetansemål knyttet til temaene vil finnes i de fagene der det er relevant. Folkehelse og livsmestring er ment å fremme god psykisk og fysisk helse, og skal bidra til at eleven skal ha mulighet for å ta ansvarlige livsvalg. Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, 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, 2019a). I flere kompetansemål kommer det for eksempel tydelig frem at eleven skal tilegne seg kunnskap om og kompetanse i å forstå hva følelser er, og om følelsens betydning for enkeltindividet og i et sosialt samspill. I norsk er det blant annet et kompetansemål at elever skal samtale om og beskrive hvordan ord vi bruker, kan påvirke andre. I samfunnsfag handler det om å bli bevisst på egne og andres identitet, og utvikle forståelse og respekt for andres verdier og valg (Klomsten, 2020, s. 212)

Den nye læreplanen kom som et resultat av Ludvigssensutvalget sin sluttrapport *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser til Kunnskapsdepartementet*. Utvalgets oppdrag var å vurdere skolen sin grunnopplæring opp mot fremtidens kompetansekrav. Ut ifra vurderingene foreslo utvalget en rekke fagfornyelser blant annet Folkehelse og livsmestring (NOU 2015: 8, s. 12). Folkehelse og livsmestring ble inkludert i St. Meld. Nr. 28 (2015 -2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet*, som igjen la grunnlaget for den nye lærerplanen som ble implementert høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Folkehelse og livsmestring er ikke et eget fag, men skal integreres i alle fag og det er stort rom for hver enkelt skole og lærer å velge hvordan dette skal gjøres. Fagfornyelsen befester at folkehelsearbeid rettet mot barn og unge også skal foregå i skolen. Skolen pekes på som en sentral arena for tiltak og utvikling av en helhetlig tilnærming til folkehelse og livsmestring. Folkehelsearbeid innbefatter å opprettholde og fremme innbyggernes helse. Det dreier seg om å forebygge sykdom og skade, forlenge liv og fremme helse gjennom systematisk innsats og kunnskapsbaserte valg som samfunnet tar. Konkret skal elevene utvikle ferdigheter og kompetanse som skal ruste dem til å fungere personlig, samtidig som det handler om samspillet med andre elever og den verden som man er en del av. Livsmestringsbegrepet er beslektet med det engelske begrepet empowerment, som blir definert som en prosess som setter mennesket i stand til å få bedre kontroll over faktorer som påvirker deres helse. Livsmestring kan sidestilles med begrepet life skills. WHO definerer «life skills» som «[...] abilities for adaptive and positive behavior that enables individuals to deal effectively with the demand and challenges of everyday life» (Tjomsland et.al., 2021, s. 23).

Det er en utbredt oppfatning at den kompetente læreren skal veilede og hjelpe elevene gjennom livets små og store utfordringer både i og utenfor klasserommet. Kravene som stilles til læreren blir større og større (Kunnskapsdepartementet, 2016). Å lære elevene å mestre livet er ikke bare skolen sitt anliggende i vårt samfunn. I henhold til Opplæringslovens paragraf 1-1 skal opplæring i skole og lærebedrift skje i samarbeid og forståelse med hjemmet (Opplæringsloven, 1998). Det blir beskrevet at prioriteringen innenfor opplæringsplanene kommer som et resultat av at flere barn og unge sliter med stress, angst og depresjon. Symptomer som kan påvirke livskvaliteten i negativ retning, og som kan ha konsekvenser for motivasjon og læring på skolen (Mykletun et.al., 2009). Ungdata, som har gjort store nasjonale undersøkelser blant unge i Norge i flere år, viser at mange ungdommer opplever psykiske helseplager (Bakken, 2019). Ungdatarapporten fra 2019, viser at de aller fleste ungdommer trives på skolen. Samtidig som mange opplever at skolen ikke er en god plass å være. Rundt 70 prosent sier at de kjeder seg, og mer enn 20 prosent gruer seg ofte til å gå på skolen (Bakken, 2019). Ungdatarapporten fra 2020 (Bakken,2020) viser imidlertid for første gang på mange år at det ikke rapporteres om en økning i psykiske plager blant ungdommen som deltok i undersøkelsen. Tallene kan være et tegn på en ny utvikling, samtidig som undersøkelsene i 2020 ble avgrenset på grunn av pandemien, noe som kan ha påvirket resultatene. I Norge er det estimert at 15-20 prosent av ungdom opplever psykiske helseplager som går ut over deres daglige fungering, livskvalitet og motivasjon for læring i skolen (Myklestad et.al., 2012). Tall fra norsk apotekerforening støtter også bekymringen rundt ungdoms psykiske helse. De viser til en økning i bruken av antidepressive legemidler blant ungdom fra 2010 og frem til nå. Økningen er størst blant jenter (Apotekerforeningen, 2017). Restriksjonene ungdom har opplevd under covid-19-pandemien, med vekt på sosial distansering, kan for mange ha ført til betydelig innsnevring av viktige sosiale kontakter (Bakken, 2020).

I 2015 gikk Norsk psykologforening, Rådet for psykisk helse, Elevorganisasjonen, Norsk lektorlag, Mental Helse Ungdom og Norsk psykiatrisk forening sammen om oppropet *Boken som mangler*. Det var et felles ønske om å få psykisk helse inn i læreplanen. Oppropet var en tydelig beskjed om at dette var et område det var for lite fokus på (Wiker, 2015). I boken *Generasjon Prestasjon, hva feiler det oss?* (Madsen, 2018) gir professor i kultur og samfunnspsykologi Ole Jakob Madsen den offentlige debatten rundt en stadig økende

bekymring for ungdommens psykiske helse, et utvidet perspektiv. Madsen tror at mange ungdommer i dag kjenner på skam hvis de ikke klarer å realisere seg selv, opp mot de forventninger de kjenner på. Videre sier han noe om at skam er mer umiddelbart lammende enn skyld, og at det muligens kan resultere i mer psykopati. Han peker på at tendenser i samtiden kan ha negativ innvirkning på ungdommens mentale helse (Madsen, 2018). Han stiller, slik jeg oppfatter det, viktige spørsmål om et økt fokus på livsmestring og folkehelse, og et individualistisk perspektiv på helse, vil bli en selvoppfyllende profeti ved at man overfokuserer på dette temaet slik at flere opplever å få det vanskeligere.

#### **1.4 Presentasjon av hensikt og problemstilling**

Hensikten med denne studien er å få innsikt i, og kunnskap om hvordan lærerne forstår og underviser i temaene folkehelse og livsmestring i ungdomsskolen. Samtidig ønsker jeg å belyse hvordan en systemisk tilnærming kan bidra til å se sammenhenger, ha fokus på samarbeide og kommunikasjon, og øke bevissthet rundt strukturer og diskurser som lærere og skolen blir styrt av. Fagfornyelsen har nylig startet og det er enda lite kunnskap lærerens erfaringer knyttet til temaet Folkehelse og livsmestring. Og videre hvordan dette kan påvirke elevene og samarbeidet med foreldrene. Ettersom det er et tema som det er mye fokus og debatt rundt vil det være interessant å utforske hva lærere tenker om dette temaet og hvordan de ser for seg at dette vil kunne undervises om, og hva det vil bety for dem i deres hverdag som lærere.

Følgende overordnet problemstilling er derfor valgt for denne studien; «*Hvordan forstår lærerne hva det tverrfaglige temaet i fagfornyelsen, Folkehelse og livsmestring går ut på, og hvordan de skal undervise om dette temaet i skolen?*»

#### **1.5 Oppgavens struktur**

I det følgende finner dere en oversikt over de seks kapitlene i studien og hva som presenteres i hver av de. I kapittel 1 leser dere om bakgrunnen for valg av tema for studien, den Norske skole som forskningskontekst, og en introduksjon til temaet Folkehelse og livsmestring. I kapittel 2 gis en introduksjon til aktuell forskning for studien og en redegjørelse for relevant teori som brukes i min drøfting av funn i studien. Kapittel 3



beskriver metodologiske valg for studien, og hvordan datainnsamling ble gjennomført. Kapittel 4 presenterer funn. I kapittel 5 drøftes funnene i lys av tidligere forskning og presentert teori. Til slutt kapittel 6 med avsluttende refleksjoner rundt studien.

## 2 Teoretisk rammeverk og relevant forskning

I dette kapitlet presenterer studiens teoretiske rammeverk. Først presenteres perspektiver på folkehelse og livsmestring med fokus på læreren sin rolle. Videre sosialkonstruksjonismen, systemisk teori og relevante begreper innenfor kommunikasjonsteori fordi en slik tilnærming kan åpne opp for å bruke teoretiske begreper som kan skape en bredere forståelse av deltagerens erfaring, og til å sette studien i en systemisk kontekst. I tillegg kan kommunikasjonsteori bidra til å tolke det som kan være vanskelig å forstå, og til å skape ny kunnskap rundt det som ble sagt i fokusgruppene. Deretter teori knyttet til samarbeidende prosesser, sosiokulturell læringsforståelse og det intersubjektive rom. Disse teoriene ser jeg som relevant fordi de setter begreper som læring, relasjon og kontekst i en forståelsesramme som jeg mener er relevant innenfor systemisk praksis, nettopp å forstå læring ut ifra et relasjonelt og sirkulært perspektiv. Videre vil jeg gå inn på lærerrollen i kontekst og utbrenthet – i et lærerperspektiv, fordi det er begreper som kan skape en større forståelse av deltagerens utsagn knyttet til rollen de har som lærer, og knyttet til innføring av fagfornyelsen. Kapitlet avsluttes med å presentere relevant forskning.

### 2.1 Perspektiver på folkehelse og livsmestring

Med fagfornyelsen har Folkehelse og livsmestring blitt begreper som har fått særlig mye oppmerksomhet, og da spesielt livsmestring. Det siste året har det kommet mye litteratur om temaene, representert fra ulike fagfelt. Det særlige fokuset på livsmestring kan skyldes flere forhold. Folkehelsearbeid blir 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, og jevnere fordeling av faktorer som direkte eller indirekte påvirker helsen. (Helse og omsorgsdepartementet u.å)

Ole Jacob Madsen (2020a) psykolog og filosof som har engasjert seg i debatten rundt fagfornyelsen, skriver i en artikkel at han tror at fokuset på livsmestring blir større som et resultat av blant annet at livsmestring er tettere på elevenes ønske om at temaet skal være

praktisk nyttig og gi dem konkrete verktøy for å håndtere hverdagen bedre. Og videre at tradisjonelt folkehelsearbeid har hatt en demografisk tilnærming og et mer overordnet samfunnsperspektiv. Mange ønsker å fylle begrepene og temaene med innhold, og ikke minst hvordan lærerne i skolen skal sette fagfornyelsen ut i praksis. Denne oppgaven har fokus på læreren sine forståelse av fagfornyelsen og her vil jeg løfte frem noen aspekter som kan berøre læreren sin rolle som formidler av hva innholdet i fagfornyelsen kan være.

Myskja og Fiske samler i sin bok «Perspektiver på livsmestring i skolen» fra 2020, mange ulike tilnærminger til fagfornyelsen og på hvilken måte den kan forstås. Den løfter frem viktigheten av å se temaene i et større samfunnsmessig bilde og om det er et individuelt eller samfunnsmessig ansvar å finne gode tilnærminger til det prestasjonspresset ungdommen i dag kjenner på. Den understreker hvor viktig den gode lærer – elev relasjonene er for den enkelte elev. I tillegg tilbyr boken blant annet perspektiver som behovet for relasjonelle ferdigheter, nevropsykologiske forklaringer på stress og mindfulness som en måte til mestre livet bedre. I boka tar Anne Torhild Klomsten (2020) for seg temaet om hvem som skal undervise i Folkehelse og livsmestring. Hennes betraktninger tar utgangspunkt i oppsummering av Trondheimsprosjektet. Trondheimsprosjektet hadde en undervisning og forskningsdel. Undervisningen ble gitt gjennom en obligatorisk livsmestringsfag *Utdanning i psykisk helse* (UPS), og ble gjennomført ved en større skole i Trondheim. Undervisningen i prosjektet ble gjort av psykiatrisk sykepleier som hadde kunnskap om og kompetanse om psykisk helse. Hun skriver videre at mange lærere ikke er komfortable med å snakke om tanker og følelser i undervisningssituasjonen. Og at dermed blir ideen om at lærere skal undervise i psykisk helse, tanker og følelser et tveegget sverd. At det kan være positivt i situasjoner hvor lærerne har mye kunnskap, kompetanse og høy bevissthet omkring tematikken, samtidig som de evner å se elevene og elevenes behov. Undervisning i temaer som berører sensitiv tematikk, kan tenkes å være en utfordring i situasjoner hvor lærerne mangler kunnskap og heller ikke evner å se elevene. Det berører altså lærerens faglige kunnskap og deres personlige kompetanse og ferdigheter. Hun understreker viktigheten av god opplæring av læreren i Folkehelse og livsmestring, både som etter og videreutdanning og i lærerutdanningen (Klomsten, 2020, s. 210). Ole Jacob Madsen (2020b) stiller i boken «Livsmestring på timeplanen» spørsmål om livet egentlig lar seg mestre, om mestring er en god målestokk for hvordan vi bør leve og om temaene i skolen vil

løse de vanskene som barn sliter med i dag. Han mener at innføringen av livsmestring i skolen viser til en tendens i samfunnet hvor man legger stadig vekk mer ansvar på individet, og at problemene egentlig bør løses politisk. Madsen stiller seg også spørsmålet om hvis livet lar seg mestre, er mestring noe man kan lære bort og er det skolen sin oppgave, og har lærere den rette kompetansen til å forvalte emnet. Madsen mener at det underliggende menneskesynet bak innføringen av Folkehelse og livsmestring i skolen minner om tankegodset i den terapeutiske kulturen, selvhjelpslitteraturen og coaching verdenen, som han nå sier står på trappene og vil inn i norske utdanningsinstitusjoner (Madsen, 2020b, s. 148).

Flere aktører som RVTS (Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging), LINK (livsmestring i norske klasserom), Mitt valg, Hjelp til hjelp (Nettportal for psykisk helse) har nå utviklet egne program som kan benyttes av lærere i skolen som ønsker støttemateriell og kunnskap om temaene Folkehelse og livsmestring. I bøkene «Folkehelse og livsmestring i skolen» (Ringereide & Thorkildsen, 2019a) og «Folkehelse og livsmestring Tanker, følelser og relasjoner» (Ringereide & Thorkildsen, 2019b) beskrives det at bøkene skal gi en dypere forståelse av hva Folkehelse og livsmestring handler om, slik at det tverrfaglige temaet skal få en solid forankring i personalet og gi mening i arbeidshverdagen. I boka «Folkehelse og livsmestring i skolen» står det at temaet Folkehelse og livsmestring kan være med på å styrke oppmerksomhet på skolen sin egentlige, overordnede oppgave. At det på en konkret og direkte måte skal bidra til å oppfylle skolen sitt overordnede mål. At hver enkelt elev sine behov må ivaretas for at han eller hun skal lære seg å håndtere sitt eget liv på godt og vondt. Livsmestring blir løftet frem som fremtidens kompetanse og at det innebærer å lære elevene å lage en livsplan, samarbeide med andre, reflektere over verdier og utvikle gode holdninger. Boken gir også læreren kunnskap om hva belastninger i tidlig barndom kan gjøre, hva beskyttelsesfaktorer er og ulike måter å forstå atferd på. Boka gir råd i forbindelse med bekymring og melding til barnevernet og hva man skal gjøre ved mistanke om selvskading og selvmordstanker. Boken presenterer også en modell basert på traume psykologi med fokus på trygghet, relasjon og regulering som en måte å møte barn med særskilte behov. Boken gir gjennom oppgaver etter hvert kapittel lærerne mulighet til å reflektere over sin egen klasse, sin egen rolle og hvordan de med hjelp av kunnskap, råd og tips i boken kan sette fokus på temaene

Folkehelse og livsmestring (Ringereide & Thorkildsen, 2019a). I boka «Folkehelse og livsmestring, Tanker, følelser og relasjoner» beskrives hjernens betydning for å forstå og håndtere følelser, og hvordan kjærlighet, trygghet og positive relasjoner skaper jordsmonnet som fremmer sunn vekst hos barn og unge. Den bygger på positiv psykologi, beskrivelse av hjernens tredeling og av hvordan hjernen fungerer. I tillegg en beskrivelse av tolleransevinduet, regulering av følelser og personlighetstrekk (Ringereide & Thorkildsen, 2019b).

Fagfornyelsen gir rom for at lærerne kan utvise selvstendighet i bruk av læreplanverket i skolen (Regjeringen, 2019a). Det betyr at læreren gis mulighet til å undervise i Folkehelse og livsmestring på ulike måter og ved hjelp av forskjellige metoder. Det vil derfor være grunn til å anta at dette i praksis vil se ulikt ut fra skole til skole og at ulike lærere velger ulike metoder, verktøy og teoretisk tilnærminger til fagfornyelsen.

## **2.2 Sosialkonstruksjonisme**

Jeg har valgt å ramme studien inn i sosialkonstruksjonismen fordi jeg har vært interessert i å utforske hvordan språk skaper ulike forståelser og konstruksjoner av studiens tema. Deltagerne i studien sier noe om at fagfornyelsen ikke bare kan forstås ut ifra et perspektiv, men fra flere. Det er behov for å se fagfornyelsen i en historisk kontekst og i lys av læreren sin rolle som har endret seg i takt med samfunnet for øvrig.

Sosialkonstruksjonismens ideer skriver seg fra et bredere postmoderne perspektiv. Postmodernismen vokste frem på 1980- tallet og representerte en ideologisk kritikk av meta- narrativ og diskurser, sannheter og kunnskap som ble tatt for gitt (Johnsen & Torsteinsson, 2012, s. 32). Inkludert implikasjoner om hvordan disse sannhetene gav seg til uttrykk i kulturelle forhold og i dagliglivet. Sosialkonstruksjonismen er kritisk til synet på at det finnes en sannhet, med stor S. Det finnes mange sannheter, kunnskap er relativ, lokal og kontekstuell, det er språket som skaper virkeligheten. Sett i et postmoderne perspektiv er all menneskelig atferd intensjonell og foregår i en sosialhistorisk virkelighet. Virkeligheten produseres, reproduseres og forandres av språket (Anderson, 2003, s. 65 – 147). En postmoderne erkjennelse handler også om forskerens delaktighet i det som utforskes. Et annet viktig prinsipp er språkets bestemmende innflytelse på alt vi kan forstå. Uten språk er

det ingen forståelse eller mening (Johnsen & Torsteinsson, 2012. s 33).

Sosialkonstruksjonisme er ingen ensartet skoleretning, men det finnes en felles grunnforståelse. Innenfor sosialkonstruksjonismen er man opptatt av hvordan mening og forståelse er de sentrale aspektene ved menneskers aktivitet. Et symbolbasert språk kan gi mennesker som snakker samme språk helt andre sosiale opplevelser enn to personer som snakker forskjellig språk (Lock & Strong, 2014, s. 31-32). Språket får dermed en helt sentral plass. Det er i språket mening skapes, og det er i kraft av de relasjoner vi har at verden fylles med mening. Vi snakker ut ifra den kulturelle tradisjon vi er en del av (Gergen & Gergen, 2005). Sosial interaksjon er et viktig begrep innenfor sosialkonstruksjonismen. Mening og forståelse oppstår i sosial interaksjon, basert på en felles delt overenskomst om hvordan de symbolske formene, som kan være språket, skal forstås. Måten vi skaper mening på er også bundet til sosiokulturelle prosesser, som er tids og kontekst spesifikke (Lock & Strong, 2014, s. 32). Den sentrale ideen i sosialkonstruksjonismen er at virkeligheten konstrueres sosialt og at virkeligheten skapes i språket. Samskaping av virkeligheten blir til i de relasjoner vi omgir oss med og den konteksten vi lever i. Holdningen vil være at sann kunnskap er en umulighet, og videre at vårt syn på kunnskap er bestemt av en kulturell og historisk kontekst (Johnsen & Torsteinsson, 2012 s. 34). Det er i kraft av de relasjoner vi har at verden fylles med mening. Vi snakker ut ifra den kulturelle tradisjon vi er en del av og sosialkonstruksjonismen ser på kunnskap som sosialt konstruert (Gergen & Gergen, 2005). Kunnskap oppstår som et resultat av møte mellom mennesker. Virkeligheten, med utgangspunkt i sosialkonstruksjonismen, forstås derfor som konstruert gjennom språket, og språket ses på som er resultat av samspillet mellom mennesker (2005).

### **2.3 Systemisk teori**

Det systemisk paradigme vokste frem på 1950- tallet som en reaksjon mot det mekanistiske synet på mennesker. Det mekanistiske paradigmet var preget av fysikkens teorier og metoder. Innenfor dette paradigmet var man opptatt av å finne årsaksforklaringer, i tillegg til å kunne måle, telle og veie som igjen kan presenteres som sannheter for hvordan ting er. Det systemiske paradigmet representerte en annen måte å forstå mennesket på. Det systemiske paradigmet ble opptatt av kontekst, relasjoner, samspill og sammenhenger (Jensen, 2009, s. 18- 25). Systemteori omhandler den gjensidige avhengighet mellom

deltagerne i et samspill (Bateson, 1972; Jensen, 2009). Systemteori åpnet opp for nye måter å forstå problemer, hvordan de oppstår, opprettholdes og løses (Johnsen & Torsteinsson, 2012, s. 27). Systemteori blir i så måte relevant i min studie fordi lærerne var opptatt av den gjensidige påvirkningen lærerrollen og elevrollen hadde på hverandre. Og videre var de opptatt av hvilken påvirkning fagfornyelsen ville ha i deres hverdag. Noe av det karakteristiske for systemteori er at alt fra atomet til universet anses som et system, det vil si en organisert helhet. Og at en helhet kan være så kompleks, at man ikke kan skille den ad, uten at helheten går tapt (Ølgaard, 2016, s. 52). Sentralt i systemisk forståelse er å benytte kommunikasjonsteori for å forstå samspill i sosiale systemer. Slik jeg oppfatter det blir mennesket i et systemisk perspektiv sett på som i konstant bevegelse med sine omgivelser og relasjoner. At mennesket må bli forstått i den kontekst og i de relasjoner den er en del av. Likedan må sosiale fenomener også bli forstått i den kontekst det oppstår i. Gregory Bateson er en av teoretikerne som har vært særlig viktig innen systemteori. Han var antropolog, zoolog og systemteoretiker (Ølgaard, 2016, s. 14-27). Bateson var opptatt av de mønstre som oppstod i kommunikasjonsprosesser og hevdet at all læring er et kommunikativt fenomen (Bateson, 1972, s. 279). Kommunikasjonsteori blir relevant i min studie for å kunne forstå hvordan lærere reflekterer over hvordan de kommuniserer og har relasjoner med sine elever når det gjelder studiens tema.

### **2.3.1 Systemisk kommunikasjonsteori**

Kommunikasjonsteori er relevant i min studie for å forstå dialogen som kom frem. Videre benytter jeg kommunikasjonsteori for å drøfte læreren sin forståelse av begrepene Folkehelse og livsmestring, og hvilke ideer som ligger til grunn for måten de underviser i temaet på. Kommunikasjonsteori bringer også inn begreper som gjør at læring kan forstås som noe man gjør sammen med elevene, og det setter lærer- elev relasjon som en viktig forutsetning for å nå læringsmålene knyttet til fagfornyelsen.

Helt sentralt i Bateson sin kommunikasjonsteori er relasjonen sin betydning. Han setter relasjonen i sentrum av en grunnleggende forståelsesramme.

Relasjon er ikke inne i en enkelt person. Det er sludder å snakke om avhengighet eller aggresivitet eller stolthet og så videre. Alle slike ord har sitt opphav i hva som skjer

mellom mennesker, ikke i et eller annet inne i en person (Ulleberg, 2014 s. 16; Bateson, 1972, s. 146).

Når vi møter mennesker i ulike settinger møter vi ulike ideer om hvordan vi kan forstå mennesket, menneskets tenkning, utvikling, læring og forandring. Bak ideene ligger teorier om mennesket, teorier som skal hjelpe oss å forstå og utvikle en praksis. De fleste av disse teoriene har individet som utgangspunkt. Ulleberg (2014) skriver at vår forståelse av oss selv og vår forståelse av verden blir bygd opp i møte med andre, og i møte med andre kan endring skje. Hvis vi anlegger et relasjonsperspektiv i forståelsen av mennesker, blir ikke spørsmål om egenskaper så interessant. Når vi begynner å forstå mennesket i lys av relasjoner i stedet for egenskaper, kan det ha store konsekvenser og åpne for nye muligheter (Ulleberg, 2014, s. 17).

Bateson (1972) sier at i en kommunikasjonsverden forholder vi oss ikke til fenomener og gjenstander direkte, men til våre ideer om tingene. Han mener at ingen har direkte tilgang til den fysiske, objektive verden. At å oppfatte alltid vil være å tolke. Å innta et kommunikasjonsperspektiv handler om hvordan vi forstår virkeligheten, hvordan vi persiperer og tolker fenomener, situasjoner og samspill. Vi tolker, avgrenser, tillegger mening, legger merke til og reagerer ut fra hvem vi er og hva vi har lært.

Kommunikasjonsteori slik den beskrives av Watzlawick, Bavelas og Jackson (1967) består av fem grunnleggende antagelser. Antagelsene er relevante for å kunne drøfte hvordan læreren forholder seg til fagfornyelsen, og hva de oppfatter hva temaet folkehelse og livsmestring handler om;

**Det er umulig ikke å kommunisere** – Det er umulig å melde seg ut av kommunikasjon med andre, dette kjennetegner mennesket. Det er ikke mulig å ikke ikke- kommunisere. Null eller ingenting er også kommunikasjon. Mennesker forholder seg til telefonen som ikke kommer, latteren som uteblir, eller det anerkjennende nikket vi ikke får. Vi forstår og misforstår og vi responderer på både ord som blir sagt og stillheten, det som ikke blir sagt (Watzlawick et.al., 1967).

**Vi kommuniserer alltid om både innhold og forhold** – i en kommunikasjonssekvens mellom mennesker kommuniserer vi alltid på flere nivåer. Parallelt med innholdet i samtalen



kommuniserer vi også indirekte om hvordan vi ser på forholdet vårt og om vi er venner, konkurrenter, hjelper hverandre eller utfordrer hverandre (Watzlawick et.al., 1967). Bateson (1972) hevder at vi hovedsakelig holder på med å definere forholdet, og indirekte forteller hverandre hvordan vi ser på forholdet og hverandre.

**Samspill må forstås sirkulært** - Sirkularitet innebærer at en hendelse kan ses i sammenheng med andre begivenheter som skjer samtidig, griper inn i hverandre og gjensidig påvirker hverandre (Johnsen & Torsteinsson, 2012, s. 29). Et sirkulært perspektiv vil derfor bidra til å løsrive oss fra årsak – virkning tenkning, og heller bidra til undring og nysgjerrighet rundt interaksjoner og relasjoner (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 113)

**All erfaring er subjektiv, all persepsjon er en tolkning** – en helt sentral ide er at vi skaper den verden vi ser på. Vi har ikke direkte tilgang til virkeligheten. Det eneste vi har er ideer, vår forståelse og vår persepsjon av virkeligheten. Det er dette som gjør at mennesket gjennom tidene har hatt ulike forestillinger om verden. Og det er det som gjør at ulike kulturer har ulike måter å forstå verden på i dag (Ulleberg, 2014).

**Relasjonen er grunnleggende og basis i kommunikasjonsteorien** – å anlegge et grunnleggende relasjonsperspektiv er helt nødvendig. Når vi snakker om kommunikasjon og relasjon, blir det klart at ikke kan tenke oss kommunikasjon uten relasjoner. Vi viser oss, erfarer og utvikler oss og vår forståelse av oss selv og verden i møte med andre (Ulleberg, 2014)

### **2.3.2 Læring og kontekst**

Jeg har valgt teori om læring og kontekst for å kunne forstå temaet Folkehelse og livsmestring som tema i skolen i en relasjonell og sirkulær forståelsesramme, som er relevant innenfor systemisk praksis. Når mennesker står fast i ulike kommunikasjonssituasjoner eller samspillmønstre, enten med elever eller kollegaer kan kontekstbegrepet gi oss ideer om

hvordan vi kan analysere situasjonen. Hvilke handlinger eller tiltak som vi velger i en situasjon er nært knyttet til hvilken forståelse vi har av situasjonen. Kontekst er den psykologiske eller mentale rammen vi forstår fenomen eller en observasjon innenfor. Det er kontekst som gir et fenomen mening eller betydning (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 99). Bateson (1972, s. 245) knytter læring nært til kontekstbegrepet «Læring inntreffer alltid i en kontekst som har formelle karakteristika [...] som befinner seg i en større kontekst – metakontekst om du vil». Vi forstår aldri noe løsrevet, mennesket vil alltid tolke og skape mening i det vi ser og erfarer. Denne forståelsesrammen er for en stor del både intuitiv og uartikulert, men den kan til en viss grad bevisstgjøres. Det vil være kontekstforståelsen som avgjør hva som fremtrer som informasjon for oss. Hva som fremstår som informasjon kan være ulikt fra person til person, avhengig av hvem de er og av deres observasjonsramme eller kontekstforståelse. Vi vil ha ulike forutsetninger, kunnskaper og erfaringer som vil påvirke hva som vil fremstå som informasjon for den enkelte (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 99 - 111). Bateson var også opptatt av muligheten for at en større kontekst påvirker mindre kontekster, og at relasjon til ulike kontekster også bør vies oppmerksomhet dersom man forsøker å forstå noe (Bateson, 1972, s. 246). I min studie vil det være relevant å se på den større kontekst, fordi de føringene som ligger til grunn for hvordan lærerne oppfatter og underviser i temaene Folkehelse og livsmestring er sterk forbundet med de historisk perspektivene, og de foregående endringene i Norsk skole. Som igjen vil legge føringer for måten lærerne underviser og forstår hva læring er i dag.

## **2.4 Samarbeidende tilnærming i skolen**

Jeg har valgt teori om samarbeidende tilnærming fordi den tilbyr en reflekterende og ikke-generaliserende måte å se på samhandlingen i klasserommet. Noe som er viktig i min studie nettopp fordi lærerne var opptatt av klassemiljø og samtidig hvordan møte enkelteleven på en god måte. Deltagerne i studien var opptatt av relasjon til elevene og at den var av stor betydning både for eleven og læreren. Det relasjonelle i klassen som system snakket de mindre om, men jeg tenker det er av betydning å drøfte funnene opp imot også klassen som system for å kunne forstå bedre hva som utspiller seg i et klasserom, og hva som legger føringer for måten læreren underviser på. Grunnprinsippene i en samarbeidende tilnærming er at samhandling er basert på likeverdige bidrag til ideer og kunnskap og om hva som kan

bidrar til endring og kunnskap. Den samarbeidsorienterte tilnærmingen fokuserer på det relasjonelle i et system (Anderson 2003, s. 131). I en samarbeidende tilnærming er ikke lærerens oppgave å ramse opp hva han eller hun kan, komme med en oppskrift på eller fortelle studenten hva hun skal gjøre eller rette på feil (Anderson, 2003, s 306 – 309). Noe også sosialkonstruksjonismen er opptatt av, at læring ikke er overføring av kunnskap men samskaping som et kommunikativt fenomen (Bateson, 1972). Det er derimot læreren sin oppgave å gi eleven mulighet til å delta i en felles undersøkelse som kan ende i en konklusjon for de temaer som det kan handle om. Det forutsetter en tillitt til den andre personen sitt eget initiativ og en naturlig tiltro til prosessen og relasjonen. En av utfordringene knyttet til denne tilnærmingen er at læreren må tro på at mangler ved elevens forståelse ikke skyldes en feil hos eleven, men skyldes en feil i undervisningen. Og forsøke å utvikle en evne hos seg selv til å oppdage nye metoder. Læringsprosessen blir ikke et spørsmål om å formidle informasjon, fortelle elevene hva de skal gjøre eller unngå å gjøre. Det handler om å engasjere en person som er under opplæring til å inngå sammen med lærer og de andre i klassen i en læringssituasjon som kan forstås som en aktiv og gjensidig innsats (Anderson, 2003, s. 306 – 309). Undervisning blir ikke noe man utsetter andre for, det er en intensjonell prosess som innbefatter gjensidig tolkning og forståelse. Læring kan i så måte ikke systematiseres. Hvis læringen blir samarbeidsorientert og deltagerstyrt kan den også bli individualisert og selvstyrt. Elevene vil kunne lære å verdsette egen ekspertise, kompetanse og talenter. De kan bli ettertenksom og aktive med hensyn til å tydeliggjøre hva de vil lære, hvordan de best lærer, og det vil utvikles en fornemmelse av tillitt. Lærere blir tildelt autoritet på grunn av kulturens innflytelse og i kraft av skolen som institusjon, men læreren vil alltid kunne styre hvordan autoriteten forvaltes (Anderson, 2003).

## **2.5 Sosiokulturell læringsforståelse**

Teori om sosiokulturell læringsforståelse bidrar i studien med å forstå læring i et relasjonelt og sirkulært perspektiv, det er også begreper som er nært knyttet til til systemisk praksis. Tradisjonelt har undervisning og læring vært sterkt knyttet til en metafor om menneskelig kommunikasjon som gjerne blir kalt overføringsmetafor. Det tenkes at kunnskap og informasjon blir overført mellom mennesker ved at avsender koder budskapet i språklig form, som så blir sendt til mottakeren. Mottakeren avkoder budskapet og lagrer den i

minnet for videre bruk. Dette er et forenklet og teknifisert syn på hvordan mennesket samhandler og lærer av hverandre. I et slikt syn innebærer undervisning at læreren sin rolle blir å lære fra seg noe og elevene skal ta imot. Et kognitivt syn på læring legger vekt på den individuelle lærende, læring som tilegning av kunnskap og kognitive ferdigheter som overførbare (Dysthe, 2001 s. 50 – 55)

I en sosiokulturell tradisjon vil man ha et konstruktivistisk syn på læring. Læring blir konstruert gjennom samhandling og læring handler om å delta i sosiale praksiser (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 70). Bateson hevder at enhver samhandling mellom personer er en kontekst av læring, og at man må vurdere de utenforliggende større kontekstene (Bateson, 1972, s. 246). Et sosiokulturelt syn fokuserer på læring som en kollektiv deltagende prosess med vekt på kontekst, interaksjon og språk. En sosiokulturell læringsforståelse tar inn over seg at individet aldri kan oppfattes som isolert og autonomt. Vi er alltid en del av en lang rekke sosiale kontekster og de kognitive prosessene er uløselig innvevde i disse kontekstene. Dette synet representerer en sammenkobling av det sosiale og det kognitive. Mening, kunnskap og forståelse blir skapt gjennom interaksjon (Dysthe, 2001, s. 50-55; Jensen & Ulleberg, 2011, s. 70-72).

Dysthe (2001) presenterer seks sentrale aspekter ved et sosiokulturelt syn på læring;

**Læring er situert i spesifikke fysiske og sosiale kontekster.** Dette aspektet sier noe om at den som lærer er deltager i et samspill med andre, så vel som fysiske redskaper (ex. datamaskiner) og representasjonssystem (ex. språk og matematiske symbol). Det fokuseres spesielt på læringskonteksten og påvirkningen kontekst har på læringa.

**Læring er grunnleggende sosial.** Denne vektlegger rollen til de andre, lærer og medelever spiller i læringsprosessen. Interaksjon med andre i læringsmiljøet er avgjørende for hva som blir lært og hvordan. Læringsprosessen er sosial, og det å lære seg å delta i diskursene og praksisene i ulike felleskap er en del av å lære.

**Læring er distribuert mellom personer.** Kognisjon er ikke noe individet eier, men kognisjon er fordelt, strekt ut over individet til andre personer. Kunnskapen distribueres mellom mennesker i et felleskap, ved at man for eksempel kan ulike ting og har ulike evner som man anser som nødvendig for en helhetsforståelse.

**Læring er mediert.** Dette aspektet sier noe om hvordan vi mennesker samhandler og bruker redskaper eller verktøy i læring. Redskaper og verktøy betyr i et sosiokulturelt læringsperspektiv de intellektuelle og praktiske ressursene som vi har tilgang til for å forstå verden og for å kunne handle. Redskaper kan være bøker, film, notatblokk, blyant, pc. Språket er også er medierende redskap og anses som det viktigste i sosiokulturell læringsteori. Redskapene inneholder tidligere generasjoners erfaring og innsikter, og når vi bruker disse redskapene utnytter vi også disse erfaringene.

**Læring som deltagelse i praksisfelleskap.** Vi lærer gjennom handlingsfelleskap, gjennom å delta som handlende mennesker sammen med andre.

**Språk og kommunikasjon i sosiokulturelt perspektiv.** I et sosiokulturell teori innehar enhver språklig framstilling holdninger og vurderinger og plasserer oss i en kulturell og historisk tradisjon. Ut ifra et sosiokulturelt perspektiv er kommunikative prosesser helt sentrale i menneskelig læring og utvikling. Språk og kommunikasjon er ikke bare et middel for læring, men selve grunnvilkåret for at læring og tenking skjer.

Sosiokulturell læringsforståelse er tatt med i studien for å kunne drøfte hva synet på læring kan ha å si for måten man forstår og gir mening til nye ytre krav som stilles i skolen.

## **2.6 Intersubjektivt rom**

Intersubjektivitet viser til hvordan vi i felleskap og gjennom vår individualitet gjensidig konstruerer hverandre og kommer frem til en felles forståelse av virkeligheten. På denne måten oppnås mening gjennom intersubjektiv kommunikasjon. Dialogen blir møtestedet som konstituerer virkeligheten (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 65). Det er mye forskjellig som legger føringer for kommunikasjon i et klasserom og som er med på å skape det intersubjektive rommet. Noen eksempler er lærerplanene, skolekultur, skolens mål og verdier, organisering av klassen, redskaper, utstyr og timens tema. Det intersubjektive rom representerer en integrering av alle disse ytre føringer til en opplevd følelse av å være inkludert/ekskludert, av å finne eller ikke finne sin posisjon i forhold til andre. Det er viktig å

være klar over at de overordnende institusjonelle rammene gir føringer for hva som naturlig skjer i et klasserom, noe også deltagerne i studien var opptatt av. Tilegnelse av kunnskap er derfor ikke en opplæring i isolerte mentale ferdigheter, det er også en tilegnelse av den kontekst som kunnskapen er infiltrert i. Dette betyr at tilegnelse av kunnskap og ferdigheter kan innebære mestring av nye roller, nye deltagerstrukturer, nye sjangre og koder for kommunikasjon og dermed nye intersubjektive rom (Dysthe, 2001, s. 162-164).

## 2.7 Lærerrollen

I St. melding nr. 11 (2008-2009, s. 12) defineres lærerrollen slik «Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid». I et systemperspektiv kan en rolle defineres som «et sett av aktiviteter og relasjoner som forventes av en person som innehar en bestemt posisjon i samfunnet, og av andre i relasjon til denne personen» (Bronfenbrenner, 1979, s. 85). En kunnskapsoppsummering kalt «Lærerrollen» bestilt av Kunnskapsdepartementet (2016) utført av en ekspertgruppe beskriver lærerrollen i et historisk perspektiv, og hvordan rollen er i hyppig endring. Oppsummeringen peker på kompleksiteten og mangfoldet av forventinger knyttet til lærerrollen, og hvor tett den er knyttet til elevrollen. Lærerrollen blir beskrevet som en komplementær rolle til elevrollen, som vil si at i hvilken grad eleven forsøker å innfri krav og forventninger som stilles til dem, spiller inn på utøvelsen av lærerrollen. Forventningene til lærerrollen har blitt flere, mer mangfoldige og komplekse. Mange av problemene lærere er forventet å løse og håndtere er ofte problemer som er et resultat av faktorer knyttet til sosiale forhold, for eksempel rus, psykiatri og meningshorisonter i ulike subgrupper. Slike faktorer vil være sammensatte og kanskje uløselige. Et dilemma er at lærere delvis blir holdt ansvarlig for å løse også denne type problem (2016, s. 33).

Et trekk ved de siste reformer i skolen har vært en forskyvning i forhold til forståelsen av lærerens profesjonelle ansvar. I stortingsmeldingen *Læreren. Rollen og utdanningen* (St.Meld nr. 11(2008 – 2009, s. 12)) heter det; «Det er lærerens oppgave å ivareta målet om mer læring i alle fag, og sørge for at arbeidet med fagene skal gi eleven et best mulig læringsutbytte». Med Kunnskapsløftet (2006) ble lærerens profesjonelle ansvar også et

spørsmål om å vise frem for andre at man har tatt dette ansvaret (Kunnskapsdepartementet, 2016). Kunnskapsløftet (2006) var reformen som med sitt mest fundamentale grep var å opprette nytt styringsregime på skolefeltet basert på prinsipper hentet fra New Public Management. Skoleeiere, skolen og lærerne skulle få større handlingsrom og til gjengjeld holdes tydeligere ansvarlig for elevenes oppnådde læringsresultat. Kunnskapsløftet har blitt fulgt av omfattende reformer i lærerutdanningene. I tillegg kom Kunnskapsløftet med et nytt læreplanregime, som sammen med reformens øvrige elementer etablerte et nytt regime i klasserommet, og endret lærere sin rolle i stor grad. Et karakteristisk trekk ved de siste tiårs skoleutvikling er at gamle og nye krav og forventninger eksisterer side ved side. Det er derfor riktig å se lærerrollen i et historisk perspektiv for å forstå hva rollen faktisk innebærer av krav og forventninger. Lærerrollen må forstås i spennet mellom ytre påvirkende krefter og de krav som stilles til profesjonskunnskap og profesjonsutøvelse. Lærerrollen er kompleks; lærere skal være en tilrettelegger for individet, en kunnskapsformidler, ansvarlig for måloppnåelse, leder og autoritet og omsorgsperson (Kunnskapsdepartementet 2016, s. 41 - 67). I dag stilles det store krav til lærere, samtidig som det hersker ulike oppfatninger om hva det vil si å være en god lærere. Norske og internasjonale studier om lærerens kompetanse, konkludere med at gode lærere synes å ha en bevisst, strukturert plan bak undervisningen samtidig som de har evne til å variere metodene og improvisere når det trengs. De viser medmenneskelighet og varme, og det er ingen motsetning mellom kunnskapslæreren og omsorgslæreren. Læreren bør også forholde seg til konstruktivt til endring, både i samfunnet og i skoleverket, fordi verden alltid vil være i endring (Skau, 2005, s. 61).

## **2.8 Utbrenthet – i et lærerperspektiv**

Lærerrollen sett i lys av den historiske utviklingen og de krav og forventninger som stilles til rollen, gjør meg opptatt av hva de ulike kravene kan medføre. Per Isdal (2017) er psykologspesialist og psykoterapeut og har i en årrekke undervist og skrevet om belastninger som følger med yrker i helsevesenet og i annen offentlig omsorg. Primært har han henvendt seg til yrker som psykologer, sosialarbeidere, leger og ansatte innenfor helsesektorene. Jeg mener at hans teorier er relevante også for læreryrket, og det er ikke vanskelig å argumentere for at læreryrket også er et omsorgsykke. Hans teorier er relevante for min studie nettopp fordi deltagerne i min studie løfter frem de emosjonelle belastningene

læreryrket bringer med seg og jeg vil derfor i det følgende skrive litt om dette. De fleste som jobber med mennesker og vansker, lidelser og problemer blir utsatt for sterke og vanskelig påvirkning i arbeidet. Per Isdal (2017) kaller det risikoyrker. Når noen blir syke av arbeidet sitt, så vil det som oftest være et samspill mellom flere faktorer. Det kan ligge i arbeidets faktiske art, de rammene som er for utøvelse av arbeidet og egenskaper hos den enkelte ansatte som kan spille inn. Det sies også at når rammene for å utføre arbeidet endres, så vil det påvirke helsen hos de ansatte (2017). Utbrenthet er en reaksjon på vedvarende stress og følger ofte et typisk forløp. Utbrenthet blant lærere har ikke bare store konsekvenser for skolen og elevenes læring og trivsel, men også for den enkelte lærer. Som lav jobbtilfredshet, økt fravær og sykemeldinger, og fysisk og psykiske symptomer og sykdom. For elevene kan utbrenthet blant lærerne medføre redusert undervisningskvalitet og dermed mindre læring. Det er også en fare for at klasse miljø og elevatferd påvirkes negativt av utbrenthet blant lærere (Iancu et.al., 2018). En viktig forebyggende faktor er kompetanse. Kompetanse til å utføre faget gjennom kurs og utdanning (Isdal, 2017, s. 20). Ansatte som over tid går med høy risiko for å bli utsatt for belastninger, vil tilpasse seg og stå i fare for å utvikle en kronisk forhøyet beredskap. Som igjen kan føre til vedvarende stress (Isdal, 2017, s. 61- 77). Isdal bruker begrepet utbrenthet noe jeg mener kan være relevant for denne studien. Han definerer det som;

Utbrenthet er et tilstandsbegrep som forklarer en reaksjon på det å ikke kunne utføre jobben. Det å fokusere på en overbelastning som går over tid. Utbrenthet kan først og fremst forklares med de rammene vi har for å kunne utføre arbeidet vårt, slik som mange klienter, for dårlig tid, dårlig ledelse, mangelfull oppfølging, ensidig arbeid og lignende.

I tillegg til å se på hva disse belastningen gjør, presentere han noen alternativer for hva som kan gjøres. Det ligger i å erkjenne at noe er et risikoyrke og at det er åpenhet rundt det. Videre at det etableres og organiseres hvordan man kan snakke om dette i felleskap gjennom kollegaveiledning, annen veiledning og andre måter å ivareta hjelperen på. Han er også opptatt av at dersom dette ikke gjøres noe med står vi i fare for å smitte våre kollegaer, som sier noe om at det er viktig at vi snakker om belastninger innenfor et yrke på riktig måte, med en selvbevissthet, samtykke fra de man snakker med og at det etableres hensiktsmessige arenaer å gjøre det på (Isdal 2017, s. 195-199). Det er viktig å presisere at



denne delen av teorigrunnlaget for studien ikke må ses i noen motsetning mot viktigheten av at lærere engasjerer seg emosjonelt i elvene. Teorien er tatt med for å belyse funnene knyttet opp mot hva mulige belastninger kan medføre, ikke som et argument for at lærere ikke skal engasjere seg emosjonelt.

## **2.9 Tidligere relevant forskning**

Jeg vil her presentere tidligere relevant forskning. Jeg har valgt å gjøre et litteratursøk i to ulike søkebasen; Oria og Google Scholar. Jeg brukte følgende kombinasjon av søkeord:

Folkehelse + livsmestring + lærerens forståelse; Folkehelse + livsmestring + skole;  
Fagfornyelsen + folkehelse + livsmestring; Læreren + arbeidsmiljø; Lærrolle + endring

Resultatene av litteratursøket gav veldig mange treff og jeg bestemte meg for å forholde meg primært til forskning fra de siste 10 årene. I tillegg har jeg brukt ulike personer som kollegaer og veileder for å få tips om forskning og litteratur innenfor feltet, og for å plukke relevant forskning for studien.

På bakgrunn av studiens tema og omfang var jeg opptatt av å finne empiriske undersøkelser knyttet til læreren sin forståelse rundt temaet Folkehelse og livsmestring og jeg fant tre studier som særlig relevant. Den første er en studie som var opptatt av hvordan fem ungdomsskolelærere forsto livsmestring som begrep og tverrfaglig undervisningstema i samfunnsfag (Narvesen, 2019). Narvesen (2019) skriver i sin studie at læreren i stor grad fokuserte på hvordan hver enkelt elev kunne støttes for å utvikle helsefremmende faktorer. Han reiser spørsmål om hver enkelt elev gis for mye ansvar for egen livsmestring.

Den andre studiene er en masterstudie som er knyttet til læreren sine refleksjoner om egen rolle og praksis knyttet til livsmestring som tema i skolefag (Røros, 2019). Røros (2019) peker på at den tause kunnskapen hos læreren legger føringer for hvordan de underviser og forstår faget livsmestring. At læreren setter fokus på relasjonsbygging for å etablere et godt og trygt læringsmiljø for sine elever, men at forholdet de har til begrepet livsmestring og folkehelse er abstrakt og uhandgripelige for dem.

Den tredje er en hovedoppgave med tema diskurser om livsmestring (Gjernes, 2019). Det er en kritisk analyse av hvordan livsmestring konstrueres som emne i skolen. Hovedfunnene var

at livsmestring konstrueres som en prosess der elevene erverves visse typer kunnskap, kompetanser og holdninger som kreves for å bli frisk, disiplinert og kompetente samfunnsborgere og et sterkt individ. I diskursene ble ansvaret for livsmestring i stor grad lagt til enkeltindividet, som både skal hjelpe seg selv og sine medelever. Det ble reist spørsmål om dette var en del av en individualiserende samfunnsutvikling.

Utdanningsdirektoratet gjorde i 2014 en undersøkelse knyttet til lærerens kunnskap og holdninger om psykisk helse. Oppsummert ønsker et stort flertall av lærerne at skolen skal arbeide systematisk, både for å forebygge psykiske vansker og for å fremme god psykisk helse hos elevene. Likevel var det bare et mindretall av lærerne i undersøkelsen som oppgav at skolen gjør dette. Videre sier undersøkelsen at lærere gjorde en aktiv innsats for å tilrettelegge både i og utenfor undervisningen for elever med psykiske vansker. Samtidig uttrykte lærere at de hadde behov for – og ønsket mer kompetanse, ressurser og bedre tilrettelegging fra skoleleder og skoleeier (Holen & Waagene, 2014). Begrepet livsmestring inneholder mer enn bare psykisk helse, men jeg opplever at rapporten er relevant fordi den nettopp peker på noe av hva lærerne oppfatter deres oppdrag i skolen er, og hvilke diskurser rundt psykisk helse som er gjeldene i skolen.

Lærerens sammensatte arbeidsmiljø, ulike oppgaver knyttet til lærerrollen og det stresset som medfører finnes det en del forskning på. En metastudie viser at det er en del stressfaktorer som er unike for læreryet, og at det må gjøres mer forskning på intervensjoner som er skreddersydde for yrket for å hindre utbrenthet og at lærere slutter i yrket som følge av det. Selv om enkelte intervensjoner som kognitiv atferdsterapi, sosial støtte og mindfulness øvelser viser å ha en viss effekt mot utbrenthet understrekes behovet for å gå bredt ut for å forstå kompleksiteten i lærerrollen og hvilke intervensjoner som kan hjelpe (Iancu et.al., 2018).

Forskning på lærerens arbeidsvilkår, lærerens opplevelse av arbeidet og arbeidsmiljøet har fått økende oppmerksomhet de siste 10 årene. En årsak er at så mange lærere forlater yrket, særlig tidlig i karrieren og gjennom førtidspensjon. En av grunnene til at så mange forlater yrket, er at det er et av de yrkene med høyest grad av stress og utbrenthet. Av identifiserte stressfaktorer nevnes i forskningen blant annet; arbeidsmengde, tidspress, disiplinærproblemer, uklare rolleforventninger, mangel på anerkjennelse, lav lønn og konflikt med kollegaer, ledelse og foreldre. Forskning viser likevel at de fleste lærere trives

med arbeidet. Likevel er stress utbredt blant lærere og det kan resulterer i og gjør det i mange tilfeller i utmattelse og utbrenthet. Det viser seg også at stressfaktorere som har størst negativ betydning for lærerens mestringsfølelse er stressfaktorer knyttet til eleven og forholdet til elevene (Skaalvik og Skaalvik, 2017)

Skaalvik og Skaalvik (2009) påpeker at arbeidet med å minske belastningen på læreryrket må gjøres på mange plan. På samfunnsnivå i forhold til den politisk offentlige debatten hvor lærere har måtte tålt mye kritikk både i forhold til krav om økt kvalitet på opplæringen som gis i norsk skole, men også ved økte krav til lærerutdanningen. På organisatorisk nivå i forhold til organiseringa av arbeidet, gjennomgang av arbeidsvilkår og arbeidsmengde. Og videre på et mer personlig nivå knyttet til hvilke krav lærere stiller til seg og hvilke krav diskursene om lærerrollen legger til grunn for yrket, og på hvilken måte lærere kan jobbe med den emosjonelt belastende delen av yrket. Jeg oppfatter at forskningen ønsker en systemisk tilnærming hvor man ikke utelukkende leter etter årsaker på hvorfor ting har blitt som de er blitt men at det trengs en kontekstuell, kulturell, relasjonell og sirkulær forståelse til læreryrker for å kunne finne gode måter å jobbe for å hindre utbrenthet på.

### 3 Metode

I dette kapitlet gjøres det rede for studiens metodiske tilnærming. Jeg starter med å beskrive studiens vitenskapsteoretiske ståsted. Deretter en redegjørelse for valg av kvalitativ metode og fokusgruppeintervju. Videre en gjennomgang av utvalg og rekruttering av deltagere, og jeg forklarer på hvilken måte jeg har forberedt og gjennomført fokusgruppeintervjuene. Deretter beskrives transkripsjon av funn og systematisk tekstkondensering (STC) som analysemetode. Avslutningsvis gjør jeg rede for etiske betraktninger og diskusjon rundt studiens kvaliteten med utgangspunkt i troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Helt til slutt refleksjon rundt min egen forforståelse.

#### 3.1 Studiens vitenskapelige ståsted; Sosialkonstruksjonismen

Studiens vitenskapelige ståsted er i sosialkonstruksjonismen. Det er flere grunner til at jeg har valgt dette vitenskapelige ståstedet. Den sentrale ideen i sosialkonstruksjonismen er at virkeligheten konstrueres sosial gjennom meningsskapende prosesser (Gergen, 2009). Samskaping av virkeligheten blir til i de relasjoner vi omgir oss med og den konteksten vi lever i, gjennom bruk av språk (Gergen & Gergen, 2005). Sosialkonstruksjonistiske tilnærminger forholder seg kritisk til det som oppfattes som objektiv kunnskap. De er preget av holdningen om at det ikke er noe som tilsier at vår kunnskap om verden kan betraktes som en objektiv sannhet (Johnsen & Torsteinsson, 2012, s. 22- 34). Sannheter om verden skal møtes med et kritisk blikk. Sosialkonstruksjonismen er opptatt av at mening og forståelser er de sentrale aspektene ved menneskers aktivitet, og at mening og forståelse foregår i en sosial interaksjon. I tillegg skapes denne meningen i en tid og en kontekst som også er med på å forme vår oppfattelse. Et annet viktig aspekt er at den er kritisk til å kategorisere mennesker eller menneskelige egenskaper ved hjelp av fastsatte kategoriserte metoder og fastsatte forklaringer som vi kan finne innenfor psykologien. Sosialkonstruksjonismen mener at vi skaper mening i det relasjonelle og kontekstuelle, vi kan være oss selv på mange ulike måter avhengig av hvem og hva vi omgir oss med. Det benektes ikke at vi har ulike anlegg, men at vi er formelig (Lock & Strong, 2014, s. 30-33). Gergen (2009) hevder at ideen om sosial konstruksjon utfordrer begrep som sannhet og objektivitet. Det finnes flere sannheter og kunnskap skapes i meningsskaping prosesser i

relasjoner. Den sosialkonstruksjonistiske forskeren sitt fokus blir ikke å finne sannheten eller virkeligheten slik den er, men å forsøke å forstå hvordan mennesker finner mening i deres liv. I tillegg vil jeg som forsker i denne studien være delaktig i utforskningen av temaet for studien, gjennom dynamikken og språket som konstrueres i fokusgruppeintervjuene. Og gjennom hvordan jeg henter frem funn og tolker de opp imot de teorier jeg har valgt for studien. Den sentrale ideen i studien er å samskape mening i fokusgruppeintervju om det overordnede temaet for studien, sett i lys av et sosialkonstruksjonistisk ståsted og teorier. I tillegg ønsket jeg å se om det kunne hentes frem ny kunnskap og forståelse om temaet for studien i et kontekstuellt perspektiv og i kraft av de relasjoner vi hadde i fokusgruppene.

### **3.2 Kvalitativ metode**

For å belyse problemstillingen min har jeg valgt kvalitativ forskningsmetode for denne studien. Ifølge Thagaard (2018) søker kvalitative tilnærminger å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Det innebærer å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet og frekvens. Kvalitativ metode er rettet mot at det utvikles en forståelse av de fenomen vi studerer (Thagaard, 2018, s. 11-19). Målet med denne type studie er å utforske sosiale og kulturelle fenomener, slik det oppleves for de involverte (Malterud, 2017, s. 19). Metoden gir innsikt slik at man kan uttale meg spesifikt om sosiale mønstre innenfor et avgrenset område. Og formålet er å innhente varierte og brede beskrivelser (Johannesen et.al., 2016, s. 93). Kvalitativ metode handler om å forstå levde erfaringer og opplevelser, mens kvantitativ metode handler om å forklare og se på årsakssammenhenger (Thagaard, 2018, s. 11-19). Fordi jeg skal utforske erfaringer, opplevelser og forståelser er det i denne studien mest hensiktsmessig med kvalitativ metode.

### **3.3 Datainnsamling; Fokusgruppeintervju**

For å samle inn data har jeg valgt fokusgruppeintervju. En av måtene å få innsikt i andres opplevelse på er å benytte seg av intervju. Jeg vurderte både individuelle intervju og gruppeintervju. Jeg valgte fokusgruppeintervju fordi jeg tenkte gruppedynamikken ville gi meg andre data enn jeg ville fått i individuelle intervju og fordi i skolesammenheng er

gruppedynamikken sentralt i hverdagen både til lærere og elever. Jeg var nysgjerrig på hvilke data som ville komme ut av fokusgruppene rundt temaet for studien. I fokusgrupper brukes gruppeintervjuer til å utvikle kvalitative data om et tema. Samhandlingen mellom deltagerne står sentralt. Intervjuene gjennomføres slik at dynamikken mellom deltagerne kan åpne for innsikt av en annen karakter enn ved individuelle intervju (Malterud, 2012, s. 18).

Fokusgruppeintervju inngår i en sosialkonstruksjonistisk tradisjon, hvor fokus ligger på å få oss til å tenke annerledes om noe vi tar for gitt eller ikke vet nok om fra før (Malterud, 2012, s. 89). Jeg ble kjent med fokusgruppeintervju gjennom forelesninger på VID og tenkte etterhvert at det er en metode jeg trodde ville kunne være riktig å bruke i min studie. Jeg har erfaring fra ulike typer grupper fra tidligere. Min erfaring var at dynamikken i en gruppe gjør at deltagerne kan føle seg mer åpen og trygg, og at diskusjonene kan åpne for nye tanker for de som deltar.

Fokusgruppeintervju er en form for gruppeintervju hvor man samler flere informanter for å diskutere et tema (Johannesen et.al., 2016). I fokusgruppeintervjuer skal det legges til rette for at deltagerne samtaler seg imellom. Fokusgrupper skal ha som et av målene å hente informasjon fra den gruppedynamiske interaksjonsprosessen (Lerdal & Karlsson, 2008). En godt sammensatt fokusgruppe kan gi verdifull kunnskap om hva som er viktig og sentralt innenfor et bestemt tema, og egner seg når man et ute etter å avdekke en bredde av synspunkter, holdninger, erfaringer og fortolkninger fremfor fylldig og detaljert informasjon om enkeltindivider (Johannesen et.al., 2016, s. 145). Malterud (2017, s. 20) påpeker at formålet med studier som bruker fokusgruppeintervju som metode ikke kan være å gi en uttømmende presentasjon av det fenomenet man studerer, men å åpne nye dører til et felt som er relativt ukjent, slik at man kan lage nye problemstillinger som egner seg også for videre studier. Dette var også hovedgrunnen til at jeg valgte fokusgrupper som metode, jeg fant lite forskning på hva lærerne mente om fagfornyelsen, og hvilke betraktninger de har gjort seg rundt utviklingen som har ført til innføring av temaene Folkehelse og livsmestring i skolen.

Det er ulike meninger om informantene i et fokusgruppeintervju bør ha kjennskap til hverandre eller ikke. Fordelen ved at man i utgangpunktet ikke har kjennskap til hverandre kan være at man kan få friskere samtaler, at posisjonene i gruppa ikke er satt og dialogen ikke er fastsatt på forhånd. På den andre siden kan kjennskap til hverandre som informanter

gi en bedre flyt i samtalen og at medlemmene kan være trygge på hverandre (Malterud, 2017, s. 45). Jeg anså det derfor som en fordel for min studie at informanten hadde noe kjennskap til hverandre og at bevisstheten rundt deres skole som kontekst også ble en del av det som ble snakket om. Som Malterud (2017, s. 46) påpeker er det i fokusgrupper hvor deltagerne kjenner hverandre godt særlig viktig å ha fokus på å ikke la seg forføre av fri flyt i samtalen. At samtalen lett kan komme inn i et kjent spor og at det ikke fremkommer noe nytt. Det er viktig at moderator er ekstra våken og stiller kritiske spørsmål. Videre også ekstra bevisst på posisjoner i gruppa og språkhandlinger, og at fokus må være på å forstyrre gamle mønster der det er behov for det for å frem mer informasjon. Mitt vitenskapsteoretisk perspektiv i denne studien gjør at jeg ser på intervjuet som en prosess hvor jeg som moderator og deltagerne samskaper mening i det som blir sagt. Intervju blir en fortolkende praksis hvor alle parter bidrar til å utvikle en forståelse av det som blir sagt (Thagaard, 2018, s. 89).

Jeg har foretatt fokusgruppeintervju med en delvis strukturert intervjuguide (Vedlegg 2). Jeg ønsket at intervjuguiden skulle være fleksibel slik at jeg kunne plukke opp viktige tema underveis i intervjuene samtidig som jeg holdt meg innenfor tema for studien (Thagaard, 2018, s. 90-91). Målet med fokusgruppeintervjuene var å snakke frem informantenes forståelse rundt temaet for studien, for videre å kunne fortolke betydningen av det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Etter fokusgruppeintervjuene så jeg at det var viktig med den fleksibiliteten intervjuguiden gav gruppa, samtidig som at de få temaene i guiden hjalp meg til å hente inn fokus og få en god driv i samtalen.

### **3.4 Rekruttering og utvalg**

Deltagere til studien ble rekruttert gjennom strategisk utvalg. Strategisk utvalg er ifølge Thagaard (2018, s. 54) en utvelgelse av personer som skal delta i studien fordi de har egenskaper som passer til å svare på problemstillingen. I min studie var det lærere som allerede hadde kjennskap til og jobbet med temaene Folkehelse og livsmestring i sin undervisning. Jeg brukte snøballmetoden for å komme i kontakt med informanter (Thagaard, 2018, s. 54). Metoden går ut på å ta kontakt med noen som en tror kan hjelpe til med å skaffe informanter. Jeg tok kontakt med rektor ved tre ulike skoler, jeg ringte først for så å

sende en mail i etterkant med en formell invitasjon til å delta i min studie. Rektor formidlet så min invitasjon videre til lærere som passet innenfor mine utvalgs kriterier, og lærerne tok så direkte kontakt med meg. Da jeg hadde fått tilbakemelding fra flere som ønsket å delta i studien sendt jeg ut informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen (vedlegg 1) og inviterte de til fokusgruppeintervju per mail. Jeg bad også de som allerede hadde takket ja til å hjelpe meg å rekruttere kollegaer slik at jeg fikk nok informanter til å gjennomføre fokusgruppeintervjuet med ønsket antall deltagere. Dersom jeg skulle gjort endringer i utvalg, ville jeg brukt mer tid på å sette sammen gruppa med tanke på kjønn, hvor lenge de hadde vært yrkesaktiv og rekruttere lærere som kanskje i utgangspunktet ikke kaster seg på slike prosjekter.

Utvalget besto til slutt av tre fokusgrupper og 15 deltagere som deltok. I gruppe en var det 6 som meldte seg og alle møtte. Det var to menn og fire kvinner og stor variasjon i forhold til hvor lenge de hadde jobbet som lærer. En hadde sitt første år som lærer mens en annen skulle pensjonere seg. I gruppe to var det 6 som meldte seg, det var bare fire av de som kom til intervjuet på grunn av oppstått sykdom samme dag. Tre damer og en mann og det var ikke så stor variasjon i forhold til hvor lenge de hadde jobbet som lærer. I gruppe tre var det 5 som meldte seg og alle møtte opp til intervju, her var det to menn og tre kvinner. I denne gruppen var det variasjon i forhold til hvor lenge de hadde jobbet som lærer. I presentasjon av funnene har jeg valgt å gi deltagerne og gruppene pseudonym for å ivareta anonymitet.

<b>Gruppe 1</b>	<b>Gruppe 2</b>	<b>Gruppe 3</b>
<b>Deltagere</b>	<b>Deltagere</b>	<b>Deltagere</b>
Gerd	Tonje	Wenche
Anna	Kristin	Johan
Laila	Leif	Mattis
Svein	Lillian	Signe
Henry		Ida
Tove		

Tabell 1. oversikt over fokusgruppene.



### 3.5 Gjennomføring av datainnsamling

Malterud (2017, s. 29) presiserer at en viktig suksessfaktor for et vellykket fokusgruppeintervju er gode forberedelser. Dette gjelder teoretiske spørsmål, tekniske omstendigheter og praktiske løsninger. Mine forberedelser besto i å utarbeidet en intervjuguide, jeg foretok et utvalg og rekrutterte informanter, reflekterte rundt egen forforståelse og min rolle som forsker. Jeg leste meg opp på forskning som var relevant for studien, og satte meg inn i grunnlagsdokumenter lærerne må forholde seg til. Jeg bad om veiledning underveis i denne prosessen.

Som en del av forberedelsene til fokusgruppeintervjuene foretok jeg et prøveintervju med en lærer. Hensikten var å teste ut intervjuguiden og vurdere endringer etter de tilbakemeldingene jeg fikk. Jeg fikk gode tilbakemeldinger og endret minimalt på intervjuguiden i ettertid. Min intervjuguide besto av få spørsmål og en innledning til selve intervjuet, som et forsøk på å ramme inn tema for hva vi skulle snakke om. På grunn av tidspress og restriksjoner knyttet til pandemien valgte jeg prøveintervju med en lærer, noe jeg i ettertid ser jeg skulle endret på. Jeg skulle foretatt et fokusgruppeintervju som prøveintervju, blant annet fordi jeg i ettertid så at min innledning la en del føringer for hva gruppa ble opptatt av og at det muligens ble et større fokus på psykisk helse enn det kanskje hadde blitt uten innledningen til intervjuene. Dette tror jeg ville ha ført til at jeg hadde endret intervjuguiden. Det hadde også vært nyttig å ha med veileder på et prøveintervju fordi rollen som moderator var mer utfordrende enn jeg var forberedt på.

I mine tre fokusgruppeintervju var alle informantene kjente med hverandre fra før. Alle hadde på forhånd fått informasjonsbrev og alle hadde lest innholdet før de kom til intervjuet. Jeg startet intervjuet med en presentasjon av meg selv, rammene for intervjuet og minnet på om taushetsplikten i forhold til at det ikke skulle fremkomme informasjon som gjorde at anonymiteten til elevene ikke ble overholdt. Jeg oppfordret til en diskusjon dem imellom, og at de responderte på hverandres utsagn. Jeg la an til en uformell tone og et ønske om at diskusjonene skulle sitte løst. Intervjuene startet med at de fikk presentere seg med navn, alder, hvilken utdanning de hadde og hvor lenge de hadde jobbet i skolen. Intervjuene ble tatt opp på bånd, for senere å bli transkribert. Alle tre intervjuene ble avholdt i November 2020, på de skolene lærerne jobbet. Alle intervjuene tok 1 time. Selv om intervjuene kun varte i en time opplevde jeg å få rike data. Jeg noterte umiddelbart etter

intervjuene min opplevelse av intervjuene, om det var noe spesielt jeg ble opptatt av i forhold til gruppedynamikk, kontekst og om min rolle som moderator. Transkribering av intervjuene ble påstartet dagen etter at de var gjennomført. Jeg hadde ambisjoner om å transkribere ferdig det første intervjuet før det neste, men transkriberingsprosessen tok lengre tid enn jeg hadde planlagt og jeg rakk dermed ikke det.

### **3.6 Transkripsjon**

Intervjuene ble tatt opp på lydbånd og transkribert. Lydfilene ble umiddelbart etter intervjuene lagret på en sikker måte, beskyttet med kryptering og totrinnsinnlogging for å nå lydopptakene. Jeg transkriberte mens jeg kjørte lydopptakene i sakte fart. I tillegg leste jeg gjennom transkripsjonene i vanlig tempo etterpå, da jeg opplevde at noe ble borte fra samtalen da jeg kjørte lyden i sakte format. Transkripsjoner er konstruksjoner og tolkninger og en reduksjon av det man faktisk får av informasjon i et fokusgruppeintervju, det gir bare en indirekte representasjon av utvalgte aspekter av det som foregikk (Malterud, 2012, s. 77). Det er derfor viktig å ikke forveksle transkripsjonen som virkeligheten (Lock & Strong, 2014). Av hensyn til anonymitet valgte jeg å skrive transkripsjonene på bokmål og gav informantene pseudonymer, ellers ble alt skrevet ned ordrett på bokmål. Noe kan gå tapt ved å ikke bruke den opprinnelige dialekten, da jeg opplever at dialekt er knyttet til hvordan man ordlegger seg og hva man legger trykk på i forhold til det som blir sagt. Transkripsjonene inngår i analyseprosessen og jeg valgte derfor å gjøre transkripsjonene selv. Refleksivitet i forhold til gjennomføring av intervjuene og transkripsjonene ble viktig og jeg ble bevisst at mine notater som ble gjort rett etter intervjuene ble viktig da jeg skulle transkribere og oppfatte det som ble sagt tilbake til den kontekst de ble sagt i, i tillegg til den gruppedynamiske prosessen jeg var en del av. Jeg opplevde at fokusgruppeintervju var mye vanskeligere enn jeg hadde sett for meg nettopp fordi det var enormt mye informasjon i tillegg til det transkriberte materialet. Dersom jeg skal gjennomføre fokusgruppeintervju igjen vil jeg ta med en medhjelper som noterer underveis i gruppene og som jeg kan reflektere sammen med i etterkant av intervjuene.

### **3.7 Dataanalyse**

Jeg valgte å bruke systematisk tekstkondensering (STC) som analysemetode. Jeg brukte Kirsti Malterud (2017) sin fremstilling av den. Jeg vurderte å bruke diskursanalyse men endret mening etter at jeg hadde foretatt intervjuene og transkribert. Dette gjorde jeg i samråd med veileder. Jeg fikk inntrykk av at diskursanalyse ville vært en mer tidkrevende prosess og jeg fant ingen enkle oppskrifter på hvordan jeg kunne benytte metoden. I og med at jeg aldri hadde gjennomført et slik studie tidligere valgte jeg å gå for en analysemetode som var enkelt beskrevet med tydelig inndelte steg for hvordan jeg skulle gjøre det. Dersom jeg skal gjennomføre et større prosjekt på samme tema ville jeg vurdert diskursanalyse fordi jeg i mitt materiale så mye som kunne passet inn i forhold til å bruke diskursanalyse. STC gjennomføres i fire steg, og i det følgende beskriver jeg hvordan jeg gjennomførte disse stegene for å komme frem til funn.

#### **3.7.1 Første steg, helhetsinntrykk**

I første steg var jeg opptatt av å bli kjent med det materialet jeg satt igjen med fra transkripsjonene og de notatene jeg hadde gjort etter intervjuene. Til å begynne med fokuserte jeg på å lese igjennom transkripsjonene men merket at jeg fort begynte å lete etter utsagn. Jeg hadde behov for å distansere meg fra dette og forsøkte derfor å lytte til intervjuene igjen uten å notere eller lete. Dette gjorde at jeg fikk et bedre helhetsinntrykk, fordi stemmene hadde nyanser, pausene i intervjuet og andre inntrykk gjorde at jeg etter dette leste transkripsjonene mer løsrevet fra min egen forforståelse. Jeg brukte mye tid på dette første steget, nettopp fordi jeg synes det var vanskelig å holde den distansen jeg opplevde Malterud (2017) beskrev som viktig for å kunne plukke opp foreløpige temaer som jeg ikke allerede hadde merket meg. Dette gjorde at jeg tilslutt satt igjen med 8 foreløpige temaer som var; en lærerrolle i endring, samfunnets påvirkning, fagfornyelse som et forsøk på å møte utfordringer i skolen, emosjonell belastning, forventninger til læreren fra foreldre, tverrfaglighet i skolen, behov for debrief, psykisk helse i klasserommet.

### **3.7.2 Andre steg, identifisere meningsbærende enheter**

Etter at jeg hadde funnet åtte foreløpige temaer begynte jeg å lete etter meningsbærende enheter og systematisere dem. I denne delen jobbet jeg med å skille relevant tekst fra irrelevant, og sortere den delen av teksten som kan tenkes å belyse problemstillingen. Å merke og systematisere tekst på denne måten kalles for koding (Malterud, 2017). Jeg ble veldig inspirert og kreativ i denne delen av analysen. Jeg klarte å frigjøre meg fra å måtte gjøre ting på en bestemt måte og begynte å se ting i teksten som jeg tidligere ikke hadde oppfattet på samme måte. Jeg bad om veiledning i denne fasen og fikk mye ut av å snakke høyt om den prosessen jeg var i og opplevde at å diskutere det med veileder gav meg nye ideer i forhold til hvordan en del av teksten kunne være relevant for flere tema.

### **3.7.3 Tredje steg, kondensering, fra kode til abstrahert meningsinnhold**

Det tredje steget handlet om å sammenfatte den sorterte informasjonen jeg hadde hentet ut i trinn to, da ved å identifisere og kode de meningsbærende enhetene (Malterud, 2017, s. 105). I denne delen gikk jeg fra åtte temaer til tre, i det videre laget jeg subgrupper under hvert tema, noen fikk to andre tre. Jeg fordelte teksten fra intervjuene på nytt og forsøkte å finne en setning, kondensat, som sa noe om hva innholdet i de ulike subgruppene sa noe om. Jeg merket de ulike fokusgruppene med farger og de ulike informantene med tallkoder, transkripsjonene hadde også tall ved hver setning slik at det var enkelt å gå tilbake og finne hvor jeg hadde hentet sitatene fra. Jeg hadde laget store ark med de ulike temaene skrevet på og laget konvolutter under hver med undertitler hvor jeg la utdrag fra teksten i. Jeg hadde også studentveiledning i denne prosessen og det å bli møtt med interesse for arbeidet mitt gjorde at jeg brukte mye tid og hadde mye glede av denne delen av analysen. Også i denne fasen gikk jeg tilbake til opptakene og transkripsjonene da jeg fikk ny innsikt i materialet og husket ting fra intervjuene som kunne være med på å gi ny informasjon til de subgruppene jeg hadde utarbeidet. For meg ble dette en flytende prosess hvor jeg måtte tilbake til steg en og to for å hente ut ny informasjon og ta bort noe jeg tidligere hadde tatt med. I denne delen av analysen tenkte jeg mye på at problemstillingen var under endring. Jeg ble veldig stresset for at kvaliteten på fokusgruppene var dårlig, men etter veiledning og mer lesning i

forhold til kvalitativ metode ble jeg mer kjent med den flytende prosessen som forskning er og at det er en del av hele prosjektet.

### **3.7.4 Fjerde steg, fra kondensering til beskrivelser, begreper og resultater**

I det siste steget av analysen sammenfattet jeg det jeg hadde funnet i form av fortolkende synteser som gav grunnlag for nye beskrivelser og begreper som kunne deles.

Sammenfatningen ble gjennomført på en måte som jeg mente var lojal til informantenes stemme. Sammenfatningen skal gi leseren innsikt og tillitt til arbeidet, og forskerens skal ta ansvar for sin rolle som fortolker av materialet (Malterud, 2017, s. 108). I denne delen kom jeg frem til tre temaer representert ved hva informantene hadde sagt om de ulike funnene. I denne delen ble jeg veldig opptatt av om informantene ville ment at jeg hadde tolket dere utsagn feil. At de ikke ville passet inn under de temaene jeg hadde valgt. At forskning en fortolkende prosess ble veldig tydelig for meg i denne delen av arbeidet og jeg kjente på ansvaret for å formidle det informantene hadde sagt på en respektfull måte, samtidig som at mitt faglige og vitenskapelige ståsted ble tydelig i analyseprosessen. Jeg ble bevisst hvilket perspektiv jeg hadde når jeg tolket mitt materiale, og at jeg trolig ville kommet frem til noe annet ved bruk av en annen metode og ved å innta et annet perspektiv. Resultat av analysen ble tre funn;

1. Usikkerhet rundt hva som skal læres bort i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring
2. En lærerrolle i endring
3. Å engasjere seg emosjonelt i elevene

Jeg går nærmere inn på disse i neste kapittel som omhandler funnene og videre i drøftingskapittelet.

### **3.8 Etske betraktninger**

Før studien søkte jeg og fikk godkjenning av Norsk senter for forskningsdata (NSD Prosjektnummer 966413, vedlegg 3). Ved forespørsel om deltagelse i prosjektet sendte jeg

informasjonsskriv til aktuelle informanter. Der var studiens formål beskrevet og hva det ville innebære for dem å delta. I tillegg gav skrivet informasjon om konfidensialitet, anonymitet og hvordan dataene som ble samlet inn ville bli håndtert (vedlegg 1).

### **3.8.1 Fritt og informert samtykke**

All vitenskapelig virksomhet krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper. Etiske retningslinjer krever at man utviser redelighet og nøyaktighet i hvordan man presenterer forskningsresultatene, og hvordan andre forskeres arbeid vurderes. Det kreves at der jeg har brukt andres ideer eller sitater fra publikasjoner oppgir jeg dette som kilder i min studie (Thagaard, 2018, s. 20). Deltagelse i forskning skal være frivillig, og det skal gis tilstrekkelig informasjon om studien. Jeg utarbeidet informasjonsskriv, der deltagerne fikk informasjon om studien (Vedlegg 1). Deltagerne ble også gjort oppmerksom på at de når som helst uten å avgi begrunnelse kunne trekke seg fra studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104-105). Deltagelse i forskning skal være i tråd med det forskningsetiske prinsippet om frivillig informert samtykke (NESH 2016, s. 14).

### **3.8.2 Anonymitet og konfidensialitet**

Det viktigste forskningsetiske prinsippene er konfidensialitet (NESH 2016, s. 16). Informantene skal være sikre på at personlige forhold behandles konfidensielt og fortrolig. Alt datamateriale knyttet til informantene har blitt oppbevart trygt gjennom hele forskningsprosessen, og slettes ved studiens slutt. I studien bevares konfidensialitet ved at navn, kjønn, alder og arbeidssted utelates. Opptak fra intervjuene blir slettet etter at studien er avsluttet. Opptakene fra intervjuene ble lastet inn i programvare som krever tofaktorautorisering. Ved oppstart av intervjuene ble det poengtert at det var viktig at lærerne hadde i minnet under intervjuet at de ikke kan oppgav personlige forhold som gjør enkeltelever kjent for meg som forsker og at de måtte huske dette dersom de brukte eksempler underveis i intervjuet.

### **3.8.3 Mulige belastninger ved å delta**

Kvale og Brinkmann (2015, s. 107) påpeker at man som forsker bør forholde seg til mulig skade deltagelse i studien kan påføre informantene. Risikoen for skade bør minimeres. Jeg har gjort dette ved at jeg før intervjuene satte meg godt inn i det fagfeltet jeg skulle inn i, dette for å øke min sensitivitet i forhold til ting som kunne dukke opp underveis i intervjuene. I tillegg var jeg bevisst under intervjuene når vi kom inn på sensitive tema, om jeg skulle forfølge de eller ikke. I etterkant av intervjuene inviterte jeg deltagerne til å ta kontakt med meg dersom de i etterkant av intervjuet hadde behov for en samtale om noe av det vi hadde vært innom. I tillegg gjorde jeg det mulig for deltagere å lese igjennom og få anledning til å kommentere analysedelen av min studie, ingen takket ja til dette.

## **3.9 Studiens kvalitet**

I det følgende er en kritisk refleksjon til arbeidet jeg har gjort i denne studien. I tillegg et eget avsnitt om etiske prinsipper for god forskning og hvordan dette er ivaretatt i denne studien. Tre sentrale begreper når man skal vurdere kvalitet i kvalitativ forskning er; Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

### **3.9.1 Troverdighet**

Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) beskriver at troverdighet er en kontinuerlig prosess gjennom hele studien. Forskeren bør være konkret og spesifikk i beskrivelsen av fremgangsmåtene som er benyttet for å produsere data. Dette kan gjøres ved å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig. Det vil si å gi en detaljert beskrivelse av valg som er gjort i tilknytning til forskingsarbeidet og analysemetoden som er brukt slik at det er lett for andre å vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Thagaard, 2018, s. 188). Jeg har beskrevet godt hvordan jeg har gjennomført og transkribert intervjuene. Ved fremstilling av funn har jeg vært påpasselig med å vise tydelig hva som er referat fra intervjuene og hva som er min tolkninger av de funnene. Dette er i samsvar med hva Thagaard (2018, s. 188) anbefaler. Det er vanskelig å gjenskape kvalitativt forskningsarbeid av en annen forsker, nettopp fordi den er kontekstavhengig og klart verdiladet (Johannesen et.al, s. 229). Og jeg

anser det derfor som viktig å være transparent og detaljert i forhold til valg som er tatt underveis i forskningsprosessen.

### **3.9.2 Bekreftbarhet**

Bekreftbarhet viser til tolkningen av funnene i studien. Konkret betyr det at det teoretiske ståstedet som blir grunnlaget for tolkning av funn skal komme tydelig frem. Det skal også være begrunnet i de tolkningen som gjøres (Thagaard, 2018, s. 189). Noe av egenarten ved kvalitativ forskning er at den handler om å få tak i informantenes erfaringer og opplevelse av et fenomen, og at jeg som forsker samskaper dataene i interaksjon med informantene og gjennom min tolkning av funnene i studien. Dette er også i tråd med det vitenskapelige ståstedet for studien. Mine funn er mine tolkninger. Jeg brukte medstudenter til å lese igjennom funnkapittelet og ble utfordret på mine tolkninger og valg underveis. Dette mener jeg har vært med på å styrke teksten ved at jeg bringer inn ulike perspektiver for å forsøke å forstå funnene og har invitert andre til å teste min troverdighet i de valg jeg har tatt.

### **3.9.3 Overførbarhet**

I kvalitativ forskning er det ikke krav om generalisering, men at det skal gis rike og gjennomsluttede beskrivelser og drøftinger slik at andre kan lære av funnene og refleksjonene, og da vurdere hvordan de eventuelt kan bruke lærdommen fra denne studien i andre kontekster. Jeg vil anta at dersom jeg hadde hatt flere intervju ville det kommet frem ulikheter, samtidig tror jeg at mange av temaene og dilemmaene som lærerne beskriver vil kunne være overførbare og gjelde for lærere generelt. Ved at jeg har beskrevet utvalg av informanter og prosessen rundt gjennomføring av studien godt vil det være mulig å vurdere og reflektere over overførbarheten funnene kan ha (Malterud, 2017, s. 202).

### **3.10 Egen forforståelse**

I all forskning skal man være kritisk til eget arbeide. Det er viktig å ha et bevisst og reflektert forhold til egen forforståelse og på hvilken måte den kan prege forskningen. Kvale og



Brinkmann (2015, s. 237) hevder at forskeren ikke kan gå ut av sin egen forståelsestradisjon og tolke tekst forutsetningsløst. Heller ikke i intervju situasjonen hvor forskeren bruker seg selv som forskningsinstrument. Det vil si at studien er preget av min forforståelse, og jeg har derfor valgt å skrive litt om den for å sikre refleksivitet og å være transparent ovenfor leseren.

Jeg har jobbet som klinisk sosionom i mange år og har erfaring med terapeutiske samtaler. Før intervjuene anså jeg det som en fordel at jeg var vant til å stå i relasjonelt arbeid, og snakke med mennesker også i grupper. Jeg følte meg trygg i rollen som moderator, men la likevel mye arbeide i forberedelser til intervjuet. Jeg visste lite om hva som skulle til for å bli en god intervjuer i forskningsøyemed. Jeg var opptatt av at det skulle være en intervju situasjon og ikke en terapeutisk samtale. Jeg satte meg på forhånd godt inn i ulike lærerplaner, i skolens grunnlagsdokumenter og hvilken kontekst lærerne jobbet innenfor. Dette gjorde jeg ved å spørre lærere jeg kjenner om hva de mener det er viktig jeg hadde kunnskap om før jeg snakket med lærere om dette temaet. Dette gjorde jeg for å kunne stille spørsmål de skulle oppfatte som relevante for dem (Thagaard, 2018, s. 95). Jeg gjorde det også for å gå ut av et terapeutisk ståsted og virkelig sette meg inn i deres kontekst på forhånd. Jeg ønsket veldig gjerne at intervjuene skulle bli bra, og at informantene skulle anse temaene som relevante og interessant. Jeg ønsket også å opparbeide meg en sensitivitet ovenfor hvilke tema de muligens kunne synes det var vanskelig å komme inn på. Jeg foretok derfor et prøveintervju med en lærer jeg kjenner for å forberede meg og få tilbakemeldinger på tema og de spørsmålene jeg hadde utformet. Jeg har vært bevisst og jobbet med min egen forforståelse under hele studien, blant annet ved å invitere veileder og medstudenter til å reflektere rundt valgt gjort underveis i studien. Videre har jeg skrevet refleksjonsnotater, snakket med veileder og med medstudenter i veiledning om prosessen det har vært å gjennomføre studien. I etterkant av intervjuene så jeg at jeg hadde for lite fokus på hva jeg som forsker representerte for de jeg intervjuet. Ved transkripsjon og gjennomlesning av intervjuene antyder flere at jeg hadde et stort fokus på psykisk helse under intervjuene. I et sosialkonstruksjonistisk ståsted er jeg som forsker med og samskaper det som kommer frem i intervjuene. Min tilstedeværelse i fokusgruppene gjorde kanskje at fokuset ble dreid til å handle om psykisk helse, noe flere av informantene reflekterte over. At de hadde tenkt nye tanker rundt temaene og at de trenger mer kunnskap rundt det med psykisk helse. Flere sa

at de satt igjen med nye tanker rundt sin egen rolle og nye tanker rundt temaene folkehelse og livsmestring, noe jeg som forsker også gjorde.

## 4 Presentasjon av funn

Denne studien handler om hvordan lærerne forstår hva det tverrfaglige temaet i fagfornyelsen, Folkehelse og livsmestring går ut på, og hvordan de reflekterer om hvordan de skal undervise om dette temaet i skolen. I dette kapitlet presenteres de tre funnene jeg har kommet frem til ved hjelp av systematisk tekstkondensering (STC) av det transkriberte datamaterialet. Funnene er gjort på tvers av fokusgruppene. Temaene beskrives i teksten med utdrag fra dialogen i de ulike fokusgruppene og som enkeltsitat fra enkeltdeltagere. Hensikten med presentasjon av funnene er å gi leseren innblikk i temaets styrke og at funnene er gjort på tvers av fokusgruppene. Problemstilling for studien er: *«Hvordan forstår lærerne hva det tverrfaglige temaet i fagfornyelsen, Folkehelse og livsmestring går ut på, og hvordan de skal undervise om dette temaet i skolen?»* For å besvare den overordnede problemstillingen utviklet jeg følgende to forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår de hva folkehelse og livsmestring går ut på i sin hverdag?
2. Hvordan forstår lærerne hvordan de skal undervise i temaene?

Funnene som ble analysert frem gjennom SCT ble;

1. Usikkerhet rundt hva som skal læres bort i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.
2. En lærerrolle i endring
3. Å involvere seg emosjonelt i elevene.

### 4.1 Usikkerhet rundt hva som skal læres bort i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring

Det første temaet handlet om hvordan informantene beskrev det oppdraget de var gitt gjennom fagfornyelsen ved at Folkehelse og livsmestring ble inkludert som eget tema i lærerplanen. Det kom frem av intervjuene at det var knyttet en del usikkerhet til hvordan det skulle tolkes og utøves i praksis. I alle fokusgruppene poengterte deltagerne at Folkehelse og livsmestring var store temaer. De opplevde det som vanskelig å svare kort og konkret på hva som mentes når temaene skulle inn i skolehverdagen. De fleste var enige om at mye kunne legges inn i begrepene og at det var opp til hver enkelt skole og lærer å tolke

på hvilken måte de skulle implementere dette i skolehverdagen. I alle fokusgruppene kom det frem at mye av det som har med Folkehelse og livsmestring allerede jobbes med i skolen, men at det som hadde med elevenes psykisk helse nå skulle ha et større fokus. De beskrev en usikkerhet i forhold til hva de skulle lære elevene men også hvordan de skulle gjøre det. Deltagerne beskrev også at de opplevde et behov for at de skulle kunne mer om temaene for så å lære elevene om temaene. De snakket slik jeg oppfatter det om en overføring av kunnskap som lærerne opplevde de kunne for lite om. Deltagerne i gruppe 1 var dialog om det på denne måten;

*«Moderator: ja livsmestring og folkehelse. Hva tenker dere om det oppdraget dere er gitt?»*

*Gerd: det er et stort oppdrag vi har fått, et veldig stort oppdrag synes jeg. Jeg synes det er mye som skal inn i skolen. Det er liksom for hver nye ting som skal inn i skolen og jeg synes egentlig det blir veldig mye. Jeg føler det går ut over det vi er utdannet til mange ganger når det handler om sånne kraftige psykiske tilfeller vi har å jobbe med da. Vet ikke hva dere andre synes?»*

*Anna: innimellom kan det bli vagt også hva det er vi egentlig skal lære de. Nå har vi jo veldig mange fine program som for eksempel MOT- programmet. Men altså oppdraget vårt synes jeg blir litt vagt i forhold til det med livsmestring. Hva er det egentlig vi skal lære dem. Er det det å mestre livet liksom. Jeg savner verktøy.*

*Gerd: men jeg tenker hva er livsmestring egentlig da folkens. Vi lærer de jo om sunn kost, lærer de om helse, og vi lærer de at det er viktig å sove. Det er vi jo flinke til da men hva med å kanskje takle litt motgang i livet. Er det normalt å være lei seg, er det normalt. Hvordan takler man motgang i livet.»*

I alle gruppene snakket de om Folkehelse og livsmestring som noe de som lærere skulle kunne for så å lære det bort til elevene. At det handlet både om faglig kompetanse, men også sosiale ferdigheter og relasjonell kompetanse. I gruppe 2 snakket de om de ulike aspektene ved læring på denne måten;

*«Tonje: Jeg tenker at folkehelse og livsmestring som overskrift i fagfornyelsen egentlig ikke handler om den der kjæresten har slått opp og katta mi døde egentlig altså. Men det blir det allikevel fordi det er en så stor del av ja hjernekapasiteten deres den dagen. Men jeg har tenkt eller vertfall oppfattet det så er det tenkt mer som hva må du ha for å fungere, du må kunne engelsk sant du må..*

*Kristin: du må kunne lese*

*Tonje: du må kunne lese og du må kunne regne på et normalnivå. Om du ikke kan andregradsligninger så lever du kanskje over, men du må vertfall vite hvordan du går i butikken å handle, eller hvordan du tar bussen og finne ut når den går.»*

En deltager i en annen fokusgruppe, gruppe 3, sa noe om at mange av temaene hadde vært en del av undervisningen lenge. Det hun opplevde som nytt var at psykisk helse nå skulle ha et større fokus og skulle innlemmes mer i undervisningen. Dette var noe alle fokusgruppene var opptatt av, at psykisk helse nå var et mer uttalt og synlig tema i skolen både blant elever og lærere.

*« Ut ifra det jeg har lest i lærerplanen så er det ikke så veldig mye nytt som vi skal drive med i skolen. Jeg underviser i samfunnsfag for eksempel og det står jo i lærerplanen at livsmestring skal handle om seksualitet, rus og om arbeid. Ja det var en lang liste men jeg følte det var mange ting jeg kjente med igjen i da. Personlig økonomi og greier det er en del av samfunnsfaget som vi allerede jobber med da. Om livsmestring så er det det grunnleggende å kunne lese og skrive og sånn jeg som norsklærer, så mye av det gjør vi allerede. Så jeg føler kanskje det du nevnte innledningsvis med psykisk helse at det er det eneste feltet vi ikke har gjort så mye før. Vi har kanskje jobbet litt forebyggende med det men ikke så mye om selve temaet i undervisningen. Så jeg føler det kanskje bare er det med psykisk helse som er nytt for oss å forholde oss til». (Wenche)*

I samme fokusgruppe (3) sa en som svar til sitat over at det var en forskjell å være kontaktlærer og faglærer, et tema alle fokusgruppene kom inn på. Flere deltagerere på tvers av gruppene la vekt på at kontaktlærere kjente mer på ansvaret for å ivareta elevenes psykiske helse og følge de opp på et mer personlig nivå. Deltagerne skilte slik jeg oppfattet det på å lære og det å ivareta elevene i forhold til psykisk helse. Det viste seg også at de som var med i intervjuene tenkte veldig ulikt i forhold til innholdet i lærerplanen ut ifra hvilken rolle de hadde, da enten som kontaktlærer eller faglærer. De snakket også om en slags todeling av livsmestring. En del hvor de i fagene snakket om å undervise i livsmestring. En annen del som handlet om det som skjedde utenfor klasserommet, som også opptok læreren mye. En av deltagerne snakket om det på denne måten;

*«Jeg ser på det som et skille mellom den livsmestringa vi skal drive med i faget og den livsmestringa som lærer eleven å stå i situasjoner som vi må ta mellom i friminuttene og de samtalene der. For klarer man å drive samme type livsmestring særlig i praktiske fag der de møter utfordringer men noen teoretiske fag så blir den livsmestringsbiten så teoretisk at de ikke klarer å ta den inn over seg da. Ja for eksempel jeg er norsklærer og det å drive med livsmestring i norsk blir ikke det samme som å takle en mobbesituasjon i skolegården. Fordi det å lese en novelle om mobbing blir så fjernt for dem selv om det skulle vært nært. Og det er den livsmestringa i skolegården de trenger. Og som vi kanskje føler vi ikke strekker til på alltid eller har kompetanse til å takle». (Lillian)*

På denne måten fikk jeg inntrykk av at informantene hadde en oppfatning av at temaet Folkehelse og livsmestring i skole handlet om et mer helhetlig perspektiv på mennesket og den kontekst elevene lever i. Skolen er en arena som nå i større grad enn tidligere også involverer seg i arenaer utenfor skolens vegger. Elevenes private liv og familiene sine liv. Samtidig som skolen utvider sin forståelse for hvordan livet til eleven er, deres tanke og følelsesmønster, hvilke relasjoner de har til andre mennesker og andre miljøfaktorer beskriver de slik jeg oppfattet det at også andre instanser, foreldre og elevene har en

forventing om at skolen skal involvere seg og inneha kompetanse ut over det faglige. Dette leder til neste funn som er en lærerrolle i endring.

## 4.2 En lærerrolle i endring

Et tema alle fokusgruppene var opptatt av var at de brukte mer og mer av tiden i klasserommet til å snakke om ting som ikke direkte var knyttet til fag eller hva den timen opprinnelig var planlagt for, nå mer enn tidligere. Flere av informantene og særlig de lærerne som hadde jobbet lenge la vekt på en endring de hadde merket seg. At personlige utfordringer og konflikter mellom elevene nå skal løses i skolen. Og at lærere sin rolle i forhold til dette var endret. Informantene var inne på at Folkehelse og livsmestring inn i lærerplanen også medførte et større ansvar for dette området for læreren, uten at de nødvendigvis visste hvordan de skulle gjøre det eller hvor mye av ansvaret for dette som faktisk skulle tillegges skole og den enkelte lærer. Jeg oppfattet at de snakker om dette som et dilemma. I en av fokusgruppe var de i dialog om det på denne måten;

*«Tonje: Jeg mener at fokuset på læringa var mye større når jeg begynte som lærer. Da var det liksom undervisning i timene og så snakket vi i friminuttene på en måte. Det var mye mer sånn. Nå kan det gå en halvtime av en time bare for å snakke om noe som noen lurer på. Så blir det en diskusjon om det så tar vi den da på en måte. Vi vet jo at det er forandring på elevene også. At det er et samfunn som flasher alt mulig mot de hele tiden som heller ikke var der før. Det var et roligere samfunn for 20 år siden*

*Kristin: men da tenker du på sånne ting som at det har vært en sak, nå må vi avklare hva det er, nå er det mye ryktespredning her og vi må ta sånne generelt om det?*

*Alle: ja*

*Tonje: ja sånne ting. Ja han sa det i friminuttet og hun sa det.*

*Kristin: ja vi ordner opp mye for elevene. Sammenlignet med før. Da jeg var ung var det aldri en lærer som blandet seg inn i om jeg hadde kranglet med venninna mi eller slått opp med kjæresten*

*Tonje: ja det fikk vi ordne opp i selv.*

*Kristin: jeg kan ikke huske at jeg snakket noen gang med en lærer på en sånn måte som det jeg snakker med elevene mine nå.»*

En av informantene som var nyutdannet og hadde jobbet som kontaktlærer i noen år beskrev avstanden han opplevde mellom det han utdannet seg til og det som faktisk møtte han i klasserommet. Han knytter det til en skole og et samfunn i endring og stilte seg spørrende til om dette er en ønsket utvikling. Konkret knytter han det til møte med elever med psykiske utfordringer.

*«Jeg har ikke noe utdanning til dette her. I min lærerutdanning så var det ikke nevnt så mye om psykisk helse. Så oppleves det jo litt sånn nå at vi skal få det inn i skolen. Samtidig så skal lærere ha master og skal være faglig flink men så kommer du der da til den eleven som har et hjem som ikke fungerer og så.. Ja du vet det med isbreer. Ja jeg setter det på spissen her da. Det blir overveldende, jeg skjønner at samfunnet utvikler seg også, men nei hvilke redskap, hvilket verktøy skal jeg som lærer ha oppi dette. Vi har jo nevnt det med helsesykepleier og full pakke her. Holder vi lærer på og skolen på å bli for fagorienterte da sånn bort i fra det lærerrollen som har litt tid til å ta den samtalen. Det er litt ironisk at politikerne sier i samme intervju at folkehelse og livsmestring skal inn men lærerne skal være my mer faglig rettet da. Så hvor kommer det her fokuset inn i fra da. Jeg har ikke så mye å stille opp med føler jeg».* (Johan)

Samtidig som alle fokusgruppene var enige i at det hadde skjedd og fortsatt skjer store endringer i læreren sin rolle, snakket de også om at skolen alene ikke kan klare å håndtere dette. De etterlyste slik jeg oppfattet det et mer helhetlig perspektiv på problem i skolen og at skolen alene ikke klarer å løse alle utfordringer som viser seg der.



*«Ja og litt mer realistiske forventninger, ja de er generasjon prestasjon. Det er ikke tvil om at det er veldig mange som sliter psykisk på grunn av at de setter så store krav til seg selv. Det blir urealistisk da at alle skal ha 6 i alle fag. Det er egentlig ingen som får det, det er vertfall så få at det bør ikke være et naturlig mål for noen egentlig. Sant men det er sånn at jeg skal få den beste karakteren, jeg skal levere den lengste oppgaven og jeg skal skrive den fineste teksten. Det er veldig mange som starter der og kræsjer i veggen og da ja jeg mener det handler ikke bare om skole da. Jeg tror ikke at det vil hjelpe om vi holder på med folkehelse og livsmestring i 20 år i skolen hvis ikke samfunnet tar et tak også. Fordi de kravene det er ikke skole i seg selv som lager. Det er laget av samfunnet». (Tonje)*

I alle fokusgruppene snakket de om at de opplever at flere og flere elever sliter og trenger spesialtilpasset opplæring og oppfølging. Jeg oppfattet at de snakker om dette som en utvikling skolen ikke møter, eller har møtt på en god nok måte. De beskrev slik jeg oppfattet det et samfunn i utvikling som gjorde at elevene er annerledes og trenger noe annet enn før. Samtidig som at skolen og den enkelte lærer ikke er godt nok rustet for dette. I alle fokusgruppe kom de inn på at skole og hjem ofte kan bli motkulturer. Hvem har ansvaret for hva.

I fokusgruppe 1 hadde de dialog om det på følgende måte:

*«Gerd: jeg lurar på en ting til. Det er så mange unger nå med atferdsproblemer. Er det noe galt med alle barna eller er det noe galt med skolen. Det lurar jeg virkelig på.*

*Laila: eller er det et spørsmål til vi må stille oss*

*Gerd: er det lærerne. Ja det kan det være men altså*

*Laila: hvem har egentlig størst påvirkningskraft på ungene*

*Gerd: eller foreldrene. Det er flere ting som påvirker sant ja. Men det kan ikke være noe galt med alle de barna, det kan jeg ikke forstå*

*Laila: jeg tenker at ungene er et symptom på hjemmeforhold jeg da. Og vi prøver alt vi kan vertfall mange på skolen. Og det er elever som har tiltak i 10 år og det hjelper ikke. Ja da har vi ikke lykkes da.»*

I en fokusgruppe 2 la de mer vekt på at de som lærere nok også slapp elevene mer inn på seg enn tidligere. At den emosjonelle og fysiske avstanden, og autoriteten som lærer hadde tidligere var endret. I alle fokusgruppene var de spørrende til om denne endringen var til det positive, samtidig snakket de om at en god relasjon også gav de mye nyttig informasjon. I tillegg snakket noen om at de også opplevde en slags plikt til å ha en god relasjon og at det i dag stilles helt andre krav til at en lærer skal ha god relasjonskompetansen enn for noen år siden.

*«Kravet til relasjonskompetansen til læreren er hevet en del hakk bare de siste 10 årene. Hva som kreves av oss og få innblikk i hvem de er som personer og hvordan de fungerer. Så det er et helt annet krav til oss og hvordan vi skal se elevene nå».*

(Kristin)

Alle fokusgruppene var opptatt av at de i sin utdanning som lærer fikk lite opplæring og innblikk i hva det ville kreve av de med tanke på det relasjonelle aspektet av jobben, og da med et særlig fokus på hva det krever av dem i møte med elever som sliter psykisk. De etterlyste mer av dette i utdanninga og oppfølging etter at de har startet som lærere. Noen lærere hadde valgt å ta videreutdanning for å forstå bedre. Noen mente at det ikke alltid var læreren sin jobb å kunne alt som hadde med psykisk helse å gjøre.

*«Signe: ja, men vi skal allikevel ha de eleven som sliter psykisk i klasserommet vårt og det følte jeg for noen år siden ble en stor utfordring da fordi det tar så mye av tiden. Sånn psykisk også fordi du tenker på de vertfall gjorde jeg det. Tenker på de etter klokka tre også på en måte og vurderer hvem du skal snakke med, hvor skal du ta kontakt, det var veldig mange i en og samme klasse som sleit. Så tilfeldig hang det en*

*liste på lærerrommet over fag man kunne søke for å studere på de ulike universitetene og da sto det psykisk helsepedagogikk, så tenkte jeg det må jeg bare hive meg på. Jeg har jo studert det i to år for å prøve å forstå hva som ligger bak atferden til mange av de elevene du kommer borti da.*

*Ida: det skulle vi kanskje alle hatt*

*Signe: om det hadde vært på lærerskolen eller universitetet uansett ja. Ofte kom jeg borti ting som jeg da tenkte hvorfor visste jeg ikke dette før. Jeg tror problemene var like store før også men jeg tror de tør å vise det mye mer nå. Jeg hadde aldri turt å gå til min kontaktlærer på ungdomsskolen og fortalt han hvordan jeg hadde det eller at jeg følte det slik eller sånn. Det kommer liksom mye mer ut nå.*

*Ida: jeg turte ikke gå inn på lærerrommet jeg*

*Signe: jeg turte ikke banke på for å spørre om å få låne en fotball en gang. Så den relasjon lærer elev har vel endret seg, den har jo det.*

*Wenche: ja det er jo ikke noe spanskrør eller noe disiplin eller den greia mer, men mer medmennesker.»*

I tillegg nevnte nesten alle deltagerne at det lå en forventning fra foreldre at læreren i større grad nå enn tidligere skulle bidra til at eleven løste konflikter seg imellom i skoletiden. Flere av lærerne beskrev at foreldre og elevene krevde mer individuell tilrettelegging, det være seg i forhold til det faglige og det sosiale, som at noen ikke kan være på gruppe sammen på grunn av en konflikt. Lærerne beskrev at de opplevde at mer av ansvaret for ting de mener hører til foreldrerollen blir satt over til skolen.

*«Kristin: ser jo også det nå at vi får meldinger fra foreldre som ber oss ta opp ting med andre i klassen. Som nå blir barnet mitt plaget tror du at du kan ta en prat med den og den personen. Sånn skal vi liksom megle mellom elevene. De skal ikke ordne opp i det selv. De får det ikke til, og hvorfor får de det ikke til da.*

*Tonje: ja og hvordan blir den livsmestringa da lurer jeg på fordi det er noe med sying av puter under armene. Det gjør jo ikke at de kommer til å fungere etterpå så det...*

*Kristin: så det er vanskelig. Jeg husker ikke hvem av dere som sa det men hvordan skal vi blande oss fordi vi vet jo at hvis de bare sitter og tenker på det her så kommer vi jo ikke igjennom med noe fag heller. Så det er jo også i vår interesse at det blir løst da. Men jeg kjenner jo at det tar veldig mye tid de eleven sakene og den lille timen man har avsatt i uka for å jobbe med slike saker den blir fort spist opp.»*

Lærerne beskrev slik jeg oppfattet det at det forventes andre ting av lærerrollen nå enn tidligere. De beskrev at de i større grad skulle bidra til å være der emosjonelt for elevene, se og blande seg inn i samspillet de imellom, motivere, løse problemer, støtte og legge til rette for den enkelte og gruppa. Dette leder til siste funn som heter å involvere seg emosjonelt i elevene.

#### **4.3 Å involvere seg emosjonelt i elevene**

Dette temaet handler om hvordan informantene beskrev det å involvere seg emosjonelt i elevene sine liv, hva det gjør med dem og hvilke refleksjoner de gjør seg rundt dette. Å involvere seg emosjonelt beskrev de som å bry seg om, vise omsorg, vite mye om eleven og livene deres, hjelpe de og støtte de både faglig og i livene deres også utenfor skolen. På tvers av gruppene var dette er tema som jeg erfarte de var opptatt av og kom inn på flere ganger i løpet av intervjuet. For flere informanter handlet det om bekymringer knyttet til enkeltelever, men også hvordan hele klassen ble påvirket dersom lærerne brukte mye tid sammen med enkeltelever. I tillegg snakket flere om den usikkerheten de kjenner på i møte med elever med utfordringer knyttet til psykisk helse. Flere av informantene fortalte om elev – lærerrelasjonen som ikke handlet om fag og det pedagogiske arbeidet. De beskrev slik jeg oppfattet det den emosjonelle kostanden ved det er å stå i relasjon til noen som har utfordringer i livene sine. Flere av informantene snakket om hvordan de selv følte seg psykisk sliten av å jobbe mye med elever med utfordringer og den utryggheten de kunne

kjenne på når de kom borti problematikk knyttet til psykisk helse som de selv tenkte de ikke hadde nok kunnskap om. Deltagerne i en av fokusgruppene snakket om det på denne måten:

*«Lillian: Vi sliter oss ut*

*Alle: mmmh*

*Lillian: vi blir nedbrutt og vi går og kverner på disse elevene fra vi går herifra om dagen til vi kommer tilbake neste dag igjen.*

*Tonje: blir psykisk sliten selv. Tom for energi*

*Lillian: Så vet du ikke alltid hvordan du skal takle situasjoner fordi vi har ikke kompetanse til det*

*Kristin: så føler du hele tiden at du kunne gjort mer. Kunne gjort noe annerledes*

*Lillian: hva burde jeg gjort.»*

Alle fokusgruppene snakket om å kjenne på en utilstrekkelighet. At de alle hadde en oppfattelse av at de burde og skulle gjort mer for enkelte elever, men at tiden ikke strekker til. De snakket også om et arbeidsmiljø som var vanskelig, særlig i klasser hvor mange elever slet og klassemiljøet ikke var godt. De opplevde at kollegastøtte og det å bli sett og anerkjent fra ledelsen var viktig for å klare å stå i arbeidet. I alle gruppene ble flere deltagere rørt og gråt da de snakket om disse temaene, og de gav uttrykk for at det handler om stress og belastning over tid, at det handlet om følelsen av å ikke strekke til, men også et ønske om å hjelpe elevene som de blir svært knyttet til. Mangel på kompetanse og tid for å kunne hjelpe elevene beskrev de også som en emosjonell belastning.

*«Laila: så er det en del alvorlige problemer også. Og da er man prisgitt at noen i ledelsen også ser hva det er man står i*

*Alle: mmmh*

*Laila: nå begynner jeg å grine (gråter)*

*Gerd: ja det er viktig å ha støtte fra ledelsen, det må jeg si*

*Laila: Jeg går hele tiden med en følelse av å ikke strekke til. Og det at hvordan man møter problemene til eleven hvis det er noe jeg ikke har peiling på hvordan man skal ta tak i, hvordan man skal hjelpe de videre. Fordi det er så komplekst. Jeg er redd for å gjøre det på feil måte.*

*Anna: det har hendt seg at jeg har våknet mitt på natta og begynt å gruble på en situasjon som var i går eller forrigeårs og hvordan skal jeg gjøre det her.»*

Flere deltagere var innom sammenhengen mellom at eleven har det bra og de som lærere. De snakket om et samspill og at de som lærere var avhengige av å få en positiv respons også fra elevene. Samtidig snakket de om hva de måtte gjøre for å beskytte seg selv, de omtalte dette som å skru av eller lære seg å legge bort jobben når de dro hjem. At det vanskeliggjøres da kontakten mellom lærer og elevene nå også foregår mye digitalt med meldinger. Alle gruppene var også innom at covid 19- pandemien hadde bidratt til at skillet mellom jobb og hjemme hadde blitt annerledes. At de hadde strekt seg lengre og gjort ting de ellers ikke ville gjort da de hadde forsøkt å legge til rette for at elevene har skulle få et skoletilbud.

*«Signe: Har ikke elevene det bra så får man jo ikke det bra selv til slutt. Det spørres jo hvor flinke vi er til å skru av da. Personlig er jeg veldig dårlig til å skru av tror jeg. Så det har vært perioder der det har vært veldig tøft. Fordi du er så bekymret for ting som foregår som man ikke har kontroll over.*

*Mattis: Hvis man ikke har fått den responsen som en ønsker så har det blitt et tungt yrke hvis det bare skulle vært tungt for å si det slik*

*Signe: nei det tror jeg ikke jeg hadde klart å stått i det. Hvis det bare skulle ligget på meg og min relasjon til eleven på et vis.»*

Det var også noe uenighet mellom informantene i forhold til hvor mye de skulle involvere seg. At de søkte etter en balanse mellom å involvere seg for mye og ikke for lite. I tillegg snakket flere av informantene om et generasjonsskifte blant lærere som også la føringer for hvor mye de engasjerer seg. Deltagerne i en av fokusgruppene snakket om det på denne måten;

*«Moderator: Men Tonje jeg ble opptatt av at du hadde oppdaget en endring i det som tar plass i klasserommet nå enn tidligere. Kan dere andre kjenne dere igjen i det?»*

*Tonje: vi har jo vært her like lenge. Jeg jobbet sju år på barneskolen først før jeg kom hit i 2009. Så det er bare to år forskjell så vi har vel vært like lenge på ungdomsskolen. Noe er jo meg også jeg har forandret meg, blitt gamlere og tryggere på det jeg holder på med, men det påvirker meg jo selvfølgelig. Men jeg synes at etter at jeg begynte her så synes jeg at jeg kunne gå til time, ha den undervisningen jeg skulle, så kunne jeg gå derifra og så kunne vi ta det da. Da hadde vi ti minutter mellom timene, mens nå snakkes vi på ettermiddagen på teams så det vokser mer utover. Du får meldinger, de kan du jo selvfølgelig velge å ikke gjøre noe med men jeg føler jo at de har et visst, ja du vet det er noen som sliter så sender de en melding på ettermiddagen så klarer ikke jeg å la være å svare. Da blir jo arbeidsdagen plutselig dradd ut i alle retninger.*

*Leif: ja det er jo en forlengelse av det da. At elevene med de behovene her de søker jo personer som gir de mulighet for at de kan åpne seg. Klart hvis en lærer sier her er jeg så vil de bruke det. Det er den balansen, når går det over til å bli et annet yrke.*

*Sosiallærerbiten er jeg ikke så komfortabel med i mange omstendigheter, så tenker jeg at dette har jeg ikke utdanning på. Jeg har ikke peiling på hva jeg driver med, er dette bra eller forverrer det situasjonen for eleven eller ikke. Så på gyngende grunn, jeg tror bare sånn fra vi startet så har det vært en totalutsiftning av lærere også.*

*Veldig mange nyutdannede. Kommet mange som har tatt videreutdanning, henter impulser fra hele Norge, det har skjedd en endring på arbeidsplassen.»*

I alle fokusgruppene var de opptatt av hvordan de håndterte det å skulle være tett på elevene, de hadde ulike måter å gjøre det på. De fleste hadde et ønske om at dette skulle ha

skjedd på en mer planlagt og systematisk måte. Noen brukte privat nettverk til å håndtere hvordan de selv reagerte, noen hadde faste kollegaer de snakket med mens andre brukte ledelsen til det samme. Slik beskrev de kollegastøtte som viktig, og hvordan de oppsøkte og gav kollegastøtte. De beskrev også bekymring for nyutdannede lærere og lærere som aldri snakket om hvordan de hadde det og hva de synes er utfordrende med jobben.

*«Mattis: det er når døra blir skubbet igjen og det er to tre på kontoret, ja at du da kan tømme*

*Ida: tømme tanken*

*Mattis: tømmer tanken i forhold til hva som er skjedd eller at vi er inne i en tung periode eller et eller annet slik. Det er ikke noe sånn ordna forhold*

*Ida: det blir den som er tilgjengelig.»*

I alle fokusgruppene var de opptatt av de lærerne som aldri snakket med noen om hvordan de ble påvirket av jobben sin. Det var noen som alltid gikk hjem, uten å prate med noen. De knyttet også den emosjonelle belastningen opp imot hvorfor så mange velger å slutte i yrket.

#### **4.4 Oppsummering av funn**

Funnene viser at deltagerne ser på Folkehelse og Livsmestring som store overordnende tema, og at det stilles en del spørsmål knyttet til hvordan fagfornyelsen skal tolkes og fylles med innhold. Deltagerne løfter frem psykisk helse i skolen som en viktig del av fagfornyelsen, samtidig som de etterspør mer kompetanse på området. Deltagerne gir også et innblikk i et læreryrke i stadig endring og den emosjonelle belastningen de som lærere opplever i møte med elever som har utfordringer i livet, og hva dette gjør med dem. Og videre hvordan lærerrollen er kompleks med forventninger og krav fra mange ulike hold.



## 5 Diskusjon

Denne studien handler om hvordan lærerne forstår hva det tverrfaglige temaet i fagfornyelsen, Folkehelse og livsmestring går ut på, og hvordan de reflekterer om hvordan de skal undervise om dette temaet i skolen. Deltagerne i studien har gjennom fokusgruppeintervju delt sine erfaringer og opplevelser omhandlende det overordnede temaet for studien. I dette kapitlet diskuteres tema som jeg kom frem til gjennom analysen i lys av teori og tidligere forskning for å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Basert på dette har jeg valgt å diskutere følgende tema; Integrering av ytre føringer, betydningen av å ha et helhetlig syn forståelse av folkehelse og livsmestring, manualbaserte program knyttet til Folkehelse og livsmestring, lærerens sammensatte arbeidsmiljø- lærerrollen i endring, relasjonell kompetanse til å gi god nok omsorg og til slutt fokus på psykisk helse i skolen.

### 5.1 utfordringer knyttet til integrering av fagfornyelsen

Funnene mine viste at deltagerne var opptatt av at de kunne for lite om temaene folkehelse og livsmestring, og at dette skapte en usikkerhet i forhold til hva innholdet i undervisningen skulle være. Forskning viser at usikkerhet knyttet til både rolleforventning og kunnskap skaper stress hos lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2017). I mine funn beskriver deltagerne på ulike måter at de opplever at stadig flere krav og forventninger stilles til hva innholdet i skolen skal være, uten at noe tas bort. Fagfornyelsen er med på å fastlegge rammer og trekke opp mål for skolens virksomhet. Ansvarsfordelingen mellom stat og lærerprofesjon har vært kjennetegnet av at staten definerer overordnede mål, mens læreren på sin side har hatt relativt stor grad av pedagogisk handlingsrom til å iverksette lærerplanen i klasserommet basert på faglig og didaktisk kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2016 s. 27). Denne friheten til å definere hvordan overordnede mål skal settes ut i praksis beskrives av deltagerne i min studie som en utfordring i hverdagen. Dialogen i fokusgruppene ble også en diskusjon om nettopp dette, hva skal innholdet i fagfornyelsen være. På slutten av hvert fokusgruppeintervju sa deltagerne at det hadde vært nyttig å sette av tid til å diskutere temaene folkehelse og livsmestring. Det ble tydelig at vi gjennom fokusgruppene konstruerte litt av hva innholdet i fagfornyelsen kan være, og at vi gjensidig påvirket

hverandre. Vi skapte mening og forståelse i sosial interaksjon med hverandre (Lock & Strong, 2014). Integrering av fagfornyelsen blir en øvelse i å integrere ytre føringer og skape mening og forståelse av kravene i samhandling med alle andre prosesser som foregår i en skole. Det vil kreve en sameksistens mellom en fagorientert skole, med målstyring og hvor prestasjon er viktig, samtidig som man skal ha fokus på inkludering, likhetsprinsippet og at alle skal ha en plass i samme klasserom med rett til tilrettelagt undervisning. Dersom lærere og elever ikke klarer å integrere ytre forventninger på en god måte kan det i tråd med teori om det intersubjektive rom føre til at de kan få en følelse av å være ekskludert fra det fellesskapet de skal være en del av (Dysthe, 2001). Dysthe (2001) påpeker at tilegnelse av kunnskap ikke er en opplæring i isolerte mentale ferdigheter, men at det også er en tilegnelse av den kontekst som kunnskapen er infiltrert i. At det også innebærer mestring av nye roller, nye deltagerstrukturer, nye sjangre og koder for kommunikasjon og dermed det intersubjektive rom. Den komplekse rollen en lærer har vil stadig være i endring i tråd med endringer av de ytre faktorer rollen styres av og vil prege samspillet med elevene, foreldrene og samfunnet i det store. Rollene må med andre ord læres, for så å læres på nytt i takt med endringene ellers i samfunnet. For å klare å stå i disse ytre forventningene er deltagerne i studien, i likhet med teori på utbrenthet (Isdal, 2017) enig i at det kreves mer kunnskapsoppdatering og tid til å integrere temaene Folkehelse og livsmestring.

Ifølge Watzlawick et al. (1967) kommunisere mennesker alltid på flere nivåer. Parallelt med innholdet i samtalen kommuniserer vi også indirekte om hvordan vi ser på forholdet vårt. Bateson hevder at vi hovedsakelig holder på med å definerer forholdet, og indirekte forteller hverandre hvordan vi ser på forholdet og hverandre (Ulleberg, 2014). Myskja og Fiske (2020) skriver om viktigheten av å se temaene Folkehelse og livsmestring i et større samfunnsmessig bilde og løfte frem diskusjoner om hva som skal ligge i fagfornyelsen, men også på hvilken måte ulike fag og profesjoner kan samhandle om å nå målene i fagfornyelsen. Integrering av ytre føringer blir i så måte også en diskusjon om ulike fagfelt sin plass i forhold til hverandre. Det blir en diskusjon om hvordan få til en sameksistens. Sannheten vil ikke finnes innenfor et fagområde men i flere fagområder samtidig. En av de konkrete målene for fagfornyelsen er; Konkret skal elevene utvikle ferdigheter og kompetanse som skal ruste dem til å fungere personlig, samtidig som det handler om

samspeilet med andre elever og den verden som man er en del av (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Innholdet i fagfornyelsen og integrering av ytre føringer må skje på flere plan samtidig i en samarbeidende prosess, hvor det må settes av tid til å undersøke hva som ligger i fagfornyelsen og hva det vil være viktig for eleven, læreren og foreldrene å fylle undervisningen med (Anderson, 2003). Jeg fikk inntrykk av at deltagerne i studien var opptatt av å se på temaene Folkehelse og livsmestring i et helhetlig perspektiv på mennesket og den kontekst elevene lever i. At skolen og læreren nå i større grad enn tidligere også involverer seg i arenaer utenfor skolen vegger, noe også fagfornyelsen blir et bevis på. Integrering av ytre faktorer blir et område jeg tror det er viktig å ha fokus på, nettopp som deltageren i studien sier, verden blir stadig mer kompleks og elevene må forholde seg til verden på veldig mange ulike måter. Gjennom sosial medier, teknologi som gjør kunnskap tilgjengelig på en ny og raskere måte.

## **5.2 Betydningen av å ha et helhetlig syn på folkehelse og livsmestring i skolen**

Deltagerne i min studie snakker om en slags todeling av folkehelse og livsmestring. En del hvor de snakker om det rent faglige hvor de i klasserommet skal undervise og lære elevene om temaene. Og en annen del hvor de snakket om det som skjedde i friminuttene. Det kunne være konflikter mellom elever, noen hadde et angstanfall eller mobbing. I tillegg snakket de om at det som skjedde i skolegården i større grad fikk plass i klasserommet nå enn tidligere, og at de som lærere tillot det. Bakgrunnen for at de tillot det var de visste at elevene ikke vil være i stand til å lære dersom de kjenner på vanskelige tanker og følelser.

Jeg opplever denne måten å snakke om utfordringen med hva som skjer i klasserommet på som tilhørende i et mekanistisk paradigme, og et ønske om å betegne årsaken til hvorfor andre tema har inntatt klasserommet. Funnene mine sier at elevene sliter med å legge fra seg følelser, vanskelige tanker og klarer derfor ikke å følge med på undervisningen. Læreren legger da opp til at problemene må løses før vi kan starte undervisningen. Dette er i tråd med Røros (2019) sin forskning som sier at den tause kunnskapen hos læreren legger føringer for hvordan de underviser og forstår faget livsmestring. Bateson (1972) hevder at relasjon må være i sentrum for vår forståelse av kommunikasjon. Når vi begynner å forstå

mennesket i lys av relasjoner istedenfor egenskaper, kan det ha store konsekvenser og åpne for nye muligheter (Ulleberg, 2014). Læreren sin rolle er å ivareta målet om mer læring i alle fag, og sørge for at arbeidet med fagene skal gi eleven et best mulig læringsutbytte (St.meld nr. 11, (2008-2009)). Det blir slik jeg oppfatter det et dilemma for lærere å integrere kunnskap om hva som skal til for at eleven skal kunne lære, og målet om å sørge for at læringsutbyttet er optimalt. En av deltagerne i studien undret seg over om elevene skulle lære for mye på kort tid i skolen, og at det overskygget de andre prosessen som også tok veldig mye av tiden i skolen. Jeg lurer på om i takt med at forventningene til læreren stiger med innføringer av nye lærerplaner og reformer, at det samme også skjer med elevene, og at presset gjør at også elevene sitter med samme følelse av å ikke strekke til som lærerne har.

En sirkulær forståelse vil kunne bidra til å se hendelser i sammenheng, og en samarbeidende tilnærming vil kunne involvere alle til å hente ut mening av det som utspiller seg. Et sirkulært perspektiv vil også bidra med å kunne løsrive seg fra årsak – virkning tenkning som jeg opplever kan begrense lærerne å se potensialet i de ulike situasjonene som oppstår og hvordan de kan knyttet fag og læring opp imot det som utspiller seg (Jensen & Ulleberg, 2011). At problemene ikke er noe som må løses før undervisningen kan starte og elevene lære noe, men at det kan være en integrert del av læreprosessen. Læringsprosessen vil da være å benytte seg av de utsagn som kommer, ta tak i de og sammen med elevene knytte de til de overordnede læringsmålene. Dette vil kreve stor grad av fleksibilitet og en annen tankegang i forhold til hvordan vi ikke nødvendigvis må løse problemene før vi går videre, men at prosessen dit blir like viktig og det vi kan kalle læring (Anderson, 2003). I tillegg er det interessant å dvele ved diskursen om at elever som opplever problemer ikke kan lære så mye som andre elever. At det finnes en mental sperre i forhold til læring. Elever med problemer eller utfordringer i livet har i et samarbeidende perspektiv er potensiale til å lære mye om seg selv og bidra inn i klassen med nye perspektiver. Det vil kreve et trygt klima i klasserommet hvor man kan snakke om egne erfaringer og reflektere rundt det. Dysthe (2001) sier at enhver språklig framstilling innehar holdninger og verdier og plasseres oss i en kulturell og historisk tradisjon. Funn i min studie viser at hva som er akseptert av lærerne inne i et klasserom har endret seg siden flere av

deltagere startet sine karrierer. At de slipper andre tema inn i klasserommet nå og ser både gevinsten og baksiden av å gjøre det. Samtidig vil slik jeg oppfatter det de ytre krav om hva en lærer og elevene skal kunne sett opp imot lærermålene, sette en slik måte å tenke på prøve. Nettopp fordi det vil kreve at klassen og læreren i samspill må finne ut hva som er best i deres kontekst og i de relasjoner som er i klassen.

### **5.3 Manualbaserte programmer knyttet til Folkehelse og livsmestring**

I funnene beskriver deltagerne at de lærer elevene om sunt kosthold, viktigheten av å sove, andregradsligninger, å lese, hvordan ta bussen og personlig økonomi. Dette mener de inngår i temaene Folkehelse og livsmestring. I tillegg nevner de at det er vanskeligere å skulle lære de å mestre livet, som å takle motgang, kjenne på ulike følelser og normalisere å være lei seg og ha en dårlig dag. Temaer som går på sosial, relasjonell og emosjonell kompetanse. Ideen om læring som overføring av kunnskap fra en avsender til en mottaker kom slik jeg tolker det frem flere plasser i intervjuene. Flere av deltagerne i fokusgruppene ønsket seg ferdige utviklede program om Folkehelse og livsmestring som de kunne ta i bruk som støtte i undervisningen. Når det kommer til synet på læring som overføring av kunnskap beskriver Dysthe (2001) denne måten å forstå læring på som et kognitivt syn som innebærer undervisning som at læreren sin rolle blir å lære fra seg noe som elevene skal ta imot. Deltagerne sitt ønske om ferdige utviklede program kan også henge sammen med usikkerheten de beskriver om hva temaene folkehelse og livsmestring skal inneholde, og da særlig kunnskap knyttet til psykisk helse. Den største usikkerheten er i fokusgruppene knyttet til temaet psykisk helse, som de beskriver som det de har minst kunnskap og forutsetninger for å lære elevene noe om. Holen og Waagene (2014) oppsummerte, i tråd med mine funn, i sine undersøkelser at lærerne hadde et ønske om å jobbe med å forebygge psykiske vansker og fremme god helse hos elevene, samtidig som lærerne uttrykte et stor behov for mer kompetanse, ressurser og bedre tilrettelegging fra skoleledelse for å få dette til. Kan det være at lærerne forsøker å løse tidspresset, mangel på tid til kompetanseheving og lite forståelse for kompleksiteten i arbeidet ved å ønske seg ferdig utviklede program som en løsning på disse utfordringene. Og vil det i så fall føre til at de uten noe særlig dybdekunnskap og forståelse for temaene, likevel underviser i de. Og hva vil det kunne føre til. Et resultat av å unngå en grunnleggende diskusjon knyttet til hva læring er i forhold til

temaene Folkehelse og livsmestring, kan være som Madsen (2020) frykter at de som er først ute med å lage program knyttet til temaene vil definere innholdet i temaene og på hvilken måte det skal undervises på. Flere aktører som RVTS, LINK og Mitt valg har laget egne livsmestringsprogram som skolene står fritt i å bruke. Skolen i Norge har også tidligere brukt ferdige program rettet mot særlige utfordringer i skolen som for eksempel mobbing. Resultatene av forskningen gjort av effekten av disse programmene har vært sprikende og til dels uenige i effekten (Arnesen, 2011). Kunnskapen tidligere forskning på program som integreres i skolen viser oss at det må rettes høyt fokus på implementeringskvaliteten til disse programmene og at det bør forskes parallelt med innføringen av programmene. I tillegg at målet for å ta i bruk programmene må ha fokus og at det må etterprøves om disse målene er nådd. Ser vi dette i sammenheng med funnene Gjernes (2019) gjorde i sin forskning; at livsmestring blir er prosess hvor elevene skal erverves kunnskap, kompetanse og holdninger som kreves for å bli frisk, disiplinerte og kompetente samfunnsborger. Står vi nå kanskje i en situasjon hvor lærere ikke kjenner på mestring på grunn av for lite kompetanse på området, og elever som gjør det samme fordi de ikke mestrer det de lærer. Ser vi dette opp imot forskningen til Skaalvik og Skaalvik (2017) som sier noe om at stadig flere krav, mindre forståelse for kompleksitetene av yrket som lærer fører til utbrenthet og stress. Samtidig som Per Isdal (2017) sier at en viktig forebyggende faktor for nettopp utbrenthet og stress er nok kompetanse til å utføre faget, vil det være av stor viktighet at lærerne får tid til å sette seg inn i temaene folkehelse og livsmestring. Tid til å definere hva som trengs av kunnskap og kompetanse for å kunne undervise i de tverrfaglige temaene. Ferdige manualbaserte program kan i så måte være et viktig supplement inn i skolen, men da må lærerne ha tid og opplæring i innholdet, hvis ikke kan programmene ha liten effekt og lærerne kan risikere å sitte igjen med følelse av stress og at de ikke mestrer fagene.

#### **5.4 Lærerens sammensatte arbeidsmiljø – lærerrollen i endring**

Deltagerne i studien gir ulike eksempler på hva ansvaret for elevene gjør med dem. Lærerne blir involvert i konflikter, utfordrende livssituasjoner, elever som har utfordringer både psykisk og fysisk, samtidig som de kjenner på ansvaret for alt de skal lære de mye rent faglig. Forskning knyttet til lærerrollen og det stresset rollen medfører viser at det er en del stressfaktorer som en unike for lærerrollen (Iancu et.al., 2018). Det poengteres også at det

finnes for lite kunnskap og at det trengs mer forskning på området (Skaalvik & Skallvik, 2009). Skaalvik og Skaalvik (2009) påpeker at å minske belastningen på læreryrket må gjøres på mange plan. Det kan hjelpe med kognitive atferdsteknikker, mindfulness og sosial støtte knyttet til rollen som lærer. Samtidig er ikke dette nok. Hva gjør synet på læring med opplevelsen av å være lærer og de belastningen dette medfører. Jeg mener det vil utgjøre en forskjell om man tenker at man har ansvaret for å løse problemer, eller om man er ansvarlig for å bistå elevene og foreldrene i prosessen med å løse sine livsutfordringer. Det kan tenkes at mye av den emosjonell belastningen endrer seg dersom man inntar et sosiokulturelt og samarbeidende syn på læring. I Opplæringsloven (1998) poengteres det at all læring skal skje i samarbeid med hjemmet. Et systemisk perspektiv vil kunne bidra med å involvere hjemmet i større grad i forhold til de utfordringer lærerne opplever. Å forstå eleven i kontekst og samspill med sine omgivelser og forstå hvordan man gjensidig påvirker hverandre. At løsningen ikke nødvendigvis blir å finne ved det man umiddelbart ser, men at man ved å være nysgjerrig og undrende til elevens omgivelser kan bidra med å hjelpe til i prosessen med å finne andre og nye løsninger på utfordringer man møter som lærer i skolen (Anderson, 2003). Deltagerne i fokusgruppene er opptatt av eleven i kontekst og vektlegger relasjonen til eleven i stor grad, men de opplever å ikke ha tid til å jobbe med det. Dette er i tråd med forskningen til Holen og Waagene (2014). Det kan tenkes at det kan føre til at det i stedefor å bli et felles prosjekt med hjemmet om å bistå og hjelpe elevene, blir motkulturer fordi man ikke forstår hverandre, eller at man tolker situasjoner feil. Sosial læringsteori og samarbeidende prosesser kan bistå lærerne slik at oppgavene knyttet til folkehelse og livsmestring ikke oppleves overveldende. Ved å involvere elevene og foreldrene i utforskning av hva vi skal fylle disse temaene med av mening. Hva vil være meningsfylt for oss som klasse, som elev, foreldre og lærer. Anderson (2003) beskriver noen av utfordringene med samarbeidende prosesser er å tenke at læringsprosessen ikke er et spørsmål om å formidle informasjon men å engasjere eleven til å inngå i en læringssituasjon som er aktiv og gjensidig. Undervisningen blir i så måte ikke noe man utsetter andre for men noe man samskaper gjennom en felles utforskning av temaer.

Flere av deltagerne beskriver et ønske om ferdige utviklende programmer som kan brukes i skolen om temaene folkehelse og livsmestring. Løsningen blir slik de ser det å tilegne seg

mer kunnskap om det, og finne støtte i undervisningsmateriale som kan bistå i overføringen av kunnskap. Madsen (2020) sin bekymring for at den terapeutiske kultur skal få innpass i norsk skole uten særlig debatt synes reell da flere skoler allerede har tatt i bruk ferdige utviklede programmer basert på psykologiske teorier. Hva gjør dette med pedagogikken og læreren sin rolle. I stedet for å løfte frem folkehelse og livsmestring som et pedagogisk dilemma og en utfordring i samarbeid mellom skole og hjem, kan det synes som vi er i ferd med å hente nesten utlukkende kunnskap om hvordan det skal tolkes i psykologien og dens teorier. Jeg undrer på hva dette kan gjøre med læreren sin autoritet og skolen som en av vårt samfunns sine viktigste verdi- og holdningsbærende konstruksjoner.

Deltagerne i studien sier noe om at forventningene til dem og hva de skal kunne noe om stadig blir større. Dette er i tråd med kunnskapsoppsummeringen gjort av Kunnskapsdepartementet (2016), som sier noe om lærerrollen og de forventninger som stilles til rollen. Forventningene blir formidlet gjennom planverk, fra samfunnet, fra foreldre og elevene selv. Å se sammenhenger, tenke gjensidig påvirkning, å anlegge et relasjonelt perspektiv og ha god kjennskap til kommunikasjonsteori fordrer en annen måte å være lærer på nå enn før. Skau (2005) skriver at læreren bør forholde seg konstruktivt til endring, både i samfunnet og i skoleverket, fordi verden alltid vil være i endring. Isdal (2017) påpeker at erkjennelsen og åpenhet rundt hva belastningen av yrkesutøvelse gjør med oss er en viktig forebyggende faktor for å klare å stå i det over tid, uten å bli syk. Og at det må være arenaer for å snakke om dette i felleskap, gjennom kollegaveiledning eller annen veiledning. Dette er i tråd med mine funn hvor deltagerne i min studie etterspør arenaer hvor lærerne kan hente støtte, reflektere, få trøst, hente inspirasjon og ha tid til å sitte sammen og tenke over sin egen rolle. De ønsker tett samarbeid med hjem, men har ikke tid til å gjøre det. I det tolker jeg at de har behov for arenaer hvor de kan snakke om det å være i den komplekse rollen de har, få innspill og bevegelse i sin egen måte å være på. De ønsker en mer systematisk måte å debriefe på. Etablere arenaer hvor de kan samarbeide med foreldre og andre fagpersoner rundt de utfordringer de møter på, og sammen finne løsninger.



En lærerrolle i stadig endring, i takt med endringer i samfunnet forøvrig kan ses på som en naturlig utvikling. Hvordan man velger å møte endringsprosessen og hva dette gjør med læreren er noe det kan gjøres noe med. Funnene mine, teori og forskning støtter oppunder å skape gode arenaer for å snakke om og finne løsninger på utfordringer i felleskap, slik at læreren ikke føler seg alene om ansvaret. Men at lærerrollen i tråd med et systemisk perspektiv blir sett på som en rolle i konstant bevegelse med sine omgivelser (Ølgaard, 2016). Og videre at løsningen ikke blir å finne i egenskaper hos den enkelte lærer eller elev, men i tiltak knyttet til å øke forståelse og løsninger hvor man ser læreren og elevene i relasjon til hverandre og til alle ytre påvirkninger og krav.

## **5.5 Relasjonell kompetanse til å gi god nok omsorg**

Funnene viser at det er ulikt hvor mye en lærer involverer seg emosjonelt i elevene sine. De snakker om det som positivt, men også som noe som gjør det stresset og bekymret. Deltagerne snakket om et skille mellom å være kontaktlærer og timelærer, men også hvem man var som type. De fleste som jobber med mennesker og vansker, utfordringer og problemer blir utsatt for sterke og vanskelig påvirkning i arbeidet. Per Isdal (2017) kaller det risikoyrker. Kan det å erkjenne læreryrket som et risikoyrke være et steg mot å beskytte lærerne og deres helse knyttet til å utføre jobben. Deltagerne i studien beskriver på ulike måter hvordan de engasjerer seg i elevene emosjonelt. På tvers av fokusgruppene var dette et tema som jeg erfarte de var opptatt av og som kom opp flere ganger i løpet av intervjuene. For flere av deltagerne handlet det om bekymring knyttet til enkelte elever, men også for hvordan hele klassen ble påvirket dersom læreren brukte mye tid på enkelte elever som hadde en del problemer eller utfordringer i sine liv. Flere lærere forteller om elev-lærerrelasjon som ikke handler om fag og det pedagogiske arbeidet. De beskriver slik jeg ser den den emosjonelle kostanden ved å stå i relasjon til noen som har utfordringer i livene sine. Samtidig påpeker de at den emosjonelle tilknytningen også er svært viktig for dem, og mange ganger avgjørende for å komme i posisjon til å lære og hjelpe elevene. Flere av informantene snakker om hvordan de selv føler seg psykisk sliten av å jobbe med elever med utfordringer og den utryggheten de kan kjenne på når de kommer borti problematikk de selv ikke har erfaring eller kompetanse til å håndtere. Deltagerne knytter dette til temaet Folkehelse og livsmestring nettopp fordi de opplever at temaene legger føringer for at de

skal involvere seg mer i temaer som gjør at de kommer tettere inn på elevenes liv og hvordan de har det. Dette er i tråd med Kunnskapsdepartementet (2016) sin oppsummering av lærerrollen, hvor lærerrollen blir beskrevet som en komplementær rolle til elevrollen, som vil si at i hvilken grad eleven forsøker å innfri krav og forventninger som stilles til dem, spiller inn på utøvelsen av lærerrollen. Funnene viste at nærhet til den som lider, kan ha stor betydning for i hvilken grad de blir beveget eller påvirket av andres lidelse eller problemer, relasjonen har en betydning og kommer med en kostnad. Jo nærmere lærerne er eleven jo mer påvirket kan vi anta at læreren blir (Isdal, 2017). Som norske studier viser ser vi at stressnivået blant lærere i det norske skolesystemet er høyt og at det er vanlig blant norske lærere å ha symptomer på utbrenthet (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Tidligere forskning peker på at stresset i læreryrket er knyttet til kronisk tidspress og stor arbeidsmengde. Lærere har mindre tid til rådighet og prioriterer eller har sjelden tid til å ta seg inn (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Den emosjonelle belastningen av yrket synes å bli underkommunisert og kan underforstått tolkes som at dette er noe lærerne må takle. I intervjuene sier deltagerne at den delen av yrket var de lite forberedt på gjennom sin utdanning, og at måten de som kollegaer snakket om dette på ofte er knyttet til enkeltsaker med elever, eller at begeret flyter over og de finner en kollega for å tømme seg til når de selv har det vanskelig. En systemisk forståelse av dette vil bringe inn en dimensjon av at dette er forventet og noe som det kan jobbes med. Lærere vil alltid være i konstant bevegelse med sine omgivelser og relasjoner.

Bateson (1972) var opptatt av mønstrene som oppsto i en kommunikasjonsprosess og hevdet at all læring er et kommunikativt fenomen. Dersom vi bruker kommunikasjonsteori for å forstå reaksjonene lærerne beskriver i fokusgruppene blir det selvsagt at læreryrket vil være emosjonelt mer krevende dersom ungdom også opplever mer stress, flere symptomer på stress og belastning i sine liv. Samspill må forståes sirkulært, at begivenheter som skjer samtidig, griper inn i hverandre og gjensidig påvirker hverandre (Johnsen & Torsteinsson, 2012). Et sirkulært perspektiv vil i så måte bidra med at lærere kan møte sine egne reaksjoner med undring og nysgjerrighet og som en naturlig del av yrket slik det er blitt, istedenfor å lete etter måter å unngå den psykiske belastningen. Ved å erkjenne at læreryrket kan være et emosjonelt belastende yrke vil det kunne bli lettere å bygge opp en

måte å jobbe med dette på innenfor skolen som er mer systematisk, planmessig og åpent enn det jeg opplever deltagerne i min studie presenterer det. I tråd med teori om intersubjektivitet vil det blir viktig å se at de overordnende institusjonelle rammene gir føringer over hva som skjer i et klasserom (Dysthe, 2001). Dersom den emosjonelle belastningen av yrket ikke blir adressert og systematisk jobbet med kan det antas at læreren vil ha behov for å distansere seg fra det de opplever som stressende. Altså at de ubevisst vil skape en emosjonell avstand til eleven, og et ønske om at andre faggrupper skal ta over når det blir for mye å håndtere, og ikke snakke om det til kollegaer og ledelse. Det kan føre til at læreren lider for seg selv og kjenner på en håpløshetsfølelse. De kan stå i fare for å føle seg mer inkompetente og utilstrekkelig i sin rolle som lærer, noe min funn støtter opp under. Som igjen kan føre til at de velger å slutte i jobben eller de blir sykemeldt og utbrent. Noe som er i tråd med forskning som viser at lærere slutter på grunn av utbrenthet og stress (Iancu et.al., 2018).

Ekspertgruppa som i 2016 ble utnevnt av Kunnskapsdepartementet ble satt til å lage et kunnskapsgrunnlag for lærerrollen. I sin kunnskapsoppsummering om lærerrollen skriver de at et helt sentralt bidrag fra lærerutdanningen til forming av lærerrollen er oppbyggingen av lærerens kunnskapsbase. Videre at kjernen i denne kunnskapsbasen er pedagogikken, fag, fagdidaktikk, yrkesdidaktikk og praktisk kunnskap. De påpeker viktigheten av veiledning til nyutdannede lærere de første årene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s147). Den emosjonelle delen av yrket nevnes ikke, noe funnene i min studie også bekrefter. I utdanningen av norske lærere er det ikke fokus på det lærerne i min studie løfter frem som noe som det mest belastende med yrket, å stå i relasjonelt arbeid over tid. Ikke bare med enkeltelever men med klassen, kollegaer, foreldre og skolen i sin helhet. I tråd med kommunikasjonsteori kan også det å ikke kommunisere være kommunikasjon (Ulleberg 2014). Vi forholder oss til det som ikke blir sagt noe om. I verste fall kan denne tausheten rundt den emosjonelle kostanden av læreryrket blir tolket som at dette er noe dere må tåle, dette er ikke viktig, dette skal ikke være en del av lærerrollen og dette er noe lærere skal stå alene om å håndtere.

Flere skoler ansetter nå psykologer og miljøterapeuter i skolen for å møte en del av utfordringene knyttet til barn og unges utfordringene. Funnene i min studie viser at lærerne ønsker andre faggrupper velkommen inn i skolen, og etterlyser en tydeligere tilstedeværelse i skolen, samtidig som de ikke ønsker å bli psykologer. Dette bringer meg inn i neste tema i diskusjonen, psykisk helse i skolen.

## 5.6 Fokus på psykisk helse i skolen

Den offentlige debatten rundt innføringen av temaet Folkehelse og livsmestring har vært tungt preget av fokuset på psykisk helse, noe også deltagerne i fokusgruppene kommer inn på. Måten deltagerne oppfattet oppdraget med fagfornyelsen var preget av en stor bekymring knyttet til elevene som sliter psykisk eller med atferdsproblemer. Gjernes (2019) fant i sin studie at diskursene som preger hvordan livsmestring konstrueres som evne i skolen, også var preget av et individualistisk syn. Videre at ansvaret for livsmestring i stor grad ble lagt til enkeltindividet. I fravær av en debatt om hva et mer individualistisk syn på helse gjør med måten vi møter barn og unge på, og ikke minst hva dette gjør med skolen som institusjon og de forventninger som legges til skolen og den enkelte lærer, tror jeg det oppleves overveldende å få et oppdrag som blitt tett knyttet til elevenes mestring av livet på et individualistisk nivå. Jeg oppfatter at deltagerne i studien kommuniserer at det er problematisk at flere ting «presses» inn i skolen og blir lærerne sitt ansvar. I tråd med hva definisjon av lærerrollen er; summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket (St.Meld 11, (2008-2009)), beskriver deltagerne at det skapes forventninger til lærerrollen de ikke opplever å klare å møte. En av deltagerne sier «..Jeg føler at det går ut over det vi er utdannet til mange ganger når det handler om sånne kraftige psykiske tilfeller vi har å jobbe med..».

Tradisjonelt har helsesystemet for barn og unge og skole hatt lite med hverandre å gjøre og alle fokusgruppene var inne på at nå kommer det andre yrkesgrupper inn i skolen. I alle fokusgruppene var dette en ønsket utvikling. Samtidig uttrykte de et behov for å ikke være eller selv bli psykologer, de ønsket å være lærere og drive med undervisning. Myskja og Fiske (2020) løfter frem viktigheten av å se temaene i fagfornyelsen fra mange ulike perspektiv, i et større samfunnsmessig bilde og løfte frem debatten om det er et individuelt eller et

samfunnsmessig ansvar å finne gode tilnærminger til det prestasjonspresset ungdommen i dag kjenner på. En sameksistens av yrkesgrupper i skolen kan også utfordrer hva en skole skal være. Sett i et sosialkonstruksjonistisk perspektiv vil en sameksistens av yrkesgrupper i skolen bety at ny mening og forståelse av hva skolen skal være og innhold må snakkes frem. Mening og forståelse oppstår i sosial interaksjon, basert på en felles delt overenskomst om hvordan de symbolske formene, som kan være språket, skal forstås (Lock og Strong, 2014). Didaktikken, pedagogikken, psykologien og sosialt arbeid skal forstås i en ny kontekst. En systemisk forståelse kan være en måte å forstå samspill av ulike perspektiver som møtes i en ny kontekst. Kanskje vil nye teorier og fagfelt tre frem som en nødvendighet for å forstå og gi mening til teorier som alene ikke kan forklare kompleksiteten av temaene Folkehelse og livsmestring i skolen. Kommunikasjonsteori kan bistå i prosessen med at ulike perspektiver skal stå i relasjon til hverandre og finne nye måter å håndtere utfordringer i skolen på.

Deltagerne i studien uttrykte at dersom de ikke lykkes med måten de skulle integrere folkehelse og livsmestring opp mot de beskrevne overordnede målene for fagfornyelsen, ville det gi seg til uttrykk ved at flere og flere ikke klarte å være i klasserommet. Flere ville ikke kjenne sin plass i skolen, og skolevegring ville bli et støtte problem mente de. I tillegg trodde de at flere vil slutte som lærer dersom det ikke ble gjort noe med at de som lærere ble veldig sliten psykisk av å stå i mange utfordrende relasjoner med eleven.

## 6 Avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt følgende problemstilling; «*Hvordan forstår lærerne hva det tverrfaglige temaet i fagfornyelsen, folkehelse og livsmestring går ut på, og hvordan de skal undervise om dette temaet i skolen?*». For å belyse problemstillingen har jeg utført en kvalitativ studie med tre fokusgruppeintervju. Videre har jeg drøftet funn opp imot relevant teori og tidligere forskning. I dette kapittelet vil jeg se på hvilke implikasjoner for praksis og forskning min studie kan ha. Videre på studiens mulige svakheter og spørsmål til videre forskning, og til slutt en avsluttende refleksjon.

### 6.1 Implikasjoner for praksis og forskning

Deltagerne i denne studien beskrev ulike aspekter av sine erfaringer med folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen. De beskrev utfordringer knyttet til stadig nye krav og forventinger, og hvilken påvirkning dette hadde på deres arbeidshverdag. I denne studien særlig knyttet til fagfornyelsen, men deltagerne så dette også i en større sammenheng hvor læreryrket stadig blir mer komplekst. Lærerrollen ble et fremtredende tema i studien. I denne studien ser jeg på skolen med et systemisk blikk, og mine funn vil være relevante for lærerutdanninger, lærere og skolen, rektorer og aktører som PPT og BUP som samarbeider med skole og kommunal helsetjeneste. Studien indikerer et behov for å integrere ulike teoretiske perspektiv og fagfelt, og videre behov for mer forskning i spenningsfeltet mellom ulike profesjoner. Denne studien er med på å bekrefte behovet for et mangfold av tilnærminger for å skape livsmestring blant ungdom, og ha fokus på forebyggende folkehelsearbeid i skolen. Samtidig peker studien på viktigheten av ivaretagelse av læreren sin kapasitet slik at de er i stand til på best mulig måte å styrke barn og unge sine evne til å mestre eget liv og ta gode valg knyttet til sine egne liv. Gjennom denne studien har deltagerne bidratt til økt forståelse for lærerens komplekse rolle. Og videre formidlet behovet for at de ikke skal stå alene om å løse viktige samfunnsoppdrag.

## 6.2 Mulige svakheter ved studien

En del av svakheten ved denne studien kan sies å ligge på den teoretiske rammen jeg har valgt. Det er et nytt tema og det er ikke mange som har gjort seg erfaringer om det enda. Det finnes mye litteratur og forskning som kunne vært aktuelt å ta med. Jeg valgte et tema for oppgaven som er styrt av svært mange ytre føringer og teoretiske retninger, noe som gjorde det vanskelig å velge hva som ble mest riktig å ta med.

En annen svakhetene ved studien ligger i antall funn. Optimalt burde jeg hatt med et funn til, men på grunn av prioriteringer jeg måtte ta underveis valgte jeg å gå for de tre jeg i utgangspunktet valgte tidlig i analyseprosessen.

I forhold til antall informanter skulle jeg hatt flere i hvert intervju, samtidig opplevde jeg det ved gjennomføring av intervjuene at det var nok. Svakheten ligger nok i at jeg kunne valgt å intervju en og en. Samtidig er jeg takknemlig for erfaringen, selv om det gav utfordringer knyttet til gjennomføringen og etterarbeidet

Dersom jeg skal gjennomføre et lignede prosjekt senere vil jeg legge opp til lengre tid mellom intervjuene, både for å transkribere men også bruke veileder mer aktivt mellom intervjuene. Det at intervjuene var så tett gjorde at jeg ikke vurderte endringer i intervjuguide underveis og hadde lite veiledning mellom intervjuene. Dette gjorde nok at jeg ble mest opptatt av å gjennomføre intervjuene og holde meg til plana enn jeg ble av å vurdere kvaliteten på intervjuguide, eget bidrag og reflektere over nyttige endringer som kunne gitt meg for eksempel andre type data. Samtidig var det et tidspress fordi det var fare for at jeg ikke kunne gjennomføre intervjuene på grunn av covid-19 og restriksjoner. Kanskje ville feltarbeid med observasjon som en del av studien gitt meg bedre grunnlag både i forhold til utvalg av informanter men også i forhold til å utarbeide en mer spisset intervjuguide. Jeg kunne også valgt å forlenge tiden på hvert intervju og muligens fått enda mer ut av hver fokusgruppe. Jeg ser at fokusgruppe som metode er krevende, svært mye informasjon på kort tid og at det vil være nyttig å ha med en medforsker på selve intervjuene og i refleksjonene umiddelbart etter hver fokusgruppe.

Det siste 1,5 året av min masterstudie har vært under pandemien. Jeg tror dette har vært med på å påvirke hvordan studien ble. Usikkerhet knyttet til gjennomføring av intervjuene

og tidspress for å gjennomføre de, gjorde at jeg tok valg som var knyttet til å få det gjennomført.

### **6.3 Spørsmål til fremtidig forskning**

Ut ifra denne studien har nye spørsmål og refleksjoner dukket opp. Tema og spørsmål til fremtidig forskning er knyttet til å forske på lærerrollen, og på hvilke måte læreren kan oppleve større grad av støtte og annerkjennelse. I tillegg hadde det vært av interesse å forske på hva foreldre legger i fagfornyelsen og hva de mener er viktig i et samarbeid med skolen.

### **6.4 Avsluttende refleksjon**

Funnene viser at deltagerne ser på Folkehelse og livsmestring som store overordnede tema. Deltagerne stiller også en del spørsmål knyttet til hvordan fagfornyelsen skal tolkes og fylles med innhold. Denne studien har gjort at jeg har med ny kunnskap og innsikt ser på lærerrollen. Deltagerne har gitt et innblikk i et yrke i stadig endring. Og videre hvordan lærerrollen er en kompleks rolle med forventninger og krav fra mange ulike hold. Deltagerne beskrev den emosjonelle belastningen de som lærere opplevde i møte med elever som har utfordringer i livet, og hva dette gjør med dem. Dette har gjort inntrykk på meg, nettopp fordi vi gjerne ønsker å ha lærere som er emosjonelt involvert i barna, samtidig som det snakkes lite om hva dette gjør med læreren. Læreren skal nok aldri slutte å involvere seg, men det kan være viktig for å beholde og rekruttere lærere at også denne delen av yrket blir synliggjort og jobbet med. Deltagerne løfter frem psykisk helse i skolen som en viktig del av fagfornyelsen, samtidig som de etterspør mer kompetanse på området. Informantene er slik jeg oppfatter det åpen for nye måter å undervise på, og få mer kompetanse innenfor temaene folkehelse og livsmestring. Hindringene er tid og rom for å få dette til.

Jeg har møtt 15 lærere som raust har delt av sine erfaringer og sin kunnskap. Dialogene i fokusgruppene har siden november da de ble gjennomført vært med meg, ikke bare i arbeidet med denne studien, men også i møte med andre lærere og barna jeg har samtaler



med. Det har bidratt til at jeg er enda mer nysgjerrig på fagfornyelsen og ikke minst læreren sin rolle. Prosessen med å skrive masteroppgave har vært svært spennende, og gitt meg mersmak i forhold til forskningsarbeid.

## Referanser

Anderson, H. (2003). *Samtale, språk og terapi, et postmoderne perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.

Apotekerforeningen. (2017). *Unges bruk av antidepressiva fortsetter å øke*. Hentet 04.september 2020 fra <https://www.apotek.no/nyhetsarkiv/statestikk-antidepressiva>

Arnesen, A. (2011). *Innsats mot mobbing i skolen: Virker – virker ikke?* Hentet 15.mai 2021 fra <http://www.forebygging.no/Kronikker/2012-2011/Innsats-mot-mobbing-i-skolen-Virker--virker-ikke/>

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. The University of Chicago Press

Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019. Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 9/19. NOVA

Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater*. NOVA RAPPORT 16/20. NOVA

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments in nature and design*. Cambridge, MA. Harvard university Press.

Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.

Engen, T.O. (2010). *Tilpasset opplæring: utkast til faglig forståelse*. I G.D. Berg & K. Nes (Red), *Tilpasset opplæring – støtte til læring (s51-75)*. Opplandske Bokforlag.

Eriksen, T.B. (2014). *Hva er en god skole*. Hentet 10.april 2021  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/hva-er-en-god-skole/>

FNs barnekonvensjon (2003)  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)

Gergen, K.J. (2009). *An invitation to social construction*. London. UK. Sage.

Gergen, K.J. og Gergen, M. (2005). *Social konstruktion: ind i samtalen*. Dansk Psykologisk Forlag.

Gjernes, M.F. (2019). *Diskurser om livsmestring: En kritisk analyse av hvordan livsmestring konstrueres som emne i skolen*. [Hovedoppgave. Universitetet i Bergen]. Hentet 09.april 2021 fra

<https://borg.uib.no/borg-xmlui/bitstream/handle/1956/21318/Hovedoppgave-Mikjel-Gjernes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Helse- og omsorgsdepartementet. (2017). *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)*.  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi\\_for\\_god\\_psykisk-helse\\_250817.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf)

Helse- og omsorgsdepartementet. (u.å). *Folkehelse*. Hentet 23.mai 2021 fra  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/folkehelse/id10877/>

Holen, S & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. Rapport9/2017. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet 20.september 2020 fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>

Iancu,A.E., Rusu,A., Maroiu, C., Pacurar,R. & Maricutoiu,L.P. (2018) *The effectiveness og interventions aimed at reducing teachers burnout: A Meta-Analysis*. Hentet 06.03.21 fra

Isdal, P. (2017). *Smittet av vold. Om sekundærtraumatisering, compassion fatigue og utbrenthet i hjelpeyrkene*. Fagbokforlaget.

Jensen, P. (2009). *Ansikt til ansikt, Kommunikasjons- og familieperspektivet i helse- og sosialarbeid. 2.utgave*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Jensen, P, & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene, kommunikasjon i profesjonell praksis*. 1.utg. Gyldendal Akademisk.

Johannesen, A, Tufte, P.A, & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 5.utgave. Abstrakt forlag.

Johnsen, A. & Torsteinsson, V. (2012). *Lærebok i familieterapi*. Universitetsforlaget.

Klomsten, A.T. (2020) *Tiden er moden, livsmestring skal inn på timeplanen!*. I Myskja, A. og Fiske, C. (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Cappelen Damm akademiske.

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen. Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Regjeringen. Hentet 15.mai 2021 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cce6902a2e3646a09de2f132c681af0e/rapport-om-laererrollen-1.pdf>

Kunnskapsløftet (2006). *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskolen og videregående opplæring*. Regjeringen. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. 3.utgave. Gyldendal akademiske.

Lerdal, A. & Karlsson, B. (2008). *Bruk av fokusgruppeintervju*. Sykepleien forskning. Hentet 09.april 2021 fra [https://www.researchgate.net/profil/Anners-Lerdal/publication/250389256\\_Bruk\\_av\\_fokusgruppeintervju/links/00b7d52036107e059e000000/Bruk-avfokusgruppeintervju.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profil/Anners-Lerdal/publication/250389256_Bruk_av_fokusgruppeintervju/links/00b7d52036107e059e000000/Bruk-avfokusgruppeintervju.pdf?origin=publication_detail)

Lock, A. & Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme. Teorier og tradisjoner*. Fagbokforlaget.

Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon: Hva er det som feil oss?*. Universitetsforlaget.

Madsen, O. J. (2020a). *Hvorfor snakker vi så mye om livsmestring og så lite om folkehelse?*. Hentet 23.mai 2021 fra <https://www.aftenposten.no/viten/i/aPPv4M/hvorfor-snakker-vi-saa-mye-om-livsmestring-og-saa-lite-om-folkehelse>

Madsen, O.J. (2020b). *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?*. Spartacus forlag.

Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget AS.

Malterud, K. (2017). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning, en innføring*. 4.utg. Universitetsforlaget AS.

Mykletun, A., Knudsen, A.K. & Mathiesen, K.S. (2009). *Rapport 2009:8 Psykiske lidelser i Norge; Et folkehelseperspektiv*. Nasjonalt helseinstitutt

Myklestad, I., Røysamb, E., & Tambs, K. (2012). *Risk and protective factors for psychological distress among adolescents: A family study in the Nord-Trøndelag health study*. *Social Psychiatry and psychiatric epidemiology*, 47 ,5, s 771- 782.

Myskja, A. & Fiske C. (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Cappelen Damm akademiske.

Narvesen, C. E. (2019). *Livets skole – en utforskende studie av hvordan fem ungdomsskolelærere forstår livsmestring som begrep og tverrfaglig undervisningstema i samfunnsfag*. [Mastergrad, Universitetet i Oslo]. Hentet 09.04.21 fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/70143?show=full>

NESH- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oktan Oslo AS

NOU 2015:8. (2016-2016). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>

Opplæringsloven (1998) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Kapittel 1 Formål, virkeområde og tilpassa opplæring m.m.* Lovdata.

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_1)

Regjeringen. (2019a). *Nye læreplaner skal gi elevene mer tid til fordypning* [Pressemelding]. Hentet 09. april 2021 fra <https://regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevene-tid-til-mer-fordypning/id2678138/>

Regjeringen.no (2019b). *Sanner legger fram forslag til nye lærerplaner*. Hentet 16.mai 2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/sanner-legg-fram-forslag-til-nye-lareplanar/id2632315/>

Ringereide, K. & Thorkildsen, S.L. (2019a). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Pedlex.

Ringereide, K & Thorkildsen, S.L. (2019b). *Folkehelse og livsmestring. Tanker, følelser og relasjoner*. Pedlex.

Røros, R. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen – sett i et lærerperspektiv*. [Masteroppgave, NTNU Trondheim]. Hentet 09.april 2021 fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2614432>

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. Samfunnsforskning AS. Hentet 06.mars 2021 fra <https://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Kvantitativ%20WEB.pdf>

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2017). *Trivsel og stress blant lærere i grunnskolen og videregående skole*. Hentet 15.mai 2021 fra <https://www.utdanningsnytt.no/arbeidsmiljo-fagartikkel-helse/trivsel-og-stress-blant-laerere-i-grunnskolen-og-videregaende-skole/172119>

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2009). *Skolen som arbeidsplass*. Utdanningsforskning. Hentet 06.mars 2021 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/skolen-som-arbeidsplass/>

Skau, G.M. (2005). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Cappelen Akademiske Forlag.

St.meld. nr. 11 (2008–2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.

St.meld. nr. 28. (2015-2016). *Fag- Fordypelse- Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.

Tjomsland, H.E, Viig, N.G. & Resaland, G.K. (2021). *Folkehelse og livsmestring i skolen i dag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming*. Fagbokforlaget.



Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning*. 2.utgave. Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Folkehelse og livsmestring*. Hentet 12.desember 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Faktaopplysninger om skoleåret 2019-20*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fakta-om-grunnskolen-2019-20/>

VID.no (u.å). *Master i familieterapi og systemisk praksis, læringsutbytte*. Hentet 27.mai 2021 fra <https://www.vid.no/studier/familieterapi-og-systemisk-praksis-master/>

Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson, D.D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*. New York: W.W. Norton & Company.

Wiker, G. (2015). *Krever psykologi i skolen*. Hentet 20.desember 2020 fra <https://www.psykologiforeningen.no/foreningen/nyheter-og-kommentarer/aktuelt/krever-psykologi-i-skolen>

Ølgaard, B. (2016). *Kommunikasjon og Økomentale systemer, en introduktion til Gregory Batesons forfatterskab*. 3 utgave. Akademiske Forlag.

## **Vedlegg**

1. Invitasjon til deltagelse i forskningsprosjektet og samtykkeerklæring
2. Tilbakemelding NSD
3. Eksempler på transkribering
4. Intervjuguide

## Vedlegg 1

### Vil du delta i forskningsprosjektet ” Folkehelse og livsmestring i skolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å bli kjent med hvilke ideer lærere i ungdomsskolen har om folkehelse og livsmestring som tema i skolen.

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

#### Formål

Fra 2020 skal det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring implementeres som tema i skolen. Begrepet er lite utforsket i skole-sammenheng. I denne studien ønsker jeg derfor å undersøke hvilke ideer og erfaringer lærere har med folkehelse og livsmestring. Og hvilke ideer som blir styrende for måten det undervises om temaene på.

**Dette er en masteroppgave med følgende overordnede forskningsspørsmål:**

***Hvilke ideer om folkehelse og livsmestring beskriver lærere som skal undervise om temaene?***

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

VID- Vitenskapelig høgskole ved klassekontakt Hans Christian Michaelsen

Veileder på masteroppgaven Ottar Ness, Professor ved NTNU

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

Du inviteres til å delta i studien fordi du er lærer på ungdomsskolen og fordi du jobber på en skole der dere allerede er i gang med å jobbe med folkehelse og livsmestring.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju.

- Det vil ta deg ca. 60- 90 minutter.
- Det er et fokusgruppeintervju med 5-8 deltagere, som er dine kollegaer.
- Intervjuet vil omhandle spørsmål om deres forståelse av begrepet folkehelse og livsmestring.
- Intervjuene vil bli tatt opp med lyd. Det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang på materialet fra intervjuene, og lydfilene vil bli slettet etter at masteroppgaven er levert.

- 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 opplysninger om deg vil da bli anonymisert.
- Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.
- Materiale fra intervjuene vil bli publisert i masteroppgaven og eventuelle artikler, da anonymisert.

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

- Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene som er beskrevet i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.
- Det er kun jeg som prosjektleder som vil ha tilgang til din epostadresse. Ingen personopplysninger om deg vil komme frem i datamaterialet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og det elektroniske opptaket vil lagres på en sikker måte.
- Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i publikasjoner.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes senest 31.12.21. Ved prosjektets slutt slettes alle data som er samlet inn om deg som informant.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg
- få slettet personopplysninger om deg
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger
- å sende klage til personvernombudet eller 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. NSD – Norsk senter for forskningsdata AS har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Behandlingsansvarlig institusjon VID (Vitenskapelig høgskole) ved klassekontakt Hans Christian Michalsen, tlf: 95048970, epost: hans.christian.michaelsen@vid.no
- Student og prosjektleder Guri Bae Solvang, tlf 975 38 700, e.post: gurisolvang@hotmail.com
- Ottar Næss, Professor NTNU (hovedveileder) e.post: ottar.ness@ntnu.no
- NSD Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.
- VIDs personvernombud: Nancy Yue Liu, personvernombud@vid.no

## Med vennlig hilsen

Guri Bae Solvang  
(Student, VID)

Ottar Ness  
(Veileder, NTNU)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Livsmestring som diskurs i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i et kvalitativt fokusgruppeintervju med 6-8 deltagere.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet avsluttes, senest 31. desember 2021.

---

(Signert av deltager i intervju, dato/sted)

---

## Vedlegg 2

NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Folkehelse og livsmestring i ungdomsskolen

### Referansenummer

966413

### Registrert

06.10.2020 av Guri Bae Solvang - gurisolvang@hotmail.com

### Behandlingsansvarlig institusjon

VID vitenskapelige høyskole / Fakultet for sosialfag / Fakultet for sosialfag Oslo

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hans Christian Michalsen, hans.christian.michaelsen@vid.no, tlf: 22451850

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Guri Bae Solvang, gurisolvang@hotmail.com, tlf: 97538700

### Prosjektperiode

06.10.2020 - 31.12.2021

### Status

23.10.2020 - Vurdert

## Vurdering (1)

### 23.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.10.20, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. 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:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET** Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

**LOVLIG GRUNNLAG** Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**TAUSHETSPLIKT** Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Du og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

**PERSONVERNPRINSIPPER** NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

**REGISTRERTES RETTIGHETER** Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER** NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

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

### Vedlegg 3 Eksempel på transkribering

M: men fortell litt om det skillet som du sier litt om no da. Livsmestring som har med de ulike fagene å gjøre og så tenker du på livsmestringa utenfor klasserommet. Kan du gi noen eksempel på den forskjellen

4: ja for eksempel jeg er jo norsklærer og det å drive med livsmestring i norsk det blir ikke det samme som å takle en mobbesituasjon i skolegården... eeehm fordi at det å lese en novelle om mobbing det blir så mmmm det blir på en måte fjernt for dem selv om det skulle vært nært. Og det er den livsmestringa i skolegården de trenger.... Og som vi kanskje føler at vi ikke helt strekker til på alltid eller har kompetanse til å ta takle...

3: ja i engelsk også det å kunne engelsk godt er jo noe man egentlig trenger for å mestre livet ditt mmmmh men det er jo det de sliter med er jo kanskje mer det ja de relasjonene seg imellom og alt det som skjer ehh i livet deres fordi de er tenåringer da....

1: jeg tenker det at folkehelse og livsmestring eeeh overskrifta som er i fagfornyelsen egentlig ikke handler om den der kjæresten har slått opp og katta mi døde egentlig altså. men det blir det allikevel fordi at det er en så stor del av deres ja hjernekapasitet den dagen men det er jo tenkt som vertfall sånn som jeg har oppfattet det så er det tenkt som en mer sånn ja hva må du ha for å kunne fungere.. du må kunne engelsk sant du må vite

3: du må kunne lese

1: du må kunne lese og du må kunne regne på et normalnivå liksom om du ikke kan andregradsligninger så lever du kanskje over men du må vertfall vite hvordan du går på butikken å handle eller hvordan ja det der med butikken hvordan du bestiller på butikken eller tar bussen og finner ut når den går og så det er livsmestring tenker jeg da i faglig livsmestring mens det som du snakka om den andre biten av det er nok en stor del av en ungdoms skoleliv eeeh for mange en veldig stor del og for noen en mindre selvfølgelig ja



3: det er den sosiale biten da som de synes er vanskelig og så det å tåle å stå i situasjoner som er ubehagelig og som er vond og det å på en måte ja rett og slett ikke bli så lett krenka og da at man takler altså man tolker ting i verst meining veldig ofte og tror at et blick det betyr at nei nå ble jeg fryst ut eller nå det betyr at hun ikke liker med sant men det kan være helt tilfeldig.. føler det er veldig mye sånn og så lager de seg konstruerer situasjoner som egentlig ikke er der... og så må man ha hjelp av voksne til å løse opp i det da.

1: ja det er mye sånn

(latter)

1: ja det er det..

M: men hvis at fokuset hvis dere liksom ser for dere frem i tid da at økt fokus på folkehelse og livsmestring skolen har .... Har lyktes med regjeringa sin bestilling om å øke liksom at ungdom ikke blir sykere psykisk da det ligger liksom til grunn for det her. Hvordan ville dere merket i et klasserom at det her har virket, ja for eksempel om 5 år? Hvordan ville du merket at shit den jobbet vi har gjort. Hvordan hadde klassen vært og hvordan ville du opplevd det?

3: at de hadde slappet av da...At de hadde turt å engasjere seg mer i diskusjoner turt å stått for meningen sine.. turt å rukket opp handa og sjøl om de kanskje ikke er hundre prosent sikker på svaret.. at de hadde kunnet gjort det så tror jeg de hadde mestret ting bedre fordi en av de mest skumle tingene man gjør er jo og det gjelder jo som voksen og for så vidt er å snakke høyt i forsamlinger og for en ungdom så er det selv om de går i samme klasse med samme folk i tre år så er det fortsatt skummelt for veldig mange å si ting høyt iløpet altså når de er kommet til 10ende da.

## Vedlegg 4 Intervjuguide

### Intervjuguide fokusgruppeintervju lærere

#### Introduksjon:

- Introduksjon av meg og masteroppgaven
- Informasjonsskriv og samtykkeerklæring: formålet med studien, lydopptak, transkribering, frivillig deltagelse, kan trekke dere som informant uten å oppgi grunn, om anonymitet og konfidensialitet.
- Intervjuet har som mål å få frem dine opplevelser, erfaringer og ideer fra ditt arbeid som lærer.

#### Åpningsspørsmål:

- Hvor jobber du, navn og din formelle tittel.

#### Livsmestring og folkehelse som fag i skolen

- Hvordan forstår dere begrepene folkehelse og livsmestring?
- Hvordan blir man kvalifisert til å undervise om temaet folkehelse og livsmestring?
- Hvordan opplever dere egen kompetanse ift å undervise i dette faget?
- Hvilke føringer/trender i vårt samfunn tenker dere kan ha en innvirkning på temaene?
- Hvilken virkning kan faget få? For dere/ for elevene/ for foreldresamarbeidet?

#### Erfaringer

- Kan dere fortelle historier om hvordan dere jobber med folkehelse og livsmestring i praksis?
- Kan dere fortelle historier hvor dere har brukt egne livserfaringer i møte med elevene deres, som omhandler å mestre livet?
- På hvilken måte påvirket dette eleven?
- På hvilken måte påvirket dette dere?
- Kan ting som foregår i deres egne liv spille inn i forhold til å skulle undervise i temaet folkehelse og livsmestring?
- Har dere arenaer dere snakker om hva som foregår i deres egne liv?

#### Avslutning

- Dersom det er noe du ikke har fått sagt enda som du gjerne vil si, hva kan det være?

- Er det noe av det som vi har snakket om som du mener er viktig som ikke har kommet frem?
- Dersom dere får noen tanker eller ideer etter intervjuet, er dere velkommen til å ta kontakt med meg.

**Tusen takk for deltagelsen.**