



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Lærerrollen i møte med innføringen av psykisk helse og
livsmestring i læreplanverket

The teacher's role in the process of incorporating mental
health and life skills into the curriculum

Gølin Opedal

Kandidatnummer: 422

Masterfag i grunnskolelærerutdanning 1-7
Spesialpedagogikk MGBSP550, Vestlandsklasse
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett
Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag
16.05.2022

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

Tema for denne studien er lærerrollen i møte med psykisk helse og livsmestring. Gjennom læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 er folkehelse og livsmestring ett av tre nye tverrfaglige temaer som skal være gjennomgripende for hele skolens virksomhet.

Folkehelsebegrepet omfatter både fysisk og psykisk helse, men denne studiens tema er avgrenset til å omhandle psykisk helse sammen med livsmestring. Innføringen av disse temaene har skapt mye debatt og offentlig oppmerksomhet blant flere fagmiljø, særlig på vegne av elevene. Debatten har derimot i liten grad rettet seg mot lærerne, noe som er fokuset i denne studien. Med bakgrunn i at det er lærernes ansvar å forvalte disse temaene, er det derfor undersøkt hvilke refleksjoner og meninger et utvalg lærere gjør seg rundt egen rolle i møte med disse temaene.

Gjennom kvalitative, semistrukturerte intervju med fem barneskolelærere med spesialpedagogisk kompetanse har denne studiens formål vært å få et innblikk i hvilke tanker, refleksjoner og meninger informantene gjør seg rundt deres egen lærerrolle i møte med disse temaene, samt skape en bevisstgjøring rundt lærerrollen i møte med disse temaene. Dette har blitt utforsket gjennom følgende problemstilling: *Hvilke refleksjoner gjør et utvalg lærere rundt egen lærerrolle etter innføringen av psykisk helse og livsmestring i læreplanverket?* Problemstillingen er belyst fra et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapelig syn.

Gjennom en tematisk analyse er studiens funn kategorisert i tre overordnede temaer: 1) *Behov for livsmestring i skolen*, 2) *Kompleksitet i lærerrollen* og 3) *Lærerrollens ansvar*. Det første temaet viser at lærerne er positive til innføringen av livsmestring på vegne av elevene, men er kritiske til innføringen på vegne av seg selv som lærere. Det andre hovedtemaet viser at lærerne mener de er gitt et overveldende ansvar de ikke kan stå alene om etter innføringen av disse temaene. Det tredje funnet viser tendenser til at arbeidsoppgaver øker i mengde og omfang, noe som går ut over deres kapasitet til å faktisk se elevene. Studiens funn tyder på at trengs tydeligere rammer og retningslinjer for hvordan livsmestring defineres og forvaltes av lærere i skolen.

Abstract

The topic of this study is the teacher's role and mental health and life skills. In *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* public health and life skills are one of three new interdisciplinary topics that will affect all school subjects. Public health includes both physical health and mental health, but this study only thematizes mental health and life skills. The introduction of these topics has created public interest and debate among several professions, especially on the student's behalf. But the teachers have become a small part of this debate. Because it is the teachers that has to regulate these topics, it is in this study examined the teachers' reflections and meanings amongst their own role in regards to these topics.

The purpose of this study has been to gain insight into the thoughts, reflections and opinions teachers make about their own role in meeting these topics. I have tried to gain this insight through qualitative, semi-structured interviews with five primary school teachers with special education. The further purpose has been to create an awareness of the teacher role in meeting these topics. This has been examined through the following research question: *What reflections do a selection of teachers make about their own teaching role after the introduction of mental health and life skills in the curriculum?* The research question is elucidated from a phenomenological and hermeneutic scientific point of view.

Through a thematic analysis, the study's findings are categorized into three main themes: 1) *Need of life skills in school*, 2) *Complexity in the role as a teacher* and 3) The teachers' responsibility. The first theme shows that teachers are positive about the introduction of life skills on behalf of the students but are critical of the introduction on behalf of themselves as teachers. The second main theme shows that teachers believe they have been given an overwhelming responsibility they cannot handle by themselves after the introduction of these themes. The third finding shows tendencies for work assignments to increase in quantity and scope, which goes beyond their capacity to truly see the students. The study's findings suggest that a solid framework and clearer guidelines are needed for how life skills are defined and managed by teachers in the school.

Forord

Endelig er jeg ved veis ende! Innleveringen av masteroppgaven markerer slutten på et femårig langt studieløp som har vært veldig lærerikt og spennende, men også krevende og utfordrende til tider. Jeg har lært mye og utvidet min forståelseshorisont. Studietiden har virkelig vært et minne for livet, og det er derfor noe vemodig at denne oppgaven markerer slutten på denne tiden av livet.

I forbindelse med innlevering av masteroppgaven er det mange som fortjener en takk. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til de fem informantene som deltok i denne studien. Dere har bidratt med nyttig og verdifull kunnskap og erfaring. Uten dere hadde det ikke blitt noe oppgave.

Videre ønsker jeg å takke mine to veiledere, Knut Eriksen Eide og Gro Espeland. Takk for oppløftende ord, og konstruktive tilbakemeldinger.

Jeg ønsker også å takke venner, familie og kjæreste. Takk for at dere har hatt troen på meg.

Sist, men ikke minst vil jeg takke gjengen på fløy C. I arbeidet med å skrive masteroppgaven har utallige timer blitt tilbrakt på campus med denne gjengen. Takk for oppmuntrende ord, motivasjon, konstruktive tilbakemeldinger, og for mye latter og glede. Vi kom oss gjennom det sammen!

Bergen, Mai 2022

Gølin Opedal

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
FORORD	IV
1 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING	2
1.2 SPESIALPEDAGOGISK RELEVANS.....	4
1.3 BEGREPSAVKLARING.....	4
1.3.1 Livsmestring definisjon	4
1.3.2 Psykisk helse definisjon.....	5
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR	6
2 TEORI	7
2.1.1 Lærerprofesjonen i møte med ansvar og autonomi.....	7
2.2 PSYKISK HELSE OG LIVSMESTRING I SKOLEN	9
2.3 LK20.....	10
2.3.1 Rammene rundt livsmestring.....	10
2.3.2 Livsmestringsbegrepet - ulike perspektiver.....	12
2.4 LÆRERROLLEN I LYS AV SAMFUNNSENDRINGER.....	14
2.4.1 Kvantifiseringskultur.....	16
2.5 LÆRERROLLEN	17
2.5.1 Lærerrollens kunnskapsgrunnlag innen psykisk helse og livsmestring.....	18
2.5.2 Tverrprofesjonelt samarbeid.....	19
2.5.3 Foreldresamarbeid	21
2.6 OPPSUMMERING AV TEORI OG PERSPEKTIVER VIDERE	22
3 METODE.....	23
3.1 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	23
3.1.1 Fenomenologi	23
3.1.2 Hermeneutikk.....	24
3.2 KVALITATIV METODE	24
3.3 INTERVJU SOM FORSKNINGSMETODE	25
3.3.1 Semistrukturert intervju	25
3.3.2 Intervjuguide.....	26
3.3.3 Utvalg informanter.....	26
3.3.4 Pilotintervju	28
3.3.5 Gjennomføring av intervju.....	29

3.3.6	<i>Presentasjon av informantene</i>	30
3.4	ANALYSE.....	31
3.4.1	<i>Tematisk analyse</i>	31
3.4.2	<i>Valg i analyseprosessen</i>	35
3.5	FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER	35
3.5.1	<i>Forskningsetikk</i>	35
3.5.2	<i>Forskerrollen</i>	37
3.6	KVALITETSVURDERING AV STUDIEN.....	39
3.6.1	<i>Intern validitet</i>	39
3.6.2	<i>Ekstern validitet</i>	39
3.6.3	<i>Reliabilitet</i>	40
3.6.4	<i>Styrker og svakheter</i>	40
3.7	OPPSUMMERING AV METODE	42
4	ANALYSE OG DRØFTING	43
4.1	1) BEHOV FOR LIVSMESTRING I SKOLEN	44
4.1.1	<i>«Elever sliter psykisk tidligere og tidligere»</i>	44
4.1.2	<i>Oppsummering analysetema 1</i>	45
4.2	2) KOMPLEKSITET I LÆRERROLLEN	45
4.2.1	<i>«Er du lærer så er du supermann»</i>	46
4.2.2	<i>«Jeg har ikke noe spesiell utdanning innen psykisk helse»</i>	47
4.2.3	<i>«Elevene blir prisgitt hvilken lærer de får»</i>	49
4.2.4	<i>«Jeg synes vi får mindre og mindre tid til elevene»</i>	52
4.2.5	<i>Oppsummering analysetema 2</i>	55
4.3	3) LÆRERROLLENS ANSVAR	55
4.3.1	<i>«Vi kan ikke være alene om dette ansvaret»</i>	56
4.3.2	<i>«Økonomi styrer litt for mye»</i>	61
4.3.3	<i>«Samarbeidet mellom hjem og skole er ikke tydelig nok»</i>	63
4.3.4	<i>Oppsummering analysetema 3</i>	68
5	OPPSUMMERING OG AVSLUTNING	69
5.1	HOVEDFUNN.....	69
5.2	REFLEKSJONER RUNDT STUDIEN	71
5.3	FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	72
6	LITTERATURLISTE	74
7	VEDLEGG	79
7.1	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....	79
7.2	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING.....	81

7.3	VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA NSD	84
-----	--------------------------------------	----

Tabelloversikt

Tabell 1: Oversikt over informanter 31

1 Innledning

Det står stort sett bra til med barn og unge i Norge i dag (Bakken, 2021). Likevel rapporteres det om økende grad av utfordringer knyttet til norske barn og unges psykiske helse.

Utfordringene omhandler blant annet «prestasjonspress, stress, overstimulering, slitenhet, lærevansker, atferdsproblemer, psykiske lidelser, høysensitivitet, mangel på motivasjon og konsentrasjon, og ikke god nok-følelsen» (Myskja og Fikse, 2020, s. 16). Denne økende trenden av psykiske plager blir ansett som et samfunnsproblem, og behovet for å imøtekomme samfunnsutfordringene er noe av bakgrunnen for fornyelsen av Kunnskapsløftet, heretter kalt LK20. LK20 bygger på tanken om å gjøre skolen mer relevant og aktuell for nåtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Høsten 2020 ble LK20, innført som nytt læreplanverk, og tre tverrfaglige tema med utgangspunkt i samfunnsutfordringer ble innlemmet i den overordnede delen av læreplanverket. Følgende temaer var *demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring* (Kunnskapsdepartementet, 2017). De to førstnevnte temaene er etablerte temaer i skolen, men folkehelse og livsmestring er derimot relativt nye begrep i skolesammenheng. Med bakgrunn i LK20's tanke om å gjøre skolen mer relevant og dagsaktuell, trekkes det en parallell mellom den økende graden av psykiske plager blant unge og innføringen av disse temaene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Psykisk helse og livsmestring vekket særlig min interesse både på grunn av dets nye relevans i skolen, men også med bakgrunn i egen personlig interesse for temaene som er opparbeidet gjennom arbeidserfaring i skolen.

Samfunnet er i stadig endring og skolen med sitt samfunnsmandat må derfor imøtekomme denne utviklingen. Sentralt i dette mandatet står skolens rolle i å sørge for at «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Selv om skolens mandat må forstås bredt, er det sentralt at skolen jobber for å fremme elevens livsmestring. Med nytt læreplanverk har fokuset på å lære elevene å mestre egne liv blitt understreket ytterligere ved innføringen av livsmestring som tverrfaglig tema (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er dermed læreres ansvar å sørge for livsmestring blant alle elever, og dette fordrer lærere med kunnskap og kompetanse innen psykisk helse og livsmestring. Denne studien

forsøker å se nærmere på hvordan lærerne imøtekommer dette ansvaret, og hvilke refleksjoner de gjør seg rundt egen lærerrolle i møte med psykisk helse og livsmestring.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Bakgrunnen for dette prosjektet ligger i innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring på overordnet del av læreplanverket. Dette tverrfaglige temaet omfavner en rekke områder som blant annet fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet, rus, mediebruk, personlig økonomi, mellommenneskelige relasjoner, å kunne håndtere tanker og følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Som man ser favner temaet bredt, og både faktorer knytte til fysisk og psykisk helse legitimeres til dette temaet i skolen. I tråd med den økende grad av psykiske utfordringer blant barn og unge som pekt på over velger jeg derfor i denne studien å avgrense folkehelsebegrepet mot psykisk helse, og vil derfor i det videre eksplisitt fokusere på dette sammen med livsmestring. Jeg kommer til å bruke begrepene *psykisk helse* og *livsmestring* gjennom hele oppgaven, men det er fra det tverrfaglige temaet *folkehelse* og *livsmestring* begrepene stammer fra.

Livsmestringstemaet sammen med psykisk helse har skapt debatt blant flere fagmiljø, og ført til mye offentlig oppmerksomhet. Debatten og oppmerksomheten har på det overordnede plan handlet om spørsmålet om skolen er riktig arena å praktisere livsmestring på. Denne studien vil undersøke noen av påstandene som har vært tema i debatten. Det er skrevet flere påstander om hvordan innføringen av folkehelse og livsmestring vil påvirke *elevene*, men derimot lite om *lærerne*. Psykolog og filosof, Madsen (2020) har vært aktiv i debatten og skrevet en bok hvor han stiller seg kritisk på vegne av elevene til fokuset på livsmestring i skolen. Han innleder boken sin på denne måten:

Livsmestring. Smak på ordet. Hvem vil ikke mestre livet? Og hvem vil være uenig i at spesielt unge i dag som opplever så mye stress og press, kan ha godt av å lære seg å mestre livet? Og hvilken arena er bedre å gjøre det på enn nettopp grunnskolen, der 99,88 prosent av alle norske barn taktfast går? Å skulle problematisere psykisk helse og livsmestring som nå skal inn i den norske skolen, kan virke lite tilforlatelig. Men det er nettopp det som er siktemålet med denne boken (Madsen, 2020, s. 7).

Livsmestring slik det blir presentert her høres forlokkende ut, men det er likevel nødvendig å problematisere temaets plass i skolen, noe som er hensikten med denne studien. Madsen (2020) konsentrer debatten rundt elevene, og er kritisk til om livet egentlig lar seg mestre.

Han er kritisk til om innføringen av livsmestring i skolen kan føre til en psykologisering av skolen og samfunnet generelt, og mener det kan føre til en ytterligere individualisering av elevene, ved at stadig mer ansvar legges over på dem. Han argumenterer for at dette er et skritt vekk i fra fellesskapstanken som tradisjonelt har stått sterkt i skolen. Med dette mener han at han er bekymret for at livsmestringsbegrepet fører til at det i større grad blir opp til individet selv å løse utfordringer det står overfor. Han mener det dermed blir et forsøk på å endre elevene fremfor å endre systemet som gjerne fører til stress og press blant unge, og sikter da til skolen i seg selv. Videre peker han på at det å lære om kognitive prosesser, og prosesser rundt følelser er ganske krevende prosesser. Han er derfor kritisk og er bekymret for om vi lager enda en arena hvor elevene skal prestere, og at det kun er de mest ressurssterke elevene som vil profitere på det, mens de ressursvake elevene som gjerne har mest behov for hjelp vil ikke få noe utbytte av dette. Med bakgrunn i debatten om livsmestring er rett medisin for *elevene*, kan denne studien fungere som en del av debatten om livsmestring i skolen er rett medisin for *lærerne*.

Lærernes rolle er betydningsfull for hvordan temaene psykisk helse og livsmestring vil bli forvaltet i undervisningen. Alle elever i norsk skole har rett på et opplæringsmiljø som er trygt og som fremmer god helse, trivsel og læring (Opplæringsloven §9A-2, 1998). Dette ansvaret hviler på skolens ansatte og fordrer engasjerte og kyndige lærere. Lærernes perspektiv og egne stemmer i møte med disse temaene er relativt lite undersøkt. Jeg har derfor valgt å undersøke hvordan et lite utvalg lærere reflekterer over egen lærerrolle i møte med disse temaene. Jeg håper innsikten denne studien gir kan bidra til økt forståelse rundt temaet, samt belyse hva lærerne trenger for at implementeringen av temaene skal bli positive for både elevene og lærerne. Studiens formål er dermed skape en bevisstgjøring rundt lærerrollen i møte med temaene psykisk helse og livsmestring.

Problemstillingen for denne studien er følgende: *Hvilke refleksjoner gjør et utvalg lærere på rundt egen lærerrolle etter innføringen av psykisk helse og livsmestring i læreplanverket?* Jeg vil ut ifra denne problemstillingen se nærmere på hvordan et utvalg av fem lærere på barnetrinnet, fra tre ulike skoler opplever innføringen av disse temaene i skolen, og se på hvordan rollen deres som lærer blir påvirket av dette. Dette er blitt gjort gjennom semistrukturerte intervju. Med bakgrunn i at det er lærernes egne forståelser og beskrivelser av oppgavens studieobjekt, har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode. I det videre har tematisk analyse blitt anvendt som analysemetode.

1.2 Spesialpedagogisk relevans

Dette er en spesialpedagogisk forankret studie, men noen ganger kan det være utfordrende å plassere en studie under *ett* fagfelt alene. Skillet mellom fagdisiplinene allmennpedagogikk og spesialpedagogikk er ikke alltid like klar. Begge disiplinene bygger på kunnskap om undervisning, læring, utvikling og oppvekst, men spesialpedagogikken knyttes til elever som av ulike grunner ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen.

Spesialpedagogikkens overordnede formål er å fremme utvikling, læring og livsmestring hos barn og unge som av ulike grunner opplever – eller er i betydelig risiko for å oppleve – funksjonshemmede utfordringer i sin utvikling, læring og livsmestring (Befring & Næss, 2019). Psykisk helse og livsmestring er like gjeldende for alle mennesker – både elever med behov for spesialpedagogisk undervisning og ikke. Alle elever kommer til skolen med sin unike psykiske helse, og dette forutsetter at lærere – både med spesialpedagogisk kompetanse og ikke – evner å imøtekomme elevene, ettersom disse temaene er vektlagt i LK20.

Den økende graden av psykiske vansker *kan* føre til en økning i elever med behov for spesialpedagogisk undervisning. En av spesialpedagogikkens grunnleggende arbeidsoppgaver er tidlig forebygging med vekt på barns læring og livsmestring (Befring, Næss & Tangen, 2019). Psykisk helse er en avgjørende faktor for læring, og dersom de psykiske utfordringene blir *for* alvorlige kan dette gå ut over elevenes utbytte av ordinær undervisning, og mulig føre til behov for spesialpedagogisk undervisning. Innføringen av livsmestring på læreplanverket kan ses på som et forebyggende tiltak mot at elever utvikler psykiske plager og at de blir i stand til å mestre livet på en overkommelig måte. Denne studien kan derfor ses på som et forebyggende bidrag til at elever utvikler behov for spesialpedagogisk undervisning. Den spesialpedagogiske forankringen kommer også til uttrykk gjennom studiens informanter som har spesialpedagogisk utdanning og erfaring. I denne studien har jeg både hatt på meg allmennpedagogiske og spesialpedagogiske briller, og skillet mellom disse fagdisiplinene kan derfor flyte noe i denne oppgaven.

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Livsmestring definisjon

Jeg vil innledningsvis presentere livsmestringsbegrepet slik det blir definert i overordnet del av læreplanverket for å sette rammen for hva studiens fokus er tidlig i oppgaven.

Livsmestringsbegrepet vil imidlertid bli kommentert ytterligere i teoridelen – det på grunn av begrepets brede presentasjon i læreplanverket. Begrepet blir definert på denne måten i overordnet del: «Livsmestring dreier seg om 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» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Aktuelle områder innenfor temaet blir beskrevet på denne måten:

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

Beskrivelse av emnet livsmestring i den overordnede delen av læreplanverket favner bredt. I denne studien er det imidlertid livsmestring knyttet til psykisk helse som blir vektlagt. Ut fra formuleringen i overordnet del om folkehelse og livsmestring ser man at lærernes arbeid knyttet til temaet omfatter å gi elevene kompetanse som fremmer psykisk og fysisk helse og som gjør dem i stand til å ta ansvarlige livsvalg. Dette arbeidet handler blant annet om å styrke elevenes ressurser, og hjelpe dem til å forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Livsmestringsbegrepet er i en tidlig utviklingsfase (Myskja & Fikse, 2020, s. 17). Det foreligger derfor ulike perspektiv på begrepet. Dette kommer jeg nærmere inn på i teorikapitlet, men innledningsvis vil jeg poengtere at begrepet spriker i to retninger – individualistisk og kollektivistisk. Det individualistiske perspektiver konsentrerer seg om enkelteleven, mens det kollektivistiske fokuserer på livsmestring som en gode for samfunnet generelt og folkehelsen, og vektlegger samarbeid og fellesskap.

1.3.2 Psykisk helse definisjon

Spesialist i pedagogisk psykologisk rådgivning, Berg (2012, s. 23) viser til psykiater, Gilberts muntlige definisjon av god psykisk helse: «God psykisk helse er evne til å fordøye livets påkjenninger». Definisjonen peker på at livet vil innebære påkjenninger, og dermed inneholde både opp- og nedturer. Evnen til å fordøye disse påkjenningene kan i stor grad ses på som synonym til å *mestre* livets opp- og nedturer. Med dette til grunn trekker jeg i denne oppgaven parallell mellom psykisk helse og livsmestring, og ser på begrepene som to sider av samme sak. Psykisk helse blir beskrevet av WHO (2018) på denne måten:

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

Ut fra denne definisjonen handler psykisk helse om å kunne realisere eget potensial, mestre livets opp- og nedturer og at man kan fungere og yte i samfunnet. Psykisk helse handler altså om mer enn bare fravær fra psykiske plager eller lidelser. Man ser også ut fra denne definisjonen at psykisk helse handler om å mestre livet, og psykisk helse og livsmestring er derfor begreper som henger tett sammen. Det vil i denne oppgaven ikke bli gitt ytterligere oppmerksomhet til å forsøke å differensiere de to begrepene.

1.4 Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av fem kapitler. I første inneværende kapittel er studiens kontekst presentert. Kapittel 2 presenterer studiens teoretiske grunnlag. Dette har fungert som en støtte for å belyse denne studiens funn. I dette kapitlet vil lærerrollen og lærerprofesjonen i møte med psykisk helse og livsmestring være det sentrale. Kapittel 3 vil belyse studiens metodiske valg og refleksjoner presenteres med hensikt om å gi leseren et innblikk i forskningsprosessen. I dette kapitlet belyses og begrunnes valg om kvalitativ metode med påfølgende semistrukturert intervju som forskningsmetode, samt valg av tematisk analyse som analysemetode. I kapittel 4 vil studiens empiri analyseres og drøftes. Her vil informantenes utsagn tolkes og drøftes i lys av studiens teoretiske grunnlag. I Kapittel 5 vil studien i sin helhet oppsummeres, studiens hovedfunn vil bli presenteres. Det vil også bli presentert refleksjoner rundt studien som helhet og forslag til videre forskning.

2 Teori

Dette kapittelet danner det teoretiske grunnlaget for denne studien. Jeg vil derfor i det videre presentere teoretiske perspektiver som kan være med på å belyse lærernes refleksjoner om deres lærerrolle etter innføringen av livsmestring som tverrfaglig tema i skolen. Jeg vil i dette kapittelet se nærmere på hva livsmestring innebærer, samt hva som ligger bak innføringen av temaet på læreplanverket. Til dette vil styringsdokumenter og generelle definisjoner av begrepene bli brukt. I tråd med at denne studien forsøker å finne ut hvilke refleksjoner et utvalg lærer gjør seg rundt sin egen lærerrolle i møte med psykisk helse og livsmestring i skolen, blir det dermed relevant å se nærmere på teori om lærerrollen, samt lærerprofesjonen i møte med disse temaene. Til dette vil litteratur på feltet, samt tidligere studier bli anvendt. Det teoretiske perspektivet vil være med på å kaste lys over studiens empiri, og har vært en veiviser i den helhetlige forståelsen av denne studien.

2.1.1 Lærerprofesjonen i møte med ansvar og autonomi

I studiens innledning peker jeg på at skolen og lærerne er gitt ansvar for å sørge for god utvikling av elevenes psykiske helse og livsmestring. Jeg vil derfor i det videre understreke hva som ligger i lærernes ansvar og mandat. Det har de siste årene vokst frem et godt forskningsbelegg for å betrakte læreryrket som en profesjon (Mausethagen, 2015). Med bakgrunn i studiens problemstilling som undersøker lærerrollen, ser jeg på det som nødvendig å vise til lærerprofesjonene. Denne studien retter fokus mot hvilket ansvar lærerne har og er gidd gjennom ny læreplan, og dette profesjonsbegrepet vil derfor bli gjennomgått ytterligere. Profesjonsyrker har stor definisjonsmakt, og kan dermed ta store beslutninger som kan få store konsekvenser for menneskers ve og vel (Molander og Terum, 2008, s. 13). For læreryrket gjelder dette at måten lærerne utøver sin rolle som lærer på, kan få store konsekvenser for elevene. Dette handler dermed om hvilket handlingsrom lærerne har til å forvalte ansvaret sitt. Dette ser jeg i sammenheng med profesjonsbegrepene autonomi og ansvar. Jeg vil derfor i det følgende presentere disse sentrale profesjonsbegrepene.

2.1.1.1 Profesjonelt ansvar gjennom skolen sitt samfunnsmandat

Profesjonelt ansvar er med på å definere hva en profesjon er, og oppfattes dermed som en sentral del av lærerprofesjonalitet (Mausethagen, 2015). Lærernes ansvar blir konkretisert gjennom læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) og opplæringsloven (1998). Mausethagen (2015) mener lærerne i større grad enn tidligere blir ansvarliggjort for hva

elevene lærer på skolen. Lærerne er pålagt å utøve yrket sitt med utgangspunkt i opplæringsloven (1998) og læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tråd med denne studiens fokus på psykisk helse og livsmestring velger jeg å fokusere på skolen sitt samfunnsmandat med belegg i disse temaene. Skolen sitt ledende samfunnsmandat blir uttrykt gjennom formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998, §1-1). I denne paragrafen står det blant annet følgende: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng». Lærernes oppgave er dermed å bidra til at enkeltindividene utvikler seg både faglig, sosialt i en kontekst hvor fellesskap er ledende. I tråd med denne formuleringen pekes det implisitt på at elevenes liv og skoleliv henger tett sammen, og lærerne blir dermed tillagt et ansvar om å sørge for denne utviklingen av elevene. Lærerne skal ifølge overordnet del av læreplanverket alltid sørge for at skolehverdagen til elevene blir formet med utgangspunkt i et grunnleggende syn om at elevenes beste blir ivaretatt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Elevenes psykiske helse ble vektlagt ytterligere etter innføringen av §9A, hvor det blant annet står følgende: «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringsloven, 1998, §9A). Det blir dermed viktig at lærerne jobber med å sikre elevens fysiske og psykiske helse, trivsel og læring. Lærernes profesjonelle ansvar kommer til uttrykk gjennom hvordan de forvalter læreplanene i deres undervisning. Lærerne har også ansvar for kvaliteten i det pedagogiske og didaktiske arbeidet i klasserommet.

Det stilles ofte spørsmål knyttet til profesjonsutøverens evne til å holde orden i eget hus, eller om det er behov for ekstern kontroll for deres yrkesutøvelse (Molander og Terum, 2008, s. 13). Dette betegnes som profesjonsutøverens autonomi. Autonomi defineres som:

At profesjoner har intern kontroll, betyr at de har en (relativ) autonomi i utførelsen av sine arbeidsoppgaver. Standardene for hvordan disse skal utføres, er ikke definert av en ekstern autoritet, men av profesjonen selv på grunnlag av den kunnskapen den forvalter. Innenfor sitt virksomhetsområde gir profesjonen seg selv sine «lover». (Molander & Terum, 2008, s. 18).

I skolen handler autonomi om lærernes handlingsrom i deres utøvelse av læreryrket. Autonomi i klasserommet kan kort beskrives som friheten lærerne opplever til å bestemme over egen undervisning. Autonomien i yrkesutøvelsen til lærerne baserer seg på lærernes vitenskapelige kunnskapsbase (Mausethagen, 2015, s. 97). Lærernes autonomi bunner ut i

spørsmålet om de skal ha klare instruksjoner eller stort handlingsrom. Granlund, Mausethagen og Munthes (2011) rapport om lærerprofesjonalitet viser at lærerne både ønsker stor frihet til å ta selvstendige faglige valg, men også at de ønsker klare instruksjoner på arbeidet sitt, noe som begrenser handlingsrommet deres. I ekspertgruppas studie ble autonomien til lærerne fremhevet ved blant annet at lærerne vektla friheten til selv å kunne velge undervisningsmetode, og at de så på dette som en viktig del av lærerrollen (Askling et al., 2016). Autonomien ble imidlertid også fastslått som et kollektivt gode som lærerfellesskapet disponerte sammen. Det kom frem at det var god kultur for å dele undervisningsopplegg med hverandre og ved å ha åpne dører. På mange måter henger autonomi og ansvar sammen i undervisning. Man kan dermed si at elevene har behov for ansvarlige lærerne som har autonomi til å ta selvstendige avgjørelser som skal fremme elevenes beste.

Lærernes autonomi i lys av psykiske helse og livsmestring handler om at lærerne har kunnskap til å utarbeide undervisningsmetoder- og opplegg knyttet til disse temaene. Dette fordrer dermed lærere med tilstrekkelig kunnskap innen disse temaene, noe som det videre i oppgaven stilles ytterligere spørsmål om.

2.2 Psykisk helse og livsmestring i skolen

Lærere har en unik rolle til å fremme psykisk helse hos barn ved at skolen er en unik samfunnsinstitusjon som har mulighet til å identifisere og formidle hjelp til dem som sliter psykisk (Bru, Idsøe og Øverland, 2016, s. 13). Elevene tilbringer store deler av hverdagen på skolen, og det kan dermed ses på som en naturlig arena å arbeide med psykisk helse på. Bru et al. peker videre på at en god psykisk helse er viktig for elevene fordi «en god psykisk helse er sentralt for læring, utvikling og livsutfoldelse» (2016, s. 13). Skolen som arena for å arbeide forebyggende med psykisk helse viser seg også i Opptappingsplanen for barn og unges psykiske helse (Prop. 121 (2018-2019)). I denne proposisjonen kommer det frem at skolen er en sentral arena for forebyggende arbeid knyttet til barn og unges psykiske helse. Det presiseres at skolen skal fortsette sitt forebyggende arbeid om å se og handle tidlig knyttet til denne problematikken. Skolen som sentral arena for forebyggende arbeid knyttet til psykisk helse og livsmestring understrekes også flere plasser i litteraturen (Bru, Idsøe & Øverland, 2016; Bunting og Moshuus, 2017; Myskja og Fikse, 2020).

Skolens arbeid for utvikling av god psykisk helse og livsmestring hos elevene blir sentral på flere måter. Uthus (2017) peker på at de erfaringer elevene gjør seg på skolen blir avgjørende for deres psykiske helse. På ene siden kan skolen være med på å fremme god psykisk helse og livsmestring ved at elevene opplever trygghet og mestring. På andre siden kan skolen være en trussel ved at elevene ikke er trygge og opplever lite eller ingen mestring. For å få til at skolen utgjør en arena som fremmer god psykisk helse trengs det trygge voksne med tilstrekkelig kompetanse innen feltet (Uthus, 2017). Selv om det etableres at skolen er et egnet sted for å arbeide med barn og unges psykiske helse og livsmestring trengs det likevel å problematiseres. Dette gjøres i denne oppgaven ved å utfordre hvordan lærerne imøtekommer ansvaret om å sørge for elevenes utvikling av psykiske helse og livsmestring.

2.3 LK20

For å forstå endringene lærerne blir utsatt for ønsker jeg å se nærmere på hva som ligger bak innføringen av livsmestring på læreplanverket. Samfunnet er i stadig forandring, både sosialt, politisk, kulturelt og økonomisk. Skolen med sitt sentrale samfunnsmandat blir en intuitiv del av denne endringsprosessen, og nye reformer med tilhørende nye læreplaner blir en del av denne endringen. Hargreaves (1994, s. 20-21) betrakter skolens praksis og prosedyrer, regler og relasjoner sammen med sosiologiske og psykologiske mekanismer som skjebnen i enhver endring, og kaller det for endringsprosessen. Han peker videre på at endringer som skjer i skolen kun baserer seg på politikk, og at endringene kan fremstå som imponerende på utsiden, men at de egentlig ikke går til kjernen i hvordan barn lærer og hvordan lærere underviser. Dette kan ses i sammenheng med hvordan Madsen (2020) spør: «hvem vil ikke mestre livet, og hvilken bedre plass er det å gjøre det enn i skolen hvor flesteparten av barn oppholder seg i oppveksten». Politiske endringer på læreplanverket som tilsynelatende virker positive ved første øyekast, trengs også å belyses med et kritisk blikk.

2.3.1 Rammene rundt livsmestring

Formålet med opplæringen i den norske skolen er flertydig, og utspiller seg på flere nivå. Et av formålene lyder som følger; «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Det å mestre livet har altså vært en sentral del i skolen helt siden formålsparagrafens opprinnelse, og livsmestring er dermed ikke et nytt fenomen i skolen. Begrepet, livsmestring kan derimot ses på som nytt etter at det er kommet

ekspisitt til uttrykk i overordnet del av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Begrepet ble brukt av Ludvigsen utvalgets utredning i 2013, hvor utvalget ble oppnevnt av regjeringen til å vurdere i hvilken grad skolens innhold dekker krav om kompetanse elevene vil trenge i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2015: 8, s. 14). Det ble pekt på at endringer i samfunnet skjer stadig raskere, noe som stiller krav til at skolen må etterfølge dette tempoet.

Ludvigsen utvalgets oppdrag var å vurdere skolens grunnopplæring opp mot fremtidens kompetansekrav (NOU 2015:8, s. 12). I 2015 leverte de sin sluttrapport, *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser* til Kunnskapsdepartementet, som foreslo en rekke fornyelser av skolen, deriblant tre tverrfaglige temaer som rettet seg mot dagsaktuelle og fremtidige utfordringer i det norske samfunn (NOU 2015:8, s. 12). Deriblant ble folkehelse og livsmestring nevnt som forslag til tverrfaglig tema.

Bakgrunnen for innføringen av folkehelse og livsmestring kan ses i sammenheng med et stadig mer individualisert samfunn. Ludvigsen utvalget (NOU 2015:8, s. 50) skriver at på bakgrunn av den økte individualiseringen av samfunnet, og den store tilgangen på informasjon, vurderer utvalget at kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlige valg i eget liv som betydningsfulle. Utvalget peker videre på at det er viktig med en kompetansestyking blant elever innen områder som egen kropp og helse, inkludert psykisk helse. Dette som følge av den økende trenden av psykiske plager blant barn og unge og i samfunnet generelt. Det pekes derfor på som viktig at elevene lærer å ta vare på egen kropp og helse (NOU 2015:8, s. 52). Videre gir individualiseringen av samfunnet relevans for elevers motivasjon og mestringsopplevelser fordi det knyttes til å ta ansvar for eget liv (NOU 2015:8, s. 52). Individualiseringen av samfunnet belyses også av Samnøy og Tjomslands (2021) som viser at den økende individualiseringen i samfunnet gjør at oppmerksomheten rettes mot individet heller enn mot fellesskapet. Dette kan være problematisk ved at elevene blir tillagt et for stort ansvar for eget liv. På andre siden kan det også være problematisk for lærerne som får ansvar om å utruste elevene med metoder for å mestre og ta ansvar for eget liv. Samnøy og Tjomsland (2021) presiserer derimot, at det er stor forskjell på faglig mestring som skolen har ansvar for, og over til en altomfattende mestring av hele livet. Utfordringene rundt livsmestringsbegrepet er at det på ene siden kan forstås ut fra kollektivistiske tanker om fellesskap og samfunn, men på andre siden kan det forstås individualistisk ved at det setter krav og forventninger til enkeltelevne. Disse ulike perspektivene vil bli ytterligere presisert under neste avsnitt, 2.3.2 *Livsmestringsbegrepet – ulike perspektiver*.

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema ble inkludert i Meld. St. 28 *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Denne meldingen var grunnlaget for utarbeidelsen av det nye læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Innføringen ble begrunnet med anbefalingene fra Ludvigsen utvalget (NOU 2015:8) og med hjemmel i formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998, §1-1). Men innføringen av folkehelse og livsmestring på læreplanverket kan også ses på som et politisk verktøy for å møte det individualistiske samfunnet vi lever i. «Formålet om å spare enkeltindivid for lidelser og samfunnet for unødige kostnader til behandling er i utgangspunktet ikke vanskelig å stille seg bak» (Madsen, 2020, s. 35). Det kan dermed ses på som et politisk verktøy for å møte de psykiske helseutfordringene som unge står overfor i dag. Derimot er det en manglende evne til å mestre livets utfordringer som blir betegnet som en av hovedårsakene til psykiske helseplager hos både barn og voksne (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 10).

2.3.2 Livsmestringsbegrepet - ulike perspektiver

Livsmestringsbegrepet er relativt nytt – både i form av at det er et relativt nytt begrep på læreplanverket (LK20), men også ved at fagfeltet er i en relativt tidlig utviklingsfase (Myskja & Fikse, 2020, s. 17). Både individuelle og kollektivistiske perspektiver blir tillagt begrepet, og det er derfor ikke en entydig definisjon av begrepet. I overordnet del av Kunnskapsløftet (LK20) blir det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* beskrevet ved at skolen skal gi elevene kompetanse og ferdigheter som skal fremme psykisk og fysisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Temaet blir tillagt et individuelt perspektiv ved at det er ment for å kunne legge til rette for gode helsevalg for den enkelte, samt et kollektivistisk perspektiv ved at det vektlegges at et samfunn som legger til rette for gode helsevalg for den enkelte har stor betydning for folkehelsen i samfunnet.

Slik livsmestring blir fremstilt i overordnet del av læreplanverket og i styringsdokumentene blir det tillagt både et individuelt, samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Det begrunnes med at sosialt fellesskap og støtte er viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd (Meld. St.28 (2015-2016), s. 39). Det pekes videre på at det gir tilhørighet og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer. Ved å se til ulike definisjoner av livsmestring ser man at ulike perspektiv blir vektlagt.

Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU) har i prosjektet, *Livsmestring i skolen* utarbeidet en definisjon av hva livsmestring er;

Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden (Prebensen & Hegstad, 2017, s.9).

Definisjonen vektlegger enkeltindividets ferdigheter og kunnskaper som faktorer for mestring, og den individualistiske tanken står sterkt også her. Som nevnt tidligere er blant annet Madsen (2020) kritisk til dette individualistiske fokuset. For å nyansere begrepet presenteres derfor Myskja og Fikses (2020) refleksjoner rundt begrepet.

Myskja og Fikse (2020, s. 17) viser til at livsmestring som fagfelt er i en tidlig utviklingsfase, og at det derfor per i dag ikke finnes en entydig definisjon av faget eller hva begrepet skal innebære. De peker videre på at livsmestring ved første øyekast kan forstås som et personlig anliggende, og at livsmestring blir enda en ny arena som elever skal mestre på. Dette er i tråd med Madsens (2020) tanker om livsmestring som er kritisk til mestringspresset elevene kan bli utsatt for ved å måtte prestere på selve livet. Myskja og Fikse (2020) fremhever derimot en bærekraftig tilnærming til livsmestring på både person-, gruppe- og samfunnsnivå. «Det handler her om respekt for og å lære mer om sammenhenger i egen kropp, følelser og tanker og hva som er helsefremmende bidrag og kan påvirke både personer, grupper, samfunnskulturer og systemer» (Myskja & Fikse, 2020, s. 18). Ved å se til denne definisjonen vektlegges det et større kollektivt fokus på begrepet livsmestring, og fokuset endrer retning bort fra det eksplisitte fokuset på individnivå. Slik det kommer frem i den presenterte litteraturen blir livsmestringsbegrepet tillagt ulike perspektiver, både individuelle og kollektivistiske perspektiver. Dersom man kan skille mellom en kollektivistisk forståelse og en individuell forståelse av livsmestringsbegrepet finner vi elementer av begge forståelsene i læreplanverket. For lærerne kan dette dermed skape usikkerhet i hvordan de skal forvalte ansvaret de er gidd gjennom nytt læreplanverk med tilhørende livsmestringsbegrep. Dette på grunn av at det foreligger ulike perspektiver, og dermed ulik forståelse av begrepet.

I en rapport fra Helsedirektoratet pekes det også på samfunnets struktur som en av grunnene til at det stilles krav om livsmestring i skolen:

«Det er også vesentlig å være oppmerksom på at globalisering og modernisering kan bidra til en samfunnsutvikling som både øker muligheter for utfordringer, men også øker presset på enkeltindivider og dermed stiller økte krav til livsmestring» (Samdal, Wold, Harris, & Torsheim, 2017, s. 42).

Rapporten anerkjenner ut fra dette sitatet individualiseringen av samfunnet, men problematiserer denne individualiseringen ved å presentere en mulighet for at det øker til press på enkeltindividet. Rapporten peker videre på at globalisering og modernisering fører til individualisering i samfunnet. Dette kommer til uttrykk i form av at økt kompleksitet i samhandling- og påvirkningskanaler som for eksempel internett, øker individets krav om å håndtere mulighetene og påvirkningskraften individet står overfor (Samdal et al., 2017, s. 42).

Når man leser den overordnede delen av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) kan livsmestring forstås både ut fra et kollektivistisk perspektiv, og som en utrustning med kompetanse til enkeltindividene. Det kollektivistiske perspektivet kommer til uttrykk gjennom hvordan departementet trekker frem at gode helsevalg for enkeltindividene har stor betydning for folkehelsen. Kunnskapsdepartementet (2017) beskriver livsmestring som følgende; «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». Denne definisjonen er likevel noe vag, og begrepet rommer fortsatt svært bredt. Definisjonen peker ikke direkte hva livsmestring egentlig er, og den etterlater seg noen ubesvarte spørsmål som for eksempel hvilke faktorer det er snakk om, og mer konkret hva mestring dreier seg om. Dette kan gjøre det utfordrende for den enkelte lærer å forstå livsmestringsbegrepet. LK20 er også klar på at det ikke er opp til enkeltindividene å løse de store samfunnsutfordringene som blant annet utfordringer knyttet til psykisk og fysisk helse. Likevel fremtrer individperspektivet relativt tydelig ved læreplanverkets fokus på individets ansvar om å mestre eget liv.

2.4 Lærerrollen i lys av samfunnsendringer

Samfunnet slik det er i dag kan kategoriseres som et samfunn med postmodernistiske trekk (Hargreaves, 1994). Hargreaves (1994) belyser endringene lærerne gjennomgår i lys av en postmoderne verden, som i korte trekk er preget av at samfunnets institusjoner, deriblant skolene, gjennomgår radikale og hurtige endringer. Postmoderniteten skiller seg ut fra tidligere epoker ved at informasjon organiseres annerledes, bearbeides raskere, og tilgangen

og utbredelsen er mer allmenn enn tidligere (Hargreaves, 1994, s. 57). En av postmodernitetens sentrale dimensjoner er at den konsentrerer tid og rom i høy grad.

I skolesammenheng kan postmodernitetens trekk føre til travle og overarbeidede lærere med en konstant følelse av tidsmangel. Denne tidsmangelen er en av de faktorene som i sterk grad fører til overflatiske løsninger (Hargreaves, 1994, s. 93). Økte forventinger, mer omfattende krav, større vekt på resultatansvar, flere «sosialarbeideroppgaver», stadig noe nytt som innføres, og mer byråkrati enn før er klare vitnemål om problemet med kronisk overbelastning er kjernen i denne intensiveringstesen (Hargreaves, 1994, s. 143). I lys av lærernes ansvar uttrykt gjennom LK20 er lærerne tillagt flere oppgaver etter at tre nye tverrfaglige temaer er implementert. I tråd med postmodernitetens trekk kan dette være en uheldig faktor for lærerne som blir pålagt dette ansvaret. Dette peker også ekspertgruppa på, som stiller spørsmål om dagens skole er offer for et «overload»-problem (Askling et al., 2016).

Hargreaves (1994) kategoriserer derimot dagens skolesystem som modernistisk. På grunn av oppgavens omfang vil det ikke bli gitt oppmerksomhet til å utdype hva moderniteten handler om, men i korte tekk kan det ses på som en motvekt til postmoderniteten (Hargreaves, 1994). De postmodernistiske trekkene ved dagens samfunn som er preget av hurtige, komplekse og usikre endringer skaper dermed utfordringer for dagens skolesystem. Lærerne står dermed i en spagat mellom to komplekse verdener. Kompleksiteten og usikkerheten kan belyses ved at postmoderne økonomier er preget av reduksjon av tradisjonelle avgrensinger mellom arbeidsoppgaver og innføring av overlappinger og rotasjonsendringer i oppgavefordeling og stillingsbeskrivelser (Hargreaves, 1994, s. 61). I skolesammenheng kan dette tyde på uavklarte oppgaver for lærerne.

I lys av organisasjonsmessig struktur belyser postmoderniteten behovet fleksibilitet og mottakelighet i en større desentralisert struktur, mindre spesialisering, og mindre rigide roller og grenser (Hargreaves, 1994). Hargreaves (1994) skaper et bilde av postmoderniteten ved hjelp av en bevegelig mosaikk. På denne måten er roller og funksjoner, deriblant lærerrollen i en dynamisk endringsprosess uten tydelige rammer. For lærerne kan dette tyde på at lærerrollen endrer seg kontinuerlig, og innebærer at lærerne må omstille seg raskt. Dette underbygger Danielsens (2021, s. 199) påstand om at det er mye arbeid som gjenstår når det gjelder ansvarsavklaringer og kompetanseheving i det tverrprofesjonelle arbeidet i skolen.

Postmodernitetens komprimering av tid kan ses i sammenheng av ekspertgruppas (Askling, 2016) studie om lærerrollen. Det kommer frem i denne studien at lærerne forteller om mange komplekse oppgaver og ansvar som er forventet av dem å fylle. Oppgavene omfatter blant annet samarbeid tilknyttet utviklingstid og øvrig samarbeid. Videre kommer det frem at mye tid går til oppfølging av enkeltelever, foreldresamarbeid og en mengde tid til dokumentasjon i form av rapportering. Flere uttrykte frustrasjon over at disse oppgavene tok mye tid, noe som førte til mindre tid til det de «egentlig» skulle drive med, nemlig for- og etterarbeid knyttet til undervisning (Askling et al., 2016).

2.4.1 Kvantifiseringskultur

Postmodernitetens komprimering av tid og rom kan også ses i sammenheng med kvantifiseringskulturen i skolen. Skarpenes (2021) skriver at utenom individualiseringen av samfunnet er vår tid også preget av en dominerende kvantifiseringskultur. Kvantifiseringskulturen er preget av måling og kvantifisering av flere områder i samfunnet, blant annet statlige institusjoner som blant annet skolen. Skarpenes (2021) hevder at denne kulturen med sine ulike statistiske oversikter, resultater fra ulike evalueringer, målinger og tester blir produsert stadig hurtigere. Dette kan ses i sammenheng med *New Public Management* (NPM) som er en samlebetegnelse på en styringsform som har rasjonalisering og effektivisering som sin filosofi, og med den økende involveringen av *Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD) innen utdanningsfeltet. Innenfor utdanningssektoren har NPM *mål- og resultatstyring* som sin filosofi (Mausethagen, 2015, s. 30). I år 2000 ble den første PISA-undersøkelsen gjennomført av OECD i en rekke land – noe som førte til det mye omtalte PISA-sjokket i Norge. Etter offentliggjøringen av PISA-resultatene i Norge i 2001 førte det til mye diskusjoner rundt utdanningssektoren som omhandlet spørsmål om man hadde hatt for mye vektlegging av ikke-faglig innhold i skolen, og om man derav var for lite opptatt av faglig kunnskap (Mausethagen, 2015, s. 33). På bakgrunn av denne diskusjonen ble nye reformer innført, og det nasjonale kvalitetsvurderingsorganet, med tilhørende nasjonale prøver ble et resultat av dette. Det oppstod derfor et skille etter det såkalte PISA-sjokket (Mausethagen, 2015). Jeg trekker derfor en parallell mellom dette og postmoderniteten komprimering av tid i form av at det har ført til at lærere står overfor et høyere faglig trykk, og må derfor bruke mer tid på for- og etterarbeid til undervisning. Dette faglige trykket krever ressurser, og jeg stiller derfor spørsmål ved om det er økonomiske ressurser til å prioritere de nye tverrfaglige temaene, særlig knyttet til elevenes psykiske helse. Dersom man ser på lærerrollen i møte med postmoderniteten kan

man si at rollen endrer seg raskere og raskere, og innføringen av ny læreplan med tilhørende tverrfaglige temaer kan tyde på at denne endringen har ekspandert. Det er likevel ikke nok grunnlag for å konstatere dette da det etableres at det er store forskjeller i lærerrollen (Askling et al., 2016). Disse forskjellene knyttes blant annet til kommune- og skolestørrelse og økonomi.

Summen av dette har ført til en mer mål- og resultatorientert norsk skole, som jeg velger å se i sammenheng med kvantifiseringskulturen. Statistiske oversikter, resultater fra ulike evalueringer, målinger og tester er karakteristikk for denne kulturen, og de blir dessuten produsert stadig raskere (Skarpenes, 2021). For lærerne innebærer kvantifiseringskulturen en opphoping av arbeid i form av større faglig trykk og prestasjonspress. I tråd med innføringen av tre nye tverrfaglige temaer, kan dette tyde på en ytterligere opphoping av arbeid og større faglig press. Det kan derfor stilles spørsmål ved om samfunnets utfordringer legges over på skolene og at det dermed stilles for høye krav til ansvarliggjøring av lærerne. Er det lærernes oppgave å løse utfordringene knyttet til barn og unges psykisk helseutfordringer?

2.5 Lærerrollen

Med bakgrunn i at denne studien forsøker å undersøke et utvalg læreres refleksjoner rundt egen lærerrolle etter innføring av livsmestring som tverrfaglig tema i skolen, ser jeg på det som nødvendig å se nærmere på hva rollen innebærer. Det finnes relativt lite forskning på lærerrollen i møte med psykisk helse og livsmestring etter innføring av ny læreplan, og jeg har derfor valgt å se til hvordan lærerrollen generelt blir oppfattet av lærerne selv. Det bør nevnes at denne studien undersøker fem lærere med spesialpedagogisk utdanning og kompetanse sine refleksjoner rundt egen lærerrolle, men jeg har ikke lyktes med å finne forskning eksplisitt til spesialpedagogers rolle. Valget falt da på å se til lærerrollen generelt i forskning. En sentral studie rundt dette er ekspertgruppas studie om lærerrollen (Askling et al., 2015). Den tar utgangspunkt i hvordan lærerrollen blir eksplisitt oppfattet av lærerne selv. Formålet med den studien var å bringe frem kunnskap som ga innsikt i dagens lærerrolle, sett i et historisk perspektiv, samt danne et utgangspunkt for forslag om hvordan lærerrollen kunne utvikles (Askling et al., 2016). Selv om studien er seks år gammel anså jeg likevel studien som relevant i tråd med utviklingsperspektivet, da jeg var nysgjerrig på å se om det forelå eksplisitte forskjeller i lærerrollen før og etter innføringen av LK20.

Kunnskapsgrunnlaget ble derfor utvidet i lys av hvordan lærerne selv opplevde sin egen rolle innenfor dagens skole, lærerne selvforståelse og hvordan de håndterer og fyller sin rolle.

Ekspertgruppa definerer en rolle som summen av forventinger og krav (Askling et al., 2016, s. 29). Lærerrollen omfatter derav summen av forventinger og krav som stilles til læreryrket både innad i skolen, men også fra det øvrige samfunnet. Lærerrollen må derfor forstås i spennet mellom ytre påvirkende krefter, og de kravene som stilles til utøvelsen av yrket. I korte trekk peker ekspertgruppa på at lærerrollen har blitt mer mangfoldig, og mer kompleks (Askling et al., 2016, s. 23-40). Dette viser seg gjennom at forventningene til lærerrollen har økt. Blant annet pekes det på at mange av lærerne er forventet å løse og håndtere er ofte utfordringer knyttet til sosiale forhold, for eksempel rus og psykiatri. Dilemmaet ligger i at lærerne delvis blir holdt ansvarlig for å løse denne typen problemer, uten tilstrekkelig kompetanse.

2.5.1 Lærerrollens kunnskapsgrunnlag innen psykisk helse og livsmestring

Som nevnt har skolen en unik mulighet til å jobbe med elevers psykiske helse. Ringereide og Torkildsen (2019, s. 16) skriver at skolen skal bidra til å bedre elevers psykiske helse og livsmestring med gode, universelle tiltak. De peker videre på at for lærerne handler dette om å skape en skole som gir elevene gode vilkår for å utvikle en sunn psykisk helse. Alle elever kommer til skolen med sin unike psykiske helse, og Uthus (2017) mener derfor at det er skolen sin oppgave å ivareta denne på best mulig måte. Dette kan ses i sammenheng med at elevenes psykiske helse har stor betydning for elevenes læring i form av at den påvirker konsentrasjon og arbeidsinnsats (Bru et al., 2016). Forbindelsen mellom faglig læring og psykisk helse tydeliggjør dermed behovet for livsmestring og psykisk helsefremmende arbeid for elevene i skolen. På andre siden ligger det derimot en bekymring om livsmestring i skolen kan bli for mye «psykologisert» (Holterman & Vedvik, 2020; Madsen, 2020). Bekymringen utspiller seg ved om elevene utsettes for tiltak som ligner på psykologisk behandling eller terapi. Det å finne en balansert forbindelse mellom faglig læring og fokuset på psykisk helse og livsmestring kan derfor synes å bli en sentral oppgave for lærerne.

Samnøy og Wold (2018) reflekterer rundt hva lærerrollen innebærer og konkluderer med at læreren skal utøve sin rolle på en måte som minsker behovet for individuelle oppfølging relatert til psykisk helseutfordringer. Det kan dermed se ut til at lærernes ansvar er å minke behovet for spesialpedagogisk undervisning. Lærere trenger derfor kunnskap om hvordan en

slik yrkesutøvelse er, samt bør det foreligge en vilje til å opparbeide seg denne type ferdighet. Studier viser imidlertid at lærere ikke har adekvat kompetanse innen psykisk helse (Askling, et al., 2016; Ekornes, 2016; Refsnes & Danielsen, 2018).

Bru, et al. (2016, s. 15- 25) argumenterer for at skolen og lærerne burde ha bedre kompetanse innen psykisk helse, blant annet fordi god psykisk helse er avgjørende for elevers evne til å lære og mestre. Skolen har en unik posisjon til å identifisere elever med psykiske utfordringer, og av den grunn kan skolen formidle hjelp til elevene (Bru et al, 2016). Dette forutsetter imidlertid at skolen og lærerne har kunnskap om psykisk helse, og har evne til å kartlegge dette.

Selv om de nevnte studiene påpeker at lærere har for lite kunnskap om psykisk helse og livsmestring, og at det dermed er behov for mer kompetanse blant lærere innen dette feltet, foreligger det et stort ønske om å tilegne seg denne kunnskapen (Askling, et al., 2016). Det viser seg også at lærerne føler både på et personlig og profesjonelt ansvar for elever med psykiske utfordringer og gjør derav en aktiv innsats i dette arbeidet (Holen & Waagane, 2014; Ekornes, 2016). I tråd med at psykisk helse og læring henger tett sammen, kan lærernes engasjement i elevenes psykiske helse ses i sammenheng med dette forholdet.

I ekspertgruppas studie pekes det på at det legges utfordringer knyttet til psykisk helse over på lærerrollen, og at det kan være problematiske med tanke på at lærerne ikke har et tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag for å håndtere disse utfordringene (Askling, et al, 2016). Det stilles derfor spørsmål om dagens lærere overleses med ansvar og arbeidsoppgaver gjennom summen av krav og forventninger (Askling, et al., 2016, s. 33-34). Lærerne i Ekornes' (2015) studie innser imidlertid at psykisk helsefremmende arbeid omfatter mer enn vurdering av vansker, og etterlyser derfor mer støtte og informasjon gjennom tverrprofesjonelt samarbeid. Ekornes (2015) og Ekornes og Øye (2021) peker også på at utfordringer av denne type kan skape behov for flere profesjoner i skolen. Lærerne opplever med andre ord usikkerhet til egne roller overfor elever med utfordringer knyttet til psykisk helse. Dette fører meg videre til tverrprofesjonelt samarbeid i skolen.

2.5.2 Tverrprofesjonelt samarbeid

Med utgangspunkt i at lærerrollen defineres som summen av forventninger og krav, er tverrprofesjonelt samarbeid en sentral del av rollen. Bru et al. (2016, s. 18) peker på at det

kreves kompetanse til å iverksette adekvate tiltak til elever som har utfordringer knyttet til sin psykiske helse, samt at skolen har tverrprofesjonelt samarbeid med tjenester som kan tilby støtte og veiledning til slike utfordringer, som skolehelsetjenesten, barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og kommunepsykolog. Det å gi elever med psykiske utfordringer hjelp handler i stor grad om ett kollektivt ansvar for skolen og dens hjelpetjenester (Idsøe et al., 2016, s. 293). Idsøe et al. skriver videre at dette styrker mulighetene for å hjelpe elever som sliter, uten at lærerne blir utmattet av at ansvaret lener på dem alene.

I sammenheng med at det er pekt på at lærere har for lite kunnskap om psykisk helse, kommer det frem i flere studier at tverrprofesjonelt samarbeid med andre hjelpeinstanser er gjensidig fordelaktig for både lærere og elever i arbeidet med psykisk helse og livsmestring i skolen (Ekornes & Øye, 2021; Christensen & Godø, 2021). Det tverrprofesjonelle arbeidet bidrar til å identifisere elevers behov for støtte og å fremme deres livsmestring gjennom sosial og faglig mestring. Likevel kommer det frem i barneombudets rapport, *Unge får ikke god nok psykisk helsehjelp* (2020), og at det tyder på at det er for dårlig samarbeid mellom skolen, hjemmet og hjelpeinstanser som PPT og BUP. Danielsen (2021, s. 199) peker også på at det er mye arbeid som gjenstår når det gjelder ansvarsavklaringer og kompetanseheving i det tverrprofesjonelle arbeidet i skolen.

I ekspertgruppas studie (Askling, 2016, s. 210) kommer det frem at lærernes arbeidshverdag øker i kompleksitet, lærerrollen overbelastes med forventninger, og det er behov for en utvidet kompetanse på skolen som møter en stadig mer mangfoldig elevgruppe, hvor blant annet psykisk helse blir nevnt som en økende faktor. Ekspertgruppa foreslår derfor at flere profesjoner bør inn i skolen. Grunnen til dette ligger i at skolen i dag har utfordringer på en rekke områder som går utover lærernes kjernekompetanse. Det pekes på at en lærerrolle som skal fremme faglig dybde bør avlastes for oppgaver som andre profesjoner har mer kompetanse til å utføre. Det er i dag tydelig belegg for å hevde at profesjoner som helsesykepleiere og barnevernspedagoger i samarbeid med lærere kan bidra til å styrke elevenes utvikling og læringsmiljø, og at det derfor bør rettes oppmerksomhet mot tverrprofesjonelt samarbeid (Askling et al., 2016, s. 211). Ekspertgruppas studie viser også at lærere selv uttrykker ønske om å få flere profesjoner inn i skolen. Dette ble uttrykt på bakgrunn av at lærerne mente det stadig stilles større forventninger til at lærerne skal håndtere sammensatte sosiale utfordringer som krever kompetanse innen et felt de ikke er komfortable

med å ha ansvar for alene. Psykologer og sykepleiere ble oftest nevnt som ønskede profesjoner i skolen (Askling et al., s. 189). Ønsket om flere profesjoner i skolen bunnet i deres selvforståelse av egen rolle, nemlig det å være underviser. Ifølge Uthus (2020) bør det foreligge et kollektivt ansvar i det tverrprofesjonelle samarbeidet, samtidig som man må unnlate å frata eller fritta enkeltindividene for ansvar. Det bør derfor være klare grenser for hvilke ansvarsområder hver enkelt profesjon innebærer, slik at hver enkelt profesjon tar ansvar for sine respektive områder.

2.5.3 Foreldresamarbeid

Lærerrollen defineres som nevnt av summen av forventinger og krav. I tråd med at foreldre oftest er elevenes nærmeste, ligger det dermed en implisitt forståelse av at foreldresamarbeidet er en sentral del av lærerrollen. Den overordnede delen av læreplanverket beskriver grunnsynet for pedagogisk praksis som skal gjennomsyre skolen, men den legger også samarbeidet mellom hjem og skole til grunn (Kunnskapsdepartementet, 2017). LK20 vektlegger at de ansatte i skolen, *sammen* med foreldre har ansvar for å fremme elevers helse, trivsel, læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det pekes videre på at det er foreldrene som har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling, og at det er skolen sin hovedoppgave å sørge for elevers danning og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). I og med at foreldre og foresatte har hovedansvaret for barna, har de kunnskap om barnet som kan bidra til å støtte lærernes arbeid i å sørge for elevers læring og utvikling. Det er derimot skolens overordnede ansvar å legge til rette for samarbeidet mellom hjem og skole (Opplæringsloven, 1998, §13-3d). Selv om foreldresamarbeidet er eksplisitt uttrykt i disse styringsdokumentene, viser likevel studier (Faugstad & Jenssen, 2019; Askling et al., 2016) uklarheter i samarbeidet.

Faugstad og Jenssens (2019) studie viser at lærerne i stor grad utvikler skole-hjem-samarbeidet basert på egne erfaringer, og at det er lite struktur og rutiner i dette samarbeidet. I ekspertgruppas studie ga lærerne uttrykk for at foreldre forventet at lærerne skulle innta en oppdragerrolle overfor elevene, og at lærerne stadig måtte ta ansvar for flere områder som ikke omhandlet elevers læring og faglige utvikling (Askling et al., 2016). Det kom også frem i denne studien at lærerne opplevde at foreldrene kunne ha forventinger til lærerrollen som overskred lærernes kapasitet, som handlet om forventinger fra foreldrenes side om hvor tilgjengelig lærerne burde være, og forventinger om individuelle tilrettelegging for egne barn

(Askling, 2016, s. 200). Selv om lærerne viste forståelse for foreldrenes krav, ga flere lærere uttrykk for at de i større grad enn tidligere måtte balansere ansvaret fellesskapet i klassen opp mot enkelte foreldres forventinger og krav til deres barn. Dette underbygger resultatene av Nordahls (2000) undersøkelse som viser at det er relativt stor avstand mellom idealene og realiteten når det kommer til foreldresamarbeid i skolen. Summen av disse studiene kan tyde på at det ikke er tydelige nok rammer for hva lærerrollen skal ta ansvar for i arbeidet med psykisk helse og livsmestring.

2.6 Oppsummering av teori og perspektiver videre

Slik det forekommer i den etablerte teorien er det flere faktorer som tyder på at lærerne har en kompleks rolle å fylle, samt at de er gitt et stort og om noe mulig unøyaktig ansvar etter innføringen av nytt læreplanverk. Dette kan synes å være en utfordrende oppgave å fylle i tråd med at livsmestringsbegrepet og livsmestring som tema i skolen tillegges ulike perspektiver. Jeg vil derfor i det videre undersøke om lærerne i denne studien oppfatter det på samme måte. Først og fremst vil jeg presentere de metodiske valgene som ligger til grunn for forskningsfunnene i denne studien. Deretter vil jeg presentere funnene, og drøfte dem i lys av den etablerte teorien i inneværende kapittel.

3 Metode

Denne studien har til hensikt å belyse et utvalg læreres refleksjoner rundt deres lærerrolle i møte med psykisk helse og livsmestring. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene og vurderingene som er gjort i forskningsprosessen for å kunne svare på studiens problemstilling som lyder som følger: *Hvilke refleksjoner gjør et utvalg lærere rundt egen lærerrolle etter innføringen av psykisk helse og livsmestring i læreplanverket?* I tråd med Krumsvik og Jones (2019) belyser dette kapittelet veien mot målet i form av systematiske fremgangsmåter.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

«Et vitenskapssyn handler om hvordan vi forstår, forklarer eller nærmer oss den sosiale virkeligheten» (Brottveit, 2018, s. 17). Den vitenskapelige forankringen handler dermed om systematiske fremgangsmåter for å etablere pålitelig kunnskap. Formålet med denne studien har vært å undersøke et utvalg læreres tanker, refleksjoner og meninger om deres lærerrolle etter innføringen av livsmestring i læreplanverket. I tråd med Kvale og Brinkmann (2009) og Krumsvik og Jones (2019) er denne studien plassert under en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

Utgangspunktet for den *epistemologiske* vitenskapelige tilnærmingen er en erkjennelse av at det ikke er forskjell på virkeligheten som den faktisk objektivt sett er, og virkeligheten slik den subjektivt fremstår og oppfattes av forskeren (Jacobsen, 2018, s. 23). Virkeligheten i denne studien er skapt i dette møtet mellom det objektive og det subjektive. Det er derfor viktig å være bevisst på at funnene som kommer frem i denne studien ikke er absolutte sannheter, men tolkninger, refleksjoner og meninger. Funnene i denne studien er basert på kunnskapen fem informanter har delt gjennom et semistrukturert intervju, og denne empirien vil senere bli fortolket og analysert av meg som forsker. Derav står fortolkning sentralt i min studie.

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi som vitenskapsteoretisk perspektiv forsøker å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskriver verden slik den oppfattes av informantene, ut fra menneskenes egne virkelighetsoppfatning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Den retter med andre ord oppmerksomheten mot informantenes subjektive opplevelse av et fenomen. I min

studie har jeg intervjuet fem lærere – alle med sin unike opplevelse og forståelse av denne studiens tema. En av de grunnleggende formålene med fenomenologiske studier er å redusere individuelle opplevelser til en felles oppfattelse (Cresswell, 2013, s. 76). Dette kommer blant annet til uttrykk i analyse- og drøftingskapittelet hvor de fem informantenes refleksjoner smeltes sammen i en helhet. Informantenes ulike meninger vil likevel bli presentert, men det vil ikke bli lagt fokus på hvilken informant som mener hva. Dette er også med på å sikre informantenes personvern. I og med at fenomenologiske studier fokuserer på subjektive opplevelser står derav fortolkning sentralt i denne studien.

3.1.2 Hermeneutikk

I den *hermeneutiske* vitenskapelige tilnærmingen er fortolkning en sentral del, og tilnærmingen er avhengig av kontekst og hvordan man tolker dataene som kommer frem i intervjuene (Krumsvik & Jones, 2019, s. 27). Det har derfor blitt viktig å beskrive konteksten intervjuene har utspillet seg i på en detaljert måte i denne studien. Den hermeneutiske sirkel blir sett på som svært sentral innen hermeneutikken, og den handler i korte trekk om at del og helhet må forstås i forhold til hverandre (Gilje & Grimen, 2018, s. 153). Sirkelen peker på forbindelsen mellom det vi skal fortolke, forforståelsen, og den konteksten den skal fortolkes i. I denne studien kommer hermeneutikken til uttrykk blant annet ved en stadig veksling mellom helhet og del i form av at datamaterialet ble stadig tolket på nye måter etter hvert som ny litteratur ble lest og nye perspektiver ble tilegnet. Intervjuene ble også tolket og analysert både i form av å se på de ulike delene isolert og i sin fulle helhet. Jeg kommer nærmere tilbake til konkret hvordan analyseringen forgikk under *3.4 Analyse*. For min del som forsker har det ut fra det hermeneutiske perspektivet handlet om å tilegne seg en ny helhetsforståelse ved å se på delforståelsen i en vekselvis prosess.

3.2 Kvalitativ metode

Metodevalg må ses i sammenheng med studiens forskningsspørsmål (Tjora, 2017). Denne studien forsøker å svare på: *Hvilke refleksjoner gjør et utvalg lærere rundt egen lærerrolle etter innføringen av psykisk helse og livsmestring i læreplanverket?* De metodiske valgene bunner dermed ut fra denne problemstillingen. Metodevalg må også ses i sammenheng av vitenskapelig forankring, og i tråd med denne studiens forankring under det fenomenologiske og hermeneutiske ståstedet, og studiens fokus på lærerrollen i møte med psykisk helse og livsmestring, plasseres denne studien under en kvalitativ tilnærming. Et mantra innen

kvalitativ forskning å tenke dybde framfor bredde, og heller få frem god og valid empiri om det «lille» man studerer i et kvalitativt dybdeperspektiv (Krumsvik & Jones, 2019, s. 24. I min masteravhandling har jeg forsøkt å gå i dybden på hvilke tanker og refleksjoner et relativt lite utvalg lærere gjør seg rundt deres lærerrolle etter innføringen av psykisk helse og livsmestring på læreplanverket, og studien forankres derfor som kvalitativ.

3.3 Intervju som forskningsmetode

I min studie har jeg vært ute etter fem læreres subjektive opplevelse rundt deres rolle som lærere i møtet med psykisk helse og livsmestring. Kvalitative intervjuer er en fleksibel måte å innhente data på og gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 77). I lys av dette ble intervju valgt som innsamlingsmetode. Intervju kan deles inn i to kategorier; individuelle intervju eller fokusgruppeintervju (Jacobsen, 2018). Fokusgruppeintervju egner seg når vi ønsker gruppesynspunkter, og ikke individuelle synspunkter. Jeg vurderte det derfor som mest gunstig å gjennomføre individuelle intervjuer. Dette er i tråd med Jacobsen (2018) som skriver at individuelle intervjuer egner seg når relativt få enheter undersøkes, når man er interessert i hva det enkelte individ sier, og når vi er interessert i hvordan den enkelte fortolker og legger mening i et fenomen.

3.3.1 Semistrukturert intervju

I kvalitativ forskning skal man som forsker være åpen for hva informantene gjør og sier, og løfte deres perspektiver frem (Postholm, 2010, s. 9). Dette er gjort gjennom et semistrukturert intervju. Semistrukturerte intervju har en overordnet struktur og en intervjuguide som utgangspunkt, men med rom for at spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 79). Den semistrukturerte tilnærmingen gjorde det blant annet mulig å kunne tilpasse spørsmålene, alt etter hvilken retning intervjuene tok. Dette var med på å skape flyt i samtalene, og gjorde at jeg ikke var låst til noe manus. Det gjorde det også mulig å komme med oppfølgingsspørsmål der det var naturlig. Rekkefølgen på spørsmålene varierte alt etter hvilken retning intervjuet tok fra start, alt etter hva informantene valgte å fokusere på. På denne måten ble informantenes subjektive perspektiver bevart ved at de fikk ta noe av styringen i samtalene. Valget av semistrukturert intervju kan også ses i sammenheng med fenomenologisk vitenskapelig plassering i form av at jeg har vektlagt informantenes subjektive opplevelse av studiens problemstilling.

3.3.2 Intervjuguide

Intervjuguiden skal beskrive i grove trekk hvordan intervjuet skal gjennomføres, med hovedvekt på hvilke tema som skal vektlegges, samtidig som den skal være nok spesifikk til at forskeren får den dataen som er relevant for studien (Grønmo, 2016, s. 168).

Intervjuguiden i denne studien ble derfor utformet på bakgrunn i studiens hovedtema: *lærerrollen i møtet med psykisk helse og livsmestring*. Intervjuguiden ble utformet slik at spørsmålene startet generelt om hvilken utdanning og erfaring informantene hadde. Disse krevde lite refleksjon og ble stilt med mål om å bli kjent med intervjuobjektene, og for å skape en trygg ramme for videre i intervjuet. Dette er i tråd med Tjoras (2017) perspektiver på intervjuguiden. De videre spørsmålene gikk mer i dybden på studiens tema. Disse spørsmålene var mer åpne og åpnet dermed opp for refleksjon, og samtalen ble dermed styrt etter informantenes opplevelser og erfaringer. Etter å ha gjennomført et pilotintervju (se 3.3.4) ble den endelige intervjuguiden (se 7.1 Vedlegg 1) fastslått.

Ved å starte med å stille åpne og generelle spørsmål vil man få tak i det intervjuobjektet mener er viktig, og at man på den måten vil få frem informantenes beskrivelser med egne ord (Jacobsen, 2018, s. 156). I og med at spørsmålene var åpne fikk hver informant mulighet til å legge frem de perspektivene og synspunktene som de anså som viktige. Dette er også i tråd med at studien er fenomenologisk forankret i og med at fenomenologi studerer informantenes virkelighetsforståelse. Formålet med intervjuene var altså å få et innblikk i lærernes synspunkter og perspektiver på hvordan det er å jobbe med temaene psykisk helse og livsmestring i skolen.

3.3.3 Utvalg informanter

Cresswell (2013, s. 155) trekker frem tre faktorer å tenke gjennom før man skal sette i gang med rekruttering av informanter; 1) *tenke gjennom hvem som egner seg som informanter for studien*, 2) *tenke ut en adekvat utvalgsstrategi*, og 3) *bestemme seg for antall informanter man skal rekruttere*. I prosessen med å finne ut hvem som egner seg som informanter for denne studien ble det naturlig å tenke på informanter som har erfart å jobbe med elevers psykiske helse og livsmestring, og det nye læreplanverket.

3.3.3.1 Hvem egner seg?

Jeg tenkte i utgangspunktet å intervjuer både lærere og andre relevante profesjoner tilknyttet psykisk helse i skolen som helsesykepleiere. Dette på grunn av studiens opprinnelige fokus på tverrprofesjonelt samarbeid og selvhjelpsverktøysom blant annet Psykologisk førstehjelp (Raknes & Haugland, 2013) Vernepleiere ble også vurdert som potensielle kandidater. Grunnen til at helsesykepleiere og vernepleiere ble vurdert var at jeg hadde opplevd gjennom skolepraksis å erfare hvordan disse rollene hadde en sentral rolle i arbeidet med psykisk helse og livsmestring. Det viste seg derimot å være vanskelig å rekruttere helsesykepleiere og vernepleiere. Jeg var i kontakt med rundt ti skoleansatte, men ingen hadde mulighet til å stille til intervju. Derfor resulterte utvalget av informanter å kun bestå av lærere og spesialpedagoger, og studien endret dermed retning mot å fokusere på lærerrollen i møte med disse temaene.

Lærerne ble valgt ut på bakgrunn av to utvalgskriterier. Den første var erfaring fra å jobbe med psykisk helse og livsmestring i barneskolen. I og med at oppgaven er spesialpedagogisk forankret ønsket jeg også å rekruttere informanter med spesialpedagogisk kompetanse, og det ble derfor også et kriterium. Spesialpedagogisk kompetanse definerte jeg som både det å ha spesialpedagogisk utdanning, men også det å ha jobbet med spesialpedagogikk i skolen over en lengre periode. Dette resulterte i fem informanter hvor alle hadde spesialpedagogisk kompetanse, tre i form av eksplisitt utdanning innen spesialpedagogikk, og to uten utdanning innen feltet, men med lang erfaring fra området.

3.3.3.2 Utvalgsstrategi

I rekrutteringsprosessen ble *snøballmetoden* (Thagaard, 2018) brukt. Denne metoden er basert på at man først kontakter noen personer man mener har de egenskapene eller kvalifikasjonene til å delta i studien, og deretter sprer de ordet videre til flere andre potensielle kandidater (Thagaard, 2018, s. 56). Den første potensielle kandidaten jeg kontaktet var en tidligere kollega som jeg visste hadde jobbet særlig med psykisk helse, men det viste seg at hun hadde sluttet å jobbe i grunnskolen før det nye læreplanverket var iverksatt, og kandidaten ble derfor ikke aktuell lenger. Hun tipset meg derimot videre om to andre potensielle kandidater som jeg kontaktet. Begge var ukjente for meg, men det viste seg at begge var positive til å stille som informanter til intervjuene. Disse to informantene var fra to ulike skoler. Videre fortsatte rekrutteringen da jeg var i praksis og snakket med en av lærerne. Læreren var positiv til å stille til intervju og tipset meg om flere andre fra samme skole. To andre lærere fra denne

skolen viste så sin interesse. Til sammen ble det rekruttert fem informanter hvorav to var ukjente og tre hadde jeg noe kjennskap til fra før ved at de ble rekruttert fra praksisskolen min.

Thagaard (2018, s. 56) problematiserer en faktor ved snøballmetode som er at man ved denne metoden kan få et utvalg bestående av personer fra ett og samme miljø, og at studien på den måten kan bli lite nyansert. Jeg tok derfor et bevisst valg om å kontakte informanter fra to ulike kommuner, slik at utvalget ble mer differensiert. Dette resulterte i fem informanter fra tre ulike skoler og to ulike kommuner.

Rekrutteringen utspilte seg ved at jeg sendte ut e-poster med informasjon om studien. Jeg hadde ingen preferanse på alder eller kjønn, men utvalget resulterte i informanter med mellom ti og tjuårs erfaring fra læreryrket, og det resulterte i fire kvinner og én mann. Jeg har en kjønnsnøytral tilnærming i denne studien, og velger derfor å referer til *hen* som en kjønnsnøytral benevnelse i analysedelen. Dette har jeg gjort for å sikre den *ene* mannlige informantens anonymitet ytterligere.

3.3.3.3 Antall informanter

Det foreligger ulike meninger om hvor stort antallet informanter bør være i kvalitative intervjuer. Thagaard (2018, s. 59) peker på at antallet deltakere ikke bør overskride forskerens mulighet til å gjennomføre omfattende analyser. I denne studien er en tematisk analyse (se 3.4.1) brukt for å analysere datamaterialet, og denne metoden er både tid og ressurskrevende, og jeg anså det derfor som passende å rekruttere fem informanter. Thagaard (2018, s. 59) skriver også at man kan vurdere størrelsen på utvalget i lys av et «metningspunkt». Dette refereres til om man har nådd et punkt hvor informantene ikke synes å gi ytterligere forståelse av fenomenet man studerer. Jeg opplevde at stort sett de samme temaene gikk igjen i intervjuene og opplevde på den måten å ha nådd et metningspunkt etter intervju med fem informanter. Informantene blir presentert nærmere i avsnitt 3.3.6.

3.3.4 Pilotintervju

For å sikre god validitet og reliabilitet i intervjuene kan man gjennomføre et pilotintervju (Kvale & Brinkmann, referert i Krumsvik, 2019b, s. 170). Begrepene *validitet* og *reliabilitet* kommer jeg for øvrig nærmere inn på i 3.6 *Kvalitetsvurdering av studien*. Jeg anså det også

som fordelaktig å øve seg på å være i en intervjusituasjon før selve intervjuene. I god tid før jeg skulle intervju lærerne, avtalte jeg med noen studievenninner å gjennomføre et pilotintervju. Dette var med på å bevisstgjøre meg over intervjuguidens struktur, og var dermed med på å endre ordlyden i enkelte spørsmål, samt tilføye noen spørsmål. Pilotintervjuet varte i ca. 25 min. Det ble så foretatt en vurdering om at de faktiske intervjuene ville ta noe mer tid med tanke at lærerne hadde mer erfaring enn studievenninnene mine, og at de derfor ville gi noe mer utfyllende svar på spørsmålene. Jeg skrev derfor i informasjonsskrivet til informantene at intervjuene ville ta mellom 30 – 45 min. De faktiske intervjuene hadde for øvrig en gjennomsnittlig varighet på 40 min.

3.3.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble avtalt på telefon eller e-post på forhånd, og alle intervjuene ble gjennomført på informantenes respektive arbeidsplass, noe som er i tråd med Tjoras (2017) anbefaling om å skape trygge rammer for gjennomføringen av intervju. Studiens informasjonsskriv (se 7.2 Vedlegg 2) ble sendt på e-post til informantene i forkant av intervjuene, slik at de hadde mulighet til å stille spørsmål. Intervjuene ble gjennomført på én og samme uke, og ble avtalt ca. en uke i forveien. Alle intervjuene ble gjennomført en-til-en, bortsett fra de to siste intervjuene som skulle bli holdt den siste dagen av intervjuprosessen. Det hadde dukket opp et møte som begge informantene måtte være med på, og de hadde derfor bare 45 minutter til rådighet. Informantene forslo derfor å gjennomføre intervjuet med begge informantene til stede på de minuttene de hadde til rådighet, eller å utsette det ene intervjuet til en annen gang. På grunn av praktiske årsaker ville det tatt lang tid for å få gjennomført intervjuet senere, og på grunn av et ønske om å gjennomføre alle intervjuene i en og samme periode, ble det foretatt et valg om å gjennomføre intervjuet på 45 minutter med begge informantene til stede. Begge informantene samtykket til dette. Jeg var bevisst på at informantene kunne påvirke hverandres svar, men jeg opplevde likevel at informantene snakket uavhengig av hverandre og dermed presenterte et nyansert bilde av studiens tema.

Ved å ta i bruk lydopptaker sørger man for bedre flyt og kommunikasjon i intervjuet (Tjora, 2017, s. 166). Jeg startet alle intervjuene med en kort prat om hverdagslige ting, og deretter en rask gjennomgang av informasjonsskrivet før lydopptaket ble startet med intensjon om å skape en trygg ramme. Lydopptaker ble valgt for å sikre den gode flyten og kommunikasjonen. Uten dette hjelpemiddelet kunne det tenkes at mye tid og energi ville gått til å notere under intervjuene og at mye av essensiell informasjon ville bli mistet. Valget om å

ta i bruk lydopptaker ble også tatt på bakgrunn av å få en så nøyaktig gjentakelse av studiens empiri som mulig for å sikre studiens kvalitet.

3.3.5.1 Transkribering

Transkribering handler om å transformere muntlig tale til skriftlig tekst og dette gjøres slik at intervjusamtalene struktureres slik at de blir bedre egnet for analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188.) Intervju kan transkriberes ved hjelp av ulike digitale tekstbehandlingsprogram. Jeg vurderte det som fordelaktig ved at det var tidssparende å gjøre transkriberingen digitalt, men jeg tok likevel et valg om å gjøre transkripsjonene manuelt. Jeg tenkte at digitale verktøy ikke ville få med ikke-muntlige ytringer som for eksempel gester, kroppsspråk osv. For å sørge for en så nøyaktig gjentakelse av informantenes uttalelser valgte jeg derfor å gjøre det manuelt. Jeg så også på det som en mulighet til å få et ytterligere innblikk i intervjuene, og på den måten få en dypere forståelse av det som ble lagt frem i intervjuene.

Intervjuene ble transkribert så fort som mulig etter at de var gjennomført slik at de lå friskt i minne. Dette opplevdes verdifullt ved at det skapte mer flyt i transkripsjonsprosessen selv om det var tidkrevende. Det startet også aktiv tankeprosess som viste seg å være verdifull for det videre analysearbeidet. Transkripsjonene ble skrevet ordrett av informantenes uttalelser. De eneste frihetene jeg tok meg var at jeg unnlot å skrive muntlige, ikke-meningsbærende ord som for eksempel *ehm*. Lærernes uttalelser ble skrevet om til bokmål for å ivareta informantenes anonymitet og bevare studiens etiske aspekt, samt skape flyt i det senere analysearbeidet.

3.3.6 Presentasjon av informantene

Informantene i denne studien har lang og verdifull erfaring fra læreryrket. Arbeidserfaringen gjelder barnetrinnet eksplisitt, og varierer mellom ti og tjue år. Fagkunnskapen går på tvers av både småtrinnet og mellomtrinnet. Informantene har ulike stillinger fordelt på tre ulike skoler – skole A, skole B og skole C. Stillingene varierer mellom kontaktlærer, spesialpedagogisk lærer, sosiallærer, spesialpedagogisk koordinator og avdelingsleder. Flere av informantene er ansatt i flere stillinger. Fire av fem informanter er utdannet adjunkt, hvor tre av dem har opprykk i stillingen sin ved at de har tatt spesialpedagogisk etterutdanning. En siste

informant er førskolelærer i bunn med en master i drama og pedagogikk. En enkel oversikt over informantene konstrueres slik:

Kommune 1		Kommune 2		
Skole A	Skole B	Skole C		
Informant 2:	Informant 3:	Informant 1:	Informant 4:	Informant 5:
- Utdannet adjunkt med etterutdanning innen spesialpedagogikk og tegnspråk - Ansatt som sosiallærer, faglærer og spesialpedagogisk lærer - 11 års arbeidserfaring fra skolen	- Utdannet adjunkt - Ansatt som spesialpedagogisk koordinator - 22 års arbeidserfaring fra skolen	- Utdannet førskolelærer med master i pedagogikk og drama - Ansatt som kontaktlærer - 21 års arbeidserfaring fra skolen	- Utdannet adjunkt med etterutdanning innen spesialpedagogikk - Ansatt som spesialpedagogisk koordinator - 10 års arbeids erfaring fra skolen	- Utdannet adjunkt med etterutdanning innen spesialpedagogikk og lederutdanning - Ansatt som spesialpedagogisk koordinator og avdelingsleder - 18 års arbeidserfaring fra skolen

Tabell 1: Oversikt over informanter

3.4 Analyse

3.4.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en metode som forsøker å identifisere, analysere og rapportere mønstre eller tema i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). En av metodens kjennetegn er dens fleksibilitet, samt at det er en enkel metode å lære seg for uerfarne forskere (Braun & Clarke, 2013, s. 180). Det er da ikke bare snakk om teoretisk fleksibilitet, men også fleksibilitet når det gjelder forskningsspørsmål, utvalgsstørrelse og konstitusjon, datainnsamlingsmetode og ulike tilnærminger til meningsgenerering. Tematisk analyse brukes til å identifisere mønstre innenfor og på tvers av datasett i forhold til informantenes opplevde erfaringer, synspunkter, perspektiver, atferd og praksis. Analysemetoden bygger dermed på erfaringsbasert forskning

som forsøker å forstå hvordan informantene opplever studiens tema ut fra egen subjektiv forståelse. I tråd med denne studiens formål, vitenskapelige forankring og forskningsspørsmål har det blitt vurdert som en godt egnet analysemetode. Analysemetodens fleksibilitet har også vært med på å forsvare analysevalget med belegg i min posisjon som uerfaren forsker.

Tematisk analyse skiller seg ut fra andre lignende analysemetoder som for eksempel «grounded theory» ved at den *ikke* er teoretisk bundet. Teoriens plass i denne studien er derfor induktiv, som vil si at den er drevet av empirien (Tjora, 2021, s. 289). Induktiv metode er drevet av nysgjerrighet, og metoden har som mål å jobbe i retning av generalisering og teoriutvikling med bruk av teoretiske innspill i særlig siste fase av metoden. Av den grunn har denne studiens teoretiske grunnlag blitt formet etter hvert som analyseprosessen har tatt form. Tanker om teoretisk grunnlag har blitt kastet, og andre har blitt tilføyet. Det har derav vært en dynamisk prosess som til slutt har endt med det teoretiske grunnlaget som er presentert i kapittel 2. Valget om å ta i bruk en induktiv innsamlingsmetode av teori kan være problematisk ved at man er lite teoridrevet i første del av forskningsprosjektet. På andre siden ser jeg på det som fordelaktig i dette prosjektet ved at jeg oppfattet informantenes uttalelser på en nøytral måte, og fant deretter passende teori etter første del av analyseprosessen.

Kvalitativ forskning er betydelig preget av konteksten den gjennomføres i. Det vil derfor være hensiktsmessig å legge datainnsamling til tidlig i prosjektet, slik at man kan justere bruk av teori og perspektiver etter hvert som nye idéer fremtoner seg som interessant (Tjora, 2021, s. 17). På grunn av dette har det vært nødvendig å være innstilt på å måtte tilpasse prosjektet etter hvert som det har utviklet seg i form av nye idéer og handlinger. I denne studien har det derfor blitt innsamlet data relativt tidlig i studien slik at det var rom for å justere og tilpasse den teoretiske forankringen etter hvert som nye perspektiver og syn på empirien ble skapt undervegs i analysen.

3.4.1.1 Fase 1 - oversikt

Braun og Clarke (2006, s. 86-93) presenterer en steg-for-steg-guide. I første fase er målet å gjøre seg kjent med datamaterialet ved å få et overblikk. Denne fasen startet allerede i transkriberingsprosessen hvor den fremtidige analysen var en del av tankeprosessen, og det ble derfor notert ned sentrale nøkkelord og andre relevante faktorer som kunne være relevant å ta med seg inn i analyseprosessen. Videre i denne fasen – etter at intervjuene var

transkribert – ble de transkriberte intervjuene lest gjennom flere ganger for å få overblikk og for å notere ned ytterligere sentrale nøkkeltema. Dette førte meg videre i fase 2.

3.4.1.2 Fase 2 – koding

Andre fase handler om å samle interessante trekk ved datamaterialene på en systematisk måte (Braun & Clarke, 2006). Dette ser jeg i sammenheng med det Kvale og Brinkmann (2009, s. 208) kaller for *meningskoding*. Meningskoding innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til ett eller flere utsag fra informantene, med tanke på å senere kunne identifisere en uttalelse. Kvale og Brinkmann presenterer også *meningsfortetting* som et sentralt begrep i analyseringsprosessen. Meningsfortetting innebærer å forkorte informantens uttalelser til kortere formuleringer uten å miste essensen av uttalelsen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 2012). I lys av at de transkriberte intervjuene resulterte i svært mange A4-sider med tekst, ble det sett på som utfordrende å starte analyseringen i form av at datamaterialet var stort og omfattende. Dette førte til at meningsfortetting ble anvendt for å organisere og konsentrere meningsinnholdet. Datamaterialet ble på denne måten kortet ned til å inneholde kun det mest essensielle. Det ble på denne måten mer oversiktlig, og gjorde kodingsprosessen enklere.

Koder skiller seg fra tema ved at de er mer spesifikke, mens temaer er mer generelle. Braun og Clarke (2006) anbefaler å lage koder mot så mange temaer som mulig i starten, med tanke på at man ikke vet før senere i prosessen hva som er relevant og ikke. Dette førte til svært mange koder i starten av fasen som senere i prosessen ble smeltet sammen. Kodingen ble gjennomført ved at det ble laget stikkord til hver meningsfortetting. Disse stikkordene ble så lest gjennom og kategorisert i koder.

3.4.1.3 Fase 3 - temasøk

Denne fasen dreier seg om å samle de etablerte kodene i *potensielle* overordnede temaer (Braun & Clarke, 2006). Allerede i fase to hadde noen potensielle temaer blitt notert ned, men temaene ble mer fastslått i denne fasen. Det ble viktig å danne temaer som var relevant for studiens overordnede problemstilling. Fase tre startet ved at koder som handlet om samme tema ble slått sammen i en kategori. *Helsesykepleier* og *vernepleier* ble for eksempel samlet i en kategori som ble kalt for *tverrfaglig samarbeid*. Etter hvert som kodene ble samlet i grupper ble gruppene igjen slått sammen i nye overordnede grupper, slik at for eksempel «tverrfaglig samarbeid» ble slått sammen med blant annet *foreldresamarbeid*, og plassert

under en overordnet gruppe som ble kalt for *samarbeid*. Kodene ble altså samlet i relativt snevre grupper i starten, for deretter å bli samlet i bredere grupper etter hvert. På denne måten ble temaene dannet ved en nedenfra-og-opp-metode som resulterte temaer med flere underkategorier. Også Braun og Clarke (2006, s. 92) finner det hensiktsmessig å lage underkategorier og skriver følgende; «Sub-themes are essentially themes-within-a-theme. They can be useful for giving structure to a particularly large and complex theme, and also for demonstrating the hierarchy of meaning within the data». Dette ble derfor lagt til grunn i valget om å lage mange underkategorier.

3.4.1.4 Fase 4 – evaluering av temaer

I denne fasen handler det om å evaluere de etablerte temaene (Braun & Clarke, 2006). Det er ifølge Braun og Clarke (2006, s. 91) vanlig å måtte forkaste noen temaer fordi de egentlig ikke er temaer i denne fasen. Denne fasen brukte jeg lang tid på, og opplevde flere ganger å måtte forkaste temaer. Jeg opplevde at jeg analyserte for bredt i starten av prosessen ved å se på *både* hvilke refleksjoner informantene hadde rundt egen lærerrolle, men også hvordan de betraktet elevenes utbytte av psykisk helse og livsmestring ble betraktet. Jeg måtte derfor snevre analysen enda mer, og konsentrere meg om den retningen hvor det var mest datagrunnlag å hente ut. Valget falt derfor på å bare se eksplisitt på lærerrollen i møte med psykisk helse og livsmestring. Denne fasen handler om å sikre kvaliteten på analyseringen og er derfor med på å styrke studiens validitet.

3.4.1.5 Fase 5 – definere temaene

Den femte fasen handler om å definere og avgrense temaer som man skal presentere og så analysere datamaterialet innenfor temaene (Braun & Clarke, 2006). Ved å definere og avgrense mener Braun og Clarke (2006) å identifisere essensen av hva hvert tema inneholder, og avgjøre hvilke aspekter av datamaterialet hvert tema handler om. I denne fasen gjør man det klart hva hvert tema konkret handler om ved å analysere temaene. Braun og Clarke (2006, s. 92) skriver videre at det er viktig å reflektere over hvordan temaene passer sammen med den overordnede problemstillingen for studien. Dette gjøres for å sikre at ikke temaene overlapper hverandre. Det ble derfor skrevet et kort refleksjonsnotat til hvert tema om hvilken relasjon de hadde til studiens overordnede problemstilling. Dette var med på å hjelpe meg til å se helheten av analyseprosessen, og gjorde også at noen temaer ble forkastet for å konsentrere datamaterialet enda mer.

Etter å ha gått gjennom disse fem fasene stod jeg igjen med tre hovedtemaer fra analyseprosessen. Første tema valgte jeg å kalle for *Behov for livsmestring i skolen*. Dette tema handler om hvordan informantene stiller seg positive til innføringen på vegne av elevene. Videre kommer det frem at de er kritiske til innføringen på vegne av seg selv som lærere. Dette vises gjennom de to neste analysetemaene. Det andre temaet valgte jeg å kalle for *Kompleksitet i lærerrollen*. Dette temaet viser hvordan informantene peker på at lærerrollen øker i kompleksitet – både i form av økende grad av arbeidsoppgaver og roller. Det tredje og siste temaet har jeg valgt å kalle for *Lærerrollens ansvar*. Her pekes det på hvordan informantene opplever et overveldende ansvar i møte med elevenes psykiske helse og livsmestring.

Etter jeg var ferdig med denne fasen og ha gått gjennom alle fasene en ekstra gang ble det klart til å sette i gang med siste og sjette fase som Braun og Clarke (2006) for *producing the report*. Fasen handler om å presentere resultatene fra analysen på en måte som overbeviser leseren om analysens fortjeneste og validitet. Denne fasen er presentert i kapittel 4.

3.4.2 Valg i analyseprosessen

Digitale analyseprogrammer kan være fordelaktige å bruke ved at de erstatter tidkrevende arbeid med å «klippe og lime» mange sider med datamateriale, og at det på den måten kan lette analyseringsprosessen av intervjutranskripsjonene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 206). Vi studenter ble tilbudt kurs i et digitalt analyseprogram, og jeg stod derfor på lik linje som i transkripsjonsprosessen, over valget om å gjøre analyseringen digitalt eller manuelt. Jeg valgte også her den manuelle metoden. Jeg anså at det ville medføre en dypere, samt mer helhetlig forståelse av datamaterialet, dersom prosessen ble gjort manuelt. Jeg vurderte det også som at det ville styrke studiens validitet dersom analysen ble gjort manuelt.

3.5 Forskningsetiske betraktninger

3.5.1 Forskningsetikk

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora beskriver forskningsetikk på denne måten: «Begrepet forskningsetikk viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (NESH, 2018). NESH har utviklet en rekke forskningsetiske retningslinjer som

Jacobsen (2018, s. 45) har sammenfattet til fire typer; 1) informert samtykke; 2) krav på privatliv; 3) Konesesjon og meldeplikt og 4) krav til riktig presentasjon av data.

3.5.1.1 Informert samtykke

Informert samtykke forutsetter at informantene vet hva det innebærer for dem å delta (Jacobsen, 2018; NESH, 2018). Det vil si at de som skal delta må ha kompetanse til å kunne fritt bestemme selv om de vil delta eller ikke, samt at de har fått fullstendig informasjon og gjort seg forstått om hva det vil innebære for dem å delta på forskningen. Dette ble gjort ved å dele ut et utfyllende informasjonsskriv (se 7.2 Vedlegg 2) om studien i forkant av intervjuene, som ble underskrevet før intervjuene og opptakene startet. Informantene fikk også mulighet til å stille spørsmål i forkant av intervjuene for å unngå eventuelle misoppfattelser.

3.5.1.2 Privatliv

Det ble ikke innhentet opplysninger av sensitiv karakter gjennom intervjuene, men i tråd med det etiske aspektet, ble informantenes privatliv ivaretatt ved å anonymisere dem (Jacobsen, 2018; NESH, 2018). Det har derfor vært viktig å sikre informantenes anonymitet ved å ikke dele navn og arbeidssted. Ingen navn ble nevnt i intervjuene, men enkelte sa eksplisitt hvilken skole de jobbet på eller hadde jobbet på tidligere. Dette ble da anonymisert i transkripsjonene. Som nevnt tidligere har også informantenes kjønn blitt anonymisert på grunn av fordelingen mellom én mann og fire kvinner.

3.5.1.3 Konesesjon og meldeplikt

Kravet om *konesesjon og meldeplikt* (Jacobsen, 2018; NESH, 2018) er blitt oppfylt ved at jeg i starten av forskningsprosessen sendte søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Et spørsmål i søknaden var om det ville forekomme informasjon om tredjepersoner i intervjuet. Jeg vurderte det som at elever kunne kategoriseres som tredjepersoner, med tanke på at lærerne eventuelt ville komme med eksempler som kunne inneholde elever. Dette ble derfor skrevet i søknaden til NSD, men ifølge NSD skulle ikke elevene som eventuelt ville fremkomme i intervjuene kategoriseres som tredjepersoner. NSD skrev at taushetsplikten til lærerne skulle sikre eventuelle elevers anonymitet og personvern. Søknaden ble så endret ved at kravet om tredjepersoner ble fjernet, og den ble etter dette godkjent (se 7.3 Vedlegg 3). Etter søknaden ble godkjent kunne jeg starte rekrutteringsprosessen til intervjuene. NSD ga

også råd om å minne på informantene om å holde eventuelt elever eller andre personer i intervjuet anonyme, noe som ble etterfulgt.

Kravene til NSD har blitt oppfylt ved at et utfyllende informasjonsskriv med samtykkeerklæring (se 7.2 Vedlegg 2), ble sendt ut til informantene i forkant av intervjuene, slik at alle informantene fikk tilstrekkelig informasjon om hva det ville innebære for dem å delta på prosjektet. Informantene ble også informert om at det var mulig å trekke seg når som helst uten særlig grunn. Informasjonsskrivet ble så underskrevet før intervjuopptakene startet.

3.5.1.4 Krav til presentasjon av data

Det siste kravet handler om at man skal forsøke å gjengi informantene så korrekt som mulig og i riktig sammenheng i transkripsjonene (Jacobsen, 2018; NESH, 2018. Jacobsen (2018, s. 52) skriver at det vil være umulig å gjengi resultater i sin fullstendige sammenheng, men man skal derimot forsøke å presentere data fullstendig så mulig. Dette kravet er forsøkt innfridd ved å beskrive detaljert hvordan transkripsjonsprosessen foregikk. Det er også forsøkt etter beste evne å fremstille informantene på en så nøyaktig måte som mulig. Uttalelsene deres er skrevet ordrett av, med unntak av muntlige pauseord som for eksempel *ehm*. Jacobsen (2018, s. 53) skriver videre at riktig gjengivelse innebærer også å ikke forfalske data og resultater. Her kan forskerens forforståelse og egne meninger være en utfordring dersom man ikke får de resultat som man ønsker. Derfor er det viktig å ha en så nøytral forskerrolle som mulig, noe som ytterligere beskriver i neste avsnitt.

3.5.2 Forskerrollen

«Utviklingen av kunnskap er en stadig forsoningsprosess der empirien forskeren samler inn, må settes inn i en større forståelsesramme av forskeren» (Jacobsen, 2018, s. 28). Som forsker har man derfor et stort ansvar og en viktig og avgjørende rolle i forskningsprosessen. Det at datagrunnlaget i denne studien er skapt av fem informanter, alle med sine unike opplevelse av ett og samme fenomen, har gjort det sentralt for min del å innta en nøytral posisjon. Dette fordi man som forsker med bakgrunn i egen forforståelse har sin unike oppfattelse av det samme fenomenet. Jeg opplevde at dette ble tydeliggjort under forskningsprosessen hvor min egen forforståelse av innføringen av livsmestring i skolen ble i utfordret. Før prosjektet startet anså jeg psykisk helse og livsmestring i skolen som utelukkende positivt. Jeg mente, og mener fortsatt at det i stor grad kan være med på å forebygge eventuelle psykiske utfordringer senere

i livet ved å lære om, og ha fokus på psykisk helse og livsmestring så tidlig som mulig. Dette synet ble formet med bakgrunn i mine egne erfaringer som tidligere elev i grunnskolen, videre som lærerstudent og med tilhørende praksis ute i skolene, samt som lærervikar. Det kan derav tenkes av forståelsen min var lite nyansert ved at jeg ikke hadde vært kritisk nok til dette temaet. Forståelsen min ble etter hvert utfordret og mer nyansert etter at intervjuene var gjennomført, hvor jeg fikk en dypere innsikt i fem læreres opplevelse av dette, samt at litteratur og forskning på feltet ble lest. Dette har ført til en bevisstgjøring av min egen rolle som forsker, og jeg har etter hvert blitt mer åpen for kritiske blikk til psykisk helse og livsmestring i skolen. Det er derfor viktig å stille spørsmål om forskeren sin posisjonering og forståelse av forskerrollen.

Virkeligheten som kommer frem i kvalitative studier, blir skapt av informantene som deltar i studien. Det er viktig å være bevisst på at virkeligheten er i stadig forandring. Som nevnt er denne studien plassert under den hermeneutiske tilnærmingen som vil si at forskeren prøver å se helheten ut ifra en gitt kontekst og hvilket bilde informantene skaper gjennom intervjuene. *Aksiologi* er et sentralt begrep innen kvalitativ forskning, og refererer til bevisstheten om våres verdier, holdninger og fordommer og erkjennelse av hvilken rolle de spiller i hvordan vi behandler de innsamlede dataene (Pearce, referert i Krumsvik, 2019a, s. 49). Det handler med andre ord om det å være bevisst på at forskningen blir påvirket av egne subjektive oppfatninger. Mitt aksiologiske ståsted ligger i en erkjennelse av at jeg som forsker og studiens informanter har ulik livsoppfatning og at studien i så måte *kan* bli påvirket av mine subjektive verdier.

Grønmo (2016, s. 173) problematiserer typiske utfordringer man kan stå overfor under gjennomføringen av intervju. Et av dem er at forskeren kan påvirke svarene som informanten gir i form av å opptre på en bestemt måte som stimulerer eller provoserer informanten til å uttale seg på en bestemt måte. Repstad (2007) nevner blant annet at informantene kan være mer tilbøyelig til å svare det de tror intervjueren vil høre. Det ble derfor viktig for meg som forsker å anerkjenne dette faktum, og jeg tydeliggjorde derfor i forkant av alle intervjuene at jeg ikke var ute etter noen «fasitsvar», men at jeg derimot var ute etter deres tanker og refleksjoner rundt temaene for denne oppgaven. Jeg var i det videre bevisst på å opptre på en nøytral måte og med et åpent sinn ved å ikke uttale noe tydelig standpunkt i intervjuene. Jeg var også bevisst på å stille åpne og ikke ledende spørsmål.

Dette ble også tydeliggjort da en informant lurte på om det var mulig å se spørsmålene på forhånd slik at man kunne forberede seg. Jeg ble da nødt til å ta stilling til dette og så på positive og negative sider ved å la informantene få vite svarene på forhånd. Jeg sa nei til dette med begrunnelse om at det kunne være lettere for informantene å gi svar som de trodde jeg var ute etter, og at svarene dermed kunne bli noe politisk korrekte, og ikke autentiske – slik som intensjonen var at intervjuene skulle være.

3.6 Kvalitetsvurdering av studien

Kvalitetsvurdering handler om å vurdere datakvaliteten på en studie ved å foreta en systematisk og kritisk drøfting av dataproduksjonen og datamaterialet (Grønmo, 2016, s. 139). For å sikre denne kvaliteten i forskningen bør det derfor stilles krav om at empirien som blir innsamlet bør tilfredsstillende to sentrale begreper, *validitet* og *reliabilitet* (Jacobsen, 2018, s. 16). Validitet handler om i korte trekk om *gyldighet*, og reliabilitet i korte trekk om *pålitelighet*. Jacobsen (2018) skiller mellom *intern* og *ekstern validitet* (gyldighet).

3.6.1 Intern validitet

Validitet gyldighet handler om hvorvidt man har dekning til å trekke de konklusjoner man trekker ut fra empirien (Jacobsen, 2018). Man må derfor legge til grunn en vurdering av hvor gyldige konklusjonene man presenterer er, og denne vurderingen må se ses i sammenheng med det man hadde til hensikt å undersøke. Den interne validiteten handler dermed om hvordan studiens resultater og metoder belyser studiens formål. I tråd med Jacobsen (2018), ble den interne validiteten forsøkt etterfulgt ved å redegjøre for en tydelig sammenheng mellom studiens problemstilling, de metodiske valgene og de påfølgende resultatene. Cresswell (2013) vektlegger kollegaveiledning som en faktor for validitet, og dette prinsippet er forsøkt etterfulgt ved at veiledere og medstudenter har kommet med konstruktive tilbakemeldinger rundt oppgaven. Dette har vært med på å få nye perspektiver utenfra og inn i studien.

3.6.2 Ekstern validitet

Ekstern gyldighet og relevans handler videre om hvorvidt resultatene som kommer frem i studien er gyldige i andre sammenhenger; med andre ord, generaliserbarhet (Jacobsen, 2018, s. 17). Det er i midlertidig utfordrende å generalisere i kvalitative studier i og med at man ikke står overfor et rikt utvalg informanter. Jacobsen (2018, s. 238) peker likevel på at man står

overfor spørsmålet om funnene fra den aktuelle studien kan gjelde for flere. Ved å slutte seg til Jacobsens (2018) forståelse av ekstern validitet i kvalitative studier har det blitt vurdert dithen at denne studien kan komme til nytte eller være hensiktsmessige for andre lærere, lærerutdannere, og andre eksterne bidragsytere som har med bearbeiding av det nye læreplanverket å gjøre, samt psykisk helse og livsmestring i skolen. Den interne og eksterne validiteten har også blitt sett i sammenheng ved at de påvirker hverandre, og at den interne validiteten har vært med på å styrke den eksterne.

3.6.3 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig og troverdig studien er (Jacobsen, 2018, s. 17). Jacobsen skriver videre at studien må være til å stole på, og at den må være gjennomført på en troverdig måte, og som vekker tillit. Thagaard (2018, s. 187) skriver at reliabilitet i kvantitativ forskning handler om spørsmålet om man ville kommet frem til samme resultat dersom en annen forsker anvender samme metode og samme datagrunnlag. Dette spørsmålet er mer komplekst i kvalitativ forskning, og i tråd med Thagaards tanker handler dette om at dataene blir innhentet i en situert kontekst som det vil være umulig for andre forskere å få nøyaktig lik på samme måte som i kvantitative studier. Konteksten for intervjuene som er gjennomført i denne studien er unike, og det er dermed viktige å reflektere over forskerrollen, noe som har blitt reflektert rundt under avsnittet, 3.5.2 *forskerrollen*. Dette er i tråd med Thagaards (2018, s. 189) tanker om hvordan forskerrollen i form av egenskaper og posisjon har betydning for utvikling av dataene. Jeg har forsøkt å sikre denne studiens reliabilitet ved å beskrive studiens metode og analyseprosess på en grundig og systematisk måte for hvordan dataene i denne studien er blitt formet, for å sikre at datamaterialet på den måten har blitt fremstilt transparente.

3.6.4 Styrker og svakheter

En av denne studiens svakhetet kan ligge i at informantene ikke eksplisitt ble spurt om hva de legger i begrepne psykisk helse og livsmestring. Dette *kan* ha ført til en uoverensstemmelse av begrepene, og jeg gikk glipp av en mulighet til å sammenligne den empiriske forståelsen til lærere opp mot de teoretiske definisjonene som er presentert. Det har likevel blitt gjort en vurdering gjennom svarene som informantene har uttalt at de har en sammenfallende forståelse av begrepene som meg som forsker. En informant trekker blant annet en parallell mellom livsmestring og det å bli dannede mennesker ved hjelp av læring gjennom lek og

fokus på det sosiale. En annen informant nevner blant annet at livsmestring handler om å mestre livet slik det er med oppturer og nedturer, og trekker frem faktorer som kommunikasjon, vennskap, følelser, trygghet, ansvar, tilhørighet og samspill i det informantene snakker om ulike livsmestringsprogram. Forståelsen av begrepet psykisk helse kommer blant annet implisitt frem gjennom spørsmålet, *Hva tenker du at skolen og du kan bidra med for at eleven skal utvikle god psykisk helse?* Informantene trekker her frem faktorer som gode relasjoner, samspill, gode rollemodeller og det å legge til rette for mestring på dette spørsmålet. Med dette til grunn ser jeg det slik at informantene har samme empiriske oppfattelse av begrepene psykisk helse og livsmestring som de som er presentert i teorikapittelet i denne studien.

En annen svakhet kan ligge i valg av analysemetode. På grunn av den tematiske analysens fokus mot å lete etter mønstre på tvers av datamaterialet, gir metoden lite fokus til kontinuiteten og motsetningene til de individuelle uttalelsene (Braun & Clarke, 2013, s. 180). Dette kan ha ført til at individuelle utsagn og meninger ikke kommer tydelig nok frem i denne studien, *men* som nevnt tidligere har ikke søkelyset i denne studien vært rettet mot de individuelle stemmene. Søkelyset har heller vært rettet mot hele gruppen som helhet, og hvilke refleksjoner og meninger de har gjort seg opp rundt studiens tema som er psykisk helse og livsmestring i skolen.

Det at det ble foretatt intervjuer med tre informanter som jeg som forsker har *noe* kjennskap til fra før kan vekke spørsmål om studiens validitet og reliabilitet. Repstad (2007, s. 82-83) skriver om fordeler og ulemper ved det å intervju personer man kjenner, og skriver at lojalitetsbånd, avhengighetsbånd og lignende kan forstyrre forskningen på den negative siden. Jeg vil ikke si noen av disse faktorene var gjeldene for mine informanter da informantene bare var bekjente relasjoner jeg hadde tilegnet meg i en praksisperiode. På den andre siden blir fordelene beskrevet ved at informantene kan ha lettere for å åpne seg opp, og det kan handle om at informantene føler seg trygge i rollen og posisjonen sin. I denne studien ble det derfor gjort bevisste valg om å gjennomføre intervjuene på arbeidsplassen til lærerne og i lukkede rom med lite sannsynlighet for forstyrrelser. Jeg opplevde informantene som trygge og frie i uttalelsene sine.

3.7 Oppsummering av metode

I denne studien har det blitt foretatt en kvalitativ forskningsmetode. Jeg intervjuet fem lærere gjennom et semistrukturert intervju. Informantene ble rekruttert gjennom snøballmetoden, med et bevisst valgt om å innhente informanter fra to ulike kommuner, med henholdsvis tre ulike skoler. Dataene ble så analysert gjennom en tematisk analyse som resulterte i to overordnede tema; lærerrollens ansvar og lærerrollens kompleksitet. I det videre vil resultatene som er fremkommet gjennom denne fasen bli presentert og drøftet.

4 Analyse og drøfting

I dette kapittelet vil jeg løfte frem studiens viktigste funn. Disse funnene utviklet på bakgrunn av studiens problemstilling som lyder følgende:

Hvilke refleksjoner gjør et utvalg lærere seg rundt lærerrollen etter innføringen av livsmestring i læreplanverket?

Målet med dette kapittelet er å utvikle ny kunnskap om lærernes refleksjoner og meninger om innføringen av psykisk helse og livsmestring i skolen. Dette kapittelet inneholder en presentasjon, samt drøfting av den tematiske analysens resultater. Utgangspunktet for dette kapittelet befinner seg dermed i de kvalitative semistrukturerte intervjuene som ble gjennomført med fem lærere og spesialpedagoger. Informantene er presentert i metodekapittelet, se kapittel 3.3.6, og vil derfor ikke presiseres ytterligere her. Informantene blir sett på som én enhet og det vil ikke bli gitt noe oppmerksomhet til å differensiere informantenes utsagn.

For å unngå gjentakelse og for å skape flyt i teksten er resultatene og drøftingene slått sammen til *ett* kapittel. Jeg anser det derfor som nødvendig å definere skillene mellom drøfting og analyse. Analyseprosessen er gjort rede for i metodekapittelet, og det som presenteres videre i dette kapittelet vil som nevnt være den sjette og siste fasen i Braun og Clarkes (2006) analysemodell. I analyseringen vil jeg derfor belyse studiens funn ved å vise til informantenes utsagn, samt vise til hvordan jeg som forsker forstår situatene. I drøftingen kommenterer, vurderer jeg og stiller spørsmål ved resultatene fra analysen, og forsøker å belyse de fra ulike perspektiver i lys av det presenterte teorigrunnlaget fra kapittel 2.

Ettersom dette er en kvalitativ studie med intervju som innsamlingsmetode er det sitatene fra disse intervjuene som utgjør empirien. Disse vil derfor bli eksplisitt vektlagt. Dette er forenlig med Kvale og Brinkmanns (2009, s. 282) som skriver at sitatene gir leseren et innblikk i intervjuinnholdet og interaksjonen i intervjusamtalen, samt eksemplifiserer materialet. Det er videre verdt å minne om at studien er fenomenologisk og hermeneutisk forankret, og det er derav informantenes opplevde verden som kommer til uttrykk i resultatene. Mine personlige tolkninger som forsker kommer frem i analysen og drøftingen.

Resultatene fra den tematiske analysen har gitt utslag i tre hovedtemaer; 1) *Behov for psykisk helse og livsmestring i skolen*; 2) *Kompleksitet i lærerrollen* og 3) *Lærerrollens ansvar*. Det første temaet handler i korte trekk om at lærerne ser behovet for psykisk helse og livsmestring i skolen i tråd med at de ser elever slite psykisk tidligere og tidligere. Det andre temaet handler om hvordan flere tendenser tyder på at lærerrollen har økt i kompleksitet etter innføringen av disse temaene i læreplanverket. Det siste temaet handler om hvilket ansvar læreren står overfor i møte med psykisk helse og livsmestring etter innføringen av disse temaene i læreplanverket. Funnene i denne studien indikerer at lærerrollen overbelastes med et ansvar de verken har kompetanse eller tid til å maktes med.

4.1 1) Behov for livsmestring i skolen

4.1.1 «Elever sliter psykisk tidligere og tidligere»

Dette temaet viser at informantene er positive til innføringen av livsmestring i læreplanverket på vegne av elevene. Med bakgrunn i debatten (Holterman & Vedvik, 2020; Madsen, 2020) som er kritisk til innføring av psykisk helse og livsmestring i skolen på vegne av elevene anerkjenner ikke lærerne seg denne kritikken. Informantene i denne studien er derimot positive til livsmestring i skolen fordi de ser at elevene har behov for det fordi de peker på at de ser barn og unge opplever psykiske utfordringer tidligere og tidligere. De peker også på at psykisk helse er blitt aktualisert de siste årene. Informantene ser også fordelene med at temaene blir konkretisert i læreplanverket slik at temaene får en universell utforming for alle skoler og lærere. De er med andre ord positive til innføringen på elevenes premisser. En informant sa blant annet: «Det var noe av det jeg ble mest glad for på fagfornyelsen» (Inf. 3, s. 2). Det ble videre trukket frem at temaene var viktig i tråd med tiden vi lever i, hvor psykisk helse virkelig har fått sinn inntrøden på dagsorden. Dette understrekes blant annet gjennom dette utsagnet:

Jeg tenker på dette med at vi ser tidligere og tidligere at barn strever med psykisk helse, livsmestring og skolevegring. At det er blitt mer og mer av, så det er veldig positivt at det er kom på planen. (Inf. 4, s. 1)

Dagens samfunn er i stadig endring og det nye læreplanverket (LK20) er et forsøk på å imøtekomme samfunnets utfordringer. Det står som nevnt stort sett bra til med dagens unge, men man ser likevel en tendens til øking i psykiske plager og utfordringer (Myskja & Fikse, 2020). Dette ses på som et samfunnsproblem. Informantene i denne studien anerkjenner denne

tendensen og peker på at de ser unge strever psykisk tidligere og tidligere. På bakgrunn av denne tendensen uttrykte lærerne at det var stort behov for fokus på psykisk helse og livsmestring i skolen, og de viste positive holdninger til innføringen av temaene på vegne av elevene. Dette er i overensstemmelse med tidligere forskning om at læreren har positive holdninger til arbeid med psykisk helse og livsmestring i skolen (Ekornes, 2015). Informantenes positive holdninger i møte med disse temaene i skolen kan ses i sammenheng med den etablerte forståelsen av korrelasjonen mellom læring og psykisk helse. Ifølge Bru et al. (2016) er god psykisk helse en sentral forutsetning for å lære. Det kan derav tenkes at lærerne er bevisst på denne sammenhengen, og ser derfor på innføringen som fordelaktig for elevene.

4.1.2 Oppsummering analysetema 1

Samtidig som lærerne er positive til innføringen av psykisk helse og livsmestring på vegne av elevene, viser funn i det videre at informantene er mer kritiske til innføringen på vegne av seg selv som lærere. Jeg la merke til at alle informantene startet med å trekke frem positive faktorer ved temaene, men ble etter hver mer kritisk da samtalen endret retning mot å omhandle lærerrollen. Det kommer frem at innføringen har ført til utfordringer i form av at lærerne ser ut til å ha blitt gitt et for stort ansvar som går over deres rolle som lærere. De peker på at de er gitt et mye større *ansvar* nå enn tidligere. Informantene peker også på en økning av *kompleksitet* i lærerrollen. Det er disse to faktorene som tematiseres videre i kapitlet.

4.2 2) Kompleksitet i lærerrollen

Funnen i dette analysetemaet indikerer at lærerrollen øker i kompleksitet. Blant annet tyder funnene på at lærerrollen beveger seg mot en psykologiske eller terapeutisk rolle. Denne kompleksiteten kan være problematisk for læreryrket ved at det ikke er tydelige nok rammer for hva rollen innebærer, og kan være en av grunnene til at lærerne antyder en terapeutisk eller psykologisk rolle. Utfordringen ligger imidlertid i at det kommer frem at lærerne ikke har tilstrekkelig kompetanse innen dette feltet eller tid til å prioritere det. På bakgrunn av dette problematiseres lærernes autonomi i møte med disse temaene.

4.2.1 «Er du lærer så er du supermann»

En av de første faktorene som tyder på at rollen øker i kompleksitet er lærerrollens tilnærming mot en psykologisk eller terapeutisk rolle. Dette kommer til uttrykk ved blant annet dette utsagnet:

Det mest utfordrende må være ... Jeg har blant annet jobbet med elever som har hatt store tvangstanker for eksempel. Det har vært en stor utfordring. For man må tenke på det at læreren ikke er utdanna i psykologi og den slags. Vi er ikke fagpersoner i forhold til disse temaene. Vi har på en måte ikke psykologhatten på oss. Men vi må likevel stå i det og det gjør vi også. Vi må på en måte bare gripe dagene med den elevsammensetningen du har. Når du har elever med store, store psykiske vansker, så er det vanskelig å være lærer. (Inf. 3, s. 7)

Ut fra dette utsagnet tolker jeg det dithen at informantene synes det er utfordrende å jobbe innen et felt læreren ikke har tilstrekkelig kompetanse innen, altså det psykiske aspektet. Sitatet viser også en slags tapperhet i form av at lærere står i de vanskelige situasjonene til tross for å ikke være utdannet innen psykologi. Informanten sier videre «Er du lærer så er du supermann. Da er du innom alle slags mulige ting» (Inf. 3, s. 8). Jeg synes sitatet belyser godt kompleksiteten i lærerrollen, samt hvilket stort ansvar lærerne står overfor, noe jeg for øvrig kommer tilbake til i neste analysetema. Samnøy og Wold (2018) peker på at læreren verken skal være psykolog eller helsesykepleier. Læreren skal derimot være en som identifiserer og rapporterer om psykiske utfordringer (Ekornes, 2015; Bru et al, 2016). Informant 3 sitt sitat kan være med på å belyse ekspertgruppas (Askling, et al., 2016) bekymring om skolen er et offer for et «overload-problem», hvor skolen og lærerne blir gitt ansvar som går over deres evne og kompetanse. Det kommer likevel frem at informantene føler både på et personlig og profesjonelt ansvar i møte med elevenes psykiske helse.

En annen faktor som også underbygger min forståelse av at lærernes rolle er i ferd med å gå i retning av en psykologisk eller terapeutisk rolle, er at flere av informantene bruker eller har brukt selvhjelpsverktøyet Psykologisk førstehjelp (Raknes & Haugland, 2013).

Grunnprinsippet i dette verktøyet er å hjelpe elevene til å bli bevisst på egne tanker og følelser, samt å snu røde, negative tanker og følelser om til grønne, positive. Skrinet bygger dermed på grunnprinsippene i kognitiv atferdsterapi (Raknes & Haugland, 2013). Kognitiv atferdsterapi handler i all hovedsak om veiledet selvhjelp (Norsk forening for kognitiv terapi, u. å.). Som begrepet selv tilsier, baserer prinsippet seg på terapi, og man kan derfor si at informantene bedriver en slags form for terapi i skolen.

Det viser seg at tre av fem informanter kjenner til dette verktøyet, og bruker prinsippene fra dette skrinet i samtaler med elevene. Men det som er interessant er at informantene uten kjennskap til førstehjelpsskrinet bruker prinsippene verktøyet bygger på, i møte med elevene også. Dette kommer frem ved at informantene, både med og uten erfaring fra skrinet er opptatt av å utstyre barna med et språk for å uttrykke røde og grønne tanker og følelser på. Lærerne er opptatt av å bistå elevene i å hjelpe dem til å håndtere utfordrende situasjoner eller følelser ved å snu røde tanker og følelser om til grønne. I tråd med at informantene både med og uten kjennskap til verktøyet bruker metodene fra dette skrinet kan det stilles spørsmål om disse metodene har etablert seg som en sannhet i skolen.

Et funn er selv om det ut fra de foregående sitatene pekes i retning av at lærerrollen har endret seg ved å gå mer over i en psykologisk eller terapeutisk rolle, hevder lærerne selv at lærerrollen deres ikke har endret seg særlig etter at det nye læreplanverket ble iverksatt. Dette utspiller seg ved at lærerne mener de alltid har hatt et stort fokus på psykisk helse og livsmestring, og at begrepene nå bare er blitt konkretisert gjennom det nye læreplanverket. En av informantene uttrykker det på denne måten: «Jeg opplever dette nye tverrfaglige temaet ikke som nytt, men jeg opplever at fokuset på det er mye sterkere og det er jo også i tråd med tiden vi er inne i nå» (Inf. 2, s. 2). En annen lærer svarer dette på spørsmål om lærerne opplever endringer i sin lærerrolle etter innføringen av folkehelse og livsmestring: «Jeg føler ikke at rolle min har endret seg. Og det ligger kanskje litt i at hovedfokuset vårt på jobb alltid har vært på det at elevene skal ha det bra» (Inf. 4, s. 4). Disse utsagnene kan ses i lys av at livsmestring har vært en del av formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998, §1-1) lenge før livsmestring ble innlemmet i læreplanverket. På en side kan det derfor se ut som flere av lærerne ikke selv opplever en stor endring i deres rolle som lærer. På den andre siden er samtlige av informantene enige om at lærerrollen har blitt mer kompleks i form av travle arbeidsdager og overveldende oppgaver. Dette fører dermed til at det er blir mindre tid til elevene og deres behov. Informantenes uoverensstemmelse av endringer i lærerrollen kan tyde på at disse temaene ikke er tilstrekkelig etablert i skolen enda.

4.2.2 «Jeg har ikke noe spesiell utdanning innen psykisk helse»

Informantene svarer nei på om temaene psykisk helse og livsmestring har blitt dekket gjennom utdanningene deres, bortsett fra læreren som er utdannet førskolelærer. Denne informanteten peker på at temaene har blitt dekket gjennom førskolelærerutdanningen.

Samtlige informanter uttrykker at temaene heller ikke har blitt dekket i senere arbeidsliv. Dette indikerer at lærere kommer ut i skolen, uten tilstrekkelig kompetanse innen psykisk helse og livsmestring, og forblir på dette nivået ved at kunnskapen deres ikke blir utfordret. Dette fører til at informantene må stole på sin egen personlige opparbeidede kunnskap på området, noe som understrekes av dette sitatet:

Så jeg føler meg trygg i forhold til det at jeg har erfaring, men jeg føler ikke det at jeg har nok kunnskap om psykologi og barns psykiske helse og mennesker og psykisk helse i min utdanning til å kunne utføre det som jeg opplever blir forventet at vi skal kunne utføre. Det er mer dette med «common sense». Hva heter det på norsk? Allmenn kunnskap? Ja, sant det som man har tilegnet seg som voksen og erfaren og både som lærer og som mor selv. (Inf. 1, s. 5)

Usikkerheten rundt lærerrollens bevegelse mot en mer terapeutisk rolle kan også ses i sammenheng med at lærerne ikke har nok kompetanse innen psykisk helse. Informantenes manglende kunnskap på området viser seg eksplisitt gjennom sitatet over, men også ved denne informantens svar på om hen føler seg trygg i rollen som lærer i møte med psykisk helse og livsmestring: «Nei, det gjør jeg ikke. Det handler først og fremst om at jeg ikke har noe spesiell utdanning innen psykisk helse» (Inf. 2, s. 4). Dette underbygger tanken om at læreren har blitt gitt et ansvar som lærerne mener går utover deres rolle som lærer. Videre trekker en annen informant taushetsplikten som en utfordring og sier følgende:

Det er helt umulig å tenke seg til at vi på skolen skal løse dette alene – at vi skal kunne jobbe med folkehelse og livsmestring alene, men det som dessverre skjer er, og det er nok heller ikke tanken, men vi blir stoppet av at alle de ulike instansene har sin egen taushetsplikt. Så jeg kan sitte og snakke med helsesøster om et barn, men jeg kan ikke nevne navnet til det barnet uten at vi har fått tillatelse til det. Det samme kan ikke hun gjøre heller. Så sammen sitter vi inne med mye informasjon, men vi vet ikke om vi snakker om samme barn engang. (Inf. 1, s. 6)

Jeg tolker det som at læreren synes taushetsplikten er utfordrende i sammenheng med det at lærerne ikke har nok kompetanse innen psykisk helse. Det begrunner jeg med at læreren må henvende seg til andre roller med mer kompetanse innen psykisk helse, helsesykepleieren i dette tilfellet, men vernepleiere er også nevnt gjennom intervjuene. Det ligger dermed en implisitt forståelse av at læreren ikke har den rette kompetansen i gitte situasjoner knyttet til psykisk helse, og må henvende seg til andre med mer kompetanse innen feltet. I dette tilfellet oppleves det som frustrerende fordi taushetsplikten gjør samarbeidet utfordrende, og informanten sitter dermed igjen uten å få tilstrekkelig hjelp eller veiledning i situasjonen.

Sitatet belyser også behovet for andre profesjoner i skolen, samt tydeligere retningslinjer i dette samarbeidet. Dette kommer jeg for øvrig nærmere innpå i neste analysetema.

Den manglende kompetansen til lærerne i denne studien er i overensstemmelse med tidligere studier gjennomført før innføringen av LK20 (Askling, et al., 2016; Ekornes, 2016; Refsnes & Danielsen, 2018), og det kan dermed tyde på at dette ikke er et fenomen som forankres eksplisitt til innføringen av psykisk helse og livsmestring i læreplanverket, men en generell oppfattelse av lærerrollen. Spørsmålet er dermed om det er lærernes oppgave å sørge for elevenes utvikling av god psykisk helse og livsmestring. I så fall trengs det en kompetanseheving av læreres ferdigheter og kunnskap om psykisk helse og livsmestring. Dersom det ikke er læreres ansvar alene belyser dette behovet for andre og mer kvalifiserte profesjoner knyttet til psykisk helse som for eksempel helsesykepleier, skolepsykolog og miljøarbeidere i skolen.

4.2.3 «Elevene blir prisgitt hvilken lærer de får»

Et funn som kommer frem i analysen er at det nye læreplanverket oppleves som svevende, og jeg stiller dermed spørsmål rundt lærernes handlingsrom. Informantene trekker frem at det nye læreplanverket med dets tilhørende tverrfaglige temaer ikke har blitt bearbeidet tilstrekkelig etter innføringen, høsten 2020. En av lærerne fremhever dette på denne måten:

Så pendelen går litt sånn frem og tilbake på disse læreplanen. Nå føler jeg vi er litt på den føl-deg-frem-selv-læreplanen, altså en litt mer svevende plan. (...) Så jeg føler planen legger opp til at lærerne skal jobbe mye med planen selv, og det er jo på godt og vondt. For da blir det veldig læreravhengig. (Inf. 2, s. 5)

I tråd med at lærernes ansvar hviler på læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) har lærerne blitt tildelt ansvar om å sørge for elevens psykiske helse og livsmestring, gjennom nytt tverrfaglig tema. Det viser seg derimot at ingen av informantene har fått noe særlig innføring i disse temaene. Det har dermed ifølge informantene ført til at det blir opp til hver enkelt lærer om hvordan psykisk helse og livsmestring skal tolkes og arbeides med. Som pekt på er et funn at lærerne opplever at de ikke har tilstrekkelig kompetanse innen psykisk helse. Det fremstår dermed som bekymringsfullt at lærerne blir ansvarliggjort for elevenes psykiske helse og livsmestring, og at LK20 ikke har blitt bearbeidet tilstrekkelig hos hver enkelt informant.

Utsagnet over av inf. 2 illustrerer informantenes manglende bearbeidelse av LK20. Som informanten selv sier, er det opp til hver enkelt lærer om hvordan den skal tolkes, og dermed forvaltes. Informanten viser en nyansert forståelse av innføringen av psykisk helse og livsmestring i læreplanverket ved å si at det er på godt og vondt å gi lærerne dette ansvaret. Senere i intervjuet kommer det frem at på den positive siden mener informanten at man må ha tillit til læreren. Det blir uttrykt på denne måten:

Fordi læreren er den viktigste, og vi må ikke ta fra lærerne den tilliten de har. Det at det faktisk er lærerne som er i klasserommet hver dag og ser elevene. Det er lærerne som har utdanningen, erfaringen og vi må stole på at de gjør kloke og riktige valg. (Inf. 2, s. 8)

Informanten mener altså at man må ha tillit til lærerne på bakgrunn deres utdanning og erfaring. Jeg leser det som et ønske om at lærerne bør ha og bevare den autonomien de er tillagt. Samtidig kommer det frem at på den andre siden kan det se ut til at det ligger en skepsis eller i verst forståelse en mistillit til andre lærere. I forlengelse av at LK20 blir oppfattet som veldig svevende og lite konkret uttrykker informanten dette:

Ja, og jeg tenker at i mange tilfeller er ikke det bra. Fordi at da er du så avhengig av hvor prisgitt den læreren er, hvor dedikert den er, hvor god tid den har, hvor den er i livsløpet - småbarnsforeldre eller nærmere pensjonist? Jeg opplever vertfall denne læreplanen som en læreplan hvor lærerne må styre mye selv og da blir elevene prisgitt den læreren de får. Og det er på godt og vondt. (Inf. 2, s. 5)

Ut fra dette utsagnet ser det ut til at det ligger en skepsis i det at lærerne blir gitt et så stort ansvar og handlingsrom som det kommer frem at det medfører med en svevende og lite konkret læreplan. Informantene kan dermed se ut til å være noe kritisk til å gi lærerne så frie tøyler som dette læreplanverket tilsynelatende medfører, samtidig som man må ha tillit til lærerne på bakgrunn av lærernes utdanning og erfaring. Det at informanten sier at elevene blir prisgitt hvilken lærer de får, tolker jeg som at det nærmest ligger en mistillit til andre lærere. Det kan dermed se ut til at informanten mener det er opp til hver enkelt lærer hvor mye de "gidder" å legge i ansvaret de er gitt. Dette fremstår dermed noe paradoksalt at man både skal ha tillit til lærerne fordi det er de som har den rette utdanningen og erfaringen, men samtidig at elevene er avhengig av hvilke lærere de får. Det at det informanten mener elevene blir prisgitt hvilken lærer de får kan også få konsekvenser for elevene ved at det fører til ulike utgangspunkt i hvem som får tilstrekkelig opplæring i både livsmestringstemaet og opplæringen generelt, og de som ikke får denne opplæringen.

Det ble også trukket frem av en annet informant at temaene nå blir konkretisert gjennom læreplanverket, og at det på den måten blir noe *alle* lærere må forholde seg til, og ikke bare lærere i spesialpedagogiske stillinger, noe som de mener vil ha positiv effekt på elevene.

Dette belyses blant annet gjennom dette utsagnet:

Nå står det svart på hvitt at det er viktig, så det ble jeg kjempeglad for at det er noe alle skal forholde seg like mye til. Det er ikke lenger opp til hver enkelt hvor mye man vil jobbe med det, nå står det nedskrevet svart på hvitt. (Inf. 3, s. 2)

Dette utsagnet belyser også informantenes positive holdninger på vegne av elevene som pekt på i analysetema 1. Jeg tolker sitatet som at det implisitt kommer frem at det *er* forskjeller i hvordan lærere forvalter disse temaene. Elever dermed får ulike utgangspunkt i hvilke ferdigheter og kunnskaper de får temaene dersom temaene forvaltes ulikt. Det kan synes at informanten mener at innføringen av psykisk helse og livsmestring fører til en mer universell utforming av temaene ved at de blir konkretisert på læreplanen. Likevel uttrykker samtlige informanter at de ikke har fått noe eksplisitt gjennomgang av det nye læteplanverket og dets nye tverrfaglige temaer. Er det da oppnåelig at «det er noe alle skal forholde seg like mye til»? Dette fordrer derimot at alle lærere får tilstrekkelig kunnskap om temaene slik at alle elever får den kunnskapen og ferdighetene psykisk helse og livsmestring er ment til å gi i skolen.

Funnene i Granlund et al. (2011) sin undersøkelse viser at lærerne ønsker både stor frihet til å ta selvstendige faglige valg, men også at de ønsker klare instruksjoner på arbeidet sitt. I denne studien viser finner jeg lignende tendenser. Lærerne uttrykker et ønske om å bevare lærernes autonomi ved at man må ha tillit til at de tar de riktige faglige valgene, samtidig viser det seg at det er behov for klare instruksjoner ved at lærerne ikke har tillit til at alle lærere tar de riktige valgene. Denne uoverensstemmelsen av hvor mye autonomi lærerne skal ha kan ses i sammenheng med lærernes manglende tid til å realisere temaene og manglende kunnskap. I ekspertgruppas studie (Askling et al., 2016), som ble gjennomført før det nye læreplanverket kommer det frem at lærerne selv mener autonomi i lærerrollen er svært viktig. Dette kommer også frem i utsagnet til Informant 2 hvor det vektlegges at man må ha tillit til at lærerne har den riktige kunnskapen gjennom utdanning og erfaring. Det kan dermed tyde på lite endringer i lærernes opplevelser rundt deres handlingsrom etter innføringen av nytt læreplanverk.

Det kommer også frem at samtlige av informantene ikke hadde fått noe særlig opplæring i psykiske helse verken gjennom utdanning eller kurs senere i arbeidslivet. Informantene pekte på egen opparbeidede erfaring som kunnskapsgrunnlaget i møte med elevers psykiske helse. Autonomi handler om det handlingsrommet man kan forvalte basert på kunnskapsgrunnlag (Molander & Terum, 2008). Funnene i denne studien kan dermed belyse at lærerne ikke har tilstrekkelig kompetanse innen psykisk helse og livsmestring, og dermed ikke har det fulle potensiale av handlingsrom i møte med disse temaene. Med bakgrunn i at tidligere studier vektlegger at lærerne selv ønsker å bevare autonomien sin, mener jeg denne studien kan være med på å styrke tanken om at lærerne trenger mer kompetanse innen psykisk helse og livsmestring for å kunne forvalte det ansvaret lærerne er gidd gjennom ny læreplan. Denne studien kan dermed være med på å skissere at psykisk helse bør vektlegges mer i lærerutdanningene. Dette med forbehold om at det faktisk *er* lærernes oppgave å forvalte dette ansvaret, noe som er et spørsmål i seg selv.

4.2.4 «Jeg synes vi får mindre og mindre tid til elevene»

En annen faktor som belyser kompleksitet i lærerrollen er at arbeidsoppgavene øker, og det blir dermed mindre tid til elevene. Utfordringer knyttet til tid arter seg i det at lærerne mener de nye temaene kommer på toppen av alt annet man skal gjøres som lærer. Det er tydelig at læreryrket er travelt, og en av informantene kommer med følgende utsagn:

Jeg synes vi får mindre og mindre tid til elevene. Altså vi har mer undervisning og mindre tid til ... Og mer samarbeidstid skal vi ha. Mer rapportering skal vi gjøre. Altså alt skal dokumenters. Det er digitale skjema vi hele tiden jobber med. Alt tar tid. (Inf. 3, s. 4)

Slik jeg forstår dette utsagnet ligger det en bekymring i at det ikke er nok tid til å rekke over barnas behov. Dette er en sammenfallende bekymring blant flere av lærerne som mener det blir mindre og mindre tid til å se barnas behov – mye på grunn av at det faglige tar mye av tiden, noe som underbygges av dette utsagnet:

Fordi jeg opplevde for 10-15 år siden, så var det mye større rom for og tid for og kapasitet for at vi kunne jobbe sosialt på tvers av skolen. Vi kunne ha gladdager. Vi var sosiale på et helt annet vis. Nå er det sånn at vi bare må komme oss gjennom dagene og ukene for å komme oss gjennom det faglige. (Inf. 1, s. 8)

Det ser ut som det ligger en frustrasjon i at skolen har gått i retningen av å bli mer travel. Psykisk helse og livsmestring mister dermed sin hensikt ved at det blir mer fokus på det faglige, som sånn sett kan øke presset om å prestere, noe som igjen kan føre til dårligere psykisk helse. Det kommer likevel ikke tydelig nok frem om denne endringen eksplisitt kan legitimeres til innføringen av psykisk helse og livsmestring på LK20. Likevel blir det mindre tid til å prioritere for eksempel sosiale aktiviteter som kan være med på å styrke elevenes psykiske helse og livsmestring.

Denne tidsklemmen som lærerne gir uttrykk for kan ses i lys av kvantifiseringskulturen (Skarpenes, 2021), men også postmoderniteten (Hargreaves, 1994) og dens komprimering av tid og hurtige rolleendringer. Det kan tyde på at lærerne stadig får nye arbeidsoppgaver som går ut over deres kapasitet til å rekke over elevenes behov. Sitatene over belyser et paradoks ved at innføringen av psykisk helse og livsmestring er ment for å styrke barna, og gjøre at de får en bedre psykisk helse, men realiteten er at lærerne har fått det så travelt at de ikke rekker over å faktisk se elevene, og bidra i å styrke deres psykiske helse. Utfordringen ligger også i at det faglige presset gjør det vanskelig å prioritere psykisk helse og livsmestring. Dette kan føre til negativ effekt på elevene ved at psykisk helse og læring er etablert at henger tett sammen (Bru et al., 2016). Det kan også synes å ha en negativ effekt på lærerne ved at de får dårlig samvittighet fordi de ikke får tid til å gjennomføre det som er deres mandat.

En undersøkelse peker på utfordringen lærerne står overfor i det at arbeid med psykisk helse gjør det utfordrende å prioritere faglige oppgaver i lys av at arbeid med psykisk helse «stjeler» av denne tiden (Ekornes, 2018). Dette belyser også behovet for klare avgrensinger i hva livsmestring i skolen egentlig innebærer. Det kan derfor synes å være fordelaktig å finne et balansert forhold mellom faglig læring og fokuset på psykisk helse og livsmestring. Dette kan imidlertid være en utfordring i lys av at denne studien og tidligere studier viser at lærere ikke har adekvat kompetanse innen dette feltet.

Jeg tolker tidspresset lærerne står overfor som at det ligger en skyldfølelse over at lærerne ikke rekker over alle elevers behov. Denne skyldfølelsen kan synes å bli skapt på samfunnsnivå i lys av at lærerne blir gitt dette ansvaret gjennom statlige styringsdokumenter som opplæringsloven (1998) og læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). På andre siden kommer skyldfølelsen til uttrykk på emosjonelt nivå ved at de får dårlig samvittighet og får konsekvenser på praktisk nivå ved at de ikke rekker over alle elever.

En annen faktor som viser det at læreren er under et stadig tidspress er det at de verdsetter ferdige undervisningsopplegg knyttet til psykisk helse og livsmestring. Lærerne nevner ulike livsmestringsprogrammer som andre aktører utenfor skolen står bak. En av lærerne beskriver det slik:

Fordelen nå med at det er komnt på læreplanen er at jeg ser det er flere og flere aktører som lager program som vi lettere kan bruke. Vi har denne LINK til livet, der du kan følge et eget opplegg sånn at det ikke blir vanskelig for oss lærere og at du slipper å bruke tid på å lage helt egne opplegg. (Inf. 1, s. 3)

Ut fra dette sitatet forstår jeg det som at informanten har lite tid til å lage egne undervisningsopplegg knyttet til livsmestring og psykisk helse. Men det kan også stilles spørsmål ved om det skyldes informantenes manglende kompetanse innen feltet, og er dermed avhengig av ekstern hjelp fra andre aktører med mer kompetanse innen feltet. Psykologisk førstehjelp (Raknes & Haugland, 2013) er også tidligere nevnt som et selvhjelpsverktøy flere av informantene kjente til. Kan det tyde på at aktørene bak disse selvhjelpsverktøyene får for stor plass i skolen? Hvilke hensikter har dem? Er det pedagoger som utvikler verktøyene? Slik jeg leser det har informanten lite tid til å lage egne undervisningsopplegg om psykisk helse og livsmestring, og er kanskje dermed noe ukritisk i tilnærmingen til nye livsmestringsopplegg. Dette reiser videre spørsmål om informantenes autonomi. Det kan dermed tyde på at denne informanten ønsker å bli styrt på innhold, men også metode ved at informanten sier man kan følge ferdig lagde opplegg. Dette er i uoverensstemmelse med Granlund et al. (2011) sin studie hvor lærerne uttrykte at de ønsket å bli styrt på innhold, men *ikke* metode. Dette reiser igjen et profesjonsspørsmål i tråd med at handlingsrom er en stor avgjørende del av profesjonsyrker.

Som pekt på innledningsvis i denne oppgaven favner det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring svært bredt. Jeg har videre i teorikapittelet pekt på at livsmestringsbegrepet blir gitt ulike perspektiv perspektiver – både individuelt og kollektivt. Jeg mener derfor at både livsmestringsbegrepet, men også livsmestring som tverrfaglig tema har for utydelige rammer og retningslinjer. I dette analysetemaet er det flere faktorer som tyder på at lærerrollen øker i kompleksitet. Blant annet kommer det frem at det kan være utfordrende å finne skillet mellom lærerrolle og psykologisk eller terapeutisk rolle. Jeg trekker derfor en parallell mellom livsmestringsbegrepets uklare perspektiver og rammer og kompleksitet i lærerrollen. Er det

dermed disse uklare retningslinjene i begrepet som fører til mer kompleksitet i lærerrollen? Ekspertgruppas studie (Askling et al., 2016) viser også at lærerrollen øker i kompleksitet. Dette begrunnes med at lærerrollen overbelastes med forventninger og krav. Jeg finner lignende tendenser i denne studien hvor lærerrollen blir utsatt for et stort ansvar som går over deres kompetanse som lærere. Tendensene som kommer frem i denne studien viser at lærerne får større ansvar for elevenes psykiske helse både gjennom at de må «leke» psykologer, arbeidsoppgavene øker slik at det blir mindre tid til hver enkelt elev. Dilemmaet ligger derimot i at lærerne verken har tid, ressurser eller kompetanse til å imøtekomme dette ansvaret.

4.2.5 Oppsummering analysetema 2

Analysetema 2 viser at informantene er mer kritiske til innføringen av psykisk helse og livsmestring på vegne av seg selv som lærere, på grunn av flere faktorer som tyder på en økende grad av kompleksitet i lærerrollen. Dette blir skissert av at arbeidsoppgaver øker i mengde og omfang, noe som fører til uklarheter i lærerrollen. Funne i denne studien indikerer at informantene inntar en slags terapeutisk rolle ved å blant annet ta i bruk selvhjelpsverktøyer og livsmestringsprogrammer. Fører dermed innføringen av disse temaene til at læreren blir en terapeut i større grad, og hvor går i så fall grensene mellom terapeut og lærer? Likevel trekker informantene frem manglende kompetanse innen psykisk helse og livsmestring. De trekker også frem manglende tid til å prioritere disse temaene på grunn av at det faglige tar for mye tid. Jeg oppfatter det derfor som noe paradoksalt at lærere blir tillagt et ansvar om å sørge for god utvikling av elevers psykiske helse og livsmestring når informantene opplyser om manglende kompetanse på feltet, samt til å tid til å prioritere disse temaene. På bakgrunn av dette er derfor lærernes autonomi problematisert. Funnene viser en tvetydighet i opplevelsen og ønske om handlingsrom i lærerrollen. I det videre vil jeg se nærmere på lærerrollens ansvar i møte med psykisk helse og livsmestring.

4.3 3) Lærerrollens ansvar

Et tredje hovedfunn er at det er flere tendenser som tyder på at lærerne opplever et overveldende ansvar etter innføringen av livsmestring. Dette kom blant annet til uttrykk gjennom at de står mye alene arbeidet med elevenes psykiske helse og livsmestring. Dette vises gjennom avsnittet, «*vi kan ikke være alene om dette ansvaret*». Videre problematiseres informantenes ansvar under avsnittet, «*økonomi styrer litt for mye*». Informantene trekker

videre frem foreldresamarbeidet som utfordrende under avsnittet, «*samarbeidet mellom skole og hjem er ikke tydelig nok*». Flere av informantene mente at foreldrene burde hatt en større rolle i arbeidet for elevenes psykiske helse. Dette trolig fordi det er foreldrene som er ansvarlig for elevenes oppdragelse. Informantene uttrykte at de savnet tydeligere retningslinjer på skole-hjem-samarbeidet da dette er viktig for elevenes psykiske helse og livsmestring.

4.3.1 «Vi kan ikke være alene om dette ansvaret»

Gjennom analysen er det flere faktorer som indikerer at informantene opplever et overveldende ansvar, og et funn er at lærerne ikke verken kan eller ønsker ha dette ansvaret alene. En første faktor som indikerer dette, er at informantene har fortellinger om at det tverrprofesjonelle samarbeidet ikke fungerer adekvat, og at de dermed opplever at de står mye alene i ansvaret for elevenes psykiske helse og livsmestring. Tanken om at skolen og lærerne ikke kan ha ansvaret for barns psykiske helse og livsmestring alene kommer til uttrykk i samtlige av intervjuene. En av informantene uttrykker:

Og så tenker jeg at vi må åpne opp for å se på hvor andre plasser i samfunnet vi kan gjøre noe med barns psykiske helse. At det ikke bare blir opp til skolen. For vi klarer ikke å ta alt alene. For mange av de tingene som barna sliter med er gjerne ikke knyttet til skolen i det hele tatt. Men likevel er det vi som må jobbe med det – eller mye av det vertfall. Det blir litt sånn at siden barna er her mest, er det enklest å ta tak i det her.
(Inf. 5, s. 2)

Slik jeg forstår dette utsagnet har denne informanten et ønske om at det burde jobbes mer helhetlig for barns psykiske helse og livsmestring. Informanten mener ingen skole eller ingen lærer kan ta på seg dette ansvaret ene og alene, og forvente positiv endring i barns psykiske helse. Ansvaret synes å bli for komplekst å stå alene om. I det informanten sier, «likevel er det vi som må jobbe med det», tolker jeg utsagnet som at det ligger en frustrasjon over at skolen og lærerne får dette ansvaret.

Flere av informantene belyser også dette, og peker på at man må åpne opp for å se hvor andre plasser i samfunnet man kan gjøre noe for barns psykiske helse. Hjelpeinstanser som PPT og BUP, andre profesjoner innad i skolen som helsesykepleier, hjemmet og fritidsklubber er blitt nevnt i andre sitater som konkrete eksempler på hvilke andre instanser man må arbeide for elevers psykiske helse og livsmestring. Samtlige av informantene trekker frem samarbeid både innad i lærerkollegiet, tverrprofesjonelt og med hjemmet som en helt avgjørende faktor i

arbeidet med elevenes psykiske helse. Dette kan videre underbygge påstanden om at informantene ikke kan stå alene om ansvaret.

Informantenes ønske om å ikke stå alene i dette ansvaret er også allerede belyst av eksemplene med taushetsplikt og manglende tid i forrige analysetema. Eksempelet med taushetsplikten tydeliggjør utfordringene i det tverrprofesjonelle samarbeidet ved at lover om taushetsplikt hindrer kommunikasjonen mellom lærerne og hjelpeinstansene. Jeg har også pekt på flere faktorer som gjør det utfordrende å få tid til å samarbeide med andre profesjoner og instanser. Dette problematiserer det som kunne vært løsningen på utfordringene rundt informantenes ønske om å ikke være alene i ansvaret. Løsningen på informantenes opplevelse av å være alene om ansvaret kunne ligge i det å sørge for et tydeligere samarbeid i større grad med andre instanser med mer kompetanse, men taushetsplikten og manglende tid og ressurser viser seg derimot å sette en stopper for et velfungerende samarbeid. Det fremstår derfor noe bekymringsverdig at lærerne er satt til å ha dette ansvaret om å sørge for elevenes psykiske helse og livsmestring, men de har verken kompetanse, tid eller ressurser i skolen til å imøtekomme elevenes utfordringer. Dette eksempelet viser både behovet for flere og mer kompetente profesjoner innad i skolen. Men på andre siden dersom det er lærernes ansvar å håndtere disse utfordringen alene – som er et spørsmål i seg selv – viser det behovet for kompetanseheving blant lærere.

Utfordringen slik det kommer frem i denne studien er imidlertid at lærerne føler det er lite hjelp å få fra andre instanser, og særlig i tunge, utfordrende saker. Et funn er derfor at lærerne uttrykker et behov for mer tverrprofesjonelt samarbeid, men selve kvaliteten på samarbeidet fremtoner seg utfordrende på flere måter. Utfordringene med samarbeidet med andre instanser fortøner seg både gjennom hjelpeinstanser innad i skolen som helsesykepleier, og hjelpeinstanser utenfor skolen som for eksempel pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). En av informantene uttrykker at de som lærere står veldig alene i saker dersom de har elever med alvorlige utfordringer på denne måten:

En siste ting som jeg tenker på er at dersom du har elever som sliter veldig psykisk, og da snakker vi om de mest utfordrende sakene som vi ikke klarer å løse alene, så er det veldig lite hjelp å få rundt om. Så det å forebygge tidligst mulig er veldig viktig. (Inf. 4, s. 11)

På videre oppfølgingsspørsmål fra meg kommer det frem at læreren sikter til andre instanser som både PPT og BUP, men også generelt i det hen snakker om at det er «lite hjelp å få rundt om». Sitatet over ser jeg også i sammenheng med utfordringene knyttet til taushetsplikt og tid, men også manglende økonomiske ressurser. I avsnitt, 4.3.2 kommer jeg tilbake til at informantene mener at manglende økonomiske ressurser styrer litt for mye av skolens virksomhet. Informanten trekker frem at det ikke finnes noe nettverk som griper fatt i saker med elever med alvorlige psykiske utfordringer før det er for sent. Slik jeg tolker det kan dette også ses i sammenheng tidligere redegjort poeng hvor jeg poengterer at lærerne opplever et overveldende ansvar.

Det at informantene sier det er viktig å forebygge tidlig er i tråd med et av Ekornes (2016) tre forslag til kompetanseaspekter lærere bør ha i møte med psykisk helse. Hun hevder det å identifisere psykiske vansker og utfordringer på et tidlig tidspunkt er sentralt. Ekornes (2016) peker videre på at for å kunne identifisere disse vanskene trengs det derimot et velfungerende tverrprofesjonelt samarbeid med andre profesjoner. Det er derfor bekymringsverdig at informantene peker på at det er lite hjelp å få i dette samarbeidet. Som presentert i teorikapittelet handler det å gi elever med psykiske utfordringer i stor grad om et kollektivt ansvar for skolen og dens hjelpetjenester (Idsøe et al., 2016). Dersom lærerne opplever at de ikke får nødvendig støtte og veiledning fra hjelpeinstansene vil det kunne føre til en overbelastning av lærerne, og gjøre det spesialpedagogiske arbeidet i møte med psykisk helse vanskeligere.

Dette viser seg å være gjensidig fordelaktig for både lærere og elever ved at lærerne ikke blir utmattet over ansvaret som hviler på dem, og at elevene får den hjelpen de trenger (Ekornes & Øye, 2021; Christensen & Godø, 2021). Et tverrprofesjonelt samarbeid som ikke fungerer tilstrekkelig, kan i verste fall føre til en forverring i elevers psykiske helse ved at lærerne ikke får den hjelpen de har behov for i å støtte og veilede elever med psykiske utfordringer, noe som igjen kan øke behovet for spesialpedagogisk undervisning blant elever. Det er dermed bekymringsverdig at informantene opplyser om et tverrprofesjonelt samarbeid som oppleves utfordrende å realisere.

Et velfungerende tverrprofesjonelt samarbeid kan bidra til noen av utfordringene knyttet til lærernes manglende kompetanse innen psykisk helse. Dette fremhever ekspertgruppas studie (Askling, et al., 2016) som en løsning på lærernes manglende kompetanse innen psykisk

helse. Det kommer frem både i denne studien og ekspertgruppas studie at det er behov for og et ønske om å få flere profesjoner inn i skolen. Informantene i denne studien ønsker særlig en styrking av helsesykepleiertilbudet på skolen, samt flere miljøarbeidere i skolen. Det er derfor ikke formålstjenlig for noe av partene at det tverrprofesjonelle samarbeidet ikke oppleves som tilstrekkelig. Jeg kommer nærmere inn på hva som trolig er én av faktorene som ligger bak dette ikke velfungerende samarbeidet under neste avsnitt, hvor økonomi blir trukket frem som en hindring for informantenes arbeid.

Selv om lærerne blir tillagt et stort ansvar som går ut over deres rolle som lærer føler de fleste seg trygge på bakgrunn av godt samarbeid, innad i skolen med andre lærere. En av informantene uttrykker:

Man kan alltid utvikle seg og lære mer, men det at vi har andre å spille på - det at vi har litt sånn felles ting som vi er enige om at dette skal vi jobbe med. Og det at vi har tett dialog med helsesøster, vi kan snakke med skolevegringsteam. Så jeg føler meg ikke utrygg på bakgrunn av dette med samarbeid. (Inf. 4, s. 3)

Ut fra dette utsagnet leser jeg det som at informanten føler seg trygg i sin rolle når hen støtter seg på kollegaer innad i skolen som blant annet helsesykepleier. Dette viser dermed at helsesykepleiere innad i skolen er en viktig ressurs. Det kommer også frem i samtlige andre intervju at samarbeid med kollegaer innad i skolen er en nødvendig del av arbeidet med å stryke elevens psykiske helse og livsmestring. Helsesykepleiere og vernepleiere blir særlig trukket frem som sentrale i arbeidet med psykisk helse og livsmestring innad i skolen. Dette på grunn av disse profesjonenes mer adekvate kompetanse innen disse feltene. Informantene er dermed kritisk til samarbeidet med hjelpeapparat, men positiv til tverrprofesjonelle samarbeid innad i skolen. Dette belyses blant annet gjennom dette utsagnet:

Hun er her ikke hver mandag, men nesten hver mandag for å si det sånn. Hun er her vertfall mer enn en gang i måneden for å si det sånn. Men hun kunne absolutt vært her mer. Det ser vi at det er behov for. Og så ser vi at når hun er her er det ofte oppbestilte timer. Dagen hennes er full med bestilte timer, så hun har ikke noe ledig tid for elevene. Det er ikke mulighet for noe drop-in, og det kunne det godt vært mer av. (Inf. 3, s. 2)

Informanten snakker her om helsesykepleier, og viser til at elevene har behov for at helsesykepleieren er mer på skolen. Det tyder dermed på at det tverrprofesjonelle samarbeidet er fordelaktig for både lærerne og elevene. Dette underbygges av utsagnet over hvor

informanten trekker frem helsesykepleier som en nødvendig ressurs for elevene. Elevene har tydelig behov for å kunne snakke med helsesykepleier på grunn av oppbestilte timer. Dette kan være et tegn på flere faktorer. Det kan blant annet være et uttrykk for at lærerne ikke har den adekvate kompetansen eller tid til å imøtekomme og håndtere elevenes problemer og utfordringer knyttet til psykisk helse. Men det kan også være et uttrykk for at elevene ønsker å luften tankene sine til noen de ikke har en nær relasjon til. Dette viser også behovet for profesjoner med mer kompetanse innen psykisk helse i skolen. Dette behovet belyses også gjennom tidligere studier hvor det trekkes frem som en nødvendig faktor for å imøtekomme den økende graden av psykiske plager og utfordringer blant barn og unge (Ekornes & Øye, 2021; Christensen & Godø, 2021).

Tverrprofesjonelt samarbeid er en sentral del av lærerrollen, og som pekt på i teorikapittelet viser studier at tverrprofesjonelt samarbeid i tilknytning til elevers psykiske helse er gjensidig fordelaktig for både lærere og elever (Ekornes & Øye, 2021; Christensen & Godø, 2021). Likevel viser denne studien at informantene står mye alene når det kommer til elever med utfordringer knyttet til psykisk helse og livsmestring. Dette belyses av den nevnte taushetsplikten, samt manglende tid. Men det kommer også frem at økonomiske nedskjæringer gjør det utfordrende fordi nødvendige ressurser som for eksempel helsesykepleiere eller vernepleiere blir fjernet eller redusert. Dette kommer jeg nærere inn på under neste avsnitt. Denne studien viser på samme måte som ekspertgruppas studie (Askling et al., 2016) at lærerrollen øker i kompleksitet, og at det dermed er behov for flere profesjoner og med mer dekkende kompetanse innen disse feltene i skolen. Resultatet blir derimot som funnene i denne studien antyder at mye av ansvaret blir lagt over på læreren alene, og det fører til stress og dårlig samvittighet for lærerne noe som igjen gjør det at elevene ikke får den hjelpen de trenger. Jeg mener derfor at det er behov for klarere retningslinjer når det gjelder ansvarsavklaringer i det tverrprofesjonelle arbeidet i skolen.

I henhold til debatten som har utspilt seg omkring livsmestring i skolen kan det se ut til at informantene i denne studien og fokuset i debatten vektlegger ulike perspektiv. En del av debatten har handlet om skolen bli for mye «psykologisert» ved å innføre livsmestring i skolen (Holterman & Vedvik, 2020; Madsen, 2020). Bekymringen i debatten har også utspilt seg ved om skolen fører til et ytterligere individualisert samfunn ved å ansvarliggjøre elever for egne psykiske helse. Det kan dermed se ut til at debatten vektlegger det individualistiske perspektivet på livsmestring som Prebensen & Hegstad (2017) presenterer. Et funn er derimot

at lærerne i denne studien vektlegger mer det kollektivistiske perspektivet som Myskja og Fikse (2020) presenterer. Denne debatten ble ikke eksplisitt nevnt i noen av intervjuene, men Jeg forstår likevel lærernes vektlegging av det kollektivistiske perspektivet ved deres vektlegging av at elever ikke kan klare livsmestring alene, og deres store fokus på samarbeid. Blant annet sa den ene informanten dette:

Og det er ingen barn tenker jeg som klarer livsmestring og folkehelse, bare med å lære det på skolen. (Inf. 1, s. 3)

Utsagnet kan ses på som en motvekt til det individualistiske perspektivet i debatten. Læreren illustrerer ved dette at elevene ikke kan være alene i arbeidet med deres psykiske helse. Dette fremstiller også bildet av at lærerne ikke kan ha ansvaret for elevenes psykiske helse ene og alene på grunn av flere faktorer, blant annet lærernes manglende muligheter til å stå alene med dette ansvaret.

4.3.2 «Økonomi styrer litt for mye»

Videre kommer det frem gjennom analysen at økonomiske faktorer fremstår som en stor utfordring. Informantene synes det er frustrerende at lærerne stadig leses på med nye oppgaver, *samtidig* som det kuttes i stillinger til nødvendige ressurser som for eksempel helsesøster og miljøarbeidere. Et funn er derfor at økonomiske nedskjæringer gjør det utfordrende å realisere det tverrprofesjonelle samarbeidet, samt det generelle arbeidet for elevenes psykiske helse. En av informantene uttrykker det på denne måten:

Jeg opplever det som selvmotsigende innføringen av disse temaene. For på ene siden skal det innføres nye tema i skolen, men på andre siden skal det kuttes til beinet i skolen som betyr at vi vil se mer av behovet for arbeid med psykisk helse og livsmestring. (Inf. 1, s. 3)

Det kommer frem senere i utsagnet at informanten mener at det kuttes i nødvendige stillinger og ressurser som helsesykepleiere og vernepleiere. Store deler av lærerrollen formes på mikronivå, som vil si den daglige yrkespraksisen til lærere (Askling et al., 2016). Faktorer som blant annet kommune- og skolestørrelse og økonomi blir fremhevet som betydningsfulle i lærerrollens utforming. I sitatet over skisserer informanten at de økonomiske nedskjæringene har negativ effekt fordi det til syvende og sist vil kunne føre til mer behov for arbeid med psykisk helse og livsmestring.

I korte trekk kan man si at innføringen av temaene psykisk helse og livsmestring er innført på læreplanen for å styrke elevene. De økonomiske nedskjæringene kan dermed ses på som noe paradoksale ved at de fjerner og reduserer nødvendige ressurser tilknyttet elevenes psykiske helse. Dette kan i verste anliggende føre til økt behov for arbeid med elevers psykiske helse og livsmestring. Det er pekt på tidligere at informantene mener roller som helsesykepleier og vernepleier er særlig betydningsfulle og nødvendige i arbeidet med elevers psykiske helse og livsmestring fordi de har mer dekkende kompetanse på områdene. Likevel er det disse stillingene som blir eller står i fare for å bli kuttet ned på. En av informantene uttrykker behovet for helsesykepleier og paradokset på denne måten:

Og så kan jeg si en ting til i forhold til dette med helsesykepleier på skolene. Det er kjempeviktig. Men vi ser at økonomi styrer litt for mye, for hun er her bare mindre og mindre. Så det har virkelig noe å si på elevers psykiske helse. For vi ser at det hjelper å ha henne på skolen. Nå har hun vært her lite i høst, og elevene spør etter henne. Det kan være godt å ha noen andre å snakke med også. (Inf. 5, s. 12)

Dette utsagnet belyser paradokset på en klar måte. Informanten peker på at elevene selv uttrykker et behov for å ha en helsesykepleier til stede på skolen, men at helsesykepleieren er mindre og mindre tilgjengelig på skolen. Som informanten sier kan det være godt å ha noen andre å snakke med, og dette kan dermed igjen belyse at lærerne ikke har nok kapasitet til å prioritere elevenes psykiske helse.

De økonomiske nedskjæringene kan belyses av samfunnsutviklingen generelt. Oppgaven har tidligere stilt spørsmål ved om mål- og resultatstyringen i skolen gjør det utfordrende å prioritere skolens virksomhet i å sørge for god utvikling av elevenes psykiske helse. Denne påstanden kan synes å bli underbygd i denne studien ved at informantene uttrykker at det faglige tar mye tid under 4.2.4 «*Jeg synes vi får mindre og mindre tid til elevene*».

Det bør videre nevnes at begge kommunene skolene ligger i har vært gjennom kommunesammenslåing i 2020. Denne omorganiseringen av kommunegrensene og mål- og resultatstyringen kan være mulige grunner til de store økonomiske kuttene. Koronapandemien har også blitt pekt ut som en grunn til at særlig helsesykepleierne er mindre til stede på skolene ved at de har måttet bistått i vaksineringsprosessen. Dette er faktorer som ikke direkte kan knyttes til innføringen av nytt læreplanverk, men vil åpenbart påvirke lærernes tid og ressurser, og da hvordan temaene psykisk helse og livsmestring forvaltes. Jeg har derimot

ikke funnet forskning som underbygger påstanden om at økonomiske kutt kan ses i sammenheng med koronapandemi eller kommunesammenslåing. Ifølge informantene i min studie er de derimot klare på at det er disse to faktorene som er hovedgrunnene til de økonomiske kuttene. De økonomiske kuttene får konsekvenser for skolens mulighet til å samarbeide med andre profesjoner, og gjør da at informantene står mer alene for elevenes psykiske helse, noe som får ringvirkninger for elevene ved at de ikke får den hjelpen de har behov for. Fører da innføringen av psykisk helse og livsmestring i læreplanverket til en ytterligere individualisering av både elever og lærere?

4.3.3 «Samarbeidet mellom hjem og skole er ikke tydelig nok»

Det at lærerne mener de er gitt et overveldende ansvar etter innføringen av psykisk helse og livsmestring fremtrer også gjennom et mindre tilstedeværende foreldresamarbeid. En av informantene uttrykker dette på denne måten:

Og så føler jeg og at det blir en ting som tidligere kanskje følte mer litt samarbeidsorientert med foreldre, og i og med at psykisk helse og livsmestring nå står i læreplanen, så plutselig er det blitt lagt over til at det også blir vår jobb. Og det er ingen barn tenker jeg som klarer livsmestring og folkehelse, bare med å lære det på skolen. Så jeg opplever kanskje ikke at det samarbeidet mellom hjem og skole er tydelig nok. Dette med at dette ikke er noe som skolen kan jobbe med alene. (Inf. 1, s. 3)

Slik jeg forstår dette utsagnet mener informanten at elevenes psykiske helse og livsmestring tidligere var forbeholdt et mer samarbeidsorientert bånd med foreldrene, men at det nå blir lagt over på skolen og lærerne i større grad. Jeg forstår det videre som at informanten ønsker mer støtte fra foreldrene. Dette underbygger også påstanden om at lærerne tillegges et overveldende ansvar, som de mener de ikke kan stå med alene. Informanten etterlyser dermed et tydeligere samarbeid med hjemmet slik at disse temaene kan oppnå de egenskapene de er ment for – altså å styrke elevenes psykiske helse og livsmestring. Det at informanten sier at ingen barn klarer livsmestring bare med å lære det på skolen belyser påstanden om at informantene verken kan eller ønsker å være alene om dette ansvaret. Jeg forstår det videre som at informantene ønsker at foreldrene er mer på banen i sammenheng med disse temaene. Det kan ut fra utsagnet se ut til at informanten mener skolen nå i større grad enn tidligere må ta ansvar for elevenes psykiske helse på grunn av manglende retningslinjer for skole-hjemsamarbeidet. I forlengelsen av dette hevder en annen informant at dette fører til at skolen går mer i retning av å bli en barneoppdrager, og sier:

Så jeg ser skolen går mer og mer den retningen av å bli en barneoppdrager i større omfang enn tidligere slik jeg ser det. Mye fordi man på skolen bruker mye tid på psykisk helse, sosiale ting, på løse konflikter i ett større perspektiv (...). (Inf. 2, s. 2)

Slik jeg forstår dette utsagnet mener informanten at fokuset på psykisk helse og livsmestring bidrar til at skolen har endret retning mot en mer oppdragerrolle, på grunn av skolens økende ansvar for elevens psykiske helse. Dette tyder på at lærerne i denne studien mener lærerrollen deres har utvidet seg til å inkludere en oppdragende rolle som de ikke har vært tillagt tidligere. Dette kan underbygges av postmoderniteten (Hargreaves, 1994) som betegnes av at roller og funksjoner ikke er betraktet av faste og klare rammer. Roller og funksjoner er i rask endring og uten klare grenser. Det kan tyde på at lærerne ikke synes rollen deres i møte med foreldre er tydelig nok. Læreplanverket (LK20), og formålsparagrafen (Opplæringslova, 1998, §1-1) vektlegger at det er lærere, sammen med og i forståelse med foreldrene som har ansvar for å fremme elevers helse, trivsel, læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Spørsmålet er da hvor grensen går for hvor mye ansvar de ulike partene skal inneha. Det pekes imidlertid i læreplanverket på at det er foreldre som skal ha hovedansvaret for elevenes oppdragelse, og at det er skolen som skal ha hovedansvaret for samarbeidet med hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når samfunnsmandatet til skolen handler om elevenes utvikling vil det nok være uunngåelig at skolen tar del i oppdrageransvaret. Det kan likevel være utfordrende å skille hvor grensene for hvor mye ansvar skolen skal ha. Slik det imidlertid kommer frem i min studie mener informantene at innføringen av psykisk helse kan forskyve et oppdrageransvar som de mener tilhører foreldrene over på lærerne. Jeg har likevel ikke grunnlag til å få et nyansert bilde av påstanden om at mer av ansvaret er lagt over på lærerne i henhold til at denne studien ikke har undersøkt foreldrerollen. Dette belyser dermed en gråsone i dette arbeidet.

Det at informantene sier at samarbeidet mellom skole og hjem ikke er tydelig nok, kan også ha sammenheng med koronapandemien. Det har ikke vært en normal skolehverdag siden LK20 ble iverksatt høsten 2020, og dette legger dermed en begrensning for studien i form av at flere av svarene mulig hadde vært annerledes dersom lærerne hadde opplevd en normal skolehverdag etter innføringen av nye læreplan.

Videre i foreldresamarbeidet kan det kan se ut til at det har oppstått en distanse mellom hjemmet og skolen. Et sitat som understreker denne distansen mellom skolen og foreldrene er dette:

Bare det å få inn noen andre kan være veldig bra. Bare det å ta inn noen andre så ser vi det at det kan hjelp særlig i forhold til foreldrene. Selv om vi kan si til foreldre omtrent akkurat det samme som en fra BUP kan, så ser vi det hjelper på for foreldrene. Så det kan være greit å ha noen andre instanser inne. Så det er kanskje den største endringen. (Inf. 5, s. 5)

Informantene henviser til andre som i andre hjelpetjenester som for eksempel PPT og BUP. Sitatet er en del av et svar på om rollen deres som lærer har endret seg etter LK20 med fokus på psykisk helse og livsmestring. Det kan ut fra dette sitatet se ut til at foreldrene har mer tillit til andre instanser som for eksempel BUP, og en slags mistillit til lærerne ved at foreldrene stoler mer på hva BUP sier. Jeg tolker det dithen at informanten mener på bakgrunn av dette at det kan være en trygghet å samarbeide med andre instanser. Dette underbygger påstanden om at det er behov for flere profesjoner i skolen. Jeg har ikke noe belegg for å uttale hva denne distansen skyldes, og det er heller ikke mulig å stadfeste denne distansen eksplisitt til innføring av livsmestring på LK20, men det er likevel fristende å stille spørsmål ved lærernes troverdighet. Hva er det som gjør at foreldre har mer tillit til hjelpeinstansene? Kan det skyldes lærernes manglende kompetanse innen disse feltene?

Ekspertgruppas studie (Askling et al., 2016) viser også at lærerne i deres studie ga uttrykk for at foreldre forventet stadig mer av lærerne. Disse forventningene kom til uttrykk gjennom blant annet større involvering av oppdragelse. I min studie er det samme tendenser som kommer frem, og det kan derav tyde på at oppdragerrollen ikke er direkte knyttet til innføringen av det nye tverrfaglige temaet livsmestring, fordi ekspertgruppas studie ble gjennomført før inntredelsen av det nye læreplanverket. At ekspertgruppas studie fant mye av de samme funnen i 2016 kan tyde på at endringen er like reell 5 år senere. Denne tendensen kan på ene siden tyde på at innføringen av livsmestring på LK20 kan ha bidratt til en økning i lærernes involvering i elevers oppdragelse og danning generelt, men det kan også tyde på oppdrageransvaret ikke kan stadfestes eksplisitt til innføringen av ny læreplan med belegg i at det finnes forskning med samme tendenser fra før 2020.

En tydeligere avklaring på hva skolens og lærernes rolle i møte med psykisk helse og livsmestring kan ut fra denne studien synes å være betydningsfull. Kompleksiteten av lærerrollen kan være problematisk ved at det ikke er tydelige grenser for hva lærerrollen innebærer. Dette belyses ved at det er tendenser som peker mot en psykologisert lærerrolle, samt uklare grenser i foreldresamarbeidet. Konsekvensene av at lærerrollen øker i kompleksitet kan føre til overflatiske løsninger og uavklarte oppgaver for lærerne, noe som igjen kan føre til mindre kvalitetssikring av lærernes arbeid. Dette kan illustrere hvordan skolen endrer seg i lys av postmodernistiske trekk. Hargreaves (1994) skaper et bilde av postmoderniteten ved hjelp av en bevegelig mosaikk, som representerer at roller og funksjoner er i en dynamisk endringsprosess uten tydelige rammer. Dette er også i overensstemmelse med Ekornes (2018) som hevder at tverrfaglig tema mangler klare retningslinjer, og kan dermed oppleves uoversiktlig og gjøre det utfordrende å iverksette mål og tiltak. Ved å tydeliggjøre hva lærerrollen innebærer vil det kunne gjøre det enklere for lærerne å vite hva som er deres ansvar, og det vil bli mer oversiktlig å hjelpe de elevene som har behov for støtte og hjelp knyttet til sin psykiske helse.

Hargreaves (1994) skaper et bilde av postmoderniteten ved hjelp av en bevegelig mosaikk. Han mener da at roller og funksjoner er i en dynamisk endringsprosess uten tydelige rammer, og det kan være den bevegelige mosaikken som skaper utfordringene informantene i denne studien belyser. Lærerrollen endrer seg kontinuerlig uten tydelige nok rammer rundt endringsprosessene. Dette understreker behovet for tydeligere rammer og retningslinjer rundt hva livsmestring på lærerplanen skal innebære for lærernes del. Selv om lærerne i denne studien redegjør for at lærerrollen har endret seg i form av større, overveldende ansvar, samt økende grad av kompleksitet i form av uklare rammer og retningslinjer, viser likevel tidligere studier gjennomført før innføringen av LK20 samme tendenser. Funnene i denne studien indikerer samme tendenser som tidligere forskning som sier at det er behov for mer kompetanse blant lærere innen psykisk helse og livsmestring (Askling et al., 2016), behov for bedre tverrprofesjonelt samarbeid i arbeidet for elevenes psykiske helse (Ekornes, 2015; Ekornes & Øye, 2021), samt klarere rammer i foreldresamarbeidet (Askling et al., 2016; Faugstad & Jenssen, 2019). Noen av disse studiene er utviklet før innføringen av ny læreplan, og dette underbygger dermed tanken om at lærerrollen egentlig ikke har endret seg særlig etter innføringen av ny læreplan. Dette kan dermed ses på som en motvekt til postmodernitetens (Hargreaves, 1994) utheving av bevegelige og uklare roller. Et funn i denne studien dermed at lærerrollen mulig ikke har endret seg særlig etter innføringen av

psykisk helse og livsmestring – selv om lærerne selv mener det. Lærerrollen har rent fysisk sett endret seg ved at lærere har fått et endret ansvar gjennom nytt læreplanverk. Likevel finner jeg delte meninger i utvalget om rollen har endret seg eller ikke. Noen mener rollen har endret seg, i form av større ansvarsområder samt travlere arbeidsdager. Andre mener rollen ikke har endret seg fordi de mener ansvaret deres alltid har ligget i å sørge for elevers livsmestring og psykiske helse.

Postmodernitetens ytterste paradoks ligger i at til enhver løsning finnes det et problem (Hargreaves, 1994, s. 146). Og kanskje er det resultatet av innføringen av livsmestring i skolen - at psykisk helse og livsmestring er innført i læreplanverket i tro og håp om å håndtere samfunnets utfordringer knyttet til økende psykisk helseutfordringer. Men på andre siden fører det til problemer for lærere som blir gitt et ansvar som overgår deres kompetanse og rolle. Reformen innføres ofte i tro om at det skal løse problemer, og innføringen av livsmestring i skolen kan ses på som et forsøk på å ruste elever til senere liv i et stadig mer individualisert samfunn. Det kan dermed ses på som et politisk verktøy til å imøtekomme barn og unges økende tendenser til psykiske utfordringer og vansker. Formålet med denne studien har derfor vært hvordan lærerrollen er blitt påvirket av ansvaret det medfølger å innføre livsmestring i LK20. Hargreaves (1994, s. 146) skriver videre at det beste vi kan håpe på med reformer er å nå frem til problemer av en høyere orden, og ikke utopiske løsninger på ethvert problem. I så fall er lærerrollens økende ansvar og kompleksitet en viktig men ikke enestående kilde til lærernes travle og overarbeidede arbeidshverdag og følelse av overveldende ansvar. Problemet ligger gjerne i samfunnets strukturer generelt, som blant annet den økende graden av individualiserte samfunn. Jeg mener derfor denne studien er med på å belyse noen problematiske faktorer knyttet til innføringen av livsmestring i læreplanverket.

Studien på overordnet plan kan bidra til en bevisstgjøring om at det trengs flere profesjoner med kompetanse innen psykisk helse inn i skolen. Jeg mener informantene i denne studien belyser en tydelig tendens om at det er behov for andre profesjoner i skolen med tanke på elevers psykiske helse og livsmestring. Det er derfor uheldig at ulike faktorer som økonomi, tid og ressurser setter en brems for dette. Jeg mener også at studien viser også at det er behov for tydeligere grenser for hva lærerrollen innebærer i lys av psykisk helse og livsmestring i skolen. Hvor mye ansvar både *kan* og *skal* lærerne ha i dette arbeidet? I tråd med de tidligere studiene som er presentert i denne oppgaven viser det at lærere ikke har den

tilstrekkelige kompetansen innen elevens psykiske helse. Dette belyser dermed behovet for mer tverrprofesjonelt samarbeid og tydeligere avklaring på hva lærerrollen skal innebære knyttet til dette arbeidet.

4.3.4 Oppsummering analysetema 3

Analysetema 3 redegjør for hvordan lærerrollens ansvar i møte med psykisk helse og livsmestring er fremstilt av fem lærere. Temaet antyder at lærerne er gitt et overveldende ansvar ved at de er mye alene i arbeidet for elevenes psykiske helse og livsmestring. Ut fra dette temaet er det flere faktorer som tyder på at lærerne får mer og mer ansvar knyttet til elevenes livsmestring etter innføringen av dette tema i læreplanverket. Dette viser seg gjennom at lærerne mener de står mer alene i ansvaret om elevenes psykiske helse og livsmestring, både i det tverrprofesjonelle samarbeidet og foreldresamarbeidet. Dette fremstår noe paradoksalt i lys av at lærerne ikke har den tilstrekkelige kompetansen innen disse temaene. Selv om lærerne ikke har adekvat kompetanse innen psykisk helse, stilles det likevel mange forventinger til at lærerne skal løse mye av problematikken knyttet til barn og unges psykiske helse. Dette kan ses i sammenheng med at lærerrollen øker i kompleksitet.

5 Oppsummering og avslutning

Formålet med denne masteravhandlingen har vært å undersøke et utvalg læreres refleksjoner og meninger rundt deres lærerrolle etter innføringen av livsmestring i læreplanverket. Fokuset gjennom oppgaven har vært på psykisk helse og livsmestring med bakgrunn i den økende graden av psykiske plager blant barn og unge. I lys av at det er lærerens ansvar å forvalte temaene psykisk helse og livsmestring i undervisningen, og innføringen av de nye tverrfaglige temaene er relativt nytt er dette området ikke forsket tilstrekkelig på. Valget i denne studien falt derfor på å studere lærerrollen i møte med psykisk helse og livsmestring. Følgende problemstilling ble dermed undersøkt: «*Hvilke refleksjoner gjør et utvalg lærere rundt egen lærerrolle etter innføringen av psykisk helse og livsmestring i læreplanverket?*».

Den spesialpedagogiske relevansen ligger i studiens tema sin universelle utforming. Psykisk helse og livsmestring er like relevant for elever med behov for spesialpedagogisk undervisning og elever uten dette behovet. Like mye ligger den spesialpedagogiske relevansen i det forebyggende aspektet mot at psykiske utfordringer kan føre til mer behov for spesialpedagogisk undervisning.

I tråd med at jeg valgte å se nærmere på lærernes refleksjoner valgte jeg å ta i bruk en kvalitativ forskningsmetode med en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapelig forankring. Gjennom semistrukturerte intervju ble et utvalg på fem lærere denne studiens forskningsobjekt. Disse intervjuene ble så transkribert og analysert gjennom en tematisk analyse. Studiens funn fra denne analysen ble kategorisert i tre hovedtemaer: 1) *Behov for psykisk helse og livsmestring*, 2) *Kompleksitet i lærerrollen* og 3) *Lærerrollens ansvar*.

5.1 Hovedfunn

Studiens resultater er sammenfattet til tre hovedfunn. Det første hovedfunnet er at informantene er positive til innføringen av psykisk helse og livsmestring på vegne av elevene, men er kritiske på vegne av egen rolle som lærer. Den positive holdningen på vegne av elevene vises gjennom at lærerne ser at elever slite psykisk tidligere og tidligere, samt psykisk helses inntreden på dagsorden de siste årene. Lærerne er også positive til at temaene blir konkretisert gjennom læreplanverket, noe som fører til en universell utforming av temaene for alle lærere. Lærerne er imidlertid kritiske til innføringen på vegne av seg selv som lærer på grunn av økende kompleksitet og ansvar i rollen.

Det andre hovedfunnet i studien er at informantene opplever økende grad av kompleksitet i lærerrollen på grunn av økte arbeidsoppgaver. Dette kommer til uttrykk ved uklare grenser for hva lærerrollen i møte med livsmestring egentlig innebærer. Dette viser seg blant annet gjennom tendenser som tyder på at rollen går i retning av en psykologisk eller terapeutisk rolle. Videre er lærerrollens ansvar for elevers psykiske helse med lærernes manglende kompetanse innen feltet diskutert. Dette kommer til eksplisitt til uttrykk ved at informantene ikke har noe utdanning innen feltet. På bakgrunn av informantenes manglende kompetanse innen psykisk helse og livsmestring ble lærernes handlingsrom diskutert – dette også i tråd med at læreplanverket ble oppfattet som svevende og lite konkret. Det lå derimot en tvetydighet i informantenes oppfattelse av deres handlingsrom ved at på den ene siden mente en informant at man måtte ha tillit til lærernes kompetanse, og deres handlingsvalg. På andre siden mente lærerne at elevene ble priggitt hvilken lærer de får. En siste faktor under lærerrollens kompleksitet ser jeg i sammenheng med kvantifiseringskulturen (Skarpenes, 2021) og postmoderniteten (Hargreaves, 1994). Lærerne mener arbeidsoppgavene deres øker i omfang og kompleksitet. Dette gjør at lærerne får mindre tid til å følge opp hver enkelt elev. Funnet jeg har utviklet i arbeid med empirien er at det fremstår noe paradoksalt at det innføres nye tema som er ment for å styrke elevenes psykiske helse, samtidig som det ikke legges til rette for at lærerne skal ha tid, mulighet og kompetanse til å følge dette opp.

Et siste hovedfunn viser at informantene opplever et overveldende ansvar i møte med elevenes psykiske helse og livsmestring. Dette viser seg gjennom at lærerne opplever de står mye alene i dette arbeidet på grunn av et ikke velfungerende tverrprofesjonelt samarbeid, samt et mindre tilstedeværende foreldresamarbeid. Det tverrprofesjonelle samarbeidet utfolder seg utfordrende på grunn av manglende tid og ressurser til å realisere det, samt utspiller taushetsplikten seg som utfordrende. Videre fremtoner lærerrollens opplevelse av å stå alene i ansvaret for elever psykiske helse som utfordrende ved at økonomiske nedskjæringer kutter i nødvendige ressurser knytte til elevenes psykiske helse som for eksempel helsesykepleiere og miljøarbeidere. Lærernes opplevelse av å stå alene i dette arbeidet underbygges også av et mindre tilstedeværende foreldresamarbeid, og at lærernes dermed opplever i større grad å innta en oppdragerrolle.

Disse hovedfunnene indikerer at det er behov for tydeligere rammer og retningslinjer for hva det tverrfaglige temaet livsmestring egentlig innebærer, både begrepet i seg selv i tråd med at

ulike perspektiver er presentert, men også hva det innebærer som tverrfaglig tema i skolen. Funnene indikerer også at det er behov for tydeligere rammer og retningslinjer for hva *lærerrollen* innebærer i møte med disse temaene. Dette belyses blant annet gjennom spørsmålet om hvor grensen mellom lærer og terapeut går, samt hvor grensen mellom læreransvar og foreldreansvar i møte med elevenes psykiske helse skal gå. Det trengs dermed tydeligere retningslinjer for hva psykisk helse og livsmestring skal innebære for lærerne i praksis. Til sist mener jeg funnene indikerer behov for tydeligere retningslinjer og rammer for skole-hjem-samarbeidet og det tverrprofesjonelle samarbeidet. Løsningen kunne vært og sørget for et mer berettiget samarbeid med de nødvendige ressursene knyttet til psykisk helse, som helsesykepleier og vernepleiere. Utfordringen ligger derimot at faktorer som økonomi, taushetsplikt for å realisere dette samarbeidet. Det at det tverrprofesjonelle samarbeidet ikke fungerer tilstrekkelig går utover elevenes mulighet til å tilegne seg kunnskapen og ferdighetene som trengs for å oppnå en god psykisk helse, og å mestre livet sitt.

Tendensene som er pekt på overfor finner jeg også i forskning gjennomført før innføringen av LK20. Dette tyder dermed på at lærerens opplevelse av overveldende ansvar og kompleksitet i rollen ikke eksplisitt kan stadfestes til innføringen av psykisk helse og livsmestring i læreplanverket. Studiens oppsummerende hovedfunn er dermed at lærerrollen ikke har endret seg særlig etter innføringen av psykisk helse og livsmestring på LK20, men at det trengs tydeligere rammer og retningslinjer for hvilket ansvar lærerne skal ha i møte med disse temaene. Studiens eget funn er derimot at informantene er positive til innføringen av psykisk helse og livsmestring på vegne av *elevene*, men er kritiske til innføringen på vegne av seg selv som *lærer*, uttrykt gjennom et overveldende ansvar og uklare arbeidsoppgaver.

5.2 Refleksjoner rundt studien

Innføringen av ny læreplan med tilhørende tverrfaglige temaer er relativt nytt. Samme år som det nye læreplanverket (LK20) iverksatte ble det innført strenge smittevernregler som følge av koronapandemien. Det bør derfor nevnes at pandemien har hatt stor påvirkning på skolene og lærernes arbeidshverdag de siste to årene, noe som ble understreket i intervjuene. Dette kan dermed hatt innvirkning på studiens resultater. Pandemien førte til at mye av arbeidet knyttet til ny læreplan ble utsatt, og da intervjuene ble gjennomført hadde ikke informantene fått noe særlig gjennomgang eller innføring i det nye læreplanverket, og med dens tilhørende tema.

Det er også verdt å nevne at studien er av en kvalitativ karakter og funnene kan dermed ikke generaliseres. Funnene i denne studien kan derimot danne et bilde av tendenser av hvordan lærerrollen oppleves etter innføringen av livsmestring i læreplanverket. Det at det bare er intervjuet fem lærere i denne studien kan også ses på som en begrensning. Det gjør det derfor ikke mulig å generalisere på noen måte, men i tråd med at informantene er hentet inn fra tre ulike skoler fra to respektive kommuner kan det likevel være med å belyse noen tendenser hos lærerne. Denne studien kan derfor være med på å belyse hvordan lærerrollen påvirkes av innføringen av psykisk helse og livsmestring i skolen. Det bør også nevnes at informantene i denne studien hadde relativt like refleksjoner til denne studiens tema, og det er derfor viktig å være bevisst på at et annet utvalg lærere kunne hatt andre tanker og refleksjoner knyttet til denne studiens tema. Målet med studien har derimot *ikke* vært å finne allmenngyldige funn blant lærere. Det har heller vært å få en dypere forståelse av tematikken. Det har blitt gjort ved å intervju fem lærere om deres tanker og refleksjoner rundt innføringen av livsmestring i læreplanverket.

Jeg vil også trekke frem egne refleksjoner om forskningsprosessen. Først og fremst vil jeg påpeke at studien har endret seg stort fra start til slutt. Da forskningsprosessen startet hadde jeg som utgangspunkt å undersøke selvhjelpsverktøyet, Psykologisk førstehjelp sin plass i skolen. Derav tittelen *Psykologisk førstehjelp i skolen* i søknaden til NSD, men på grunn av blant annet manglende informanter, som pekt på i metodekapittelet endret prosjektet seg til å studere lærerrollen i møte med psykisk helse og livsmestring i skolen. Endringsprosessen har vært en bidragsyter til at både jeg som forsker, men også på personlig nivå har utviklet meg mye. Forskningsprosessen har vært svært lærerik, og jeg ser dermed stor verdi i prosessen i henhold til fremtidig yrkesliv som lærer og spesialpedagog.

Jeg håper kunnskapen som er produsert i denne studien kan føre til økt bevissthet rundt lærerrollen i møte med psykisk helse og livsmestring, samt være med på å styrke arbeidet om å sørge for bedre utvikling av barn og unges psykiske helse og livsmestring.

5.3 Forslag til videre forskning

Fremover er det flere viktige spørsmål å stille. Som nevnt i metodekapittelet ønsket jeg å intervju andre relevante profesjoner knyttet til elevenes psykiske helse som blant annet helsesykepleiere og vernepleiere, men av ulike årsaker ble ikke det mulig i denne studien. Jeg

vil derfor foreslå å gjøre en studie om tverrprofesjonelt samarbeid knyttet til elevenes psykiske helse og livsmestring. Med utgangspunkt i dette vil jeg foreslå å se nærmere på rolleavklaringer og ansvarsområder knyttet til elevenes psykiske helse og livsmestring. Hvilke rolleavklaringer og ansvarsområder er gjeldende for lærerne, samt andre profesjoner i skolen? I tråd med dette vil jeg foreslå å undersøke nærmere psykisk helse og livsmestring sin plass i skolen generelt. Som pekt på i denne studien favner det tverrfaglige temaet svært bredt, og livsmestringsbegrepet tillegges ulike perspektiv. Det kan dermed være fordelaktig å avklare temaet og begrepets plass i skolen.

Vider vil jeg foreslå å undersøke selvhjelpsverktøyenes plass i skolen. Det kom frem i intervjuene at informantene bruker verktøy som blant annet *Psykologisk førstehjelp* og livsmestringsprogram som blant annet *LINK*. Jeg stilte spørsmål om aktørene bak program og verktøy som dette får for stor plass i skolen, og hvilke hensikter de har i analyse- og drøftingskapittelet. Et forslag er dermed å se på programmer og verktøy knyttet til psykisk helse og livsmestring sin plass i skolen. Hvem står bak, og hvilke hensikter har aktører bak program og verktøy som dette? Er det pedagoger eller andre profesjoner som står bak? Er det læreres oppgave å forvalte program og verktøy som dette? Har de kompetanse til å gjøre det? Slike spørsmål kunne vært interessant å undersøkt nærmere.

Resultatene i denne studien er av tentativ karakter. Med det mener jeg at resultatene er foreløpige, og ikke endelige. I og med at innføringen av de nye tverrfaglige temaene er i en relativt tidlig startfase, vil det kunne være interessant å gjøre en tilnærmet lik studie noen år frem i tid når LK20 har blitt mer etablert og godt forankret i skolen. Forskning på læreplanfeltet viser at implementering tar tid, noe som underbygger dette forslaget. Det bør også nevnes at korona har satt en stopper for arbeidet med ny læreplan og lærerhverdagen generelt, og kan også ses på som en faktor som gjør det fordelaktig å gjøre en lignende studie om noen år. Det kan tenkes at det ville utgjort en forskjell i studiens resultat, både fordi informantene da trolig ville vært mer bevisst på sine svar, men også fordi det da hadde gått noen år, og lærerne var blitt mer kjent med læreplanverket og dets tema.

6 Litteraturliste

- Askling, B., Dahl, T., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., Qvortrup, Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen: Om lærerrollen, et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021: Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 8/21). Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Befring, E. & Næss, K. B. (2019). Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 23 – 48). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E., Næss, K. B. & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Brottveit, G. (2018). Om vitenskapsteoretiske begreper og grunnsyn. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 16-31). Gyldendal.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (red.) *Psykisk helse i skolen* (s. 15-27). Universitetsforlaget.
- Bunting, M. & Moshus, G. H. (2017). *Skolesamfunnet: Kompetansekrav og ungdomsfellesskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Christensen, H. & Godø, H. T. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærernes forståelse av egen kjernekompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1) 17-28. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (2. utgave). Abstrakt forlag.
- Clarke, V. & Braun, V. (2016). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Cresswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five Approaches* (3. Utgave). Sage Publications.

- Danielsen, A. G. (2021). *Lærereens arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2018, 04. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Departementene. (2017). *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017–2022)*. Regjeringen. https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Ekornes, S. (2015). Teacher Perspectives on Their Role and the Challenges of Inter-professional Collaboration in Mental Health Promotion. *School mental health*, 2015(7), 193-211. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.1007/s12310-015-9147-y>
- Ekornes, S. (2016). Teacher Stress Related to Student Mental Health Promotion: the Match Between Perceived Demands and Competence to Help Students with Mental Health Problems. *Scandinavian journal of educational research*, 61(3), 333-353. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2016.1147068>
- Ekornes, S. M. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforlaget.
- Ekornes, S. M., & Øye, R. J. T. (2021). Inter-professional collaboration for the promotion of Public Health and Life Skills in upper secondary school – a Norwegian case study. *International journal of school & education psychology* 2021(1-13). <https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1915216>
- Faugstad, R. & Jenssen, E. S. (2019). Læreres opplevelse av muligheter i skole-hjem-samarbeidet. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1), 98-110. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1898>
- Gilje, N. & Grimen, H. (2018). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Granlund, L., Mausethagen, S. & Munthe, E. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon* (HiO-rapport 2011/2) Senter for profesjonsstudier. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/larerprofesjonalitet_hio_2011.pdf
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utgave). Fagbokforlaget.

- Hargreaves, A. (1994). *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Ad Notam Gyldendal.
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. (NIFU Rapport 9/2014). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>
- Holterman, S. & Vedvik, K. O. (2020, 16. mars). Psykologer advarer: Livsmestrings-opplegg i skolen minner om gruppeterapi. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-livsmestring-psykisk-helse/psykologer-advarer-livsmestrings-opplegg-i-skolen-minner-om-gruppeterapi/234198>
- Høgskulen på Vestlandet (2021, 11. august). *Oppbevaring av aktive forskningsdata*. HVL. https://www.hvl.no/forsking/forskingsetikk/retningslinjer/oppbevaring-av-aktive-forskningsdata/#_ftn2
- Idsøe, E. C., Bru, E. & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen krever lærere med engasjement og emosjonelt overskudd. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (red.). *Psykisk helse i skolen*. (s. 291-298). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019a). Kvalitativ forskningsmetode og masteroppgåva si posisjonering i grunnskulelærerutdanninga: Viktigheita av koherens i forskningsdesign. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 43-66). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019b). Kvalitative metodar i lærerutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 151-190). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærerutdanninga? I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 13-42). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-forgrunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Gyldendal akademisk.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: rett medisin for elevene?* Spartacus.

- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring?: Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier: en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. (s. 13 – 26). Universitetsforlaget.
- Myskja, A. & Fikse, C. (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- NESH. (2018). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole: en kartleggingsundersøkelse*. (NOVA Rapport 8/00). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/3516/4384_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Norsk forening for kognitiv atferdsterapi (u. å.). *Kognitiv terapi*. Kognitiv.
<https://www.kognitiv.no/kognitiv-terapi/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010): *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Prebensen, C. og Hegstad, R. (2017). *Livsmestring i skolen - For flere små og store seiere i hverdagen*. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Prop. 121 S (2018-2019). *Opptappingsplan for barn og unges psykiske helse (2019–2024)*. Helse- og omsorgsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/1ea3287725fa4a2395287332af50a0ab/no/pdfs/prp201820190121000dddpdfs.pdf>
- Raknes, S., & Haugland, B. S. M. (2013). *Veileder for førstelinjen. Psykologisk førstehjelp*. Gyldendal akademisk.

- Refsnes, A. H. & Danielsen, A. G. (2018). Yrkesfaglæreres opplevelse av sin rolle i det psykiske helsearbeidet. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 15(4), 273-284. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/issn.1504-3010-2018-04-02>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (3. utgave). Universitetsforlaget.
- Ringereide, K. & Torkhildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring tanker, følelser og relasjoner*. Pedlex.
- Samdal, O., Wold, B., Harris, A. & Torsheim, T. (2017). Stress og mestring (IS-2655). Helsedirektoratet. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/_attachment/inline/11df8af9-831e-4535-aaef-43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf
- Samnøy, S. Wold, B. (2018). Livsmestring og psykisk helse i skulen: Læreren som rollemodell. *Bedre skole*, 2018(1), 17 - 21. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/lararen-som-rollemodell/>
- Samnøy, S. & Tjomslund, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring: behovet for en realistisk tilnærming til temaet. *Bedre skole*, 2021(1), 20 – 23.
- Skarpenes, O. (2021). De unges problem: individualisering og kvantifiseringskultur i skolen. *Nytt norsk tidsskrift*, 38(1-2), 139-153. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/issn.1504-3053-2021-01-02-12>
- Thagaard (2018) *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utgave). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021) *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (4. utgave). Gyldendal.
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal Akademisk.
- Uthus, M. (2020). Prestasjonspresset- et individuelt eller kollektivt ansvar? I A. Mykja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- World health organization. (2018, 30. mars). *Mental health: strengthening our response*. WHO. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

7 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Rammen for intervjuet:

- Hvem er jeg og min rolle
- Formål med intervjuet
- Intervjuet vil bli behandlet anonymt og konfidensielt
- Si litt om intervjuet
- Spørre om noe er uklart eller om informanten har spørsmål før vi setter i gang
- Starte opptak

Erfaring:

- Hvor mange år har du jobbet i skolen?
- Hvilket/hvilke trinn jobber du på?
- Utdanning?
- Var det noe fokus på psykisk helse og livsmestring i utdanningen da? I så fall hvilket år startet du?

Psykisk helse og livsmestring på læreplanen

- Hva er dine tanker rundt innføringen av det tverrfaglige temaet, folkehelse og livsmestring på læreplanen?
- Hva tenker du er skolens rolle i møte med elevers psykiske helse og livsmestring?
- Hvordan tror du innføringen av dette tverrfaglige temaet har/vil påvirke elevene? nyttig/unyttig? Hvorfor?
- Hva opplever du som fordeler og eventuelle ulemper eller utfordringer ved å innføre dette temaet på læreplanen?
- Føler du deg trygg i dine rolle som lærer i møte med elevers psykiske helse og livsmestring? Hvorfor/ hvorfor ikke?
- Etter innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring på læreplanen – har dere som lærere fått noe kurs, opplæring, tilbud om materiell/verktøy eller lignende? Og blir det lagt til rette for arbeid med psykisk helse og livsmestring?
- Føler du din rolle som lærer har endret seg etter innføringen av det nye tverrfaglige temaet på læreplanen? I så fall hvordan/hvordan ikke?

Psykisk helse og livsmestring i praksis:

- Hva tenker du din rolle som lærer består av? Generelt og i møte med psykisk helse og livsmestring
- Hvordan jobber skolen med temaene psykisk helse og livsmestring? Er det opp til hver enkelt lærer, jobber dere i team, etc.?
- Hvordan konkret jobber du som lærer med temaene psykisk helse og livsmestring? Hvordan praktiserer du det i klasserommet, hvordan gjør du det en til en? Bruker du noen konkrete metoder, verktøy, tiltak etc? I såfall hvordan og hvorfor bruker du det?
- Hva gjør du i situasjoner hvor elever kommer til deg med utfordringer knyttet til psykisk helse? Det kan for eksempel være å grue seg til noe, være redd for noe, være lei seg for noe, vennekrangler. Hvordan går du frem for å nøste opp i det? Bruker du noen konkrete metoder eller lignende? Kunne du kom med et eksempel på en situasjon?
- Hva tenker du skolen kan bidra med for at et barn kan utvikle god psykisk helse?
- Hva mener du er utfordrende med å jobbe med elevers psykiske helse og livsmestring?
- Har du kjennskap til tiltaket, Psykologisk førstehjelp?
 - o Vise verktøyet – kunne du brukt dette verktøyet? I så fall i hvilke situasjoner?

Oppsummering

- Har du noe du vil tilføye – noe du ikke har fått sagt eller mener kan være relevant for oppgaven min?
- Ønsker du å lese gjennom intervjuet når det er ferdig transkribert?
- Tusen takk for at du ville bidra med din kunnskap i prosjektet mitt!

7.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Psykisk helse og livsmestring i skolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere jobber med psykisk helse og livsmestring etter iverksettelsen av LK20. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Dette er en mastegradstudie innen spesialpedagogikk i grunnskolelærerutdanningen.

Formål:

Bakgrunnen for dette prosjektet er innføringen av det nye tverrfaglige temaet, folkehelse og livsmestring på læreplanen. Fokuset mitt ligger i psykisk helse og livsmestring. Innføringen av dette tverrfaglige temaet er relativt nytt, og det å undersøke hvilke tanker lærere har rundt innføringen av dette temaet, og ikke minst hvordan lærere jobber med psykisk helse og livsmestring anser jeg derfor som spennende, interessant og relevant. Jeg ønsker å få innblikk i metoder, verktøy og tiltak som eventuelt blir brukt. Jeg ønsker å se om det har vært noe forskjell i hvordan lærere jobber med disse temaene før og etter innføringen av LK20, og jeg ønsker at denne oppgaven skal være et bidrag i debatten om livsmestring på læreplanen er rett medisin for elevene.

Problemstilling:

Min foreløpige problemstilling er derfor *«Hvordan jobber et utvalg lærere på barnetrinnet med psykisk helse og livsmestring etter innføringen av LK20, og hvilke tanker gjør de seg rundt innføringen av psykisk helse og livsmestring på læreplanen?»*. Jeg vil ut ifra denne problemstillingen se nærmere på hva som ligger bak innføringen av folkehelse og livsmestring på læreplanen gjennom en dokumentanalyse, og se på hvordan lærere jobber med disse temaene, og hvilke tanker de gjør seg rundt den nye læreplanen med fokus på psykisk helse og livsmestring.

Gjennom datainnsamlingen min håper jeg å få innblikk i konkrete metoder, verktøy og/eller tiltak lærere bruker innen disse temaene, og refleksjoner rundt livsmestring på læreplanen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Informantene i dette prosjektet er valgt ut basert på forhåndsdefinerte kvalifikasjoner – i dette tilfellet; 1) å være lærer på barnetrinnet med erfaring fra å jobbe med psykisk helse med elever. Jeg spør deg fordi jeg ønsker en lærers erfaringer og tanker rundt innføringen av det tverrfaglige temaet, folkehelse og livsmestring på læreplanen. Du er en av fem lærere som mottar denne henvendelsen

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg som deltaker av studien innebærer det å delta i et semistrukturert intervju som blir tatt opp av en lydopptaker, og senere transkribert til tekst. Jeg har utformet en rekke spørsmål ut fra problemstillingen min. I og med at det er et semistrukturert intervju vil det være rom for oppfølgingsspørsmål. Av den grunn er det vanskelig å anslå tiden det vil ta å gjennomføre intervjuet, men jeg vil anslå rundt 30 minutter.

Dersom det er ønskelig kan du lese gjennom intervjuet i etterkant når det er transkribert.

Det vil ikke bli stilt spørsmål om sensitive opplysninger.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har skrevet om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som student og min veileder, Knut Eriksen Eide som vil ha innsyn i dataene. Veilederen min vil ikke få innsyn i navn på informantene. Navnet ditt vil ikke nevnes i intervjuet, så det kan på ingen måte spores opp at det er deg jeg intervjuer.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Ved prosjektslutt, som er estimert til 15. mai, 2022 vil opptaket av intervjuet være slettet, og ingen opplysninger kan spores til deg.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra HVL 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:

- Høgskulen på Vestlandet ved Prosjektansvarlig, Gølin Opedal: [REDACTED] eller Veileder, Knut Eriksen Eide: [REDACTED]
- HVLs personvernombud: Trine Anikken Larsen, tlf: [REDACTED]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig, Gølin Opedal

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Psykisk helse og livsmestring i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju som blir tatt opp av lydopptaker

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.3 Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

about:blank

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

628871

Prosjekttittel

Psykologisk førstehjelp i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Knut Eriksen Eide, [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Gølin Opedal, [REDACTED]

Prosjektperiode

13.09.2021 - 15.05.2022

Vurdering (2)

20.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig,

spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

20.10.2021 - Vurdert