



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave i læring og undervisning - MAS3-307

MAS3-307-O-2021-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	30-04-2021 09:00	Termin:	2021 VÅR
Sluttdato:	14-05-2021 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	45
Flowkode:	203 MAS3-307 1 O 2021 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Navn:	Synne Thorkildsen
Kandidatnr.:	218
HVL-id:	579312@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	21648
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Lærerens oppfatning av det tverrfaglige
tema Folkehelse og Livsmestring

The teachers perception of Public Health
and Life Mastery

Synne Thorkildsen

Masteroppgave i læring og undervisning

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for
pedagogikk, religion og samfunnsfag / MAS3-307

Veileder: Elisabeth Bakke

Innleveringsdato: 13.mai 2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag

Høsten 2020 ble Kunnskapsløftene 2020 tatt i bruk i Norsk barne- og ungdomsskole. Som en del av denne fagfornyelsen er det nye tverrfaglige tema *Folkehelse og Livsmestring*.

Denne studien er et resultat av min interesse for kvalitetsutvikling i skolen og et ønske om et innblikk i læreres opplevelse av en ny reformidé i Norsk skole (Røvik, 2014). Jeg forståelse for hvordan det tverrfaglige tema Folkehelse og Livsmestring oppfattes og iverksettes i praksis fra lærernes ståsted ved å ta utgangspunkt i tre forskningskategorier. «*Lærerrollen i møte med læreplanreformen*», «*Lærernes oppfatning og arbeid med Folkehelse og Livsmestring i praksis*» og «*Skolen som lærende organisasjon*».

Med utgangspunkt i fem kvalitative forskningsintervju og en sosialkonstruktivistisk tilnærming til problemstillingen belyser denne studien lærerrollens kompleksitet og hvilke elementer ved skolen som organisasjon som er viktig i møte med nye læreplanreformer.

Studien viser både ulikheter og fellestrekk for hvordan Folkehelse og Livsmestring oppleves av fem lærere på 4-7. trinn. Det er en felles opplevelse av Folkehelse og Livsmestring som et positivt tilskudd til læreplanen. Det kommer til syne et økt fokus på psykisk helse i informantenes oppfatning av Folkehelse og Livsmestring. Det viser seg også at informantene føler mangel på forståelse for hvordan Folkehelse og Livsmestring er ment å arbeide med i praksis.

På et punkt i implementeringsprosessen, hvor en trygg samarbeidskultur og profesjonsutvikling er viktig oppleves også begrensninger som følge av Covid-19. Informantene opplever at den digitale kommunikasjonen setter grenser for profesjonsfeleskapets læring som bidrar til manglende felles språk og visjoner i møte med Folkehelse og Livsmestring.

Abstract

In the autumn of 2020, «Kunnskapsløftet 2020» (KL20), a renewal of the curriculum in Norwegian schools, was introduced in grade 1-10.

This study is a result of my interest in school quality development and a desire for insight into teachers' experience of a new reform idea in Norwegian schools. In this dissertation, I want to find answers to how the interdisciplinary subject of *Public Health and Life Skills* is interpreted and implemented in practice through a teacher's perspective, based on three research categories. «*The professional teacher meeting the interdisciplinary subject of public health and life skills*», «*The teachers' perception and work with Public Health and Life Mastery in practice*» and «*The school as a learning organization*».

This study shows both differences and similarities in how Public Health and Life Mastery are experienced by five teachers in grade 4-7. There is a common experience of Public Health and Life Mastery as a positive contribution to the curriculum. It appears that the informants have increased focus on mental health in their understanding of Public Health and Life Mastery. They also felt a lack of understanding of how Public Health and Life Mastery is meant to be practiced and have, as a result, interpreted the interdisciplinary theme into their own practice to the best of their ability.

At a point in the implementation process, where a safe culture of collaboration and professional development is important, limitations in communication are experienced as a consequence of Covid-19. The informants experience that digital communication restricts the professional community's learning, which contributes to a lack of a shared language and visions in the discourse about Public Health and Life Mastery.

Innhold

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	3
INNHold	4
FORORD	6
1. INNLEDNING.....	7
1.1 VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING	8
1.2 STUDIENS AVGRENSNING OG BEGREPSAVKLARING.....	9
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING	10
2. FOLKEHELSE OG LIVSMESTRING.....	11
2.1 HVA ER FOLKEHELSE OG LIVSMESTRING?	11
2.2 HVOR KOMMER IDÉEN FRA?	12
2.2.1 Interesseorganers påvirkning.....	12
2.2.2 Politiske interesser	12
2.2.3 Ludvigsen-utvalget.....	13
2.3 PSYKISK HELSE I POPULÆRKULTUREN.....	14
3. TEORETISK GRUNNLAG.....	15
3.1 LÆREPLANTEORI	15
3.1.1 Læreplan som reformidé	16
3.1.2 Masteridéer.....	17
3.1.3 Læreplannivåer i skolen.....	18
3.1.4 Læreplanens utforming	19
3.1.5 Læreplantolkning	19
3.2 SKOLEN SOM ORGANISASJON I IMPLEMENTERINGSPROSESSEN.....	20
3.2.1 Ledelsens rolle	21
3.2.2 Profesjonsfellesskapet.....	21
3.2.3 Skolen som lærende organisasjon.....	22
3.3 LÆRERROLLEN	23
3.3.1 Den profesjonelle læreren i grunnskolen.....	23
3.3.2 Lærers autonomi	25
3.3.3 Den profesjonelle lærers handlingsrom	26
3.3.4 Profesjonelt skjønn.....	26
3.3.5 Taus kunnskap.....	27
3.3.6 Klassemiljø	27
3.3.7 Lærer-elev relasjonen.....	28
3.3.8 Lærers mentaliseringsevne.....	29
3.3.9 Reguleringsstøtte	30
4. METODE.....	32
4.1 KVALITATIV METODE	32
4.1.1 Epistemologi.....	33
4.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	33
4.2 DATAINNSAMLING	34
4.2.1 Forberedelser	34
4.2.2 Valg av informanter	34
4.2.3 Opprette kontakt med informanter	35
4.2.4 Presentasjon av informantene	36

4.2.5 Gjennomføring av intervju	37
4.2.6 Transkribering	38
4.2.7 Tematisk analyse av resultater	38
4.3 VALIDITET, RELIABILITET OG ETIKK	39
4.3.1 Validitet.....	39
4.3.2 Reliabilitet	40
4.3.3 Etiske hensyn.....	40
4.3.4 Vurdering av egen metode.....	41
5. PRESENTASJON AV FUNN OG ANALYSE	42
5.1 LÆRERNES OPPFATNING OG ARBEID MED FOLKEHELSE OG LIVSMESTRING	42
5.1.1 Informantenes oppfatning av Folkehelse og Livsmestring	43
5.1.2 Hvordan arbeider informantene med Folkehelse og Livsmestring?	48
5.2 LÆRERROLLEN I MØTE MED LÆREPLANREFORMEN	52
<i>Lærerrollen i møte med læreplanreformen er en kategori som dukker opp med jevne mellomrom. Denne kategorien har som hensikt å besvare spørsmål knyttet til informantenes oppfatning av sin rolle under implementeringen av læreplanen og hvordan Folkehelse og Livsmestring som tverrfaglig tema har påvirket, og vil fortsette å påvirke lærerrollen.....</i>	<i>52</i>
5.2.1 Autonomi.....	52
5.2.2 Hvordan påvirker Folkehelse og Livsmestring informantenes hverdag?.....	54
5.2.3 Den utfordrende lærerrollen	57
5.3 SKOLEN SOM LÆRENDE ORGANISASJON	59
5.3.1 Introduksjon til Folkehelse og Livsmestring.....	60
5.3.2 Felles visjoner og gruppelæring	62
6. AVSLUTTENDE KOMMENTER	66
LITTERATURLISTE	67
VEDLEGG:.....	71
VEDLEGG 1 – INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA	71
VEDLEGG 2 – INTERVJUGUIDE	76
VEDLEGG 3 – TRANSKRIPSJON ANE	79
VEDLEGG 4 – TRANSKRIPSJON OLE	90
VEDLEGG 5 – TRANSKRIPSJON INGRID	97
VEDLEGG 6 – TRANSKRIPSJON LISE	106
VEDLEGG 7 – TRANSKRIPSJON EVA	114
VEDLEGG 8 – NSD GODKJENNING AV PROSJEKT	122

Forord

Det har vært en lang prosess fra idé til en ferdig masteroppgave, men endelig kom jeg i mål. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært utrolig lærerikt. Det er ikke hvert år det er mulig å forske på implementeringen av en ny læreplan, midt i selve innføringsprosessen, og å få et innblikk i informantenes opplevelse av denne prosessen.

Jeg vil gjerne takke min fantastiske veileder, Elisabeth Bakke, som har inspirert og motivert meg igjennom prosessen med å skrive denne masteroppgaven. Jeg vil også takke kollegaer på Spenst Sogndal og trofaste gruppetimemedlemmer for å ha vært et sosialt lyspunkt i en ellers smittevernpreget hverdag. Og sist med ikke minst, en stor takk til min samboer Thomas, som gjennom et år med hjemmekontor og hjemmeskole har hatt troen på meg og støttet når skrivesperren og frustrasjonen har truffet.

Sogndal, mai 2021

Synne Thorkildsen

1. Innledning

August 2020 markerer starten for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) i Norsk barne- og ungdomsskole. Et nytt læreplanverk med fornyede læreplaner i alle fag og en ny overordnet del som gradvis skal innføres for å gi Norsk skole et kvalitetsløft.

Læreplanens overordnede del erstatter det som tidligere het *generell del* og definerer verdier og prinsipper for opplæringen i grunnskolen og videregående opplæring. Nytt innen den overordnede delen er tre tverrfaglige temaer. *Demokrati og Medborgerskap, Bærekraftig utvikling og Folkehelse og Livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14-15)*. De tverrfaglige temaene er ikke egne fag, men har som hensikt å inngå i læreplanene der de faller naturlig som en viktig del av kompetansen elevene skal utvikle i et fag. Av de tverrfaglige temaene er det Folkehelse og Livsmestring, spesielt livsmestring, som har skapt mest debatt. Folkehelse og Livsmestring er et tverrfaglig tema med hensikt å gi elevene verktøy for å fremme god fysisk og psykisk helse. Hensikten er å legge til rette for at elevene skal kunne ta gode helsevalg og takle ulike utfordringer gjennom livet som totalt sett vil ha positiv betydning for folkehelsen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12-13).

”Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13).

Det er delte meninger om livsmestring i skolen. Norsk Psykologforening er blant dem som stiller seg positive til livsmestring på timeplanen (Halvorsen, 2018). Norsk Psykologforening har blant annet, med støtte fra Norsk lektorlag, Rådet for psykisk helse, Norsk psykiatrisk forening, Mental Helse Ungdom og Elevorganisasjonen, fremmet oppropet *Boken som mangler* i arbeidet med å få psykisk helse på timeplanen (Norsk psykologforening, 2015). Livsmestring er også kritisert av flere forskere innen pedagogikk og utdanning. Professor i barnehagepedagogikk, Anne Greve (2019, s. 47), påpeker livsmestring som et utydelig definert begrep som blant annet blir vanskelig å vurdere om har en virkning. Greve (2019) retter også en bekymring for at livsmestringsbegrepet vil bringe med seg et økt fokus på diagnostisering og verktøy for forebygging, grunnet den åpne definisjonen, som gir en rekke aktører mulighet til selv å definere livsmestring (Greve, 2019, s. 48). Ole Jacob Madsen (2020),

professor i kultur- og samfunnspsykologi, retter også sterk kritikk mot livsmestring i skolen. Madsen (2020, s. 14-15) beskriver fremveksten av en nærmest glorifisering av psykologien som har ført til flere argumenter for psykisk helse på timeplanen.

Innføringen av LK20 innebærer et ekstra fokus på skoleutvikling for å opprettholde kvaliteten på opplæringen når lærerne må gjøre endringer i sin praksis. Folkehelse og Livsmestring som tverrfaglig emne kan ikke velges bort av lærerne. Alle lærere er pålagt å ta Folkehelse og Livsmestring inn i sin undervisning uavhengig av egne oppfatninger (Opplæringslova, 1998). Det er, grunnet kritikken rettet mot livsmestringsbegrepet, ikke utenkelig at det kan oppstå utfordringer i implementeringsprosessen. Det vil derfor essensielt at lærerne opplever å ha en skoleleder som evner god pedagogisk og organisatorisk ledelse av utviklingstiltak som fremmer elevenes læringsutbytte og bidrar til en endringsprosess som møter lærernes behov (Kunnskapsdepartementet, 2008), (Argyris & Schön, 1974).

1.1 Valg av tema og problemstilling

Det er en økende rapportering av psykiske helseproblemer og misnøye med eget liv blant barn og unge, bandt annet gjennom tilstandsrapporter, slik som Ungdata (Bakken, 2019) og PISA undersøkelsen som ble gjennomført i 2018 (OECD, 2019). Fokus på psykisk helse blant elevene får derfor et økt fokus i lærernes arbeid. Folkehelse og Livsmestring fremstår som et etterlenget tiltak hvor elevenes psykiske helse inngår som en sentral del (Norsk psykologforening, 2015).

Utdanningsdirektoratets formulering av livsmestring i skolen viser til at livsmestringsbegrepets omfang er bredt og omhandler mer enn elevenes psykiske helse. Men hva er egentlig livsmestring? Kan livet i det heletatt mestres og kan livsmestring læres bort? Dette er noen av spørsmålene som dukket opp etter å ha lest igjennom LK20.

I denne studien er det «Folkehelse og Livsmestring», med noe større fokus på livsmestring, som vil være sentralt. Livsmestringsbegrepet, til tross for læreplanens definisjon, ser også ut til å skape en del spørsmål. Det vil være viktig å undersøke Folkehelse og Livsmestring i sin helhet, men kritikken rettet mot livsmestringsbegrepet aktualiserer muligheten til å undersøke enkeltbegrepet litt i dybden.

Norske barne- og ungdomsskoler er midt i implementeringsprosessen av LK20. Det er av den grunn interessant å undersøke Folkehelse og Livsmestring på implementeringsstadiet hvor lærerne fortsatt er i prosessen med å skaffe et grep om og forme Folkehelse og Livsmestring.

Problemstilling: Hvordan opplever lærere på 4-7. trinn arbeidet og implementeringen av det tverrfaglige tema «Folkehelse og Livsmestring» i opplæringen?

For å undersøke problemstillingen vi det tas utgangspunkt i tre kategorier som sammen har som hensikt å gi et bilde av lærernes arbeid og opplevelse av implementeringsprosessen. De tre kategoriene er «*Lærerrollen i møte med læreplanreformen*», «*Lærernes oppfatning og arbeid med Folkehelse og Livsmestring i praksis*» og «*Skolen som lærende organisasjon*».

1.2 Studiens avgrensning og begrepsavklaring

Læreplanverket består av tre hoveddeler. En overordnet del som tar for seg verdier og prinsipper for opplæringen, fag- og timefordeling og læreplaner i de ulike fagene. Det er den overordnede delen av læreplanverket som vil være relevant. Fag- og timefordeling samt læreplanene i de ulike fagene vil ikke utdypes nærmere da denne studiens målgruppe antas å ha kjennskap til læreplanverket. Følgelig vil ikke læreplanverket presenteres i detalj.

Fordi denne studien bygger på det tverrfaglige tema Folkehelse og Livsmestring og lærerens arbeid med tema, vil det være hensiktsmessig å undersøke læreres arbeid på et systemnivå da de tverrfaglige temaene har som hensikt å flettes inn i undervisningen og ikke som tiltak for enkeltelever.

Ved gjennomføring av denne studien har informantene arbeidet med innføring av fagfornyelsen og de tverrfaglige temaene i et semester og eventuelle forberedelser i regi av arbeidsplassen i forkant av innføringen av LK20. Det må derfor påpekes at studien tar utgangspunkt i utviklingsprosessen så langt de har kommet på tidspunktet for intervjuene. Hvor langt hver enkelt informant er i denne prosessen kan variere, dermed også den enkelte informants opplevelsen.

Reform og reformidé er begreper som vil være sentrale for denne studien, og det vil tas utgangspunkt i Kjell Arne Røvik sin beskrivelse. Røvik (2014) beskriver en reformidé som en oppskrift for hvordan organisasjoner bør styres, ledes og organiseres, hvor implementeringen av disse oppskriftene beskrives som en reform (Røvik, 2014, s. 15)

Implementering refererer i denne studien til prosessen med å iverksette LK20.

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne studien er delt inn i 6 kapitler. I kapittel 1 presenteres og aktualiseres problemstillingen før det gjøres rede for oppgavens innhold og struktur. I kapittel 2 vil det tverrfaglige tema *Folkehelse og Livsmestring* utdypes for å gi et innblikk tema og hvordan det har blitt en del av LK20. I kapittel 3 presenteres relevante teoretiskere perspektiver som belyser de tre kategoriene «*Lærerrollen i møte med læreplanreformen*», «*Lærernes oppfatning og arbeid med Folkehelse og Livsmestring i praksis*» og «*Skolen som lærende organisasjon*». I kapittel 4 presenteres forskningsmetoden detaljert for å gi et klart innblikk i forskningsprosessen fra start til slutt. I kapittel 5 blir datamaterialet presentert og drøftet i samsvar med forskningskategoriene og i lys av de teoretiske rammene som ligger til grunn for denne studien. I kapittel 6 vil studiens funn oppsummeres.

2. Folkehelse og Livsmestring

2.1 Hva er Folkehelse og Livsmestring?

Læreplanens overordnede del er delt inn i tre deler. *Opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning* og *prinsipper for skolens praksis* (Utdanningsdirektoratet, 2017). *Prinsipper for læring, utvikling og danning* definerer overordnet hva elevene skal lære utover kun det faglige. Elevene skal lære sosiale ferdigheter og utvikle sin identitet, selvbylde og holdninger. De skal også evne faglig kompetanse og utvikling av de grunnleggende ferdigheten, samt lære å reflektere over egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8-13). Under denne kategorien ligger det også tre tverrfaglige temaene, Folkehelse og Livsmestring, Demokrati og Medborgerskap og Bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017)

Folkehelse og Livsmestring bygger på prinsippet at elevene skal utvikle kompetanse innen både fysisk og psykisk helse. Elevene skal tilegne seg verktøy som gjennom livet hjelper dem til å ta kloke helsemessige valg og mestre livets utfordringer. Ved å se på første setning av utdraget om livsmestring fra utdanningsdirektoratet fremkommer det at elevene skal lære å påvirke egen mestring (Utdanningsdirektoratet, 2017).

«Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2017 s.13).

Stortingsmeldingen *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet (2016)* gir en videre utdyping av hva livsmestring i skolen innebærer.

«Temaet livsmestring har både et individuelt perspektiv og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Sosialt fellesskap og støtte er viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Livskvalitet og trivsel gjennom deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap gir tilhørighet og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer. Gode helsevalg er en del av å mestre livet, og kunnskap om fysisk og psykisk helse og konsekvenser av livsstil har stor betydning. Kunnskap om privatøkonomi og forbruk er viktig for å mestre livet. Selvrespekt, mellommenneskelige relasjoner og seksualitet kan også være relevante temaer. Det vil være naturlig for skolene å se opplæringen i livsmestring i sammenheng

med utvikling av skolefelleskapet, elevenes psykososiale miljø og arbeidet mot mobbing»
(Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39)

2.2 Hvor kommer idéen fra?

Læreplanen gjør det klar at hensikten med livsmestring på timeplanen er at elevene skal lære å *mestre* eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2017). Mestringsbegrepet ble et viktig element for folkehelsen gjennom *Folkehelsemeldingen – Mestring og muligheter* (2015) hvor god helse blant annet innebærer «å mestre livets utfordringer» (Meld. St. 19, 2015). Madsen (2020, s. 14-15) viser til at begrepet *mestring* i ettertid har blitt et viktig element som nesten problemfritt har blitt en del av folkehelsepolitikken. Han mener at en følge av dette er det tverrfaglige tema *Folkehelse og Livsmestring* (Madsen, 2020). Men det ligger mer enn kun et begrep bak Folkehelse og Livsmestring.

2.2.1 Interesseorganers påvirkning

På midten av 1900-tallet begynte psykologien å vokse frem i større grad. Psykolog George A. Miller (1969) var en av de største pådriverne bak idéen om at psykologi ikke lenger skulle være forbeholdt dem som trengte behandling, men heller noe alle og enhver skulle kunne dra nytte av (Miller, 1969).

«I can imagine nothing that we could do that would be more relevant to human welfare, and nothing that could pose a greater challenge to the next generation of psychologists than to discover how best to give psychology away» (Miller, 1969, s. 1074)

Psykologien har vokst frem og i 2015 frontet Norsk psykologforening, med støtte fra en rekke aktører, et opprop med formål å få psykisk helse på timeplanen (Norsk psykologforening, 2015). Med bakgrunn i psykologien, og den økte rapporteringen av psykiske helseproblemer og misnøye blant unge vil det være lite som motsier behovet for psykisk helse på timeplanen (Bakken, 2019), (OECD, 2019).

2.2.2 Politiske interesser

Mestring er et nyere begrep i folkehelsepolitikken i Norge, men det kan spores lengere tilbake internasjonalt. Mestringsbegrepet i internasjonal folkehelsepolitikk blir beskrevet og brukt av Verdens Helseorganisasjon (WHO) for å beskrive veien til god helse.

«In health promotion, empowerment is a process through which people gain greater control over decisions and actions affecting their health» (World Health Organization, 1998, s. 6).

WHO (1998, s. 6) definerer mestring som en prosess hvor man tilegner seg bedre kontroll over beslutninger og handlinger som påvirker helsen. For å forstå mestringsbegrepet slik det blir definert av WHO er det viktig å forstå hvordan begrepet *helse* defineres.

«Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity» (World Health Organization, 1948, s. 100).

Oversatt er WHO sin definisjon av helse en tilstand av komplett fysisk, psykisk og sosialt velvære, ikke bare fravær av sykdom og andre fysiske eller mentale svakheter (World Health Organization, 1948, s. 100).

Ved å se på WHO (1998) sin definisjon av mestring for god helse er det mange likhetstrekk med læreplanens definisjon av Folkehelse og Livsmestring. Elevene skal lære å ta valg som påvirker deres fysiske og psykiske helse i positiv forstand. Sosiale ferdigheter inngår også i Folkehelse og Livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12-13).

WHO (2013) publiserte i 2013 rapporten *Mental Health action plan 2013-2020* (World Health Organization, 2013). Denne rapporten belyser hvordan psykiske helseproblemer er et stort problem på verdensbasis og påpeker blant annet at depresjon alene er en av de største grunnene til at mennesker blir uføre, og at psykiske og nevrologiske helseproblemer og stoffmisbruk, i 2004, sto for 13% av sykdom i global sammenheng (World Health Organization, 2013). WHO (2013) har som følge av dette lagt en handlingsplan for hvordan psykisk helse skal fremmes. Målet er å fremme god helse, forhindre psykiske helseproblemer, tilby helsehjelp, forbedre veien til bedring, fremme menneskerettighetene, senke dødelighet og uførheten som følge av psykisk sykdom (World Health Organization, 2013, s. 9)

2.2.3 Ludvigsen-utvalget

Ludvigsen-utvalget ble i 2013 nedsatt av daværende regjering for å undersøke om Norske skolars innhold var dekkende for fremtidige kompetansebehov. Ludvigsen-utvalgets offentlig utredning, med

anbefalinger om hvilke kompetanser elevene trenger, ble publisert som NOU 2015:8 *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8, 2015).

«Utvalget mener at tre flerfaglige temaer er særlig viktige fremover og må være tydelige i læreplanverket: bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunn og folkehelse og livsmestring. For disse tre temaområdene må det være kompetansemål i fag på tvers av fagområdene» (NOU 2015:8, 2015, s. 12).

Ludvigsen-utvalget sin offentlige utredning var et viktig element for utviklingen av stortingsmeldingen *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016), som legger grunnlaget for utarbeidelsen av fagfornyelsen. De tverrfaglige temaene foreslått i NOU 2015:8 ble tatt direkte inn i *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* og er som følge av dette en del av læreplanens overordnede del.

2.3 Psykisk helse i populærkulturen

Et av elementene i Folkehelse og Livsmestring er psykisk helse. Psykisk helse har de siste årene blitt en betydelig del av populærkulturen. De siste årene har det dukket opp en rekke filmer og serier hvor psykisk helse belyses. Verdensdagen for psykisk helse har blant annet listet opp en rekke filmer og serier hvor psykisk helse er sentralt (Verdensdagen for psykisk helse, u.å). Listen inneholder både Norske og store internasjonale serier og filmer som *13 Reasons Why*, *Innsiden ut*, *SKAM* og den nyeste Norske serien *Rådebank*, som tar for seg temaer som sorg, alkoholmisbruk, angst og selvmord (Kyed & Owe, 2020). Psykisk helse preger også musikken. Den norske artisten TIX (Andreas Haukeland) tar opp psykisk helse i flere av sine låter, blant annet Melodi Grand Prix låten *Ut Av Mørket* (TIX, 2021).

3. Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet presenteres de teoretiske perspektivene studien bygger videre på. Hensikten med denne studien er å skape forståelse for problemstillingen *Hvordan opplever lærere på 4-7. trinnarbeidet og implementeringen av det tverrfaglige tema «Folkehelse og Livsmestring» i opplæringen?*

Kapittelet vil være tredelt og i tråd med forskningskategoriene denne studien tar for seg. «*Lærerrollen i møte med læreplanreformen*», «*Skolen som lærende organisasjon*» og «*Lærernes oppfatning og arbeid med Folkehelse og Livsmestring i praksis*».

Første delkapittel tar for seg læreplanteori hvor det gis et innblikk i læreplanens utforming Deretter vil det gjøres rede for læreplanens vei fra idé til praksis med utgangspunkt i Goodlad (1979) sine fem læreplannivåer og Røvik (2014) sin translasjonsteori for hvordan idéer om praksis, som av Røvik omtalt som reformidéer, gjøres om til praksis gjennom læreplaner. Andre delkapittel tar for seg skolen som lærende organisasjon. Skolen som lærende organisasjon er et viktig element under implementeringen av reformidéer og er derfor sentralt for å forstå lærernes opplevelse og arbeid med Folkehelse og Livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det siste delkapittelet vil ta for seg teoretiske perspektiver på lærerrollens kompleksitet for å gi et innblikk i hvilke egenskaper og kunnskaper den profesjonelle læreren besitter.

3.1 Læreplanteori

Professor i didaktikk, Britt Ulstrup Engelsen (2012) beskriver at læreplanen er et styringsdokument for skolens virksomhet. I Norge setter læreplanen rammer for timeplaner, fagenes innhold, arbeidsmåter og vurdering (Engelsen, 2012, s. 21-29). Det vil i dette delkapittelet gjøres rede for hvordan læreplanen oversettes fra reformidé, som definert av Røvik (2014) til ønsket praksis med utgangspunkt i Kjell Arne Røviks (2014) beskrivelse av translatorkompetanse. Det vil også gis et innblikk i læreplanens utforming, hensikt og hvordan læreplanen kan se ut fra ulike perspektiver gjennom Goodlad (1979) sine fem læreplannivåer.

3.1.1 Læreplan som reformidé

Røvik (2014) beskriver en reform som iverksettelsen av en oppskrift som beskriver hvordan en virksomhet bør styres, ledes og organiseres. Denne oppskriften omtaler han som en reformidé (Røvik, 2014, s. 15). Ved bruk av begrepet reformidé videre i denne studien vil det tas utgangspunkt i Røvik (2014) sin definisjon. Implementeringen av reformidéer og andre organisasjonsidéer handler ifølge Røvik (2014) om å overføre kunnskap mellom ulike kontekster, som forutsetter at idéen oversettes til den mottakende konteksten. Ved implementering av læreplaner vil en rekke aktører innen skolefeltet, samt skolens ledelse og lærere arbeide med og tilpasse idéene bak reformen slik at de kan sette sitt preg på den (Røvik, 2014).

Røvik (2014) påpeker viktigheten av translatørkompetanse ved implementering av idéer. Å ha translatørkompetanse innebærer ifølge Røvik (2014) at translatøren har presise begrepsverktøy for å øke sin bevissthet rundt rollen som translatør og hvilke muligheter som finnes for oversettelse. Translatøren må ha god kunnskap om de ulike kontekstene idéen oversettes mellom og ellers god kunnskap om idéen som skal oversettes, for å kunne se muligheter og restriksjon for at oversettelsen legger til rette for god praksis. Røvik (2014) mener også det er viktig at translatøren benytter seg av oversettelsesregler for å vurdere hvordan en idéer skal oversettes, men også at translatøren har god kunnskap om hvilke oversettelsesregler som er hensiktsmessig å bruke (Røvik, 2014). Ved implementeringen av læreplanen vil det være mange translatører. Lærere, skoleeier, skoleleder og en rekke aktører innenfor skolesektoren. Det er som regel flere translatører som oversetter læreplanen samtidig. Det vil derfor ikke være én tydelig oversettelse av læreplanene fra reformidé til gjennomføring i praksis, men derimot kjeder av oversettelser (Røvik, 2014).

Ifølge Røvik (2014) vil oversettelsen av en reformidé ha mye å si for hvorvidt implementeringen lykkes eller ikke. Ulike translatører med ulike kunnskaper om oversettelse av idéer vil kunne føre til ulike tolkninger og forståelse av sentrale punkter i læreplanen. Det er derfor viktig at translatøren er bevist sin innvirkning og har god translatørkompetanse slik at translatøren blir mest mulig usynlig i oversettelsen av idéer (Røvik, 2014).

Røvik (2014) mener translatørkompetanse er en forutsetning for kontekstualisering. Kontekstualisering, i arbeid med læreplaner, handler om oversettelsen av en ide om praksis til utøvd praksis (Røvik, 2014). Det må i denne prosessen tas hensyn til lokal kontekst, som innebærer strukturer, rutiner og skolekultur ved den aktuelle skolen, samt eksisterende praksis. Det er viktig at translatøren tar bevisste valg for kontekstualiseringen. Blant annet er det viktig at idéen oversettes til

en lokal kontekst slik at forskjellen mellom eksisterende praksis og den ønskede praksisen ikke blir for stor da det kan bli vanskelig å implementere idéer som ligger langt vekk fra nåværende praksis (Røvik, 2007).

3.1.2 Masteridéer

Reformidéer kan ta form på ulike måter. Røvik (2007) sier at idéer kan ta form som følge av allerede ferdige oppskrifter for praksis. En annen måte reformidéer vokser frem i samfunnet er ifølge Røvik & Hilde Marie Pettersen (2014) gjennom populære, kraftfulle idéer om organisasjonspraksis (Røvik & Pettersen, 2014, s. 54). Røvik & Pettersen (2014) omtaler disse idéene som *masteridéer* og beskriver fem vanlige kjennetegn på masteridéer.

- **Stor utbredelse:** Røvik & Pettersen (2014) mener et typisk trekk ved en masteridé er idéens evne til å spres raskt og sette preg på samfunnet, gjerne verden over. Masteridéer kan også prege populærkulturen. Røvik & Pettersen (2014) mener en av grunnene til masteridées store utbredelse og evne til å spres er at masteridéer ofte fremstilles som universale og dermed oppfattes som at de kan og burde brukes overalt.
- **Uklart opphav:** At det er vanskelig å spore idéen tilbake til et konkret opphav er et vesentlig kjennetegn på en masteridé, ifølge Røvik & Pettersen (2014, s.54), som mener et utydelig opphav viser til idéens utvikling igjennom større diskurser i samfunnet på tvers av ulike områder, aktører, myndigheter og bedrifter. Røvik & Pettersen (2014) sier at det, til tross for at opphavet er uklart, at det ikke er uvanlig at idéen knyttes til en form for opphav, selv om det ikke er idéens direkte opphav.
- **Selvbegrunnende:** Røvik & Pettersen (2014, s.55) beskriver materidéer som vanskelig å argumentere imot fordi idéen med tiden har utviklet seg til å fremstå så fornuftig at den nesten tas for gitt som en del av organisasjonens praksis. Masteridéen gir riktignok ikke en fasit for praksis (Røvik & Pettersen, 2014). Det vil, med utgangspunkt i Folkehelse og Livsmestring, si at det ikke er noen tydelig fasit for hvilke verktøy skolen skal ta i bruk, men heller kun at skolen skal ha en form for verktøy i arbeidet med Folkehelse og Livsmestring.
- **Reformutløsende:** Røvik & Pettersen (2014) mener at masteridéer definerer ulike problemer. Røvik & Pettersen (2014, s.55) sammenlikner masteridéer som lyskastere. Lyskasteren kaster et sterkt lys på enkelte problemer. Når organisasjonen vurderer egen status angående de belyste problemene vil det fort vise seg at det er problemer å ta tak i. Når det vokser frem

slike problemer vil de etter hvert kunne utløse arbeid med nye reformer (Røvik & Pettersen, 2014).

- **Eklektiske:** At masteridéer er eklektiske vil ifølge Røvik & Pettersen (2014) si at idéen er tøyelig. Det vil si at masteridéen ikke har presise oppskrifter eller tydelige grenser og åpner lokale tilpasninger og stort tolkningsrom (Røvik & Pettersen, 2014, s. 55).

3.1.3 Læreplannivåer i skolen

En læreplan skal implementeres og operasjonaliseres på en rekke ulike nivåer i skolen som organisasjon. I tett tilknytning til Røvik (2014) beskrivelse av translatørkompetanse og hvordan læreplanen oversettes mellom ulike kontekster skisserer John Goodlad (1979) fem læreplannivåer for å beskrive læreplanen igjennom implementeringsprosessen. Den ideologiske, formelle, oppfattede, gjennomførte og erfarte læreplanen (Goodlad, 1979). Engelsen (2012) har, med utgangspunkt i Goodlad (1979) sine fem læreplannivåer fremstilt en liknende modell. Engelsen (2012) sin fremstilling legge mindre vekt på den oppfattede og den gjennomførte læreplanen. Fordi den oppfattede og gjennomførte læreplanen er av størst betydning for denne studien er det hensiktsmessig å benytte Goodlads (1979) teori (Goodlad, 1979).

1. **Den ideologiske læreplanen** – Læreplanens idégrunnlag. Utdanningsforskning, politikk og samfunnsinteresser er blant faktorene som skaper idéer som former læreplanens innhold (Goodlad, 1979).
2. **Den formelle læreplanen** – Det vedtatte offisielle læreplandokumentet. Læreplandokumentet presenterer planens grunnprinsipper, verdier og fagplaner som legger et rammeverk for skolens praksis (Goodlad, 1979).
3. **Den oppfattede læreplanen** – Læreres forståelse av den formelle læreplanen etter egen tolkning. Den oppfattede læreplanen påvirkes ifølge Goodlad (1979) av hver enkelt lærers individuelle erfaringer, holdninger og refleksjoner.
4. **Den gjennomførte læreplanen** – Hvordan læreplanen praktiseres i klasserommet. Den gjennomførte læreplanen vil være et resultat av den formelle læreplanens rammer og den oppfattede læreplanen (Goodlad, 1979).

5. **Den erfarte læreplanen** – Elevenes opplevelse av læreplanen. Elevenes oppfatning av læreplanen kan være individuell som følge av enkeltelevens forutsetninger. Det er ikke gitt at den erfarte læreplanen samsvarer til den gjennomførte læreplanen (Goodlad, 1979).

3.1.4 Læreplanens utforming

Det er flere måter å utforme en læreplan og teoretisk kan de skilles mellom flere ulike plantyper. Engelsen (2012) gir en tydelig oversikt over de ulike læreplantypene og hvordan læreplaner kan tolkes. Engelsen (2012, s. 34-36) påpeker at læreplaner som oftest består av flere læreplantyper som et resultat av ulike oppfatninger som finnes om skolens rolle i samfunnet. Tre sentrale plantyper Engelsen (2012) beskriver, som alle er gjenkjennbare fra både LK06 og LK20, er en fagdelt plan, en bredfeltplan og plan basert på sosiale prosesser og livsfunksjoner. Engelsen (2012) sier den fagdelte planen ofte er dominerende og har tradisjonelt blitt proppet full med faglig innhold frem til det viste seg nødvendig å justere læreplanens omfang til å vektlegge en konsentrert mengde fagstoff. Den konsentrerte mengden fagstoff består av hva som vurderes som viktigst innenfor hvert fagområde (Engelsen, 2012, s. 34). Bredfeltplaner ifølge Engelsen (2012) et forsøk på å bryte med den fagdelte planen ved sammenslåing av nærliggende fag med hensikt å gi et bilde av større sammenhenger. Ifølge Engelsen (2012) er naturfag et eksempel på dette. Naturfag rommer fag som fysikk, kjemi og biologi som alle har en tett sammenheng. En plan basert på sosiale prosesser og livsfunksjoner tar utgangspunkt i hva som er av interesse for elevene på daværende tidspunkt, samt hva som er aktuelt for å forberede elevene videre i livet (Engelsen, 2012, s. 36).

Engelsen (2012) sier at det finnes flere typer læreplantyper, men det kan fortsatt by på vanskeligheter å plassere læreplaner innenfor kun én plantype og mange læreplaner bærer preg av å være eklektiske. Det vil, ifølge Engelsen (2012, s. 37), si at læreplanen ofte er en sammensetning av flere plantyper, hvor idéer og oppfatninger om hvilken rolle skolen skal ha i samfunnet ligger til grunn for sammensetningen. Det er altså plukket ut det beste fra hver læreplantype og satt sammen til en fullstendig læreplan (Engelsen, 2012).

3.1.5 Læreplantolkning

Engelsen (2012) påpeker at læreplanbegrepet, slik det blir brukt i Norge i dag, i stor grad sikter til det formelle læreplandokumentet. Det er lærerens jobb å tolke læreplanen. Elevene har også med seg ulike forutsetninger inn i skolen. Disse to faktorene bidrar ifølge Engelsen (2012) til en annen

oppfatning av læreplanen, nemlig at elevene møter en annen læreplan enn den formelle læreplanen. Skolen åpner for mer og annen læring enn hva den formelle læreplanen tilsier. Denne læringen omtales som *den skjulte læreplanen* og omfatter alt elevene lærer på skolen utover hva den formelle læreplanen tilsier (Engelsen, 2012).

Læreplanens ordlyd kan også by på utfordringer for læreplantolkningen. Det er ikke uvanlig at læreplanens ordlyd bærer preg av *pluralistiske kompromissformuleringer*. Dette er formuleringer som kan tolkes i ulike retninger til tross for utdypende beskrivelser av et begrep eller fenomen. Engelsen (2012, s.23) forklarer pluralistiske kompromissformuleringer som et resultat av uenigheter mellom politiske oppfatninger eller interesseorganers ønske om innflytelse. Det kan, som følge av uenighetene, oppstå formuleringer som gir inntrykk av en enighet (Engelsen, 2012).

3.2 Skolen som organisasjon i implementeringsprosessen

Ved større endringer, slik som LK20, spiller skolen som organisasjon en stor rolle (Utdanningsdirektoratet, 2020). Organisasjonens organisatoriske og sosiale strukturer vil ha en betydning for utviklingsprosessen (Argyris & Schön, 1974). Utgangspunktet for organisasjonsendring er en stabil praksis, som igjennom ending, skal nå et mål som innebærer en endring av organisasjonens form, kvalitet eller tilstand (Jacobsen, 2018).

Utdanningsdirektoratet (2020) har i artikkelen *Arbeid med nye læreplaner – forventninger og ansvar* fattet en kort og konsis tekst om hvilke forventninger som stilles til skoleeier, skoleleder og skolen som arbeidsplass og læringsarena ved arbeid med ny læreplan.

«Skolen skal legge til rette for at profesjonsfellesskapet er preget av aktiv deltakelse, delingskultur, endringsvilje og kontinuerlig praksisutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1).

Dette delkapittelet vil belyse ledelsens rolle i endringsarbeid, viktigheten av profesjonsfellesskapet og skolen som lærende organisasjon.

3.2.1 Ledelsens rolle

Ifølge Chris Argyris & Donald A. Schön (1974), som er fremtredende innenfor organisasjonsutvikling og læring, har ledelsen to hovedoppgaver for at en endringsprosess skal gjennomføres. Først og fremst må ledelsen klargjøre de ansatte for endringen. Det innebærer at de ansatte utvikler en felles oppfatning om at den aktuelle endringen er nødvendig for å løse problemer eller forbedre nåværende praksis. Argyris & Schön (1974), mener at mennesker har en innebygget forsvarsmekanisme mot endring. Endringene som skal iverksettes kan medføre et tap for noen på bekostning av en gevinst for andre. Et potensielt tap vil være en trussel for den enkelte, slik at å motsette seg endringer vil være en naturlig reaksjon (Argyris & Schön, 1974). Ifølge Argyris & Schön (1974) er mulige grunner til at de ansatte kan motsette seg endringene er blant annet være faglig uenighet. Det vil si at den ansatte, på bakgrunn av sin faglige kunnskap, er uenig i endringene som skal iverksettes. Frykt for det ukjente kan også være en grunn til å motsette seg endringer. Redsel for å ikke mestre de nye endringene eller å gjøre feil som for den enkelte kan føles som et tap av profesjonalitet. Om de ansatte oppfatter manglende kapasitet for gjennomføring av endringene vil det kunne medføre et personlig tap, eksempelvis tap av tid fordi endringsprosessen medfører tidsbruk utover hva som maktes av de ansatte (Argyris & Schön, 1974).

Hvordan ledelsen velger å samarbeide med sine ansatte vil også ha betydning. Ifølge Paul P. Baard, Edward L. Deci & Richard M. Ryan (2004) er en autonomistøttende ledelse hensiktsfullt. Autonomistøttende ledelse kan fremme og styrke lærernes autonomi. Autonomistøttende ledelse går ut på at ledelsen har forståelse for og anerkjenner sine ansattes behov og virkelighet. Hensikten med en slik leder stil er å bidra med kunnskap og informasjon som skaper muligheter for de ansatte (Baard, Deci, & Ryan, 2004). I skolesammenheng vil det si at ledelsen legger til rette og bidrar med rammer og resurser som gir den profesjonelle læreren et godt og trygt grunnlag for å utøve sin autonomi og utforske egen profesjon (Baard, Deci, & Ryan, 2004).

3.2.2 Profesjonsfellesskapet

Flere forskere peker på viktigheten av samarbeid og kompetansedeling i skolen for å fremme kollektiv læring og samarbeidskultur. Knut Roald (2012) mener kompetansedeling i lærerfellesskapet er en forutsetning for at skolen skal være en lærende organisasjon (Roald, 2012). Barbara Rogoff (1995) påpeker viktigheten av læringen som skjer i fellesskap. Tilsvarende et sosiokulturelt læringssyn mener Rogoff læring skjer i samhandling mellom individer i en gruppe (Rogoff, 1995). Videre i dette

delkapittelet vil også Hargreaves & Fullan sin teori om profesjonelt kapital presenteres, hvor samarbeid og kompetansedeling fremstår som en viktig del av profesjonsutviklingen (Hargreaves & Fullan, 2012).

I boken *Professional capital: transforming teaching in every school* (2012) beskriver Andy Hargreaves & Michael Fullan viktigheten av en god skolekultur for å fremme kollektiv læring og utvikling. En sentral form for kultur Hargreaves & Fullan (2012) beskriver er samarbeidskultur. Samarbeidskultur kan bringe med seg positive virkninger hvor utvikling skjer gjennom deling av kompetanse og idéer blant engasjerte kollegaer som samarbeider og hjelper hverandre (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 112). Gjennom en god samarbeidskultur vil lærere kunne utvikle sine kunnskaper, som Hargreaves & Fullan (2012) omtaler som kapital. Lærerens humankapital er den faglige kunnskapen læreren besitter. Det sosiale kapital handler om lærerens sosiale ferdigheter. Det sosiale kapital legger grunnlaget for utviklingen av beslutningskapital, som Hargreaves & Fullan (2012) uttrykker at er lærerens evne til å trekke beslutninger for elevenes beste. Gjennom arbeid med de tre formene for kapital vil læreren utvikle sitt profesjonskapital, altså den totale mengden kunnskap som besittes av læreren (Hargreaves & Fullan, 2012).

Samarbeidskultur være nyttig for lærerne (Hargreaves & Fullan, 2012). Ved å samarbeide, støtte og rådføre seg med hverandre vil det kunne skapes trygge rammer for prøving og feiling fordi hver enkelt lærer ikke er helt alene om egen praksis. Dette omtales som «risikofordeling». Et individs byrde blir i større grad fordelt på hele gruppen (Coan & Maresh, 2014). Det vil si at lærere på en skole med samarbeidskultur som går inn i en endringsprosess kan drøfte nye idéer og med hverandre og ledelsen og dermed komme frem til en felles mening før idéen settes til liv i klasserommet. Om idéen feiler vil læreren som gjennomførte den i praksis være vitende om at idéen hadde støtte fra kollegaene og derfor ikke være alene om ansvaret.

3.2.3 Skolen som lærende organisasjon

I forrige delkapittel ble begrepet *lærende organisasjon* kort nevnt. Begrepet lærende organisasjon er ifølge Sølvi Lillejord (2003) ikke et fenomen med en tydelig definisjon, men heller et fenomen som oppstår på bakgrunn av en del fellestrekk ved organisasjoner som lykkes med endringer og forbedring av praksis (Lillejord, 2003). Peter Senge (1999) er en fremtredende teoretiker innenfor lærende organisasjoner og definerer lærende organisasjoner slik:

«organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap» (Senge & Lillebø, 1999, s. 9).

Videre identifiserer Senge (1999) fem disipliner som sammen vil gjøre organisasjonen i stand til å lære slik at organisasjonen blir flinkere til å nå nye og større mål. De fem disiplinene er systemtenkning, personlig mestring, mentale modeller, skape felles visjoner og gruppelæring (Senge & Lillebø, 1999). Ifølge Senge (1999) handler *systemtenkning* om å være bevisst ringvirkningene av menneskelige handlinger i et system. *Personlig mestring* er personens evne til å reflektere om egne mål og visjoner, samt «*konsentrere sine krefter, utvikle tålmodighet og oppfatter virkeligheten på en objektiv måte*» (Senge & Lillebø, 1999, s. 13). *Mentale modeller* beskrives av Senge (1999) som forestillinger hver enkelt har om hvordan organisasjonen, og virkeligheten ellers, fungerer med de menneskene som er en del av organisasjonen. Senge (1999) påpeker viktigheten av å være bevisst sine egne mentale modeller å åpne for påvirkning fra andre fremfor å låse seg fast til sin egen oppfatning. Videre beskriver Senge (1999) at å skape *felles visjoner* handler om å skape et felles mål for fremtiden som skaper genuin innsats og ønske om å nå mål blant organisasjonens ansatte. En felles visjon utvikles til fordel med utgangspunkt i verdier og visjoner hos organisasjonens ansatte (Senge & Lillebø, 1999). *Gruppelæring* er ifølge Senge (1999) evnen til å lære i fellesskap. Gruppelæring er avhengig av dialog, men også at gruppedeltakerne er åpne for andre idéer og synspunkter slik at tankeprosessene foregår i fellesskap og ikke bare individuelt. Om gruppen får til dette vil det medføre gode resultater og enkeltindivider kan oppleve en større personlig vekst enn om læringen skjer individuelt (Senge & Lillebø, 1999). Senge (1999) påpeker at det er viktig at de fem disiplinene praktiseres sammen for et kontinuerlig arbeid for bedring av evnen til å forme egen fremtid.

3.3 Lærerrollen

I dette kapitlet vil det gis en presentasjon av den profesjonelle lærerens rolle. Hva innebærer lærerrollen og hva kjennetegner lærerarbeidet? Deretter vil det presenteres forskningsbaserte elementer ved lærerens praksis som bidrar til elevenes læring, dannelse og sosiale utvikling.

3.3.1 Den profesjonelle læreren i grunnskolen

Lærerrollen er omfattende, kompleks og krevende. Lærerens hovedoppgave er å legge til rette for og bidra til læring, danning og sosial utvikling hos elevene, noe som krever en god balanse mellom det faglige og det relasjonelle (Dahl, 2016). Læreren er en av de viktigste faktorene for elevenes læring (Hattie & Goveia, 2013). Læreren skal lede elevgrupper gjennom å undervise, skape struktur og rutiner, skape et trygt læringsmiljø for alle elever, veilede hver enkelt elev i henhold til dens behov, skape et godt psykososialt miljø samt bidra til at elevene blir gode samfunnsborgere i et demokratisk samfunn (Arneberg & Overland, 2001), (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er viktig at læreren er en tydelig klasseleder med god kontroll, besitte god pedagogisk og didaktisk kompetanse, være tydelig ledere med en læringsorientert vurderingsevne, samt besitte betydelig faglig kompetanse som muliggjør en utforskende og motiverende opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15-19).

Ifølge Arneberg & Overland (2013) innebærer lærers profesjonalitet at læreren besitter bestemte kvalifikasjoner og kompetanse som skiller den profesjonelle fra amatøren. Lærerens profesjonalitet forutsetter at læreren skal kunne mestre lærerrollen ved hjelp av sin kompetanse (Arneberg & Overland, 2013). Ifølge Arneberg & Overland (2013) vil læreren, gjennom yrkesutøvelsen, ta i bruk to ulike former for profesjonalitet, teknisk og kritisk profesjonalitet. Arneberg & Overland beskriver teknisk profesjonalitet som eksplisitt kunnskap som ligger til grunn for handlinger, mens kritisk profesjonalitet gir læreren rom for å vurdere og reflektere over kunnskap og handling. Lærerens evne til å reflektere over kunnskap og handling kan føre til økt bevissthet og dermed bedring av praksis på sikt (Arneberg & Overland, 2013).

Skaalvik & Skaalvik uttrykker at lærerens hverdag i stor grad handler om å forholde seg til nye situasjoner. Lærerprofesjonen er i stadig endring og læreren må hele tiden tilpasse sin praksis. Det oppstår også stadig uforberedte situasjoner læreren i løpet av en skoledag og det er derfor viktig at læreren behersker situasjonsbestemt klasseledelse (Einar M. Skaalvik & Skaalvik, 2018). og læreren må være smidig nok i sitt yrke til å tilpasse undervisning fortløpende (Einar M. Skaalvik & Skaalvik, 2018). Donald Schön (1991) mener at lærerrollen i møte med nye og utfordrende situasjoner hvor kompetansen ikke er tilstrekkelig og som ofte må håndteres fort, fører til at lærere konstruerer et eget repertoar av situasjoner, løsninger, handlinger og liknende for å kunne møte nye situasjoner på en best mulig måte gjennom å tolke en ny situasjon til å passe med lærerens repertoar (Schön, 1991).

Skaalvik & Skaalvik (2009) påpeker også et økende tidspress for lærere, blant annet som følge av at lærere blir pålagt flere nye arbeidsoppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Tidspress kan føre til midtre trivsel i yrket og i verste fall utmattelse. Fordi lærerprofesjonen bærer preg av et økende tidspress er

det derfor viktig å balansere lærerprofesjonens tidspress for å unngå utmattede lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

3.3.2 Lærerens autonomi

Artikkelen *Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being* av Ryan & Deci (2000), vises det til tre grunnleggende behov som fremmer indre motivasjon. Indre motivasjon handler om et genuint ønske om å gjennomføre et arbeid. Autonomi, eller metodefrihet, er en essensiell del av rollen som profesjonell lærer og påpekes blant annet i *Fag - Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet*.

«Profesjoner kjennetegnes av at de har autonomi i utøvelsen av sine arbeidsoppgaver, med utgangspunkt i en felles vitenskapelig og erfaringsbasert kunnskapsbase og etiske retningslinjer for profesjonsutøvelsen» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 68).

Wieland Wermke & Gabriella Höstfält (2014) har i sin artikkel, *Contextualizing Teacher Autonomy in time and space: a model for comparing various forms of governing the teaching profession*, tydeliggjort lærerens profesjonelle autonomi (Wermke & Höstfält, 2014).

Autonomi kan beskrives som følelsen av selvbestemmelse eller frihet. Lærerrollen byr på mye autonomi og det er derfor viktig at læreren opplever frihet og valgmuligheter fremfor tvang i sitt arbeid. I følge Wermke & Höstfält (2014) er det viktig å bemerke at autonomi ikke betyr total frihet, men heller om å ha evner eller kapasitet til å bruke friheten man har innenfor profesjonens rammer.

Den profesjonelle autonomien er i stadige endringer og påvirkes av både politiske og lokale interesser (Kunnskapsdepartementet, 2016). Wermke & Höstfält (2014) setter den profesjonelle lærerens autonomi i kontekst. Ifølge Wermke & Höstfält (2014) vil lærerens autonomi svekkes eller styrkes gjennom to former for autonomistyring. Institusjonell autonomi og service autonomi. Service autonomi beskrives av Wermke & Höstfält (2014) som graden av styring og kontroll staten og eksterne myndigheter påfører lærerprofesjonen. I praksis innebærer dette at lærer profesjonen styres av, blant annet, opplæringsloven, læreplanen og nasjonale standardiserte tester. Den andre typen autonomi Wermke & Höstfält (2014) beskriver er institusjonell autonomi, som handler om styring innad i organisasjonen og skjer innenfor rammene satt av service autonomien. Skolens ledelse har mulighet til å påvirke lærerens profesjonelle autonomi ved å blant annet begrense lærernes tilgang på resurser

eller mulighet til å velge arbeidsmetoder, å selv vurdere hva som gagnar elevene eller hvordan kompetansemål tolkes (Wermke & Höstfält, 2014).

3.3.3 Den profesjonelle lærers handlingsrom

Opplæringsloven og kunnskapsløftet setter hovedrammene for lærernes praksis (Opplæringslova, 1998). Lokale tilpasninger i opplæringen er av høy verdi i Norsk skole og skoleeier kan som følger sette enkelte lokale rammer i det lokale læreplanarbeidet. (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Lærernes handlerom utover det nevnte står også sterkt i Norge. Lærerens profesjonalitet gir læreren evne til å ta gode avgjørelser i arbeidet med planlegging og gjennomføring av undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Verdien av lærerens metodefrihet aktualiseres blant annet i Ludvigsen-utvalgets utredning *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8, 2015).

«Utvalget mener at læreplaner og andre nasjonale styringsvirkemidler må ivareta lærernes profesjonelle handlingsrom. Samtidig bør det ved en læreplanfornyelse legges større vekt på at det er et profesjonelt ansvar for lærerne å velge faglig innhold, arbeidsmåter og organisering som er basert på forskning, som er relevant for det elevene skal lære, og som er tilpasset den aktuelle elevgruppen. Det vil si at lærernes profesjonelle handlingsrom innebærer et ansvar for å gjøre velbegrunnede og forskningsbaserte valg av metoder og tilnærminger i undervisningen.» (NOU 2015:8, 2015, s. 78).

3.3.4 Profesjonelt skjønn

Lærerens autonomi gir rom til å utøve profesjonelt skjønn. Profesjonelt skjønn er forankret i lærerprofesjonens kunnskapsbase og er et av kjerneelementene lærerrollen omfatter (Kunnskapsdepartementet, 2016). Molander (2013) beskriver at læreren, flere ganger i løpet av en dag, utøver profesjonelt skjønn ved å vurdere hva som vil være en hensiktsmessig avgjørelse i situasjoner, ofte med flere mulige riktige avgjørelser. Fordi det profesjonelle skjønn utøves av hver enkelt lærer mener Molander (2013) at resoneringsprosessen vil kunne gi ulik begrunnelse for hvilken avgjørelse som er hensiktsmessig. Utøvelse av profesjonelt skjønn vil derfor kunne føre til ulik behandling av to like tilfeller (Molander, 2013).

Det er ulike former for skjønn. Molander (2013) deler skjønn inn strukturelt skjønn og epistemisk skjønn. Strukturelt skjønn handler om hvilket handlingsrom lærere har for å utøve skjønn. Hva er og hva som ikke er tillatt. Strukturelt skjønn begrenses av blant annet lover og regler (Molander, 2013). Epistemisk skjønn utøves ifølge Molander (2013) innenfor det strukturelle skjønnest rammer og handler om praktisk resonering med utgangspunkt i ulike situasjoner hvor det ikke er kun én rett avgjørelse. Ifølge Molander (2013) vil derfor lærerens resoneringsprosess, med bakgrunn i normer og erfaringen han eller hun allerede føler seg trygg på, kan føre til ulike utfall i tilnærmet like situasjoner. Lærerens resoneringsprosess bidrar også til at lærere kan komme frem til en begrunnet konklusjon for hvilken avgjørelse som er mest hensiktsmessig (Molander, 2013).

3.3.5 Taus kunnskap

Ifølge Krogh, Nonaka og Ichijo (2001) besitter den profesjonelle læreren en mengde kunnskap og kompetanse som er tilegnet igjennom både utdanning og praksis. Lærere arbeider på ulike måter og med varierende grad av faglig diskusjon eller drøfting av undervisningsopplegg og metoder. Gjennom yrkesutøvelsen vil læreren, i samspill med kollegaer, utvikle en taus kunnskap (Krogh, Nonaka, & Ichijo, 2001). Taus kunnskap er kunnskap læreren besitter, men som det vil være vanskelig å sette ord på. Den tause kunnskapen kan blant annet være knyttet til sanser, erfaringer, handlinger, egne oppfatninger eller arbeidsplassens egenart (Krogh, Nonaka og Ichijo, 2001)

Krogh, Nonaka og Ichijo (2001) mener det er noen faktorer som er viktig for deling av taus kunnskap innad i en organisasjon. Taus kunnskap er en viktig del av organisasjonslæring og deles igjennom sosialisering. Det er til fordel at lærerne har gode relasjoner til hverandre, gjerne som har vart over tid. Krogh, Nonaka og Ichijo (2001) påpeker også at taus kunnskap helst deles i mindre grupper med mennesker. På et personalmøte med mange lærere vil trolig mye av det tause kunnskapen bli oversett da det blir for mange mennesker til at erfaringer og kunnskap kan deles effektivt. God struktur innad i organisasjonen, en trygg kultur og et felles språk er også viktige premisser for at den tause kunnskapen skal kunne videreformidles (Krogh, Nonaka og Ichijo, 2001). Et profesjonsfellesskap hvor lærerne føler seg trygge med en gjensidig tillitt til hverandre, hvor det er lov å prøve og feile vil ha en positiv innvirkning. Et felles språk gir mulighet for å kommunisere den tause kunnskapen (Krogh, Nonaka og Ichijo, 2001).

3.3.6 Klassemiljø

Et inkluderende klassemiljø er en forutsetning for elevenes trivsel og læring, og dermed en viktig del av lærerens arbeid. Det er derfor viktig at læreren er bevisst både positive og negativ prosesser som påvirker klassemiljøet. Læreplanens overordnede del, under *prinsipper for skolens praksis* beskrives viktigheten av et inkluderende klassemiljø.

«Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring. Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. De ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har sammen ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelses. I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14-15).

Skaalvik & Skaalvik (2018) beskriver et aksepterende og inkluderende læringsmiljø som et miljø hvor elevene blir sett, opplever støtte, både faglig og sosialt, og deres sterke og svake sider blir akseptert av fellesskapet. Positive sider ved et slikt klassemiljø høyere innsats og faglig engasjement og bedre trivsel (Einar M. Skaalvik & Skaalvik, 2018). Skaalvik & Skaalvik (2018) beskriver gode relasjoner og gjensidig respekt mellom lærer og elev, men også mellom elevene, som en viktig faktor for å utvikle og opprettholde et inkluderende og aksepterende klassemiljø (Einar M. Skaalvik & Skaalvik, 2018).

3.3.7 Lærer-elev relasjonen

På 1970-tallet oppsto en endring innenfor utdanningsforskning. Det ble et økt fokus på effektivitet, som førte til forskning på enkeltfaktorer som fremme elevers læring (Dahl, 2016). Et godt eksempel på slik forskning er John Hatties studie «Visible learning». Hattie samlet mer enn 800 metaanalyser som tar for seg ulike faktorer som påvirker elevers prestasjoner i skolesammenheng. En god lærer-elev relasjon blir presentert som en av de viktigste enkeltfaktorene for elevenes læring (Hattie & Goveia, 2013).

Hatties (2013) forskningsresultater er ikke alene om å påpeke viktigheten av en god lærer-elev relasjon. I en meta studie gjennomført av Jeffery Cornelius-White (2016) sammenfattes 119 studier som omfattet effekter av personsentrerte lærere. Personsentrerte lærere beskrives av Cornelius-White (2016) i denne sammenhengen omfatte lærere som tilrettelegger for elevenes læring ved å vise elevene tillit, variere undervisningen og legge til rette for et empatisk og aksepterende miljø.

Resultatet av Cornelius-White (2016) sin studie viser tydelig at personsentrerte lærere og en god lærer-elev relasjon har en positiv effekt på elevene i form av mer motivasjon og engasjement, trivsel, evne til selv vurdering og økt følelse av trygghet (Cornelius-White, 2016).

Bru, Idsøe, & Øverland (2016) beskriver en trygg relasjon til læreren som særdeles viktig for elevene, og at en trygg relasjon til læreren bidrar til å tilfredsstille elevens grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet, som Deci & Ryan (2000) også legger til grunn i sin selvbestemmelsesteori. For elevene å vite at læreren ønsker dem det beste, har forståelse og støtter elevene bidrar til at elevene føler seg trygge (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016).

3.3.8 Lærerens mentaliseringsevne

Ifølge Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016) er god mentaliseringsevne en viktig egenskap å besitte i læreryrket og innebærer å forstå egne og andre sine følelser, behov og atferd i sammenheng med hverandre. En slags ikke-verbal kommunikasjon av følelser og behov mellom to eller flere individer, hvor disse signalene sendes gjerne via kroppsspråket og oppfattes ofte ubevist av mottakeren (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2016). Et eksempel på en situasjon hvor lærerens mentaliseringsevne brukes ubevist er hvis elevene sitter og arbeider. Læreren går innom en elev og spør hvordan skolearbeidet går. Et vanlig svar å få er at det går fint. Om eleven samtidig henger litt med hodet, har ett flatt toneleie når han eller hun svarer kan det tyde på at skolearbeidet ikke går bra. En lærer med god mentaliseringsevne oppfatter disse signalene og kan hjelpe eleven videre. Om læreren har god mentaliseringsevne vil han eller hun kunne være til stede for elevene mentalt, og ikke bare fysisk, se elevenes perspektiver og skape et stabilt klassemiljø ved å lese problemene som oppstår (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016).

Det er, ifølge Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016), i tillegg til å besitte god mentaliseringsevne, også er bevist egen evne til mentalisering og holdninger ovenfor elevene. Læreren må kunne forstå elevenes mentale tilstand og tilpasse egne reaksjoner og holdninger deretter (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016). Om lærerens mentaliseringsevne kun er ubevist vil læreren kunne reagere på en måte som går mot sin hensikt i møte med elever (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016). Det vil, for eksempel, kunne skje at elever roper noe stygt om læreren. En naturlig reaksjon på dette, sett fra et menneskelig perspektiv, er å bli irritert eller såret og derfor gå til motangrep. I en slik situasjon er det viktig at læreren tenker igjennom hvordan han eller hun på best mulig måte kan løse denne hendelsen med eleven i fokus (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016).

3.3.9 Reguleringsstøtte

Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016) mener reguleringsstøtte er viktig for elevenes utvikling. Reguleringsstøtte handler i denne sammenheng om hvordan læreren hjelper elevene med selvregulering, hvor selvregulering i hovedsak handler om å regulere egne følelser, impulser og atferd tilsvarende forventningene fra miljøet rundt oss (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016).

Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016) mener skolen er en arena hvor elevene må utøve stor grad av selvregulering for å lykkes, fordi det på skolen kreves at elevene skal kunne sitte stille, holde fokus på læringsaktiviteter som i varierende grad interesserer dem, kontrollere når de prater og kontrollere sine egne følelser i møte med både motstand og mestring. Elever som er gode til selvregulering er bevist å mestre skolen bedre enn elever som ikke mestrer selvregulering like godt. Reguleringsstøtte er derfor en viktig del av læreryrket i møte med elevene (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016).

Coan & Maresh (2014) beskriver også selvregulering som et viktig element og mener det er en veldig energikrevende oppgave for elevene, uavhengig av elevens atferd. For eksempel vil aktive og impulsive elever bruke mye energi på å sitte stille uten å prate i munn på læreren eller medelevene, mens engstelige og usikre elever bruker mye energi på å håndtere følelser knyttet til skolearbeidet eller klasseromssituasjonen (Coan & Maresh, 2014). Det er derfor viktig at læreren er bevist at selvregulering er energikrevende for alle elevene, ikke bare elevene som uttrykker det tydelig gjennom aktivitet og prat (Coan & Maresh, 2014).

Coan & Maresh (2014) omtaler selvregulering som noe som til fordel skjer igjennom sosial samhandling og det er nettopp derfor reguleringsstøtte er viktig for elevenes utvikling av selvregulering (Coan & Maresh, 2014). Coan & Maresh (2014) poengterer at målet med reguleringsstøtte ikke er at elevene skal bli fullstendig selvregulerte, men heller at eleven skal klare å tilpasse seg situasjonen på en god måte. Brandtzæg (2016) mener en trygg relasjon mellom lærer og elev vil hjelpe læreren å gi eleven den emosjonelle støtten han eller hun trenger for å håndtere følelser og impulser. Når læreren tar elevens følelser og impulser på alvor og støtter eleven emosjonelt, vil eleven bruke mindre energi på selvreguleringen å dermed unngå utmattelse (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016).

Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016) forteller at reguleringsstøtte fort kan oppfattes som noe som foregår mellom læreren og hver enkelt elev, men at reguleringsstøtte i stor grad er noe læreren

bidrar med i fellesskap. Lærerens holdninger i klasserommet er med på å forsterke eller redusere ulike følelser. Ved å være bevisst sin rolle i elevenes utvikling av selvregulering vil læreren kunne skape trygghet. Gjennom denne tryggheten vil elevene kunne utvikle forståelse for seg selv, selvtillit og motivasjon (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016).

4. Metode

Denne studien setter søkelys på læreres opplevelse av arbeidet og implementering av det tverrfaglige tema Folkehelse og Livsmestring i skolen. Hensikten med studien er å få et innblikk i informantenes subjektive oppfatninger og opplevelser. Det vil derfor være hensiktsmessig med en kvalitativ forskningsmetode med en sosialkonstruktivistisk tilnærming. Innledningsvis vil det presenteres relevante vitenskapsteoretiske perspektiver knyttet til valg av metode. Deretter vil gjennomføring av metoden beskrives og begrunnes. Avslutningsvis i dette kapittelet vil studiens reliabilitet og validitet belyses. Det vil også gjøres rede for etiske hensyn med relevans til denne studien. Hensikten med kapittelet er å vise at studien bygger på nøye vurderinger og grundig refleksjon gjennom hele forskningsprosessen.

4.1 Kvalitativ metode

Valg av forskningsmetode handler i hovedsak om hvordan forskeren kan samle data som best mulig svarer på den aktuelle problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Den kvalitative forskningsmetoden er valg ut ifra problemstillingen, hvor jeg søker innsikt i informantenes oppfatninger og opplevelser. Den kvalitative forskningsmetoden karakteriseres ved at den er utforskende og søker forståelse for et fenomen (Larsen, 2007). Å velge en kvalitativ metode gir meg mulighet til å fordype meg i sosiale fenomener for å søke forståelse og betydning av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Fordelen med å velge en kvalitativ metode er at jeg har en sentral rolle i forskningen og kan påvirke datainnsamlingen underveis. Under et intervju kan forskeren eksempelvis omformulere spørsmål og både jeg og informantene kan spørre om noe fremstår uklart. Dette bidrar til at datamaterialet i størst mulig grad samsvarer med informantenes virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien er det informantenes tankeprosesser og subjektive meninger som er av interesse. Derfor et kvalitativt forskningsintervju være passende (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.1.1 Epistemologi

Epistemologi er en filosofi om kunnskap. Hva kunnskap er og hvordan den oppstår er sentrale spørsmål i epistemologien. Innenfor epistemologien finnes det flere ulike forestillinger om kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015).

Der er ulike måter forskeren kan tilnærme seg den kvalitative metoden. I denne studien er hensikten å undersøke den komplekse situasjonen lærerne befinner seg i ved implementeringen av LK20, for å utvikle en forståelse av informantenes oppfatning av virkeligheten, hvilke faktorer som gir utfordringer og hva Informantene mener er positivt i deres arbeid med Folkehelse og Livsmestring. Studiens hensikt legger til rette for en sosialkonstruktivistisk tilnærming slik den beskrives av Tove Thagaard (2013). En sosialkonstruktivistisk tilnærming bunner i sosialkonstruktivismen. Thagaard (2013) beskriver sosialkonstruktivismen som en læringsteori som bygger på tanken om at kunnskap er noe som konstrueres i fellesskap gjennom språket. En sosialkonstruktivistisk tilnærming innebærer at vi utvikler en forståelse av verdenen rundt oss gjennom samtale med andre og at hver enkelt sin oppfatning av omverden er preget av den kulturen og samfunnet vi lever i (Thagaard, 2013).

4.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvale & Brinkmann (2015) mener det kvalitative forskningsintervjuet kjennetegnes ved en åpen struktur og samtaleform. Det er i liten grad faste retningslinjer som må følges og forskeren har større frihet til å gjennomføre intervjuet slik han eller hun ønsker. Hensikten med intervju som forskningsmetode er å innhente omfattende og utfyllende informasjon om et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvale & Brinkmann (2015) deler det kvalitative forskningsintervjuet inn i tre grader av struktur. Et uformelt, standardisert og semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Et *semistrukturert* intervju, som vil være aktuelt for denne studien, kan sies å være en mellomting av ustrukturert og standardisert intervju. Et semistrukturert intervju kjennetegnes, ifølge Kvale & Brinkmann (2015) ved forhåndsbestemt tema og problemstilling, ofte med noen nøkkelspørsmål forskeren ønsker svar på, men en ellers åpen tilnærming til gjennomføringen (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne åpenheten gir meg muligheten til å navigere intervjuet i ønsket retning samtidig som jeg åpner opp for uforutsette innspill fra informantene som kan være av interesse for studien.

4.2 Datainnsamling

I dette delkapittelet vil fremgangsmåten for datainnsamlingen, fra forberedelser til ferdig analyse av datamaterialet, beskrives og vurderinger knyttet til datainnsamlingen gjøres rede for.

4.2.1 Forberedelser

Før selve datainnsamlingen ble det gjort forberedelser for å sikre at prosessen går for seg på lovlig og etisk vis. Prosjektet ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning angående innsamling av opplysninger omfattet av personopplysningsloven (Vedlegg 8). Aktuelle personopplysninger som ble samlet inn er informantens navn og opptak av informantens stemme (Personopplysningsloven, 2018).

For å forberede intervjuet ble det utformet en intervjuguide med hensikten å holde intervjuet innenfor oppgavens rammer (Vedlegg 2). Fordi jeg ikke forbereder nøyaktig hvilke spørsmål som skal besvares, vil det være utfordrende å kontrollere om informanten svarer tilstrekkelig (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er derfor viktig at jeg utarbeider en intervjuguide med nøkkelspørsmål, slik at intervjuet kan ledes innom alt jeg søker svar på. Som tidligere nevnt gjennomføres intervjuene semistrukturert, slik beskrevet av Kvale & Brinkmann (2015) og intervjuguiden er derfor utformet med nøkkelspørsmål og enkelte oppfølgingsspørsmål jeg har vurdert som nødvendig for å skaffe et helhetlig inntrykk av informantens virkelighet. Spørsmålene er knyttet til problemstillingen og i sammenheng med forskningskategoriene «*Lærerrollen i møte med læreplanreformen*», «*Lærernes oppfatning og arbeid med Folkehelse og Livsmestring*» og «*skolen som lærende organisasjon*».

Før gjennomføringen av intervjuene ble det gjennomført et testintervju slik at jeg på best mulig måte tilrettelegger for en naturlig flyt i samtalen og hadde en formening om intervjuenes varighet. Med bakgrunn i dette intervjuet ble rekkefølgen på enkelte spørsmål justert for å få en mest mulig naturlig flyt i samtalen.

4.2.2 Valg av informanter

I dette delkapittelet presenteres utvalget av informanter. Utvalget vil begrunnes og det vil presenteres styrker og svakheter knyttet til utvalget. Deretter vil det gis en kort presentasjon av informantene.

Valg av informanter er vurdert til å omfatte lærere på 4-7. trinn innenfor et fylke i Norge. Utvalget av informanter er begrenset til et fylke i Norge da hensikten med oppgaven er å skaffe et representativt utvalg av lærere på 4-7. trinn. I Norge har skolene større frihet til å tilpasse sin praksis til lokalmiljøet gjennom lokalt læreplanarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2008). På bakgrunn av dette har jeg vurdert det som interessant å innsnevre det geografiske området og hvilket trinn informantene arbeider på slik at informantene i størst mulig grad har like forutsetninger i arbeidet med LK20 med hensikt å samle et representativt utvalg for dette området.

Thagaard (2013) påpeker at utvalgets størrelse i kvalitative studier må være stort nok til å gi tilstrekkelig med datamateriale. Utvalget må heller ikke bli for stort da det begrenser muligheten til å foreta en omfattende analyse da dette er tidskrevende (Thagaard, 2013). Med utgangspunkt i Thagaards (2013) beskrivelse av utvalgets størrelse, testintervjuets varighet og rammene som ligger til grunn for denne studiens omfang var det hensiktsmessig med 5 til 6 informanter.

4.2.3 Opprette kontakt med informanter

Utvalget av informanter beror på en blanding av tilgjengelighetsutvalg og snøballmetoden. Tilgjengelighetsutvalg innebærer ifølge Thagaard (2013) at jeg opprette kontakt med rektor eller teamleder ved flere skoler og presenterte studien. Jeg sendte deretter et informasjonsskriv, samt min kontaktinformasjon på e-post, slik at rektor eller teamleder ved hver skole kunne videreformidle denne informasjonen til sine ansatte. Informasjonsskrivet inneholdt alt eventuelle informanter ville trenge av informasjon om studiens hensikt, intervjuets omfang og gjennomføring, samt rettigheter knyttet til personvern (Vedlegg 1). Lærere som ønsket å bidra kontaktet meg direkte via e-post og meldte interesse.

Thagaard (2013) mener et tilgjengelighetsutvalg kan by på utfordringer med å skaffe nok informanter (Thagaard, 2013). For å sikre et stor nok utvalg tok jeg kontakt med et bredt utvalg av skoler slik at gruppen mulige deltakere er stor. En annen metodisk svakhet er at utvalget skjer ved at informantene selv melder interesse (Thagaard, 2013). Som følge av dette var det få lærere som meldte interesse. Flere av rektorene og teamledere jeg var i kontakt med fortalte også at lærerne ved deres skoler

hadde mye ekstra å gjøre som følge av strenge smitteverntiltak. Jeg valgte derfor å benytte meg av to metoder for å rekruttere informanter.

Den andre metoden for å rekruttere informanter jeg benyttet meg av er beskrevet av Thagaard (2013) som snøballmetoden. Snøballmetoden innebærer at en allerede rekruttert informant bidrar til at jeg kommer i kontakt med nye informanter (Thagaard, 2013). Snøballmetoden ble benyttet som et supplement til tilgjengelighetsutvalget da den kan være effektiv for rekrutering, men metoden byr også på svakheter knyttet til anonymitet. Ifølge Thagggrd (2013) vil det være en risiko for at informantene kjenner hverandre godt nok til å gjenkjenne hverandre i den ferdige masteroppgaven. Jeg var derfor åpen om denne risikoen med informantene ved forespørsel om hjelp til å rekruttere, samt informantene rekruttert igjennom snøballmetoden.

4.2.4 Presentasjon av informantene

Jeg har valgt å gi et lite innblikk i hvem informantene er og deres erfaringsbakgrunn. Alle informantene har arbeidet som lærer under LK06 da jeg vurderte det som nyttig for å få frem forskjeller ved lærerrollen før og etter innføringen av LK20. Alle informantene har i hovedsak arbeidet på mellomtrinnet gjennom sin karriere og arbeider, på tidspunktet for intervjuet på 4-7. trinn. For å bevare informantenes anonymitet navngis hver av informantene med fiktive navn og en omtrentlig benevnelse av arbeidserfaring i skolen.

Informantene:

Ane: Utdannet grunnskolelærer 5-10. Har arbeidet som lærer i under 5 år (Vedlegg 3).

Ole: Utdannet Allmennlærer og har en bachelor i idrett. Har arbeidet som lærer i omtrent 10 år (Vedlegg 4).

Ingrid: Utdannet grunnskolelærer 5-10. Har arbeidet som lærer under fem år (Vedlegg 5).

Lise: Kvinne. Utdannet førskolelærer med pedagogisk arbeid på småskoletrinnet (PAPS) og har nylig tatt en mastergrad i spesialpedagogikk. Hun har arbeidet i skolen i omtrent 10 år (Vedlegg 6)

Eva: Utdannet faglærer innen estetiske fag med videreutdanning i migrasjonspedagogikk. Hun har arbeidet i skolen siden 1990-tallet og har i sin karriere også drevet asylmottak (Vedlegg 7).

4.2.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført via Zoom tjenesten tilbudt av Høgskolen på Vestlandet (HVL) med innlogging via Feide. Tidspunkt for hvert intervju ble avtalt med hver enkelt informant som deretter fikk tilsendt en link til Zoom-møtet hvor intervjuet skulle foregå.

Digitale intervju setter noen andre rammer for gjennomføring. Zoom tjenesten tilbudt av HVL. Grunnet Covid-19 var ikke intervju ansikt til ansikt et aktuelt alternativ. Jeg valgte derfor et digitalt videointervju, hvor jeg og informanten kunne se og høre hverandre, da det er nærliggende et ansikt til ansikt intervju (Hanna, 2012). Hanna (2012) påpeker at ulempen med digitale intervju er at det kan oppstå uforutsette tekniske problemer. Jeg sjekket derfor over alt teknisk utsyr før hvert intervju.

For å ivareta informantenes personvern og legge til rette for en trygg intervjuopplevelse pratet jeg litt med informantene og ga dem mulighet til å stille spørsmål før lydopptaket startet jeg informerte også muntlig om hvilke rettigheter informantene har til å trekke seg, at det er frivillig å delta og at det er lov å ikke ønske å svare på spørsmål.

Metoden er som tidligere beskrevet semistrukturert intervju. Som følge at dette brukes intervjuguiden som et veiledende verktøy underveis. Jeg ønsker å følge informantenes tankerekker og skape en naturlig flyt og oppdaget under utprøvingen av intervjuguiden at det var mest hensiktsmessig å huke av ved hvert nøkkelspørsmål ettersom informanten har svart tilstrekkelig på et nøkkelspørsmål. Intervjuene varte mellom 40 og 55 minutter.

For å sikre trygg oppbevaring av opplysninger underlagt Personvernloven ble det gjort lydopptak med diktafon. Diktafonen oppbevares innlåst i et skap, separat fra transkripsjoner og annet materiale, så lenge intervjuene oppbevares. Informantenes navn er ikke lagret sammen med lydopptakene og videre transkripsjon er anonymisert og lagret separat fra diktafonen. Intervjuene ble gjennomført fra eget hjem. Jeg forsikret meg derfor om at jeg var alene hjemme og at dører og vinduer var lukket slik at ingen kunne overhøre intervjuene.

4.2.6 Transkribering

Etter gjennomføring av intervjuene sitter jeg igjen med en stor mengde datamateriale i form av lydopptak. Disse lydopptakene gjøres om til tekst slik at datamaterialet blir mulig å analysere (Kvale & Brinkmann, 2015). Hensikten med å transkribere datamaterialet i denne studien er å strukturere datamaterialet for videre analyse.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) vil det under transkribering være viktig å være oppmerksom på enkelte begrensninger. I tekst mangler blant annet kroppsspråk og tonefall som ord alene ikke kan fremstille spesielt godt (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har i denne studien størst fokus på informantenes svar og transkripsjonen består i størst grad av hva informanten sier med ord. Transkripsjonens detaljnivå, knyttet til informantenes kroppsspråk og tonefall vil derfor noteres ned hvis informanten uttrykk er sterkt eller om jeg vurderer det som nødvendig for å ivareta kontekst eller fremheve streke uttrykk som vil være relevant for videre analyse.

4.2.7 Tematisk analyse av resultater

Hensikten med analysen er å skaffe en helhetlig forståelse av informantenes opplevelser. Det vil i denne sammenheng bety å bruke det innsamlede datamaterialet til å beskrive og forstå hvordan informantene opplever arbeidet og implementering av Folkehelse og Livsmestring. Jeg tar utgangspunkt i en tematisk analyse, slik den beskrives av Braun & Clarke (2006) for å belyse problemstillingen, som i hovedsak legger grunnlaget for hvordan jeg går frem i analysearbeidet. Fordelen med den tematiske analyseprosessen er at datamaterialet bearbeides og systematiseres slik at jeg får tak i hoved essensen. Ved å trekke ut hoved essensen av datamaterialet kan det formes kategorier som legger en tydelig struktur for sortering av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006).

Innledningsvis i denne studien ble det presentert tre sentrale kategorier for videre lesing, «*Lærerrollen i møte med læreplanreformen*», «*Lærernes oppfatning og arbeid med Folkehelse og Livsmestring i praksis*» og «*skolen som lærende organisasjon*». Disse kategoriene legger grunnlaget for arbeidet med datamaterialet. Dette opplevdes som nyttig i arbeidet med å systematisere datamaterialet.

Datamaterialet ble først sortert under de tre kategoriene før jeg fargekodet mer spesifikke kategorier, som deretter ble systematisert i et eget skjema, for enklere sammenlikning av fellestrekk og ulikheter om samme tema. Siste steg i databehandlingen ble å trekke ut de mest relevante funnene til hver av

de tre kategoriene og sørge for at kategoriene faktisk var passende for å presenter hoved essensen av datamaterialet.

Analysearbeidet begynte allerede under intervjuene før det spisset seg mot slutten av arbeidet med denne studien. Analysen av forskningsresultatene ble gjort i samsvar med et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Et sosialkonstruktivistisk perspektiv på forskningsanalysen betyr at forskerens betydning i studien fremheves gjennom drøfting av grunnlaget for fremstilling av kunnskap (Thagaard, 2013). Ved å belyse egne valg knyttet til teori og metode, samt bruke egne inntrykk fra datainnsamlingsprosessen som en del av analysen vil leseren få et innblikk i hvordan forskeren har konstruert kunnskap. Dette kan ifølge Thagaard (2013) være med å styrke studiens troverdighet.

4.3 Validitet, reliabilitet og etikk

I dette kapitlet redegjøres det for validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning og hvilke tiltak jeg har gjort for å best mulig ivareta validiteten og reliabiliteten. Deretter vil forskningsetiske perspektiver presenteres og vurderes mot denne studiens metodiske tilnærming.

4.3.1 Validitet

Validitet i forskning handler om studiens pålitelighet. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) innebærer det å vurdere hvilken forskningsmetode som er best egnet for å studere et fenomen og at studien studerer det den faktisk skal (Kvale & Brinkmann, 2015).

For å sikre studiens validitet har jeg gjennom hele forskningsprosessen tatt problemstillingen i betraktning og jeg har valgt ut den metodiske tilnærmingen jeg mener på best mulig måte belyser problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Metoden beskrives i detalj slik at studien i større grad blir transparent. Videre forsøker jeg å belyse problemstillingen ytterligere ved å presentere teoretiske perspektiver med en logisk tilknytning til problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015).

I behandlingen av datamaterialet ønsket jeg å løfte frem informantene i størst mulig grad. Intervjuene ble tatt opp med diktafon og transkribert slik at jeg hadde et godt grunnlag for videre analyse. Jeg har, gjennom bruk av sitater og egen beskrivelse av datamaterialet, forsøkt å fremstille et detaljert bilde av informantenes opplevelser og oppfatninger. Å velge en tematisk analyse av datamaterialer bidro til at

jeg kunne sortere og finne kjernen av datamaterialet som ble utgangspunktet for analysen. Den tematiske analysen hjalp meg også å knytte datamaterialet mot det teoretiske grunnlaget på en strukturert måte slik at jeg kunne være bevist mine egne subjektive oppfatninger.

Thagaard (2013) beskriver at validiteten også handler om studiens overføringsverdi. Hvorvidt andre lærere kan relatere til studiens resultater og tolkninger kan styrke studiens validitet (Thagaard, 2013).

4.3.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler, ifølge Kvale & Brinkmann (2015), om forskningsresultatenes troverdighet. Kan resultatet av studien gjentas av en annen forsker, gitt de samme forutsetningene, eller ville informantene gitt ett annet svart til en annen forsker?

For å ivareta studien reliabilitet er det viktig at jeg som forsker er bevist å ivareta reliabiliteten gjennom hele forskningsprosessen og ikke bare under datainnsamlingen (Kvale & Brinkmann, 2015). For å ivareta reliabiliteten i denne studien er metoden gjort nøye rede for. Hensikten med en detaljert beskrivelse av studiens metodikk er at studien skal kunne gjentas av andre forskere. Studien undersøker læreres subjektive meninger og opplevelser. Grunnet et lite utvalg informanter vil ikke resultatene påstås å være generaliserbare, men kan allikevel være av verdi.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) må forskeren være bevist sin egen subjektivitet i møte med informantene og ved behandling av datamaterialet. Gjennom å utforme en intervjuguide med grundig formulerte nøkkelspørsmål kan jeg unngå å stille ledende spørsmål før informanten får uttrykt sin oppfatning. Ved å stille ledende spørsmål kan informantens svar fravike hva han eller hun egentlig ønsket å formidle. Jeg har også gjort mitt beste for å sikre en felles forståelse underveis i intervjuet ved å presisere og utdype sentrale begreper, gjøre informanten oppmerksom på å spørre om noe er uklart og spørre informanten hvis jeg selv er usikker på noe. I behandlingen av datamaterialet legger jeg stor vekt på informantens utsagn ved bruk av direkte sitater slik at det er tydelig hva som er informantens oppfatning og hva som er tolkninger av datamaterialet.

4.3.3 Etske hensyn

Etske dilemmaer er noe jeg har møtt på og vurdert igjennom hele forskningsprosessen og dermed allerede gjort rede gjennom metodekapittelet. De etske vurderingene jeg har møtt på har jeg vurdert

med utgangspunkt i Kvale & Brinkmann (2015) sin bok, *Det kvalitative forskningsintervju*, og Thagaard (2013) sin bok, *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. Jeg har hatt fokus på å behandle informantene og datamaterialet respektfullt og i tråd med forskningsetiske retningslinjer definert av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH, 2016). Informantene ble informert både skriftlig og muntlig om deres rettigheter, studiens hensikt, frivillig deltakelse og studiens konfidensialitet.

Informantene er beskyttet av personvernloven mot overtramp knyttet til privatliv og integritet. Behandling av personopplysninger er gjort i tråd med personvernloven. Studien ble meldt inn og godkjent av NSD (Vedlegg 8). For å best mulig ivareta informantenes personvern og integritet er det samlet inn minimalt med personopplysninger. Informantene er anonymisert og presenteres med fiktive navn i denne studien. For å ivareta informantenes integritet presenterer jeg datamaterialet i stor grad med bruk av direkte sitater slik at det er tydelig hva informantene mener.

4.3.4 Vurdering av egen metode

Denne oppgaven har enkelte begrensninger. Jeg har gjort valg, i tråd med Kvale & Brinkmann (2015) sin fremstilling av det kvalitative forskningsintervju. Jeg har også sett det hensiktsmessig med en sosialkonstruktivistisk tilnærming for å skape kunnskap i møte med informantene. Det kan være at en annen tilnærming, eller en annen forskningsmetode ville gitt et annet resultat. Jeg har allikevel vurdert et kvalitativt forskningsintervju og en sosialkonstruktivistisk tilnærming som godt egnet for å undersøke studiens problemstilling.

Studien bærer også preg av få informanter, og dermed noe begrensede mengder informasjon. Jeg har derfor fokusert ekstra på å utforme gode spørsmål slik at datamaterialet innehar høy kvalitet.

5. Presentasjon av funn og analyse

I dette kapittelet presenteres og analyseres datamaterialet. Jeg har valgt å kategorisere funnene i tre hovedkategorier for å gi et klart og oversiktlig bilde av datamaterialet.

Under intervjuene kom det frem en rekke interessante funn. Alle informantene oppgir at lærerutdanningen ikke forbereder dem på arbeid med Folkehelse og Livsmestring. Informantene påpeker også at digital kommunikasjon har stor innvirkning på deres arbeid og det kunne vært interessant med videre forskning på disse fenomenene. Det vil dessverre ikke være rom i denne studien for videre undersøkelse av alle funn. Jeg har derfor valgt ut funn som i størst grad belyser problemstillingen som undersøkes og drøftes grundig. Studiens hensikt er å undersøke problemstillingen: *Hvordan opplever lærere på 4-7. trinn arbeidet og implementeringen av det tverrfaglige tema «Folkehelse og Livsmestring» i opplæringen?*

Datamaterialet vil kategoriseres i tre kategorier, med flere underkategorier, som har til hensikt å belyse problemstillingen. De tre hovedkategoriene er «*Lærerrollen i møte med læreplanreformen*», «*Lærernes oppfatning og arbeid med Folkehelse og Livsmestring*» og «*Skolen som lærende organisasjon*».

Grunnet mengden data har jeg vurdert det hensiktsmessig å presentere funn og drøfte fortløpende i hver enkelt underkategori for å skape kontinuitet. Gjennom bruk av en kvalitativ forskningsmetode er mitt formål å få frem informantenes stemme. Presentasjon av funn vil derfor bære preg av direkte gjengivelse av sitater. Jeg vil også gjengi deler med egne ord for å gi et fylldig innblikk i datamaterialet.

5.1 Lærernes oppfatning og arbeid med Folkehelse og Livsmestring

En betydelig del av datamaterialet inngår i denne kategorien hvor jeg presenterer og drøfter informantenes oppfatning av Folkehelse og Livsmestring som tverrfaglig tema og hvordan de velger å implementere det i sin undervisning. Hensikten er å skape et innblikk i hvordan informantene tolker Folkehelse og Livsmestring fra læreplanens overordnede del til hvordan informantenes didaktiske og pedagogiske vurderinger påvirker den praktiske utførelsen.

5.1.1 Informantenes oppfatning av Folkehelse og Livsmestring

Større deler av intervjuene ble forbeholdt å undersøke hvordan informantene oppfatter Folkehelse og Livsmestring, men også hvordan de har tatt det tverrfaglige tema inn i sin praksis da dette er litt av hoved kjernen i denne studien. Disse to spørsmålene er tett knyttet sammen, men er også av interesse hver for seg. Jeg vil derfor presentere og drøfte spørsmålene hver for seg, men fordi spørsmålet om hvordan informantene oppfatter Folkehelse og Livsmestring legger et grunnlag for hvordan informantene tar det tverrfaglige tema inn i sin undervisning, vil de ikke drøftes helt adskilt.

Funn

Ved spørsmål om hvordan informantene oppfatter det tverrfaglige tema Folkehelse og Livsmestring var informantene generelt positive til tema, men uttrykker også at, spesielt Livsmestring, er stort og omfattende. Informantene oppgir også at Folkehelse og Livsmestring ikke er noe nytt og mener forskjellen etter LK20 er at det er nedfelt i læreplanen og satt i system.

«...jeg syntes det er et veldig bra tema å få inn, å vi ser jo, vi har jo prøvd å få det litt inn allerede i år, men det gjøres så ulikt da. Vi har, på trinnet jeg jobber på, har vi prøvd å få det inn over alt det passer seg, så vi har det som en mer naturlig del i bakhodet» (Ingrid).

«Noe av det første jeg tenkte, nå husker jeg ikke om jeg leste det eller om vi snakket om det, men det er jo ENDELIG, nå er det endelig viktig med elevenes liv, liksom, hvordan de har det eller psykisk helse, altså, endelig skal de lære å mestre livet sitt, endelig har vi hjemmel til å jobbe med det!» (Lise).

«Det er liksom litt sånn, livsmestring det er jo alt! Så man kan jo nesten trekke inn alt i det, så det er fint hvis det blir litt mer konkretisert eller litt mer tydelig.» « jeg føler egentlig at livsmestring, det han man jobbet med hele tiden, også nå skal det bare litt mer ned på papiret å bli litt mere strukturert» (Ane).

«Nå er vel L74 den første jeg var borti, og vi har alltid hatt temaer som passer inn i det vi nå kaller Folkehelse og Livsmestring, men vi har bare ikke kalt det det, vi hadde liksom ikke laget de tre bokhyllene. Så jeg tenker vi har fått tre nye bokhyller, også plukker vi bøker fra de gamle bokhyllene bare i et nytt system, også putter vi inn noen nye bøker i rekka for å komplimentere de» (Eva).

«... Folkehelse så tenkte jeg jo først og fremst at skal vi ha enda mer gym, men nå vi ser litt større på det så er det jo hvordan kan elever best mulig ha en god helse, aktiv fritid, først og fremst. Med

Livsmestring, hmm, tja, det å oppleve at å gå i butikken ikke er, rett og slett vanskelig, eller at du klarer å male en vegg. Ehh, klare å spare penger, eller sette opp et slags budsjett. Ja, mhh, de grunnleggende tingene i livet da. At vi lærere må bygge litt mer oppunder, kall det litt mer praksis orientert da, men at man bygger opplæringen på hva som faktisk møter elevene ute i livet» (Ole).

I datamaterialet dukker det opp punkter informantene mener livsmestring handler om.

Informantene er samlet sett innom majoriteten av punktene som listes opp i læreplanens beskrivelse av Folkehelse og Livsmestring og enkelte punkter er gjentakende (Utdanningsdirektoratet, 2017). Alle informantene oppfatter at Livsmestring handler om sosiale ferdigheter og relasjonskompetanse. Fire av informantene er opptatt av psykisk helse. Tre informanter er opptatt av elevenes følelsesregulering. Tre informanter er også opptatt av å normalisere og skape forståelse for følelser og kros. Det dukket også opp punkter som kun nevnes av en eller to informanter. Nettvett, å gi elevene en god fysisk helse og aktiv fritid, konfliktløsning, respekt og grensesetting.

Drøfting

Det kan være mange grunner til variasjoner i oppfatningen av Folkehelse og Livsmestring. Alle informantene arbeider ut ifra de samme styringsdokumentene og den samme læreplanen og har derfor i utgangspunktet fått den samme informasjonen om innholdet i det tverrfaglige tema (Engelsen, 2012). Men den, som Engelsen (2012) påpeker har den profesjonelle lærer også en stor rolle i tolkning av læreplaner. Det vil derfor være interessant å knytte dette funnet opp mot Goodlads (1979) fem læreplannivåer. Det vil ifølge læreplannivå 3, den oppfattede læreplanen, kunne tenkes at informantene har noe ulik oppfatning som følge av deres ulike erfaringer, verdier og holdninger (Goodlad, 1979). Et helhetlig blikk på informantenes uttalelser om egen oppfatning av Folkehelse og Livsmestring viser mange likhetstrekk mellom hvordan informantene oppfatter Folkehelse og Livsmestring. Informantene er opptatt at elevene, etter endt grunnskoleopplæring, skal sitte igjen med gode forutsetninger for resten av sitt liv, både faglig, sosialt, emosjonelt og helsemessig, men nøyaktig hva informantene legger i disse punktene bærer preg av individuell tolkning.

Ole skiller seg imidlertid noe fra de fire andre informantene. Ole er i mindre grad opptatt av psykisk helse og følelser og kan fortelle i sin oppfatning av Folkehelse og Livsmestring om mer fysisk aktivitet, demokratisk dannelse og mestring av praktiske oppgaver i livet. Dette er et interessant funn. Hva skyldes at Ole sin oppfatning er så ulik? Den oppfattede læreplanen, resultatet av informantenes individuelle tolkning av den formelle læreplanen, vil trolig ha en innvirkning (Goodlad, 1979). Men hvis vi ser nærmere på definisjoner av Folkehelse og Livsmestring, slik det står i læreplanens overordnede del, og informantenes uttalelser, er det vanskelig å få fatt i hva det egentlig innebærer og det kan

tolkes i flere ulike retninger (Utdanningsdirektoratet, 2017). Folkehelse og Livsmestring kan forstås å være en såkalt pluralistisk kompromissformulering (Engelsen, 2012). I så fall vil det gi informantene muligheten til å tolke Folkehelse og Livsmestring i ønsket retning. Ole kan også fortelle om en utdanningsbakgrunn innenfor idrett, og det kan tenkes at hans interesse for idrett og fysisk aktivitet har påvirket tolkningen av Folkehelse og Livsmestring i retning av egen interesse. Det må riktignok påpekes at Ole også viser til andre punkter i sin tolkning av Folkehelse og Livsmestring og ikke utelukkende fysisk aktivitet.

Det er også interessant at alle informantene mener at Folkehelse og Livsmestring ikke er noe nytt. Folkehelse og Livsmestring er nå en del av den formelle læreplanen informantene er pålagt å følge (Opplæringslova, 1998). Men som informantene påpeker har Folkehelse og Livsmestring alltid vært en del av deres praksis, men at det nå er satt i system. Det ble lagt vekt på at informantene følte en rettferdiggjøring av å ta tak i viktige temaer eller situasjoner som kan oppstå uventet i løpet av dagen. Ane forteller om at det går mye tid til å løse opp i konflikter mellom elevene som stadig endte i slåsskamp. Ane opplever ikke lenger dårlig samvittighet for og bruker tid på å ordne opp mellom to elever på en ordentlig måte. Hun kan også fortelle om at det er enklere å arbeide med klassemiljø gjennom å bruke tid i klasserommet til å arbeide med hvordan elevene kan løse en konflikt uten å sloss. At informantene forteller at deler av deres praksis, som de oppfatter som en del av Folkehelse og Livsmestring, ikke er nytt, men heller blir rettferdiggjort som en viktig del av grunnskoleopplæringen, er et godt eksempel på at den formelle læreplanen ikke nødvendigvis er den eneste læreplanen. Slik Engelsen (2012) beskriver den skjulte læreplanen kan det se ut til at Folkehelse og Livsmestring for informantene, og deres forståelse av hva det innebærer, har vært en del av den skjulte læreplanen de selv har hatt som hensikt å lære elevene. Slik at forskjellen fra LK06 til LK20 er at informantene ikke får dårlig samvittighet for å bruke tid på viktige situasjoner, som tidligere har følt som utenforliggende deres praksis.

Informantene gir uttrykk for at Folkehelse og Livsmestring omfatter omtrent alt utover det faglige og at det er såpass stor frihet for tolkning at de gjør sitt beste for å ta Folkehelse og Livsmestring inn i sin praksis. Fire av informantene legger hovedvekten av sin oppfatning i retningen av psykisk helse mens Ole fokuserer på å gi elevene forutsetninger for å bli gode samfunnsborgere i et demokratisk samfunn og en god fysisk helse. Sett i lys av hvordan Folkehelse og Livsmestring har blitt en del av læreplanen, slik som belyst i kapittel to i denne studien, er det interessant å se om dette kan gi en mulig forklaring på hvorfor flertallet av lærere trekkes i retning av psykisk helse i sitt arbeid.

Oppropet om psykisk helse på timeplanen og det økte fokuset på psykologiens plass i samfunnet ser i stor grad ut til å ha tatt plass i læreplanen gjennom Folkehelse og Livsmestring, som spesifikt definerer psykisk helse som en viktig faktor (Norsk psykologforening, 2015), (Miller, 1969). Ved å se nærmere på politiske impulser er det tydelig at mestringsbegrepet, slik det aktualiseres av WHO (1998), også har en stor rolle for Folkehelse og Livsmestring.

«In health promotion, empowerment is a process through which people gain greater control over decisions and actions affecting their health» (World Health Organization, 1998, s. 6).

«Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13).

I læreplanens formulering av Folkehelse og Livsmestring nevnes psykisk helse som en av flere punkter som inngår i tema, uten at det direkte vektlegges mer enn noe annet. Allikevel er psykisk helse det som fremstår som fremtredende blant informantene. Det kan tenkes at Folkehelse og Livsmestring er formulert faller under en pluralistisk kompromissformulering for å forene de politiske impulsene og ønsket om psykisk helse på timeplanen, som igjen fører til et større fokus på psykisk helse (Engelsen, 2012). En pluralistisk kompromissformulering alene gir ikke en tilstrekkelig forklaring for hvorfor alle informantene, utenom Ole, har størst fokus på psykisk helse.

Ved å se tilbake til kapittel 2 i denne studien ble Folkehelse og Livsmestring sin vei inn på timeplanen kort beskrevet. Psykologien ble mer utbredt gjennom psykolog George A. Miller (1969), som ønsket å gi psykologien til alle, ikke bare dem med alvorlig psykisk sykdom (Miller, 1969, s. 1074). WHO (1948) definerer også tydelig at psykisk helse er en del av helsen. I nyere tid ser vi et økt fokus på psykisk helse, blant annet gjennom Ungdata (2019) og WHO sin rapport *Mental Health action plan 2013-2020* (2013). Ludvigsen-utvalget (2015) vurderte også psykisk helse, som en del av Folkehelse og Livsmestring, som et viktig element i kompetansen elevene vil trenge videre i livet (NOU 2015:8, 2015). Utenom den økende rapporteringen av psykiske problemer er disse rapportene trolig ikke den eneste forklaringen for hvorfor informantene velger å vektlegge psykisk helse i arbeidet med Folkehelse og Livsmestring. Datamaterialet, sett i lys av Folkehelse og Livsmestringen sin vei inn på timeplanen kan også ses i lys av Røvik & Pettersens (2014) beskrivelse av masteridéer. Masteridéer kjennetegnes ved stor utbredelse, uopplært opphav, at de er selvbegrunnende, reformutløsende og at de er eklektiske (Røvik & Pettersen, 2014). Sett i sammenheng med psykisk helse kan det trekkes mange trådet til kjennetegn på masteridéer. Det er vanskelig å finne et klart og tydelig opphav for psykisk helse. Psykisk helse kan, som tidligere nevnt knyttes tilbake til organisasjoner og psykologer.

Men verken WHO eller psykolog George A. Miller (1969) er et direkte opphav til idéen om at psykisk helse er en viktig del av elevens kompetanse, men de kan heller ha vært viktige for spredningen av idéen, som fører videre til psykisk helse som en idé med stor utbredelse. Som nevnt i kapittel 2 er psykisk helse aktuelt i dagens samfunn og har satt tydelige spor i populærkulturen med filmer, serier som Rådebank og musikk fra store artister som TIX, som omhandler psykisk helse (Kyed & Owe, 2020), (TIX, 2021). Psykisk helse er også å definere som selvbegrunnende. Det er mye som tyder på at det er viktig med fokus på psykisk helse. Både Ungdata (2019) og WHO (2013) tydeliggjør at psykiske helseplager rammer mange mennesker og at det viktig å sette inn tiltak. PISA (2019) undersøkelsen fra 2018 aktualiserer også fremveksten av psykisk helse som en masteridé.

«Given the growing interest in students' well-being, PISA 2018, for the first time, asked students how they normally feel in their lives» (OECD, 2019, s. 176).

At fokus på psykisk helse er viktig gjenspeiles også i noe grad i datamaterialet. De fire informantene som vektlegge psykisk helse er utelukkende positive til å arbeide med elevenes psykiske helse på ulike måter og gir uttrykk for at det har vært et etterlengtet tema, som absolutt bør være en del av elevenes opplæring.

Idéen om psykisk helse kan, med bakgrunn i Røvik & Pettersens (2014) beskrivelse av masteridéer, sies å være reformutløsende. Fokuset har belyst enkelte problemer i samfunnet som omhandler psykisk helse. På verdensbasis viser WHO (2013) sin rapport at psykiske helseproblemer er et stort problem i samfunnet på et globalt nivå (World Health Organization, 2013). I skolesammenheng er det definert som er problem at flere og flere barn og unge rapporterer psykiske helseplager gjennom blant annet Ungdata (Bakken, 2019) og PISA undersøkelsen som viser at elever i 2018 var mindre tilfreds i eget liv enn i 2015 (OECD, 2019). Som et svar på disse problemene tas det grep for å redusere forekomsten av disse problemene, for eksempel slik WHO (2013) har utviklet en handlingsplan for å, blant annet, fremme god helse og forhindre psykiske helseproblemer (World Health Organization, 2013). Folkehelse og Livsmestring er, etter Røvik (2014) sin definisjon, en ny reformidé i skolen. I stortingsmeldingen *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* kommer det tydelig frem at livsmestring har som hensikt å løse problemene nevnt ovenfor (Kunnskapsdepartementet, 2016).

«Livskvalitet og trivsel gjennom deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap gir tilhørighet og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39).

Psykisk helse som en masteridé kan anses som eklektisk. Folkehelse og Livsmestring på læreplanen påpeker psykisk helse som en viktig del, men det er ikke en definert oppskrift for hvordan informantene skal arbeide med psykisk helse for elevenes beste. Ane påpeker dette ved å fortelle at hun syntes det er veldig mange resurser å velge mellom, men at det tar for lang tid å skulle sette seg inn i de ulike, og dermed bare må velge ut noen.

Med utgangspunkt i Røvik & Pettersens (2014) beskrivelse av kjennetegn på en masteridé ser det ut til at psykisk helse er en masteridé i dagens samfunn. Masteridéens spredningskraft, store utbredelse og fordi det fremstår som selvbegrunnende som et viktig element, ikke bare i grunnskoleopplæringen, men i samfunnet ellers, vil det kunne falle naturlig at det får et større fokus og oppleves som et nyttig tiltak hos flere av informantene (Røvik & Pettersen, 2014).

5.1.2 Hvordan arbeider informantene med Folkehelse og Livsmestring?

Den oppfattede læreplanen aktualiserer videre undersøkelse av neste læreplannivå, den gjennomførte læreplanen (Goodlad, 1979). Det er først viktig å se nærmere på hvordan informantene arbeider med Folkehelse og Livsmestring i sin hverdag som lærer.

Funn

Ane forteller konkret at hun prøver å ta tak i situasjoner som oppstår hvor hun vurderer livsmestring som relevant. Hun forteller også at hun syntes det er vanskelig å bruke Folkehelse og Livsmestring i alle fag, men at KRLE er blant fagene det er enklere å legge inn tid til å prate om punkter som inngår i de tverrfaglige temaene og at mye av fokuset legges til problemer innad i klassen.

«... nei altså vi har pratet mye om nettvett, det å være gode venner. Det er liksom det vi sliter med i klassen, så jeg har prioritert å fokusere på det vi sliter med» (Ane).

Utover å prate om temaer knyttet til Folkehelse og Livsmestring forteller Ane at hun bruker skuespill for å belyse viktige temaer for elevene.

Ole forteller at han ikke har gjort store endringer i sin praksis, men at det etter planen skulle bli lagt opp til et tverrfaglig prosjekt knyttet til hvert av de tverrfaglige temaene. Han forteller også om egen praksis for å arbeide med Folkehelse og Livsmestring hvor han har stort fokus relasjonsbygging og å lære elevene å diskutere med respekt og aksept ovenfor hverandre.

«Jeg har jo samfunnsfag, så de er det ofte vi har ti minutter med diskusjon hvor jeg stiller, eeeh, utrolig dumme spørsmål, kall det det, men det får i gang diskusjon blant elevene. Og mange er veldig ivrig med å få frem sin mening og å være med å gruble. Og å gruble syntes jeg er viktig del av det å mestre livet. At man klarer å reflekter over ulike konsekvenser eller hvilket standpunkt man har i livet da og å prøve å gi dem noen ting så, så de kan stå for det de mener» (Ole).

Ole forteller også at skolen bruker SMART-oppvekst, og har igjennom skoleåret fokus på 20 sentrale ikke-faglige ferdigheter elevene arbeider aktivt med.

Ingrid forteller, i likhet med Ane, at hun prøver å knytte oppståtte situasjoner til Folkehelse og Livsmestring, og alltid prøver å ha de tverrfaglige temaene i bakhodet. Hun har også, sammen med en kollega, forsøkt å dele inn skoleåret i mindre bolker hvor det legges opp til tverrfaglige arbeid sammensatt av flere fag og tverrfaglige temaer.

Ingrid forteller også at hun prater mye med klassen om både nettvett og følelser knyttet til situasjonen elevene befinner seg i som følge av pandemien.

«vi har hatt et litt ekstra fokus her på skolen da om å prate med dem og hvordan de har det, hva som er vanskelig og hva som er kjip og bare prate om de tingene de syntes er kjipt med livet akkurat nå da. Å være litt ekstra på det her. Så det har vi gjort mye... Så sånn sett så har det jo vært mye Livsmestring og Folkehelse på en måte i år» (Ingrid).

Lise forteller at skolens ledelse har delt inn skoleåret i tre perioder hvor det trekkes ut relevante punkter fra de tverrfaglige temaene som fokuseres ekstra på i hver av de tre periodene. Hun forteller videre om en tidligere periode hvor det var fokus på kropp og seksualitet. Hun benyttet seg av klassesamtaler og Kort fortalt – Livsmestring, en serie videoklipp produsert av Norsk rikskringkasting (NRK) som tar for seg temaer knyttet til kropp, følelser og psykisk helse.

«Og det var veldig bevist at vi gjorde det sånn, for vi hadde en elev som var veldig redd for mange ting. Det var nok ikke angst, men den var bare redd for mange ting i livet og verden liksom. Også tenkte vi at vi må prøve å normalisere dette her med frykt da, også jobbet vi med en og en snutt og pratet ti minutter hver morgen. Også skulle denne eleven her til helsesykepleier nå i januar, for vi hadde ikke helsesykepleier her før jul, og da sier denne eleven at «Nei mamma, det trenger jeg ikke! For nå vet jeg at det er normalt å være litt redd».» (Lise).

Hun forteller også, i likhet med Ane, at hun knytter Folkehelse og Livsmestring til blant annet konfliktløsning og i større grad føler det er greit å bruke tid på slike situasjoner.

Eva arbeider, i likhet med Ole, med SMART-opplæring, hvor en rekke sosiale ferdigheter arbeides med og blir en rød tråd i arbeidet med Folkehelse og Livsmestring. Hun forteller også om et større tverrfaglig samarbeid.

«... vi hadde et prosjekt før jul som vi tok for oss kompetansemål fra samfunnsfag, naturfag, KRLE og engelsk og knyttet det opp mot puberteten og jobbet med det som en sånn overbyggende fane for å se på «jeg og meg i utvikling og samspillet rundt meg», men også forståelsen av hvem jeg er i et samfunn, i et demokrati, ikke sant, og hvordan vi mennesker kan føle oss like, men vi også kan utvikle oss ulikt, dette her med kjønnsidentitet blant annet, og innenfor naturfagen da det rent fysiologiske om hvordan et menneske utvikler seg og respekt og holdninger i KRLE og det å få et språk på samvær, eeh, eller å ha høflighetsuttrykk i på engelsk, i forhold til det å ha en interaksjonsform til andre mennesker» (Eva).

Drøfting

Slik det fremkommer av funnene knyttet til hvordan informantene arbeider med livsmestring ser det ut til å være jevn blanding av likheter og ulikheter. Hvis vi ser til Goodlads (1979) læreplannivåer er det her snakk om den gjennomførte læreplanen. Den gjennomførte læreplanen er et resultat av den formelle læreplanen og lærerens oppfattede læreplan (Goodlad, 1979). Tidligere ble datamaterialet knyttet til informantenes oppfattede læreplan og hvordan informantene kunne fortelle om noe ulik tolkning av Folkehelse og Livsmestring presentert og analysert. Det vil med grunnlag i den tolkningen være naturlig at den gjennomførte læreplanen i tilknytning til Folkehelse og Livsmestring er noe ulik.

Det kan allikevel se ut til at de gjennomførte læreplanene bærer større preg av ulikhet enn de oppfattede læreplanene, å det kan være mange ulike grunner til det. Som lærer i Norsk skole har man metodefrihet i sin praksis. Wermke & Höstfält (2014) beskriver ramene for lærerens autonomi og hvordan lærerens scervis autonomi styres av læreplanen og andre myndigheter og at læreren profesjonelle autonomi ytteligere kan begrenses av de institusjonelle rammene. Det er altså opp til hver enkelt lærer hvordan han eller hun velger å legge opp undervisning og avgjøre hva som er viktig å vektlegge, innenfor læreplanens og skolens rammer (Wermke & Höstfält, 2014). En viktig del av lærerens profesjonelle autonomi er bruk av profesjonelt skjønn. Skjønn er ifølge Molander (2013) en stor del av informantenes arbeid og tas i bruk daglig for å avgjøre hva som er mest hensiktsmessig å gjøre i en gitt situasjon. Utøvelsen av profesjonelt skjønn vil kunne medføre ulike avgjørelser i to like

situasjoner (Molander, 2013). Det vil derfor være helt naturlig at forskjellige lærere prioriterer elementer i læreplanen forskjellig, både fordi de institusjonelle rammene kan variere fra skole til skole, men også som følge av hver enkelt informants profesjonelle skjønnsutøvelse.

Av et helhetlig blikk på datamaterialet ser det ikke ut til at spriket mellom informantenes praksis rundt Folkehelse og Livsmestring er annet en naturlig, tatt i betraktning at informantene står midt i implementeringsprosessen. Informantene utøver sitt profesjonelle skjønn og forsøker å implementere Folkehelse og Livsmestring på en måte de selv mener er hensiktsmessig for elevene.

Informantene viser til ulik grad av føringer fra ledelsen i arbeidet med Folkehelse og Livsmestring. Lise forteller at ledelsen ba skolens lærere dele inn skoleåret i perioder, med større overordnede tema, hvor deler av de tverrfaglige temaene skal inngå, men at det ellers er åpent for hvordan hun og kollegaene velger å arbeide. Ane forteller, i likhet med Lise, at ledelsen har prøvd å sette noen rammer ved å dele inn skoleåret i flere perioder hvor de tverrfaglige temaene inngår, men at hun oppfatter ledelsen som om de prøver sitt beste uten å få det helt til. Ole forteller om liten grad av føringer fra ledelsen, men at det i utgangspunktet skulle bli lagt opp til prosjektarbeid hvor de tverrfaglige temaene skulle inngå. Eva og Ingrid syntes heller ikke ledelsen har gjort spesielt mye for å hjelpe lærerne i gang med Folkehelse og Livsmestring. Datamaterialet i sin helhet viser at informantene ikke opplever tilstrekkelig med støtte og rammer fra ledelsen. Ifølge Argyris & Schön (1974) har ledelsen en viktig oppgave når organisasjonen skal gjennom større endringer. Argyris & Schön (1974) viser til at ledelsen må klargjøre sine ansatte for endringen. Det innebærer at ledelsen aktualiserer endringen og skaper forståelse for at endringen er nødvendig. Informantene er fremstår som positive til Folkehelse og Livsmestring, og har troen på at det tverrfaglige tema vil øke kvaliteten på grunnskoleopplæringen. Ledelsens andre ansvar er ifølge Argyris & Schön (1974) å bevise at det er kapasitet til å gjennomføre endringen. Skaalvik & Skaalvik (2009) påpeker et økende tidspress i skolen blant annet som følge av at lærere blir pålagt flere nye arbeidsoppgaver. Blir Folkehelse og Livsmestring som et tverrfaglig tema enda et bidrag til det allerede eksisterende tidspresset? Om tidspresset blir for stor vil det trolig være vanskelig for ledelsen å vise kapasitet til endring. Tidspresset blir nevnt av informantene og det uttrykkes at Folkehelse og Livsmestring er noe som tar ekstra tid og mer jobb. Flertallet av informantene påpeker riktig nok at det er et generelt tidspress i skolen og at Folkehelse og Livsmestring ikke tar noe mer tid enn noe annet, samt at viktigheten av å arbeide med Folkehelse og Livsmestring overgår tidspresset. Informantene ser en verdi i å ha Folkehelse og Livsmestring på timeplanen. Analysen av datamaterialet viser ikke en overbevisning blant informantene om at ledelsen har god kapasitet til å bidra med implementeringen av Folkehelse og livsmestring. Men som Informantene gir uttrykk for er Folkehelse og Livsmestring såpass viktig, uten å være mer tidkrevende

enn andre fag eller deler ved lærerrollen, slik at det ser ut til at informanten oppfatter at det er kapasitet til endring, selv med mindre grad av rammer og føringer fra ledelsen.

5.2 Lærerrollen i møte med læreplanreformen

Lærerrollen i møte med læreplanreformen er en kategori som dukker opp med jevne mellomrom. Denne kategorien har som hensikt å besvare spørsmål knyttet til informantenes oppfatning av sin rolle under implementeringen av læreplanen og hvordan Folkehelse og Livsmestring som tverrfaglig tema har påvirket, og vil fortsette å påvirke lærerrollen.

5.2.1 Autonomi

Autonomi og metodefrihet er et tema som kommer tydelig frem av datamaterialet. Autonomi og metodefrihet er en viktig del av lærerprofesjonen og aktualiseres blant annet av Wermke & Höstfält (2014) som setter lærerens profesjonelle autonomi i kontekst.

Funn

Fire av informantene påpeker direkte at LK20 byr på større grad av autonomi i deres arbeidshverdag i tilknytning til Folkehelse og Livsmestring. Det uttrykkes også fra to av informantene at det til nå et litt for stor grad av autonomi i arbeidet med Folkehelse og Livsmestring. Eva kan fortelle at det den store mengden autonomi i starten av en reform vil åpne for en del fallgruver og at det kan bli overveldende med alle endringene, som kan føre til at lærere tar på skylappene og fortsetter som de har gjort i alle år.

«Altså, fordelene med autonomien er jo at vi, em, vi får på en måte en sånn tillit til at vi er fagpersoner og at vi kan forvalte det faget vi har lært og kan bruke det som vi tenker er det beste. Og selvfølgelig så er det noen fallgruver, spesielt med ny læreplan sånn som nå, så kan det bli overveldende for mange, og det er lett å sette skylappene på å tenke at «dette har jeg gjort i alle år og dette fungerer for meg, så jeg fortsetter med det. Også tilpasser jeg læreplanen til meg så jeg slipper å tilpasse meg læreplanen» (Eva).

Alle informantene uttrykker et ønske om konkrete opplegg som viser hvordan Folkehelse og Livsmestring skal praktiseres, samt et ønske om flere og tydeligere rammer satt av ledelsen. Ane og

Lise påpeker også at det finnes mange resurser og planleggingsverktøy for å arbeide med Folkehelse og Livsmestring, men at det er vanskelig å selv skulle velge et verktøy.

«...jeg er veldig åpen for hvis noen kommer med litt mer inspirasjon til, for eksempel konkrete opplegg da. For sånn som nå da så blir det litt som å følge en check-liste,» (Ole).

«De (ledelsen) har jo lagt noen rammer, men jeg kunne ønske meg at de la noen flere rammer, som er litt mer tydelig og litt mer sånn, hmm, det har liksom vært litt vanskelig å finne hvilket planleggingsverktøy vi skal bruke» (Lise).

Drøfting

Ryan & Deci (2000) sin selvbestemmelsesteori beskriver godt viktigheten av autonomi og de positive effektene av selvbestemmelse. Under intervjuet med Eva beskriver hun dette godt.

«Altså, fordelene med autonomien er jo at vi, em, vi får på en måte en sånn tillit til at vi er fagpersoner og at vi kan forvalte det faget vi har lært og kan bruke det som vi tenker er det beste» (Eva).

Ryan & Deci (2000) sin selvbestemmelsesteori sier ikke noe om hvor mye autonomi som er gunstig, eller om det er mulig å ha for mye autonomi, noe som i seg selv er interessant da analysen av datamaterialet tilsier at informantene opplever for mye frihet (Ryan & Deci, 2000). At enkelte informanter opplever for mye autonomi, og alle informantene uttrykker at de trenger mer støtte i form av flere og tydelige rammer, samt konkrete opplegg, kan bunne i en rekke ulike grunner. En grunn til at informantene sitter med denne følelsen kan sees i lys av autonomistøttende ledelse (Baard, Deci, & Ryan, 2004). Det kan være at opplevelsen av for mye autonomi henger sammen med en ledelse som ikke tilstrekkelig gir informantene de resursene og støtten de trenger for å føle seg trygge på egen profesjonalitet (Baard, Deci, & Ryan, 2004). Flere av informantene oppgir at de ønsker tydeligere rammer fra ledelsen i arbeidet med Folkehelse og Livsmestring. Flere og tydeligere rammer fremstår som et ønske om støtte og kunnskap fra ledelsen som vil hjelpe å styrke informantenes autonomi (Baard, Deci, & Ryan, 2004). Det må i denne sammenheng påpekes at det ikke nødvendigvis er snakk om dårlige ledere ved de aktuelle skolene. LK20 er ny for skolens ledelse og ikke bare informantene, det vil derfor ikke være utenkelig at ledelsen også er midt i prosessen med å utvikle nye strategier og planer.

Informantene uttrykker at det på det aktuelle tidspunktet er for mye autonomi. Wermke & Höstfält (2014) påpeker at det kan være problematisk for lærere med for lite styring. Service autonomien

tilknyttet Folkehelse og Livsmestring er i mindre grad kontrollerende, spesielt med tanke på informantenes vide oppfatning av hva Folkehelse og Livsmestring innebærer. Med stor grad av service autonomi er det ifølge Wermke & Höstfält (2014) viktig at det settes begrensninger ved den institusjonelle autonomien. Om informantene ikke opplever styring, enten av staten og eksterne myndigheter, eller skolens ledelse, vil friheten bli så stor at informantene blir frilanser i egen profesjon (Wermke & Höstfält, 2014). Informantene uttrykk for nettopp dette. Blant annet forklarer Ole at han ikke vet helt hva han skal gjøre, så han prøver så godt han kan ut ifra egne forutsetninger.

Ønsket om mer konkrete opplegg og rammer kan tolkes i den retningen at informantene ikke er trygge på Folkehelse og Livsmestring og dermed blir usikre på sin autonomi som lærer. Fordi datamaterialet ble innhentet kort tid etter LK20 ble iverksatt må det legges vekt på at informantenes meninger og utsagn er tett knyttet til den kontekst det vil si å være midt i en implementeringsprosess. Flertallet av informantene gir uttrykk for at de står midt i en bratt læringskurve som med tiden vil bli stabil. Analysen av datamaterialet viser imidlertid at informantene er motivert for videre arbeid med Folkehelse og Livsmestring, og at de gjør så godt de kan mens de har troen på at det vil bli enklere etter hvert.

Slik det kommer frem av datamaterialet er usikkerheten for hvordan Folkehelse og Livsmestring er ment i praksis hovedgrunnen til at autonomien føles for stor hos enkelte, hvor mangel på støtte fra ledelsen og rammer for praksisutøvelse bidrar til at informantene føler seg noe overveldet av Folkehelse og Livsmestring.

5.2.2 Hvordan påvirker Folkehelse og Livsmestring informantenes hverdag?

Ved spørsmål om hvordan Folkehelse og Livsmestring har påvirket informantenes hverdag og hva som er viktigere å være bevisst i arbeidet med Folkehelse og Livsmestring var svarene noe ulike.

Funn

Ole forteller om viktigheten av tydelige forventninger og en god lærer-elev relasjon. Han forteller at dette er noe han alltid har jobbet mye med og at det er dette han syntes er det viktigste med lærerrollen, men også i arbeidet med Folkehelse og Livsmestring. Han forteller blant annet at han bruker mye tid på å prate med elevene ute i friminutt, frem og tilbake fra gymsalen som ligger en liten gåtur fra skolen og ellers prøver så godt han kan å være innom alle elevene minimum en gang om dagen slik at alle føler seg sett.

«Men jeg mener jo relasjonen er det viktigste du har for elevene uansett. For hvis du ikke har påvirkningskraft så har du jo ingenting som hjelper. Å nå går jeg litt sånn med relasjoner elevene imellom, men hvis jeg skal gå å ordne opp i en konflikt eller en krangel eller ett eller annet, så hjelper det ikke å ha null relasjon. Du må være litt viktig for dem da» (Ole).

Lise forteller at det i større grad er viktig å tørre å møte elevene med åpenhet og ærlighet, og være forberedt på å ta tak i uforventede temaer.

«Hmm, jeg må jo tørre å bruke meg selv litt. Tørre å være ærlig, tørre å kanskje si hvilke feil jeg har eller, eeh, å tørre å begi meg ut på noe jeg ikke vet helt hvor ender hen. Å tørre, sånn som ved kort fortalt filmene om en følelse, jeg aner jo ikke hva som kommer da, sorg for eksempel, eller skam. Hva kommer i klassen da, jeg har jo ikke peiling, så jeg må tørre å ta imot det som kommer og være åpne for hva elevene er opptatt av. Jeg har jo tenkt på forhånd, men plutselig kommer de med noe helt annet» (Lise).

Hun påpeker også viktigheten av å jobbe med å skape et godt klassemiljø slik at det blir mulig å skape fortrolighet i klassen, noe som er viktig for videre arbeid med Folkehelse og Livsmestring.

Ved spørsmål og hvilke egenskaper Eva, som profesjonell lærer, mener er viktig at hun besitter svarer hun at det er viktig å være et tydelig forbilde og en trygg voksen elevene kan prate med og som de stoler på til å veilede dem igjennom følelser og tanker i prosessen med å finne seg selv.

«Å tåle, Å tåle elevenes virkelighet, og jeg må være tydelig på at det finnes ulike former for virkelighet, og at jeg er raus på at, eeem, alt, eller at normal-feltet er stort nok til at de aller fleste passer innenfor det» (Eva).

«Jeg ser, særlig på syvende trinn, så er det i dette kaoset som mange av elevene sliter med der alle disse overveldende følelsene, så, ee, så tror jeg ofte at det siste de trenger er en besserwisser som gir dem svarene, men at de trenger noen som er trygge å gi spørsmålene til» (Eva).

Ingrid forteller at hun ofte hjelper elevene med følelsesregulering, og at det er en viktig del av Folkehelse og Livsmestring.

«Bare det å håndtere nederlag, ikke sant, jeg har jo noen som begynner å grine når de blir tatt i kanonball, å bare det å hjelpe de med hvordan de kan regulere følelsene sine og håndtere de på en god måte, det tenker jo jeg at er livsmestring» (Ingrid).

Drøfting

Det er noe ulikt fokus på hva informantene svarer på spørsmålet om hvilke egenskaper de mener er viktig i arbeidet med Folkehelse og Livsmestring. Det betyr imidlertid ikke at informantene ikke er opptatt av andre viktige faktorer for lærerrollen. Det er også en tett sammenheng mellom de ulike faktorene.

Lise påpeker at et trygt klassemiljø er viktig for at Folkehelse og Livsmestring naturlig kan bli en del av undervisningen. Som hun fortalte under intervjuet er et godt klassemiljø viktig for at elevene skal bli trygge nok til å kunne prate om og diskutere temaer knyttet til Folkehelse og Livsmestring. Et trygt klassemiljø vil for Lise være viktig for å skape en trygghet, aksept og rom for åpenhet, slik at hun enklere kan prate om følelser og andre temaer elevene kan syntes er vanskelig. Om elevene føler seg trygge i møte med de litt vanskeligere teamene som kan dukke opp vil det trolig bidra til økt læring hos elevene (Einar M. Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette henger også sammen med hva Eva påpeker som en viktig egenskap, nemlig at hun som lærer skal være en trygg voksen for elevene. Å være en trygg voksen handler i stor grad om å skape et trygt klassemiljø (Einar M. Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det kan også antas at det ligger til grunn en god relasjon mellom lærer og elev for at elevene skal kunne bygge opp en trygghet til læreren, slik som både Lise og Eva nevner.

Lærer-elev relasjon tas opp av Ole som syntes dette er noe av det viktigste han gjør som lærer. Han følger opp med at en god relasjon til elevene skaper påvirkningskraft og påpeker viktigheten av å se elevene å prate litt med hver enkelt elev hver eneste dag for å vise at han er opptatt av dem og deres arbeid. Ifølge Bru, Idsøe & Øverland (2016) bidrar en slik praksis til elevenes trygghet, som igjen øker elevenes læring. En trygg relasjon til læreren bidrar ikke bare til et godt klassemiljø. Ifølge Brandtzæg (2016) kan en trygg lærer-elev relasjon bidra til god reguleringsstøtte. Lærer-elev relasjonen kan legge til rette for den emosjonelle støtten eleven trenger for å kontrollere følelser og impulser ved at læreren tar elevenes følelser på alvor (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016). Som Ingrid påpeker under intervjuet har hun brukt mye tid med elevene hvor det er åpent for å prate om hva som er vanskelig som følge av strenge smitteverntiltak. Hun påpeker viktigheten av å ta elevenes problemer, og følelser knyttet til disse problemene, på alvor selv om problemet kan fremstå som ubetydelig. Datamaterialet viser også at Eva implisitt nevner reguleringsstøtte gjennom å skape trygghet for elevene gjennom å normalisere og akseptere deres virkelighet. For elevene å vite at de blir tatt på

alvor vil de kunne ha lettere for å kontrollere egne følelser (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Slik Lise forteller at hun ønsker et trygt klassemiljø for å kunne prate om og normaliser ting elevene kan syntes er vanskelig ser hun ut til å ha som hensikt å være den trygge læreren som bidrar til en gjensidig tillit, slik at hennes forsøk på normalisering har en dempende effekt på elevenes bekymringer eller følelser knyttet til vanskelige følelser og tanker, og dermed gir elevene evner til å håndtere nederlag eller utfordringer.

Lise tar også tak i fleksibiliteten en lærer må besitte. Skaalvik & Skaalvik (2018) belyser viktigheten av at den profesjonelle læreren må være forbered på det uforberedte, da dette er en stor del av lærerens hverdag. Som Lise forteller, er det uforutsigbart hva elevene kan spørre om. Hun har gitt uttrykk for at hun ikke er helt trygg på Folkehelse og Livsmestring, slik at det kan være krevende å bevege seg inn på ukjente tema uten å være forberedt. Det kan oppfattes som et problem. Men ifølge Donald Schön (1991) vil lærere, i møte med nye situasjoner uten tilstrekkelig kompetanse løse dette ved å ta i bruk en rekke løsninger, handlinger eller situasjoner å tolke den nye situasjonen til å passe med en eksisterende. På den måten løser læreren situasjonen og tilegner seg ny kunnskap (Schön, 1991). Slik analysen av datamaterialet viser er det nettopp dette informantene gjør i sitt arbeid. Ved å gjøre sitt beste for å implementere Folkehelse og Livsmestring i egen praksis, forsøke å finne gode verktøy og utøve sitt profesjonelle skjønn, fremfor å sette på skylappene å unngå tema.

Datamaterialet i sin helhet viser at, i arbeidet med Folkehelse og Livsmestring, er informantenes oppfatning av viktige egenskaper ved lærerrollen høyest aktuelle. Jeg, som forsker, besitter ingen fasit for hvordan Folkehelse og Livsmestring skal utøves i praksis. Datamaterialet peker imidlertid i retning av at de mellommenneskelige prosessene mellom lærer og elevene i høyere grad blir viktig og at læreryrkets profesjonalitet er viktigere enn før LK20.

5.2.3 Den utfordrende lærerrollen

Med bakgrunn i Folkehelse og Livsmestring som reformidé er det interessant å høre hvordan informantene føler seg stilt til å arbeide med Folkehelse og Livsmestring for elevenes beste.

Funn

Informantene har noe ulik utdanningsbakgrunn og erfaringsgrunnlag. Ane og Ingrid er utdannet grunnskolelærere 5-10. trinn. Ole er utdannet allmennlærer, Lise er utdannet førskolelærer med videreutdanning i pedagogisk arbeid på småskoletrinnet og en nylig fullført mastergrad i

spesialpedagogikk og Eva er utdannet faglærer innen estetiske fag med videreutdanning i migrasjonspedagogikk. Ingen av informantene har videreutdanning, spesialisering eller kurs knyttet til Folkehelse og Livsmestring, utenom en noe ulik introduksjon til de tverrfaglige temaene.

Ane, Ingrid og Lise forteller at de ikke følte de besatt tilstrekkelig med kompetanse for å arbeide med Folkehelse og Livsmestring.

«... ganske ofte så føler jeg at jeg mangler kompetanse. Jeg føler jeg går over i et felt som ikke er mitt i det hele tatt!» (Ane).

Eva føler ikke mangel på kompetanse, men heller at hun er midt i prosessen med å sortere kunnskapen på nytt. Hun illustrerer denne prosessen som å ha fått en ny bokhylle med tre nye kategorier, som tilsvarer hver av de tverrfaglige temaene. Hun tar opp problematikk rundt hvor lærerens ansvarsområde starter og slutter med Folkehelse og Livsmestring, ettersom Folkehelse og Livsmestring aktualiserer fokuset på psykisk helse.

«Hmm, tja, jeg tenker at det må tydelig defineres hvor mitt ansvar starter og stopper, vi blir veldig fort de som skal mestre alle grener av fagfeltet. Jeg blir fort terapeut, jeg blir fort helsesykepleier, jeg blir foreldre, jeg blir barnevern, så min rolle blir litt utydelig fordi det er ikke så tydelig hvor jeg skal ut og andre instanser skal inn. Så i en idéell verden så tenker jeg at vi må ha et tettere samarbeid med forskjellige faginstanser som er inne, er på banen og er tydelig på hvor deres fag starter og mitt slutter» (Eva).

Ole syntes lengere arbeidserfaring i skolen gir han den kompetansen han føler han trenger for å arbeide med Folkehelse og Livsmestring på en god måte.

Drøfting

Et funn jeg syntes er viktig å belyse er sammenhengen mellom informantenes mening om at Folkehelse og Livsmestring ikke er noe nytt og det faktum at informantene også er usikre på hvordan det skal arbeides med tema og at enkelte av Informantene også opplever manglende evner i arbeidet med Folkehelse og Livsmestring.

Datamaterialet viser at informantene, før implementeringen av Folkehelse og Livsmestring, har benyttet sitt profesjonelle skjønns i møte med situasjoner som nå er innenfor Folkehelse og Livsmestringens definisjonsområde. Informantene resonerer med utgangspunkt i kunnskap og

erfaringer han eller hun er trygg på å kommer frem til en begrunnet konklusjon for hvilken avgjørelse som er mest hensiktsmessig i situasjonen (Molander, 2013). Etter innføringsprosessen startet er Folkehelse og Livsmestring nå, som informantene oppfatter, satt i et system de er pliktig å følge, da det omfattes av lærerprofesjonens styringsdokumenter (Engelsen, 2012). Det er altså satt opp nye rammer for deres profesjonsutøvelse. Fordi informantene uttrykker usikkerhet ovenfor disse rammene og ikke er helt sikre på hvordan Folkehelse og Livsmestring skal settes ut i praksis kan det tenkes at kunnskapen og erfaringene informantene tar i bruk ved utøvelse av profesjonelt skjønn ikke føles like trygge, fordi deres tidligere utøvelse av epistemisk skjønn nå ligger innenfor det den strukturelle skjønnsutøvelsen (Molander, 2013). Slik Molander (2013) beskriver det strukturelle skjønn styres informantenes skjønnsutøvelse nå i større grad av skolens styringsdokumenter. Informantenes epistemiske skjønn, som Molander (2013) beskriver som skjønnsutøvelsen innenfor den strukturelle skjønnsutøvelsen, har informantene, før innføringen av LK20, i større grad vært fri i sitt resonnement mot den best egnede avgjørelsen. Informantene har muligens, slik Schön (1991) beskriver at lærere tilegner seg et bibliotek av erfaringer som de bruker i møte med nye situasjoner, gjort det samme i skjønnsutøvelsen. Etersom Folkehelse og Livsmestring nå faller under informantenes strukturelle skjønnsutøvelse vil informantene måtte omorganisere gammel og ny kunnskap til å passe med de nye rammene for skjønnsutøvelse, slik at Folkehelse og Livsmestring kan oppfattes som uklart, til tross for at informantene mener det ikke er noe nytt i deres praksis.

Eva tar opp at hun syntes Folkehelse og livsmestring bidrar til å svekke skille mellom lærerens ansvarsområde og hvor andre instanser skal ta over. Hun mener det er fort gjort, fordi de aller fleste lærere ønsker å hjelpe elevene. Opplæringsloven kunnskapsløftet legger rammer for lærere i Norsk skole (Engelsen, 2012). Lærere skal skape et trygt miljø og blir gjennom sitt arbeid trolig en trygg voksen for flere elever. Opplæringsloven §15-8 gir lærere ansvar for å samarbeide med kommunale tjenester for å følge opp elever som av ulike personlige årsaker trenger oppfølging av, blant annet, psykiske og emosjonelle vansker (Opplæringslova, 1998). Til tross for at det er definert rammer for lærerens ansvarsområde kan det være vanskelig for læreren å finne balansen mellom sitt ansvarsområde og når andre instanser skal overta når informantene får et større ansvarsområde.

5.3 Skolen som lærende organisasjon

Implementeringen av LK20 tydeliggjør viktigheten av skolen som lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det var derfor vesentlig å undersøke hvorvidt informantene føler deres arbeidsplass er en lærende organisasjon. Denne kategorien vi derfor belyse hvordan

informantene opplever introduksjonen til Folkehelse og Livsmestring på egen arbeidsplass og samspillet med ledelsen og profesjonsfellesskapet.

Det vil derfor være interessant å se informantenes opplevelse av implementeringsprosessen

5.3.1 Introduksjon til Folkehelse og Livsmestring

Funn

Det kom frem under intervjuene at informantene hadde noe ulik opplevelse av introduksjonen til de tverrfaglige temaene.

Ane forteller om et kreativt opplegg for profesjonsutvikling i skolens gymsal hvor Folkehelse og Livsmestring var i fokus. Det ble laget plakater og kollegiale jobbet med hvordan Folkehelse og Livsmestring skal bli en del av undervisningen. Hun forteller at det bidro til motivasjon og mange idéer.

«...vi kledde liksom gymsalen med store plakater hvor alle jobba med sånn, hvordan få inn livsmestring i alle de ulike faga og hva man kan gjøre» (Ane).

Ole forteller om noe generelt arbeid med LK20, men ingenting spesifikk introduksjon eller arbeid direkte knyttet til Folkehelse og Livsmestring.

Lise forteller at de fikk en innføring i hvert av de tverrfaglige temaene ved et nærliggende universitet og uttrykker at det var fint med en faglig kvalitativ innføring.

«Kommunen har hatt et samarbeidsprosjekt med universitetet som, eh, der har det vært tre forskjellige forelesere som har hatt vært sitt tverrfaglige tema» (Lise).

Ingrid og Eva hadde jobbet seg igjennom kompetansepakken levert av Utdanningsdirektoratet sammen med kollegaer.

«Så startet jo vi på jobben hos oss hvor vi fulgte dette opplæringsprogrammet til Udir, å de har et veldig godt opplæringsprogram! Vi har sett på videoer vi har jobbet i grupper med oppgaver og egen forståelse og diskutert opp og ned i mente. Ee, så jeg syntes jo det at vi har fått en god opplæring på det, i en tid som ble veldig underlig» (Eva).

Drøfting

Tidligere, under kapittel 5.1, «*Lærernes oppfatning og arbeid med Folkehelse og Livsmestring*», viser resultatene til en ganske lik, men allikevel noe ulik oppfatning av Folkehelse og Livsmestring. Resultatene viste også at informantene har brakt Folkehelse og Livsmestring ut i praksis på ulikt vis. Informantene uttrykker også ønske om spesifikke eksempler på undervisningsopplegg knyttet til Folkehelse og Livsmestring. Disse resultatene er i hovedsak drøftet mot informantenes tolkning av læreplanen, men det vil derfor være interessant, med bakgrunn i disse resultatene å se hva som ligger bak den oppfattede læreplanen. Både informantene, ledelsen, kollegaer, utdanningsdirektoratet og universitetet er translatører i møte med fagfornyelsen (Røvik, 2014). Den formelle læreplanen er allerede en oversettelse av idegrunnet for den nye læreplanen, som presenteres i *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2016)*. Informantene har en egen oversettelse av læreplanen, men de har også fått presentert ulike oversettelser av Folkehelse og Livsmestring som en del av læreplanen.

Til tross for ulike oversettelser av læreplanene er det en ting informantene opplever felles. Usikkerheten over hvordan Folkehelse og Livsmestring egentlig skal arbeides med i praksis. Røvik (2014) beskriver viktigheten av kontekstualisering i arbeidet med reformidéer, hvor kontekstualiseringen innebærer å omgjøre idéer om praksis til utøvd praksis. Translasjon av idéen er bindeleddet mellom de to (Røvik, 2014). Om translasjonen på et punkt blir unøyaktig eller at idéen oversettes til å passe for langt vekk fra eksisterende praksis vil mottakerne av idéen, som i dette tilfellet er informantene, ikke forså hvilken praksis som ønskes av dem (Røvik, 2014). En tolkning, ut i fra det noe begrensede datamaterialet på dette området, er at det er en unøyaktighet i oversettelsen av idéen om Folkehelse og Livsmestring, slik den er tiltenkt i *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2016)*. Det kan ikke trekkes en konklusjon for hvor det kan befinne seg en unøyaktighet, men til tross for at informantene benytter seg av den samme formelle læreplanen, og har ulike erfaringer med introduksjon til Folkehelse og Livsmestring, fortsatt har til felles en usikkerhet rundt hvordan Folkehelse og Livsmestring egentlig skal arbeides med i praksis. Kan det være at det er utydigheter i oversettelsen mellom læreplanens idégrunnlag og det formelle læreplandokumentet?

Det er mulig denne usikkerheten kan sees i lys av et økt fokus på psykisk helse slik Ane, Ingrid, Lise og Eva vektlegger tema. Ole uttrykker ikke like stor usikkerhet for Folkehelse og Livsmestring, og vektlegger heller ikke psykisk helse i noen spesiell grad. I kapittel 5.1.1 viser analysen at det er grunn til å tro at informantenes fokus på psykisk helse er en konsekvens av psykisk helse som masteridé (Røvik & Pettersen, 2014). Er det en mulighet for at masteridéen bidrar til informantenes usikkerhet? Et av

kjennetegnene på en masteridé er ifølge Røvik & Pettersen (2014) at ideen bærer preg av å ikke ha en tydelig oppskrift og det kan derfor være utfordrende for informantene å arbeide med psykisk helse som en del av Folkehelse og Livsmestring. De fire informantene nevner alle helt konkrete måter å arbeide med folkehelse og livsmestring, og datamaterialet viser i sin helhet at informantene har god forståelse for tema, gitt at det fortsatt er ganske ferskt, men at oppstår større grad av usikkerhet blant informantene som vektlegger psykisk helse sterkt.

5.3.2 Felles visjoner og gruppelæring

Peter Senge (1999) lister opp fem disipliner som han mener er viktig for en lærende organisasjon. De fem disiplinene vil, ifølge Senge (1999), bidra til at kollektiv læring slik at organisasjonen kan nå nye og større mål. Sett i sammenheng med denne studiens hensikt er det interessant å undersøke disiplinene *felles visjoner* og *gruppelæring* i sammenheng med Folkehelse og Livsmestring.

Funn

Fire av de fem informantene uttrykker et ønske om tettere profesjonsfellesskap og samarbeidskultur. En informant uttrykker manglende felles visjon.

Lise uttrykker tydelig at det er vanskelig å opprettholde en felles visjon når profesjonsfellesskapet ikke kan møtes fysisk.

«Vi er for mange til at vi kan møtes fysisk sammen, så da blir det litt sånn vanskelig med sånne type samarbeid og å få den fellesskapsfølelsen om at «nå går skolen vår denne vegen». Det blir litt vanskelig når vi sitter på hver vår skjerm rundt om kring» (Lise).

Eva forteller at de gode dialogene forsvinner som følge av nye kommunikasjonsverktøy og at Covid-19 har minsket tidsrammen for implementeringsprosessen.

«...du mister de gode dialogene, du mister inspirasjonen, for det blir noe helt annet når du skal møte kolleger på Meet og det var et nytt forum og vi var ikke trent i å samhandle digitalt på den måten» (Eva).

Ane syntes det har vært vanskelig å få til kollektiv læring som følge av at det er mangel på tid og mulighet til å samles, men også fordi skolens lærere arbeider individuelt. I likhet med Ane forteller

Ingrid om godt samarbeid med kolleger på samme trinn, men føler seg isolert fra resten av profesjonsfellesskapet og mister den resursen profesjonsfellesskapet kunne vært.

«og det er litt sånn her nå at alle jobber litt forskjellig. Og igjen litt på grunn av corona da at vi er litt isolert på hvert vårt trinn. Da det har liksom ikke helt blitt den, vi har ikke fått utnyttet det profesjonsfellesskapet noen ting egentlig» (Ingrid).

Ole uttrykker noen utfordringer knyttet til en felles visjon i arbeidet med livsmestring fordi det er vanskelig å vite hva som egentlig skal arbeides med. Han forteller også at han møter motstand fra ledelsen når han etterspør mer arbeid med Folkehelse og Livsmestring.

«...for det er jo det som er utfordringen vår, ee, at det (livsmestring) bør jobbes mer med, også er det alltid noen fra ledelsen som mener at det er har vi jobbet med, men jeg tror flere sitter med det samme inntrykket som meg, at vi vet ikke heeeelt hva vi skal jobbe med, så vi bare tolker og gjør det på vår måte da» (Ole).

Drøfting

Datamaterialet viser at informantene ikke opplever tilstrekkelig mengde kollektiv læring, til dels som følge av smitteverntiltak som begrenser kommunikasjonen mellom profesjonsfellesskapet, men også som følge av mangel på tid.

Tre av informantene uttrykker at Covid-19 påvirker profesjonsfellesskapet. Informantene kan ikke møtes fysisk og er begrenset til å møtes i videokonferanser, noe de oppgir ikke gir den samme tilhørigheten og følelsen av fellesskap. En forutsetning for gruppelæring er dialog (Senge & Lillebø, 1999). Om den digitale kommunikasjonen setter begrensninger for profesjonens dialog vil det kunne begrense den kollektive læringen som er nødvendig for at utviklingsarbeidet skal gå fremover (Senge & Lillebø, 1999).

Lise mener mangelen på kommunikasjon bidrar til at det er vanskelig å etablere en felles visjon. Dette synspunktet kommer også til syne blant flere av informantene som oppgir at det er vanskelig å vite hva de skal jobbe med for å implementere Folkehelse og Livsmestring, eller at kollegaer arbeider på helt ulike måter hver for seg.

Andy Hargreaves og Michael Fullan (2012) beskriver viktigheten av en god skolekultur for å fremme kollektiv læring og utvikling. Datamaterialet er ikke tilstrekkelig utdypende for å trekke konklusjoner

om skolekulturen ved informantenes arbeidsplasser før Covid-19, som informantene mener er grunnen til mangelfull kommunikasjon, men det kan se ut til at den gode samarbeidskulturen har blitt noe svekket. Mulig som følge av digitale kommunikasjonsmetoder som er uvant for informantene, slik det kommer frem av datamaterialet. Senge (1999) mener at begrenset kommunikasjon kan svekke den kollektive læringen og ha ringvirkninger som, i dette tilfellet, påvirker implementeringen av Folkehelse og Livsmestring. Ved å se til de ulike formene for kapital skissert av Hargreaves & Fullan (2012) fremkommer det som viktig at lærere besitter sosialt kapital. Informantenes sosiale kapital, eller sosiale ferdigheter, er essensielle fordi kommunikasjon med kollegaer bygger opp under informantenes beslutningskapital, som handler om evnen til å ta beslutninger for elevenes beste (Hargreaves & Fullan, 2012). Slik det fremstår er det mangel på tilstrekkelig kommunikasjon som fører til at informantene ikke føler profesjonsfellesskapet har en felles visjon og arbeider i samme retning.

Som nevnt i kapittel 5.1, om informantenes oppfattelse av Folkehelse og Livsmestring, kom det frem at det var noe usikkerhet angående hva Folkehelse og Livsmestring egentlig var og at informantene i stor grad har måtte gjøre seg opp en egen mening om hva det innebærer og hvordan det skal arbeides med. En mulig grunn til dette er som Senge (1999) viser til i sine fem disipliner, at mangelen på kommunikasjon svekker læring innad på informantenes arbeidsplass. Når den kollektive læringen begrenses, vil informantene gå glipp av muligheten til å utvikle en felles forståelse av Folkehelse og Livsmestring.

En av forutsetningene Senge (1999) beskriver for gruppelæring er sosialisering. Begrensningene satt for kommunikasjonen kan begrense både den formelle og den uforpliktete praten og sosialiseringen informantene ellers ville hatt i løpet av en arbeidsdag. Sosialisering er viktig for at den *tause kunnskapen* hver enkelt lærer besitter blir en del av organisasjonens tause kunnskap (Krogh, Nonaka og Ichijo, 2001). Med utgangspunkt i fire av informantenes opplevelse av svekket kommunikasjon vil det også tenkes at mye av den tause kunnskapen ikke deles innad i profesjonsfellesskapet til tross for at informantene er en del av et trygt profesjonsfellesskap med ellers gode forutsetninger for å dele tause kunnskap.

Utenom sosialisering er også et felles språk viktig for å dele tause kunnskap, ifølge Krogh, Nonaka og Ichijo (2001). Som Ane forteller, så opplever hun at det mangler et felles språk i møte med livsmestring. Ulike oppfatninger kan føre til ulikt språk, som kan bidra til at mye av den tause kunnskapen forblir tause (Krogh, Nonaka og Ichijo, 2001). Som tidligere presentert, har informantene noe ulikt fokus i sitt arbeid med Folkehelse og Livsmestring. Det gis også uttrykk for usikkerhet til hvordan Folkehelse og Livsmestring er tiltenkt i praksis. Denne usikkerheten, i kombinasjon med

begrensninger i kommunikasjonsmåter gir et inntrykk av at informantene ikke får tilstrekkelig mulighet til å uformelt dele opplevelser og erfaringer i hverdagen. Som en konsekvens av dette utvikles det i mindre grad et felles språk for å snakke om Folkehelse og Livsmestring. Mangel på felles språk og mulighet for å sosialisere kan dermed føre til at informantene ikke har mulighet til å påvirke skolens felles visjoner for Folkehelse og Livsmestring og heller blir isolert i sitt arbeid (Krogh, Nonaka og Ichijo, 2001).

6. Avsluttende kommenter

Denne studien har som formål å undersøke problemstillingen: *Hvordan opplever lærere på 4-7. trinn arbeidet og implementeringen av det tverrfaglige tema Folkehelse og Livsmestring i opplæringen?*

Ved å løfte frem informantenes opplevelser i møte med Folkehelse og Livsmestring kan denne studien bidra med oppdatert og aktuell kunnskap videre i implementeringsprosessen. Problemstillingen er forsøkt belyst med utgangspunkt i den tredelt tematisk analyse av fem læreres opplevelse av arbeidet og implementeringen av Folkehelse og Livsmestring. Informantenes opplevelse av arbeidet og implementeringen av Folkehelse og Livsmestring, etter en grundig gjennomgang og analyse av datamaterialet, syntes å være en felles oppfatning av Folkehelse og Livsmestring som en viktig del av kompetansen elevene skal besitte etter endt opplæring. Informantene syntes imidlertid at det er vanskelig å vite hvordan Folkehelse og Livsmestring er tenkt å se ut i praksis. Det ser ikke ut til å være en entydig grunn til denne oppfatningen, men slik informantene beskriver sin opplevelse er det antageligvis som følge av en rekke ulike faktorer. Et tema med stort og upresist omfang, flertydig oppfattelse av Folkehelse og Livsmestring, få rammer for praksis som skaper et stort rom for utøvelse av profesjonell autonomi og psykisk helse som en global masteridé (Røvik & Pettersen, 2014).

Analysen av datamaterialet viser at følgene av Covid-19, med begrensninger i kommunikasjon og nedstenging av skolene, har hatt stor påvirkning på informantene, også utover arbeidet med Folkehelse og Livsmestring. Informantene arbeider etter beste evne og har troen på at Folkehelse og Livsmestring med tiden vil bli en integrert del av deres praksis. Men begrensninger i kommunikasjon og sosialisering mellom informantene fører, på dette tidspunktet, til individualisering av praksis. Datamaterialet viser en følelse av manglende felles språk, samt vanskeligheter med å utvikle en felles visjon i arbeidet med Folkehelse og Livsmestring. Men til tross for noe usikkerhet og en utfordrende tid var informantene ved godt mot og så lyst på videre arbeid med Folkehelse og Livsmestring.

Rammene for denne masteroppgaven setter naturligvis begrensninger for omfang. Datamaterialet viser en rekke spennende funn knyttet til Covid-19 og lærerrollen. Covid-19 har hatt innvirkning på hvordan informantene har jobbet med innføringen av LK20 ved blant annet større omvelting av undervisningspraksis og begrenset mulighet til å samarbeide på lik linje som tidligere. Med utgangspunkt i denne studien vil det også være interessant å undersøke læreres opplevelse av Folkehelse og Livsmestring på et senere tidspunkt får å se hvordan det tverrfaglige tema tar form i Norsk skole.

Litteraturliste

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Arneberg, P., & Overland, B. (2001). *Fra tilskuer til deltaker : om skoledemokrati, tilpasset opplæring og inkludering*. Oslo: NKS-forl.
- Arneberg, P., & Overland, B. (2013). *Lærerrollen : om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bakken, A. (2019). *Ungdata. Nasjonale resultater 2019* (Vol. NOVA Rapport 9/19). Oslo: NOVA, OsloMet.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra : relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of applied social psychology*, 34(10), 2045.
- Coan, J. A., & Maresh, E. L. (2014). Social baseline theory and the social regulation of emotion.
- Cornelius-White, J. (2016). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143. doi:10.3102/003465430298563
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforl.
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges? : arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor* (6. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Greve, A. (2019). Hvordan kan vi lære barn å mestre livet? *Prismet*(1). doi:10.5617/pri.6856
- Halvorsen, P. (2018). Psykisk helse i skolen fra 2020. Hentet fra:<https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/psykisk-helse-i-skolen-fra-2020>
- Hanna, P. (2012). Using internet technologies (such as Skype) as a research medium: a research note. *Qualitative research : QR*, 12(2), 239-242. doi:10.1177/1468794111426607
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital : transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Goveia, I. C. (2013). *Synlig læring for lærere : maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Jacobsen, D. I. (2018). *Organisasjonsendringer og endringsledelse* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Krogh, G. v., Nonaka, I., & Ichijo, K. (2001). *Slik skapes kunnskap : hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner* (S. Lillejord, Trans.). Oslo: NKS forl.
- Kvalitet i skolen, (2008).
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015–2016)). Hentet fra:<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kyed, L.-J., & Owe, C. A. (Writers) & D. Fahre (Director). (2020). Rådebank. In M. Leblebicioglu, I. Ø. Omland, J. Hjeltnes, T. M. Kittilsen, & K. I. Solbu (Producer), *Rådebank*. Norge: Norsk Riks Krinkastning.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforl.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforl.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen : rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus.
- Meld. St. 19, (2014-2015). (2015). *Folkehelsemeldingen - mestring og muligheter*(Vol. 19(2014-2015)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdfs/stm201420150019000dddpdfs.pdf>
- Miller, G. A. (1969). Psychology as a means of promoting human welfare. *American Psychologist*, 24(12), 1063.
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten : mekanismer for ansvarliggjøring. In (s. 44-54). Oslo: Universitetsforl.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*(4. utg. ed.). Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Norsk psykologforening, N. I., Rådet for psykisk helse, Norsk psykiatrisk forening, Mental helse Ungdom, Elevorganisasjonen. (2015). *Boken som mangler*. Hentet fra:
[file:///Users/synnethorkildsen/Downloads/hull+\(9\).pdf](file:///Users/synnethorkildsen/Downloads/hull+(9).pdf)
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=2>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III)*. Hentet fra: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/acd78851->

en.pdf?expires=1620939504&id=id&accname=guest&checksum=E234431E0D6F222F1551A4987741A52C

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61).

Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger*. (2018-0441). Hentet fra:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/*#*

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring : når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforl.

Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In (s. 139-164): Cambridge University Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
doi:10.1037/0003-066X.55.1.68

Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner : ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforl.

Røvik, K. A. (2014). *Reformideer i norsk skole : spredning, oversettelse og implementering* (K. A. Røvik Ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Røvik, K. A., & Pettersen, H. M. (2014). Masterideer. In K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Eds.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 54-86). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Aldershot: Avebury.

Senge, P. M., & Lillebø, A. (1999). *Den femte disiplin : kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforl.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Trivsel, stress og utmattelse blant lærere: En paradoksal kombinasjon. *Bedre skole*(1), 30-37.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.

TIX, A. H. (2021). Ut A Mørket. On *Ut Av Mørket*. Universal Music AS.

Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra:

[file:///Users/synnethorkildsen/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5l%20\(1\).pdf](file:///Users/synnethorkildsen/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5l%20(1).pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2020). Arbeid med nye læreplaner – forventninger og ansvar. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/arbeid-med-nye-lareplaner-forventninger-og-ansvar/>

Verdensdagen for psykisk helse. (u.å). Filmer og serier om psykisk helse. Hentet fra:

<https://verdensdagen.no/tips-og-verktoy/filmer-og-serier-om-psykisk-helse/>

Wermke, W., & Höstfält, G. (2014). Contextualizing Teacher Autonomy in time and space: A model for comparing various forms of governing the teaching profession. *Journal of curriculum studies*, 46(1), 58-80. doi:10.1080/00220272.2013.812681

World Health Organization. (1948). *Official records of the World Health Organization*. Hentet fra:

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/85573/Official_record2_eng.pdf;jsessionid=DDB955E42EAB7713E18B15C7B25AFC82?sequence=1

World Health Organization. (1998). *Health promotion glossary*. Geneva. Hentet fra:

<https://www.who.int/healthpromotion/about/HPR%20Glossary%201998.pdf>

World Health Organization. (2013). *Mental health action plan 2013-2020*. Hentet fra:

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/89966/9789241506021_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vedlegg:

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Hvordan opplever lærere på 4-7.trinn arbeidet og implementeringen av det tverrfaglige tema Folkehelse og Livsmestring ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å skaffe et innblikk i læreres egne erfaringer og holdninger til innføring av tema folkehelse og livsmestring

I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Som en del av min utdanning, Master i læring og undervisning ved Høgskolen på Vestlandet, skal jeg nå skrive en masteroppgave. Jeg har tidligere skrevet en bacheloroppgave om psykisk helse i skolen og vil med denne masteroppgaven bygge videre på dette. Jeg har også gjennom masterutdanningen fått en stor interesse for kvalitet- og profesjonsutvikling i skolen og hvordan skoleeier, skoleleder og lærere arbeider sammen om kvalitet i skolen. Innføringen av den nye læreplanen (LK20) gir meg en god mulighet til å kombinere interessen for psykisk helse og kvalitetsutvikling i denne masteroppgaven.

Blant politikere og forskere er det ulike meninger om livsmestring på timeplanen. Men hva tenker lærerne? Formålet med denne masteroppgaven er å skaffe en innsikt i hvordan lærere på 4-7. trinn opplever implementeringen og arbeidet med *livsmestring* som følge av det tverrfaglige tema «Folkehelse og livsmestring».

For å besvare denne problemstillingen vil jeg søke innblikk i lærerens egen oppfatning av livsmestring på timeplanen og hvordan læreren, i samarbeid med profesjonsfellesskapet, arbeider med livsmestring i sin undervisning. Jeg søker også forståelse for hvordan lærere ønsker å arbeide med livsmestring, hvorvidt utdanningsbakgrunn korrelerer med den kompetansen «Folkehelse og livsmestring» krever og hva læreren selv mener han eller hun trenger for å arbeide med livsmestring i skolen på en best mulig måte.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet (HVL) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget av informanter er basert på oppgavens avgrensning. Det søkes seks informanter til denne masteroppgaven. Med hensikt å gi et helhetlig bilde av lærere på 4-7. trinn vil det ikke stilles krav til ekstraordinær kompetanse utover utdanning som kvalifiserer til arbeid som lærer i norsk skole.

Som lærer på 4-7. trinn vil du kunne bidra med et innblikk i hvordan lærere opplever innføringen av den nye læreplanen og livsmestring som et tema i alle fag.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta innebærer det at du stiller til et intervju. Intervjuet vil ta ca. 30-45 minutter. Intervjuet vil være semistrukturert, som vil si at intervjuet vil foregå som en samtale mellom forsker og deltager. Samtalen ledes av noen nøkkelspørsmål som vil omhandle ditt forhold livsmestring som del av et tverrfaglig emne i skolen, hvordan du opplever implementeringsprosessen og hva du mener er viktig for at prosessen skal foregå på best mulig måte for lærere og elever, hvordan ledelsen og profesjonsfellesskapet arbeider med innføringen og hvordan du selv ønsker å arbeide med og utvikle din kompetanse innen livsmestring som en del av din praksis.

Grunnet Covid-19 vil intervjuene foregå over Zoom tjenesten via HVL. Intervjuet tas opp med diktafon og vil deretter transkriberes.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil bare brukes til formålene informert om i dette skrevet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Innhenting av personopplysningene om deg er begrenset til et minimum og innebærer lydopptak av stemme og innhenting av navn som en del av samtykkeerklæringen. Personopplysninger om deg vil kun være tilgjengelige for student og veileder ved Høgskolen på Vestlandet.

Tiltak for å sikre personvern:

- Lyd tas opp på en diktafon.
- Lydopptak vil ikke lagres digitalt.
- Tastelås/kode på alle digitale enheter.
- Ditt navn og kontaktopplysninger vil ikke lagres sammen med lydopptak/transkribert materiale.
- All informasjon vil anonymiseres i transkripsjon av intervjuet og i masteroppgaven.

Som deltaker i dette masterprosjektet vil du ikke kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres fortløpende under prosjektet og ved prosjektet slutt/godkjent masteroppgave slettes alle resterende personopplysninger, noe som etter planen er 30.06.2021.

Lydopptak slettes ved prosjektets slutt.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene.
- Rette personopplysninger om deg.
- Slette personopplysninger om deg.
- Sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Student: Synne Thorkildsen

Tlf: 46453029

E-post: Synne.thorkildsen@gmail.com

Veileder: Elisabeth Bakke

Tlf: 53491443

E-post: elisabeth.bakke@hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon: Høgskolen på Vestlandet

Tlf: 55585800

E-post: Post@hvl.no

Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen

Tlf: 55587682 / 91365920

E-post: Trine.anikken.larsen@hvl.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Synne Thorkildsen (student)

Elisabeth Bakke (Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan opplever lærere på 4-7.trinn arbeidet og implementeringen av det tverrfaglige tema Folkehelse og Livsmestring i opplæringen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan opplever lærere på 4-7.trinn arbeidet og implementeringen av det tverrfaglige tema Folkehelse og Livsmestring i opplæringen.

Intervju:

Den nye læreplanen (LK20)

Fortell litt om dine tanker om LK20?

- Hvordan påvirker det din praksis?
- Hensikten med fagfornyelsen er et kvalitetsløft. Hva tror du LK20 har å si for kvalitet i opplæringen?

Folkehelse og livsmestring (F&L)

Hvilke tanker har du om det tverrfaglige tema «folkehelse og livsmestring»?

- Fortell litt om din erfaring med det tverrfaglige tema

Lærers forhold til livsmestring i skolen

Fortell litt om hva du forbinder med begrepet livsmestring (gjerne både stikkord og utdypende).

- Fortell litt om hvordan du mener livsmestring kan innføres i alle fag.
- Hvordan tror du livsmestring i alle fag vil påvirke elevene?

Fortell litt om ditt forhold til å arbeide med livsmestring i klasserommet.

- Hvordan er ditt fokus på livsmestring i din undervisning etter Lk20?
- Gjør du noen konkrete tiltak/tilpasninger for at livsmestring blir en del av undervisningen?
- Hva er den største forskjellen livsmestring utgjør for din praksis?

Hvordan arbeider profesjonsfellesskapet ved skolen din med livsmestring? (forskjeller før og etter LK20)

- Settes det av tid til kompetansedeling/profesjonsutvikling hvor livsmestring er i fokus?
- Er profesjonsfellesskapet delt inn i/ har formet egne arbeidsgrupper?
- Hvilke resurser har profesjonsfellesskapet til rådighet?
- Hvilken rolle har skolens ledelse for profesjonsfellesskapets kollektive utvikling av kompetanse knyttet til livsmestring

Hvordan arbeider skolens ledelse med livsmestring som en del av opplæringen?

- Konkrete tiltak eller andre indirekte tiltak (Kurs, infomøte, fokusområde, ressursbank, tilrettelegging for profesjonsutvikling)
- Hvordan tilrettelegger ledelsen for at lærerne på best mulig måte skal gjøre livsmestring til en del av undervisningen?

Hvilken betydning har profesjonsfellesskapet og ledelsen i prosessen med å implementere livsmestring i skolen?

Hvordan opplever du prosessen med å innføre livsmestring i alle fag?

- Hvilke utfordringer oppstår?
- Hvilke positive følger har det fått?

Lærerens egen kompetanse og utdanningsbakgrunn knyttet til livsmestring

Kan du beskrive din utdanningsbakgrunn?

- I hvor stor grad var elementer i livsmestring, som definert i LK20, en del av din lærerutdanning?
- Utdyp gjerne hvordan ditt utdanningssted tok for seg tema knyttet til livsmestring

Har du noen ekstrautdanning/kurs eller liknende som er relevant i arbeidet med livsmestring? (hvis ja, utdyp)

Hvordan mener du din utdanningsbakgrunn påvirker hvordan du arbeider med livsmestring?

- Hvordan føler den nye læreplanens krav til lærerens kompetanse er forenlig med din egen kompetanse?
- I hvilken grad føler du deg i stand til å arbeide med livsmestring i undervisningen i tilknytning til innføringen av Lk20? (Tid, ressurser og hjelp fra ledelsen, lærende fellesskap, eksterne ressurser).

Lærerens behov

Fortell litt om hvordan du ideelt sett ønsker å arbeide med livsmestring som en del av din undervisning?

- Hvordan kan du arbeide med livsmestring for elevens beste? (konkrete eksempler?)

Hva trenger du som lærer for å best mulig arbeide med livsmestring slik som du beskrev?

Hva trenger du fra profesjonsfellesskapet?

- Hva har kollegiale å si for ditt arbeid med livsmestring?

Hvordan kan ledelsen bidra for at du på best mulig måte kan arbeide med livsmestring?

Avslutning:

Flere innspill fra informanten?

Oppsummering av intervjuet for å sikre en felles forståelse.

Vedlegg 3 – Transkripsjon Ane

S: Student/forsker

L: Lærer/ informant

Intervju:

S: Yes, da er lydopptaket på, så jeg bare helgarderer meg med samtykke muntlig og skriftlig. Så jeg lurer på om du syntes det er greit at jeg intervjuer deg til masteroppgaven min?

L: Ja, det er greit.

S: Så bra, eh, du har jo fått informasjonsskrivet jeg sendte over, å der står de jo litt om at jeg søker din opplevelse da, med innføring av læreplanen, og da spesielt livsmestring. Også kommer intervjuet til å være litt todelt. Jeg kommer til å spørre deg litt om innføringsprosessen, og hvordan du har opplevd den på din skole, og så kommer jeg til å spørre deg litt om hvordan du mener du kan være en god lærer når det kommer til å undervise i livsmestring ved å ta det in i alle fag.

L: Yes

S: Jeg tenkte å starte litt med den innføringsbiten, så om du kan fortelle meg litt om dine tanker rundt den nye læreplanen?

L: Hmm, mine tanker om den nye læreplanen? Ja, egentlig er jeg overraskende positiv til den nye læreplanen. Jeg syntes det er mange fine tanker og mye som er bra med den. Eh, å det jeg egentlig er mest fornøyd med er de tre gjennomgående temaene da. Så da passer det jo bra da at intervjuet handler om livsmestring å sånn. Så det syntes jeg er skikkelig bra, å det forsvare jo kanskje litt det man alltid har hatt litt dårlig samvittighet for man har brukt tid på, eh, før. Fordi da skulle man fokusere på de faglige måla mer, men nå er det enklere å forsvare at du bruker en time ekstra på for eksempel konfliktløsning eller pubertetsundervisning å sånt, det er mye lettere å forsvare

S: Mhm

L: Og bærekraftig utvikling å, ja.. Så det syntes jeg er fint. Men det var ikke noe overraskende nytt med de faglige måla heller. Det er jo egentlig det samme som har vært, omtrent.

S: Ja det er jo ikke så mye annerledes. Det er vel mest omorganisering, pluss de tverrfaglige temaene.

L: Ja, så jeg syntes jo ikke det var helt revolusjonerende liksom. Det var, eh, egentlig helt fint.

Avbrytelse

S: Yes, da kan vi gå litt videre. Har hverdagen din som lærer endret seg noe etter det kom ny læreplan?

L: Eh, ja, først og fremst fordi at de få profesjonstidene jeg har vært med på, på grunn av permisjon å sånn, det har jo vært om læreplan og en del temajobbing med det, og så har det påvirket meg ved at når vi skal lage årsplaner så kan vi ikke lage de samme årsplanene igjen, så man må bruke veldig mye

mer tid på å gå igjennom læreplanen på nytt å forankre alt i kjerneelementer, å, eh ja, læringsmål er nye å, så man må liksom gjøre all den jobben på nytt.

S: Ja, så man starte litt på nytt igjen?

L: Ja, å det tar veldig lang tid å lage planer! Så man må jo begynne litt på nytt nå som jeg akkurat hadde kommet meg godt inn i den andre (LK06). Så sånn sett har det påvirket.

S: Ja for du har jo utdanning fra hvor det var lk06 som var gjeldende?

L: Ja. Også er det jo litt sånn at lk06 henger litt igjen. Hvertfall i de faga hvor vi bruker lærebøker, så er jo lærebøkene laget til lk06, så det henger jo igjen. Så selve undervisninga er jo ikke så revolusjonerende kan du si.

S: Så det går litt trått med innføringen?

L: Ja, veldig syntes jeg!

S:Mhm.

L: Det ser ut som det er store endringer i en del overordnede planer, men lite endring i, eh, helt konkret i klasserommet syntes jeg. Mye store ord, også ikke så mye som skjer helt konkret.

S: ja.. Men siden hensikten med er å gi skolen et kvalitetsløft, føler du det blir et kvalitetsløft hvis det ikke skjer så mye konkret i klasserommet?

L: Nja, ikke akkurat nå. Men jeg tror kanskje det kommer litt etter hvert? Jeg tror nok det kommer et løft, for nå har vi jo begynt å forankre ting helt øverst, og så jobber vi oss nedover etter hvert, men at helt konkrete undervisningsopplegg henger litt igjen som er til lk06. Men når alt det kommer på plass tror jeg det vil bli en endring.

S: Ja for det er jo fortsatt midt i en prosess nå, å det tar jo litt tid.

L: Ja, om man ikke snur årsplanen liksom, men at man klarer å gå vekk fra gamle årsplaner.

S: ja det er mye som skal gjøres, for å si det sånn.

L: Mhm.

S: Jeg tenkte vi kunne gå litt mer over til de tverrfaglige emnene, så hva tenker du om det? Har du sett noe nøye på det eller?

L: Nei, altså, jeg har jo lest igjennom planen noen ganger, å det er jo veldig fint det som står. Eh, å hvis vi tar folkehelse og livsmestring da, så står det jo noen helt konkrete ting, hvis jeg ikke husker helt feil så står det noen seksualitet å, eh, ja, alt det her, så det er liksom noe som er ganske konkret å forholde seg til?

S: Ja, for det er jo noe av det jeg lurer litt på, om det begrepet livsmestring. Folkehelse står jo ikke spesifikt definert, men livsmestring kan jo vær litt vagt også.

L: Ja absolutt. Det er liksom litt sånn, livsmestring det er jo alt! Så man kan jo nesten trekke inn alt i det, så det er fint hvis det blir litt mer konkretisert eller litt mer tydelig.

S: Ja

L: Bare sånn, konflikthåndtering og å forebygge, altså, å skape godt klassemiljø. Alt det kan jo trekkes inn i livsmestring egentlig da.

S: Og det er vel kanskje litt av hensikten å? Mene, ja, for det er jo mye som kan trekkes inn over alt, men har det ført til noen endring i din undervisning? Litt sånne, eh, der jo mye av det som går inn i livsmestring man har jobbet med før, men hvor man ikke har definert det, litt som du sa ista? Eller har du fått noen helt nye tanker om hvordan du jobber?

L: Ja, eh, jeg føler egentlig at livsmestring, det man jobbet med hele tiden, også nå skal det bare litt mer ned på papiret å bli litt mere strukturert. Men jeg har tenkt litt sånn på meg selv i klasserommet da, når det oppstår situasjoner at jeg må bruke de situasjonene til å prate om livsmestring eller folkehelse da eller hva som helts da. Ta det når det kommer opp da. Nå kommer jeg ikke på noen eksempler akkurat nå da.

S: Nei, men det bare tar du hvis det kommer opp underveis.

L: Eller, jo, jeg er litt flinkere til å sette av tid for eksempel i krle og de fagene, at jeg setter av mere tid til å prate om litt generelle temaer innen livsmestring.

S: mhm. I KRLE for eksempel, har du noe eksempel på tema du snakker om?

Avbrytelse

S: Sånn, skal vi se, hvor var det vi var? Ja, i KRLE har du eksempler på tema du har brukt tid på?

L: Eh, spesielle temaer, eh, nei altså vi har pratet mye om nettvett, det å være gode venner. Det er liksom det vi sliter med i klassen, så jeg har prioritert å fokusere på det vi sliter med. Å bare det å skape et godt, eh, definere hva klassen har lyst til å være da. Av man ikke har lyst til å være den bråkete, slemme klassen på en måte, men at man må jobbe med å endre innstilling å sånn. Kanskje ikke helt livsmestring da. Men, veldig mye tid til konflikthåndtering! Som å lære å ikke begynne å sloss, men lære å løse det på nivået før det, det bruker vi veldig mye tid på.

S: Ja, det er fort gjort at det går med mye tid. Men sånn ellers med livsmestring. Du sa ista at det skulle mye mer ned på papir enn det det var før, at man har jobbet med det, men at man nå skal skrive det mer ned eller forankre det i læreplanen da. Tenker du at det har bidratt til noe positivt, eller blir det bare noe ekstra man må gjøre?

L: Ehhm, jeg tror og jeg oppfatter de fleste som veldig positive til det her. Men jeg føler at tema er så åpent, så noen lærer på skolen min jobber med en ting, for eksempel PALS da, og noen som er litt eldre jobber med noe som er eldre enn det, og jeg som har jobbet i en annen kommune er veldig glad i Smart oppvekst. Så alle jobber forskjellig og ingen har egentlig strukturert noe slags løp for å komme igjennom alle temaene, så alle sitter litt på hver sin tue. Men alle er enig om at det(livsmestring) er bra. Nå pratet jeg meg litt vekk fra det su spurte om, men ja, det er mer jobb. Men jeg syntes at det på en måte er verdt det. Det er jo noe av det viktigste vi kan jobbe med da.

S: Ja, for det er jo litt opp til hvem man spør kanskje, så hvis man ikke er positiv til livsmestring så kan det kanskje bare bli en ekstra jobb man må gjøre.

L: Ja.

S: Men hvis du skulle prøvd å definere livsmestring. Hva er det du ville sakt at det var da? Hvis du for eksempel skulle fortalt det til noen som ikke viste hva det var.

L: hehe, jaa. Definere livsmestring! *Lattermild*. Begrepet livsmestring, ordet da, å mestre livet, jeg ville kanskje dratt det den vegen, eh, hva du trenger for å håndtere livet å klare å få et godt liv, for å klare å håndtere opp og nedturer, for å klare å være lykkelig, for å klare å se det positive, eh, for å klare å håndtere vonde følelser, klare å få venner, bevare relasjoner..

S: Mhm! Ja det er jo på en måte det læreplanen sikter til.

Avbrytelse

S: Men ja, hvis man tenker på livsmestring da, så sa du å mestre livet. Tror du det er oppnåelig?

L: Mhh, Jeg tenker ikke det er det for alle, men jeg tror at jo mer vi gjør, jo bedre. Hvertfall bedre enn å gjøre ingenting.

S: Mhm.

L: Men å mestre livet for alle de det ser jeg på som ganske vanskelig. De sier jo at man kan se allerede i barnehagen hvem som kommer til å falle utenfor liksom.

S: Ja

L: Så det eh. Men når er det man ikke mestrer livet? Jeg vet jo ikke når man ikke gjør det på en måte.

S: Så det er kanskje et litt utydelig begrep som er vanskelig å vite helt hvor man skal plassere det?

L: JAA!

S: For min tanke her er jo at hvis elevene skal ha om livsmestring, eller hvis læreren bruker ordet livsmestring som læringsmål, hvordan elevene vil tolke det? Ser de på det som et mål i seg selv å mestre livet best mulig, eller hvordan vil det påvirke elevene? Kan det skje at for eksempel en dårlig karakter fører til at en elev tenker at den ikke mestrer livet?

L: Ja *informanten tenker veldig*

S: Eller at en dårlig dag blir det samme som å ikke mestre livet.

L: Hmm, ja, det kan hende det ikke burde snakkes sånn om ja. Ikke kalle det livsmestring nødvendigvis. Sånn som på ungdomsskolen får de jo karakterer, å at det da blir et større fokus på hva man mestrer og ikke mestrer.

S: Er det noe du har tenkt på, eller som har vært et tema på skolen?

L: Nei, jeg har aldri tenkt på det før faktisk, men det var en veldig god tanke da. For hvis noen føler de ikke mestrer livsmestringstimene, hvordan føler de seg da?

S: Eller hvordan føles det å få beskjed om at dette må du kunne for å mestre livet, også får man det ikke til.

L: Mhm.

S: Jeg vet ikke om du har noen meninger om dette fra før, eller om du har noen tenkt noe over det, uten at jeg skal påvirke din mening, men det er jo mange som er veldig positive til livsmestring, men det er forskere som har kritisert at livsmestring er en del av læreplanen. Både det vi akkurat snakket om, men også at livsmestring skal være et forebyggende tiltak for folkehelsen. Fordi et forebyggende tiltak kan ha negativ effekt totalt sett hvis ikke risikogruppen er stor nok. Så hvis ikke det er mange nok som har høy risiko for å utvikle, for eksempel, angst og depresjon, vil den forebyggende effekten ikke hjelpe en større andel enn av de med lav risiko som kan utvikle det fordi det blir så sentralt i hverdagen.

L: Ja, så interessant! Også er det sånn at i klassen min da, så er det ca. 7 stykker som jeg tenker trenger de timene, og som hadde trengt at jeg jobbet mer med dem alene, mens resten kunne egentlig hatt andre fag og mindre av det fordi de klarer veldig mye av det vi jobber med (jobber med innen livsmestring).

S: mhm. Men litt mer om hvordan du tenker at livsmestring kan innføres i alle fag. Du sa jo at dere har begynt å snakke litt mer om, ja, ting som handler om livsmestring og at dere tar opp de samtalene som dukker opp da. Men sånn i det lange løp, hvordan tenker du at livsmestring kan jobbes med?

L: Jaa, jeg syntes det er veldig enkelt å få inn i naturfag og samfunnsfag og, ja, kroppsøving. Men sånn som norsk og matte der syntes jeg det er verre. Det eneste jeg egentlig kommer på at jeg gjør er å begrunne hvorfor vi trenger det vi gjør i livet. Men utover det, så har vi ikke jobbet så mye med livsmestring i de faga.

S: Nei.

L: Eller, vi har jo hatt litt om nettvett, å det har jo gått i norsk, så det er jo, ja.

S: Mhm. Å det skal jo inn der det er naturlig, å ikke nødvendigvis presses inn overalt heller.

L: Ja, ikke sant!

S: Men hvilken effekt tenker du det har på elevene at man begynner å jobbe aktivt med livsmestring?

L: Ehm, jeg tror det kan være veldig bra for mange av de som trenger det, og at man trenger å øve ganske konkret på ganske små ting, sånn som jeg er jo i 6. klasse, og man tenker jo at en sjetteklassing klarer helt enkle læringsmål da. Vi har jo et læringsmål som er «Jeg venter på vennene mine ute, å ikke står igjen i garderoben». Å de skjønner ikke det på en måte, altså av seg selv. Og det blir eviglange diskusjoner om hvorfor de må vente ute, så det er mye enklere å gå på et så lite mål og å liksom lage skuespill om hva som skjer når de ikke venter på vennene sine ute. For det har blitt mange slåsskamper når de ikke har ventet på vennen sine ute. Så, man må, eh, ta det så veldig konkret. Men jeg ser jeg når vi tar opp så konkrete ting så ser jeg på en del, spesielt jentene, at de himler med øynene for di de er så lei av å måtte diskutere og konkretisere ting som for dem aldri har vært et problem fordi de forstår det. Mens guttegjengen virkelig trenger det fordi dem klarer det bare ikke.

S: Mhm. Elevene har jo ulik kompetanse utenom det faglige å, så det er jo vanskelig å tilpasse å finne en balanse.

L: Ja, det er jo veldig sant egentlig!

S: Men litt sånn videre, hvordan har skolen jobbet med folkehelse og livsmestring? Sånn hvis du tenker helt fra start i høst, og eventuelt før det.

L: Hmm jaa, når vi starta i høst hadde vi en profesjonstid hvor vi, jeg husker egentlig ikke helt hva vi gjorde, men vi var i gymsalen med masse avstand å sånn (covid tiltak), så det var vanskelig å få prata ordentlig sammen å sånn, eeh, men vi kledde liksom gymsalen med store plakater hvor alle jobba med sånn, hvordan få inn livsmestring i alle de ulike faga og hva man kan gjøre. Å det ble liksom sånn at man fikk veldig mye inspirasjon den profesjonstia. Men så ble det liksom litt tid mellom da og når vi begynte å lage planer så kanskje den motivasjonen og de gode tankene forsvant litt på veggen da.

S: Ja, så du får litt den toppen hvor du er skikkelig motivert også daler det litt.

L: Ja!

S: Mhm

L: Ja, så man har liksom en profesjonsdag som er sånn to timer. Kjempe bra! Men så blir det ikke satt ordentlig i system liksom, det blir bare en idemyldring.

S: Mhm

L: Men vi har jo fått læreplanen, å det hjalp litt. Men nå har ikke jeg vært på alle profesjonstidene i det siste da, men jeg tror ikke det har vært noe prat om livsmestring.

S: Nei. Men dere har satte tider til å jobbe med den nye læreplanen, eller da profesjonstid?

L: Ja

S: For det var litt av det jeg tenkte å spørre om videre. Men utenom denne avsatte profesjonstiden, har dere en fellesarena for kompetansedeling med da, hvor dere kan jobbe i fellesskap å lære sammen?

L: Ja, vi har det, men samtidig er det bare et par timer i uka, også er det så mye vi skal gjøre da. Så blir det et tema da, og et tema da og et tema da og et tema da. Også.. er man veldig sliten på de møtene, så jeg må innrømme at jeg får med meg kanskje halvparten. Man går liksom ikke der etter en lang da, med masse greier på jobb og masse e-post å svare på når man kommer hjem, så går man liksom ikke inn der full motivasjon da, for å si det sånn.

S: Nei det skjønner jeg godt. Men sånn ellers i hverdagen, er det sånn at du setter deg ned, men noen kollegaer eller om dere har en fast liten arbeidsgruppe hvor dere jobber med læreplanen?

L: eh, nei, eh, å spesielt ikke nå med corona, for nå har jo alt vært på Teams. Vi har vært på rødt nivå kjempe mye, så vi har jo ikke prata sammen en gang, jeg har ikke engang spist lunsj oppe på personalrommet en gang.

S: Stemmer det. Men da går jo mye kontakten vekk da (kontakt med kollegaer)

L: Jaa, alt har vært så isolert da. Men vi på teamet prater jo litt over teams når vi planlegger for neste uke å sånn, også drar vi noen sånn «åå, her passer det fint med den nye læreplanen eller, ja, vi tar det litt den vegen da.

S: Ja, så det går litt uformelt på en måte.

L: Ja, uformelt ja!

S: Ja, men det er jo læring i det å!

L: Ja, hehe!

S: Men har dere fått noe sånn, utenom de arrangerte profesjonstidene, har dere fått resurser for å bruke til å jobbe med livsmestring?

L: Mmm, jeg tror det var en profesjonstid jeg ikke var på, så delte de ut et undervisningsopplegg fra noe som heter LINK, livsmestring i skolen, som ble anbefalt, jeg vet ikke om du har hørt om de, men?

S: Jo, jeg har lest bittelitt om det.

L: Ja, så nå har vi begynt litte med det. Eh, jeg har liksom inntrykk av at det er vanvittig mye resurser for livsmestring, så man må på en måte bare velge noe.

S: Ja.

L: haha, også tar det veldig lang tid å sette seg inn i alt å.

S: Ja, det gjør jo det.

L: Men nei, jeg har liksom ikke fått med meg noe konkret. Nå er jeg kanskje en dårlig informant men (ler litt)

S: Neida, absolutt ikke, det er jo litt det jeg leter etter, hvordan alle opplever det her, for det er jo veldig forskjellig! Så du er ikke noe dårlig informant. For det er jo mye av dette jeg leter etter. Om det blir satt i system, hva som prioriteres, hva lærere selv føler!

L: ja, bra!

S: Men sånn, skolens ledelse. Vet du ha de jobber med tanke på livsmestring?

L: Eh, ja, altså de styrte den profesjonstiden jeg fortalte om ista, med de plakatene å sånn. Ehh, også vi på trinnet vårt har et veldig utfordrende trinn som trenger mye livsmestringskompetanse da. Så vi har etterspurt det, så de sier de jobber med å hente inn eksterne å sånn, men utover det så vet jeg ikke.

S: Mhm.

L: Men de er veldig opptatt av læreplan på papiret, men de vet ikke helt hvordan de skal få satt det i system de heller.

S: Nei

L: Men de har jobbet veldig med å lage en mal for hvordan vi skal planlegge noen uker av gangen i en sånn periodeplanlegger, a der er på en måte de tre elementene da som er gjennomgående (de tverrfaglige temaene).

S: Mhm

L: Så det blir jo bakt inn inni de planene.

S: Ja, det er jo pålagt å være, men det er jo mye nytt for ledelsen også, så det kan jo tenkes at de ikke vet helt hva de driver med enda de heller. At det er mye for dem å lære seg da.

L: Ja, for de er kjempeengasjert å syntes det er viktig, men så sitter lærerne der og tenker «åh, enda mer» og er slitene av en lang dag og de (ledelsen) er fulle av energi. Men det er jo bra de er fulle av energi og er positive, det bare føles litt overveldende noen ganger.

S: Ja, det kan jeg tenke meg! For de har ikke laget noe ressursbank eller noe i den duren?

L: Nei, men jeg er jo ganske ny på skolen sånn sett da, plutselig så prater noen om at «du må se i den permen der», også er det noen som forteller om det systemet her og et annet system der. Det er så mange systemer og jeg aaaner ikke hvor jeg skal begynne. Det er som jeg sa ista at alle lærerne jobber forskjellig og alle har forskjellige permer med livsmestringsopplegg og faglige opplegg og steg for steg, PALS og SMART, så alt blir jo forskjellig.

S: Så det blir litt individuelt da?

L: Ja, litt for mye individuelt.

S: Ja. For Det står jo mye positivt om samarbeidskultur i skolen i diverse forskning, at en åpen, varm kultur hvor man kan ha et tett samarbeid med ledelsen og kollegaer er positivt for den kollektive læringen. Men føler du at det mangler litt?

L: Ja, og spesielt nå med corona siden vi ikke har fått satt oss ned sammen og laget et ordentlig system, også har vi ikke alltid tid til det heller, dessverre.

S: Nei, å corona kommer man jo ikke utenom, så det vil jo påvirke.

L: Nei.

S: men sånn for å oppsummere, hvordan har du opplevd hele prosessen med innføring av ny læreplan og livsmestring til nå?

L: På starten var jeg veldig sånn, ork, men jeg skjønnte jo at jeg måtte da. Og jeg syntes det var et ork og et strev fordi jeg akkurat følte jeg hadde lært med den andre også hadde jeg kommet inn i skolens planer og rutiner for å så bare snu om på alt! Også fikk vi aldri, eh, vi fikk aldri noe sånn «så mye tid får dere til å planlegge å sånn», det har vært sånn «Ja, til neste uke får dere forresten en time». Så man har på en måte aldri vist når man har fått laget neste ukes plan på en måte.

S: Nei, så det blir litt kaotisk, eller?

L: Nei, jaa, det er jo veldig nytt for alle så de veit jo ikke hvor mye tid vi trenger heller.

S: Nei, å folk trenger jo forskjellig med tid å.

L: Ja, men når vi liksom bare begynte å setter seg ned, å sitter i et team å jobber, så er det jo egentlig ganske alright og gøy! For det er jo noe av det som er gøy som lærer da, å sitte å prate sammen å komme frem til morsomme ting å få satt ting i system, er jo veldig alright, og å lage oppgaver å.

S: Mhm!

L: Og å se at man kan lage planer som tar for seg alt, å se at man har med alle kjerneelementer å, eh, kompetansemål i alt. Det er gøy når alt stemmer!

S: Ja, det er jo det! SÅ alt i alt, ganske positivt?

L: Ja, alt i alt ganske positivt, men også litt ork!

S Ja.

L: For sånn, du får jo ikke noe ekstra betalt for å sitte alle de timene ekstra.

S: Nei, det gjør man jo ikke.

S: Men da tenker jeg vi kan gå litt videre til neste del av intervjuet som handler litt mer om deg å hvordan du tenker en «ideell verden» er, med tanke på hvordan du vil jobbe med livsmestring.

L: Ja!

S: Starter litt med utdanning. Føler du utdanningsbakgrunnen din har noe å si for hva du tenker om livsmestring?

L: Tenker du på at jeg er utdannet lærer, eller?

S: Tenkte egentlig litt mer på hvordan lærerutdanningen har tatt for seg livsmestring, om det på en måte har vært et fokus. Enten direkte eller indirekte.

L: Jaa. Jeg føler liksom ikke, jeg kan ikke huske noe konkret fra lærerutdanninga om livsmestring. Jeg kan faktisk ikke huske noe konkret. Men det har jo sikkert vært et snev innimellom da, samme som når vi lærere føler vi jobber med det hele tiden, men at det ikke er noe på papiret på en måte.

S: Ja.

L: Nei, jeg føler... nei, jeg vet ikke helt hva jeg skal svare på det spørsmålet ..

S: Ja, for det kan jo være vanskelig å definere hva man har lært når det ikke er helt konkret.

L: Ja, for jeg føler jo det grunnleggende menneskesynet har man jo litt fra utdanninga og litt fra og eeh.. men ja, at man har det litt gjennom utdanningen at alle barn er på en måte egentlig gode, men trenger litt hjelp, trenger litt korrigeringer. Jeg husker jo for eksempel at en lærer på høgskolen sa at noen barn kan trenge tre repetisjoner for å klare å gjøre en ting, mens en annen trenger 5000. Det tenker jeg ofte på når det er livsmestring å. At noen trenger kanskje 5000 repetisjoner på hvordan man går frem i en konflikt uten å slå, på en måte.

S: Ja, det er jo veldig forskjellig!

Hund bjeffer i bakgrunn

S: Men sånn når livsmestring kom, tenkte du, eller hva tenkte du da sånn med tanke på hva utdanningen din har å si. Føler du deg på en måte i stand til å jobbe med livsmestring?

L: Eh.. Ganske ofte ikke! Ganske ofte så føler jeg at jeg trenger en annen kompetanse. For eksempel..

Avbrytelse

L: Sånn, haha. Ja.. Nei ganske ofte så føler jeg at jeg mangler kompetanse. Jeg føler jeg går over i et felt som ikke er mitt i det hele tatt! Faktisk flere ganger om dagen. Jeg har veldig mange barn med ulike

psykiske vansker også, å det er de jeg kanskje tenker mest på når vi har livsmestring. Jeg har liksom en som sliter med selvmordstanker og eh, noen jeg ikke klarer å skjønne hva det er med men som bare er slemme mot andre og som tydeligvis har det veldig vondt inni seg, ikke sant. Og jeg spør liksom ledelsen flere ganger hva, hvordan jeg skal håndtere det, og de veit ikke. Ingen vet liksom hvordan de skal håndtere disse barna.. Og jeg føler liksom jeg kommer veldig til kort. *Informanten er tydelig opprørt*

S: Mhm

L: Så jeg føler jeg kunne trengt en annen kompetanse.. Skulle nesten vært psykolog istedenfor lærer noen ganger..

S: Nei, for du har ikke noe etterutdanning eller kurs eller noe som er relevant for livsmestring?

L: Nei, ingen ting. Jeg skulle, vi skulle egentlig få et sånn kurs, nå blir jo det veldig ekstremt, men, et kurs i volds håndtering, for vi har veldig mange voldelige elever. Eh, men det er jo litt mer på ekstremisiden igjen da. Men det har jeg ikke fått enda så. Men det handler om hva man har lov til å gjøre og hvordan man beskytter seg selv og andre elever mot voldelige eller psykotiske elever å sånn.

S: Ja for det kan jo være relevant for livsmestring, men at det kanskje blir litt utenfor også?

L: Ja, for det blir jo litt ekstremt. Men igjen så er det jo der jeg tenker mest livsmestring, på de fem elevene som «ikke klarer livet» på en måte.

S: Mhm. For det blir jo litt motsatt av det forebyggende på en måte. Men det er jo kanskje de fem som trenger det mest, mens mange klarer seg fint sånn det skolen har vært til nå?

L: Ja!

S: Men kan du fortelle meg litt om hvordan du tenker du vil jobbe med livsmestring hvis du ser bort ifra begrensninger? Litt som i en «perfekt verden». For eksempel de neste fem årene.

L: Ja, emm, altså jeg hadde nesten satt pris på et sånn ganske strukturert opplegg, som egentlig er ganske umoderne nå, og som egentlig ikke er det vi skal. For de vil jo at vi skal tilpasse helt til situasjonen og klassen og helt til der du er, og å være en profesjonell lærer å sånn. Men å ha noe sånn helt konkret, se en film, gjør dette, gjennomfør dette skuespillet, jobb med disse oppgavene. Det hadde vært veldig deilig innimellom.

S: Så det blir kanskje litt mye autonomi nå i starten, at man kunne trengt litt mer struktur og rammer?

L: Absolutt! Også heller dratt det litt utover og brukt profesjonaliteten sin etter hvert, men fått noe kjempe håndfast med en gang! Men det er jo på en måte ikke noe Udir kommer med det akkurat.. For det er jo helt ut.

S: Nei, de har vel en sånn hjelp til innføringen av læreplanen, men det er vel ikke noe så konkret på livsmestring nei.

L: Nei.

S: Mhm, så det er sånn du tenker at prosessen fremover kunne vært. Men hva trenger du fra kollegaene dine, eller ledelsen, eventuelt? Eller noe spesielt du teker de kan bidra med?

L: Ja, fra kollegaene mine trenger jeg jo at vi liksom, vi er ganske flinke til å dele hvis vi finner noe som er bra. Men sånn som den, emm i dag, så kom hun ene kollegaen min med en sånn blekke å så «dette er om livsmestring, som vi skal jobbe med litt. Les den blekka her, det er din del, også legger jeg ut powerpointer å sånn». Det er veldig fint, for da får man noe helt konkret. Samtidig så er det masse jobb å sette seg inn i! Men da blir kanskje akkurat det veldig bra da.

S: ja, for det er jo veldig fint å kunne jobbe litt sammen, på forskjellige måter.

L: Ja, så det er veldig fint å ha kollegaer å jobbe med. Å jeg jobber ganske tett med teamet liksom. Og av ledelsen så trenger vi tid. Og litt tips og triks.

S: Mhm

L: Men altså helt konkret så er det tid. At det settes av tid til å jobbe med det. For det er veldig hektisk på en måte.

S: Mhm, men det høres bra ut dette. Det var egentlig det jeg hadde av spørsmål. Er det noe du brenner inne med, eller tenker er viktig som du ikke har fått sakt?

L: Nei, ikke som jeg kommer på nå. Det er hvertfall ikke noe ekstra jeg har tenkt på. Men du må bare ta kontakt igjen hvis du mangler noe.

S: Så bra! Men da skrur jeg av lydopptakeren.

Vedlegg 4 – Transkripsjon Ole

S: Student/Forsker

L: Lærer/informant

Intervju:

S: Ja, da kan vi jo starte. Kan du fortelle meg litt om hva du tenker om den nye læreplanen?

L: Ja, den nye læreplanen, eeeee, jeg ser både fordeler og ulemper med den. Jeg syntes fordelene er at det er færre mål å forholde seg til. Også syntes jeg at det er veldig bra at det sånn for eksempel i matte hvor det er delt opp hva de skal kunne til hvert år. Også syntes jeg det er en fordel at vi hele tiden kan binde de tverrfaglige temaene i de måla vi skal jobbe med. Så har vi jo den tverrfagligheten som, hehe, hvertfall flere hos oss har litt problemer med å se noen andre muligheter enn store prosjektarbeid, så det er jo spennende, vi har jo så vidt starta med det, men jeg gleder meg til fortsettelsen for å få det inn i alle faga.

S: Men da siden den nye læreplanen er ment som et kvalitetsløft, tenker du at det er noe som vil skje på sikt?

L: Ja, det syntes jeg, helt klart.

S: Men da med den nye læreplanen, hva har den gjort med din praksis? Har du endret praksis på noen måte?

L: Ehm, neei, jeg har egentlig ikke endret på så mye av det jeg gjør. Men før var vi jo veldig styrt av boka (lærebøker). Det er det jo mange som blir. Å vi var, mitt trinn var en av dem. Så jeg føler vi har blitt mye flinkere til å gå vekk fra boka å ikke henge oss opp i å bli ferdig med alle kapitlene, men heller passer på å få inn det grunnleggende, i mye større grad enn tidligere.

S: Mhm. Så, sånn alt i alt har Lk20 vært ganske greit?

L: ja! Men nå er jo det den største endringen vi har gjort da. Men vi har jo også.. Eller vi hadde tenkt ut noen tverrfaglige prosjekter vi skulle ha.. Men, hehe, så gikk tiden også har vi ikke fått det til helt enda.

S: Ja, for det er jo det med tid også. Blir det mye ekstra å gjøre eller føler du dere har nok tid til å jobbe godt med læreplanen?

L: Hmm, det er jo lett å finne fra i læreplanen, så jeg bruker ikke så mye tid på å finne hva jeg skal jobbe med. Jeg syntes det skar veldig greit, eller konkret, hva vi skal drive med. Så jeg er positiv faktisk!

S: Men det er jo bra!

S: Men litt videre til de tverrfaglige temaene så har vi jo folkehelse og livsmestring. Hva er dine umiddelbare tanker om det?

L: Folkehelse så tenker jeg jo først og fremst, skal vi ha enda mer gym inn i..

Ustabilt internett avbrøt samtalen

Startet opp zoom på nytt og siste spørsmål gjentas for å komme tilbake på riktig spor

L: Ja, hva var det jeg sa, ja, nei, folkehelse så tenkte jeg jo først og fremst at skal vi ha enda mer gym, men nå vi ser litt større på det så er det jo hvordan kan elever best mulig ha en god helse, aktiv fritid, først og fremst.

Med livsmestring, hmm, tja, det å oppleve at å gå i butikken ikke er, rett og slett vanskelig, eller at du klarer å male en vegg. Ehh, klare å spare penger, eller sette opp et slags budsjett. Ja, mhh, de grunnleggende tingene i livet da. At vi lærere må bygge litt mer oppunder, kall det litt mer praksis orientert da, men at man bygger opplæringen på hva som faktisk møter elevene ute i livet.

S: Mhm, så tilpasse mer det som trengs for å overleve ute i samfunnet.

L: Ja, ikke sant!

S: Men hvis vi går over til livsmestring, hvordan er det du tenker å jobbe med det?

L: Jaa, vi har jo faktisk begynt, eller jeg, i mine timer, så har jeg jo alltid, vi har jo den «vurdering for læring» hvor vi går igjennom mål for timen å hva kriteriene er og de forskjellige jobbene, eller, kald det jobbene, som elevene mine skal gjennom, også har vi også med litt om hvorfor får vi bruk for dette i livet da. Så kall det et egent mål, selv om det ikke er et eget mål, men mange av elevene er veldig opptatt av «hvorfor trenger vi lære dette?». Men da går vi gjennom det, å det står på tavla, hvertfall når lysbildet er oppe, så da får de hvertfall en liten gjennomgang på det. Ellers så har vi jo en del diskusjoner. Jeg har jo samfunnsfag, så de er det ofte vi har ti minutter med diskusjon hvor jeg stille, eeeh, utrolig dumme spørsmål, kall det det, men det får i gang diskusjon blant elevene. Og mange er veldig ivrig med å få frem sin mening og å være med å gruble. Og å gruble syntes jeg er viktig del av det å mestre livet. At man klarer å reflekter over ulike konsekvenser eller hvilket standpunkt man har i livet da og å prøve å gi dem noen ting så, så de kan stå for det de mener.

S: Ja, for det er jo viktig i dagens samfunn. Og går jo litt innunder livsmestring vet at man skal klare å være en god samfunnsborger, ved å tenke før man snakker for å kunne stå for det man sier, og ikke bare prate svada på en måte.

L: Ja. Også er det jo også viktig for de andre elevene, at de respekterer og ikke sitter å flirer av og håner den som har andre meninger enn seg selv.

S: ja, det er også veldig viktig!

L: Mhm. Så jeg ser at det er mye læring i de små diskusjonene som vi setter av tid til.

S: Menn sånn utover det du har jobbet med, hva er det dere har jobbet med litt mer felles på skolen? Gjerne tilbake fra oppstart av skoleåret med introduksjon til folkehelse og livsmestring eller når du først kan huske dere begynte med de tverrfaglige temaene.

L: Mhm, eeh, vi har ikke hatt noe spesifikt om livsmestring, eller at noen har presentert noe med tanke på folkehelse og livsmestring eller noe sånt noe, men ee, vi har jo hvertfall tidligere hatt en sånn mestringsdag, både med orientering og bygge snø skulpturer, eeh jaa, men det har liksom, vi har jobbet med folkehelse og livsmestring som en del av det andre, så det er egentlig ikke noen spesifikke ting vi har gjort, men vi har også hatt noe sånn, før corona, så har vi hatt noen sånne SMART-samlinger. Og da går vi igjennom de 20 ferdighetene som vi ønsker at elevene skal ha. Å da har i et tema i seks uker, også har vi en sånn SMART- samling der elever presenterer hva de har gjort for å lære denne ferdigheten. Så jeg har hvertfall brukt mye tid på hver enkelt av disse ferdighetene, og er opptatt av at elevene skal være aktive og ikke bare høre på en som prater. Så, jeg prøver å finne på morsomme aktiviteter som elevene, eller som vi gjør i klassen for å lære seg tålmodighet, eller respekt for eksempel. Så det er vel det mest spesifikke jeg har.

S: Ja, for da har dere ikke hatt noe spesifikt om livsmestring..

L: Nei, ikke egentlig.

S: Men si livsmestring som begrep. Syntes du det er et håndfast begrep å forholde deg til, eller syntes du det er litt mer flytende?

L: Jeg syntes at det er litt strevende, faktisk. Men det gir jo rom for tolkning, så det blir jo opp til lærere å velge hva man skal ha fokus på for å få med livsmestring, eller for å lære bort livsmestring.

S: Mhm. Men innad i kollegiale, er det kultur for å samarbeide og drøfte med hverandre når dere legger opp til timer med livsmestring, slik at det blir en noe lik forståelse av hva det innebærer?

L: Ehhm, hm, ikke spesifikt mot livsmestring, men, å hva het det igjen da.. «Læring skjer» har vi. Da har vi 10-20 minutter hvor vi møtes i et klasserom, å da er det et trinn som får i oppgave å presentere hva de har gjort siden siste «læring skjer», å da får vi jo diskusjoner, men igjen så går det ikke spesifikt på de tverrfaglige temaene.

S: Nei.

L: Men det dukker jo os.

S: Ja, for det er du sier til nå er jo litt av mitt inntrykk. Det står en kort definisjon i læreplanen, men den er litt flytende som igjen gir stort rom for tolkning. Men fordi man er pålagt å jobbe med det og fordi det er stort rom for tolkning, blir det noe sikkerhet rundt at det faktisk blir jobbet med?

L: Ja, for det er jo det som er utfordringen vår, ee, at det bør jobbes mer med, også er det alltid noen fra ledelsen som mener at det er har vi jobbet med, men jeg tror flere sitter med det samme inntrykket som meg, at vi vet ikke heeeelt hva vi skal jobbe med, så vi bare tolker og gjør det på vår måte da.

S: Men sånn på langsikt, i forholdt til hvor dere er i prosessen nå, hvordan kan du tenke deg å jobbe med livsmestring videre i en helt ideell situasjon?

L: Ehh, ja, nei jeg ønsker jo å jobbe med livsmestring på den måten jeg har gjort frem til nå. Men jeg er veldig åpen for hvis noen kommer med litt mer inspirasjon til, for eksempel konkrete opplegg da. For sånn som nå da så blir det litt som å følge en check-liste, så ja da var det tre elever borte den dagen også har du hatt en økt, så fik de ikke med seg den også får de ikke lært det. Men jeg er jo veldig opptatt av å gjøre matte så livsnært som mulig, uansett hvilket tema vi holder på med. Sånn som med brøk så er det ikke kun pizza og kaker vi bruker brøk til, så jeg prøver å få inn noen sånn, hvordan har vi bruk for brøk i dagliglivet, som noen ganger er vanskelig for elever da, men ja, målet er jo at elevene skal bli gode samfunnsborgere, så det er jo mye grunnleggende som de må kunne, å ja, vi må lære det gjennom skolen, men da må også skolen legge til rette for at det blir en mestring og ikke en utfordring.

S: Mhm. Men tenker du livsmestring vil ha en positiv effekt på elevene, og tror du livsmestring er kommet for å bli i skolen?

L: Ja, at det er nyhetenes nyhet?

S: Mhm

L: Altså jeg håper jo at det blir noe som man får en god rutine på og at det gjennomsyrrer alt da og får litt mer konkret, så man ikke sitter og føler at det er et pes å holde på med det med livsmestring igjen og igjen. Men at det er en naturlig del. Også føler jeg at det er ganske, at det, nå har det kommet på papir, men at vi, på mitt trinn, gjør veldig mye som har med livsmestring å gjøre, bare hvordan å forholde seg til andre personer bruker vi jo masse tid på. For der er er det jo ikke alle som er like gode.

S: Mhm, men det er jo bra, at det ikke er en så stor omveltning, men at livsmestring egentlig er der fra før. Men hvis vi går litt inn i selvet begrepet livsmestring, for det er jo **livsmestring**, det gir jo et inntrykk av at man skal ha det for å mestre livet. Tenker du at formuleringen av begrepet kan ha noe å si for hvordan det blir oppfattet av elever?

L: Jeg tror det blir litt sånn, det er jo et nytt begrep for de fleste, så det må o jobbes med begrepet i det heletatt, og det, hm, jeg holdt jo på å si, det er jo noen som bruker lengere tid på å lære seg begreper enn andre, ee, såå, det er helt ok at de kaller det livsmestring i læreplanen, men om jeg ville presentert at det her handler om livsmestring, det lurer jeg litt på om jeg egentlig ville tatt med i klassen.

S: Ja, det er litt det jeg tenker også! Sånn for eksempel bruken av ordet mestring, at det kan oppfattes som at de skal mestre livet. Også legger jo ulike personer forskjellig mening i hva det vil si å mestre livet, så jeg lurer jo på hvordan det kan påvirke elevene hvis det er et begrep som brukes.

L: Mhm, ja! Man kan jo også se det som at hvis man legger opp til et opplegg med livsmestring og de ikke mestrer det, «nei fader, da gikk hele livet mitt til spille» faktisk.

S: Mhm!

L: Å det er jo mange skjebner, rett og slett, som kommer til å lide under det når de forstår hva livsmestring innebærer og bare føler seg som en taper, for de møter bare utfordringer og ser ikke noe mestring i livet. Eller at problemene er såpass store at de ikke ser noen utveg.

S: Mhm. Men sånn når det kommer til å jobbe med livsmestring, hvordan er din utdanningsbakgrunn?

L: Jeg har, hehe, allmennlærerutdanning med idrett og matematikk også har jeg studiepoeng i historie og en bachelor i idrett.

S: Mhm, føler du det som nå inngår i livsmestring på læreplanen har vært en del av utdanningen?

Enten direkte eller indirekte.

L: Hehee, NEI.

S: Hehe, nei

L: Det er hvertfall ikke det inntrykket jeg sitter igjen med. Men, jeg syntes jo at utdanningen burde ha et litt annet fokus..

S: Ja, det er jo et veldig godt poeng med tanke på at det kommer ny læreplan så kort tid etter den nye lærerutdanningen. Men har du noen ekstra kurs eller tilleggsutdanning som har relevans til livsmestring?

L: Nei.

S: Yes, men da tenker jeg at vi kan gå litt videre på det med utdanning. Føler du at utdanningsgrunnlaget dit gjør deg i god stand til å jobbe med livsmestring?

L: Utdanning, nei. Erfaring, ja absolutt. Eh, å det er mest fordi at i utdanninga føler jeg at vi ikke hadde fokus på, kall det, elevene. Det var mer læring, altså umm, misforstå meg rett nå, men at det var mer faglig enn det mellommenneskelige, som også fører til livsmestringen. Hverfall for meg da, så det er veldig fagorientert og veldig opptatt av at vi skulle kunne mer enn elevene i de ulike fagene, og så, det er mange aspekter vi ikke ble introdusert for på lærerutdanninga, så klart, jeg er mye bedre rusta med å ha den erfaringen jeg har nå enn å bare ha utdanning.

S: Ja, erfaring har nok veldig mye å si. Så da føler du at du kan jobbe med livsmestring til elevenes fordel, eller føler du at du mangler enkelte ressurser?

L: Jeg er egentlig litt mer der at, sånn som jeg sa tidligere at det hadde vært fint med litt mer konkrete ting å gjøre, eller å ha mer oversikt over at «det her er det elevene skal kunne» på et litt høyere nivå enn det som presenteres i læreplanen.

S: Mhm, så litt mer konkrete, for eksempel, undervisningsopplegg og såne ting?

L: Ja, å gjerne flere (undervisningsopplegg)

S: hehe, ja! Så det blir litt mer frihet, hvis jeg har forstått deg riktig?

L: hehe, ja, det kan du si!

S: Tror du det er flere som tenker at det blir litt for frie tøyler?

L: Altså, det forundrer meg ikke!

S: Men sånn hvis du ser på deg selv som lærer, hvilke egenskaper tenker du er viktig for at du skal være en god lærer for elevene når det kommer til livsmestring?

L: Ja, eh hmm, jeg syntes jo kreativitet! For man må jo være kreativ når man får så mye spillerom og åpen tolkning, og eeh, kreativiteten er jo det som setter grenser for seg selv. Også er det jo det å ha gode relasjoner og å være mest mulig konkret med «hva er målet for elevene mine?».

S: Mhm.

L: Eeh, å jobbe strukturert ut ifra det. Det er også noe av det jeg føler er mine styrker. Eller kanskje ikke kreativiteten, men jeg har hvertfall struktur på det jeg driver med, og er klar og tydelig på forventninger ovenfor elever og hvordan vi skal nå målene sammen og, ja.

S: Føler du denne strukturen gjør at du har en god relasjon til elevene?

L: Jeg føler jeg har god relasjon med elevene. Hvertfall de fleste.

S: Tror du det har noe å si for elevene når dere jobber med folkehelse og livsmestring?

L: Ja! Det vil jeg absolutt si. Men jeg mener jo relasjonen er det viktigste du har for elevene uansett. For hvis du ikke har påvirkningskraft så har du jo ingenting som hjelper. Å nå går jeg litt sånn med relasjoner elevene imellom, men hvis jeg skal gå å ordne opp i en konflikt eller en krangel eller ett eller annet, så hjelper det ikke å ha null relasjon. Du må være litt viktig for dem da.

S: Mhm.

L: Og for å bli en viktig person i livet dems så må du ha en relasjon.

S: Men hvordan jobber du for å bygge relasjoner til elevene?

L: Hmm, ja, hehe, jeg gjør så mye Synne!

S: Hehe, ja jeg kan tenke meg det!

L: Men ja, konkrete ting jeg gjør, jeg hilser på alle elevene mine i døra, eeh, når under corona har det blitt hilst med bein eller med en meter eller to med avstand, og sier alltid navnet dems for at de skal føle seg sett. Jeg prøver alltid i løpet av en dag å minst være innom alle en gang, å emm, for eksempel i matematikk er jeg innom og retter så de føler at det de holder på med blir sett. Jeg er mye ute i friminutt, spesielt i starten av årene, og prater. Prater sikker hull i hodet på enkelte, men det er måter å bli kjent på. Vi går også mye tur. Nå er det, kall det flaks, at vi har gym borte fra skolen, så da går jeg gjerne med elevene opp til hallen for å trene eller ha gym, ellers så går vi turer, så ber jeg elever gå foran med meg bare for å prate. Også er det selvfølgelig utfordringer med det å, for det er jo alltid noen som ikke tør å gå foran med læreren for di da «har de gjort noe galt», men da går vi bakerst. Så, ja, jeg tar heletiden og prater med elever og en del elevsamtaler, ganske mye egentlig, men da er det mer, de elevsamtalene som foregår utenfor klasserommet, det er mer, ja, kall det mer, ikke strukturert akkurat, men mer der behovet er da som jeg bruker tid på utenfor klasserommet.

S: Mhm. Da har ikke jeg flere spørsmål her og nå, men kunne du bare oppsummert hva du tenker om læreplanen og livsmestring, hvordan du jobber med det og hvordan du vil jobbe videre?

L: Ja, læreplanen så er jeg positiv til, litt vanskelig med de tverrfaglige temaene, og få dem til uten å se store prosjekter, eh, men også var det, ja livsmestring, eh der tenker jeg at det er litt mye rom for å tenke selv og jeg ønsker meg litt mer konkrete ting å jobbe med. Emm, for det ser jeg på som en fordel. Hmm, hva var det siste du spurte om?

S: Ja, skal vi se, hvordan tenker du å jobbe videre med livsmestring?

L: Videre, hmm, ja, det blir jo litt på samme måte egentlig, også setter jeg stor pris på mer inspirasjon fremover, men jeg har ikke tenkt til å forandre såå mye av min praksis nå, tenker jeg. Da er det konkrete oppgaver som vi får.

S: Mhm, det var godt oppsummert, hvis ikke du har noe mer å legge til?

L: Neei, er du fornøyd så er jeg fornøyd

S: Yes, men da skrur jeg av opptakeren.

Vedlegg 5 – Transkripsjon Ingrid

S: Student/forsker

L: Lærer/informant

Intervju:

S: Yes, da kan vi jo starte litt med den nye læreplanen. Hva tenker du om den nye læreplanen?

L: Eh, ja, jeg har veldig troa på den. Den har mange gode punkter. Altså, faga er jo fortsatt viktig med den har fått in så mange andre ting liksom som også er veldig viktig. Du kan på en måte, flere jeg hvertfall, gjøre andre ting enn å bare sitte å lese i boka å gjøre oppgaver. Hvis man ser på overordnet del og de tverrfaglige temaene, så kan man gjøre så mye mer da. Og likevel så er du på innsiden av læreplanen. Så det syntes jeg er veldig fint.

S: Mhm. Og da siden hensikten med den nye læreplanen er et kvalitetsløft av norsk skole, tror du det vil skje på sikt?

L: Jeg tror det kommer an på hvem du spør. For med de som er veldig opptatt av sånne mål og detaljer og fagkunnskaper, så kanskje det ikke oppleves som et kvalitetsløft. Men jeg syntes jo det blir mer riktig å tilpasse litt mer på samfunnsutviklingen og hvordan samfunnet er da, at det er mer riktig med en sånn type læreplan enn kunnskapsløftet som var, litt i forhold til psykisk helse og det der da, for nå tas det litt mer hensyn til at vi er på et annet sted i samfunnet enn før da. Jeg tror det blir bedre, men du finner sikker de som syntes det bare blir svada. For det er jo veldig åpne kompetansemål og sånn overordnet. Den har blitt slanket mye.

S: Mhm, å det gir jo kanskje frihet til å gjøre litt mer som man vill da, å det henger jo sammen med at som lærer skal man jo ha metodefrihet, såå, mhm

L: Ja, for vi har jo diskutert det en del her på huset hvertfall, at noen her er veldig på at de vil ha så veldig konkrete mål som mulig da, for da er det enklere å vite at man har gjort det man skal da. For med såpass åpne kompetansemål så krever det jo en del mer kompetanse fra læreren da, eh, å at du må ha en del spesifikke fagkunnskaper for å gjøre en vurdering for hva som er viktig, å da risikerer man at det blir en del forskjell da. At det vil ha noe å si for elevenes utbytte hvem lærer man har, hvilken skole man går på å sånn, at det kan gi ulikt grunnlag.

S: Mhm, det er absolutt en spennende diskusjon! Men med de tverrfaglige temaene så har vi jo folkehelse og livsmestring som skal inn i alle fag det det er naturlig. Hva syntes du om folkehelse og livsmestring?

L: Mhm, jeg syntes det er et veldig bra tema å få inn, å vi ser jo, vi har jo prøvd å få det litt inn allerede i år, men det gjøres så ulikt da. Vi har, på trinnet jeg jobber på, har vi prøvd å få det inn over alt det passer seg, så vi har det som en mer naturlig del i bakhodet. Men så vet jeg det er andre som liksom

har satt av en time i uka da, og da har de forlkehelse og livsmestring, altså gjort det til et eget fag, å det tenker jeg at, det er jo ikke hensikten, for det skal jo på en måte ligge som noe sånn bak alt annet.

S: Mhm, å det er vel hensikten også, med tanke på tverrfagligheten?

L: Mhm, men jeg syntes det har vært utfordrende å få implementer det i alle temaer vi holder på med, så det går jo ikke å få det med i 100% alt, men noen temaer er jo litt enklere enn andre.

S: Mhm

L: Vi hadde i høst, så hadde vi, vi prøvde med å lade sånne 6-ukers planer, noe sånn som de har på *navn på skole*, hvis du kjenner til det?

S: Ja, det kan jeg huske.

L: mhm, men det har sklidd litt ut. Det ble ikke sånn på grunn av corona å sånn, men vi prøvde alikevll på trinnet mitt, å vi hadde en 6-ukers plan med fokus på kroppen og puberteten i høst, og da tenke vi jo veldig mye livsmestring, og vi pratet om alt mulig innen livsmestring, som psykisk helse og at de (elevene) skulle kunne vite hva som skjer i deres kropp og hva som er normalt og for eksempel og tenker at det er en del av livsmestring. Også er det noen ganger litt vanskeligere, sånn som nå skal vi ha om fylkene i Norge, en bolk med det. Og å koble det opp til folkehelse og livsmestring syntes jeg er litt vanskeligere da.

S: Mhm.

L: Men jeg vet også at noen trinn får gjort en del i tilknytning til livsmestring i mat og helse. Eh, som de har hatt litt om i teori, men også litt i det praktiske. Men da er det jo litt mer sånn konkrete ting i forhold til mat og helse som kosthold liksom.

S: Mhm. Ja, for det det er jo noen sånne konkrete ting hvor det er ganske åpenbart hvor og hvordan det passer inn, men så har du jo også begrepet livsmestring utover disse konkrete delene, så kan du fortelle meg litt hva du legger i det?

L: Ved å se på bare begrepet livsmestring så kan man jo tenke veldig mye da. Altså det å kunne lese og skrive er på en måte også livsmestring, siden du skal klare deg videre i livet, så da er det en del av de grunnleggende ferdigheten du må kunne. Og så kan man jo kanskje tenke, hva er det man skal sitte igjen med etter endt skolegang av både, også sosiale ferdigheter. Det har vi for så vidt jobbet mye med. Hvordan man skal oppføre seg mot andre og være, jeg hold på å si, ikke bare seg selv. Jeg jobber jo i 5. klasse og de kan være litt egoistiske, litt sånn «jeg, meg» fortsatt, å det er vel litt sånn barn er, men litt det at de er en de av et fellesskap, og mestre det å være del av et fellesskap og å mestre å samarbeide og samhandle med andre, at det også er viktig ferdigheter de må ta med seg for å klare seg når de blir voksne. Og det er jo egentlig viktigere en mye av det fagspesifikke kunnskapene på en måte. Så hvis man ser på det sånn så kan man jo tenke at livsmestring er mye, og at det er enklere å få inn da. Bare det å håndtere nederlag, ikke sant, jeg har jo noen som begynner å grine når de blir tatt i

kanonball, å bare det å hjelpe de med hvordan de kan regulere følelsene sine og håndtere de på en god måte, det tenker jo jeg at er livsmestring.

S: Ja, det er det jo absolutt, selvregulering er jo en viktig egenskap.

L: Vi har også hatt sånn psykologisk førstehjelpskurs, eeem, på trinnet også. Det var når vi hadde om kroppen da, og det var helsesykepleier og miljøterapeuten som har fast opplegg på 5. trinn. Snakker mye om positive tanker, negative tanker, ulike strategier når man fr negative tanker og at det også er naturlig å få en del negative tanker, men at hvordan man møte det, å hm, sånne ting.

S: Ja, for det er litt viktig å lære. Å det er jo litt den retningen mitt førsteinntrykk var, at det var større vekt på den psykiske delen av livsmestring.

L: Mhm.

S: Men den oppfattelsen varierer jo sikkert fra person til person.

L: Ja, og jeg ser jo hos oss så er det jo de yngre lærerne som har lagt mer vekt på det, men de som er 50-60 år gamle er kanskje ikke, eh, ikke like opptatt av det da.

S: Nei, å det er vel et lite generasjonsskille når det kommer til denne åpenheten rundt psykisk helse også. Men sånn ellers, når dere begynte å jobbe med den nye læreplanen, hvordan jobbet dere for å få inn livsmestring? Har dere hatt noen fagdager eller fått noen resurser eller..?

L: Ja, eller UDIR har jo noen sånne kompetansepakker for innføring av den nye læreplanen, med ulike moduler, hvor den ene modulen tar for seg de tverrfaglige temaene, så vi har jobbet oss igjennom den, men noe mer enn det har vi ikke gjort, mm, så vi har jo vært igjennom den med noen gruppeoppgaver for diskusjon og individuelle oppgaver, og noen videoer for å bare bli kjent med hva det er for noe. Men vi har ikke snakket noe om hvordan vi skal gjøre det på vår skole for eksempel da, hmm, men der har vi heller ikke generelt med fagfornyelsen, så har vi ikke laget nye halvårsplaner og årsplaner å vi har ikke kommet så langt enda på grunn av corona og akkurat innført å.. Vi henger litt bakpå da. Så vi har ikke funnet en sånn måte hvor vi kan sikre at dette fullføres på hvert trinn eller.. at det er noe system på det. Så det er veldig opp til hvert trinn hvordan de velger å gjøre det nå.

S: Mhm, men føler du, hvis du tenker på alle trinna, nå vet jeg jo ikke hvor mye dere deler på tvers men, at dere er cirka på samme vei, eller ..

L: Neei, jeg tror det er ganske så forskjellig. Siden vi har jo de som setter av en hel time i uka å kaller det for folkehelse og livsmestring, ikke sant, du har de, også har du andre som kobler det til enkelt fag bare og tenker at da får de dekket det der. Så det er mange her som er vandt til å ikke tenke så tverrfaglig, å heller bare checker av å tenker at da har vi gjort det så, å ikke ser den helheten i ting da. Men det er jo absolutt flere trinn enn oss som har prøvd å trekke det inn i den helheten å eh, et av trinna hadde de en periode som het «å gå seg glad» hvor de startet hver dag med å gå en liten tur, bare sånn kvarter, tjue minutter, så det var litt sånn de hadde tenkt da, å brukte mye fysisk aktivitet i undervisningen på mange måter da. Men det varierer veldig fra trinn til trinn da, det gjør det. Også vet

jeg jo sånn på 1. trinn så holder de på med sånne programmer som Sippys venner å sånn, så det er jo sånne ting som brukes også da til livsmestring, og føler det hvertfall på 1-4 trinn at det heller følges sånne type programmer, som det der Sippy opplegget da, og det er jo, nå kjenner ikke jeg så veldig godt til det selv, med det er vel rettet mot sosiale ferdigheter og livsmestringsopplegg.

S: Mhm. Jeg er ikke helt sikker på hvordan det opplegget funker, jeg har bare lest veldig kort om en del sånne programmer, og husker navnet dukket os. Men sånn når dere jobber sammen på trinnet for eksempel, så har dere kanskje laget deres felles forståelse av livsmestring? Eller er det veldig individuelt?

L: Ja det er jo kanskje litt individuelt, men vi har jo jobbet oss igjennom kompetansepakka og fått samme innput på hva det er å sånn, men, altså nå jobber jeg veldig mye med hun som har parallellklassen, for vi tenker veldig likt, så den samme forståelsen har vi vel på det trinnet jeg jobber på, men det er nok ikke sånn på alle trinn.

S: Nei, men sånn folkehelse og livsmestring, for å oppsummere litt før vi går videre. Tenker du at det er nyttig? At det er litt mer spesifikt rettet inn i skolen, eller blir det mer ekstra arbeid som man kan tenke at man egentlig ikke har tid til?

L: Eh, jeg tenker at det absolutt er nyttig, men så vet jeg det er mange her som blir litt sånn «åh, enda en ting vi må gjøre», å jeg ser jo at det er noen som har vær litt mer «åh, mer skolen må gjøre, kan ikke foreldrene ta litt mer ansvar fro dette?». Men jeg tenker jo, hvis man planlegger litt og ser ting i helhet, så er det ikke noe mer tidkrevende. Men du må bare ta beviste valg og være litt reflektert, eller reflektere litt i forkant av timene, eh undervisningen da, å tenke «hvordan kan jeg knytte dette her opp mot det vi holder på med n. Sånn som når vi lager disse her periodeplanene, som vi på trinnet vårt har prøvd å lage i år, så tenker vi alltid når vi sitter og planlegger om, er det noe her som kan knyttes til, eh, demokrati og medborgerskap eller bærekraft, eller folkehelse liksom, em, for hvis man begynner å se sånn, så der man at det er egentlig mye an gjør i seg selv. Man gjør mye av det uansett liksom. Sånn som livsmestring og lære barn å håndtere ulike situasjoner, å lære dem å samhandle og sånn er jo noe man gjør uansett, forhåpentligvis da hehe, så det er mye som allerede er her, bare at det blir kanskje litt mer struktur på at man må gjøre det og at man kanskje heller blir mer bevist på at det faktisk er dette her man gjør da. For, å håndtere den konflikten som skjedde ute i friminuttet, så er jo det også en del av livsmestring.

S: Mhm, det er det. Men sånn ellers, ser du noen andre muligheter eller utfordringer med livsmestring i alle fag hvor det faller naturlig?

L: Jeg tror det kommer til å gå ganske greit, å sånn, nå har vi jo ikke rukket å jobbe så godt med det enda, men jeg tror det blir etter man har kommet litt mer inn i det og funnet ut hvordan man kan jobbe med det i de ulike fagene, ja, at det blir litt enklere. For nå er det så mye med fagfornyelsen som er ganske nytt da, å nå har det jo vært, eller, det er jo et litt rart år nå, for vi har ny læreplan, vi har

ikke bøker, eh, å vi vill ikke bruke de gamle bøkene heller så vi har ikke bøker i det hele tatt. Også corona og, vi har liksom ikke fått den sjansen til å jobbe godt med det enda.

S: Ja, å det er jo noe man ikke kommer utenom, den coronaen. Å den kan jo komplisere det litt.

L: Ja, så det har jo vært et litt spesielt år. Men det også er jo, eller det har vi prøvd å gjøre litt på skolen, at sosiallæreren har dratt i gang, eller oppfordret alle til å prate mye med klasene om corona, konsekvensene og hvordan de har det å, for det er jo mange barn som sliter om dagen da, så vi har hatt et litt ekstra fokus her på skolen da om å prate med dem og hvordan de har det, hva som er vanskelig og hva som er kjip og bare prate om de tingene de syntes er kjipt med livet akkurat nå da. Å være litt ekstra på det her. Så det har vi gjort mye.

S: Mhm.

L: Så sånn sett så har det jo vært mye livsmestring og folkehelse på en måte i år.

S: Ja, det blir det jo. Å det har jo kanskje vært litt ekstra aktuelt i år hvor det er mange elever som blir sittende mye hjemme, å ikke har skolen å komme til hver dag og.. Og det er jo også ulikt hvordan barna har det hjemme, det kan jo variere veldig

L: Mhm. Og vi har jo elever som ikke får være med noen på fritiden fordi foreldrene er veldig redd for corona, og som syntes det er veldig kjipt, så ja. Å prate om de tingene der, å ha åpenhet om at det er lov å syntes det er kjipt. Men også for de som syntes det er kjipt at ferien de skulle på ikke ble noe, altså, men for barn så er jo det også store ting, så det viktig å ta seg tid til å prate om det da.

S: Ja, for det er jo viktig å anerkjenne følelsene de har.

L: Mhm.

S: Men litt videre, du har grunnskolelærerutdanning, men har du noe ekstra kurs eller tilleggstudning som kan være relevant for å jobbe med livsmestring?

L: Neei, ikke til det.

S: Så du har i hovedsak lærerutdanning?

L: Ja, eller jeg har noen studiepoeng i IKT, men jeg vet ikkee heeelt om det kan kobles på det? For vi hadde jo mest om ulike digitale verktøy å sånn. Men vi snakket jo også litt om sosiale medier og hva de opplever der og press og.. Så der har vi jo litt. Og har er det jo også litt forskjell på meg som er i tjueåra og andre på huset her som stort sett er 60år+, om hvor mye man prater med elevene om sånn

S: Ja.

L: Jeg har nok litt bedre oversikt over hva de tar for seg og hvor de er. Så det har vi også prata mye om, de tingene der, som at det kan se ut som mange har det veldig bra på sosiale medier også er det egentlig ikke helt sånn.

S: Ja, for det er jo livsmestring det også, å klare å skille sosiale medier og virkeligheten.

L: Ja, og også sånn i forhold til hva som er lurt å dele og hva man ikke bør dele. Vi har jo noen allerede som har delt noen bilder av seg selv, som de angret på at de sendte, også har det blitt sendt videre,

ikke sant. Vi har jo sånne saker helt ned i femte klasse. Så det er jo viktig å lære seg hva som er lurt å gjøre og hva som ikke er lurt å gjøre da.

S: Mhm.

L: Ja, å det å få inn gode vaner på det allerede nå!

S: Ja, for dette er jo et nyere problem på en måte, så det blir jo relevant til den nye læreplanen, at det tilpasser seg samfunnet sånn det er nå da

L: Mhm. Og jeg tror det handler mye om læreren også tror jeg, med alle disse tverrfaglige temaene og den nye læreplanen og sånn, eh, det er, ja, det er de, ikke for å være negativ mot dem, med de som er over 50 som på en måte, lever i en litt annen virkelighet enn elevene da. Jeg lever jo i en virkelighet som er litt nærmere elevenes virkelighet, så jeg vet litt mer hva som skjer og hva som rører seg på en måte. Men at det kan være litt utfordrende når det er lærere som ikke vet hvilke sosiale medier elevene er på å hva de kan oppleve der, og ikke vet at det er så mange som sliter psykisk fordi i dems generasjon så er ikke det noe som har blitt pratet om. Så det er en del sånne ting da. At det kan være en fordel å være litt ung da, med den nye læreplanen.

S: Ja, så det kommer litt mer naturlig for yngre lærere kanskje, siden det har vært mer snakk om det de siste årene, og spesielt nå?

L: Så jeg tror uansett om det hadde vært folkehelse og livsmestring på læreplanen eller ikke, så hadde jeg jo pratet om mange av de samme tingene uansett liksom, og jeg hadde gjort de samme tingene.

S: Mhm, så forskjellen er at det nå står skriftlig at man skal gjøre det.

L: Ja, så man blir heller mer bevist på at hva det er man gjør nå liksom.

S: Men livsmestringsbegrepet, er det et begrep du bruker med elevene, eller omformer eller skjuler du det? Og hva tenker du isåfall om begrepet?

L: em, det er ikke et begrep jeg bruker med elevene. Men det er mer sånn at «dette tema er viktig», det er viktig å ha det bra, å dette blir viktig når du blir eldre å. Så jeg bruker det mer sånn, fr jeg ville ikke brukt selve ordet livsmestring. Det ville jeg ikke.

S: Nei. For det jeg lurer på da er hva du tenker hvis det (livsmestring) blir brukt med elevene, for eksempel i mål for timen eller perioden, så får de presentert e smørbrødlister med ulike mål og beskjed om at det er livsmestring, tror du det kan ha en effekt på elevene?

L: Jeg tror ikke jeg ville hatt noe direkte mål for elevene. Jeg ville kanskje hatt en liste for meg selv, men jeg tror ikke jeg ville presentert det for elevene. Jeg tenker at det, at man tar det litt der og da, og at det dukker opp en del situasjoner hvor man bruker livsmestring. For jeg tror ikke jeg vil havne det det trinnet som jeg nevnte ista, som har satt av en time til livsmestring, og at det da blir litt sånn kunstig «denne uka skal vi ha om det og den uka skal vi ha det». Jeg vil hellst tilpasse det litt til hva vi har om å finne ting å prate om, eller altså mer, gjøre det litt sånn da.

S: Mhm. Ja, for det jeg tenker litt på her er jo det mestringsbegrepet. Sånn hvis de har en time dedikert til livsmestring, og det heter livsmestring, kan det da påvirke elevene til å tenke at, hvis de ikke mestrer dette målet de har i livmestringstimen, føler de da at de ikke mestrer livet?

L: JA, for det er jo et godt poeng. Å jeg ville jo heller ikke timeplanfestet det og kalt det for livsmestring, de tror ikke jeg heller er noen god ide. Jeg tenker at det her er sånne ting vi voksne på skolen er bevist på, også gjør vi jo det, men vi kaller ikke, vi setter ikke noe lapper på det for elevenes del.

S: Ja, så det heller blir en naturlig del av undervisningen og praksisen egentlig?

L: Ja.

S: Mhm.

Ja, men det er jo bra. Men litt tilbake til, jeg spurte deg litt om utdanning i sta, og jeg lurte på om du føler du har nok kompetanse til å jobbe med livsmestring for elevenes beste?

L: Nja, nei. Jeg skulle veldig gjerne likt og hatt noe mer, men jeg vet liksom ikke hva slags studier jeg skulle hatt da. Men jeg merker jo, vi har jo en miljøterapeut på skolen, å jeg vet ikke helt hvilken utdanning hun har, men hun har tatt noen tilleggsutdanninger som handler om blant annet psykisk helse. For jeg tror det absolutt hadde vært et pluss og hatt noe mer. For jeg husker jo at på lærerutdanningen så hadde jeg litte grann om psykisk helse i spessped. Ehh, men det var vel det. For ellers kan jeg ikke huske det har vært nevnt noe annet som kan være relevant da.

S: nei.

L: Så da var det jo litt fra jeg tok spesialpedagogikk, men da gikk det mye mer på ulike diagnoser da, em, det var liksom angst, depresjon og spiseforstyrrelse. Og det er jo greit det, men jeg kunne gjerne hatt enda mer. For du kan jo fortsatt ha en dårlig psykisk helse uten å ha angst, depresjon og spiseforstyrrelse da, eller andre ting.

S: Mhm. JA, for det er jo kan jo være en slags gråsoner mellom å være frisk og å ha en diagnose, på en måte. Og det er jo kanskje litt det som er hensikten å forebygge, at de som befinner seg i denne gråsonen kan bevege seg mot «frisk» og ikke mot en diagnose, for å sette det litt på spissen.

L: Mhm.

S: Men videre når du skal jobbe med livsmestring, hva er det du tenker at det hadde vært greit og hatt av hjelp eller resurser, hjelp fra ledelsen eller hva det måtte være, eller er har du det du trenger uten om det vi nettopp snakket om?

L: Jeg tror det som er, eh, høyere voksentetthet i klassen. For da får du tiden til det, å ta ordentlig tak i ting, em, rett og slett. Sånn for eksempel, når du har enkelt elever som sliter med å regulere følelsene sine, så er ikke det noe du kan ta en klassesamtale om, så da er det lurt å heller snakke med eleven alene, men det er det veldig sjeldent tid til. Så jeg tror det er noe av det som kunne hjulpet. Ellers måtte det kanskje vært noen type kurs å litt sånn. Eller, jeg tror kanskje ikke jeg ville tatt bare kurs,

men at jeg heller ville tatt en type videreutdanning. Et sånn, et par timers kurs, jeg føler ikke det nødvendigvis hadde gitt med så mye da, jeg ville heller gått litt dypere inn i det da.

S: Mhm

L: Em, men det også, høyere voksentetthet, så man faktisk hadde hatt tid til å sette seg ned å prate litt med elevene å kunne ta seg tiden til det.

S: Mhm. Er følelsesregulering noe du jobber mye med? Eller, sånn, er det en stor del av hverdagen?

L: Ja, det er jo litt som jeg sa i sta, at en del elever blir veldig sinte eller lei seg av småting, ee, eller som vi ser på som småting, og ee, så vi prøver å jobbe litt ekstra med det siden det er jo viktig for folkehelse og livsmestring å håndtere følelser, eh, eller nederlag.

S: Mhm, absolutt! Er det noen andre ting du tenker kunne vært grei?

L: Neei, ikke som jeg kommer på nå.

S: Hva med profesjonsfellesskapet?

L: Det er jo fint hvis det er en kultur på skolen man jobber på da, eh, for å jobbe med det her da, og at det gjøres, eh, at det er en sånn felles greie på skolen da, at det er fokus på å jobbe med det at her skal alle ha det bra og, og sånt. Så det er jo viktig at hele skolen er med på det, og tenker litt likt og har litt samme utgangspunkt for hva man legger i det, og hvordan man vil jobbe med det.

S: Mhm, så man jobber litt i samme retning og ikke bare litt her og der?

L: Mhm, og det er litt sånn her nå at alle jobber litt forskjellig. Og igjen litt på grunn av corona da at vi er litt isolert på hvert vårt trinn. Da det har liksom ikke helt blitt den, vi har ikke fått utnyttet det profesjonsfellesskapet noen ting egentlig.

S: Nei, ikke sant.

L: For vi har jo hatt noen fellesmøter sånn på Teams, men det blir ikke helt det samme da. Så vi har ikke hatt så mye skoleutvikling å sånn det siste året. Det har liksom vært nok med coronaen og litt sånn. Så men vi har fulgt litt med på de kompetansepakkene til fagfornyelsen da.

S: Mhm. Men tenker du det er noe, med tanke på coronasituasjonen og at det er mye på nett, at det er noe ledelsen kunne bidratt mer med for å få i gang et litt bedre samarbeid angående livsmestring?

L: Ja, det er jo det å sette av tid til det da. Og kanskje gi litt veiledning på hva det skal jobbes med.

S: Mhm

L: Men det må også oppleves som nyttig for de ansatte. Det må liksom være noe vi kan bruke litt mer i praksis, ikke bare sitte å lese teori. Så jeg tenker det kunne vært noe litt mer praktisk rettet, som vi da, for eksempel skulle jobbet med noe på tvers av trinnene, og at vi etterpå skulle jobbe med det i klassene da, eller, ja, noe sånn.

S: Mhm. Men det var egentlig det jeg hadde å spørre om. Så jeg føler jeg har fått spurt å gravd litt.

L: Ja jeg håper jeg har gitt deg noe fornuftig svar hvertfall

S: Ja, absolutt!

L: Ja, for det er jo litt vanskelig med den fagfornyelsen. Jeg tror det er flere enn meg som føler at vi ikke har fått helt den starten vi skulle da, med corona å sånn.

S: Jaa, det er jo ikke bare bare når man skal legge om praksisen sin å lage omveltninger i det kjente, også skal plutselig alt over på nett i tillegg

L: Ja, så det har vært litt annerledes nå, men jeg føler det kommer til å gå seg til. Og det vil jo antageligvis ta noen år før man har implementert en ny læreplan da, corona eller ei, så tar det litt tid før en læreplan er på plass.

S: Jaja!

L: Så blir det en litt sånn prøve og feile fase nå, også går det seg til tenker jeg

S: Ja, vi får krysse fingrene for det. Det er jo uansett en spennende prosess

L: Ja, jeg har veldig troa!

S: Det er bra! Da er det ikke noe mer jeg har å spørre om, hvis ikke du har noe du vil legge til eller føler er viktig å si?

L: Nei, ikke som jeg kommer på.

S: Nei, men da skrur jeg av lydopptakeren.

Vedlegg 6 – Transkripsjon Lise

S: Student/forsker

L: Lærer/informant

Intervju:

S: Sånn, da lurer jeg førts på om det er greit for deg å bli intervjuet til min masteroppgave?

L: Det er helt i orden!

S: Supert, da går vi bare i gang. Den nye læreplanen, hva er dine tanker om den?

L: Hmm, wææ, emm, hehe, det er spennende med nye tverrfaglige temaer. Kanskje ikke helt nye temaer, men veldig viktige temaer for barna som vokser os. Så det er fint da, eller jeg liker at det er de tverrfaglige temaene som skal være det overbyggende og viktige, så kommer fagene etterpå liksom.

S: Mhm. Men sånn etter dere begynte å jobbe med den nye læreplanen forrige semester, er det noen endringer i din praksis som du har gjort? Alt fra faglig til, ja, alt mulig egentlig.

L: Ja, vi har jo delt inn skoleåret i tre perioder og prøvd å legge de tverrfaglige temaene i de periodene da. Å fokusert litt mer på mindre temaer innenfor de tverrfaglige da i noen perioder sett i sammenheng med de nye faglige målene i den nye læreplanen, på trinnet.

S: Mhm. Sånn, hensikten med den nye læreplanen er jo et kvalitetsløft. Tror du den nye læreplanen, på sikt, vil kunne bidra til å løfte kvaliteten i norsk skole?

L: Det kan det. Men planen i seg selv gjør jo ikke det. Det handler jo mer om at det kommer ut til lærerne og får endret dem, og eller får bevisstgjort oss. Og det krever jo veldig masse. Å få et helt lærernorge til å bevege seg fremover og bortover sammen er nok ganske krevende. Så planen i seg selv tenker jeg ikke gjør det, men det kommer an på hvordan det jobbes med.

S: Mhm, det er nok helt sant. Å det handler jo litt om en slags samarbeidskultur. Hvis man ser på en skole hvor alle jobber i samme retning, og ikke hver sin veg. Å det er jo litt vegen videre etterpå med livsmestring, men jeg tenkte fra å spørre deg litt mer om de tverrfaglige temaene.

L: Mhm

S: Husker du hva du tenkte første gangen du leste om folkehelse og livsmestring?

L: Noe av det første jeg tenkte, nå husker jeg ikke om jeg leste det eller om vi snakket om det, men det er jo ENDELIG, nå er det endelig viktig med elevenes liv, liksom, hvordan de har det eller psykisk helse, altså, endelig skal de lære å mestre livet sitt, endelig har vi hjemmel til å jobbe med det! *entusiastisk* Vi har jo jobbet med mange ting, som konfliktløsning og sånne ting, med det har alltid vært på siden da, liksom, det har aldri vært, eller jeg har hvertfall følt da, at det er litt utenfor det vi har skullet jobbe med. Så ja, ENDELIG, yess, velkommen!

S: Ja! Så litt mer, man kan liksom rettferdiggjøre at man jobber mer med det, på en måte?

L: Ja! Ja, det syntes jeg

S: Men hvis man tenker litt over hva som ligger i folkehelse og livsmestring og litt det du akkurat sa, så er det kanskje ikke så mye nytt enn det som har vært før?

L: Nei, det er ikke sikkert det er så mye forskjell, men at det heller er forskjell på fokuset. Nå er det viktigere at vi fokuserer på det på flere ulike måter. Å igjennom et sånt tverrfaglig tema så vil det få mer fokus enn hva det gjorde som enkeltmål i den gamle læreplanen. Så det blir mer fokus på det når det er fremhevet sånn da.

S: Mhm, det gjør det jo selvfølgelig. Men sånn ellers, hvordan er dine erfaringer med folkehelse og livsmestring til nå?

L: Ja, det var jo et veldig godt spørsmål, hehe! Vi har jo prøvd å jobbe med det på forskjellige måter i dette skoleåret da og prøvd å legge det inn, eller prøvd å la det bli en del av det vi jobber med i utgangspunktet. Vi har jo jobbet litt med økonomi og budsjett, og jeg tenker jo at det handler jo om livsmestring. Hvordan skal du forvalte pengene dine, hvordan skal du leve, ikke sant.

S: Mhm.

L: Og rett før jul så hadde vi om kropp og kjønn og seksualitet og sånn, og da er det jo viktig med livsmestring.

S: Ja, det er det.

L: Lære å sette grenser for egen kropp, eh, vite hva som er greit og ikke grei. Vi snakket for eksempel om homofile og lesbiske, er det greit, er det greit å si at man er det, er det greit å si homo til folk uten at man mener det, å en del sånt. Også har vi brukt den «Kort fortalt», den kjenner du sikkert?

S: Ja, jeg har kikket litt på det.

L: Ja, for det er jo sånne små snutter og som er vel egentlig ment for litt eldre barn, men som vi har brukt da gjennom et par måneder før jul for å ta opp, snakke om ulike følelser og snakke om ulike temaer og sånt.

S: Mhm.

L: Og det var veldig bevist at vi gjorde det sånn, for vi hadde en elev som var veldig redd for mange ting. Det var nok ikke angst, men den var bare redd for mange ting i livet og verden liksom. Også tenkte vi at vi må prøve å normalisere dette her med frykt da, også jobbet vi med en og en snutt og pratet ti minutter hver morgen. Også skulle denne eleven her til helsesykepleier nå i januar, for vi hadde ikke helsesykepleier her før jul, og da sier denne eleven at «Nei mamma, det trenger jeg ikke! For nå vet jeg at det er normalt å være litt redd».

S: Ja, ikke sant!

L: Så det var jo liksom, da følte vi at vi nådde inn da og at de snuttene og konstante dryppene klarte å påvirke.

S: Mhm!

L: Så det var jo litt spennende!

S: Ja, å det blir jo et prakteksempel på hvor godt det kan fungere og jobbe med elevenes liv.

L: Ja. Også var det jo veldig gøy å få den tilbakemeldingen! For det er jo ikke alltid man gjør det.

S: Nei, det er det jo ikke.

L: Mhm, så det var veldig gøy! Og nå er vi i gang med tema «er det sant». Å det handler jo om kilder og media og, eh, jeg har akkurat i dag hatt litt undervisning hvor jeg har vist dem noen fake news og lurt de trill rundt, hehe, og eeh

S: Så gøy!

L: Ja veldig! Å de ble jo litt paffe, og, også så tenker jeg jeg at dette handler om viktige ting elevene må ha i livet da, for livsmestring. Så disse tingene ville jeg ikke jobbet med på denne måten, hadde det ikke vært for livsmestring.

S: Nei! Så de er litt satt i system og man kan gå litt mer inn i sånn temaer uten å få dårlig samvittighet over at man heller skulle prioritert å jobbe med algebra?

L: Ja, ikke sant! Å det kan jo fort bli sånn! Eller at naturfagen heller skal handle om andre ting, og eh.

S: Mhm, hehe. Men litt videre så tenkte jeg å grave litt mer i livsmestringsbegrepet. Kanskje dette er noe du har tenkt spesifikt over, eller at du ikke har tenkt så mye på det men heller kan reflektere litt høyt over egne valg. Så spørsmålet mitt er hvordan du ordlegger deg ovenfor elevene når det kommer til livsmestring og hvordan du tenker mestrings aspektet virker inn?

L: Em, nå er det veldig sjeldent jeg bruker det ordet med begrep.. nei, med elvene, hehe. Det bruker jeg.. ehh, da er det noe som detter ut eller, jeg snakker ikke om det, sån når vi ser på kort fortalt for eksempel, så sier jeg heler at «nå skal vi se en snutt å snakke litt om det tema, den følelsen, eller hva det handler om», så nei, jeg bruker ikke det begrepet nei.

S: Har du noen tanker om hvorfor du ikke bruker det begrepet?

L: Det kan vel være at jeg ikke er helt fortrolig med det. Og da er jeg usikker på hvordan de ville tatt det, eller om de ville hatt nytte av det, eller, ee.

S: Mhm. Og det handler jo om å mestre noe, å klare å gjøre noe. Så jeg er enig i det du sier om å ikke bruke begrepet livsmestring med elvene. Og mine tanker retter seg litt mer mot at hvis man bruker livsmestring og elevene er veldig bevisst på at det er dette de har om i et opplegg, også mestrer ikke eleven det de jobber med i timen. Hvordan kan det påvirke eleven? Hvis eleven føler den ikke får til noe læreren kaller for livsmestring.

L: Ja, ikke sant. Å det er jo kjempe spennende!

S: Ja! Men, det har jo blitt sånn at man skal jobbe mer med livsmestring, og det er jo også pålagt at man skal gjøre det. Og du gir jo uttrykk for at du syntes det er viktig! Men det er jo en ekstra jobb i et allerede hektisk yrke. Så hvordan føler du tiden strekker til?

L: Hmm, ja, jeg syntes jo det alltid er tidspress i skolen, hehe. Eeh, og vi har mange tidstyver og mye som tar tiden vår. Så jeg føler undervisning egentlig blir et sideprosjekt i alt vi driver med, å ikke hovedprosjektet. Men, jeg synten, eh i fjor da, når vi skulle bli kjent med planen, så hadde vi en del forelesninger med universitetet og vi hadde en del tid til å diskutere å prate om det. Men når vi skal sette oss ned å lage ny planer for året så tar jo det også tid, så jeg syntes ikke det tar mer tid enn andre ting, det tenker jeg ikke.

S: Nei, det er jo bra, at det ikke blir en sånn unødvendig byrde heller.

L: Mhm.

S: Men sånn ved innføring av læreplanen, med tanke på folkehelse og livsmestring, hvordan har dere jobbet på din skole for å innføre det?

L: Kommunen har hatt et samarbeidsprosjekt med universitetet som, eh, der har det vært tre forskjellige forelesere som har hatt vært sitt tverrfaglige tema.

S: Ja.

L: Det er vel egentlig de, eller var vel noe mer før det om hele planen, men det var hvertfall de tre tverrfaglige temaene vi hadde hvertfall to personalmøter og noen oppgaver med, ja.

S: Mhm.

L: Så det var veldig alright, å ha en skikkelig innføring, eller en faglig, kvalitativ innføring da. Det var veldig greit.

S: Det kan jeg tenke meg at det var.

L: Ja, for det er jo veldig nytt.

S: Ja det er jo det. Men sånn i ettertid, har dere jobbet noe mer med kompetanseutvikling, enten i team, eller grupper innenfor skolens profesjonsfelleskap?

L: Vi har jo, vi som er på trinnet, vi er tre klasser på trinnet, å da jobber vi sammen om å legge planer. Også har vi fått beskjed fra ledelsen om at vi skal dele opp i noen perioder og at de tverrfaglige temaene skal være innenfor perioder. Så det er noen rammer, ellers er det vi som planlegger innenfor det.

S: Så du føler ledelsen har gjort en grei jobb på forhånd?

L: Hm ja. De har jo lagt noen rammer, men jeg kunne ønske meg at de la noen flere rammer, som er litt mer tydelig og litt mer sånn, hmm, det har liksom vært litt vanskelig å finne hvilket planleggingsverktøy vi skal bruke. Vi har jo brukt litt den som ligger på Udir, også har vi hatt noen gamle planer også har vi laget noe nytt i Google, også blir det litt mye forskjellig og man vet ikke helt hvor man skal lage alt også...

S: Ja, og det kan jo fort bli litt sånn i oppstartfasen, for det er jo en prosess, for å si det sånn!

L: Hehe, ja!

S: Men sånn, når du jobber med livsmestring selv, hvordan føler du at du er rustet til å jobbe med det?

L: Oi, eeeee, heheee. Noen ting føler jeg at jeg kan være rustet til. Og med annet så føler jeg det ikke. Å det er jo blant annet det med følelser. Eee, ja, følelsesregulering og det å ha det faglige bak følelser på en måte. Altså, jeg kjenner jo til følelser og hehe, driver jo med en del følelser selv og har jo barn og litt erfaring å sånn, men det faglige bak det med følelser, jeg lærer jo for eksempel masse av de kort fortalt videoene. Jeg lærer jo nesten like masse som elevene. Så det å kunne hatt en lærervideo før de videoene man ser med ungene ville gitt meg mer faglig trygghet da!

S: Ja, mhm. Hor hvordan er utdanningsbakgrunnen din, om jeg kan spørre om det?

L: Jaja, det kan du spørre om! Jeg er førskolelærer, også har jeg PAPS, som er pedagogisk arbeid på småskoletrinnet, del en og del to, også har jeg nylig master i spesialpedagogikk.

S: Ja, spennende! Men føler du det som inngår i livsmestring på noen måte har vært en del av eller blitt tatt opp i løpet av utdanningen din? Enten direkte eller indirekte eller..?

L: Nei.. Hehe

S: Hehe, nei!

L: Ikke i det hele tatt, nei.. det har egentlig ikke det.

S: Nei, men det var jo kort og greit. Skal vi se.. For, har du noen ekstra kurs eller liknende som kan relateres til livsmestring, utenom opplegget dere hadde med universitetet?

L: Nei.

S: Mhm. Men tror du at du kunne hatt en større fordel av å ha mer kunnskap om livsmestring, enten igjennom kurs eller ekstra studiepoeng i enkeltemner?

L: Mhm, absolutt! Såpass nytt tema som tenkes litt annerledes om ville jo vært alright og hatt, eller kunne fordypet seg litt.

S: Ja, for det ligger jo noen ressurser ute. Udir har jo blant annet et opplegg for innføring som noen bruker. Det er vel disse kompetansepakkene.

L: Hm, jeg er litt usikker på om vi har drevet med det, siden vi samarbeidet med universitet

S: Ja, det kan jo hende dere heller hadde det samarbeidet ja, at det tilsvarer noe av det samme.

L: Ja, det kan godt være det ja.

S: Men sånn ee, hva tenker du ideelt sett, hvis du skal jobbe med livsmestring på en best mulig måte for elevene fremover, er det noe du tenker at du trenger? For eksempel, er det noe ledelsen kan bidra med, eller..

L: Jeg tenker jo at de (ledelsen) gjerne kunne hatt noen meninger om de rammene. Hvordan man skal jobbe med det, og gjerne hvis man tenker forskjellige temaer innen livsmestring på ulike trinn for eksempel. At ledelsen, som ser hele skolen som helhet, kan legge noen litt større rammer, eller, litt mer spesifikke rammer, sånn at vi kan utvikle et opplegg i 4. klasse over flere år og bygge utover og ikke bare, så er det 4. klasse neste år som finner på et nytt opplegg på en måte. Og eh, også litt sånn oppfriskning og vedlikehold av de tverrfaglige temaene da.

S: Mhm

L: For, selv om man har hatt om det i fjor så har det vært corona et år og det har skjedd mye andre ting, man blir liksom så fort tatt av hverdagen, så, men det ledelsen klarer å holde varmt og fokusere på, det klarer vi også å fokusere på. Men hvis de ikke fokuserer på det så klarer ikke vi å fokusere på det heller, for da har det kommet noe nytt å fokusere på.

S: Ikke sant.

L: Så det, det jo litt sånn skolehverdagen er egentlig.

S: Ja, det er jo ikke til å unngå. Og ledelsen er jo viktig for å styre skolen i den retningen som ønskes.

L: Absolutt!

S: Men er det noe du tenker profesjonsfelleskapet kan bidra med?

L: Jeg tenker at, at vi kan bidra sammen i faglig diskusjoner, gjerne med utgangspunkt i fagartikler eller i noe som driver oss fremover i det faglige da.

S: Er det noe dere driver med innimellom?

L: Ja, innimellom, på personalmøter hvor vi er alle sammen liksom. Men vi kan jo ikke gjøre det på samme måte nå når vi ikke kan møtes. Vi er for mange til at vi kan møtes fysisk sammen, så da blir det litt sånn vanskelig med sånne type samarbeid og å få den fellesskapsfølelsen om at «nå går skolen vår denne vegen». Det blir litt vanskelig når vi sitter på hver vår skjerm rundt omkring.

S: Ja, det er jo litt spennende hvordan det påvirker. For det er jo noe med det å møtes og å skape et fellesskap. Og når man plutselig mister det litt så kan det jo være vanskelig å få den fellesskapsfølelsen?

L: Mhm, ja absolutt!

S: Uff, vi får krysse fingrene for at det går over etter hvert.

L: Ja, nei, vi må absolutt ikke gi opp håpet!

S: Men sånn andre, eller er det noen andre konkrete verktøy du kunne tenke deg for å jobbe med livsmestring?

L: For meg som lærer tenker du?

S: ja, for deg som lærer.

L: Eh, jeg, det med kort fortalt videoer syntes jeg var veldig bra. For det er jo ikke noe jeg kan sette av en time i uka til. Det er noe som må gjennomsyre. Det må liksom skje hver dag, det må skje når det er en konflikt jeg løser, det skjer liksom hele tiden. At vi og i skolen må ta det til oss at det er noe som skjer hele tiden og må tåle et det kommer med sånne små drys. Sånn som kort fortalt videoer, i etterkant av det har vi valgt å ha, isteden for kort fortalt, et bilde. Et maleri eller, som man snakker om på morgenen. Og da kan det like godt være følelser som kommer frem og snakkes om eller situasjoner. Jeg hadde en gang et bilde av noen fisker hvor to var vanlige og en smilte med teksten «be

different», ikke sant. Jeg tenker en bank av sånne bilder eller filmer eller noe man kan få sånne små drypp av liksom.

S: Mhm.

L: Det. Sånn som jeg kan bruke sammen med elevene rett og slett.

S: Ja, for å sette i gang refleksjon og tanker.

L: Mhm, gode spørsmål for eksempel. Godt formulerte spørsmål som er tilpasset forskjellige alderstrinn som får dem til å tenke, gruppeoppgaver eller sånne, litt sånne morsomme praktiske oppgaver som der hvor alle reiser seg, å de som svarer ja går til siden, de som er uenig stiller seg i midten ooog, sånne ting som gjør at de må bevege seg litt og som gjør at de husker det.

S: Mhm

L: Var det litt sånn du tenket på?

S: Ja, det var det absolutt. Og sånn når du jobber med livsmestring i undervisningen, hvertfall sånn du opplever det til nå, er det noen spesielle egenskaper du som lærer tenker er veldig viktig?

L: Hmm, jeg må jo tørre å bruke meg selv litt. Tørre å være ærlig, tørre å kanskje si hvilke feil jeg har eller, eeh, å tørre å begi meg ut på noe jeg ikke vet helt hvor ender hen. Å tørre, sånn som ved kort fortalt filmene om en følelse, jeg aner jo ikke hva som kommer da, sorg for eksempel, eller skam. Hva kommer i klassen da, jeg har jo ikke peiling, så jeg må tørre å ta imot det som kommer og være åpne for hva elevene er opptatt av. Jeg har jo tenkt på forhånd, men plutselig kommer de med noe helt annet.

S: Ja, hehe, de kan jo komme med alt mulig rart av tanker og reaksjoner!

L: hehe, ja de gjør jo det! Noen ting er jo kjempealvorlig, eller alvorlige ting som dukker opp, som jeg må ta. Både i klassen og, så noen ganger har jeg sakt av «vil du ha en prat etterpå», em, og, ja og det med å stille åpne, gode spørsmål. Det syntes jeg er vanskelig å jobbe masse med. Det er så fort å stille lukkede spørsmål, ja, sånn ja og nei spørsmål nesten. Sånn for å få den diskusjonen og for å få den åpenheten i klassen. For det er jo utrolig viktig med et godt klassemiljø for å kunne snakke om det her da.

S: Ja, det er det jo! Og det gode klassemiljøet er det jo opp til læreren å skape gjennom for eksempel å skape tillitt og gode relasjoner til elevene. Og det er jo kanskje litt det man gjør gjennom å være åpen med elevene også da, at det skaper litt mer tillitt.

L: Mhm. Og at det også er trygt å si det man ønsker å si da. Vi har hatt en sånn klassering som vi setter oss i en ring med stolene og prater litt om hvordan vi har det i 4. klasse i dag, og at de da kan si alt og øve på at det vi sier her skal vi ikke si videre, så å skape en fortrolighet da. Og det tenker jeg jo gjør noe med om de faktisk tør å prate om ting, ved å skape det fortrolige rommet da.

S: Ja, det er, hehe, det stoppet hele tankeprosessen min litt her.

L: hehe, det går så fint!

S: Heheh, ja. Men litt sånn til syvende og sist, hvordan tenker du livsmestring kommer til å påvirke din hverdag videre? Både i dit eget arbeid, men også for klassen.

L: Ja, jeg tenker jo det er det viktigste tema som har kommet nytt, det viktigste vi kan drive med, det viktigste som jeg kan hjelpe elevene med eller bidra til at de mestrer livet sitt og at jeg prøver å tenke at jeg er et forbilde, måten jeg gjør ting på, måten jeg svarer dem på, måten jeg tar imot den, måte vi løser konflikter, alt det har påvirkning på dem sitt liv da. Og hvordan de er ute i friminuttene, hvordan de er mot andre så ser de hva jeg skryter av og hva jeg velger å fokusere på, det tenker jeg har betydning for de også. Når jeg tok master så var det en filosof som sa at «vi får elevenes hjerter i hånda» vi har dem liksom til låns av elevene fra vi får dem på dagen, og hva vi velger å gjøre med det har så utrolig stor betydning. Jeg tenker at det må jeg forvalte. Jeg må gi dem gode verktøy, gi dem mestring faglig, sosialt i livet, ja alt. Hehe, det ble litt stort!

S: Hehe, ja det er jo litt stort dette livsmestringsbegrepet. Og det er jo litt som du sier, man vil jo være den læreren som legger et godt grunnlag for elevene og som blir husket for noe godt. Jeg husker jo fortsatt de lærerne jeg har hatt som påvirket livet mitt på en positiv måte, å det tror jeg mange andre også gjør. For lærere har stor påvirkning.

L: Ja, ikke sant. Jeg tror det altså! At elevene skal bli sett for den de er og blir sett i det gode de gjør og rose de og løfte de opp og frem.

S: Mhm. Men det var vel egentlig det jeg hadde av spørsmål, med mindre du har noe du ønsker å legge til, eller?

L: Nei, ikke hvis ikke du tenker det er noe mer. Og at det du har fått er noe du kan bruke.

S: Det er absolutt noe jeg kan bruke! Jeg har jo fått masse gode svar og muligheten til å høre hvordan din opplevelse av læreplanen er.

L: Mhm, så bra!

S: Da skrur jeg av lydopptakeren.

Vedlegg 7 – Transkripsjon Eva

S: Student/forsker

L: Lærer/informant

Intervju:

S: Sånn, da er lydopptakeren på. Så da tenkte jeg først å spørre deg hvilke tanker du om den nye læreplanen?

L: Ja, nå snakket vi jo litt før opptakeren ble slått på, men det at det kommer med en ny reform, som blir en nok en reform, gjør jo at en ikke møter det like åpenhjertig og em, med stor entusiasme. Hvis du har vært igjennom nok reformer s blir du litt sånn at «åja, igjen, hvordan kan jeg tilpasse det jeg allerede kan inn i denne reformen slik at jeg slipper å gjøre mer en jeg absolutt må». Jeg kjente hvertfall litt på den følelsen til å begynne med, at jeg var, ikke negativ til reformen, men heller trøtt av alle endringer. Så startet jo vi på jobben hos oss hvor vi fulgte dette opplæringsprogrammet til Udir, å de har et veldig godt opplæringsprogram! Vi har sett på videoer vi har jobbet i grupper med oppgaver og egen forståelse og diskutert opp og ned i mente. Ee, så jeg syntes jo det at vi har fått en god opplæring på det, i en tid som ble veldig underlig. Det er jo klart at vi startet vel med opplæringen på detter her i høsten 2019 var dvel da vi virkelig fikk satt det på agendaen på personalmøter å sånn, og gikk igjennom de første leksjonene frem til jul, også var det jo når corona kom, når man tror at man har et hav av tid, også har man plutselig ikke det allikevel, også blir man litt sånn, du mister de gode dialogene, du mister inspirasjonen, for det blir noe helt annet når du skal møte kolleger på Meet og det var et nytt forum og vi var ikke trent i å samhandle digitalt på den måten der og.. Nå føler jeg at jeg snakker meg litt ut på siden, men, men det er liksom når man møtte den nye reformen her så var det med litt blandede følelser, og det var med noen rammefaktorer som ikke var til det gode for reformen, også var det samtidig en sånn pliktfølelse om at «ja, vi må jo gjøre så godt vi kan allikevel og gi det en sjanse. Og vi må jo tro at det finnes noe bra her». Også har vi hanglest oss litt igjennom det frem til nå da. Litt sånn ambivalent, vi må jo og vi bør jo, ikke sant? Jeg vet ikke om det var et godt svar jeg?

S: Jo da, det var mye god informasjon! Men sånn fagfornyelsen og læreplanens utforming, hva tenker du om det?

L: Ja, nei det syntes jeg har vært veldig greit og jeg tror at jeg kommer til å bruk planleggingsverktøyet til Udir veldig mye. Jeg syntes det har vært greit å forholde seg til, spesielt til hvert ulikt fag. Jeg er jo faglærer på syvende trinn og da har jeg planlagt veldig mye av undervisninga via det digitale verktøyet. Også har jeg brukt det veldig mye på femte trinn for å lage tverrfaglige opplegg. Så jeg syntes de har gjort et godt stykke arbeid i å lage et godt verktøy for oss. Og nå vet jeg jo at det ikke er feilfritt og jeg

hat jo sett noen av de diskusjonen som er gått på at det er utfordringer med det, men da jeg tenker jeg at, okei, vi har hvertfall startet et sted da. Og det er jo forsøkt å tilby oss et hjelpemiddel som skal gjøre det litt lettere tilgjengelig for oss og som skal gjøre det litt mindre arbeidskrevende enn det for eksempel var med Ik06 eller Ik97 som kom som en stor bok i hånda og vær så god, les og finn ut hvilke mål du skal jobbe med. Så jeg syntes de har kommet opp med noen gode løsninger jeg kommer til å bruke også er jeg spent på hvordan det vil utvikle seg videre.

S: Mhm.

L: Det er vanskelig å se helt hvor de har endret så mye på mål, men hele oppbyggingen er jo, det henger sammen! Så jeg ser jo det, det har kommet inn en del nye mål, kompetansemål blant annet, som er litt annerledes enn før og det gjør det litt utfordrende i forhold til eksisterende læreverk og sånn, men ikke verre enn at det lett kan tilpasses da. Hvertfall sånn jeg opplever det da.

S: Ja, men det er jo bra, at det ikke føles uoverkommelig.

L: Nei, for jeg syntes jo ikke det, men jeg vet mange som føler det, at det er et helt ubrukelig arbeidsverktøy og, men hvorfor de syntes det, det vet jeg ikke. Og jeg har heller ikke hørt noen gode argumenter eller en forklaring på for det, hvorfor de ikke føler de får det til å funke.

S: Nei, å det kan jo være så mange forskjellig grunner, og det blir jo vanskelig å sette seg inn i selv.

L: Ja.

S: Men sånn, i den overordnede delen, der er det jo tre tverrfaglige temaer, ehm, folkehelse og livsmestring, hva tenker du når du hører det?

L: Nei jeg tenker jo at det er, det er jo ikke noe nytt. Vi har jo drevet med opplæring i folkehelse og livsmestring i alle år, altså, hvertfall så lenge jeg har kjennskap til læreplaner. Nå er vel L74 den første jeg var borti, og vi har alltid hatt temaer som passer inn i det vi nå kaller folkehelse og livsmestring, men vi har bare ikke kalt det det, vi hadde liksom ikke laget de tre bokhyllene. Så jeg tenker vi har fått tre nye bokhyller, også plukker vi bøker fra de gamle bokhyllene bare i et nytt system, også putter vi inn noen nye bøker i rekka for å komplimentere det, og, ja. Men vi har jo alltid holdt på med folkehelse, kosthold og sosiale ferdigheter. Så dette er jo ikke noe nytt, det er allerede kjent.

S: Ja. Så den største forskjellen nå er kanskje at det er litt mer formalisert og at man er pliktet til å jobbe med det?

L: Ja, og at det er systematisert tenker jeg. Og etter hvert så vil jeg jo håpe at det her blir et sånn tema som man får litt mer ferdig undervisningsopplegg på, for nå er det jo sånn at vi jobber jo ut ifra målene også sakser vi litt her og klipper litt her også er den litt aldersadekvat den teksten, men vi lager noe opplegg til det. Så det er veldig mye klipp og lim nå fordi det ikke finnes noe ferdig, også er det mange som har forsøkt å lage noen opplegg, men det må jo prøves ut noen år for å se om det kan funke, men for meg så handler det mest om sånn som du sier, at nå er man programforpliktet på det og man har

også løftet det opp fra å være en sånn bi-ting man også skal gjøre i tillegg til alt annet, til å bli en slags hoved overskrift som skal være med å styre mye av det andre da.

S: Mhm. Men når vi snakker litt om livsmestring, hva legger du egentlig i begrepet livsmestring?

L: Hmm, livsmestring ja. Hva er det egentlig å mestre livet da? Eh, det var en som sa at «du skal ikke mestre livet, du skal leve livet». Og jeg tenker at for å skulle leve livet som et fullverdig medlem av samfunnet, eller for å kunne si at man har levd et godt liv, så trenger man noen verktøy for å både forholde seg til de rammene som er der for å skape det gode livet da. Ja. Såå, jeg tenker at det er at livsmestring handler ikke om å alltid være lykkelig, men det handler om å kunne leve godt med det som ikke er så godt og det å klare å komme seg videre når verden stopper litt os.

S: Mhm.

L: Også er det jo et så stort tema også, så det kan jo være alt fra meg og mitt indre liv, mentale helse, meg også over på det mer praktiske plan. Livet handler jo også om å kunne håndtere penger.

S: Ja, absolutt!

L: Det handler om å kunne gjøre rent i huset sitt. Så det er veldig konkret. Det handler om å kunne skrive brev å si at, eller formulere en uttalelse om at «jeg trenger hjelp til det» eller «jeg er uenig i det», det å interagere i et samfunn. Og ikke minst respektbiten, ikke sant. Hvis du ikke lærer å respektere andre, hvordan skal du klare å respektere seg selv, det er et så ENORMT område!

S: Det er det!

L: Å tro at skolen skal være den som gir livsmestring ...

S: Ja, det er en utrolig stor oppgave i så fall

L: Ja, er en naiv oppgave at alle skal mestre livet.

S: Ja, det det er nok ikke sånn at alle elever som går ut av norsk skole vil klare å mestre livet.

L: Det er vel nesten umulig å få til hvis det kun blir skolens oppgave, så er det et utopi som nesten er latterlig. Det må jo nesten forpliktes et samfunn når det legges opp føringer som dette her for skolen, for dette her er umulig å nå hvis vi ikke har med oss alle de etatene som skolen samarbeider med, og ikke minst hjemmet. For det er ikke noe vi klarer alene. Men vi kan sette på agendaen og systematisere det og sette fokus på det, men vi kan ikke gjøre det alene.

S: Nei, det kan man jo ikke. Men som lærer så har man jo ganske stor innflytelse, så det er jo også en del man kan gjøre da kanskje?

L: Å jada.

S: Men hvordan tenker du å jobbe med livsmestring fremover? (12:01)

L: Ja, eh, altså vii, eh, holder jo på litt av det vi har fra før av. For vi har ee i *navn på kommunen*- skolen har vi jo dette ART arbeidet som nå har blitt SMART, eem, sånn at det med fokus på sosiale ferdigheter det har vært der i mange år og det kommer til å fortsette å være en del av skoletilbudet.

varslingslyd fra datamaskin

L: Fikk du søk?

S: Det var bare en varsel om en oppdatering på macen. Trodde jeg hadde klart å slå av lyden på varsler siden jeg må ha på lyd for å ta opp med diktafonen, men så enkelt var det vist ikke, hehe.

L: ja, hehe. Neida, så jeg tenker det der med SMART-skole, å jobbe med sosiale ferdigheter, det vil ligge der som et grunnlag, eller en rød tråd, eehm, igjennom året med temaer vi jobber med. På skolen vår har vi respekt, omsorg, samarbeid og ansvar som vi har som ferdigheter i et årskull som rusler og går også innenfor dem så er det flere ferdigheter, så å jobbe spesifikt med det tror jeg er kjempe viktig. Emm, ellers så ser vi sånn, jeg gikk inn å så litt hva vi har gjort i forhold til livsmestring spesifikt som fagtema, og vi hadde et prosjekt før jul som vi tok for oss kompetansemål fra samfunnsfag, naturfag, KRLE og engelsk og knyttet det opp mot puberteten og jobbet med det som en sånn overbyggende fane for å se på «jeg og meg i utvikling og samspillet rundt meg», men også forståelsen av hvem jeg er i et samfunn, i et demokrati, ikke sant, og hvordan vi mennesker kan føle oss like, men vi også kan utvikle oss ulikt, dette her med kjønnsidentitet blant annet, og innenfor naturfagen da det rent fysiologiske om hvordan et menneske utvikler seg og respekt og holdninger i KRLE og det å få et språk på samvær, eeh, eller å ha høflighetsuttrykk i på engelsk, i forhold til det å ha en interaksjonsform til andre mennesker. Så, jeg kan ikke si at jeg har en veldig klar tanke om hvordan jeg skal jobbe med tema videre, helt sånn, hva skal jeg si, overskuelig fremtid. Men vi har disse tre overordnede temaer vi skal jobbe med og de går i sånne sykluser gjennom året, sånn det er nå hvertfall. Og vi hadde da folkehelse og livsmestring først også har vi hatt bærekraft nå også skal vi ha demokrati og medborgerskap nå før sommeren, også blir det nå opp igjen i sjetten klasse at man kjører tre sånne større temaprojekter, også er det kanskje naturlig å tenke at det er, at vi blir mer bevisst da, at når vi jobber med demokrati og medborgerskap så er jo folkehelse og livsmestring en del av det da.

S: Mhm

L: Det er jo så vevd i hverandre. Man kan jo ikke snakke om demokrati og medborgerskap uten å snakke om folkehelse og livsmestring, og motsatt, så

S: Ja, det går veldig i hverandre.

L: Mhm.

S: Men det er jo spennende å høre hva dere har gjort. Så, men fremover så har dere kanskje ikke en helt klar plan, men dere har, dere er hvertfall inni et system foreløpig da?

L: Ja, og det er jo sånn at vi normalt sett har årsplaner vi følger hvor vi arver årsplanen fra sjetten klasse fra i fjor også mekker vi litt på den så den passer til oss, også, så man lager jo ikke helt nye årsplaner for hvert år. Men med en ny reform sånn som nå så blir man jo tvunget til å begynne på nytt. Emm, vi har ikke kommet så langt at vi har laget ferdige årsplaner for hvert fag. Dette er et år hvor vi må prøve

og feile litt, og jeg tror at etterhvert så vil dette bli satt i et system. Jeg vet ikke om du kjenner til den engelske skolen noe særlig?

S: Jo, litte gran. Jeg har vært på noe utveksling i York blant annet.

L: Ja? Jeg å også vært på engelsken der! Men jeg er hvertfall med på et samarbeidsprosjekt med universitetet hvor vi jobber med universitetet i Winchester, så jeg har fått være med på en del skolebesøk i Winchestertraktene og sånn de har det er der så er det sånn at, når du kommer inn i for eksempel fjerde klasse så står det fire prosjekter som skal gå igjennom året. Å de står der med overskrifter og premisser for prosjektet, også blir det brukt som en innfallsvinkler for mange oppgaver igjennom året. Og jeg tenker at det hadde vært veldig spennende for det vi holder på med her nå å, at man hadde liksom tre boards (plakater) klare, og da i femteklasse så har man det prosjektet under livsmestring og i sjette klasse har man det prosjektet, så hadde det vært litt system da. Så vi får se. Jeg ser for meg at en sånn plan for at det kanskje kan fungere, men vi må nok ha noen år på oss før vi vet om det funker sånn.

S: Ja, for det er jo midt i en prosess nå, det er det jo ikke noe tvil om. Og når coronaen kommer i tillegg så blir det jo kanskje litt kaos.

L: Ja, det blir hverfall ikke den, det fokuset det ville fått ellers da.

S: Nei, det gjør det nok ikke da

L: Nei.

S: Men ledelsen ved skolen din, har de arbeidet for å få inn livsmestring, eller gjort så dere får mulighet til å jobbe med det?

L: Nei, altså, de har vel ikke gjort så fryktelig mye mer som enn det jeg så med Udir sitt planverk og fulgt det løpet for å begynne å jobbe med en ny plan. Såå, jeg har prøvd liksom å tenke om vi har gjort noe særlig er enn det, men jeg kan ikke komme på at vi har hatt fokuset på det på noen annen måte.

S: Nei. Men har dere satt av noe tid til for eksempel profesjonsutvikling hvor dere har pratet om livsmestring?

L: Eee, ja de har vært litte granne, men ikke så mye. Jeg vet vi har hatt inne skolehelsesykepleier som har vært inne å, eh ikke satt i system akkurat, og dette er heller ikke noe nytt siden det har vært en tradisjon at helsesykepleier kommer og snakker om røde og grønne tanker og hva de kan tilby i forhold til mental helse. Også er det et sånt løp som ligger for skolehelsetjenesten som går på, eller som på en måte er en del av det en form av det i form av vaksineprogram og kostholdsplan og oppfølging av elever. Men utover det så kan jeg ikke komme på noe.

S: Så hvis jeg forstår deg riktig så blir største delen av jobben med å implementere livsmestring lagt over på lærerne?

L: Emm, ja, det vil jeg si! Også er det litt sånn, prøv og feil med de verktøyene man får presentert.

S: Mhm. Men lærerprofesjonen legger jo til rette for at man skal kunne dette med å jobbe med læreplaner og selvstendig kunne ta valg for elevenes beste innenfor rammene gitt av blant annet læreplanen. Som lærer har man jo den kompetansen som tilsier at man skal kunne gjøre det og man har jo metodefrihet og man har jo ganske stor grad av autonomi, så hvordan tenker du det spiller inn her?

L: Altså, fordelene med autonomien er jo at vi, em, vi får på en måte en sånn tillit til at vi er fagpersoner og at vi kan forvalte det faget vi har lært og kan bruke det som vi tenker er det beste. Og selvfølgelig så er det noen fallgruver, spesielt med ny læreplan sånn som nå, så kan det bli overveldende for mange, og det er lett å sette skylappene på å tenke at «dette har jeg gjort i alle år og dette fungerer for meg, så jeg fortsetter med det. Også tilpasser jeg læreplanen til meg så jeg slipper å tilpasse meg læreplanen». Em, vi har hatt en del planleggingstid hvor vi har jobbet konkret med undervisningsopplegg som skal brukes, ee, jeg tror nok det har vært veldig lurt, at vi som team har diskutert hvordan vi kan lage et tverrfaglig prosjekt på det tema, flerfaglig prosjekt, at vi bruker litt, at vi ikke bare får teorien på det å få en sånn teoretisk tilnærming men heller en praktisk tilnærming hvor man prøver ut og evaluerer, også er det opp til oss å endre på det vi ikke syntes var bra for å kunne prøve det ut på nytt igjen da. Og der er det som skolen stort sett alltid har vært, at evaluering er vi dårlige på, ee, når prosjektet er ferdig så er vi ferdig.. Så vi kommer sjeldent dit at vi evaluerer og forbedrer. Og det handler nok også litt om hvordan vi jobber her, og for eksempel i England hvor Ms. Smith har fjerdeklasse flere år på rad, så hun evaluerer jo hva som funket og hva som må endres til neste år, mens her så er det sånn at jeg kanskje kommer tilbake i femte klasse om tre år, hvis ikke jeg har vært en ekstra tur nedom småtrinnet, så er jeg ikke tilbake i femteklasse før om seks-syv år ikke sant, å da er jo mye av det long gone, ikke sant. Hva vartet som funket da? Så der kan det jo ligge noe godt i det å få til noen sånne konkrete prosjekter som ligger fast da. For da kan mine vurderinger av hva som fungerer i år være til nytte for de som skal jobbe med de samme prosjektene til neste år.

S: Mhm, så hvis jeg forstår deg riktig så søler du at profesjonsutviklingen går veldig bra frem til dere kommer til der evalueringen skal tas i bruk da, videre?

L: Ja, det stopper opp der. Deee, eh, det er en propp i systemet der.

S: Mhm, ja for da er jo på en måte den løsningen du tenkte litt på at det hadde vært en fast lærer per trinn, sånn at man kan jobbe litt mer kontinuerlig med.

L: Ja, for jeg ser jo det er jo noe med de rammefaktorene som ligger rundt hele arbeidsformen da, som vanskeliggjør det å bli motivert for evalueringen fordi vi ser en nytteverdi i neste skritt. Så da når vi jobber innenfor de rammene som vi gjør med faglærere, eller lærere som følger trinnet, at det da må være en annen måte at rammefaktorer for prosjektet må ligge, eller rammefaktoren lærer må stå og at prosjektet heller kan endres fra år til år. For sånn det er nå er det for mange x-faktorer som endres for å få det til å skli godt, eller, vi finner opp kruttet, eller hjulet hvert år alle sammen.

S: Mhm, så sånn, du har jo sakt litt om hvordan du kanskje kunne tenke deg å jobbe fremover, men hvis vi tenker oss den perfekte verden, hvilke resurser eller tiltak kunne du tenkt deg for å jobbe med livsmestring på en best mulig måte ovenfor elevene?

L: Hmm, tja, jeg tenker at det må tydelig defineres hvor mitt ansvar starter og stopper, vi blir veldig fort de som skal mestre alle grener av fagfeltet. Jeg blir fort terapeut, jeg blir fort helsesykepleier, jeg blir foreldre, jeg blir barnevern, så min rolle blir litt utydelig fordi det er ikke så tydelig hvor jeg skal ut og andre instanser skal inn. Så i en ideell verden så tenker jeg at vi må ha et tettere samarbeid med forskjellige faginstanser som er inne, er på banen og er tydelig på hvor deres fag starter og mitt slutter. Og, eh, at det er veldig tydelig for meg den grensen om at «hit, og ikke lenger». Så jeg tror at en relativt bevist lærer på de fleste temaer, at jeg er ærlig mot meg selv og tørr å innrømme for meg selv at «dette kan ikke jeg nok om, her er det andre som kan mer», men jeg forstår godt at det ikke er så lett hvis man kommer som for eksempel nyutdannet, med stor empati for jobben og kanskje litt mindre livserfaring og arbeidserfaring, så tror jeg man rett og slett gå på en del smeller.

S: Ja, det tror jeg det er lurt å forberede seg litt på, å være litt ekstra selvbevisst.

L: Ja, så jeg tror det med profesjon er, at vi er bevisst hvor vår profesjon stopper. Og der trenger vi nok eksterne som mener noe om det, for det er ikke noe vi kan mene noe om, også tenker jeg at andre faggrupper er tydelige på hvor vårt fag skal slutte, liksom, hvis du skjønner hva jeg mener med det?

S: Ja, det forstår jeg.

L: Mhm.

S: Men som profesjonell lærer, hvilke egenskaper ved deg selv tenker du er viktig når du jobber med livsmestring?

L: Å tåle, Å tåle elevenes virkelighet, og jeg må være tydelig på at det finnes ulike former for virkelighet, og at jeg er raus på at, eeem, alt, eller at normal-feltet er stort nok til at de aller fleste passer innenfor det. For jeg seg jo det at når det, når vi møtes i et klasserom, og spesielt på mellomtrinnet når du har noen i den prepuberale fasen, og noen som kanskje er midt oppi det og man er usikker på hvem man er, hvem man skal være, man er usikker på hvor man skal, hvordan man skal bli. Og det skaper jo mange følelser og kaos tanker, så det er klart at ee, at jeg som lærer både kan ta imot disse tankene uten å skulle ha en mening om disse tankene og bare være en trygg voksen som tåler det, ee, samtidig som jeg er en trygg voksen som kan veilede litt i forhold til konsekvensene av det. Jeg ser, særlig på syvende trinn, så er det i dette kaoset som mange av elevene sliter med der alle disse overveldende følelsene, så, ee, så tror jeg ofte at det siste de trenger er en besserwisser som gir dem svarene, men at de trenger noen som er trygge å gi spørsmålene til, em, ja. Så det at man ikke nødvendigvis tenker at alt skal skje i dag, men at man har litt ro på det at «ok, jeg hører hva du sier, la oss tenke på det Det er interessant hva du tenker, la oss tenke litt sammen».

S: Mhm.

L: For, vi kan fort vekk skape litt avstand hvis vi mener veldig mye veldig fort.

S: Ja, det er fort sant:

L: Mhm.

S: Men, er det enkelte grep du tenker at ledelsen kan ta for at du kan jobbe med livsmestring på en god måte? Enten på egenhånd eller sammen med profesjonsfelleskapet?

L: Altså, det er jo de som må organisere skolehverdagen, og det er de som må egge til rette for at vi får til, ee, samarbeid, for dette er jo et økonomisk spørsmål og. SÅ jeg tror at det er avtaleverket for skoleeier, med andre kommunale instanser, sånn at kommunen, på eier nivå, har utvikler avtaler. Så er det jo skoleleder nivå, som må legge til rette for timeplan og se de rammene som skoleleder besitter, for av vi skal kunne få det til. Og, eem. Jeg tror også det at skoleleder gjør lurt i det å ha forventninger, men i større grad inviterer til i stede for å beordre til.

S: Ja, mhm. For det er jo til syvende og sist lærerne som praktiserer og som jobber med dette her, så,

L: Ja, for vi har jo for eksempel besøk av incest senteret fast i andre og femte klasse. Og det er jo en avtale skoleeier har gjort på våre vegne og sakt at det skal vi ha, eller nå vet ikke jeg om det egentlig er regjeringsbestemt, at det er på et så høyt nivå?

S: Oi, det vet jeg ikke, det er er jeg usikker på.

L: Ja, jeg å. Men uansett er det noen som har gått inn å skat at dette skal vi gjennomføre, og det har blitt en helt naturlig del av femte trinn, så vi er forbrett på at de tar kontakt og sier de skal komme, så det er ikke et stort tiltak for oss å sette vårt arbeid til side da. Og sånn kunne det vært med andre etater og da. For da hadde vi vist at dette tema trenger ikke vi å gå så nærme innpå fordi helsesykepleier kommer og har om dette, som hun er spesialist på. Også at helsesykepleier faktisk kommer, at det ikke bare står på papiret, men at hun faktisk kommer, og hvis det ikke passer da, så kommer hun en annen dag, fordi det er en del av en avtale hvor vi ikke kan syntes for mye om det selv. Og da tenker jeg mest for de temaene innenfor livsmestring som vi ikke kan forvalte selv, men trenger på an måte at andre tar sånn at vi skal få gjort vår jobb. Der må rammeverket være på plass, på nivåer utenfor oss da.

S: Mhm, godt innspill!

L: Takk!

S: Da bare bytter jeg litt tema hvis ikke du har noe mer du vil si? Jeg har bare et par spørsmål til jeg vil innom.

L: Nei, jeg kommer ikke på noe spesielt.

S: Mhm, men da lurer jeg på om du kort kan si litt om hva du har av utdanning og eventuelle kurs eller tillegg som kan være relevant for livsmestring?

L: Mhm! Jeg er utdannet som faglærer i forming i bunn, med tre, metall og keramikk, og så etter det tok jeg religion og livssyn og migrasjonspedagogikk. Så har jeg tatt norsk som andrespråk, spess.ped og

engelsk. Det er vel det jeg har av formell kompetanse så langt. Em, jeg har vel ingen fag som er spesifikk knyttet til livsmestring, men jeg har jo, kanskje særlig fra spess.ped og mig.ped, hvor en del av pedagogikken går på dette med, og også fra religion og livssyn som handler om dette med «jeg i samfunnet». Og i norsk som andrespråk var det jo også en del om «jeg som en del av samfunnet», så det er vel det jeg har av formell bakgrunn i forhold til det.

S: Mhm, og utover det så er det år med arbeid og erfaring?

L: Ja, det har blitt en del år med arbeid og erfaring ja. Jeg har jo drevet asylmottak i fem år, og der får man jo også en del erfaring med det å mestre livet.

S: Ja? Det er jo absolutt relevant.

L: Der er det jo mange mennesker som, enten er supre og verdensmestere i å mestre livet. Men så er det også de som sliter og overhodet ikke klarer å mestre livet.

S: Mhm. Så når nye læreplanen, tenkte du at «her har jeg nok kompetanse for å jobbe med livsmestring for elevenes beste»?

L: Ja, hverfall innenfor de rammene jeg har skissert tidligere. Hmm, men det er jo som med den bagasjen jeg har med meg av kompetanse som tangerer inn mot, og erfaringer som tangerer inn mot, også har jeg jobbet mye med barn og unge gjennom årene og jobbet med mange barn og unge, i den forbindelse, så er det jo klart at jeg sitter på en del erfaring som fort gjør at jeg kan bli, hvis ikke jeg er kritisk til egen refleksjon og rolle, så kan jeg fort bli terapeuten som går over i en rolle som jeg ikke skal ha, ja.

S: Ja, for det er jo en vanskelig balansegang?

L: Ja, for hvor er grensen for «her slutter jeg»?

S: Ja, å det vil jo bli vanskelig hvis en elev trenger hjelp, å ikke gå over en grense hvor andre fagpersoner burde ta over.

L: Mhm, ja.

S: Nei, så det, ee, da har jeg egentlig fått masse god informasjon.

L: Ja, så flott.

S: Så da tar jeg og skrur av, eller hvis ikke du har noe mer du vil si som du tenker er viktig?

L: Nei, jeg tror vi har vært innom det meste nå.

S: Mhm, men da skrur jeg av lydopptakeren.

Vedlegg 8 – NSD godkjenning av prosjekt

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan oppfatter lærere på mellomtrinnet å arbeide med elevenes trygghet på skolen ved innføringen av den nye læreplanen og dens tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring

Referansenummer

585097

Registrert

09.10.2020 av Synne Thorkildsen - 579312@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Elisabeth Bakke, elisabeth.bakke@hvl.no, tlf: 53491443

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Synne Thorkildsen, synne.thorkildsen@gmail.com, tlf: 46453029

Prosjektperiode

31.08.2020 - 30.06.2021

Status

10.11.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

10.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 10.11.2020. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Zoom via Uninett er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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