



Høgskolen
i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Martine Bråthen Martinsen

Masteroppgave

Påvirkningsfaktorer i læreres arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring på barneskolen

Influencing factors in teachers work with public
health and life management in primary school

Grunnskolelærerutdanning 1-7

Profesjonsrettet pedagogikk

2024

Forord

En oppgave som har sett ut til å være umulig, har nå kommet til en slutt. Det er på tide at spisebordet endelig blir ryddet og at solen nytes! Fem år med mange gode minner og nye vennskap er over, og jeg er veldig takknemlig for alle de fine menneskene som har vært med på denne reisen.

Jeg vil først og fremst rette oppmerksomheten til venner og familie som har støttet meg under arbeidet med denne oppgaven. Takk til mamma og pappa som har passet på at jeg har fått i meg nok mat og frisk luft gjennom prosessen. Takk til min søster som har heiet meg opp og frem når ting har vært tungt! Takk til medstudenter som har svart på alle spørsmål og venner som alltid har hatt åpne armer når jeg har trengt dere støtte.

Jeg vil også takke min veileder Ana Lucia Lennert da Silva for alle gode tips og all støtte gjennom denne prosessen.

Og ikke minst en stor takk til mine informanter som har gjort denne oppgaven mulig!

Martine B. Martinsen

Høgskolen i Innlandet, 15.mai 2024

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg undersøkt problemstillingen “Hva påvirker lærere på småskoletrinnet sitt arbeid med folkehelse og livsmestring?” og forskningsspørsmålene:

1. Hvordan forstår lærere på småskoletrinnet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?
2. Hvordan arbeider lærere på småskoletrinnet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?

Disse spørsmålene blir drøftet med utgangspunkt i Eirik J. Irgens modell om ulike nivåer som påvirker en organisasjon og Albert Bandura sitt sosiokulturelle perspektiv, med vekt på self-efficacy.

Dette er en kvalitativ studie gjort av fire lærere på småskoletrinnet, ved fire forskjellige skoler i Norge. Det er benyttet semistrukturerte intervjuer for å samle inn studiens datagrunnlag. Studiens hovedfunn viser til at lærerne i studien forstår begrepet folkehelse og livsmestring på lik måte, men at de praktiserer det forskjellig. I tillegg viser funnene at ledelsen på de fire skolene legger opp til folkehelse og livsmestring på forskjellige måter. Funnene viser også at det var lite fokus på psykisk helse/folkehelse og livsmestring i informantenes utdanning. Disse funnene er relevante i utviklingen av det videre arbeidet med temaet i skolen. Det kan være nyttig å forske videre på hvordan skoleledere tolker arbeidet med folkehelse og livsmestring og hvilket fokus det blir lagt på psykisk helse i lærerutdanningen.

Summary

In this explorative study, I investigated the problem “What influences primary school teachers in their work with public health and life management?” and the research questions:

1. How do teachers in primary school understand public health and life management?
2. How do teachers in primary school work with public health and life management?

These questions are discussed based on Eirik J. Irgen’s model of different levels that affect an organization and Albert Bandura’s socio-cultural perspective, with an emphasis on self-efficacy.

This is a qualitative study that used semi-structured interviews with four teachers working at the primary school level, at four different schools in Norway. The study’s main finding is that the teachers in this study understand the concept of public health and life management in the same way, but they practice it differently. In addition, the findings show that the school leadership of the four schools approaches public health and life management in different ways. The findings also show that there was little focus on mental health/public health and life management in the informants’ education. This study confirms the need to develop further work with public health and life management in higher education and schools.

Innhold

1. Bakgrunn for oppgaven	9
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	11
1.2 Tidligere forskning	12
1.2.1 Oppsummering	16
1.3. Avgrensning og begrepsforklaringer	16
1.4. Oppgavens struktur	17
2. Teori	18
2.1 Skolen som organisasjon	19
2.1.1 Skolen fra et samfunnsnivå	20
2.1.2 Skolen fra et ledelsesnivå	22
2.1.3 Skolen fra et gruppenivå	23
2.1.4 Skolen fra et individnivå	24
2.2 Lærerens motivasjon sett fra et sosiokulturelt perspektiv	27
2.3 Oppsummering	29
3. Metode	30
3.1 Kvalitativ metode og fenomenologi	30
3.2 Intervju som metode	32
3.2.1 Intervjuguide	33
3.2.2 Prøveintervju	34
3.2.3 Utvalg og innhenting av informanter	35
3.2.4 Gjennomføring av intervjuene	36
3.2.5 Transkribering	38
3.2.6 Analyse og koding	38
3.5 Forskningsetiske vurderinger	40
3.6 Vurdering av studiens pålitelighet og gyldighet	42

3.7 Oppsummering	45
4.Funn.....	45
4.1 Lærerbeskrivelser	45
4.1.1 Hege	45
4.1.2 Tove	48
4.1.3 Gro.....	52
4.1.4 Kjersti.....	55
4.2. Hovedfunn	58
4.2.1 Felles forståelse av begrepet folkehelse og livsmestring	58
4.2.2 Ulike praksiser i det individuelle arbeidet med folkehelse og livsmestring.....	59
4.2.3 Variasjon av tilretteleggelse av ledelsen i arbeidet med folkehelse og livsmestring	60
4.2.4 Lite fokus på psykisk helse i utdanningen til informantene	61
4.3 Oppsummering	62
5.Diskusjon.....	63
5.1 Forståelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring	63
5.2 Arbeid med folkehelse og livsmestring	66
5.3 Fokus på psykisk helse/folkehelse og livsmestring i utdanningen.....	71
5.4 Muligheter og utfordringer ved innføringen av folkehelse og livsmestring.....	73
6. Avslutning	76
6.2 Bidrag til videre forskning.....	77
Referanseliste.....	78
Vedlegg 1	86
Vedlegg 2	88
Vedlegg 3	91
Vedlegg 4.....	92

Vedlegg 5	93
------------------------	----

Tabeller og figurer

Tabell 1: Beskrivelse for videre bruk av teori.....	29
---	----

Tabell 2: Informasjon om informantene.....	36
--	----

Figur 1: Ulike nivåer som påvirker skolen som organisasjon. Inspirert av E.J. Irgens (2021).

Profesjon og organisasjon: En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem (s.221).

Fagbokforlaget.	19
----------------------	----

1. Bakgrunn for oppgaven

I skolens opplæringslov står det at “Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Opplæringslova, 1998, § 9A-2). I flere år har man sett en utvikling som tilsier at det ikke er slik for alle elever i skolen. I utredningen *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* trakk de blant annet frem resultater fra Elevundersøkelsen som en viktig indikator på at noe måtte gjøres i skolen, for at alle elever skulle ha det bra. Denne undersøkelsen viste at det fortsatt foregikk mobbing i skolen (Wendelborg, 2015, sitert i NOU 2015:2, s.18). Videre konstaterte de at mobbing var blitt et “samfunnsproblem” og at skolen spilte en stor rolle i arbeidet med å bekjempe dette (NOU 2015:2, s. 17). Mobbing er ingen nytt fenomen, og som det også kommer frem i utredningen er det gjennom flere år blitt gjort ulike tiltak som skulle være med på å forebygge mobbing i skolen og skape en trygg skolehverdag for elevene (NOU 2015:2, s.47-52). Selv om det har blitt innført mange tiltak, la utvalget vekt på at det fortsatt måtte settes et fokus på elevenes skolemiljø. Utvalget kom derfor med forslag på nye tiltak som skulle være med på å opprettholde elevenes rett til et godt skolemiljø (NOU 2015:2, s. 141). Et av tiltakene som ble utarbeidet, lyder på denne måten “Utvalget mener at måten sosial kompetanse er beskrevet på i dagens læreplanverk, er overordnet og lite konkret. Skolens arbeid med sosial og emosjonell kompetanse bør få en tydeligere forankring i læreplanverket enn det har i dag” (NOU 2015:2, s. 179) (Inspirert av Danielsen, 2021, s. 16).

I samme år kom Ludvigsen-utvalget med en utredning om at det måtte skje en endring i skolen, slik at man best mulig kunne gi elevene kunnskaper til å møte fremtiden (NOU 2015:8, s.8) (Inspirert av Danielsen, 2021, s. 16). I utredningen kommer det frem at for å oppnå dette, bør det blant annet fokuseres på tre temaer i skolen “[...]Bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunn og folkehelse og livsmestring” (NOU 2015:8, s, 12) (Inspirert av Danielsen, 2021, s. 16). Med utgangspunkt iblant annet utredningen gjort av Ludvigsen-utvalget, kom Regjeringen ut med en melding hvor de la frem forslag om fornyelse av LK06 (Meld. St. 28 (2015-2016), s.9) (Inspirert av Danielsen, 2021, s. 16). Her ble det beskrevet at de ville jobbe med å iverksette de tre tverrfaglige temaene som Ludvigsen-utvalget la frem, og ga de navnene “demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring” (Meld. St.28 (2015-2016), s.37-38) (Inspirert av Danielsen, 2021, s. 17). Et forslag om ny generell del av læreplanen ble sendt ut på høring (Kunnskapsdepartementet, 2017a) og det ble i 2017 fastsatt

en ny Overordnet del som erstattet den tidligere Generelle delen av læreplanen, hvor det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring var en del av innføringen (Danielsen, 2021, s. 18). I 2020 ble Fagfornyelsen innført. Også her blir de tverrfaglige temaene nevnt (Danielsen, 2021, s. 21). Slik som dette “I KRLE handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om at elevene skal få utforske eksistensielle spørsmål og svar [...]” (Kunnskapsdepartementet, 2019) (Avsnitt om innføring av folkehelse og livsmestring er inspirert av Anne Grete Danielsen, 2021, s. 13-21).

Grønvold (2023) innleder sin masteroppgave med å fortelle om ulike erfaringer med tverrfaglig arbeid som en motivasjon for å skrive sin oppgave (s.1-3). For å overføre dette til min oppgave vil jeg se på mine erfaringer med folkehelse og livsmestring i skolen. Som Danielsen påpeker “[...] er folkehelse og livsmestring blitt et komplekst tema[...]

 (2021, s. 18). Både i praksis og i undervisning på Høgskolen har vi arbeidet med dette temaet. Det jeg har erfart etter å ha arbeidet med dette temaet er at det kan gjøres på mange forskjellige måter og at begrepene “folkehelse og livsmestring” kan tolkes ulikt. På en av praksisskolene jeg var på, forsøkte de å utarbeide planer for hvordan man kunne arbeide med folkehelse og livsmestring på ulike trinn. På en annen skole hadde de utvalgte uker hvor de hadde fokus på de tverrfaglige temaene. På andre skoler har jeg erfart at de jobber aktivt med temaene gjennom hele skoleåret, ved å implementere det i de ulike fagene som er på timeplanen. Forskning viser at “Styringsdokumentene gir få føringer knyttet til hvordan skolene kan jobbe med å utvikle læreplanverket lokalt gjennom kreativitet, innovasjon og lokal kunnskapsproduksjon der læreplandokumentene inngår i en interaksjon med lærerne i profesjonsfellesskapet” (Støren, 2022, s. 54).

I lys av dette ønsker jeg å se på hvordan flere skoler arbeider med temaet og hva som påvirker lærerne i dette arbeidet (Inspirert av Grønvold, 2023, s.2). Jeg ser på folkehelse og livsmestring som en nødvendig faktor å arbeide med i skolen. I en analyse gjort av datamaterialet fra Elevundersøkelsen skoleåret 2022/23 kommer det frem at flere barn og unge fortsatt føler seg mobbet i skolen, og man kan se en økning fra undersøkelsen i 2021 (Wendelborg, 2023, s. vii; Hygen & Wendelborg, 2023, s.9). Dette viser at det fortsatt er nødvendig at skolen har et fokus på skolemiljø og elevenes psykiske helse. Forskning viser også at “relasjonen mellom lærere og elever er viktig, og at denne relasjonen spiller inn på elevenes kognitive og faglige prestasjoner” (Baeyens, Dewandeleer, Huizinga, Warreyn & Sankalaite, 2023, s. 13) (Min

oversettelse). Dette understreker viktigheten rundt arbeidet med folkehelse og livsmestring i skolen.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Helstad og Øiestad (2022) skriver at “Det er lærerens oppgave å oversette læreplanens intensjoner og gi retning og motivasjon til elevenes læringsprosesser” (s.91). En ting er hva den formelle læreplanen faktisk sier, men hvordan blir den oppfattet? Forskning viser at det er ulike måter å studere læreplanen på (Dagsland, 2021, s. 34; Prøitz, 2020, sitert i Danielsen, 2021, s. 178; Flermoen, 2021; Fluge, 2021; Goodlad, 1979, s. 60-65; Gudem, 1990, s. 39; Haugvalstad, 2021; Thorkildsen, 2021). John I. Goodlad, M. Frances Klein og Kenneth A. Tye beskriver disse måtene å studere læreplanen på slik “ideologisk, formell, oppfattet, operativ og erfaringsmessig” (Goodlad, 1979, kap 2, s. 60-65) (Oversatt av Google Translate). I denne oppgaven vil fokuset være på den oppfattede og den operative læreplanen (M. B. Martinsen, personlig kommunikasjon- prosjektbeskrivelse, 12.mai 2023).

Jeg vil med dette utforske problemstillingen:

“Hva påvirker lærere på småskoletrinnet sitt arbeid med folkehelse og livsmestring?”

Etter å ha sett andre oppgaver som omhandler temaene psykisk helse og folkehelse og livsmestring har jeg blitt inspirert til å se om læreres forståelse av temaet påvirker deres praksis (Brandlistuen, 2019; Dagsland, 2021; Dahlen, 2022; Haugvaldstad, 2021; Mullaliu, 2020; Flermoen, 2020; Fluge 2020, Røros, 2019; Thorkildsen, 2021). På bakgrunn av dette er oppgavens to forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår lærere på småskoletrinnet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?
2. Hvordan arbeider lærere på småskoletrinnet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?

1.2 Tidligere forskning

I arbeidet med å kartlegge forskning relatert til temaet folkehelse og livsmestring, startet jeg søkene mine i databasen *BRAGE* for å finne andre masteroppgaver som relaterte seg til tema i min oppgave. Med søkeordet <folkehelse og livsmestring> kom det på daværende tidspunkt opp 177 masteroppgaver som var skrevet om temaet. Dette innebar også masteroppgaver som var skrevet på andre utdanninger enn lærerutdanningen. Jeg tok en gjennomgang og noterte ned noen av oppgavene jeg ville se nærmere på. I disse masteroppgavene var det også referert til andre masteroppgaver som var skrevet om tema, som jeg også har sett på. Jeg satt til slutt igjen med disse oppgavene: Brandlistuen (2019), Dahlen (2022), Flermoen (2021), Fluge (2021), Mullaliu (2020) og Røros (2019). I tillegg har jeg sett på Haugvaldstad (2021) og Sæther og Larsen (2022), men da til inspirasjon for oppgavens teorigrunnlag. Både forskningsartikler, teorier og tematikk som er brukt i disse oppgavene har jeg tatt inspirasjon av, og brukt videre i min oppgave. Det blir beskrevet videre i oppgaven hvordan de ulike elementene fra disse masteroppgavene er brukt i min oppgave.

Funnene i flere av disse masteroppgavene viser blant annet at lærere synes at begrepet folkehelse og livsmestring er et begrep som rommer mye og at det kan være vanskelig å definere (Brandlistuen, 2019, s.75; Mullaliu, 2020, s. 63; Røros, 2019, s. 55). Dahlen (2022) og Thorkildsen (2021) sine studier viser at lærere ser på folkehelse og livsmestring som viktig i skolen (s. 86; s. 2). Fluge (2021) sin oppgave viser blant annet til at lærere har ulike praksiser når det gjelder arbeidet med folkehelse og livsmestring (s. 87). Flermoen (2021) viser til funn om et ønske om mer kunnskap om psykisk helse hos ansatte i skolen (s. 86, 95). Disse studiene er gjennomført både før, underveis og årene etter innføringen av Fagfornyelsen. Jeg har lyst til å undersøke hva som påvirker lærerne i deres arbeid med folkehelse og livsmestring, etter at det har vært gjennomført i skolen noen år.

I tillegg til *BRAGE* har jeg brukt søkemotorene “google scholar” og “oria” og fått tips fra min veileder for å finne relevant forskning til min oppgave.

I masteroppgaven til Røros (2019) refererer hun til en rapport av Erica Waagene og Solveig Holen. Denne rapporten har jeg også valgt å benytte meg av. Rapporten til Waagene og Holen (2014) legger frem skoleeiere, skoleledere og læreres syn på psykisk helse i skolen (s.7). Det er verdt å merke seg at denne rapporten er skrevet før folkehelse og livsmestring ble innført i skolen. Svarene som bli analysert i rapporten kommer fra spørreundersøkelsene som NIFU sender til skoler og skoleeiere, og som ofte blir kalt for “Utdanningsdirektorates spørringer”

(Waagene & Holen, 2014, s. 3). Både grunnskoler, videregående skoler, kommuner og fylkeskommuner deltok i undersøkelsen. Funnene i rapporten viser at lærere jobber aktivt med elevenes psykiske helse, men at flere har et ønske om en skole hvor man arbeider mer kollektivt med temaet (Waagene & Holen, 2014, s. 7). Rapporten viser også at lærerens holdninger spiller en stor rolle på hvordan det blir arbeidet med psykisk helse (Waagene & Holen, 2014, s. 8). Det kommer også frem at skoleledere legger vekt på “skole-hjem samarbeid” som en viktig faktor i arbeidet med psykisk helse (Waagene & Holen, 2014, s. 8).

Flere studier viser at lærere ikke føler de har nok kompetanse til å hjelpe elevene med de ulike problemene de kommer med. I denne doktorgraden som min veileder tipset meg om, skriver Ellen Nettet Mælan (2018) om psykisk helse i skolen, hvor hun drøfter tre forskningsartikler. En av disse handler om hvilket syn lærere og skoleledere har rundt arbeidet med psykisk helse i skolehverdagen (Mælan, 2018, s. 44). Dette prosjektet er en kvalitativ studie av ti ungdomsskoler i Norge. Det er gjort intervjuer med både skoleledere og lærere (Baklien, Mælan, Eikeland, Thurston, & Samdal, 2018, s. 18-19). Hovedfunnene fra studien viser at lærerne synes at det å arbeide med psykisk helse er en viktig ting for elevenes faglige utvikling “[...] pupils’ mental health was understood as a fundamental prerequisite for learning” (Baklien et al., 2018, s. 20). Lærerne i undersøkelsen støttet elevene gjennom å etablere gode relasjoner, skape gode klassemiljøer og å tilpasse, slik at alle kunne få mulighet til å føle på mestringsfølelse (Baklien et al., 2018, s. 21-23). Flere så på seg selv som en samtalepartner for elevene, men på bakgrunn av “[...] the nature of the issues discussed[...]”, var det ikke alltid lærerne følte de var til nok hjelp (Baklien et al., 2018, s.21-22). (Avsnitt oversatt med hjelp av Google Translate).

Det er også gjort undersøkelser på hvordan lærere føler det omkring folkehelse og livsmestring etter at det ble innført som et begrep i Fagfornyelsen. I masteroppgaven til Flermoen (2021) og Fluge (2021) blir det referert til en rapport som ser på nettopp dette. I likhet med rapporten av Waagene og Holen (2014), er også denne en del av Utdanningsdirektoratets spørninger (Vika, 2021, s.7). Denne undersøkelsen er en “ekstra spørning” ønsket av Utdanningsdirektoratet og Universitetet i Oslo, som handler om fagfornyelsen og korona (Vika, 2021, s. 7). I undersøkelsen var det ni temaer som skulle bli besvart, deriblant “organisering av de tverrfaglige temaene, kompetanseutvikling og utfordringer knyttet til iverksetting av fagfornyelsen” (Vika, 2021, s.13). Det ble sendt ut spørreundersøkelser som ble besvart av lærere i grunnskolen og på videregående skole (Vika, 2021, s.14-15). På temaet om

organisering av de tverrfaglige temaene ble lærerne bedt om å rangere hva de brukte mest av noen gitte metoder, i arbeidet med de tverrfaglige temaene (Vika, 2021, s.38). Rapporten viste blant annet at “Hovedbildet er at de fleste av lærerne i noen grad opplever at skolene organiserer undervisningen av de tverrfaglige temaene gjennom egne planer” (Vika, 2021, s.39) og at “Den aller vanligste måten å organisere undervisningen av de tverrfaglige temaene er at de dekkes i enkeltfagene [...]” (Vika, 2021, s.43). Mange av lærerne i undersøkelsen følte de var godt forberedt på de tverrfaglige temaene, da spesielt bærekraftig utvikling (Vika, 2021, s.51). I undersøkelsen ble det også sett på utfordringene som har vært omkring innføringen. Her viser det at tidsmangel og koronasituasjonen var utfordringer som ble satt høyest (Vika, 2021, s.102-103).

Det er flere undersøkelser som er gjort i skolen, ved innføringen av folkehelse og livsmestring. Fluge (2021) og Haugvaldstad (2021) refererer til en EVA2020 rapport som ser på nettopp dette. Denne rapporten hadde jeg med i utgangspunktet, men valgte å fjerne den. I stedet har jeg, med inspirasjon fra et av masterseminarene, valgt å legge vekt på en nyere rapport om temaet. I artikkelen *Læreres undervisning om tverrfaglige tema – erfaringer fra en klasseromsstudie*, presenterer de resultater fra dette prosjektet, som heter EVA2020 (Furberg, Rødnes & Silseth, 2023, s. 56). EVA2020 er et prosjekt som skal forske på innføringen av Fagfornyelsen (Lund, Furberg, Sæther, Arnseth, Øistad, Rødnes, Silseth, Vasbø, Slungård, Fundingsrud, Kvamme & Ernstsen, 2023). Rapporten jeg har valgt å bruke er en del av et delprosjekt som handler om de tre tverrfaglige temaene og bygger på en studie gjort av en ungdomsskole og to videregående skoler i 2021/2022. Studien undersøker hvordan de legger opp til arbeid med de tre temaene (Lund et al., 2023, s.7). Et av hovedfunnene fra studien viser at lærerne la vekt på at støtte fra skolens ledelse var et viktig moment i arbeidet med tverrfaglighet (Lund et al., 2023, s. 127).

Siden hensikten med denne studien er å undersøke hva som kan påvirke lærernes arbeid med folkehelse og livsmestring, ønsket jeg å se på tidligere forskning som har sett på dette temaet. Ved å bruke søkeordet <læreres profesjonelle utvikling> i Oria og avgrense til fagfelleverdertidsskrift, fant jeg en studie av Jenssen og Nordahl. Jenssen og Nordahl (2022) undersøker i sin studie hvordan profesjonsfellesskapet kan påvirke læreres praksis (s.2-3). Funnene i studien er basert på data fra en undersøkelse gjort av barneskoler på Hedmark i 2016 (Nordahl et al., 2018, sitert i Jenssen & Nordahl, 2022, s. 7). Funnene viste at lærere har tro på sin praksis, uten å være påvirket av profesjonsfellesskapet. Samtidig viste de til at funnene kunne indikere at

profesjonsfellesskapet også hadde en påvirkning på lærernes egen praksis (Jenssen & Nordahl, 2022, s. 17). Med søkeordet <skoleutvikling> i Oria og avgrensning «Fra Fagfellevurderte tidsskrift» fant jeg to andre studier om skoleutvikling. I den første studien forsøker Pytte og Glosvik (2016) å se på om det er noen sammenheng mellom lærernes kompetanse og skolen sin tilretteleggelse. Deres studie baserer seg på en undersøkelse gjort av lærere som arbeider på skoler i Bergen (s. 129). Funnene i undersøkelsen viser at flere av lærerne følte på en større motivasjon til å utvikle seg, enn hva skolene la til rette for (Pytte & Glosvik, 2016, s. 138-140). Lysne & Postholm (2018) forsøker også i sin studie å se på hva som påvirker skolens utvikling (s. 69). Funnene baserer seg på data fra tre skoler som var med under piloten i prosjektet *Ungdomstrinn i utvikling* (Lysne & Postholm, 2018, s. 74). I deres presentasjon av funn kommer det blant annet frem at skoleledere sin støtte er en viktig faktor i arbeidet med skoleutvikling (Lysne & Postholm, 2018, s. 79). De viser også til at det er nødvendig at skoleleder lar de ansatte ta del i skolens utvikling, slik at det skapes et felles mål (Lysne & Postholm, 2018, s. 80).

Arbeid med psykisk helse i skolen er også et fokus utenfor Norge. I USA er det gjort en undersøkelse på hvordan lærere arbeider med psykisk helse i skolen. Med søkeordene <students perspective> <mental health> <primary school> fant jeg i Oria, en studie hvor de ser på betydningen av å arbeide med psykisk helse i skolen (Ormiston, Nygaard, Wood, Hech & Apgar, 2022, s.851). Undersøkelsen er gjort på blant annet barnehagelærere, lærere, assistenter, spesialpedagoger og personer i administrasjonen (Ormiston et al., 2022 s.853). Studiens data er hentet fra intervjuer, som ble gjort på Zoom (Ormiston et al., 2022, s. 853). Samlet sett viser funn fra studien at informantene synes det var viktig å støtte elevenes psykiske helse og at denne jobben var lettere i samarbeid med andre ansatte på skolen (Ormiston et al., 2022, s. 856). Selv om mange av informantene så viktigheten av å støtte elevenes psykiske helse, viste resultatene at flere av lærerne synes det var vanskelig å møte elevene og deres ulike behov “[...] although teachers perceive they are unable to meet the persisting needs of all the students they encounter” (Ormiston et al., 2022, s. 857). Flere ønsket at det ble satt inn programmer som fokuserer på psykisk helse og at det ble en felles enighet om hvordan de skulle arbeide med temaet (Ormiston et al., 2022, s.857-858). (Oversatt med hjelp av Google Translate). Denne studien er gjort utenfor Norge, og det vil være spennende å se om lærere i den norske skole også føler på dette, nå når folkehelse og livsmestring er innført som tema i læreplanen.

1.2.1 Oppsummering

Disse ulike studiene og rapportene viser til at arbeid med psykisk helse i skolen er noe mange mener er viktig, og at det er noe som skolene må arbeide med i fellesskap. Det kommer frem i flere av studiene at ledelsen sin rolle i arbeidet med skoleutvikling er nødvendig (Lund et al., 2023; Lysne & Postholm, 2018), noe jeg skal undersøke videre i denne oppgaven. I neste delkapittel vil en avgrensning av oppgaven bli lagt frem.

1.3. Avgrensning og begrepsforklaringer

Som det ble nevnt i innledningen av oppgaven blir det i Overordnet del av læreplanen beskrevet tre tverrfaglige temaer (Kunnskapsdepartementet, 2017b). I denne oppgaven vil fokuset ligge på temaet folkehelse og livsmestring. Dette betyr ikke at de to andre temaene ikke er viktige, men for å avgrense min oppgave har jeg valgt folkehelse og livsmestring som fokus. Overordnet del av læreplanen beskriver at målet med å arbeide tverrfaglig er at elevene skal “[...]forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser” (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring blir beskrevet som noe som skal “[...] gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg [...] Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv” (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Folkehelse og livsmestring sees ofte i sammenheng med psykisk helse (Danielsen, 2021, s. 80), noe som det også blir gjort i denne oppgaven. Psykisk helse er et vidt begrep og har flere definisjoner (Berg, 2012, s.24). Med inspirasjon fra Berg (2012, s.24) har jeg valgt å benytte meg av *World Health Organization* (WHO) sin definisjon av begrepet “Mental health is a state of mental well-being that enables people to cope with the stresses of life, realize their abilities, learn well and work well, and contribute to their community” (World Health Organization, u.å.). Berg (2012) utdyper denne definisjonen og deler psykisk helse inn i tre kategorier: “Psykisk velvære», «psykiske plager» og «psykiske lidelser” (s. 24). Psykisk velvære handler om en følelse av “kontroll over eget liv” i form av blant annet mestring, trygghet og empati (Berg, 2012, s. 24-25). Psykiske plager defineres som noe som påvirker det å fungere i hverdagen. Dette kan være “angst, fortvilelse, konsentrasjonsvansker etc” (Berg, 2012, s. 25). Når disse plagene går over til å være “mer alvorlige og langvarige” snakker man om psykiske lidelser (Berg, 2012, s. 25). Psykiske lidelser kan være “depresjon, schizofreni, angstforstyrrelser” og må ofte behandles av profesjonelle (Berg, 2012, s.25). For elever som kommer til skolen med

erfaringer som oppleves som vanskelige, kan de med riktig hjelp og støtte oppleve å mestre livet videre (Danielsen, 2021, s. 113) (M. B. Martinsen, personlig kommunikasjon-prosjektbeskrivelse, 12.mai 2023). I tillegg til at denne studien fokuserer på det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, er dette forskningsprosjektet avgrenset til lærere som arbeider på småskoletrinnet (Avsnitt om avgrensning er inspirert av Dahl, 2022, s.19-20). I neste delkapittel vil oppgavens struktur bli presentert.

1.4. Oppgavens struktur

I oppgavens første kapittel har prosjektets bakgrunn blitt presentert. Med inspirasjon fra Danielsen (2021) sin beskrivelse av innføringen av folkehelse og livsmestring (s.13-21) legger jeg frem ulike faktorer som har påvirket innføringen. Grunnen til at jeg har valgt å bruke Danielsen sin måte å beskrive denne innføringen på, er fordi jeg syntes hun beskriver det på en ryddig måte og får med de relevante stegene ved innføringen. Videre i kapittelet ble oppgavens problemstilling og forskerspørsmål presentert. Deretter ble tidligere forskning beskrevet. Til slutt ble det gjort en avgrensning av oppgaven hvor det ble gjort rede for folkehelse og livsmestring og psykisk helse. I tillegg ble det presisert hvem min studie skal undersøke. Oppgavens innledning er inspirert av elementer fra prosjektskissen, som ble utarbeidet før prosjektet.

I kapittel to vil oppgavens teoretiske grunnlag bli presentert. Oppgavens teoretiske grunnlag vil ta utgangspunkt i to hovedtemaer: Skolen som organisasjon og sosiokulturelt perspektiv ved Albert Bandura. I beskrivelsen av skolen som organisasjon benytter jeg meg av Eirik J. Irgens modell som beskriver ulike nivåer i en organisasjon. I beskrivelsen av sosiokulturelt perspektiv legger jeg vekt på begrepet “self-efficacy”, lærerens motivasjon for mestring.

Kapittel tre beskriver oppgavens metodevalg. Oppgaven baserer seg på en fenomenologisk tilnærming og benytter seg av intervju som metode. Det blir presentert teori om kvalitativ metode og fenomenologi. I tillegg er det presentert en gjennomgang av prosessen fra utvalg av informanter til analyse av datamaterialet. Det er også et kapittel om oppgavens etiske sider. Til slutt ser jeg på oppgavens pålitelighet og gyldighet.

I kapittel fem blir studiens data lagt frem. Her er det individuelle beskrivelser av innholdet fra intervjuene som er foretatt. I slutten av dette kapitelet er studiens fire hovedfunn presentert.

I kapittel seks blir oppgavens funn drøftet i de fire hovedkategoriene som ble utarbeidet i analysen av datamaterialet, med hjelp av studiens forskning- og teorigrunnlag.

I studiens siste kapittel er det en oppsummering av funnene som er drøftet, og det blir lagt frem forslag til videre forskning rundt utviklingen av arbeidet med folkehelse og livsmestring i skolen.

2. Teori

I denne delen av oppgaven vil teorigrunnet bli presentert. I de første delkapitlene vil oppgaven ta for seg fire ulike nivåer som påvirker skolen som organisasjon, med utgangspunkt i Eirik J. Irgens modell (Irgens, 2021, s. 221). De ulike nivåene som blir presentert er samfunns-, leder-, gruppe- og individnivå. Her vil begreper som profesjonelle læringsfelleskap, profesjonalisering innenfra og utenfra og profesjonell kapital bli berørt. Deretter vil oppgaven, ut ifra Albert Bandura og hans sosiokulturelle perspektiv, se på hva som påvirker lærerens motivasjon for mestring. Valg av teori er inspirert av tidligere forelesninger om temaet (K.N. Sundby, personlig kommunikasjon, 5. september 2022) og av teorikapitlene i masteroppgavene til Brandlistuen (2019), Dahlen (2022), Flermoen (2021), Sæther og Larsen (2022), Mullaliu (2020), Røros (2019) og Thorkildsen (2021).

Brandlistuen (2019) skriver både om sosiokulturell teori og self-efficacy i lys av eleven, relasjonskompetanse og skolen som organisasjon, med fokus på ledelsen sin rolle. Det som gjør oppgaven min unik fra hennes er at jeg fokuserer på self-efficacy i lys av læreren og jeg fokuserer på flere nivåer i skolen som organisasjon. Dahlen (2022), Flermoen (2021) og Sæther og Larsen (2022) skriver også om self-efficacy, men da i forhold til eleven. Mullaliu (2020) sin oppgave har inspirert meg med sitt kapittel om skolereformer, som jeg har tilført i mitt kapittel om skolen i et samfunnsnivå. Røros (2019) sin oppgave handler om lærerens profesjonsutøvelse, noe som inspirerte meg til innholdet i individnivået. Thorkildsen (2021) skriver om ulike nivåer i skolen som organisasjon, på lik måte som meg. I tillegg benytter hun seg av begrepene innenfor profesjonell kapital av Hargreaves og Fullan, noe som jeg også gjør. Det som gjør oppgaven min unik fra hennes er at jeg bruker Irgens sine nivåer for å beskrive de ulike nivåene i skolen.

2.1 Skolen som organisasjon

Sølvi Dahl (1993) deler begrepet “organisasjon” i seks deler og forklarer det slik: “Organisasjoner består av mennesker som arbeider sammen og i samspill med omgivelsene for å nå mål effektivt gjennom arbeidsdeling og ved hjelp av former for samordning, og har til hensikt å bestå over tid” (s.19). Skolen kan i den grad anses som en organisasjon. Det å forstå arbeidsplassen man arbeider på, fra et organisatoriskperspektiv er en nødvendig faktor i arbeidet med å forbedre sin profesjonalitet (Irgens, 2021, s. 220). Forsker Eirik J. Irgens (2021) presenterer i sin bok *Profesjon og organisasjonen: En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem*, en modell som beskriver ulike nivåer som kan påvirke hverandre i en organisasjon (s.221). Jeg har latt meg inspirere av denne modellen, da jeg mener den kan overføres til skolen som organisasjon. Fokuset i min oppgave er å se på ulike påvirkningsfaktorer i læreres arbeid med folkehelse og livsmestring. Siden lærere eksisterer i en større kontekst og blir påvirket fra flere hold, har jeg valgt å benytte meg av alle nivåene i modellen. Under har jeg utarbeidet min versjon av modellen og de ulike nivåene vil bli presentert videre i kapitlet.



Figur 1: Ulike nivåer som påvirker skolen som organisasjon. Inspirert av E.J. Irgens (2021). *Profesjon og organisasjon: En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (s.221). Fagbokforlaget.

De ulike nivåene innenfor skolen som organisasjon, utgjør ulike former for profesjonalisering (Mausethagen mfl., 2018, Molander, mfl., 2012, sitert i Lennert da Silva & Mølstad, 2022, s. 201). To av begrepene Lennert da Silva og Mølstad refererer til i denne sammenheng er “profesjonalisering ovenfra” og “profesjonalisering innenfra” (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, sitert i Lennert da Silva & Mølstad, 2022, s. 201-202). I Ekspertgruppas rapport *Om lærerrollen* (2016) er disse begrepene inspirert av blant annet Evetts (2003,2013) og McClelland (1990) (s.38). Profesjonalisering ovenfra blir beskrevet som at det er ledelsen og politikere som styrer skolen, mens profesjonalisering innenfra omhandler at individet selv tar denne styringen (Evetts, 2003/ 2013, sitert i Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 38). Som Ekspertgruppa diskuterer, kan denne beskrivelsen av begrepene forstås på en måte hvor profesjonalisering ovenfra er noe negativt, og at det er profesjonalisering innenfra man ønsker (2016, s. 38). De legger vekt på at i Norge er det staten som legger føringer for praksisen i ulike organisasjoner, som betyr at “I en norsk kontekst kan vi si at «profesjonalisering ovenfra» derfor også kan innebære en nødvendig og ønsket støtte og komplement til profesjonalisering innenfra” (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 38). Det vil derfor alltid være en pendel mellom profesjonalisering innenfra og utenfra (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 38). Disse formene for profesjonalisering vil bli tatt med videre i oppgaven.

2.1.1 Skolen fra et samfunnsnivå

Som oppgavens innledning har sett på, har fokuset på folkehelse og livsmestring i skolen blant annet blitt påvirket av ulike bestemmelser fra politikere (Danielsen, 2021, s. 13-21). På grunnlag av at samfunnet legger føringer for hvilke holdninger og verdier lærere skal ha i skolen, påvirker dette også hva folkehelse og livsmestring skal inneholde og hvilken praksis de ansatte i skolen skal utøve i forbindelse med dette temaet. Derfor synes jeg det er naturlig å skrive om samfunnsnivået i denne oppgaven.

Slik modellen (Figur 1) viser, er samfunnet en form for grobunn og gir “lokale, regionale, nasjonale og globale» føringer i en organisasjon (Irgens, 2021, s. 221). Dette kan bety føringer som “[...]reformer, ny teknologi, oppfølging av bestemmelser og lovendringer [...]” (Irgens, 2021, s.222). En reform av skolen skjer for eksempel når læreplaner blir endret, slik som Mønsterplanen og Kunnskapsløftet (Bjørnsrud, 2009, s.11). Fagfornyelsen er også et eksempel på dette. Årsaken til at det er gitt ulike reformer i den norske skole, handler i stor grad om et ønske om å utvikle skolen (Bjørnsrud, 2009, s. 11). Slik som jeg beskrev i innledningen av oppgaven, ble innføringen av folkehelse og livsmestring i Overordnet del blant annet bestemt

etter at Elevundersøkelsen viste at barn og unge ikke hadde det bra på skolen (Wendelborg, 2015, sitert i NOU 2015:2, s. 18). Ved innføringen av Fagfornyelsen ble skolene blant annet bedt om å legge fokus på de tverrfaglige temaene (Danielsen, 2021, s. 14). Dette sier noe om samfunnets påvirkningskraft på hva som skal formidles i skolen og hvordan skolens praksis skal være (Imsen, 2009, s. 120).

Slike reformer bærer også med seg kritikk (Danielsen, 2021, s. 20). I Danielsen (2021) blir det blant annet nevnt at kritikken kommer av redselen for at det er nok en ting elevene skal mestre i skolen (s.20). Madsen (2020) blir nevnt som en av de som kommer med denne kritikken (Danielsen, 2021, s. 20). Madsen (2020) ser på innføringen som en “risiko” og skriver:

[...] at livsmestring ikke bare vil påføre elevene små og store seire, men også små og store nederlag. For selv om man mener at eksisterende problemer krever nye løsninger, er det gjerne slik at nye løsninger også bringer med seg nye problemer. (s.16)

Også Tjomsland og Samnøy (2021) og Schaanning (2022) ser på de negative sidene ved at folkehelse og livsmestring er innført i læreplanen. Professor Espen Schaanning gjør i boken *En annerledes skole er mulig: Nye intervensjoner i skolefeltet* en bokanmeldelse av Madsen (2020) sin bok. Han spiller videre på Madsen sine tanker og kommer med “forslag” til hvordan skolen kunne sett ut “Man kunne også slutte med å gradere barna på normative skalaer ut fra deres prestasjoner [...]” (Schaanning, 2022, s. 323). Tjomsland og Samnøy (2021) skriver at:

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kan se ut til å legge vekt på den enkeltes ansvar for å ta kloke valg. Slik risikerer man å formidle at hvis du ikke mestrer livet, så har du deg selv å takke. Samfunnets og fellesskapets rolle må trekkes inn i større grad. (s. 20)

Jeg har nå sett på hvordan samfunnet kan være med på å påvirke skolens praksis, ved at de blant annet legger føringer på hva som står i skolens styringsdokumenter. Som oppgaven viser er det ikke alltid disse reformene faller i god jord hos alle, men det er nettopp slike diskusjoner som er med på å utvikle samfunnet og skolen. Hvordan disse reformene blir tolket og omgjort i praksis er opp til hver skole og hvert individ som arbeider i skolen. Dette skal jeg se på i de neste delkapitlene.

2.1.2 Skolen fra et ledelsesnivå

I forrige avsnitt så jeg på hvordan samfunnet kan være med på å legge grunn for skolen sin praksis. I dette kapitlet skal jeg se på skolen som organisasjon gjennom et ledelsesnivå (Figur 1). Irgens (2021) beskriver en organisasjon “[...] som tolkningssystemer og meningsskapere som slipper noe inn, omdanner det og anvender det på sine måter” (s. 223). I skolen er det blant annet skoleledelsen som tolker og omdanner rammeverket som blir gitt av samfunnet (Møller, 2022, s. 77). Det at hver skole tolker retningslinjene på sin måte kan være med på å skape variasjoner, og kan innebære at det blir utført ulike praksiser fra skole til skole (Irgens, 2021, s. 223). I henhold til oppgavens problemstilling kan dette være variasjoner i forhold til hvilken betydning skolene legger i begrepet folkehelse og livsmestring, og hvordan ledelsen legger opp til arbeid med temaet. I praksis betyr dette at skoleledelsen har stor påvirkningskraft når det gjelder lærernes praksis (Møller, 2022, s. 77). Synet en skoleleder har på ledelse kan være med på å påvirke hvordan skolen blir styrt (Irgens, 2016, s. 204-205).

En viktig faktor i arbeidet som leder er forholdet man har til de ansatte. Dette kan beskrives som “organisatorisk commitment” (Irgens, 2021, s.223, 228). Forholdet mellom leder og ansatt kan oppleves ulikt av arbeidstaker, og avhenger blant annet av om individet sine verdier samhandler med organisasjonen sine (Porter et al., 1974, sitert i Irgens, 2021, s. 228). Det er derfor viktig for skoleleder å etablere gode relasjoner med de ansatte. Det er ikke alltid at skoleledelsen og de ansatte er enige om hva som skal brukes tid på. I slike tilfeller kan samarbeidet oppleves som unødvendig. Lennert da Silva og Mølstad (2022) sitt eksempel illustrerer dette på en god måte:

Det kan hende at skoleleder bestemmer at lærere skal diskutere elevenes resultater, mens lærere er interessert i å utveksle kunnskap og erfaringer knyttet til sine relasjoner til barn og unge og deres sosiale utvikling. Da kan lærere oppfatte samarbeidet som initiert av skoleledelse som en begrensning av sin autonomi. (s. 202)

Som dette delkapitlet har sett på har ledelsen en stor rolle i hvordan lærernes praksis skal utfoldes. Det er derfor viktig at alle ansatte i skolen har et felles mål å arbeide mot, slik at ikke denne praksisen oppleves som unødvendig. For å oppnå dette er det nødvendig å skape gode, profesjonelle læringsfelleskap, som beskrives i neste avsnitt.

2.1.3 Skolen fra et gruppenivå

En organisasjon kan også sees fra et gruppenivå, slik som modellen illustrerer (Figur 1). Hvordan begrepet folkehelse og livsmestring blir tolket og arbeidet med, blir også påvirket av hvilken kultur som er innad i gruppene som dannes i skolen. Sveum (1991) definerer en gruppe som “[...] *en mindre samling mennesker som har et felles mål, som samspiller og som oppfatter seg som en gruppe*” (s. 3). Skolen som organisasjon har ulike gruppeinndelinger som for eksempel grupper som arbeider sammen på trinn, grupper av lærere som arbeider på småskoletrinnet og mellomtrinnet eller en gruppe av alle lærerne på skolen. Disse gruppene påvirkes av samfunnet og skoleleder (Irgens, 2021, s. 221; Figur 1). Irgens (2021) skriver at et begrep som ofte blir brukt om slike samarbeid er “profesjonelle læringsfellesskap (PLF)”. Han viser til at begrepet først ble beskrevet av Hord (1997) (s. 175-176). Irgens (2021) beskriver begrepet slik “Profesjonsfellesskapet er samarbeidende, lærende, reflekterende og forbedringsorientert, noe som også kan innebære å eksperimentere og prøve ut nye metoder” (s. 176). I overordnet del av læreplanen er det beskrevet et eget avsnitt om profesjonsfellesskap og skoleutvikling:

Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur. (Kunnskapsdepartementet, 2017b)

Overland og Arneberg (2013) påpeker at en nødvendig faktor i arbeidet med skoleutvikling, er skolens kultur (s. 94). De beskriver kultur som “menneskeskapt” og “foranderlig” (Overland & Arneberg, 2013, s. 5). I ulike yrker, som blant annet lærer, kan man stå ovenfor valg hvor “forhåndsatte standarder og regler ikke er anvendbare [...]” (Irgens, 2021, s. 326). Det vil derfor være nødvendig at ansatte og ledere skaper en kultur for at man i fellesskap snakker om slike erfaringer (Irgens, 2021, s. 176,326). Et samarbeid som har et fravær av kommunikasjon, kan gi negative konsekvenser (Overland & Arneberg, 2013, s. 99). I skolen kan disse negative konsekvensene være eksempler på det Overland og Arneberg (2013) beskriver som “taus kunnskap” (s. 20). Det vil si at man har en praksis man ikke kan forklare hvorfor man gjør (Overland & Arneberg, 2013, s. 20). For å unngå at en slik kultur får blomstre, er det nødvendig

å skape profesjonelle læringsfellesskap som inneholder kommunikasjon og refleksjon. På den måten kan man i stedet oppnå økt læring og forbedring av sin egen praksis (Nias, 1989, sitert i Hargreaves & Fullan, 2012, s. 113-114). For å kunne oppnå en slik kultur innad i skolen, er man avhengige av en positiv holdning fra fellesskapet (Irgens, 2021, s. 122-123). I tillegg er det nødvendig med en ledelse som legger til rette for en slik kultur (Postholm et al., 2013, s. 146, sitert i Irgens, 2021, s. 178).

It's pointless and expensive putting everyone in a district through a packaged workshop on how to become professional learning communities if some of the principals have not been able or willing to build trust and respect with and among their teachers. (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 113)

Som det er blitt sett på i dette delkapittelet kan de ansatte i skolen være med på å påvirke arbeidet med folkehelse og livsmestring, ut ifra blant annet hvilken kultur som er skapt rundt temaet. På bakgrunn av dette er det nødvendig at det etableres et godt samarbeid mellom de ansatte i skolen for å bygge profesjonelle læringsfellesskap (Arneberg & Overland, 1997, sitert i Overland & Arneberg, 2013, s. 21). I profesjonelle læringsfellesskap er det først og fremst hvert individ som deler av sine erfaringer. Derfor er det også nødvendig å se på hvordan lærerne fra et individnivå blir påvirket i arbeidet med folkehelse og livsmestring. Noe som blir beskrevet i neste delkapittel.

2.1.4 Skolen fra et individnivå

På toppen av modellen er individet (Figur 1), som i denne sammenheng er læreren. Som modellen illustrerer blir individet påvirket av både samfunnet, ledelsen og kollegaer (Figur 1). Samfunnet er med på å legge føringer for hvilke verdier som skal vektlegges i skolen og dermed hva læreren skal formidle (Imsen, 2009, s. 142). Dette er blant annet verdier som "åndsfridom", "nestekjærleik", "tilgjeving", "likeverd" og "solidaritet" (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Utenom disse påvirkningene har læreren også med seg et sett av kunnskaper fra tidligere erfaringer. Disse kunnskapene beskriver Nygren (2004) som "yrkesrelevante kunnskaper" (s. 183). Det at kompetansen er yrkesrelevant handler om hvor relevante erfaringene du tar med deg, er i rollen som lærer (Nygren, 2004, s. 38). Dette betyr at læreren kan bli påvirket i ulik grad når det kommer til arbeidet med folkehelse og livsmestring.

Som lærer har man en profesjonsutdanning (Universitet i Bergen- UiB, u.å.). Irgens (2021) skriver at “Som profesjonsutdannet har du fått ansvar for oppgaver som andre uten din utdanning vanligvis ikke er kvalifisert til [...]” (s. 226). Det er nødvendig at man har kompetanse til å utføre disse oppgavene (Irgens, 2021, s. 326). Nygren (2004) beskriver denne kompetansen som “profesjonell handlingskompetanse” (s. 28), og vektlegger at denne kompetansen utvikles i samhandling med andre (Nygren, 2004, s. 147). I boken til Andy Hargreaves og Michael Fullan (2012) blir også profesjonell handlingskompetanse diskutert, men da som “profesjonell kapital” (s. 1-2) (Oversatt av Google Translate). Deres forklaring av begrepet bygger på tidligere forskning utviklet av blant annet Avraamova (2002), Brodie (2003), Gobbi (2010), Manigart og Strufy (1997), Perkin (1990) og Sergiovanni (1999) (Hargreaves & Fullan, 2021, s. 201-202). Profesjonell kapital handler i læreryrket om et ønske om å utbedre egen praksis (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 3,80). De forklarer at begrepet bygger på tre ulike kapitaler: Human-, sosial- og beslutningskapital (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 3) (Oversettelse tatt fra K.N. Sundby, personlig kommunikasjon, 5.september 2022). Jeg vil nedenfor gi en kort beskrivelse av disse.

Deres forståelse av individets humane kapital bygger på Smith (1776) sine tanker om begrepet (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 89,202). I rollen som lærer handler den humane kapitalen blant annet om “Å kunne sitt fag og vite hvordan man skal undervise i det, og at man har kunnskap om de ulike elevene man møter [...]” (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 89) (Min oversettelse) (K.N. Sundby, personlig kommunikasjon, 5.september 2022). De påpeker at for å bygge opp den humane kapitalen er det nødvendig å være i samhandling med andre mennesker. I samhandling med andre mennesker bygges den sosiale kapitalen (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 89).

Hargreaves og Fullan sitt bruk av begrepet sosial kapital bygger blant annet på tidligere forskning gjort av Bryk og Schneider (2002), Coleman (1986,1988), Loury (1977,1987), Pickett og Wilkinson (2011), Putnam (2001), Odden (u.å.) og en rekke andre (2012, s. 202-203). Hargreaves og Fullan (2012) beskriver begrepet slik “Social capital refers to how the quantity and quality of interactions and social relationships among people affects their access to knowledge and information [...]” (s. 90). I rollen som lærer er denne kunnskapen nødvendig for å utvikle både skolen og sin egen praksis (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 92).

Som nevnt tidligere, vil man på sin arbeidsplass møte på situasjoner som man ikke har møtt på før, hvor man må handle ut ifra de kunnskapene man har. Denne kunnskapen må bygges opp (Irgens, 2021, s. 326). Hargreaves og Fullan (2012) beskriver denne kompetansen som beslutningskapital (s. 93). Deres bruk av begrepet er blant annet inspirert av prosedyrer fra rettssystemet og flere andre forskere (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 93, 203-204). Beslutningskapitalen handler ifølge Hargreaves og Fullan om “[...] lærerens evne til å ta beslutninger ut ifra eget skjønn” (s.93) (Min oversettelse). De beskriver at denne formen for kapital utvikles over tid og i samhandling med andre (Hargreaves & Fullan, 2012, s 95-96). Det er nødvendig å bygge opp en slik kapital, slik at det vil være lettere å stå i vanskelige situasjoner (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 96; Irgens, 2021, s. 326).

I begynnelsen av dette delkapittelet startet jeg med å presentere en definisjon på hva det vil si å være profesjonsutdannet. I denne definisjonen ligger også “[...]og du er tillagt et handlingsrom for å ta skjønnsmessige avgjørelser” (Irgens, 2021, s. 226). Helleve, Smith og Ulvik (2018) beskriver handlingsrommet ved at man som lærer “[...] tar sine egne valg og beslutninger innenfor det de opplever som sitt rom for handling. Dette rommet finnes ikke fysisk og kan ikke måles. Det er definert av lærerens egen opplevelse av situasjonen” (s. 2). Dette handlingsrommet kan for mange oppleves vanskelig. Som nyutdannet lærer kan man stå ovenfor mange nye situasjoner og oppgaver man ikke har erfaring med. Selv om de aller fleste lærere har flere år med utdanning, er det mange som mener at de lærer mer de første årene de arbeider i skolen (DuFour, DuFour, Eaker & Many, 2006/2010/2016, s. 17).

Til nå har oppgaven sett på betydningen av ulike nivåer i skolen som organisasjon (Figur 1) og hvordan disse kan påvirke hverandre. Som det har kommet frem er det samfunnet som legger føringer for mye av innholdet i skolen, noe som naturligvis påvirker de som arbeider der. Skolens ledelse skal legge til rette for at disse føringene blir omgjort til praksis, slik at man kan arbeide mot et felles mål i profesjonsfellesskapet. Det vil derfor si at skolens kultur for å arbeide med ulike områder, kan være en påvirkningsfaktor i lærerens individuelle arbeid. Samtidig har jeg sett at lærerens kunnskaper og erfaringer fra eget liv, også kan påvirke deres praksis. I neste delkapittel vil jeg se videre på hvordan lærernes praksis kan bli påvirket på et individnivå.

2.2 Lærerens motivasjon sett fra et sosiokulturelt perspektiv

Oppgaven har til nå sett på ulike nivåer i skolen som kan påvirke hverandre. Mye av skolens praksis baserer seg på den enkeltes lærer profesjonelle kapital, derfor synes jeg det er nødvendig å se på hvordan individet selv er med på påvirke sine handlinger (Bandura, 1977, s. 2). Teoriene som beskriver denne tematikken har sett mye på hvordan man blir påvirket kognitivt, det vil si individets indre motivasjon for å utføre en handling (Bandura, 1977, s. 2-3). I boken *Social Learning Theory* diskuteres denne måten å tenke på, og det blir lagt frem at individets indre motivasjon må bli påvirket av noe annet enn kun seg selv (Bandura, 1977, s. 3). Et av aspektene ved denne tankegangen, definerer psykolog Albert Bandura som «Self-efficacy». Dette handler om individets forventning om egen mestring (Bandura, 1977, s. 79- 80; Lillejord, Manger, Nordahl, & Helland, 2013, s. 241).

Bandura (1977) forklarer at det kreves fire kilder for å bygge forventning om egen mestring: “Performance Accomplishments, Vicarious Experience, Verbal Persuasion og Emotional Arousal” (s. 80). I denne oppgaven vil de tre første begrepene bli brukt. Jeg vil benytte meg av Terje Manger (2013) sin oversettelse av begrepene, som er gjort i hans kapittel om læring og egen mestring. Han oversetter begrepene slik: «Autentiske mestringsopplevelser», «Vikarierende erfaringer» og «Verbal overtakelse» (Lillejord et al., 2013, s. 251). Disse oversettelsene vil bli brukt videre i oppgaven. Nedenfor er det en kort beskrivelse av disse tre faktorene.

Autentiske mestringsopplevelser handler ifølge Bandura (1977) om å få erfaringer med å mestre vanskelige situasjoner man tror man ikke klarer. Når man opplever å mestre situasjoner som dette, kan det gi en større motivasjon til å gjennomføre samme situasjon neste gang (s. 81; Lillejord et al., 2013, s. 251). Autentiske mestringsopplevelser henger sammen med vikarierende erfaringer. Vikarierende erfaringer kan blant annet oppstå gjennom å se andre mestre aktiviteter enn selv ikke trodde man mestret (Bandura, 1977, s. 81; Lillejord et al., 2013, s. 252-253). Ved for eksempel å observere andre lærere og skoleledere som lykkes med en aktivitet man selv ikke har troen på å mestre, kan det bidra til at man får en større tro på egen mestring og man er villig til å prøve det ut selv (Bandura, 1977, s. 81; Lillejord et al., 2013, s. 252-253). Den tredje faktoren som beskrives som en kilde til self-efficacy er verbal overtakelse. Denne faktoren handler om at individet blir påvirket i kraft av muntlig overbevisning, som oppmuntrende ord og støtte. Det er nødvendig at disse overbevisningene betyr noe, slik at

personen som mottar de tror på det som blir sagt (Bandura, 1977, s. 82; Lillejord et al., 2013, s. 255-256).

Som jeg har sett på i dette kapittelet er det ulike nivåer i skolen som påvirker hverandre (Figur 1). Det vil derfor være viktig at ikke bare hvert enkelt individ har en forventning om egen mestring, men at skolen skaper et rom for en kollektiv mestringstro blant alle ansatte, slik at det gjennomsyrrer hele skolens miljø (Bandura, 1997, s. 248). Bandura (1997) skriver at “Quality of leadership by the principal also affects the milieu in which teachers work” (s. 248). Han påpeker også at “Interpersonal supportiveness by principals may contribute to a positive climate in the school but does not, in itself, build teachers’ sense of instructional efficacy” (s. 248). Skolens innstilling til forventning om egen mestring vil også påvirke elevene, derfor er det viktig å være bevisst om en kollektiv tanke om forventning om egen mestring når det kommer til arbeidet med folkehelse og livsmestring (Bandura, 1997, s. 248). Forskning viser at “lærergrupper med en kollektiv forventning om egen mestring er mer effektive” (Ilgen & Kozlowski, 2006, s. 91) (Min oversettelse).

2.3 Oppsummering

I dette kapitelet har oppgavens teoretiske rammeverk blitt lagt til grunn. Bakgrunnen for mine valg av teorier ligger først og fremst til grunn i oppgavens intervjuguide og de tre hovedkategoriene som er utarbeidet der (vedlegg 1). Det har i senere arbeid med datamaterialet blitt utarbeidet en ny hovedkategori. Nedenfor viser en tabell som illustrerer hvordan teorien skal bli brukt gjennom disse kategoriene videre i oppgaven.

Kategori:	Anvendt teori:	Viktige begreper:	Relevanse for oppgaven:
Kategori 1: Forståelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring	Irgens modell: individnivå Sosiokulturelt perspektiv av Albert Bandura	Profesjonalisering innenfra, human-, sosial- og beslutningskapital. Self-efficacy, mestring, motivasjon.	En lærer sin forståelse og praksis av begrepet folkehelse og livsmestring kan henge sammen med kunnskap, praksis og tidligere erfaringer som er gjort rundt temaet. Læremes forståelse og praksis av begrepet handler også om hvilken motivasjon som ligger til grunn for å arbeide med temaet.
Kategori 2: Arbeid med folkehelse og livsmestring	Irgens modell: leder- og gruppenivå	Profesjonalisering innenfra og utenfra, PLF og kultur.	En lærer sitt arbeid med folkehelse og livsmestring henger sammen med hvilke føringer skolen gir, og hvilken kultur det er for å arbeide med temaet kollegialt.
Kategori 3: Fokus på psykisk helse/ folkehelse og livsmestring i utdanningen	Irgens modell: samfunns-nivå	Profesjonalisering innenfra og ovenfra.	Innholdet i lærerutdanningen kan påvirke lærernes måte å tenke og arbeide på.
Kategori 4: Muligheter og utfordringer ved innføringen av folkehelse og livsmestring	Irgens modell: samfunns-nivå	Profesjonalisering innenfra og ovenfra.	En lærer sin praksis med folkehelse og livsmestring kan bli påvirket av samfunnets føringer.

Tabell 1: Beskrivelse for videre bruk av teori.

Kategori 1 handler om lærernes forståelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. For å drøfte kategori 1 vil jeg benytte meg av individnivået fra Irgens modell og det sosiokulturelle perspektivet av Albert Bandura. Jeg velger å knytte læreres forståelse av folkehelse og livsmestring til individnivå, fordi det handler om læreres egne verdier, holdninger og motivasjon. Kategori 2 handler om lærerens arbeid med folkehelse og livsmestring og trekkes opp mot gruppe- og ledernivå. Lærerens arbeid med folkehelse og livsmestring henger sammen med hvilke føringer ledelsen gjør, og hvilken kultur man har innad i lærerkollegiet. Derfor vil jeg se på disse nivåene opp imot hverandre. Tredje og fjerde kategori omhandler hvordan fokuset på psykisk helse/folkehelse og livsmestring var i utdanningen til informantene og hvilke muligheter og begrensninger informantene ser ved at temaet er innført. Disse

kategoriene vil bli drøftet opp imot samfunnsnivået i Irgens modell, da både fokus i utdanning og innføring av nye læreplanreformer kan ha en påvirkning på lærernes praksis med folkehelse og livsmestring.

3. Metode

I dette kapitlet vil studiens metode bli presentert. Prosjektet bygger på en kvalitativ metode, med en fenomenologisk tilnærming. Studiens data er innhentet i form av intervju. Nedenfor vil prosessen i mitt prosjekt bli beskrevet, i alt fra hvordan jeg gikk frem i planlegging av intervjuene, hvordan de ble gjennomført og videre til hvordan arbeidet med å transkribere og analysere dataen foregikk. Til slutt er det gjort en etisk vurdering av prosjektet og oppgavens validitet og reliabilitet blir vurdert. Dette kapitlet bygger på teori fra Anker (2020), Dalen (2011), Sæther og Gleiss (2021), Johannessen, Christoffersen og Tufte (2016), Johnsen (2021), Postholm (2010), Jacobsen og Postholm (2018) og Ringdal (2018).

3.1 Kvalitativ metode og fenomenologi

Når man som forsker skal planlegge sitt prosjekt, må man først og fremst bestemme seg for om man vil gjøre en kvantitativ eller kvalitativ studie (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016, s. 27). I en kvantitativ studie fokuserer man på å “[...] kartlegge utbredelse”, mens man i en kvalitativ studie ønsker å se på “[...] spesielle kjennetegn/egenskaper ved fenomenet som skal studeres” (Johannessen et al., 2016, s. 28). Siden hensikten med min oppgave var å se på påvirkningsfaktorer i læreres arbeid med fenomenet folkehelse og livsmestring og undersøke hvordan de forstår og arbeider med temaet, valgte jeg å gjennomføre prosjektet gjennom en kvalitativ metode. Innenfor kvalitativ metode finnes det ulike typer forskningsdesign (Johannessen et al., 2016, s. 78). I denne masteroppgaven har jeg valgt å ha en fenomenologisk tilnærming. Postholm (2010) skriver om fenomenologi på denne måten «Fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen» (Giorgi, 1985, Moustakas, 1994, sitert i Postholm, 2010, s. 41). Siden forskningsspørsmålene omhandler læreres forståelse og praksis med fenomenet folkehelse og livsmestring, synes jeg det var hensiktsmessig å benytte seg av en fenomenologisk tilnærming.

Det er nødvendig å være klar over at fenomener kan oppleves ulikt fra person til person (Johannessen et al., 2016, s. 78). Dalen (2011) skriver “[...] mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer” (s. 17). Dette betyr at både informanter og forskeren vil ha erfaringer med fenomenet. Forskeren sitt syn på fenomenet kan blant annet komme til synet gjennom spørsmålene som forskeren stiller sine informanter (Creswell, 1998, sitert i Postholm, 2010, s. 67). I tillegg kommer forskeren sin forståelse av fenomenet også til synet gjennom valg av teori, i analysen av datamaterialet og i drøfting av studiens funn (Dalen, 2011, s. 16-17; Bruner, 1984, sitert i Postholm, 2010, s. 129). I min oppgave har jeg på forhånd satt opp spørsmålene i intervjuguiden ut ifra mine egne oppfattelser av fenomenet folkehelse og livsmestring. Spørsmålene bærer preg av at jeg som forsker har et positivt syn på at folkehelse og livsmestring er innført i skolen. For at studien ikke gjennomsyres av mitt syn på fenomenet er det viktig at jeg som forsker holder tilbake på min egen førforståelse og setter den i “parentes” (Creswell 1998, sitert i Postholm, 2010, s. 67).

En “induktiv” eller “deduktiv” tilnærming brukes ofte når man snakker om forskerens prosess i et forskningsprosjekt (Postholm, 2010, s. 36). En induktiv tilnærming handler om å innhente teori og forskning underveis i prosjektet (Postholm, 2010, s. 26-27). Har man derimot en deduktiv tilnærming, er teori og forskning allerede satt før datainnsamlingen (Postholm, 2010, s. 36). Postholm (2010) legger vekt på at det nødvendigvis ikke er et skille mellom disse to tilnærmingene og at «[...] antagelser kan bekreftes, andre avkreftes, mens nye forhold, som forskeren ikke har tenkt på på forhånd, kan bringes inn i forskningsarbeidet. Dermed finner det sted en interaksjon mellom induksjon og deduksjon i kvalitative studier» (Postholm, 2010, s. 36). Jacobsen og Postholm (2018) beskriver en slik type prosess som “abduktiv” (s.103/142-143). Dette forskningsprosjektet bygger på en slik tilnærming.

Forskningsartiklene og teoriene som ligger til grunn for min oppgave er i noen grad valgt ut før intervjuene, på bakgrunn av intervjuguiden. Etter analysen av de transkriberte intervjuene har jeg gjort noen endringer, da jeg oppdaget andre temaer som var mer relevante for min oppgave. I utgangspunktet var målet med denne oppgaven å se på hvordan lærere på småskoletrinnet forstår det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og hvordan de arbeider med det. Men i prosessen så jeg at fokuset var mer på hva som påvirket lærernes praksis. Derfor valgte jeg å endre problemstillingen til “Hva er med på å påvirke lærere på småskoletrinnet sitt arbeid med folkehelse og livsmestring?”, og læreres forståelse og praksis ble i stedet brukt som utgangspunkt for forskningsspørsmålene.

I studiens forskningskapittel valgte jeg etter intervjuene å fjerne forskning som viste til påvirkningen av relasjonen mellom elev og lærer i forhold til elevens trivsel og arbeid i skolen. Dette valgte jeg å gjøre på bakgrunn av at jeg så at oppgavens fokus dro i en retning av påvirkningsfaktorene til lærerne i arbeidet med folkehelse og livsmestring, mer enn på lærer-elev relasjonen. I tillegg valgte jeg å fjerne en rapport av EVA2020 og bruke en nyere versjon. Dette valget var på bakgrunn av inspirasjon fra et av masterseminarene vi hadde. Jeg valgte å tilføye forskning om skoleutvikling, da jeg så at oppgaven hadde et større fokus på dette temaet enn hva jeg hadde tenkt til å begynne med. I teorikapitlet har jeg valgt å legge mindre vekt på relasjonskompetanse og lærer-elev relasjonen, enn hva jeg hadde tenkt i utgangspunktet. Siden fokuset i oppgaven rettet seg mot skoleutvikling, var det også nødvendig å tilføye teori om reformer. Under drøfting av funnene så jeg at det også var nødvendig å skrive mer om begrepene *profesjonalisering innenfra* og *profesjonalisering ovenfra*, slik at jeg kunne bruke de på en mer utdypende måte.

I neste delkapittel blir det beskrevet hvilken metode som ble brukt for å samle inn datagrunnlaget for prosjektet.

3.2 Intervju som metode

Slik som det er nevnt tidligere i dette kapitlet, bygger denne masteroppgaven på en kvalitativ metode. Innenfor kvalitativ metode er det ofte vanlig å benytte seg av “observasjon” eller “intervju” (Johannessen et al., 2016, s. 29). Siden hensikten med dette forskningsprosjektet var å finne svar på hva som påvirker læreres arbeid med folkehelse og livsmestring, synes jeg at intervju var den beste fremgangsmåten for å finne ut av dette. Dalen (2011) skriver at «Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser» (s. 13). Slik som det blir nevnt, finnes det flere tilnærminger innenfor kvalitativ metode. En av disse er observasjon (Johannessen et al., 2016, s. 29). Som Postholm (2010) legger vekt på, er det vanskelig å «[...] observere menneskers meninger, tanker og opplevelser». (s. 68). I dette tilfellet vil det være vanskelig å observere hva som påvirker lærerne i deres arbeid med folkehelse og livsmestring. Derfor så jeg på det som hensiktsmessig å gjennomføre intervjuer hvor lærerne selv fikk beskrive deres tanker rundt dette. Dette valget kan være en svakhet, ved at jeg ikke fikk observert det som lærerne fortalte i intervjuene (Gibbs, 2015, referert i Jacobsen & Postholm, 2018, s. 237). Et av spørsmålene i intervjuguiden (Vedlegg 1) handler om hvordan skolen og lærerne selv arbeider med folkehelse og

livsmestring i klasserommet. Her kunne jeg ha benyttet meg av observasjon, men i denne studien har jeg valgt å legge vekt på lærernes meninger og perspektiver.

Det er flere måter å gjennomføre et intervju på. Det er derfor nødvendig å velge en form som står i stil til det man skal undersøke (Johnsen, 2021, s. 197-198). Et intervju kan gjøres individuelt eller i grupper, og strekker seg på en skala fra “ustrukturert” til “strukturert” (Johannessen et al., 2016, s. 145). Det som skiller disse ulike måtene fra hverandre er at i et ustrukturert intervju er det ikke vanlig å ha faste spørsmål, men heller en åpen tilnærming. I strukturerte intervjuer blir alle informantene stilt like spørsmål og spørsmålene blir stilt i samme rekkefølge. På midten av skalaen ligger “semistrukturert intervju”. I slike intervjuer har man utarbeidet noen spørsmål på forhånd, men det er opp til intervjusituasjonen hvilken retning disse spørsmålene tar. I en slik form for intervju er det vanlig å benytte seg av en intervjuguide, som er et sett av spørsmål som skal være en hjelp under intervjuet (Johannessen et al., 2016, s. 146). Siden jeg ønsket å få en dypere forståelse av læreres tanker og erfaringer valgte jeg i min studie å gjennomføre individuelle, semistrukturerte intervjuer. På bakgrunn av at jeg har lite erfaring med å holde intervjuer, falt det naturlig å velge en intervjuform hvor jeg kunne utarbeide spørsmålene på forhånd (Dalen, 2011, s. 26). For at jeg skulle ha mulighet til å dokumentere intervjuene på best mulig måte, var det nødvendig å anvende hjelpemidler (Dalen, 2011, s. 28; Johannessen et al., 2016, s. 153). Jeg benyttet meg derfor av lydopptak ved å bruke appen “Nettskjema Diktafon” (Høgskolen i Innlandet, u.å.). Som Johnsen (2021) skriver «Lydopptakene gir også muligheter til å lytte til samtalen flere ganger, og dermed sikre seg mest mulig reliabel informasjon» (s. 206).

3.2.1 Intervjuguide

Ved bruk av semistrukturert intervju er det som nevnt tidligere hensiktsmessig å sette opp en intervjuguide som kan brukes som et hjelpemiddel for å strukturere intervjuet (Dalen, 2011, s. 26). Intervjuguiden for dette prosjektet ble utarbeidet på bakgrunn av oppgavens problemstilling og forskerspørsmål. Den er inspirert av en tidligere intervjuguide. Hvilke deler som er inspirert av andre, er markert i teksten (Vedlegg 1). Guiden er utformet på den måten at det først er satt opp noen punkter med informasjon om meg, hva prosjektet går ut på, hvordan informantene skal bevare taushetsplikten og hvordan gjennomføring av intervjuet skal foregå. Deretter er det spørsmål om informantene sin bakgrunn, før hovedspørsmålene blir presentert (Johannessen et al., 2016, s. 149-150). Disse spørsmålene er delt inn i tre kategorier: *Forståelse av det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring, arbeid med folkehelse og livsmestring,* og

fokus på folkehelse og livsmestring i utdanningen. I disse kategoriene er det 3-6 spørsmål (Vedlegg 1). Under intervjuene het kategori 2 *Lærernes arbeid med folkehelse og livsmestring*, men dette ble endret til *Arbeid med folkehelse og livsmestring* da det ble mer ryddig når jeg skulle legge opp drøftingskapittelet. I slutten av intervjuguiden er det lagt opp til at informanten skal få sagt det hen ikke har fått sagt gjennom intervjuet (Johannessen et al., 2016, s. 151). I et ønske om å foreta spontane intervjuer, valgte jeg å ikke dele spørsmålene med informantene før intervjuene (Sæther & Gleiss, 2021, s. 82).

3.2.2 Prøveintervju

Før intervjuene med informantene foretok jeg et prøveintervju. Dalen (2011) skriver at “I en kvalitativ intervjustudie må det alltid fortas ett eller flere prøveintervjuer både for å teste ut intervjuguiden, men også for å teste seg selv som intervjuer» (s. 30). Prøveintervjuet mitt ble gjort med en lærerstudent som har erfaring fra skolen. Intervjuet ble tatt opp med lydopptak, men ble ikke transkribert. Det ble ikke gjort noen store endringer i intervjuguiden etter dette prøveintervjuet, annet enn å endre ordlyden på noen av spørsmålene. I kategori 2 lyder et av spørsmålene “Har måten du arbeider på med folkehelse og livsmestring blitt endret etter at det blir nevnt i læreplanen? - i så fall, kan du beskrive disse endringene?” (Vedlegg 1). Under prøveintervjuet fikk jeg reflektert over at ikke nødvendigvis alle jeg intervjuer har arbeidet i skolen før folkehelse og livsmestring ble innført, og at jeg derfor måtte stille spørsmålet på en annen måte om dette ble tilfelle.

Et annet spørsmål i intervjuguiden handler om hva informanten synes om en formulering fra læreplanen. Før prøveintervjuet var jeg usikker på om jeg skulle lese dette høyt eller om informanten skulle lese utsagnet selv. Erfaringene fra prøveintervjuet viste at det var bedre om informanten fikk lese det selv. Dalen (2011) legger frem viktige punkter i arbeidet med å lage spørsmål til intervjuguiden. Noe av det som er viktig å tenke på er “Er spørsmålet ledende?” (s. 27). Prøveintervjuet ga meg erfaringer på at det var vanskelig å ikke stille ledende spørsmål og vise for mye av mine egne meninger. Dette var noe jeg prøvde å tenke over i de videre intervjuene.

3.2.3 Utvalg og innhenting av informanter

Når man skal foreta kvalitative intervjuer er det nødvendig å velge informanter ut ifra hva man skal forske på (Dalen, 2011, s. 45). Denne studiens hensikt var å se på ulike påvirkningsfaktorer i lærernes arbeid med folkehelse og livsmestring og undersøke hvordan de forstår og praktiserer begrepet. Det var da hensiktsmessig å intervjuere lærere. I et slikt utvalg er det vanlig å utarbeide ulike kriterier (Dalen, 2011, s. 45-54). Kriteriene for mitt utvalg var at informantene måtte være utdannet som lærere og at de arbeider på 1-4.trinn. Grunnen til at jeg ønsket at informantene skulle være utdannet som lærere, var på bakgrunn av at jeg ønsket å finne ut om det var en sammenheng mellom fokuset på temaet i deres utdanning og på deres arbeid med temaet nå. Jeg kunne også valgt å intervjuere både skoleledere og skoleeiere, da noen av spørsmålene utforsker skoleleder sin rolle i arbeidet med folkehelse og livsmestring. Det kan ofte være relevant å intervjuere flere grupper, for å belyse fenomenet fra flere perspektiver (Dalen, 2011, s. 50-51). Argumentasjonen min for å ikke intervjuere flere, er på bakgrunn av oppgavens omfang og at jeg ønsket å fokusere på lærernes opplevelse av temaet.

Etter godkjenning fra Sikt (Vedlegg 4) startet jeg arbeidet med å innhente informanter til intervjuer. I denne studien var jeg på utkikk etter fire til seks informanter. For å innhente informanter hadde jeg på forhånd sett for meg ulike skoler som kunne være aktuelle. Dette var først og fremst skoler jeg visste hadde fokus på folkehelse og livsmestring og som jeg hadde kjennskap til fra før av. Jeg brukte flere metoder for å innhente mine informanter. Først sendte jeg ut eposter til rektorene ved skolene jeg hadde sett meg ut. I denne eposten forklarte jeg om prosjektet og at jeg ønsket å innhente informanter. Dette arbeidet viste seg å være mer krevende enn hva jeg hadde sett for meg. På noen av epostene jeg sendte ut fikk jeg ingen svar, mens andre skoleledere tok det videre med sitt personale og innhentet informanter. Jeg fant derfor ut at jeg måtte endre strategien min og startet med å kontakte lærere direkte via epost. Når jeg endret min strategi, fikk jeg raskere respons. I innhenting av en av mine informanter fikk jeg også hjelp av en som visste om en aktuell kandidat og som tok kontakt med denne personen for meg. I prosessen med å innhente informanter tok jeg kontakt med noen lærere som jeg visste hadde et fokus på folkehelse og livsmestring, men som det viste seg at arbeidet på trinn utenfor småskoletrinnet. Derfor måtte jeg gi avkall på noen av dem, da jeg hadde satt kriterier for at mine informanter måtte arbeide på småskoletrinnet.

Til slutt stod jeg igjen med et utvalg lærere. Utvalget mitt består av fire lærere fra fire forskjellige barneskoler på Østlandet, som arbeider på 2.-4.trinn. De er alle utdannet lærere, men har tatt ulike utdanningsveier for å bli det. Derfor omtaler jeg informantene som *lærere* og ikke *grunnskolelærere* i problemstillingen. Arbeidserfaringene til informantene varierer. Rollene de har er forskjellige, da noen er kontaktlærere og andre faglærere. Skolene de arbeider på varierer i størrelse. Lærerne blir presentert med fiktive navn gjennom oppgaven slik at anonymiteten blir bevart. Nedenfor er en tabell som beskriver hvilken rolle informantene i studien har.

Utvalg	Rolle
Hege	Kontaktlærer.
Tove	Tidligere kontaktlærer, arbeider nå med enkeltelever/grupper.
Gro	Ikke kontaktlærer.
Kjersti	Kontaktlærer.

Tabell 2: Informasjon om informantene.

3.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Før alle intervjuene hadde jeg en dialog med informantene over epost, hvor vi ble enige om tidspunkt og andre formelle ting. I og med at kommunikasjonen var over epost, førte det noen ganger til misforståelser. Disse misforståelsene gjorde at jeg som forsker ville forsikre meg om at informasjonen jeg mottok var riktig og jeg måtte derfor sende flere eposter til informantene. Fra min side følte dette påtrengende ovenfor informantene, men på en annen side var det nødvendig for å oppklare det som ble avtalt. Etter hvert som jeg fikk avtalt tidspunkt med hver av informantene, sendte jeg ut et informasjonsskriv på epost, slik at de fikk mulighet til å lese om prosjektet før intervjuet. Informasjonsskrivet ble utarbeidet på bakgrunn av Høgskolen i Innlandet og SIKT sine maler. Jeg har også fått inspirasjon fra tidligere studenters informasjonsskriv. Dette er markert i vedlegget (Vedlegg 2). Innhenting av studiens informanter gikk over en lengre tid, noe som gjorde at intervjuene ble tatt over en lengre periode. Dette gjorde at jeg fikk satt meg godt inn i hvert intervju.

Jeg møtte alle informantene på skolene de arbeider på, og foretok intervjuene der. Jeg valgte å gjøre det på denne måten, fordi jeg følte dette gjorde det enklere for informantene å kunne delta, da de ikke måtte reise noe sted (Johannessen et al., 2016, s. 157). En konsekvens av å intervjuer de på arbeidsplassen er at det kan oppstå forstyrrelser (Johannessen et al., 2016, s. 157). Tre av intervjuene jeg hadde, ble gjennomført etter at skoledagen var over, mens et ble gjort under elevenes skoledag. I intervjuet som ble gjort før skoledagen var over, kunne man høre at det var personer som gikk utenfor. Etter min oppfattelse var ikke dette noe som påvirket intervjuet i noe grad. Før jeg startet opptakene av hvert intervju, gikk jeg igjennom bakgrunnen for prosjektet, hvordan intervjuet skulle foregå, hvordan de kunne ivareta taushetsplikten og en presentasjon av utstyret. I etterkant ser jeg at jeg kunne gått grundigere gjennom denne informasjonen, da ikke alle hadde fått lest informasjonsskrivet i forkant. Deretter satte jeg i gang intervjuene. I noen av intervjuene ble spørsmålene fulgt etter rekkefølgen i intervjuguiden, mens i andre ble spørsmålene stilt mer spontant ut ifra hvilken retning informanten svarte. Underveis noterte jeg meg koblinger med teorien jeg hadde sett meg ut før intervjuene, som jeg kunne bruke i analysen senere (Dalen, 2011, s. 56). På samme måte som i prøveintervjuet, var jeg opptatt av å ikke stille ledende spørsmål. Men for at jeg skulle bekrefte svarene til informantene var dette av og til nødvendig. Det var også krevende å vite i hvilken grad jeg skulle engasjere meg i informantenes svar. For mye bruk av bekreftelse kan oppleves i motsatt retning enn hva som er ment (Patton, 1990; Kvale & Brinkmann, 2009, sitert i Johannessen et al., 2016, s. 151-152).

Avslutningsvis i alle intervjuene ble informantene spurt om det var noe annet de ønsket å tilføye, slik at de kunne gå fra intervjuet med en følelse at de hadde fått frem det de ønsket (Johannessen et al., 2016, s. 151). Jeg spurte også om informantene ønsket å lese igjennom transkriberingen, slik at de var enige i det som ble skrevet. Under arbeidet med analysen og koding av datamaterialet fant jeg ut at det var nødvendig å etterspørre noen opplysninger fra intervjuene. Opplysningene jeg ønsket å få mer innblikk i, var om lærerne i studien var kontaktlærere for klassene som det ble snakket om i intervjuene og om skoleledelsen la opp til noen av aktivitetene som informantene hadde nevnt under intervjuene. Jeg sendte derfor epost til de i etterkant og fikk svar på disse spørsmålene.

3.2.5 Transkribering

Etter at alle intervjuene var gjennomført startet arbeidet med transkribering. Jeg brukte *Diktafon* sin funksjon med transkribering og brukte råmaterialet derifra som utgangspunkt. Under transkriberingen var jeg opptatt av at teksten skulle være tilnærmende like intervjuene. Derfor har jeg valgt å ta med tilleggsord som for eksempel “Mhm”, tenkepauser og latter. Dette var også for å si noe om følelsene informantene viste (Sæther & Gleiss, 2021, s. 98-99). For å bevare anonymiteten til informantene har jeg valgt å fjerne dialektord (Sæther & Gleiss, 2021, s. 98-99). En annen ting jeg også gjorde for å bevare informantenes anonymitet var å fjerne personlig informasjon (Dalen, 2011, s. 101-102; Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora- NESH, 2021, punkt 20, s. 23-24). I de fleste av tilfellene vurderte jeg selv hva som ble fjernet og i andre tilfeller var det informanten selv som ba om at informasjonen skulle bli fjernet etter intervjuet. Dette ble markert som personlig informasjon og satt i klammeparentes i de transkriberte tekstene (Sæther & Gleiss, 2021, s. 97). Det som ble fjernet etter ønske fra informanten var informasjon som kunne være med på å avsløre hennes identitet.

3.2.6 Analyse og koding

Etter transkriberingen av intervjuene satt jeg igjen med en mengde data som måtte analyseres (Dalen, 2011, s. 55-56). Min analyse baserer seg på de tre kategoriene som ble utarbeidet i intervjuguiden: *Forståelse av det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring*, *Arbeid med folkehelse og livsmestring* og *Fokus på psykisk helse/ folkehelse og livsmestring i utdanningen*. Disse kategoriene ble utarbeidet på bakgrunn av oppgavens problemstilling. Videre i analysen måtte jeg legge til en kategori, slik at de tre kategoriene som allerede var laget, ikke skulle bli for store. Jeg laget derfor en fjerde kategori: *Muligheter og utfordringer ved innføringen av folkehelse og livsmestring*. En slik måte å arbeide med analysen på kan kalles for “deduktiv” metode (Anker, 2020, s. 79).

Jeg startet analysen med å gå inn i hvert av de transkriberte intervjuene hvor jeg markerte og kommenterte utsagn som omhandlet de fire kategoriene jeg hadde laget på forhånd. Da tok jeg først for meg kategori 1 og kommenterte utsagn som jeg følte passet inn i kategorien. For å markere og kommentere disse utsagnene brukte jeg funksjonen “sett in ny kommentar” i Word. Ved å gjøre det på denne måten dannet jeg et godt grunnlag for den videre analysen og jeg ble godt kjent med datamaterialet.

Etter å ha analysert og satt inn kommentarer i alle de transkriberte intervjuene, lagde jeg tabeller for hver kategori, hvor jeg plasserte utsagnene fra hver informant og mine kommentarer fra de transkriberte tekstene. Deretter utarbeidet jeg koder. Dermed ble tabellen bestående av en kolonne med hvem som hadde sagt hva, hva som ble sagt, hvilken kommentar jeg hadde lagt inn i transkriberingen og hvilken kode utsagnet fikk.

Etter jeg hadde utarbeidet koder i kategori en, så jeg at det var nødvendig å ha to tabeller innenfor denne kategorien, hvor jeg delte inn forståelsen av begrepet på forskjellige nivåer. Dette var lærernes egne forståelser av begrepet og den andre var lærernes forståelse av definisjonen i læreplanen. I kategori to, som omhandler arbeid med folkehelse og livsmestring, laget jeg en tabell for hvert av nivåene. Jeg fikk da en tabell for arbeid på individnivå, arbeid på gruppenivå og arbeid på ledelsesnivå. Dette var for å få en større oversikt over praksisen på de ulike nivåene. I tillegg til tabellen om læreres arbeid med folkehelse og livsmestring på individnivå, var det hensiktsmessig å lage en tabell som sa noe om lærernes holdning/ praksis før og etter at folkehelse og livsmestring ble innført i læreplanen. I kategori fire utarbeidet jeg en tabell for muligheter og en tabell for utfordringer.

Etter å ha utarbeidet disse tabellene og kodene, prøvde jeg å finne ut hvilke koder som var like og hvilke som skilte seg ut (Yin, 1994, sitert i Postholm, 2010, s. 95). Funnkapitlet var i utgangspunktet delt opp i de fire hovedkategoriene som er blitt presentert over, men etter å ha lest gjennom fant jeg ut at det var mer hensiktsmessig å presentere lærerne hver for seg. Kodene som er utarbeidet danner allikevel grunnlaget for hva som blir lagt fokus på i hovedfunnene.

3.5 Forskningsetiske vurderinger

Dalen (2011) påpeker at “Samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer” (s. 100). Et av disse etiske prinsippene handler om at man må samle inn sine forskningsdata på et lovlig grunnlag. I prosjekter der personopplysninger samles inn, må man søke til Norsk senter for forskningsdata (NSD) (nå Sikt) for godkjenning til å gjennomføre prosjektet (Anker, 2020, s. 105; Dalen, 2011, s. 100). Ifølge Sikt identifiseres personopplysninger som “[..] enhver opplysning som kan knyttes til en person, enten direkte eller indirekte [..]. En personopplysning kan være et fødselsnummer, navn eller e-postadresser/IP-adresse. Stemme på lydopptak er også å regne som en personopplysning” (u.å.). Siden jeg benyttet meg av lydopptak og skulle samle inn informantenes stemme, navn og epostadresser, var det nødvendig å søke til Sikt (Sikt, u.å.) (Vedlegg 4). I tillegg til å søke om tillatelse til å gjennomføre prosjektet, har jeg foretatt meg flere etiske valg i arbeidet med denne oppgaven. For å vurdere oppgavens etiske side, vil jeg benytte meg av retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), med inspirasjon fra Anker (2020, s. 105) og Dalen (2011, s. 100). Disse retningslinjene inneholder flere punkter, men jeg har valgt å fokusere på disse: Punkt nr.15-*Ansvar for å informere*, punkt nr. 16- *Samtykke til å delta i forskningen*, punkt nr.20 -*Anonymitet* og punkt nr. 24-*Lagring og deling av forskningsmateriale* (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora - NESH, 2021, s. 18-26).

Som punkt 15 forteller har man som forsker et ansvar for å informere sine informanter om prosjektet som skal gjennomføres (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora- NESH, 2021, s. 18). Informantene i mitt forskningsprosjekt fikk på forhånd utdelt et informasjonsskriv, hvor de ble informert om prosjektet og om hvordan personopplysningene ville bli behandlet (Vedlegg 2). Sæther og Gleiss (2021) fremhever at fokuset på skolen og deres praksis ofte er oppe til debatt og at “En forsker som undersøker holdninger og undervisningspraksiser i skolen, kan derfor oppfattes som en person som evaluerer skolens eller enkeltlæreres presentasjoner” (s. 93). På bakgrunn av dette var det nødvendig å forklare prosjektets hensikt ovenfor informantene i min studie (Sæther & Gleiss, 2021 s. 93). Videre er det viktig at informantene i prosjektet har samtykket til å delta (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora - NESH, 2021, punkt

16, s. 20). Før intervjuene fikk informantene utdelt et samtykkeskjema de måtte skrive under på (Vedlegg 3).

Punkt 20 legger vekt på at informantenes anonymitet skal bevares (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora - NESH, 2021, s. 23). For å bevare informantenes anonymitet i studien valgte jeg å gi de fiktive navn (Anker, 2020, s. 106-107). Under transkriberingen av intervjuene fjernet jeg identifiserbar informasjon som navn, hvilke fag de har og hvilken utdanning de har, for å bevare anonymiteten. I presentasjonen av informantene har jeg med hvilken rolle de har, men har valgt å unnlate å skrive hvilke trinn de arbeider på og hvor lenge de har arbeidet i skolen. På en side er det relevant for svarene i min studie å ha med hvor mange år de har arbeidet i skolen og hvilket trinn de arbeider på. På den andre siden vil det gjøre det enklere for arbeidsgivere og andre involverte personer å gjenkjenne informantene med denne informasjonen (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora - NESH, 2021, punkt 20, s. 23-24). En annen ting jeg har gjort for å bevare informantenes anonymitet er å fjerne forskjellige utsagn og informasjon informantene kom med (Dalen, 2011, s.67) (Fontana & Freys, 1998, 2000, sitert i Postholm, 2010, s. 150). Et eksempel på dette er at jeg har valgt å utelate navnet på et av programmene den ene skolen er med i, fordi dette kan spores opp.

I punkt 24 blir det lagt vekt på at prosjektets datamateriell skal bli lagret på en hensiktsmessig måte (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora - NESH, 2021, s. 25). I tråd med Høgskolen i Innlandet sine retningslinjer kategoriserte jeg mine data som "gule-data". Gule- data er "alminnelige personopplysninger som epost, navn og telefonnumre" (u.å.). I henhold til retningslinjene kan data som dette lagres trygt i "tilgangsstyrte filmapper i One Drive Feide" (Høgskolen i Innlandet, u.å.). Jeg lagret derfor alt av dokumenter i min One Drive profil som jeg har fått via Høgskolen i Innlandet. Siden intervjuene ble tatt opp, var det viktig å ivareta informantenes personopplysninger på en best mulig måte. Derfor valgte jeg, på bakgrunn av Høgskolen i Innlandet sine retningslinjer, appen *Nettskjema Diktafon* under intervjuene (u.å.). Denne appen "[...] hindrer at lydfilene lagres lokalt og- eller synkes til dine private skytjenester[...]" (Høgskolen i Innlandet, u.å.). Etter prosjektets slutt vil alle lydopptak, kodelister og personopplysninger bli slettet (Høgskolen i Innlandet, u.å.).

3.6 Vurdering av studiens pålitelighet og gyldighet

Etter gjennomføringen av et forskningsprosjekt er det nødvendig å foreta en vurdering av arbeidet som er gjort (Anker, 2020, s. 104). Innenfor kvalitativ metode er det diskusjoner for hvilke begreper som er hensiktsmessige å bruke når man skal skrive om dette (Ringdal, 2018, s. 247). Jeg har valgt å benytte meg av begrepene «pålitelighet» og «gyldighet», som Jacobsen og Postholm (2018) presenterer i sin bok (s. 222-223).

Som de skriver handler pålitelighet i et forskningsprosjekt om at «forskeren selv reflekterer over sin påvirkning» (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 224). Dette kan for eksempel være gjennom å se på hvordan man som forsker er i samhandling med informantene og hvordan datamaterialet er samlet inn (Jacobsen & Postholm, 2010, s. 225-228). En av tingene som jeg føler kan begrense studiens pålitelighet er hvordan jeg foretok meg under intervjuene (Jacobsen & Postholm, 2010, s. 225). Under intervjuene var jeg opptatt av å ikke stille ledende spørsmål, men også å bekrefte svarene fra informantene. Dette kan ha virket negativt i den grad at de blir ledet til et svar, men på en annen side kan det ha virket positivt ved at jeg fikk bekreftet hva informantene faktisk mente. I intervjuene var jeg også bevisst på at jeg måtte huske å stille alle spørsmålene i intervjuguiden, noe som gjorde at i tilfeller hvor informanten hadde hatt mer å fortelle, gikk jeg over til neste spørsmål. Dette kan ha gjort at jeg mistet relevant informasjon, men det gjorde også at jeg fikk mye ut av intervjuene.

I et av intervjuene var jeg også syk, noe som jeg selv følte påvirket intervjuet i den grad at jeg ikke stilte utdypende spørsmål, som jeg hadde gjort i de andre intervjuene. I Johannessen et al. (2016) står det at “Egen usikkerhet og manglende intervjutrening kan også virke negativt på informantene. Dette betegnes som intervju effekt og kan være med å påvirke de svarene man får” (Hellevik, 2002, sitert i Johannessen et al., 2016, s. 157). Under innhenting av informanter var det viktig for meg at informantenes deltakelse var frivillig og at de ikke skulle føle seg presset. Men jeg sitter allikevel igjen med en følelse av at jeg var påtrengende ovenfor en av informantene i arbeidet med å avtale intervju. Denne følelsen gjorde at jeg følte meg distansert under intervjuet, fordi jeg ikke ville være til bry. Informanten ga ikke uttrykk for dette, så det er ikke nødvendigvis slik at det påvirket intervjuet for henne i noe grad.

Under mine intervjuer brukte jeg appen *Nettskjema Diktafon* for å gjøre lydopptak. Dette forårsaket at jeg hadde mobiltelefonen liggende imellom informanten og meg. I appen er det slik at en klokke viser hvor lenge intervjuet har pågått. Jeg var bevisst på å ikke miste mine

taleopptak under intervjuene og valgte derfor å ha mobiltelefonen ulåst under intervjuene, noe som forårsaket at både informantene og jeg hadde mulighet til å se på klokken på telefonen. Jeg observerte at noen av informantene kikket på klokken av og til, noe som kan ha forårsaket stress. Det kan være mulig at klokken påvirket informantene i den grad at “Jeg må si noe mer” eller “Jeg har dårlig tid” (Johannessen et al., 2016, s. 157). Dette er bare antakelser, men jeg mener det er et moment som kan ha vært med på å påvirke både informantene og meg. Selv om dette kan ha påvirket intervjuene, satt jeg iallfall igjen med lydopptak som var gode og jeg slapp å gjøre intervjuene om igjen.

Som nevnt tidligere brukte jeg flere metoder for å kontakte mine informanter. Jeg kontaktet de både direkte, via skoleleder og ved hjelp av andre. Ved å bruke denne metoden kontaktet jeg lærere jeg visste om fra tidligere og som allerede arbeidet med folkehelse og livsmestring. Denne metoden kan være en styrke ved at jeg allerede kunne ha en form for relasjon med informantene og at de visste hva temaet gikk ut på. Samtidig minsker dette mulighetene for at svarene kunne blitt mer tilfeldige (Andenæs, 2001, sitert i Dalen, 2011, s. 96; Johnsen, 2021, s. 202). Ved at jeg sendte ut epost til rektorer og lot andre kontakte informanter for meg, gjorde også at anonymiteten til noen av informantene ble mer sårbare, siden det har vært kommunikasjon igjennom flere ledd (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora - NESH, 2021, punkt 20, s. 23-24). Årsaken til at jeg gjorde dette var for å innhente flere informanter, slik at oppgaven skulle få et større datagrunnlag å basere seg på. I ettertid tenker jeg at jeg kunne gjort dette på en annerledes måte, ved å innhente informanter tidligere og unngått å måtte spørre andre om hjelp.

Gjennom hele prosjektet har jeg vært opptatt av å bevare informantenes anonymitet og lagt vekt på å kontakte de via epost, slik at det i etterkant er lettere å slette. Før et av intervjuene oppstod det en situasjon som gjorde at en av informantene ikke kunne gjennomføre intervjuet. På bakgrunn av dette ville jeg kontakte informantene for ny avtale og valgte å kontakte informantene via melding. I dette tilfelle klarte jeg å sende melding til skolen og ikke informantene. Dette kan ha vært med på å svekke anonymiteten til informantene. Samtidig som jeg i etterkant har vært veldig nøye med å ikke gjøre denne feilen igjen.

I arbeidet med å opprettholde oppgavens gyldighet handler det blant annet om at andre som leser oppgaven skal kunne forstå og sette seg inn i studien, på samme måte som forskeren har gjort (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 230). I et forsøk på å oppnå dette har jeg i mitt

metodekapittel prøvd å forklare alle prosessene i mitt forskningsprosjekt (Lincoln & Guba, 1985, sitert i Jacobsen & Postholm, 2018, s. 230-231). Jeg valgte også å sende de transkriberte intervjuene til de som ønsket det. I tillegg sendte jeg ut lærerbeskrivelsene som blir presentert i kapitelet om funn. Dette var for å sikre at informantene kunne si seg enige i det som ble presentert og at funnene var gyldige til bruk i videre diskusjon (Lincoln & Guba, 1985, Merriam, 1998, Stake 1995, sitert i Postholm, 2010, s. 132-133; Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 1998; Savin-Baden & Major, 2013, sitert i Jacobsen & Postholm, 2018, s. 230). Jeg fikk tilbakemelding fra to av informantene, hvor de bekreftet at de var tilfredse med beskrivelsene jeg hadde utarbeidet. Under intervjuet var det en av informantene som ønsket at jeg fjernet noe av det vi hadde snakket om. Etter intervjuet ble dette tatt hensyn til og fjernet. Disse valgene mener jeg kan være med på styrke oppgavens gyldighet.

Gyldighet omhandler også at «[...] forskningsresultatene svarer på det fenomenet som utforskes» (Aadland, 2011, kap. 8, sitert i Anker, 2020, s. 109). Dette påpeker også Jacobsen og Postholm (2018) i form av at det er nødvendig å se på at oppgavens teori og empiri henger sammen (s. 229). Som det ble nevnt tidligere har jeg brukt intervju som metode i denne studien, noe som gjør at man kun får hørt om informantens erfaringer og ikke observert de (Gibbs, 2015, referert i Jacobsen & Postholm, 2018, s. 237). Det kan være flere faktorer som spiller inn på lærernes påvirkning i arbeidet med folkehelse og livsmestring, enn hva som kommer frem i intervjuene (Anker, 2020, s. 109-110; Jacobsen & Postholm, 2018, s.235). Det vil derfor ikke være mulig å si at mine funn kan gi et konkret svar på oppgavens problemstilling «Hva påvirker lærere på småskoletrinnet i arbeidet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?». Men ved hjelp av oppgavens forskning og teori (Damer, 2013, sitert i Jacobsen & Postholm, 2018, s.235), kan jeg allikevel diskutere at ulike nivåer i skolen er med på å påvirke lærernes praksis i arbeidet med folkehelse og livsmestring.

Det er også nødvendig å nevne at skoleledere og andre ansatte på skolene hvor informantene arbeider på, ikke har fått mulighet til å fortelle sine meninger om temaet, noe som kan være hensiktsmessig når man skal undersøke ulike temaer (Dalen, 2011, s. 50-51). Jeg har heller ikke undersøkt hvordan skoleeiere og kommunene oppfatter arbeidet med folkehelse og livsmestring. På en annen side har dette gitt meg en større mulighet til å gå i dybden og sett på hvordan lærere oppfatter at de blir påvirket i arbeid med folkehelse og livsmestring. Det er forsøkt å unngå at sensitiv informasjon om de personene som ikke har deltatt i intervjuene skal bli delt, verken i intervjuet eller i presentasjonen av funnene (Sæther & Gleiss, 2021, s. 94).

3.7 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg tatt for meg oppgavens metode. Studien bygger på en kvalitativ metode, hvor jeg har brukt semi-strukturerte intervjuer for å samle inn prosjektets datagrunnlag. I kapittelet har jeg tatt for meg hele prosessen med å velge ut informanter og til hvordan jeg har analysert dataene. Oppgaven bygger på etiske prinsipper med bakgrunn i NESH sine retningslinjer og fokuserer på å ivareta informantene på best mulig måte. Det er også blitt gjort en vurdering av prosjektets pålitelighet og gyldighet. Videre vil oppgavens funn bli presentert.

4.Funn

I denne delen av oppgaven vil studiens funn bli lagt frem. Funnene vil bli lagt frem ved at jeg først presenterer hver lærer, med bakgrunn av de fire hovedkategoriene som ble utarbeidet etter analysen av datamaterialet. Deretter vil analysens fire hovedfunn bli trukket frem. Jeg skal gjennom analysen av funnene prøve å finne svar på oppgavens problemstilling “Hva er med på å påvirke lærere på småskoletrinnet sitt arbeid med folkehelse og livsmestring?” og forskningsspørsmålene «Hvordan forstår lærere på småskoletrinnet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?» og «Hvordan arbeider lærere på småskoletrinnet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?». Oppsett og formulering av hovedfunn er inspirert av Lysne og Postholm (2018).

4.1 Lærerbeskrivelser

4.1.1 Hege

Jeg får gjennom hele intervjuet inntrykk av at Hege er opptatt av folkehelse og livsmestring. Når Hege får spørsmål om hva hun legger i begrepet tverrfaglighet svarer hun slik:

Nei, jeg har alltid tenkt på det som en sånn... at man bruker alle fag, uansett om det heter norsk eller om det heter matte eller engelsk, at man har... at man kan bruke det man lærer hele tiden, i alle fag på en måte. Selv om det heter norsk så betyr ikke det at vi ikke kan prate om naturfaglige ting. At man... at opplæringen egentlig er dynamisk, tenker jeg. (Sitat Hege)

I spørsmålet om hva hun legger i folkehelse og livsmestring, legger hun først og fremst vekt på det sosiale aspektet og elevens følelser:

Sånn som jeg har tolka det, fordi jeg har [trinn] så tenker man jo... eller i hvert fall gjør jeg det, tenker jeg mest i forhold til sosialt. Det å mestre sosiale relasjoner, lære seg sosiale

koder, normer og regler i samfunnet, hvordan man skal være et deltagende menneske i samfunnet, på en normal basis på en måte. (Sitat Hege)

På skolen hvor Hege arbeider, er de en del av et program som innebærer at de på skolen skal ha fokus på fysisk aktiv læring (FAL). FAL handler om “[...]integrering av kroppslige bevegelser i undervisning” (Faltastisk, u.å.). Skoleledelsen har planfestet at de skal arbeide med FAL en time hver dag. Dette programmet trekker hun opp mot folkehelse. Det arrangeres også ulike dager hvor de får besøk fra ulike aktører, på grunnlag av programmet skolen er med i.

[Mhm] Vi har inn ... Det er liksom lagt av, eller lærerne skal sette av tid hver eneste dag, minst en time til fysisk aktivitet i skoledagen. Og da er det lett å tenke at” Da må vi leke” eller “da må vi ha gym hver dag”, eller da må vi.... men vi gjør det med fag, sånn at vi har fysisk aktiv læring. (Sitat Hege)

I tillegg til disse dagene forteller hun at det også blir lagt opp til faste aktivitetsdager og temadager som hun knytter opp mot folkehelse og livsmestring. Hun nevner at skolen ikke har noe felles plan på hvordan de arbeider med folkehelse og livsmestring, men forteller at de tenker på samme måte. I intervjuet med Hege snakket vi ikke spesifikt om hvordan hun arbeider sammen med de andre på skolen med folkehelse og livsmestring, annet enn når skolen arrangerer ulike aktivitetsdager og markeringer.

Hege gir uttrykk for at det ikke alltid er like lett å få til en time med FAL, men forteller at hun legger opp en undervisning hvor elevene er mer aktive. Hun benytter seg av *Det tenkende klasserom* av Petter Liljedahl, som hun har lært om i utdanningen sin. *Det tenkende klasserom* handler om “[...]å få elevene til å tenke selvstendig og dermed forbedre sin mulighet til å lære” (Brøyn, 2023, s. 17). Hege beskriver at ved bruk av denne metoden har ikke elevene faste plasser, de arbeider på whiteboard-tavler og læreren har rollen som veileder. Hun forteller videre at årsaken til at elevene ikke har faste plasser, er at de hver dag får en ny mulighet til å sitte med den de har lyst til. Bruken av whiteboard-tavler handler om at det skal være enklere for elevene å viske ut eventuelle feil og at fokuset ikke skal ligge på at alt må være riktig. I tillegg til dette nevner hun også at hun benytter seg av blant annet Olweus, som er et forebyggende program for mobbing i skolen (Regionalt kunnskapssenter for barn og unge – RKBU Vest, u.å.), samtalering, fagbøker som er knyttet opp mot Kunnskapsløftet og rollespill i arbeidet med folkehelse og livsmestring. Hun legger også vekt på at folkehelse og livsmestring

skjer i spontane situasjoner og at hun liker å legge opp en undervisning som baserer seg på elevenes spørsmål.

[...] Og da, jeg er litt for det.. sånne.. jeg liker sånne timer med elevene, hvor de spør om noe, og selv om det ikke var tema akkurat nå, så tar vi det fordi det var det de lurte på. Og så kan man bruke det inn i undervisningen sin, for å hekte det på ting som de interesserer seg for. (Sitat Hege)

Hege forteller at det var lite fokus på psykisk helse i hennes utdanning og det ser ikke ut til at utdanningen har påvirket henne i stor grad. Hun forteller videre at innføringen av begrepet i læreplanen ikke har endret hennes praksis, men forteller at hun tror at noe av motivasjonen for å arbeide slik som hun gjør, ligger til grunn i hennes erfaringer fra egen skolegang.

Men jeg er nok litt heldig med akkurat det der, fordi at jeg selv... jeg bestemte meg for å bli lærer når jeg gikk i 7. klasse. Og det var liksom ikke fordi at jeg hadde... Man hører om "jeg bestemte meg for å bli lærer når jeg gikk i 7. klasse, for læreren min var en dritt", sånn som jeg skal bli bedre, typ. Men det var ikke sånn. Det var sånn "det her har jeg skikkelig lyst til å gjøre". Men jeg gikk i en fantastisk klasse. Som hadde et kjempegodt klassemiljø, hvor alle stolte på alle og det var ingen som var redde for å si noe. Vi hadde det så innmari bra sammen. [...] Nei, så jeg vet ikke om det på en måte kanskje har formet litt hvordan jeg ønsker å ha det i klasserommet. Det at jeg opplevde å ha det så fint på skolen selv. (Sitat Hege)

I intervjuet får informantene også lese et utdrag fra Overordnet del (Vedlegg 5) hvor folkehelse og livsmestring blir definert. Hege svarer slik:

Ja. Ja, det er jo dette jeg på en måte har lagt i det jeg også. Spesielt dette med fysisk og psykisk helse, seksualitet og kjønn, også identitet. Det er vanskelig å ta opp rusmidler med [trinn]. Så det er en ting jeg på en måte har stryket litt av lista, annet enn hvis de spør spesifikt, for det er det jo noen som gjør, for noen har jo fått med seg, noen er jo mer oppvakt enn andre og kan jo finne på å spørre om sånne ting da. Men da går man jo veldig overfladisk inn på det med dem. (Sitat Hege)

I intervjuet får hun også spørsmål om hvilke muligheter og utfordringer som hun opplever har kommet etter at begrepet ble innført og at de begynte å arbeide med det. Hun forteller at

innføringen av begrepet i læreplanen har gitt hun en større mulighet til å forklare foreldrene hvorfor hun arbeider som hun gjør.

Ja, det er mye enklere å ta det opp med foreldre i hvert fall. For det står i læreplanen og den må vi forholde oss til, og den må jo faktisk foreldre forholde seg til også. Sånn at det er ikke like vanskelig å ta det opp med foreldre lenger, fordi det er jo et faktisk mål. Det er et faktisk kompetansemål som vi bare må forholde oss til. Så man har i hvert fall skapt et grunnlag for bedre samtale med foreldre. (Sitat Hege)

Samtidig ser hun på den individbaserte samfunnsutviklingen som en utfordring i arbeidet med temaet.

[...] Det er vanskeligere å jobbe med det nå enn det var før, fordi elever blir lært opp til at du er unik og du har rett til alt i hele verden, og derfor trenger du ikke høre på noen andre heller. Så det er kjempevanskelig. Mye vanskeligere nå. Dette med respekt spesielt, og toleranse er kjempevanskelig. (Sitat Hege)

Hun legger også vekt på at hun bruker mye tid på mediebruk og stiller seg spørsmålene “Hvordan skal jeg forberede elevene mine på det her, egentlig?» «Hvordan skal man lære dem å skille mellom hva som er på ekte og hva som er falskt?» (Sitat Hege).

4.1.2 Tove

I starten av intervjuet spør jeg Tove hva hun legger i begrepet tverrfaglighet. Tove svarer slik “Da tenker jeg liksom at... Veldig ofte så er det lett, synes jeg, å tenke sånn som samfunnsfag og naturfag er veldig enkelt å dra med seg inn i norskfaget for eksempel, med diverse skriveoppgaver og sånne ting [...]” (Sitat Tove). Videre går vi over på begrepet folkehelse og livsmestring. Når Tove beskriver dette, legger hun vekt på å gi elevene verktøy til å mestre ulike situasjoner i livet og la elevene kjenne på hvor godt det er å være i aktivitet.

Jeg tenker veldig på det her med å mestre livet. Tåle medgang og tåle motgang. Å lære deg å takle situasjoner der du og bestevennen din blir kanskje uvenner. Men å gi dem gode verktøy da, til å takle sånne situasjoner. [...] Og folkehelse, så tenker jeg også på det med at vi kan.. ja, sånn som i dag da...som vi har vært på skitur nå på morgenen. Å kunne bidra til at de elevene vi vet sitter hjemme og spiller så fort de er hjemmefra skolen. Da har de i hvert fall fått vært i bevegelse og rørt litt på seg her. Og som regel så er det sånn at selv om

mamma sier at “jammen han liker ikke å gå på ski”, så går han på ski og leker og smiler og har det fint her. (Sitat Tove)

På spørsmålet om hva hun synes om lærerplanens definisjon av begrepene gir hun et tosidig svar.

Jeg tenker jo at det er veldig fornuftig det som står her. Veldig fornuftig! Men som jeg sa innledningsvis, så er vi nok ikke flinke nok til å la det her på en måte gjennomsyre undervisningen vår. Sånn som dette her “Fremme, god, psykisk og fysisk helse som gir muligheter til å ta ansvarlig livsvalg” [...]. (Sitat Tove)

I definisjonen av læreplanen blir det nevnt flere ulike temaer som folkehelse og livsmestring rommer. Tove legger vekt på at flere av disse temaene er noe skolen samarbeider med de foresatte om, på for eksempel foreldremøter.

[...] Levevaner prøver vi jo liksom å gi noen råd til da “Det finnes andre ting vi kan finne på enn å sitte å spille”. Og her prøver vi jo å få litt foreldrene på banen. Vi har jo på foreldremøte på første trinn så er jo helsesykepleier og en ernæringsfysiolog eller noe sånt med, og sier litt om hva som er anbefalt av matpakker og sånne ting. [...] Tenker at det er deres ansvar, kanskje spesielt dette med levevaner og mediebruk. Altså mediebruk. Vi får ikke gått inn å styrt hva de gjør hjemme. (Sitat Tove)

I tillegg til foreldremøter har de en “Førsteklassesamtale”: “Og så er de jo på denne førsteklassesamtalen, ungene og foreldre, hos helsesykepleier. Og da blir det jo gjerne pratet litt om sånne type ting da. Spesielt det som går på mat og bevegelse liksom” (Sitat Tove). Hun forklarer også at de kartlegger elevene ved at det er en fysioterapeut som observerer elevenes gymtime på 1.trinn. Hun nevner også at skolen har lagt inn faste temaer på foreldremøter, hvor de tar opp temaer innenfor folkehelse og livsmestring. De selv passer også på å ta opp ting om det er behov for det. Når jeg spør henne om hun ser på det som står i læreplanen som realistisk, legger hun også her vekt på samarbeid med de foresatte.

Jeg tenker at det realistiske er å på en måte gi de teorien på mye av dette. Både når det gjelder seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk. Som jeg sa, vi kan gi de teorien, men praksisen er det kanskje foreldrene som må ta på en måte. Altså det er de som ser dem de andre timene i døgnet, når de ikke er her. [...]. (Sitat Tove)

På skolen hvor Tove jobber på er det ingen felles plan på hvordan de skal arbeide med folkehelse og livsmestring, men hun forteller at de bruker *Mitt Valg* i arbeidet med elevenes psykiske helse. *Mitt Valg* er et program som er utarbeidet av Lions for å skape gode skoleforhold for elever rundt om i hele verden (Det er mitt valg, u.å.). Det er planfestet av ledelsen at lærerne skal bruke dette verktøyet en gang i uken. Årsaken til innføringen av dette verktøyet forklares på denne måten “Men de lærerne som har jobbet her lenge, var jo veldig sånn på at vi... ja få et verktøy på en måte da, for å kunne ha fokus på det, at du ikke skal finne på alt selv” (Sitat Tove).

I tillegg til *Mitt Valg*, har skoleledelsen lagt opp til at alle elevene har Fysak og svømming hver uke, hvor lærerne på hvert trinn selv legger opp til hvor mye de velger å benytte seg av svømmingen. Hun forteller at de på deres trinn benytter seg mye av dette tilbudet. Under intervjuet snakker vi ikke om hvor ofte og når Fysak skal benyttes. I beskrivelsene over ble FAL nevnt som en praksis. Fysak og FAL kan på flere måter sees på som noe av det samme. Færder kommune definerer begrepene på denne måten:

FAL er et kommunalt satsningsområde innen kompetanseheving for lærere og øvrige ansatte på barnetrinnet. Fysisk aktivitet (FYSAK) er et generelt samlebegrep som forklarer kroppslig bevegelse med energiforbuk tydelig over hvilenivå. Videre må de to begrepene forstås som separate begrep, men også med tydelig sammenheng. (Færder kommune, u.å.)

Skolen arbeidet også med folkehelse og livsmestring ved innføringen av Fagfornyelsen. Tove forteller at : “[...] Så da hadde Udir kompetansepakker. Og da drev vi jo å jobbet med det her “Hva ligger i begrepene folkehelse og livsmestring, “hva ligger i begrepene ja” ... Men det har liksom bare blitt borte” (Sitat Tove). Disse kompetansepakkene arbeidet de og diskuterte sammen med trinnet. Hun forteller videre at “[...] Men jeg kan ikke huske at vi hadde noen felles møte der vi liksom løftet det opp” (Sitat Tove). Tove gir uttrykk for at dette arbeidet fungerte godt, men at det var vanskelig å opprettholde etter korona. Hun beskriver at koronasitasjonen har gjort at de jobber mer individuelt med temaet, siden man ble vant til å være for seg selv under pandemien.

Når jeg stilte Tove spørsmålet “[...] Så hvis du skal planlegge en time, så er det på en måte ikke.. har du noe... har du om folkehelse og livsmestring i noen timer? På en måte som du har satt av da, tid til?” (Sitat meg). Så svarte Tove slik:

Nei, det er kun den her *Mitt valg* økta i løpet av uka, som er.... der det er sagt at her jobber vi med det. Men det tenker jeg jo går mest på psykisk helse. Altså selvsagt, det er noen øvelser der det er litt bevegelse, men jeg vil liksom ikke kalle det fysisk bevegelse allikevel liksom. (Sitat Tove)

Men i beskrivelsen av hva folkehelse og livsmestring er, så trekker hun inn at de også driver med ulike aktiviteter som fremmer temaet (se sitat lenger opp). Noe som indikerer at hun arbeider mer med temaet enn hva hun selv oppfatter. Tove er opptatt av at det er viktig å arbeide med folkehelse og livsmestring, men føler at hun ofte blir sittende å arbeide slik som hun alltid har gjort og forteller at hun skulle ønske at hun arbeidet mer med temaet.

Altså, vi er veldig opptatt av det faglige, også vet vi liksom at det ligger bak der. De er der, men det er ikke akkurat sånn at når vi sitter og planlegger sammen på trinnet “å ja, men da får vi dratt inn folkehelse og livsmestring” og liksom eller andre ting da. Så det er nok ikke de tverrfaglige temaene som står i Kompetanseløftet som... ja eller LK20 da, som gjennomsyrrer så mye som det burde kanskje. (Sitat Tove)

Hun forteller at hun ikke føler at hennes praksis er endret etter innføringen av folkehelse og livsmestring, men at innføringen av *Mitt Valg* har gjort henne mer bevisst, men at det kan være krevende å arbeide med temaet utenom disse timene.

[...]Men det er på en måte... vi har fokus på det den timen. Og så blir det liksom litt, ja, det koker litt bort da. I en veldig travel skolehverdag. Vi er kanskje ikke så flinke til å minne ungene på at “ Ja, men husker dere i går da vi hadde *Mitt Valg*? Da snakket vi om det”. Jeg tror ikke vi er flinke nok til det heller egentlig. (Sitat Tove)

Vi fortsetter intervjuet med å se på muligheter og utfordringer ved innføringen av folkehelse og livsmestring. Hun forteller at å arbeide med temaet gir de en metodefrihet, men at det er lett å fortsette med den samme praksisen man har gjort tidligere. Tove nevner at en utfordring kan være at det kan oppstå situasjoner hvor elever forteller ting de har opplevd, som gjør at man som lærer må være forberedt for hvordan man skal reagere. Her legger hun vekt på at de sammen i kollegiet snakker sammen hvis slike situasjoner oppstår.

I slutten av intervjuet vil jeg høre om hvordan fokuset på psykisk helse/folkehelse og livsmestring var igjennom utdanningen til Tove. Hun forteller at det ikke var stort fokus, men at det ble sett på det hun beskriver som “vanlige utfordringer”. Det hun har lært har kommet

mer fra videreutdanningen som hun har tatt. Når jeg spør henne om utdanningen har påvirket henne, svarer hun slik:

Jeg tenker jo påvirket meg... altså utdanningen påvirket meg i form av at du lærte hvordan du skulle møte ungene. Og i praksis, ikke sant, for det er da du liksom får smaken på det virkelige liv. Og da... du lærer liksom hvordan du skal møte dem hvis noen er redd for noe eller sånne ting, men ikke noe ... nei. [...] Nei, egentlig ikke. Jeg tenker hvordan du møter dem, det handler kanskje litt om hvordan du er som person også. (Sitat Tove)

4.1.3 Gro

I starten av intervjuet begynner jeg med å høre om hva Gro legger i begrepet tverrfaglighet. På dette spørsmålet svarer hun slik:

Tverrfaglighet? I det begrepet legger... eller jo det legger jeg at i et opplegg, i en oppgave, i en skolehverdag, er det flere [ehh] emner, flere fag, flere ting som går inn i hverandre. Og at man kan jobbe med ting uten å tenke at akkurat nå jobber vi med det og bare det, norsk og bare norsk. At man favner flere fag i ett og samme opplegg, time, oppgave, ja, hva det nå er. (Sitat Gro)

Hun forsetter med å gi et eksempel fra en hendelse som skjedde ute i leken denne dagen, hvor det oppstod en tverrfaglig aktivitet som ikke var planlagt. Videre snakker vi om begrepene folkehelse og livsmestring. På dette spørsmålet svarer hun slik:

Folkehelse og livsmestring er for meg at vi på skolen ser eleven sånn at den får en trygghet i seg selv. Som er en forutsetning for å utvikle seg, få et godt liv videre. [...] Å mestre livet sitt er blant annet å kunne få på seg sine sko selv, det er å kunne få riktig arm i riktig erme i en jakke. Det mener jeg er livsmestring der og da. [...]. (Sitat Gro)

Gro forteller at på skolen hvor hun arbeider legger ledelsen opp til temauker i løpet av året, som er satt av til å arbeide med de tverrfaglige temaene. Ledelsen bestemmer hvilke uker dette skal foregå og lærerne planlegger innholdet. I forarbeidet til disse ukene er det satt av tid til at trinnene samarbeider på tvers av hverandre "Og vi har noen felles aktiviteter som blir planlagt av de som melder seg til å være "motorer" i dette opplegget. Og en del innfallsvinkler, oppgaver og aktiviteter planlegges på trinn» (Sitat Gro). Deretter går de trinnvis og planlegger individuelle opplegg for resten av uken. Jeg spør videre hvordan Gro føler at ledelsen legger opp til arbeid med folkehelse og livsmestring og på dette spørsmålet svarer hun slik:

De gir det veldig over til oss. Få føringer på innhold. De er liksom med å bestemmer hvilken uke passer det, og så stopper det kanskje der. [...] . Og det ligger jo mye fri... positiv frihet i det. [...]. Samtidig som jeg noen ganger tenker at hvis min skole... ja kanskje skulle vi ha tenkt litt mer enhetlig. Kanskje er det ikke så farlig. Jeg har ikke helt bestemt meg hva jeg synes. (Sitat Gro)

I tillegg til å arbeide med folkehelse og livsmestring i temaukene, har skolen også arbeidet med skoleutvikling i forhold til folkehelse og livsmestring. Her fikk de besøk av eksterne aktører. Dette forklarer Gro som en faktor som har vært med på å gjøre de klare for å arbeide med folkehelse og livsmestring.

Og så har vi jo hatt noen skoleutviklingsbolker her på skolen, som har absolutt hatt et preg for å ruste oss til den jobben her da. Vi hadde blant annet, og det gikk over mange uker, et opplegg som het *Å se eleven innenfra*. Der det var to psykologer som snakket veldig mye... som var rett og slett forelesninger som vi fulgte på video da. Og vi hadde jo klasserommet som utgangspunkt, men det var jo absolutt innenfor det her.(Sitat Gro)

Det kan se ut til at de på trinnet hvor Gro arbeider har et godt samarbeid rundt å planlegge de tverrfaglige temaene. Når jeg spør om hun ofte planlegger for tverrfaglig arbeid svarer hun slik:

Det er begge deler og veldig ofte planlegger vi i lærergruppa sammen at nå skal vi lage noe i kunst og håndverk, bare for eksempel. [...]. Kan vi flette inn noe norsk? Er dette noe vi kan skrive noe om? Er dette noe vi kan... kan vi ha med noen naturfag? Ser vi flere fag her? [Ehm] såne opplegg planlegger vi ofte. (Sitat Gro)

I spørsmålet om hvordan Gro planlegger sine egne timer med folkehelse og livsmestring, forteller hun at hun liker å ha en dialog med elevene, gjerne i starten av timen. Slik jeg forstår Gro ser hun på dette som en aktivitet som lar elevene aktivt få være med å sette ord på hva de føler. Hun forklarer at ved at hun bruker seg selv i samtalene, kan det være enklere for elevene å snakke om temaer som egentlig angår dem selv og legger vekt på at det er viktig å gi elevene rom til å snakke om ulike temaer. Hun forteller også at arbeid med folkehelse og livsmestring ofte oppstår i spontane situasjoner, og at hun tror de arbeider mye mer tverrfaglig enn hva de tenker over selv.

Gro forteller at hun har vært opptatt av å arbeide med folkehelse og livsmestring før begrepet ble innført i læreplanen.

[...] Og akkurat den tittelen, folkehelse og livsmestring som kom inn i læreplanen, da ble det liksom veldig sånn fokus på disse tingene som skulle inn. Og jeg vet og husker at jeg tenkte veldig ofte at det er veldig fint, men det er ikke nytt for meg. Jeg har alltid tenkt med elever, selv om årstallet het [årstall], så har jeg også da tenkt på folkehelse og livsmestring selv om vi da hadde ikke det begrepet enda. (Sitat Gro)

Hun forteller at når hun selv studerte, skulle hun skrive en oppgave innenfor psykisk helse og konklusjonen hennes var at det fantes for lite informasjon om det. I Gro sin utdanning var det lite fokus på psykisk helse, og det lille som hun beskriver har kommet fra etterutdanninger hun har tatt. Hun forteller at selv om fokuset på temaet var lite utdanningen, var det ikke noe hun savnet "Og det rare... altså der og da... ingen.. nå får jeg snakke for meg selv kanskje men. Men jeg savnet det ikke, for jeg visste ikke at jeg ikke fikk det, hvis du skjønner»(Sitat Gro).

Hun forteller at det er skolens utvikling som kan ha vært med på å gjøre henne mer bevisst i arbeidet.

Nei. Så det er jo mer sånn som skolehverdagen og skolen har utviklet seg de siste årene, det er jo der du har begynt å lære litt om at små barn kan jo også ha angst, små barn kan ha alt mulig rart. Og det gjelder om å gjøre små barn klare for livet sitt, mestre hverdagen sin, og trenger du mer enn å kunne bokstaver da kanskje? Ja, det gjør dem. Så det er jo på den måten man har fått en bevissthet rundt det. (Sitat Gro)

Gro forteller at hun synes læreplanens definisjon av folkehelse og livsmestring er realistisk. Når jeg spør hun om hva hun ser på som muligheter og utfordringer med at folkehelse og livsmestring er innført i læreplanen, svarer hun først og fremst at det har gjort henne mer bevisst. Hun forklarer at nå som det er en del av lærernes jobb, blir det kanskje ikke en like holdningsbasert praksis som hun forteller at det var før. Når det kommer til mulige utfordringer som kan dukke opp i arbeidet med folkehelse og livsmestring forteller Gro meg at det kan oppstå situasjoner med elever hvor man som lærer ikke nødvendigvis alltid vet hvordan man skal håndtere situasjonen. Hun forteller også at man kan komme opp i situasjoner hvor det oppstår uenigheter med foreldre i forhold til hvordan man har håndtert ulike situasjoner.

4.1.4 Kjersti

I spørsmålet om hva Kjersti legger i begrepet tverrfaglighet forteller hun ” Det er jo å knytte flere fag sammen gjennom et kanskje, et felles tema da[...]” (Sitat Kjersti). Videre forklarer hun at hun liker å bruke elevenes sanser når hun arbeider tverrfaglig.

Så, og det er jo egentlig ... Jeg er jo glad i å jobbe både ... Når jeg jobber med et tema så synes jeg det er fint å knytte det opp mot en opplevelse. Enten via smak da. Når jeg startet med bokstavinnlæring, så etter vi hadde lært noen bokstaver da jeg hadde [klassetrinn], så hadde vi smaksprøver. Da prøvde jeg å finne noe som hver bokstav startet på som vi hadde lært. S for sitron. (Sitat Kjersti)

I beskrivelsen av folkehelse og livsmestring legger hun vekt på at man skal gi elevene verktøy. Når hun får lese definisjonen fra Overordnet del gir hun uttrykk for at hun kan stille seg bak definisjonen. Men i likhet med Hege nevner også Kjersti at hun tilpasser noen av temaene som blir nevnt i definisjonen, siden hun arbeider med elever på småskoletrinnet. Hun nevner at de ikke går like mye inn på alle temaene, da noe av det kommer på senere klassetrinn. Kjersti forteller at hun synes folkehelse og livsmestring var noe som skilte seg ut fra de to andre temaene, fordi hun kan arbeide konkret med det. Denne innstillingen er tydelig å se gjennom hennes forklaring av hvordan hun legger opp til arbeid med folkehelse og livsmestring.

På skolen til Kjersti fikk de arbeide grundig med folkehelse og livsmestring ved innføringen av Fagfornyelsen. Her la ledelsen opp til at de skulle bruke to uker på hvert tema. Etter gjennomføringen skulle de i plenum dele sine erfaringer. Hun forteller at skolen i dag ikke har noe plan på hvordan de arbeider med temaet og at “[...] det er nok kommet litt inn under huden på oss nå” (Sitat Kjersti). Kjersti gir uttrykk for at dette har hjulpet henne i arbeidet med temaet.

Så jeg føler jo at det her... Ja, og vi begynte jo å jobbe med når... når dette her kom, så begynte vi å jobbe med det en stund og da fikk vi på en måte gjort det litt til vårt, sånn at det ikke... For det er noen ganger, når du jobber som lærer, så får du enten... Det er jo alt det du skal gjøre som du selv ser at du skal gjøre, i forhold til å lage undervisningsopplegg, også kommer det mye fra oven. Både fra direktorat og fra departement, og fra kommuneledelse, ikke sant.. Så man står av og til og føler at man sjonglerer ekstremt mange baller, men når du da får muligheten til å gjøre noe litt til ditt eget, så får du jo en... For det først jeg da, får mer lyst til å jobbe med det og kanskje klarer å se større muligheter med det da. Men det er klart det at det er viktig at ledelsen holder tak i det, og at det gjennomsyrrer

litt det vi jobber med. Ellers så blir det jo fort at man sitter på hver sin tue. Så den delingskulturen tenker jo jeg er kjempeviktig. (Sitat Kjersti)

Hun forteller videre at ledelsen fortsatt legger opp til tid hvor de kan snakke om folkehelse og livsmestring i fellestiden. Dette kan være i form at de for eksempel skal lese om det og diskutere om dette er noe de vil praktisere i undervisningen. Som nevnt har ikke skolen en spesifikk plan på arbeidet med folkehelse og livsmestring, men Kjersti forteller at de på skolen arbeider med FAL, som hun trekker opp mot folkehelse.

Sånn at det er jo noen vi har planfestet. Alle trinn har hvert fall en økt i uka med fysisk aktiv læring, i tillegg til gym. Man har gjerne mer enn det også. På mitt trinn har vi i hvert fall to økter i uka med det. Og da er jo... fordi fokuset i forhold til at barn og unge burde jo være i god aktivitet i hvert fall en time hver dag. Da holder ikke med et friminutt på 30 minutter liksom, med bevegelse. (Sitat Kjersti)

Hun forteller at de i forkant av dette prosjektet fikk utdelt aktiviteter fra et større prosjekt i Norge og at de skulle gjøre disse til sine egne. De skulle teste ut disse oppleggene på hverandre i kollegiet og snakke om erfaringer som de gjorde i klassen. Kjersti forteller at når de brukte mye tid på denne prosessen har gjort at hun føler det sitter i skolens kultur at de arbeider med temaet.

[...] Så dette ble jo planfestet og det på en måte ... forankret fra ledelsene og helt ned, så alle var veldig inneforstått med det. Så vi har jo, vi har jo jobbet med det, og nå føler vi liksom at det er veldig... «Ja, det driver vi med». (Sitat Kjersti)

I intervjuet får jeg inntrykk av at skolens arbeid med FAL påvirker Kjersti i stor grad. Når hun forteller om hvorfor det er viktig at elevene skal utfolde seg aktivt er engasjementet stort. Hun forteller at hun har snakket med fagfolk om hvordan fysisk aktivitet påvirker hjernen og at hun har erfaring med at elever som strever med lesing, også kan slite med motoriske ferdigheter. Derfor fokuserer hun mye på FAL i hennes undervisning. Hun forteller også at hun tror at det er viktig for elever som kan føle seg utenfor i en klasse, å oppleve mestring innenfor FAL.

[...] Og denne fysiske aktive læringen er veldig fin også for elever som har maur i rumpa og kanskje litt adferdsproblemer, fordi det skal jo aldri være stille. Så du tar vekk et litt sånn stressende aspekt. Da tenker jeg... Da blir jo heller ikke, da får jo heller ikke de dette negative stempelen på å være uromakere og på en måte noen som ødelegger og forstyrrer.

Fordi det er veldig bråkete i en fal-læringssituasjon og det er helt greit det. Så da vil jo den psykiske helsen deres kanskje ikke bli så dårlig etter hvert, fordi de føler seg ikke.. møter ikke disse nederlagene så mye kanskje. (Sitat Kjersti)

I tillegg til FAL har også ledelsen lagt opp til at lærerne skal ha uteskole med elevene. Hun forklarer at dette har vært med på å gi henne glede med å arbeide med folkehelse og livsmestring. Hun påpeker også at dette ikke er noe hun alltid har likt å drive på med, men at hun har blitt inspirert av en kollega. I det individuelle arbeidet med tverrfaglighet og folkehelse og livsmestring nevner Kjersti flere ulike praksiser. Dette er blant annet at hun gir elevene livsmestringslekser. I tillegg trekker hun frem et verktøy som helsesykepleier på skolen har brukt, og som også hun tenker at kan være et fint verktøy i arbeidet med folkehelse og livsmestring. Verktøyet inngår i noe som hun forteller at heter “Psykologisk førstehjelp”. Dette er et prosjekt som psykolog Solfrid Raknes har vært med på å etablere. Prosjektet har ulike verktøy som skal hjelpe barn og unge med deres psykiske helse (Gyldendal, u.å.). Kjersti viser frem det som kalles for “Hjelpehånden” som de bruker. Denne hånden skal være et hjelpemiddel for barn og unge når det oppstår problemer (Gyldendal, u.å.).

Hun forteller at hun kanskje ikke har vært så bevisst på temaet før det ble innført i læreplanen, men kommer på at hun arbeidet med et program som heter Zippys venner. Zippys venner er et program som er blitt brukt i norske skoler siden 2004 og skal være en hjelp i arbeidet med barn og unges psykiske helse (Bjørknes, 2013). I dag trekkes programmet opp mot folkehelse og livsmestring (Voksne for barn, u.å.). Hun forteller at innføringen av begrepene i Fagfornyelsen har gjort arbeidet mer konkret.

Ja, på en måte å kalle det for livsmestring og gjøre det kanskje enda mer konkret da. At vi kan si til elevene “Ja men hvordan kan du hjelpe deg selv nå? Hva kan vi gjøre nå?”. Hvis det er en situasjon for eksempel hvor noen føler at de har blitt utstengt eller en kald utedag “Ja, du fryser nå. Ja hvorfor det?” Og på en måte bevisstgjøringen rundt det da. (Sitat Kjersti)

Når det gjelder utfordringer rundt temaet nevner Kjersti flere mulige utfordringer man kan komme opp i, men ikke nødvendigvis som hun har opplevd selv. Hun legger vekt på at det er forskjellige elever, som kommer fra ulike familier, som gjør at man må være forsiktig i hva man legger vekt på i undervisningen. Hun nevner også at det er viktig å tenke på foreldrene i

dette arbeidet, slik at det ikke oppstår situasjoner der de kan føle seg overkjørt av skolen. Til slutt nevner hun at mediene kan være en utfordring i forhold til kroppsfokus.

Det ser ut til at Kjersti har blitt påvirket av flere faktorer i arbeidet med folkehelse og livsmestring. En ting som ikke ser ut til å ha påvirket henne i stor grad er utdanningen hennes, da hun forteller at det var lite fokus på psykisk helse “[...] Jeg kan ikke si at vi jobbet med det på den måten jeg jobber med det nå. Så det er noe jeg har lært som ferdig lærer, med en del erfaring fra før på en måte [...]” (Sitat Kjersti).

4.2. Hovedfunn

I beskrivelsene over ble det lagt frem hvordan de fire lærerne i min studie opplever arbeidet med folkehelse og livsmestring på deres skoler. Ut ifra disse beskrivelsene er det fire områder som skiller seg ut. Først og fremst har lærerne i studien en tilnærmende felles forståelse av begrepet folkehelse og livsmestring. For det andre ser det ut til at de arbeider på ulike måter med temaet. For det tredje viser beskrivelsene at det er variasjon i hvordan ledelsen legger opp til arbeid med folkehelse og livsmestring på de ulike skolene. For det fjerde ser det ut til at utdanningen til informantene hadde relativt lite fokus på psykisk helse/folkehelse og livsmestring. Jeg vil nedenfor se nærmere på disse funnene.

4.2.1 Felles forståelse av begrepet folkehelse og livsmestring

I spørsmålet om hva lærerne legger i begrepet folkehelse og livsmestring viser funnene at alle lærerne har samme grunntanke om hva begrepet innebærer. Utsagnene deres viser at de alle ser på det som å gi elevene ulike verktøy til å mestre livene sine. Som blant annet Flermoen (2021, s. 72), Fluge (2021, s. 87) og Mullaliu (2020, s. 51) gjør i sine studier, trekker de informantenes forståelse av begrepet opp imot hva som står beskrevet i læreplanen. Min studie viser at lærernes tanker om hva temaet innebærer er på lik linje med hva som står i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). De viser samtidig å ha sin egen forståelse og bruker egne ord når de forklarer begrepet. Etter at lærerne hadde svart på hva de legger i begrepene, fikk de også lese et utdrag fra Overordnet del av læreplanen som viste til definisjonen av folkehelse og livsmestring (Vedlegg 5). Flere av lærerne uttrykte at definisjonen av begrepet i Overordnet del var god og at målene som står der er realistiske. Samtidig nevnte noen at de ikke går like mye inn på alle temaene, da de arbeider på småskoletrinnet. Selv om noen av lærerne uttrykte dette, så det ikke ut som at det ble sett på som et problem. I intervjuene snakket vi også om muligheter og utfordringer som kunne oppstå i arbeidet med folkehelse og livsmestring. Ut ifra funnene er

det tre muligheter som skiller seg ut. Lærerne nevner metodefrihet, større bevissthet og konkretisering av temaet. Når det gjelder utfordringer nevner lærerne i studien temaer som tidsmangel, sårbare situasjoner, endring av samfunnet og koronasituasjonen. Det ble også nevnt at foreldresamarbeid og forskjeller i elevgruppen kan være utfordringer i arbeidet med temaet. Flere av lærerne uttrykte at de synes det var viktig å arbeide med temaet i skolen. Funnene viser at de praktiserer dette arbeidet på ulike måter, noe som blir beskrevet videre.

4.2.2 Ulike praksiser i det individuelle arbeidet med folkehelse og livsmestring

I presentasjonene over ser vi at alle lærerne arbeider ulikt med folkehelse og livsmestring. Ut ifra lærerbeskrivelsene kan det virke som at Tove har en tanke om at folkehelse og livsmestring er noe som må være bestemt hele tiden, mens to av de andre lærerne nevner at det ofte oppstår i situasjoner man ikke tenker over. Ut ifra svarene til informantene tolker jeg det slik at Hege, Gro og Kjersti ser på folkehelse og livsmestring som noe mer flytende og at de integrere det i alt de gjør, mens Tove skiller mer mellom fag og arbeid med folkehelse og livsmestring. Det er nødvendig å påpeke at Tove ikke er kontaktlærer i klassene hun er i nå, noe som jeg tenker at kan påvirke svarene hennes i hvordan hun arbeider med folkehelse og livsmestring, da hun kanskje ikke er med elevene hele tiden. På en annen side er heller ikke Gro kontaktlærer. Selv om disse lærerne praktiserer folkehelse og livsmestring på ulike måter, er det noen av praksisene som skiller seg ut. Disse er fysisk aktivitet/fysisk aktiv læring, bruk av verktøy/programmer og spontane opplegg. I tillegg til disse kategoriene ble det også nevnt flere praksiser som jeg ikke nevner her, men i lærerbeskrivelsene.

Alle lærerne nevner fysisk aktivitet og lek når de får spørsmål om hvordan de forstår og planlegger tverrfaglig arbeid og folkehelse og livsmestring. Tove og Gro nevner ikke fysisk aktivitet eksplisitt når de får spørsmål om hva de tenker på når de planlegger slike timer, men i svaret på spørsmålet om hva de legger i tverrfaglighet og folkehelse og livsmestring, nevner de begge to eksempler på fysiske aktiviteter som de benytter seg av i skolehverdagen. Hege og Kjersti forteller at på deres skoler settes det fokus på folkehelse og livsmestring ved bruk av FAL. Skolene har planfestet at lærerne skal sette av tid til FAL enten gjennom en økt i uka eller en time hver dag, noe som ser ut til å påvirke måten disse to lærerne legger opp undervisningen på. Slik jeg ser det, er folkehelse og livsmestring en integrert del av undervisningen til begge disse lærerne. Det ser ut til at begge lærerne er motiverte til å skape en aktiv undervisning, også utenom skolens planfestede tid.

I intervjuene var det også tydelig at flere av lærerne ikke alltid planla for folkehelse og livsmestring, men at det ofte oppstår i spontane settinger. Det kom frem at situasjoner hvor man kan ta opp temaer innenfor folkehelse og livsmestring skjer hver dag og at det er en naturlig del av skolehverdagen. Noen nevner også at de bruker ulike former for programmer/verktøy i arbeidet med folkehelse og livsmestring. Flere av lærerne forteller at de har arbeidet med folkehelse og livsmestring før det ble innført i læreplanen. I intervjuene med Gro og Hege får jeg inntrykk av at de gjennom hele sitt yrkesliv har lagt vekt på elevenes psykiske helse, uten at begrepet var innført i læreplanen.

4.2.3 Variasjon av tilretteleggelse av ledelsen i arbeidet med folkehelse og livsmestring

Funnene viser at ledelsen sin tilretteleggelse for arbeid med folkehelse og livsmestring er forskjellig på de fire ulike skolene i studien. Det er ingen av skolene som har en spesifikk plan i arbeidet med folkehelse og livsmestring, men de berører alle temaet på ulike måter. De ulike måtene som kommer frem i denne studien er *Planfestet tid med FAL*, *planfestet tid med verktøy*, *temauker*, *foreldresamarbeid* og *skoleutvikling*. Det er kun på skolen hvor Gro arbeider på at det er satt av uker til å arbeide spesifikt med de tverrfaglige temaene. Her er det de ansatte som bestemmer hva de ukene skal inneholde. Skolene hvor Hege og Kjersti arbeider på, er det planfestet tid hvor de arbeider med fysisk aktiv læring på skolen, som de trekker opp imot folkehelse og livsmestring. Det er ulikt på hver skole hvor mye tid som er satt av til dette. På begge skolene virker det som at det er en felles kultur for at alle arbeider på denne måten. På skolen hvor Tove arbeider fokuserer de på å samarbeide med foreldrene når det kommer til de tverrfaglige temaene og det er planfestet at de ansatte skal bruke verktøyet *Mitt Valg* i arbeidet med folkehelse og livsmestring.

I to av intervjuene nevnte informantene at de hadde arbeidet med de tverrfaglige temaene ved innføringen av Fagfornyelsen. Det som var forskjellig i dette arbeidet var at på skolen til Kjersti fikk de teste ut og snakke sammen om opplegg knyttet til dette, mens på skolen til Tove snakket de sammen på trinnet ut ifra kompetansepakker fra Udir. Jeg synes dette var interessant å ta med i forhold til å se på om dette kan ha innvirkning på hvordan de arbeider med det nå. I dagens arbeid med folkehelse og livsmestring ser det ut til at ledelsen har en aktiv rolle i lærerens praksiser på skolen hvor Kjersti arbeider på. På skolen til Tove ser det ut til at det er lagt opp til mer selvstendig arbeid. Begge to har en lik tanke om at det er et viktig tema, men graden av ledelsen sin innblanding ser ut til å påvirke hvordan disse to lærerne arbeider med folkehelse og livsmestring på individnivå. Jeg oppfatter at ledelsen sin støtte og mulighet for å

samarbeide med kollegaer, har gitt Kjersti en større motivasjon til å arbeide videre med temaet, på en annen måte enn hva Tove gir uttrykk for. Kjersti gir uttrykk for at hun likte at de fikk arbeide med temaet ved innføringen av Fagfornyelsen, slik at hun fikk mulighet til å gjøre det til sitt eget. På den andre siden forklarer Tove at noen av kollegaene på hennes skole har bedt ledelsen om å få noen verktøy i arbeidet med temaet, slik at de skal kunne ha et fokus på det. Det kan se ut til at ledelsen på skolen til Tove ikke har gitt de noen føringer på hvordan de skal arbeide, noe som kan påvirke motivasjon for å arbeide med temaet på et individnivå. Jeg oppfatter at på skolen som Kjersti arbeider på, er det gjennomsyret hva som vil si å arbeide med folkehelse og livsmestring, mens på skolen hvor Tove arbeider er det ingen felles forståelse av temaet. Kjersti og Tove sine beskrivelser av hvordan skolen arbeider med folkehelse og livsmestring kan sees på fra to ytterpunkter. Kjersti på den ene siden beskriver en skole hvor det er en god delingskultur blant kollegaene, mens Tove beskriver en praksis hvor det arbeides mer individuelt. Det kan se ut til at ledelsen sin rolle også har betydning for samarbeidet mellom lærerne på skolen.

Det er nødvendig å nevne at det var variasjon i intervjuene hvor stort fokus det ble lagt på samarbeid mellom trinn og skolens ledelse og hvordan spørsmålene ble stilt omkring dette området. Dette kan ha påvirket svarene jeg fikk, og det er viktig å presisere at skolene derfor kan arbeide på andre måter enn hva jeg fikk inntrykk av og hva som kommer frem i disse beskrivelsene.

4.2.4 Lite fokus på psykisk helse i utdanningen til informantene

I beskrivelsene av lærerne kommer det frem at det var lite fokus på psykisk helse i utdanningen hos samtlige. I spørsmålet om hvordan fokuset på psykisk helse og folkehelse og livsmestring var i deres utdanning, svarte alle informantene i stor grad at fokuset var lite. Det er nødvendig å nevne at informantene i denne undersøkelsen er alle utdannet lærere, men har kommet dit på ulike måter. De har derfor ulike fag og videreutdanninger, som kan ha hatt ulikt innhold. En av informantene fortalte at det var litt om de generelle vanskene og slike ting i utdanningen sin, men at det ikke ble gått noe i dybden på. Når de tenker over hvordan temaet psykisk helse ble belyst, nevner de aller fleste at dette var i videreutdanningene. Alle informantene svarer at det i stor grad er deres egne erfaringer og hvordan de selv er som personer, som har påvirket hvordan de arbeider med temaet i dag.

4.3 Oppsummering

Funnene viser at lærerne i studien definerer begrepet folkehelse og livsmestring på lik måte og de ser på det som viktig at det ble innført i Fagfornyelsen. Flere av lærerne forteller at de har arbeidet med folkehelse og livsmestring før det ble innført i læreplanen, men at innføringen har gjort de mer bevisste. På skolene hvor informantene arbeider blir det lagt ulik vekt på folkehelse og livsmestring, noe som ser ut til å påvirke hvordan lærerne arbeider. Denne analysen viser også at det var lite fokus på psykisk helse/ folkehelse og livsmestring i utdanningen til alle informantene og at det er i videreutdanningene de har fått mer innsikt i temaet. Funnene viser at det er egen motivasjon og støtte fra kollegaer og ledelsen som i størst grad ser ut til å påvirke hvordan de arbeider med folkehelse og livsmestring. Jeg vil videre i oppgaven drøfte funnene mine med bakgrunn i Eirik J. Irgens teori om ulike nivåer i skolen og Albert Banduras teori om hva som motiverer individet til å gjøre ulike handlinger.

5.Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte hva som påvirker lærernes praksis med folkehelse og livsmestring ved hjelp av modellen inspirert av Eirik J. Irgens (Figur 1) og Albert Bandura og hans sosiokulturelle perspektiv med vekt på self-efficacy, som ble beskrevet i teoridelen. I tillegg vil funnene blir drøftet opp imot forskning som er presentert tidligere. Kapittelet er delt inn i de fire hovedkategoriene som ble utarbeidet under analysen.

5.1 Forståelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring

Som oppgaven har vist er folkehelse og livsmestring et begrep som er innført i læreplanen av myndighetene. Dette legger føringer for hva som ligger i begrepet (Imsen, 2009, s. 142). Som forskning viser kan læreplanen studeres på forskjellige måter (Dagsland, 2021, s. 34; Prøitz, 2020, sitert i Danielsen, 2021, s. 178; Flermoen, 2021; Fluge, 2021; Goodlad, 1979, s. 60-65; Gudem, 1990, s. 39; Haugvalstad, 2021; Thorkildsen, 2021), noe som kan være med på å påvirke lærerne i min studie sin praksis med folkehelse og livsmestring. Jeg vil nedenfor drøfte ulike faktorer som kan påvirke lærerne i dette arbeidet på et individnivå.

Funnene i denne studien viser at lærerne sin forståelse av folkehelse og livsmestring ligger tett opp imot hvordan begrepene defineres i Overordnet del. De bruker sine egne ord og formuleringer, men essensen er den samme. Det at lærernes forståelse av begrepet står i tråd med hva som er beskrevet i læreplanen, tenker jeg påvirker deres arbeid i en positiv retning. Om lærerne hadde følt at begrepene var krevende og vanskelig å forstå, hadde de kanskje ikke hatt like stor motivasjon til å arbeide med temaet slik flere av informantene i oppgaven gir uttrykk for. Det at informantene selv ser på begrepene som nyttige i sitt arbeid, kan være med på at det skjer en profesjonalisering innenfra. Dette innebærer at individet selv arbeider for en utvikling i skolen (Evetts, 2003,2013, sitert i Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 38).

Selv om lærernes forståelse av begrepet er nokså lik, viser funnene allikevel at det utøves ulik praksis på de fire skolene. Noe som er naturlig da lærerne i min studie kommer med ulike erfaringer og kunnskaper fra eget liv inn i læreryrket, som kan være med på å påvirke deres praksis (Nygren, 2004, s. 38, 183). Denne kunnskapen kan beskrives som profesjonell kapital eller profesjonell handlingskompetanse (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 1-2; Nygren, 2004, s. 28). I teorikapittelet ble det lagt vekt på tre former som utgjør profesjonell kapital. Disse er human-, sosial- og beslutningskapital (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 3). En av lærerne i studien forteller at hun tror at hennes egen skolegang har vært med på å påvirke hvordan hun arbeider

med folkehelse og livsmestring i dag. Hun erfarte et klassemiljø som var inkluderende, noe som hun tror har påvirket hennes fokus på å skape et inkluderende klasserom. Dette kan sees i lys av det Hargreaves og Fullan beskriver som individets humane kapital (2012, s. 89). Måten hun arbeider med folkehelse og livsmestring viser at hun har bygget videre på denne positive erfaringen, ved at hun legger opp til en undervisning som skal få med alle de unike elevene i klasserommet. Denne motivasjonen for arbeid med folkehelse og livsmestring speiler også det Bandura beskriver som vikarierende mestringsopplevelser, at positive opplevelser man har erfart tidligere kan ha innvirkning på motivasjonen for å gjøre det senere (Bandura, 1977, s. 81; Lillejord et al., 2013, s. 251). Det at hun har sett fra tidligere erfaringer at å arbeide med klassemiljø gir positiv effekt, kan være med å gi denne læreren en forventning om mestring når hun selv skal skape et godt klassemiljø. Dette er et eksempel på det Bandura kaller for self-efficacy (Bandura, 1977, s.79- 80; Lillejord et al.,2013, s, 241). Om denne læreren ikke hadde opplevd en slik positiv opplevelse, kan det være at fokuset og motivasjonen for å arbeide med folkehelse og livsmestring hadde vært annerledes.

Det er flere faktorer som kan påvirke lærernes profesjonelle kapital (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 3). I funnene blir det lagt frem utfordringer lærerne så på rundt arbeidet med folkehelse og livsmestring. Noen av lærerne i studien nevnte at det kan oppstå situasjoner hvor de får vite saker om elever som kan være vanskelig å vite hva man skal gjøre med. I slike sitasjoner er det nødvendig å opparbeide det som Hargreaves og Fullan beskriver som beslutningskapital (2012, s. 93). Denne kapitalen utvikles blant annet i samhandling med andre, hvor man diskuterer ulike erfaringer (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 95-96). En av lærerne forteller at de diskuterer sammen på trinnet når det dukker opp saker som dette. Dette kan være med på å styrke deres beslutningskapital og gjøre de i stand til å møte andre slike situasjoner (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 96; Irgens, 2021, s. 326). Ved at de får snakket om slike situasjoner og klargjort hva de skal gjøre neste gang noe slikt oppstår, kan det utvikle deres motivasjon for mestring. Dette er hva Bandura (1977) beskriver som autentiske mestringsopplevelser (s. 81; Lillejord et al., 2013, s. 251).

I arbeidet med folkehelse og livsmestring kan lærerne også bli påvirket i hvilken grad de har utviklet sin sosiale kapital (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 90-92). En av lærerne i studien forteller at hun har lett for å komme i et spor hvor hun fortsetter med den praksisen hun alltid har gjort. I en slik praksis er det vanskelig å bygge opp sin sosiale kapital, fordi man får lite innputt av andre (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 90). I et annet eksempel forteller en av lærerne

at hun har utvidet sin praksis ved å benytte seg mer av uteskole, fordi hun har sett en annen kollega få det til. Dette viser at hennes profesjonelle kapital har blitt utviklet i form av å bruke sin sosiale kapital (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 89). Denne læreren tar med seg observasjoner hun har gjort, inn i egen praksis, noe som illustrerer det Bandura beskriver som vikarierende erfaringer (Bandura, 1977, s. 81; Lillejord et al., 2013, s. 252-253). Læreren i dette eksempelet så at andre kollegaer rundt seg mestret å praktisere uteskole, noe som ga henne en motivasjon til å ville gjøre det samme (Bandura, 1977, s. 81; Lillejord et al., 2013, s. 252-253).

På alle skolene arbeider de med folkehelse og livsmestring på ulike måter etter hva ledelsen har lagt opp til. Som det ble påpekt i funnene, får jeg et bilde av at lærerne som arbeider på skoler hvor ledelsen ser ut til å være mer aktiv deltakende i arbeidet med folkehelse og livsmestring, har mer motivasjon til å arbeide med temaet. Dette kan sees i sammenheng med Banduras forståelse av verbal overtakelse. Verbal overtakelse handler om at individet kan bli motivert til å gjøre en handling ut ifra støtte fra andre (Bandura, 1977, s. 82; Lillejord et al., 2013, s. 255-256). På en annen side viser også funnen at selv om ikke ledelsen er like aktivt deltakende i arbeidet med folkehelse og livsmestring, er lærerne allikevel motivert til å arbeide med det. Noe som viser at det ikke nødvendigvis alltid er slik at Bandura sine tre former for motivasjon må være til stede for at individet skal oppnå self-efficacy.

I dette delkapittelet har jeg sett på påvirkningsfaktorer i læreres arbeid med folkehelse og livsmestring på et individnivå. Dette ble drøftet i lys av Hargreaves og Fullan (2012) sine begreper human-, sosial- og beslutningskapital (s. 3) og Bandura (1977) sine kilder til forventning om mestring (s. 80). Som det blir satt fokus på henger lærernes praksis og forståelse av begrepene folkehelse og livsmestring sammen med flere ulike faktorer, som gjør hver lærer unik. I eksemplene som er visst ser det ut til at nesten alle har blitt påvirket av ulike erfaringer hvor de har vært i samhandling med andre. Dette bygger opp under det Bandura mener om at individets motivasjon til å utføre forskjellige handlinger ofte er påvirket av noe utenfor individet selv (1977, s. 3). Dette skal jeg drøfte videre i neste kapittel, da jeg skal se på arbeidet med folkehelse og livsmestring på et gruppe- og ledernivå.

5.2 Arbeid med folkehelse og livsmestring

Som nevnt innledningsvis er det gjort undersøkelser om læreres tanker rundt psykisk helse i skolen før folkehelse og livsmestring ble innført. Denne undersøkelsen viste blant annet at lærere hadde et ønske om et mer kollektivt arbeid med temaet psykisk helse i skolen (Waagene & Holen, 2014, s. 7). Ved at folkehelse og livsmestring nå er innført i Fagfornyelsen, betyr det at det legges føringer for at skolen *må* arbeide mer kollektivt med temaet. Funnene fra min undersøkelse viser at det fortsatt er variasjoner i hvordan lærerne arbeider på både individ-, gruppe- og ledelsesnivå. Samtidig viser funnene at det virker som det er et mer kollektivt arbeid med temaet nå, da en av lærerne forteller at hun opplever at det er mindre holdningsbasert praksis med temaet i skolen nå, enn det var tidligere.

Lærerne i studien arbeider alle på ulike måter med folkehelse og livsmestring, noe som også et av funnene i Fluge (2021) sin studie viser (s. 87). Alle lærerne i min studie hadde en holdning som fortalte at folkehelse og livsmestring var noe de var motivert for å arbeide med. Det at holdningene til lærerne påvirker arbeidet med psykisk helse, er i tråd med tidligere forskning om temaet (Waagene & Holen, 2014, s. 8). Det at lærerne i studien arbeider på ulike måter kan også ha noe si på hvilke erfaringer de har fra tidligere, som ble sett på i avsnittene over. Andre faktorer som kan spille inn på lærernes individuelle arbeid med folkehelse og livsmestring er om lærerne er kontaktlærere eller ikke og hvor lenge de har arbeidet i skolen. Derfor vil det være vanskelig å si noe om hva som konkret påvirker lærerne i min studie sitt arbeid med folkehelse og livsmestring på et individnivå. Jeg vil videre drøfte hvordan kollegaer og skoleledere kan påvirke lærernes arbeid med folkehelse og livsmestring.

Som forskning viser gir læreplanen ingen konkrete metoder som forteller hvordan hver skole kan utvikle sitt lokale arbeid med læreplanene (Støren, 2022, s. 54). Dette gir skolene og lærerne et stort handlingsrom til å utføre arbeidet innenfor folkehelse og livsmestring. Noe som betyr at det er opp til hver skole og lærer hvordan dette handlingsrommet skal bli brukt (Smith et al., 2018, s. 2; Støren, 2022, s. 54). Det kan være at lærere som har arbeidet lenge i skolen tar tak i dette handlingsrommet på en annerledes måte enn nyutdannede lærere, på bakgrunn av at de har hatt ulik tid til å bygge opp kompetanse (DuFour et al., 2006/2010/2016, s. 17). Det kan også være at skolene gir lærerne ulike verktøy, som resulterer i at lærerne får ulike handlingsrom, som denne studien viser.

Det at læreplanen gir et stort handlingsrom er på mange måter en positiv ting, men samtidig skaper det variasjoner (Irgens, 2021, s. 223), noe som også kommer tydelig frem i analysen av mine funn. Alle skolene arbeider på forskjellige måter med temaet, og det blir lagt ulik vekt på hvordan det arbeides med. Som det står beskrevet i Overordnet del av læreplanen er det nødvendig at de som arbeider i skolen “[...] ta[r] aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen [...]” (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Hvilken kultur skolen har for et slikt fellesskap, handler mye om hvordan ledelsen legger opp til det og hvordan de ansatte forholder seg til det (Overland & Arneberg, 2013, s. 97-99; Irgens 2021, s. 176,326). I undersøkelsen gjort i prosjektet EVA2020, viste et av funnene at lærere ser på involvering fra ledelsen som en viktig faktor i det tverrfaglige arbeidet (Lund et al., 2023, s. 127). Funnene i min studie viser at skoleledelsen på de ulike skolene utøver ulik praksis når det gjelder arbeid med de tverrfaglige temaene, i denne sammenheng folkehelse og livsmestring. Ingen av lærerne i studien sier at skolene de arbeider på har en plan for arbeidet med folkehelse og livsmestring, men det ser allikevel ut til at alle skolene har et fokus på å arbeide med temaet. På to av skolene har skoleledelsen lagt opp til FAL, som ser ut til å gjøre folkehelse som en integrert del av lærernes hverdag. På en av de andre skolene legger skoleledelsen opp til tverrfaglige uker, hvor de har fokus på de tverrfaglige temaene. På den siste skolen er det planfestet at lærerne skal benytte seg av *Mitt Valg* i arbeidet med folkehelse og livsmestring. Ved at ledelsen legger opp til slike måter å arbeide på, kan vi si at det skjer en profesjonalisering ovenfra (Evetts, 2003, 2013, sitert i Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 38). Vi kan si at det skjer en profesjonalisering ovenfra fordi at skoleledelsen legger til rette for at lærerne skal oppnå hva som er ønsket av læreplanen. Denne formen for profesjonalisering skjer i forskjellig grad på de fire skolene.

Ledelsen på skolene til Kjersti legger opp til at lærerne kan snakke og diskutere om hvordan de skal arbeide med folkehelse og livsmestring. Det ser ut som dette gjør at de ansatte på denne skolen har et felles mål med arbeidet, noe som er viktig i en gruppe (Sveum, 1991, s. 3). Informanten forklarte at dette samarbeidet har gitt de ansatte på skolen en god delingskultur, noe som er i tråd med hva læreplanen ønsker at et profesjonsfellesskap skal inneholde (Kunnskapsdepartementet, 2017b). I dette samarbeidet ser det ut til at det er rom for å dele sine erfaringer rundt hvordan de arbeider med folkehelse og livsmestring, noe som gir de mulighet til å videreutvikle både sin egen og skolens praksis (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 113-114). Det ser ut til å være en balanse mellom profesjonalisering ovenfra og profesjonalisering

innenfra, noe som Ekspertgruppa om lærerrollen ser på som en nødvendighet i den norske skole (2016, s. 38). Om ledelsen ikke hadde lyttet til lærernes meninger kunne det oppstått en konflikt mellom ledelsen og lærerne, som kunne ført til at lærerne hadde følt på at de ikke fikk rom til å utfolde sine kunnskaper (Lennert da Silva & Mølstad, 2022, s. 202).

På skolen til Tove ser det ut til at de arbeider mer individuelt med folkehelse og livsmestring. Informanten forklarer at en årsak til dette kan være at de på skolen har blitt vant til å arbeide for seg selv etter koronasituasjonen og at det er lett for lærerne å bli sittende hver for seg. Det at koronasituasjonen er en utfordring i arbeidet med innføringen av Fagfornyelsen, står i tråd med andre undersøkelser rundt utfordringer ved innføringen (Vika, 2021, s. 102-103). Til forskjell fra skolen som blir nevnt i avsnittet over, ser det ut som ledelsen på denne skolen har en mindre aktiv rolle i arbeidet med folkehelse og livsmestring. Ledelsen på skolen til Tove har i likhet med skolen til Kjersti lagt opp til tid med folkehelse og livsmestring. Til forskjell fra skolen hvor Kjersti arbeider på, ser det ikke ut til at ledelsen på denne skolen legger opp til at lærerne får snakket sammen om erfaringene de gjør seg rundt skolens praksis med temaet. Noe som motsier hva det vil si å arbeide mot gode profesjonsfelleskap (Irgens, 2021, s. 176; Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det ser ut som at graden av samhandling med andre kollegaer kan være med på å påvirke det individuelle arbeidet med folkehelse og livsmestring til lærerne på denne skolen. Det individbaserte arbeidet på skolen til Tove kan være et produkt av at det ikke blir snakket så mye om i fellesskap hvordan de skal arbeide med folkehelse og livsmestring. Ved en slik praksis kan man stå i fare for å ikke etablere en felles forståelse av begrepet. Som Sveum (1991) legger vekt på defineres en gruppe som noen som har “[...] et felles mål [...]” (s. 3). Et felles mål kan være vanskelig å oppnå om man ikke etablerer en felles forståelse av begrepet. Det som kan bli konsekvensen av en slik praksis, er at man utfolder en praksis uten å vite hvorfor man gjør det. Noe som Overland og Arneberg beskriver som “taus kunnskap” (2013, s. 20).

Det at ledelsen ser ut til å ha lite styring i det tverrfaglige arbeidet ser også ut til å påvirke det individuelle arbeidet til læreren som arbeider på denne skolen. Hun forteller at hun arbeider lite med folkehelse og livsmestring, utenom timene som er planfestet av skolen. Men det virker som hun har et ønske og motivasjon til å arbeide mer med temaet enn hva hun gjør. Dette funnet kan sees i lys av funnene i Pytte og Glosvik (2016) sin undersøkelse som viste at lærere hadde en større motivasjon for utvikling, enn hva skolen la til rette for (s. 138-140). Det at det legges opp til en mer individbasert praksis behøver ikke være negativt, det kan gi lærerne et større

handlingsrom, fordi det ikke blir satt mange grenser. På en annen side krever det at lærerne har bygget opp sin profesjonelle handlingskompetanse (Nygren, 2004, s. 28), slik at man er i stand til å utføre ulike oppgaver (Irgens, 2021, s. 326).

På skolen til Gro bestemmer ledelsen hvilke uker de skal arbeide med temaet og lærerne bestemmer hva de skal inneholde. Selv om ledelsen på denne skolen ser ut til å legge mindre føringer på hvordan de skal arbeide med det tverrfaglige temaet, virker det som lærerne sammen har et godt profesjonsfellesskap. Dette fellesskapet ser ut til å motivere de ansatte til å ha et fokus på det tverrfaglige arbeidet. Noe som er en viktig faktor for å skape gode profesjonelle læringsfellesskap (Nias, 1989, sitert i Hargreaves & Fullan, 2012, s. 113-114). Når Gro forteller om dette samarbeidet forklarer hun at det er noen “motorer” som styrer de oppgavene som skjer felles for hele skolen. Om tilfellet hadde vært slik at lærerne på denne skolen ikke så noe verdi i å arbeide med de tverrfaglige temaene og ikke hadde hatt noe indre motivasjon til å arbeide med dette, kunne det endt opp med at undervisningen hadde blitt nedprioritert. På bakgrunn av at ledelsen ikke ser ut til å være aktivt med i planleggingen. Gro selv ga uttrykk for at hun ikke var helt sikker på om hun likte en lederstil der ledelsen var mer innblandet eller om hun likte det slik de hadde det nå. En studie på en skole utenfor Norge viser at personalet ønsket et mer kollektivt arbeid med psykisk helse (Ormiston et al., 2022, s. 857-858). Studien min sier ikke så mye om at lærerne ønsker et mer kollektivt arbeid etter innføringen av folkehelse og livsmestring, men den viser at arbeidet fortsatt skjer på forskjellige måter.

I intervjuet med Hege snakker vi ikke om hvordan ledelsen tilrettelegger for arbeidet med folkehelse og livsmestring blant de ansatte, utenom at de legger opp til FAL og andre aktiviteter som kan trekkes opp imot temaet. Informanten gir uttrykk for at hun og skolen har de like tankene rundt begrepene, og det virker som hennes egen motivasjon for å arbeide med folkehelse og livsmestring er det som påvirker henne mest i arbeidet med temaet. Disse fire skolene er eksempler på at profesjonalisering ovenfra kan skje på ulike måter og at det ikke nødvendigvis finnes et fasitsvar på hvor stor grad ledelsen behøver å være innblandet. Alle lærerne gir uttrykk for at de synes folkehelse og livsmestring er viktig å arbeide med, men det ser ut til at graden av samhandling med andre kollegaer og ledelsen sin innblanding kan være med på å påvirke det individuelle arbeidet med temaet. Som forskning viser ser lærere på skoleledere som viktige i arbeidet med å utvikle gode profesjonsfellesskap (Lysne & Postholm, 2018, s. 79-80). Ledelsen på den første skolen legger opp til at lærerne får et rom hvor de kan skape en praksis sammen, mens på den andre skolen ser det ikke ut til at dette rommet har blitt

skapt. På den tredje skolen blir også dette romme skapt, og lærerne på denne skolen er selv med på å skape et slikt fellesskap.

Funnene fra studien viser også at på to av skolene blir det nevnt at de arbeidet med de tverrfaglige temaene ved innføringen av Fagfornyelsen. På den ene skolen samarbeidet de på tvers av trinnene og på den andre skolen samarbeidet de på eget trinn. Som jeg indikerte i analysen av funnene ser det ut til at den kollektive forståelsen av hvordan skolen arbeider med temaet er forskjellige på disse skolene. På skolen hvor de arbeidet på tvers av trinnene kan vi se en form for pendel mellom profesjonalisering utenfra og innenfra (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 38), ved at ledelsen gir lærerne mulighet til å bli kjent med temaet, men at de samtidig får gjøre det til sitt eget. På den andre skolen har ledelsen lagt opp til profesjonalisering ovenfra, ved å bestemme at lærerne skulle arbeide med kompetansepakker fra Udir. Men det ser ikke ut til at skoleledelsen ga lærerne rom for å snakke om dette i fellesskap, noe som ser ut til å ha forårsaket at det ikke har blitt skapt en felles forståelse for temaet på denne skolen. Dette er et eksempel på at ulike nivåer i skolen er med på å påvirke hverandre, noe som Irgens (2021, s. 221) viser til. Om skoleledelsen på skole nummer to hadde lagt opp til en arena hvor alle lærerne på skolen kunne diskutert sammen innholdet i kompetansepakkene fra Udir, kunne skolens arbeid med temaet nå, sett annerledes ut. Samtidig ser vi at læreren på denne skolen forklarer at koronasituasjonen kan ha vært en faktor som spiller inn på hvordan det blir arbeidet med folkehelse og livsmestring nå. Det er ingen fasitsvar på hvilke av disse formene for profesjonalisering som er best for skolen. Vi ser at selv om ledelsen legger ulike føringer for disse to skolene, blir det allikevel arbeidet med de tverrfaglige temaene. Men det kan se ut til at på de skolene hvor lærerne får snakket sammen om deres egen praksis, er det en mer fellesbasert praksis rundt arbeidet med folkehelse og livsmestring.

Med bruk av begrepene profesjonalisering innenfra, profesjonalisering utenfra, PLF og kultur har jeg drøftet hvordan lærernes arbeid med folkehelse og livsmestring kan bli påvirket fra et leder- og gruppenivå. Diskusjonen viser at profesjonalisering ovenfra kan være med på å påvirke hvordan profesjonaliseringen innenfra skjer. Dette er med bakgrunn i at skoleledelsen har en påvirkning i hvilken grad det blir lagt opp til rom for profesjonsfellesskap og i hvilken grad det er en kultur for å arbeide med folkehelse og livsmestring. I neste delkapittel skal jeg se på hvordan lærerne i studien kan bli påvirket i arbeidet med folkehelse og livsmestring fra et samfunnsnivå. Dette skal jeg se på gjennom å undersøke hvilket fokus det var på psykisk helse/folkehelse og livsmestring i informantenes utdanning.

5. 3 Fokus på psykisk helse/folkehelse og livsmestring i utdanningen

Funnene i min oppgave viser at det var lite fokus på psykisk helse/folkehelse og livsmestring i utdanningen til mine informanter. Det ser ut til at fokuset var mindre hos de informantene som har tatt sin utdannelse for en lengre tid tilbake, enn for de lærerne som har tatt den i senere tid. Dette er naturlig, da fokuset på psykisk helse i skolen har endret seg etter at det ble innført i Fagfornyelsen (Danielsen, 2021, s. 13-21). Som det kommer frem i intervjuene har informantene i liten grad blitt påvirket av utdanningen i sitt arbeid med folkehelse og livsmestring. Flere av mine informanter legger vekt på at det er deres egne erfaringer og lærdommer som har gitt de kunnskap om hvordan de skal forholde seg til folkehelse og livsmestring. Det ser ut som de største påvirkningsfaktorene for informantene i arbeidet med folkehelse og livsmestring er ledelsen, kollegaer og egne erfaringer. Dette er kanskje en forklaring på hvorfor lærerne også utøver forskjellig praksis i arbeidet med folkehelse og livsmestring (Nygren, 2004, s. 183). Forskning viser at lærere i den norske skole ønsket en mer felles arbeidsform rundt folkehelse og livsmestring før det ble innført i læreplanen (Waagene & Holen, 2014, s. 7). Som denne studien har vist er det fortsatt forskjeller på hvordan denne praksisen blir utført. Kanskje hadde det vært en mer kollektiv praksis på flere skoler, om også lærerutdanningene hadde hatt et større fokus på psykisk helse? På en annen side mener jeg at det ikke er nødvendig at alle skolene i Norge utøver en lik praksis rundt temaet for at elevene skal få utbytte.

Det er vanskelig å si om lærernes fokus på folkehelse og livsmestring hadde vært annerledes om det hadde vært et større fokus på det i deres utdanning. Som en av informantene i studien nevner, så var ikke psykisk helse noe hun savnet i sin utdanning, fordi hun ikke visste om det. Dette sier noe om påvirkningskraften lærerutdanningen kan ha, og er en form for profesjonalisering ovenfra (Evetts, 2003,2013, sitert i Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 38). Vi kan se på dette som profesjonalisering ovenfra på bakgrunn av at de bestemmer hva som skal legges vekt på og hva som er mindre nødvendig å fokusere på i skolen. Om vi skal se på dette i et større bilde vil det være viktig at lærerutdanningen inneholder det nødvendige stoffet, slik at nyutdannede lærere kan føle seg trygge i jobben de går ut i. Innholdet i skolen vil endre seg i takt med samfunnet, og det kan være en vanskelig oppgave for lærerutdanningen å henge med på disse endringene.

Som denne oppgaven er et eksempel på, er det ikke nødvendigvis slik at alt man lærer om i utdanningen påvirker det videre arbeidet som lærer. Det kan se ut til at informantene i min

studie har blitt påvirket av deres profesjonelle kapital i arbeidet med folkehelse og livsmestring. Det at lærerne i studien ser på temaet som viktig, har betydning for hvilket fokus det blir lagt på psykisk helse, som igjen kan være med på å skape en felles kultur for arbeidet i skolen (Irgens, 2021, s. 122-123). Dette kan sees på som profesjonalisering innenfra (Evetts, 2003, 2013, sitert i Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 38), da også lærerne er med på å sette fokus på psykisk helse i skolen. Med dette eksempelet ser man at det ikke nødvendigvis alltid må til med profesjonalisering ovenfra for å sette fokus på et tema, men det sier allikevel ikke noe om at utdanningen ikke påvirker individet i noe grad. Det vil være nødvendig at det skjer en profesjonalisering ovenfra, som kan være med på å sette fokus på temaet. Som Bandura påpeker blir individet ofte påvirket av personer utenom seg selv, når det kommer til motivasjonen for å utføre ulike handlinger (1977, s. 3).

I forsøket på å utvikle skolen tenker jeg det er nødvendig å også se på innholdet i lærerutdanningen. Som sagt er det selvfølgelig naturlig at innholdet i lærerutdanningen ikke alltid har hatt et like stort fokus på psykisk helse/folkehelse og livsmestring, da det har fått et større fokus i samfunnet nå enn før (Danielsen, 2021, s. 13-21). Samtidig har det lenge vært en utfordring at elever har følt seg mobbet i skolen (Wendelborg, 2015, sitert i NOU 2015:2, s.18). Noe som viser at det er nødvendig at det også blir lagt mer fokus på dette temaet i lærerutdanningen.

I dette delkapittelet har jeg sett på hvilken grad psykisk helse/ folkehelse og livsmestring har hatt fokus i informantenes utdanning og hvordan dette fokuset har påvirket informantene sitt arbeid med temaet. Jeg har brukt begrepene profesjonalisering innenfra og utenfra for å drøfte rundt denne kategorien. Studien viser at det var lite fokus på psykisk helse/folkehelse og livsmestring i informantenes utdanning. Derfor har informantenes utdanning påvirket de i liten grad i hvordan de arbeider med temaet nå. Diskusjonen viser at det er andre faktorer som spiller inn i påvirkningen av arbeidet, men at det allikevel er nødvendig at det blir satt fokus på temaet fra høyere hold. Videre vil jeg fortsette å se på hvilke påvirkninger samfunnet har på lærernes arbeid med folkehelse og livsmestring, ved å se på hvilke muligheter og utfordringer som de føler på ved innføringen av temaet.

5.4 Muligheter og utfordringer ved innføringen av folkehelse og livsmestring

Det er først og fremst politikere som har lagt føringer for at man skal arbeide med de tverrfaglige temaene i skolen, derav folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Som funnene viser ser vi at innføringen av begrepene i Overordnet del har påvirket skolene i studien på den måten at de alle har lagt opp til at lærerne på forskjellige måter skal arbeide med temaet. Dette er et praktisk eksempel på hvordan samfunnet er med på å påvirke hvordan arbeidet i skolen skal foregå (Figur 1). Vi kan se på det som profesjonalisering ovenfra, ved at politikere styrer hvordan innholdet i skolen skal være (Evetts, 2003,2013, sitert i Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 38). På et individnivå viser studien at flere av lærerne har arbeidet med temaet før det ble innført i læreplanen, men at innføringen blant annet har påvirket flere av informantene til å ha en større bevissthet rundt temaet. Det at lærerne har fått en større bevissthet rundt temaet, kan være med på å utvikle skolens arbeid med folkehelse og livsmestring. Noe som er en av betydningene ved å foreta reformer av læreplanen (Bjørnsrud, 2009, s. 11). Når skolene og lærerne tar i bruk hva som blir beskrevet i læreplanen, oppstår det også profesjonalisering innenfra, ved at temaet blir arbeidet med. I tillegg får man kunnskap om hva som fungerer godt og hva som fungerer mindre godt i praksis. Med dette ser vi at det er nødvendig med profesjonalisering både innenfra og utenfra, for at det skal skje en utvikling i skolen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 38).

En av lærerne nevner at innføringen har gitt skolen en større bevissthet rundt temaet, nå som det er nedskrevet i læreplanen. En av informantene trekker frem at før det kom i læreplanen var det opp til hver lærer hvordan man arbeidet med temaet, noe som også tidligere forskning viser (Waagene & Holen, 2014, s. 7) Det kan se ut til at hun ser på innføringen som noe som skaper en felles holdning til temaet. Dette er en viktig faktor for å oppnå gode profesjonsfelleskap (Irgens, 2021, s. 176). En annen mulighet som to av lærerne forteller har kommet ved innføringen av begrepene i læreplanen er at det gir de en større mulighet til å forklare hvorfor man arbeider med temaet, både til foreldre og elever. Dette kan være med på å skape en felles holdning til temaet, for hele samfunnet. I dette eksempelet ser vi viktigheten av profesjonalisering ovenfra, som kan være med på å støtte opp under lærernes profesjonalisering innenfra.

En av utfordringene som blir nevnt i forhold til temaet er at det kan oppstå situasjoner hvor elevene forteller noe som man som lærer ikke helt vet hvordan man skal møte. Andre studier viser også at lærere opplever denne utfordringen (Baklien et al., 2018, s. 21-22). Lærerne i min

studie nevner ikke noe om at de føler at de ikke har nok kompetanse til å møte slike situasjoner. Jeg mener allikevel at det er viktig å sette lys på denne utfordringen og være klar over at slike situasjoner kan oppstå. Denne kunnskapen er nødvendig for både politikere og skoleledelse å vite, slik at man kan ruste de ansatte i skolen til å møte slike situasjoner. En av lærerne nevner også at det kan være vanskelig å få tid til å arbeide med temaet, da skoledagen er hektisk. Dette viser at læreren står i en form for strid med hva politikerne og læreplanen beskriver at hun skal gjøre og hva hun får gjort i praksis. Den samme læreren ser også på koronasituasjonen som en påvirkning av at det arbeides mer individuelt med folkehelse og livsmestring. Tidligere forskning viser også at flere lærere nevner disse to faktorene som påvirkninger til hvordan arbeidet med folkehelse og livsmestring er på deres skole (Vika, 2021, s. 102-103). Det er naturlig at noe av den jobben man gjorde før koronasituasjonen har gått bort etter alt man var igjennom med hjemmeskole. Kanskje er det nødvendig å utforske mer av i hvor stor grad skolene har blitt påvirket av denne situasjonen og finne ut av hvilke momenter som bør tas opp igjen.

I teoridelen ble det sett på at innføringen av nye læreplaner og reformer ofte får reaksjoner fra samfunnet rundt. Kritikken rundt at folkehelse og livsmestring ble innført i læreplanen har blant annet basert seg på at man er redde for at det blir en tilførsel av flere ting elevene skal mestre (Danielsen, 2021, s. 20). Denne kritikken ser ikke ut til å korrespondere med hvilket syn lærerne i min studie har på innføringen av folkehelse og livsmestring. Det er nødvendig å påpeke at denne kritikken ikke ble bragt frem som et samtaleemne av meg. Om det hadde vært et spørsmål kan det hende funnene hadde vist noe annet. Som det ble skrevet om i innledningen av oppgaven, møter jeg som forsker temaet folkehelse og livsmestring som noe som er positivt i skolen, derfor har også spørsmålene jeg stiller denne positive tonen. Dette kan ha påvirket informantenes holdning rundt temaet. På en annen side er det heller ingen av informantene som la fokus på denne kritikken. Under samtalen ble de spurt om hvilke utfordringer de så på ved å arbeide med folkehelse og livsmestring, og da ble ikke dette temaet tatt opp av noen av informantene.

I dette delkapittelet har jeg tatt for meg folkehelse og livsmestring fra et samfunnsnivå, og sett på hvordan bestemmelser på et samfunnsnivå kan være med på å påvirke andre nivåer i skolen. Jeg har benyttet meg av begrepene profesjonalisering ovenfra og innenfra for å drøfte dette. Selv om flere av informantene har arbeidet med temaet før innføringen, viser allikevel funnene at innføringen av temaet i læreplanen har gjort noe med lærernes praksis. Dette er på bakgrunn

av at flere forteller at de har blitt mer bevisste etter at det ble innført. Det at politikere har satt et fokus på at det skal arbeides med folkehelse og livsmestring i skolen har også gitt noen av lærerne i studien større muligheter til å forklare hvorfor de arbeider som de gjør. Informantene nevner også flere mulige utfordringer med temaet. En av utfordringene som har blitt sett på er at det finnes temaer innenfor folkehelse og livsmestring som kan være med på å utløse reaksjoner hos elever. Når dette oppstår er det nødvendig at lærere vet hva de skal gjøre i slike situasjoner. Dette er nødvendig informasjon som det er viktig å utforske videre, slik at skolesystemet kan utvikles. Det er ikke hensiktsmessig at det blir utarbeidet nye reformer av læreplanen, om de ikke er nyttige i praksis. Det er nødvendig at det skjer en form for profesjonalisering både ovenfra og innenfra for at en utvikling i skolen skal skje (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 38). I oppgavens neste kapittel vil jeg oppsummere funnene i min studie og se på momenter som kan være interessante å utforske videre.

6. Avslutning

Ved hjelp av Irgens (2021) sin modell som beskriver ulike nivåer som kan påvirke en organisasjon (s. 221) og Bandura (1977) sitt sosiokulturelle perspektiv, har jeg i denne oppgaven utforsket problemstillingen “Hva er med på å påvirke lærere på småskoletrinnet sitt arbeid med folkehelse og livsmestring?” og forskningsspørsmålene:

1. Hvordan forstår lærere på småskoletrinnet det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?
2. Hvordan arbeider lærere på småskoletrinnet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?

Opgaven viser at de fire lærerne i studien blir påvirket fra forskjellige nivåer i arbeidet med folkehelse og livsmestring. I påvirkning på et individnivå ser det ut til at lærerens egne erfaringer og profesjonelle kapital spiller inn på deres motivasjon for hvordan de arbeider med temaet. På et gruppenivå ser det ut til at lærerne blir påvirket i den grad at lærerne som arbeider på de skolene hvor det er rom for å snakke om erfaringer rundt deres praksis med folkehelse og livsmestring, arbeider mer med temaet på et individnivå. I hvor stor grad det er rom for slike diskusjoner, ser ut til å bli påvirket av ledelsen. Lærerne i min studie ser alle ut til å bli påvirket av ledelsen i hvordan de arbeider med folkehelse og livsmestring. På de skolene hvor skoleledelsen legger føringer og er delaktige i dette arbeidet, ser det ut til at lærerne arbeider mer aktivt med temaet utenom de planfestede timene. Det ser også ut til at det er en mer kollektiv forståelse av hvordan skolen arbeider med folkehelse og livsmestring på skolene hvor det er lagt opp til at man kan diskutere i fellesskap om temaet.

Det at begrepene er innført i læreplanen legger føringer for at hver skole *skal* legge vekt på å arbeide med temaet. Fra et samfunnsnivå har innføringen av begrepet påvirket flere av lærerne til å ha en større bevissthet rundt tema, men samtidig viser funnene at flere hadde et fokus også før det ble innført. Selv om flere av lærerne arbeidet med temaet før innføringen er det nødvendig med profesjonalisering ovenfra, slik at det kan bli skapt en felles forståelse av folkehelse og livsmestring. Studien viser at det var lite fokus på psykisk helse/ folkehelse og livsmestring i informantenes grunnutdanning og at dette har påvirket de i liten grad når det kommer til arbeidet med folkehelse og livsmestring. Det så ut som det var noe mer fokus på temaet, hos de lærerne som hadde tatt sin utdanning nærmere opp imot Fagfornyelsen.

Informantene oppga heller andre faktorer som personlighet og erfaringer i motivasjonen for å arbeide med temaet.

Disse funnene viser at lærerne sine forståelser og arbeidsmåter i arbeidet med folkehelse og livsmestring ikke bare er avhengig av påvirkninger fra et individnivå, men at de også påvirkes av de andre nivåene i skolen som organisasjon. Dette viser de mange sidene ved arbeidet med folkehelse og livsmestring (Danielsen, 2021, s. 18). På bakgrunn av dette kan man ikke si at lærerne i studien blir påvirket av verken det ene eller det andre nivået i arbeidet med folkehelse og livsmestring, men vi kan se på disse funnene som relevante i utviklingen av det videre arbeidet med temaet i skolen (Malterud, 2017, sitert i Anker, 2020, s. 110). Som Irgens (2021) påpeker, er det nødvendig å vite noe om alle nivåer i en organisasjon for at det skal skje en utvikling (s. 220).

6.2 Bidrag til videre forskning

Det er nødvendig å påpeke at mine funn ikke sier noe om hvordan arbeidet med folkehelse og livsmestring er på generell basis, men at de kan brukes i å utvikle det videre arbeidet med temaet i skolen (Malterud, 2017, sitert i Anker, 2020, s. 110). Deriblant viser mine funn at det kan være behov for å forske mer på hvordan skoleledere oppfatter og arbeider med folkehelse og livsmestring og hvordan man kan fortsette å skape gode, profesjonsfaglige fellesskap hvor man kan diskutere praksis rundt temaet. Samtidig tenker jeg det er nødvendig å se mer på hvordan innholdet i lærerutdanningen fokuserer på psykisk helse. Flere av informantene peker på at det var lite fokus rundt tema i sin utdanning. Jeg tenker at dette bør endres slik at lærere kan føle seg mer forberedt til å arbeide med temaet og at dette temaet får en enda større plass i skolen enn det har i dag. Dette er viktig for å støtte elevenes psykiske og fysiske helse.

Referanseliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Baeyens, D., Dewandeleer, J., Huizinga, M., Warreyn, P. & Sankalaite, S. (2023). The association between working memory, teacher-student relationship, and academic performance in primary school children. *Frontiers in Psychology* (14), 1–17.
- Baklien, B., Mælan, E.N., Eikeland, H., Thurston, M. & Samdal, O. (2018). Supporting pupils' mental health through everyday practices: a qualitative study of teachers and head teachers. *Routledge*, 36(1), 16–28.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Berg, N. (2012). *Føre var!* Gyldendal Akademisk.
- Bjørknes, R. (2013, 11.mars). *Beskrivelse og vurdering av tiltaket Zippys venner*. Ungsinn. https://ungsinn.no/post_tiltak/zippys-venner/
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling: tre former for en lærende skole*. Gyldendal Akademisk.
- Brandlistuen, E. M. (2019). *Livsmestring i skolen* [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet]. Brage. <https://brage.inn.no/innxmlui/bitstream/handle/11250/2632036/Brandlistuen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brøyn, T. (2023). Tenkende klasserom: et intervju med Peter Liljedahl. *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 35(4), 16-18. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2024/03/05/BS0423.pdf>
- Dagsland, T.P. (2021). «Det blir ofte vanskelig å få til de tverrfaglige greiene»: Et lærerperspektiv på tverrfaglighet. *Techne Serien- Forskning i sløjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 28(3), 32-47. [10.7577/TechneA.3861](https://doi.org/10.7577/TechneA.3861)
- Dahl, S. (1993). *I organisasjonen: organisasjonslære for VK2*. Aschehoug.

- Dahlen, B.C.N. (2022). *Livsmestring i skolen: En undersøkelse av læreres oppfattelse av begrepet livsmestring* [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet]. Brage.
<https://hdl.handle.net/11250/3064636>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Danielsen, A.G. (2021). *Lærereens arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Det er mitt valg. (u.å.). *Om mitt valg*. Hentet 27. mars 2024 fra <https://www.determinvalg.no/om-oss/om-mitt-valg/>
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber* (S.F. Christensen, Overs). Dafolo. (Opprinnelig utgitt 2006/2010).
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/cce6902a2e3646a09de2f132c681af0e/rapport-om-laererrollen-1.pdf>
- Faltastisk. (u.å.). *Hvordan komme i gang med fysisk aktiv læring?* Hentet 28. mars 2024 fra <https://faltastisk.no/kunnskapssiden/hvordan-komme-i-gang-med-fal>
- Flermoen, M. (2021). *Livsmestring i ungdomsskolen: Hvordan skolen kan bidra til å ruste unge mennesker for livet* [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet]. BRAGE.
https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2990615/22_01937-1%20Flermoen%20Mette%20%20-%20masteroppgave%20648966_1_1.PDF?sequence=1&isAllowed=y
- Fluge, K. (2021). *Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring: Møtet mellom læreplan og skole* [Masteroppgave, Høgskolen på Vestlandet]. HVL OPEN.
<https://hdl.handle.net/11250/2770333>

- Furberg, A., Rødnes, K.A. & Silseth, K. (2023). Læreres undervisning om tverrfaglige tema: erfaringer fra en klasseromsstudie. *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 35(4), 52-58. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2024/03/05/BS0423.pdf>
- Færder kommune (u.å.). *Fysisk aktiv læring i SFO*. Hentet 1.april 2024 fra <https://faerder.kommune.no/brattas-skole/sfo/fysisk-aktiv-laring-i-sfo/>
- Goodlad, J. I. (Iwańska, A., Buchanan, E.A., Wilson, E.C., Griffin, G.A., Hill, H.W., Jordan, J.A., Tye, K. A., Tyler, L.L., Klein, M.F., Ammons, M.P., Richter, Jr, M.N. & McClure, R.M). (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Grønvold, I. (2023). *Tverrfaglighet i LK20 og hos Salaby 1. -2. Trinn* [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet]. Brage. <https://hdl.handle.net/11250/3080205>
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforlaget.
- Gyldendal. (u.å.). *Psykologisk førstehjelp til barn og ungdom*. Hentet 27. mars 2024 fra <https://www.gyldendal.no/faglitteratur/psykologi/serier-i-psykologi/psykologisk-foerstehjelp/c-832607/>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming Teaching in Every School*. Routledge.
- Haugvalstad, S.V. (2021). *Individ versus Fellesskap. En studie av hva som dominerer i læreplanverkets overordnede del, og forholdet mellom politisk vedtatt plan og læreres forståelse av denne* [Masteroppgave, Universitet i Stavanger]. Universitet i Stavanger. <https://hdl.handle.net/11250/2783029>
- Helleve, I., Smith, K. & Ulvik, M. (2018). “Det handler om å finne sin egen form”: Læreres profesjonelle handlingsrom- hvordan de blir forstått. *Acta Didactica*, 12(1), 1–22. <https://doi.org/10.5617/adno.4794>
- Helstad, K. & Øiestad, P.A. (2022). *Læreren som regissør* (2.utg). Cappelen Damm Akademisk.

- Hygen, B.W. & Wendelborg, C. (2023). *Elevundersøkelsen 2022: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2022/23* (Rapport 2023). NTNU Samfunnsforskning. https://samforsk.no/uploads/files/ntnu_rapport_elevundersokelsen_2022.pdf
- Høgskolen i Innlandet. (u.å.). *Valg av dataverktøy og datalagring i studentoppgaver*. Hentet 27.oktober 2023 fra <https://www.inn.no/bibliotek/oppaveskriving/datainnsamling-og-personvern/innsamling--og-lagringsguide/>
- Ilgen, D.R. & Kozlowski, S.W.J. (2006). Enhancing the Effectiveness of Work Groups and Teams. *Psychological Science in the Public Interest*, 7(3), 77-124.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (4.utg). Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon: En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D.I. & Postholm, M.B. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jenssen, M. M. F. & Nordahl, T. (2022). Profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis. *Acta Didactica Norden*, 16(1), 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8144>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P.A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt forlag. *
- Johnsen, G. (2021). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2.utg., s.197-209). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Høring om forslag til ny generell del av læreplanverket for grunnsopplæringen*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om-forslag-til-ny-generell-del-av-lareplanverket-for-grunnsopplaringen-som-skal-erstatte-gjeldende-generell-del-og-prinsipper-for-opplaringen/id2542076/?expand=horingsbrev>

- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03?lang=nob>
- Lennert da Silva, A.L. & Mølsted, C.N. (2022). Lærerautonomi i spennet mellom styring og profesjonelt samarbeid. I K. Helstad & S.Mausethagen (Red.), *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis* (s. 196- 213). Cappelen Damm Akademisk.
- Lillejord, S., Manger, T., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1.Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Lund, A., Furberg, A., Sæther, E., Arnseth, H.C., Øistad, J.H., Rødnes, K.A., Silseth, K., Vasbø, K., Slungård, K., Fundingsrud, M.W., Kvamme, O.A. & Ernstsen, S. (2023). *Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser: Læreres planlegging og gjennomføring av undervisning om tverrfaglig tema* (EVA2020 Rapport 6). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/102558/EVA2020-Rapport%2b6-%2b31-05-23.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Lysne, D. A. & Postholm, M. B. (2018). En studie av skolebasert kompetanseutvikling i lokale kontekster. *FoU i Praksis*, 12(1), 69–86. <https://doi.org/10.23865/fou.v12.1767>
- Madsen, O.J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* Spartacus Forlag AS.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Mullaliu, A. (2020). *Livsmestring og folkehelse i opplæringen: En undersøkelse av læreres forståelse, fortolkning og implementering av livsmestring og folkehelse i skolen* [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. AURA. <https://hdl.handle.net/11250/2684653>

- Mælan, E.N. (2018). *Læreres praksis og elevers psykiske helse: En eksploderende studie i ungdomsskolen* [Ph.d.-avhandling, Høgskolen i Innlandet]. BRAGE.
https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/2590069/Avhandling_Neset%20M%c3%a6lan_Brage.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Møller, J. (2022). Skoleutvikling i et ledelsesperspektiv: spenninger, strategier og dilemmaer. I K. Helstad & S.Mausehagen (Red.), *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis* (s. 74-90). Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?ch=1>
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: Om profesjonelle personer*. Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Ormiston, H.E., Nygaard, M.A., Wood, M., Hech, O.C. & Apgar, S. (2022). Educator Perspectives on Mental Health Supports at the Primary Level. *Early Childhood Education Journal*, 51(5), 851-861.
- Overland, B. & Arneberg, P. (2013). *Lærerrollen: Om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Pytte, G. & Glosvik, Ø. (2016). "Drømmelæreren i et lærende skolesystem?": En studie om samsvar mellom individuell og kollektiv læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(2), 128-142. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/issn.1504-2987-2016-02-06>
- Regionalt kunnskapssenter for barn og unge - RKBU Vest. (u.å.). *Olweusprogrammet mot mobbing og antisosial atferd*. Hentet 27.mars 2024 fra <https://rkbu.norceresearch.no/program/olweusprogrammet-mot-mobbing-og-antisosial-atferd>

- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Røros, R. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen: sett i et lærerperspektiv* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2614432>
- Schaanning, E. (2022). *En annerledes skole er mulig: Nye intervensjoner i skolefeltet*. Kolofon Forlag AS.
- Sikt. (u.å.). *Hva er en personopplysning?* Hentet 11. januar 2024 fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/hva-er-personopplysninger>
- Støren, K. (2022). Lokalt læreplanarbeid med fagfornyelsen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(1), 40–58. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3070>
- Sveum, B. (1991). *Gruppsykologi*. Sosialpedagogisk Utvikling.
- Sæther, E. & Gleiss, M.S. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sæther, I. & Larsen, L. (2022). *Elev- og lærervurderinger av elevenes sosiale kompetanse i skolen* [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet]. Brage. <https://hdl.handle.net/11250/3019372>
- Thorkildsen, S. (2021). *Lærerens oppfatning av det tverrfaglige tema Folkehelse og Livsmestring* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. HVL OPEN. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2780785/Thorkildsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tjomsland, H.E. & Samnøy, S. (2021). Folkehelse og livsmestring: behovet for en realistisk tilnærming til temaet. *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 33(1), 20- 23. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/05/27/BedreSkole-01-2021-nett.pdf>
- Universitet i Bergen (UiB). (u.å.). *Hva er profesjonsstudier?* Hentet 20.april 2024 fra <https://www.uib.no/utdanning/112904/hva-er-profesjonsstudier>
- Vika, K. S. (2021). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til lærere høsten 2020* (NIFU Rapport 3).

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

<https://hdl.handle.net/11250/2726052>

Voksne for barn. (u.å.). *Zippys venner*. Hentet 5.april 2024 fra <https://vfb.no/hva-vi-gjor/psykisk-helse-og-livsmestring-i-skolen/zippys-venner/>

Wendelborg, C. (2023). *Mobbing og arbeidsro i skolen: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2022/23* (Rapport 2023). NTNU Samfunnsforskning.

https://samforsk.no/uploads/files/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2022_23_final_uu.pdf

World Health Organization. (u.å.). *Mental health*. Hentet 4.mai 2024 fra

https://www.who.int/health-topics/mental-health#tab=tab_1

Waagene, E. & Holen, S. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere* (NIFU Rapport 9). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

<https://nifu.brage.unit.no/nifuxmlui/bitstream/handle/11250/280087/NIFUrapport2014-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

*I boken *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (2016) av Johannessen, Christoffersen og Tufte er det endringer i sidetallene ut ifra hvilket opplag boken er utgitt i, i 5.utg. Det er derfor ikke sikkert at sidetallene vil stemme selv om man har en bok utgitt som 5.utg.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Før intervjuet:

- Litt info om meg og hvorfor jeg ønsker å gjennomføre dette prosjektet
- Kort informasjon om gjennomføring av intervjuet
- Anonymisering/taushetsplikt og informert samtykke
- Presentere utstyr (lydopptak)

Oppstart:

- Utdanning
- Arbeidserfaring
- Trinn

(Oppsett, innhold i oppstart, kategorier og spørsmålstillingene er inspirert av en tidligere intervjuguide)

Kategori 1: Forståelse av det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring

- Kan du si litt om hva du legger i begrepet tverrfaglighet/hva tenker du om det?
- Hva legger du i begrepet/hvordan tolker du temaet folkehelse og livsmestring? Kan du si litt om hva du legger i begrepet folkehelse og livsmestring/ hva tenker du om det?
- Hva synes du om læreplanens formuleringer om temaet?

«Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg [...] Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv.

[...] Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet.»
(Kunnskapsdepartementet,2017)

Kategori 2: Arbeid med folkehelse og livsmestring

- Kan du beskrive /På hvilken måte legger skolen/ledelsen til rette for å arbeide med folkehelse og livsmestring?
- Hvordan arbeider skolen med temaet?
 - o Er det felles planer, individuelt?
- Kan du beskrive hvordan du arbeider med temaet?
- Hvilke muligheter ser du ved at temaet har kommet i læreplanen?
- Ser du noen utfordringer med å arbeide med temaet, i så fall kan du beskrive disse utfordringene?
- Har måten du arbeider på med folkehelse og livsmestring blitt endret etter at det blir nevnt i læreplanen? - i så fall, kan du beskrive disse endringene?

Kategori 3: Fokus på psykisk helse/folkehelse og livsmestring i utdanning

- I forhold til din utdanning- hvordan var fokus på psykisk helse/folkehelse og livsmestring?
- Var det stort/lite fokus på psykisk helse/folkehelse og livsmestring?
- Føler du fokus på psykisk helse/folkehelse og livsmestring i utdanning har hjulpet deg i ditt arbeid i skolen? På hvilke måter?

Oppfølgingsspørsmål

- Er det noe du ønsker å tilføye?

Takk for at du tok deg tid til å stille til intervju!

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Grunnskolelærere sin forståelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring»?

Mitt navn er Martine Bråthen Martinsen. Jeg er student ved Høgskolen i Innlandet og skal gjennomføre en mastergrad i profesjonsrettet pedagogikk.

I dette skrivet får du informasjon om formålet med prosjektet og hva deltakelsen din vil innebære. Takk for din interesse for dette prosjektet og for at du tar deg tid til å lese nøye gjennom informasjonen. Spør gjerne dersom det er noe mer du ønsker å vite om prosjektet. Kontaktinformasjon finner du på siste side.

Formål

I 2017 ble det innført en ny overordnet del i læreplanen. Her ble det blant annet beskrevet tre tverrfaglige temaer, hvor ett av de var folkehelse og livsmestring. Nå har det gått noen år og man har fått tid til å bli kjent med disse begrepene. Jeg vil derfor med dette prosjektet undersøke problemstillingen *Hvordan forstår grunnskolelærere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring og hvordan arbeider de med dette?*

Jeg ønsker med dette prosjektet å få kunnskap om hvordan grunnskolelærere tolker det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring og hvordan de opplever muligheter og utfordringer i arbeidet. (Avsnitt inspirert av tidligere informasjonsskriv)

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette prosjektet ønsker jeg å få innblikk i hvordan grunnskolelærere som arbeider på 1-4.trinn forstår det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring og hvordan de arbeider med dette.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Min veileder Ana Lucia Lennert da Silva, førsteamanuensis er formell prosjektleder, jeg har det daglige ansvaret. Høgskolen i Innlandet er som institusjon ansvarlig for sikker behandling av personopplysningene som skal samles inn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved å delta i prosjektet ønsker jeg å invitere deg til et intervju hvor du får ulike spørsmål rundt temaet folkehelse og livsmestring og dine erfaringer rundt det. Metoden som vil bli brukt er semi-strukturert intervju som vil si at spørsmålene er laget på forhånd, men at de ikke blir fulgt slavisk. Det vil derfor være rom for å stille spørsmål utenfor de gitte rammen og det er åpent for dialog.

Intervjuet vil vare i ca. 30 –60 minutter og vil bli tatt opp og lagret. (Avsnitt inspirert fra tidligere informasjonsskriv).

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan trekke deg når du vil. Om du trekker deg vil alle personopplysningene bli slettet og tatt bort fra oppgaven. Det vil ikke være noen negative konsekvenser om du velger å trekke deg fra prosjektet.

Samtykke til å delta i masterprosjektet

Her følger informasjon om dine rettigheter som informant, og hvordan personopplysninger om deg vil behandles. Du må samtykke til dette for å være med på prosjektet, og du kan når som helst trekke dette samtykket.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene fra deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Dine personopplysninger blir håndtert konfidensielt fra begynnelse til slutt i prosjektet, og er i samsvar med personvernregelverket (GDPR). Det er helt opp til deg å delta og du kan ombestemme deg underveis ved å trekke samtykket.

- Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare min veileder og meg som student som har tilgang.
- Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.
- Ditt navn og dine kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data (kodeliste).
- Lyddopptak fra intervjuet blir slettet når alt er skrevet ned (transkribert).
- Når jeg skriver masteroppgaven, vil jeg passe på at ingen vil bli gjenkjent verken direkte eller indirekte i teksten. Kodelisten vil bli slettet ved prosjektslutt.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.mai 2024. Etter dette vil dine personopplysninger gjøres anonyme og taleopptak slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til å se hvilken informasjon som er blitt samlet inn om deg.

- Du kan også be om at informasjonen slettes, slik at den ikke finnes lenger.
- Dersom det er noe informasjon som er feil, kan du si ifra og be meg rette opp i det.
- Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen.
- Du kan klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet informasjonen om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hvis du har spørsmål til studien eller ønsker mer informasjon, kan du ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandets personvernombud (personvern@inn.no)
- Høgskolen i Innlandet ved Ana Lucia Lennert da Silva (analucia.dasilva@inn.no, 988 19 601)

Prosjektet har fått godkjenning av tjenesteleverandøren "Sikt". Hvis du har spørsmål knyttet til SIKT Personverntjenester sin vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ana Lucia Lennert Da Silva
(Veileder)

Martine Bråthen Martinsen
(Forsker/Student)

Vedlegg 3

Samtykke til deltakelse i masterprosjektet *Grunnskolelærere sin forståelse av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring*

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Meldeskjema / Grunnskolelærers sin forståelse av det hverdaglige temaet «Folkeløse og livsmestring» / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut 19.10.2023

Referansenummer
220042

Vurderingstype
Standard

Dato
19.10.2023

Tittel

Grunnskolelærers sin forståelse av det hverdaglige temaet «Folkeløse og livsmestring»

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Ana Lucia Lønnert Da Silva

Student

Martine Brøthen Martinsen

Prosjektperiode

28.08.2023 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Sartnykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

Meldeskjema

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd om å behandle personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

KOMMENTAR TIL INFORMASJONSKRIV

Informasjonsskrivet ditt mangler et punkt som loven krever er med. Du må derfor legge til følgende i informasjonsskrivet før du gir dette til foreningslederne dine. Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet.

Kontaktopplysninger til personvernombudet ved din institusjon

LÆRERNES TAUSHETSPLIKT

Husk at lærere har taushetsplikt. Det er derfor viktig at databaseringen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagte informasjon. Vi anbefaler deg å være 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. Du bør derfor være forsiktige med å bruke eksempler under intervjuene. Husk å minne den ansatte på taushetsplikten og hva dette inkluderer før intervjuet starter.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlige grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skytjening, nettparresjema, videosamtale etc.).

Lokal lagring på privat PC eller mobiltelefon i tjenester som OneDrive, Dropbox, iCloud, Google Drive etc. anbefales generelt ikke. Behandling av personopplysninger på private enheter må skje i samsvar med behandlingsansvarlig institusjon sine retningslinjer/lagingsguiden.

Personverntjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dermed det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: sikt.no/melde-enderinger-i-meldeskjema

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å sikre om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 5

«Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg [...] Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv.

[...] Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet.”
(Kunnskapsdepartementet, 2017)