

Sammendrag

Temaet for denne studien er læreres refleksjoner om egen rolle og praksis knyttet til fagfornyelsen og folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolefagene. Formålet med oppgaven er å etablere en bevisstgjøring rundt lærernes kompetansegrunnlag i møte med tematikken. På den måten kan denne studien gi implikasjoner for lærerutdanningen, men også for etterutdanningen av dagens lærere i implementeringsfasen av folkehelse og livsmestring, som er en del av læreplanen fra 2020.

Problemstillingen for oppgaven er som følger: *Hva er fire ungdomsskolelæreres refleksjoner om egen rolle og praksis knyttet til fagfornyelsen og folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolefagene?* For å belyse problemstillingen, er det benyttet en kvalitativ tilnæringsmetode, hvor datagrunnlaget ble til gjennom semistrukturerte dybdeintervju av fire lærere i ungdomsskolen. Deres refleksjoner rundt tematikken blir belyst og drøftet ved hjelp av Bandura (1999, 2006, 2012) og hans teori om mestringsforventning og det å være agent i eget liv, samt Antonovsky (1996, 1987/2012) sin teori om opplevelse av sammenheng. I tillegg trekker jeg inn teorien til Baumeister og Leary (1995) om tilhørighet, og Wigfield og Eccles (1992) sin teori om verdisamsvar. I drøftingskapittelet blir også Aristoteles' begrep «fronesis» (Aasen, 2006; Biesta, 2015) og Vygotsky (1978) sine tanker om språket presentert, for å utvide innsikt med bakgrunn i de induktive utledede funnene.

Det sentrale funnet som utpeker seg i studien er at lærernes personlige yrkeskunnskap gjør dem i stand til å implementere folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolefagene. Som følge av det induktive utgangspunktet jeg benyttet meg av, ble det klart at lærerne blant annet har et søkelys på relasjonsbygging for å etablere et godt og trygt læringsmiljø for sine elever, noe som kan betraktes som helsefremmende arbeid. Denne kompetansen viser seg imidlertid å være taus hos dem. Dette fremkommer i de mer direkte spørsmålene rundt begrepene folkehelse og livsmestring, hvor lærerne formidler begrepene som abstrakte og uhandgripelige. På den måten ser de heller ikke selv hvordan de skal implementere folkehelse og livsmestring i sin praksis. Med bakgrunn i den usikkerheten lærerne formidler, kan et sentralt mål være å få lærerne mer bevisst sin egen tause kunnskap.

Forord

Endelig er oppgaven ved veis ende! Denne masteroppgaven setter et punktum på en lang og lærerik utdanningsreise. I hvert fall for en liten periode, så får vi se hva fremtiden bringer. Det å skrive denne masteroppgaven har vært en krevende prosess. Kan nærmere si den har gjenspeilt mine fem år som student hvor glede, tårer, nysgjerrighet og arbeidslyst har vært dominerende. Det har vært strevsomme dager, mye frustrasjon og en del søvnløse netter. Men heldigvis har det også vært spennende, givende og lærerikt, og jeg kan si jeg er stolt over å ha fullført dette prosjektet.

Det er mange mennesker som har bidratt til at jeg har klart å fullføre denne masteroppgaven. Selv om det er jeg som har skrevet den, skal jeg ikke ha æren alene. Jeg vil med dette rette en stor takk til mine informanter. Takk for at dere åpnet dere opp og ga meg innsikt i deres refleksjoner og tanker rundt egen rolle og praksis knyttet til folkehelse og livsmestring. Det er dere som har gjort det mulig for meg å belyse et sentralt tema for fremtidens skole, og det er jeg takknemlig for. Videre vil jeg takke min veileder, Marit Uthus. Uten deg hadde ikke denne oppgaven kommet i havn. Din støtte, ditt engasjement og dine konstruktive tilbakemeldinger har vært til stor hjelp. For meg er du en inspirator og et forbilde på mange områder!

Til slutt vil jeg takke min kjære familie; mamma, pappa, May Kristin, Janne Mari og Martin. Dette utdanningsløpet har vært en berg-og-dal-bane, og det har vært noen tøffe år. Likevel står vi sammen, sterkere enn noen gang. Denne reisen hadde jeg ikke klart uten dere. Deres støtte og motiverende ord har vært av stor betydning i denne prosessen. Jeg er utrolig glad i dere alle sammen!

Trondheim, mai 2019

Randi Røros

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Forord	iii
1 Innledning	1
1.1 Tidligere forskning på feltet	2
1.2 Oppgavens oppbygging	4
2 Studiens teorigrunnlag og begrepsavklaringer	5
2.1 Psykisk helse.....	5
Oppsummerende refleksjoner	7
2.2 Skolens mandat.....	7
Oppsummerende refleksjoner	8
2.3 Helse i et ressursperspektiv	8
Oppsummerende refleksjoner	9
2.4 Agent i eget liv og mestringsforventning	10
Oppsummerende refleksjon	11
2.5 Relasjonens betydning for helse	11
Oppsummerende refleksjon	12
2.6 Lærernes profesjonsutøvelse	12
Oppsummerende refleksjoner	13
2.7 Verdier som motivasjon i lærerutøvelsen	13
Oppsummerende refleksjoner	14
3 Forskningsmetode	15
3.1 Kvalitativ metode	15
3.2 Det kvalitative forskningsintervju	16
3.4 Utvalg og presentasjon av intervjupersonene	17
3.5 Forskerrollen og de teoretiske rammene	19

3.6	Utforming av intervjuguide	20
3.7	Gjennomføring av intervjuene	21
3.8	Transkribering	22
3.9	Analyseprosessen.....	23
3.10	Forskningens kvalitet.....	26
3.11	Etiske betraktninger	28
4	Empiri	29
4.1	Lærernes verdier om elevenes beste	29
4.2	Lærernes erfaringer med en presset ungdomsgenerasjon	30
4.3	Lærernes personlige yrkeskunnskap om helsefremmede praksis	31
4.4	Lærernes møte med de store begrepene	34
4.5	Lærernes erkjennelse av manglende kunnskap	36
4.6	Lærernes utfordrende og uforutsigbare arbeidshverdag	40
4.7	Oppsummering av de viktigste funnene	42
5	Drøfting	43
5.1	Verdibasert profesjonsutøvelse på godt og vondt.....	43
5.2	Hvordan etablere gode læringsbetingelser for en presset ungdomsgenerasjon?	45
5.3	Ny vin på gamle flasker?	47
5.4	Hvordan kan taus kunnskap oppdages og læres på nytt?	49
5.5	Men også ny vin på nye flasker	50
6	Avsluttende kommentar og konklusjon	55
	Litteraturliste	57
	Vedlegg 1: Informert samtykke	65
	Vedlegg 2: Intervjuguide	69
	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	73

1 Innledning

Skolen er samfunnets viktigste arena når det kommer til å forme og utvikle morgendagens generasjon. På grunn av dette er også skolens virksomhet ofte i søkelyset og et produkt av kritisk vurdering både fra politisk hold, skoleeiere og elevenes foresatte (Berg, 2012). Denne oppmerksomheten er imidlertid viktig for å utvikle skolen parallelt med dagens samfunn, da nye endringer og føringer danner grobunn til nye krav om ferdigheter og kunnskaper (Berg, 2012). Dagens samfunn er preget av individualisering og et økende press om å lykkes i skolen, noe som medfører økt bekymring rundt barn og unges psykiske og fysiske helse (Bakken, 2016; Pedersen & Eriksen, 2019; Sletten & Bakken, 2016; Uthus, 2017). Bakgrunnen for dette er den norske skoleplikten og at barn og unge således tilbringer store deler av sin våkne tid og oppvekst på denne arenaen (Meld. St. 34 (2012 – 2013); Meld. St. 47 (2008 – 2009); Opplæringsloven, 1998). Som følge av det, utpekes skolen til å være en av den mest sentrale arenaen for å ivareta og fremme god helse til den norske befolkningen, noe også skolens mandat synliggjør i Opplæringsloven (1998, §9a-2), hvor det står skrevet at: «*Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring*». Når det er sagt, viser forskning at det er en sammenheng mellom elevenes psykiske helse og deres kapasitet til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter (DeSocio & Hootman, 2004; Holen & Waagene, 2014; Rossen & Cowan, 2014). Hvordan barn og unge har det med seg selv vil kunne påvirke potensialet de har til å prestere på skolen og andre arenaer de deltar i.

Til tross for at skolens styringsdokumenter fastslår at lærerne skal arbeide både kunnskaps- og helsefremmende, gir det ingen garanti for at et slikt arbeid praktiseres. Dette underbygges i rapporten av Holen og Waagene (2014), hvor lærerne oppgir at de ønsker å arbeide for å fremme elevenes psykiske helse, men at det i liten grad praktiseres grunnet mangel på tid og ressurser. Likevel blir psykisk helse og et godt psykososialt miljø tydelig løftet frem i NOU: 2015:8 «*Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*». I utredningen påpeker Ludvigsen-utvalget viktigheten av å tilegne barn og unge kunnskap om psykisk helse, samt ha et fokus på dybdelæring og tverrfaglighet (NOU: 2015: 8). Som følge av utredningen kom Meld. St. Nr. 28 (2015 – 2016) *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* på banen, med et forslag på hvordan fremtidens skole skal se ut. Den legger føringer for at tre overordnede tema skal gjennomsyre elevenes hverdag, deriblant folkehelse og livsmestring (*FoL*), som denne oppgaven vil rette et søkelys mot.

Det viser seg imidlertid at selv om FoL skal implementeres, er kunnskap om psykisk helse og hvordan lærerne forholder seg til denne tematikken relativt begrenset (Klomsten, 2017). Når det er sagt, er det gjennomført noen nasjonale studier (Ekornes, 2016; Holen & Waagene, 2014; Larsen, 2011; Larsen & Christiansen, 2015), som indikerer at lærerne etterlyser mer kunnskap og tiltak rettet mot elever som har psykiske vansker, samt hvordan de kan arbeide med dette i skolen for å være en støttespiller for sine elever. Dette understreker lærernes opplevelse av manglende kompetanse om psykisk helse i sin utdanning (Klomsten, 2017).

Om det er slik at lærerne har minimalt med kompetanse innenfor psykisk helse, kan det oppstå et gap mellom utdanningspolitiske føringer hvor FoL er prioriterte tema i norsk skole fra 2020, mot læreres kompetanse til å arbeide med dette. Et godt arbeid for å implementere temaet for elevene, krever skoler og lærere med gode kunnskaper, da det har visst seg at det spiller en vesentlig rolle på menneskets livskvalitet og velbehag. Derfor vil denne studien ha som mål å få innblikk i læreres refleksjoner rundt fagfornyelsen og føringer om å undervise i det tverrfaglige teamet FoL. Hva legger lærerne i begrepene FoL? Hvilke tanker har de knyttet til sin praksisutøvelse om å arbeide helsefremmende? Har de nok kompetanse til å implementere FoL i sin undervisning? Med dette sagt, vil jeg i denne studien belyse følgende problemstilling:

Hva er fire ungdomsskolelæreres refleksjoner om egen rolle og praksis knyttet til fagfornyelsen og folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolefagene?

Årsaken til at jeg har valgt å ta utgangspunkt i lærernes perspektiv har å gjøre med at det er lite studert (Klomsten, 2017). Til tross for at lærerne muligens besitter lite kunnskap, er det dem som pålegges til å praktisere FoL i sine skolefag fra 2020. Med andre ord, er det både gamle og nye lærere som er hovedaktørene i helsefremmende og forebyggende arbeid. Som følge av det, håper jeg at innsikten jeg henter fra de fire lærerne kan være en bidragsfaktor til økt forståelse rundt tematikken, samt legge føringer for hva lærerne trenger for at implementeringen skal være positiv både for lærerne, men også elevene.

1.1 Tidligere forskning på feltet

Det er gjennomført flere ulike nasjonale undersøkelser som viser tendenser til en økning av psykiske vansker blant barn og unge i dagens samfunn (Bakken, 2018; Wendelborg, Røe, Federici & Caspersen, 2014). Parallelt med dette, viser forskning at det er sammenheng mellom psykisk helse og det å tilegne seg kunnskap (DeSocio & Hootman, 2004; Holen & Waagene, 2014; Rossen & Cowan, 2014). Har man psykiske vansker vil man kunne miste konsentrasjonen og motivasjonen til å kunne utnytte sitt potensiale i skolen, da det gjør det vanskelig å følge

instruksjoner som læreren gir. Basert på dette, vil barn og unge med psykiske plager ha vanskeligheter med å prestere på skolen. Som følge av dette, påpeker Rossen og Cowan (2014) at psykisk helse bør være en integrert del innenfor skolen. Dette fordrer imidlertid lærere som innehar kompetanse til å arbeide helsefremmende for sine elever.

I henhold til dette har Utdanningsdirektoratet som nevnt foretatt en spørreundersøkelse om læreres kunnskaper om og holdninger til psykisk helse (Holen & Waagene, 2014). I rapporten kommer det frem at lærere selv ønsker mer systematisk arbeid med psykisk helse i skolen, da de ikke føler seg kompetente nok til å ivareta elevers psykiske helse på en adekvat måte. Dette samsvarer med forskningen til Larsen (2011) og Larsen og Christiansen (2015), hvor det kommer frem at lærere etterlyser mer kunnskap om psykisk helse. Likså understreker rapporten til Ekornes (2016) lærernes rop om mer kunnskap i hvordan man kan arbeide helsefremmende og forebyggende for sine elever. Slik sett, er det ganske bekymringsvekkende at flere lærerrapporter viser at de, som pedagogiske rollemodeller for barn og unge, tydelig ser at andelen elever med psykiske plager øker, men likevel ikke føler seg kompetente til å ta stilling til det. I rapporten til Ekornes (2016) kommer det også frem at lærere har en tendens til å oppfatte begrepet psykisk helse som både omfattende, uklart og negativt, noe også internasjonal forskning bekrefter (Graham, Phelps, Maddison & Fitzgerald, 2011; Kidger, Gunnell, Biddle, Campbell & Donovan, 2010).

Politikere og myndighetene ser imidlertid nå et behov for å ivareta hele eleven både faglig og sosialt, samt fysisk og psykisk, noe som gjør FoL til et prioritert tema i skolefagene fra 2020 (Meld. St. 28 (2015-2016)). Påfølgende stiller jeg spørsmål til hva lærerne egentlig tenker om dette og hvilken kompetanse de har i arbeid med denne tematikken. Sælebakke (2018) påpeker blant annet at livsmestring er et stort tema som både er enkelt og kompleks på samme tid. Enkelt i den forstand at det handler om å mestre livet og lære elevene til å håndtere medgang og motgang. Kompleks da begrepet livsmestring enda ikke er definert og avgrenset (Sælebakke, 2018). Når det er sagt, kan man stille spørsmål til hvordan det er tenkt at lærerne skal angripe tematikken FoL. Som Berg (2012), Ekornes (2016) og Klomsten (2017) påpeker, er kunnskap om psykisk helse i liten grad prioritert i norsk lærerutdanning, noe som støttes av Fosse og Hovdenak (2014). Som følge av det har lærerne basert seg på «sunn fornuft» og i mindre grad fagbasert kunnskap (Ekornes, 2016; Rothi, Leavey & Best, 2008).

Tatt dette i betraktning, har det således dannet seg et spenningsforhold mellom unges psykiske helsetilstand og pedagogenes kunnskap til å arbeide med FoL fra 2020. Hva innebærer FoL? Hvordan skal lærerne arbeide helsefremmende for sine elever slik at de lærer seg å håndtere

livets mange aspekter? Med dette sagt, er det interessant å få innsyn i lærernes refleksjoner om denne tematikken, og hva de tenker om sin rolleutøvelse og praksis for fremtidens skole.

1.2 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven består av seks kapitler. I kapittel 2 vil studiens teorigrunnlag bli presentert hvor relevante begreper vil være i fokus. Dette teorikapittelet vil være en støtte for meg når jeg skal forstå og tolke det lærerne formidler i et overordnet perspektiv. I kapittel 3 vil jeg beskrive og begrunne studiens metodiske aspekter, samt hvilke valg jeg har foretatt. I tillegg kommer jeg inn på hvilke forskningsetiske retningslinjer jeg har måttet forholde meg til. I kapittel 4 vil resultatene av forskningen gjengis i lys av noe relevant teori, før jeg i kapittel 5 i større grad drøfter sentrale funn i lys av annen forskning og på et mer teoretisk nivå. I kapittel 6 vil jeg oppsummere studiens hovedfunn og komme med noen avsluttende kommentarer. Som vedlegg ligger informert samtykke (vedlegg 1), intervjuguide (vedlegg 2), og godkjenning fra NDS (vedlegg 3).

2 Studiens teorigrunnlag og begrepsavklaringer

I dette kapittelet vil jeg presentere noen teoretiske perspektiver som kan hjelpe å kaste lys over læreres tanker og refleksjoner i henhold til deres arbeid med FoL fra 2020. Teoriene som fremlegges vil være støttende for å belyse empirien, da den gir meg en retningslinje for å analysere og forstå lærernes skildringer om tematikken. Teorien ble imidlertid valgt på bakgrunn av analyser av studiens empiri. Med andre ord valgte jeg en induktiv tilnærming, hvor fokuset skulle være lærernes refleksjoner (Tjora, 2017). Når det er sagt, vil følgende kapittel først begynne med en redegjørelse av det abstrakte begrepet psykisk helse før jeg videre nevner skolens mandat, og politiske føringer som lærerne er pålagte til å opprettholde, samt kort om fagfornyelsen og tematikken FoL. Etter dette vil teoriene til Bandura (1999, 2006, 2012) om «Human Agency» og «self-efficacy», og Antonovsky (1996, 1987/2012) sin teori om «sense of coherence» bli lagt frem. Deretter kommer jeg inn på relasjonens betydning for helse i lys av Baumeister og Leary (1995) sin teori om tilhørighet, før jeg til slutt nevner læreres profesjonsarbeid og teorien til Wigfield & Eccles (1992) om verdier.

2.1 Psykisk helse

Tatt i betraktning at forskning viser til en økning i unges psykiske helseplager (Bakken, 2018), vil denne studien rette fokuset på elevers psykiske helse fremfor den fysiske delen. Bakgrunnen for dette er at de nye føringene om FoL i skolefagene, sees parallelt med denne økningen. Når det er sagt, er psykisk helse noe alle mennesker har, og det skapes der mennesker lever. Av den grunn blir skolen en arena hvor psykisk helse både dannes og utvikles. Larsen og Christiansen (2015) presiserer at psykisk helse er en dynamisk prosess som formes gjennom hele livsløpet. Med andre ord vil forandringer som skjer i livet påvirke hvordan vi har det på innsiden og hvordan vi velger å møte disse endringene. Siden skolen utgjør en unik kontaktflate for barn og unge, vil denne plattformen stå i en særstilling når det gjelder å fungere som en beskyttende arena. Elevenes opplevelser i skolen vil således prege livet deres fremover, noe som krever lærere som er bevisste dette, og som har evner til å ivareta både motgang og medgang elevene møter på veien (Uthus, 2017). I tråd med Verdens helseorganisasjon (WHO, 2014) sin definisjon av psykisk helse presiseres det dynamiske aspektet:

Mental health is defined as a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community.

Denne definisjonen av psykisk helse inkluderer blant annet utvikling av tanker, følelser og sosiale evner i tråd med at det legger føringer for mestring av livets opp- og nedturen (Uthus, 2017). Tatt dette i betraktning, kan man ifølge Holen og Waagene (2014) si at dersom man har en psykisk helse som hindrer utvikling av livskvalitet, har man per definisjon en psykisk uhelse. På den andre siden, har man psykisk velvære dersom man har evne til å fordøye livets påkjenninger (Berg, 2012). Her vil imidlertid utviklingen av det intellektuelle, emosjonelle, fysiske og det sosiale, spille en avgjørende effekt på barn og unges psykiske velvære. Dette står parallelt med Folkehelseinstituttets definisjon, hvor psykisk helse betraktes som en følelse av emosjonelt velvære og mestring av utfordringer man møter i livet (Ekornes, 2016).

Siden psykisk helse omhandler individets følelser kan det tenkes at det har en betydningsfull effekt på livskvaliteten til et menneske. Dette i form av å ha evne til å skape relasjoner og håndtere hverdagen på en fornuftig og positiv måte. Berg (2012) poengterer imidlertid at alle kan oppleve vanskeligheter i løpet av livet som påvirker den psykiske helsen. Det handler derfor om å lære seg å håndtere slike vanskelige situasjoner ved hjelp av enkle tiltak og tankemønstre. Videre understreker Berg (2012) at det er tiltakene som settes inn før mennesker blir syke, som er de beste. Som følge av dette, angår psykisk helse skolen i aller høyeste grad. Dette understreker blant annet Uthus (2017) som forteller at elevene entrer skolen med en psykisk helse, i tillegg til at barn og unges helse påvirkes og endres i takt med erfaringer de høster på skolen. Menneskets helse vil videre være grunnleggende for læring og for realisering av sitt utviklingspotensial (Ekornes, 2018; Uthus, 2017).

I de siste årene er det som nevnt gjennomført flere ulike nasjonale undersøkelser, som ser på hvordan ungdom i Norge har det (Bakken, 2016, 2018; Wendelborg et al., 2014). Disse rapportene viser en tendens til en økning av andelen unge som sliter med psykiske helseplager i hverdagen. Plagene blir sett i sammenheng med endringene som skjer i samfunnet, hvor man har blitt mer individualisert, og prestasjonspresset om å lykkes, blitt sterkere (Bakken, 2016, 2018; Berg, 2012; Pedersen & Eriksen, 2019; Sletten & Bakken, 2016). I tillegg har sosiale media en ringinnvirkning, da den i stor grad dominerer elevenes hverdag. Samtidig øker den oppmerksomheten rundt elevenes presentasjoner i en høyere grad enn før (Lozano, Valor-Segura & Lozano, 2015; Madsen, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2017; Sletten & Bakken, 2016). Dette kan føre til symptomer som stress og bekymring. Uthus (2017) presiserer imidlertid at litt stress i skolen kan være positivt i den forstand at det kan motivere elevene til å yte mer. Likevel skal ikke dette stresset føre til en form for ubalanse mellom de forventningene som rettes mot elevene, og deres mulighet til å leve opp til disse forventningene. Skjer dette, vil stresset de

opplever være negativt, som kan føre til psykiske helseplager. Dette bekrefter Folkehelse-rapporten fra 2014, som viser at barn og unge har flere psykiske plager og lidelser grunnet stress og nedstemthet (Folkehelseinstituttet, 2014). Samtidig viser rapporten at dersom elevene opplever skolens miljø som krevende er det høyere risiko for tegn til helseplager. Med det sagt, er det en kunst å finne balansegangen mellom usunt og sunt stress.

Oppsummerende refleksjoner

Psykisk helse er noe alle mennesker har, som videre vil si at alle vil kunne oppleve at livet brått endrer seg enten i positiv eller negativ retning. Som nevnt over handler det derfor om å lære seg teknikker i forhold til hvordan man kan håndtere medgang og motgang på en best mulig måte. Forskning viser at barn og unge i dag utsettes for mye stress og press, noe som vil si at lærerne aktivt må arbeide for å styrke elevenes psykiske helse, da det påvirker deres kapasitet for læring og utvikling. Likevel rapporterer lærerne en klar usikkerhet rundt hvordan de skal arbeide for å styrke elevenes psykiske helse (Ekornes, 2016; Holen & Waagene, 2014). Som følge av dette stiller jeg spørsmål til hvilke tanker lærerne har knyttet til dette arbeidet, i spennet mellom å tilegne elevene faglig innputt, men også ivareta og styrke deres psykiske helse?

2.2 Skolens mandat

Skolen og det norske utdanningssystemet betraktes som samfunnets viktigste faktor når det kommer til å utvikle barn og unges ferdigheter og kunnskaper. Som følge av dette, forvalter skolen et omfattende samfunnsmandat. Dette mandatet, som presiserer skolens oppdrag og formål tydeliggjøres i formålsparagrafen og den øvrige delen av Opplæringsloven. I formålsparagrafen står det blant annet at: «*Elevane og læringane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. (...)*» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Med andre ord, er det et lovfestet krav at skolen skal bidra til å utvikle kunnskap, ferdighet og holdninger til sine elever slik at de mestrer eget liv. Dette helsefremmende arbeidet belyses videre i §9a-2 hvor det står følgende: *Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring*» (Opplæringsloven, 1998, §9a-2). Skolen skal således arbeide både kunnskaps- og helsefremmende i skolen.

I takt med at samfunnet endrer seg og at det er en økende bekymring rundt barn og unges helse, poengterte Ludvigsen-utvalget i NOU: 2015:8, viktigheten av å tilegne barn og unge kunnskap om psykisk helse. Kunnskapsdepartementets hensikt med å iverksette FoL følger således Opplæringslovens intensjonen om å ha fokus på både kunnskap- og helsefremmende arbeid i skolen. De ser viktighetene av å ha en velfungerende helse og tilstrekkelig kunnskap for å

mestre eget liv og delta i arbeidslivet og fellesskapet i samfunnet. Med det sagt, forteller Kunnskapsdepartementet (2018) at FoL som et overordnet tema skal ha et økende fokus på trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd:

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende. Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte har stor betydning for folkehelsen. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Fokuset som FoL fremmer er således å legge føringer for et godt læringsmiljø hvor rasjonelle og fysiske forhold fremmer elevenes læring, helse og trivsel. Med utgangspunkt i definisjonen av FoL slik den overordnet del av læreplanen fremmer, kan man stille spørsmålstegn til hva som er egnet metodikk i dette arbeidet? Hva blir lærerne pålagt til å gjøre, og hvordan skal man arbeide for å utvikle ferdigheter og holdninger som virker helsefremmende for elevene?

Oppsummerende refleksjoner

Som det fremkommer ovenfor har skolen alltid hatt et fokus på å fremme elevenes helse og læring. Dette presenteres implisitt blant annet i Opplæringsloven (1998), som er skolens mandat. Likevel er lærernes og skolens juridiske og formelle ansvar når det gjelder arbeid med elevenes psykiske helse vagt representert i dagens læreplan og lovverk. I håp om å bedre barn og unges psykiske helse satser fagfornyelsen nå på FoL. Dette vil mest sannsynlig medføre en endring av lærerens yrkesutøvelse. Siden lærerne enda ikke har fått spesifikke føringer om hvordan denne implementeringsfasen skal skje, spør jeg meg hva de egentlig tenker om dette arbeidet? Hva legger de selv i begrepene? Hvordan kan man arbeide både kunnskap- og helsefremmende for sine elever?

2.3 Helse i et ressursperspektiv

Uthus (2017) forteller at det er normalt møte utfordringer og stressende situasjoner i livet. På bakgrunn av det, må man lære seg å håndtere disse vanskelige situasjonene på en så god måte som mulig. Denne måten å betrakte psykisk helse på, finner vi igjen hos Aron Antonovsky (1996, 1987/2012) som var opphavsmannen til «sense of coherence», altså modellen for salutogenese. Denne modellen har fokus på hva som fremmer og opprettholder helse, og dens utgangspunkt er at alle mennesker hele tiden befinner seg langs et helse-/uhelsekontinuum, hvor man har ulike grader av helse (Antonovsky, 1996). Antonovsky (1996, 1987/2012) påpeker at

det å oppleve belastninger er en uunngåelig del av det å være menneske. Spørsmålet var slik ikke hvordan man kan unngå disse belastningene, men hvordan man håndterer dem. På bakgrunn av dette, utviklet han en modell i forsøk på å finne ut hva som gjør at man beveger seg i positiv retning av kontinuumet, og hva som gjør at individer, til tross for store påkjenninger, klarer seg bra. Svaret på dette betegnet han som «generelle motstandsressurser» som vil si indre og ytre faktorer som virker beskyttende i møte med påkjenninger (Antonovsky, 1987/2012). Slike ressurser er beskyttende i form av at de demper ulike stressmomenter vi blir utsatt for og setter det inn i en meningsfylt sammenheng (Antonovsky, 1987/2012, s. 17). Som følge av det, utviklet han begrepet «sense of coherence (SOC)», eller «opplevelsen av sammenheng (OAS)». Baktanken var altså at generelle motstandsressurser frembringer erfaringer som påvirker OAS i positiv forstand, samt vil graden av OAS ha betydning for en persons helse (Antonovsky, 1996, 1987/2012).

Antonovsky (1987/2012) definerer OAS på følgende måte:

Opplevelsen av sammenheng er en global innstilling som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgående, varig, men dynamisk føles av tillit til at (1) stimuli som kommer fra ens indre og ytre miljø, er strukturerte, forutsigbare og forståelige, (2) at man har ressurser nok til rådighet til å kunne takle kravene som disse stimuliene stiller, og (3) disse kravene er utfordringer som det er verd å engasjere seg i (s. 41).

OAS handler med dette om hvorvidt man har generell oppfatning av verden som forståelig (1), håndterbar (2) og meningsfull (3). Dette vil si at en person med sterk OAS klarer å sette ulike stressfaktorer inn i en sammenheng og slik forklare dem, samt håndtere det som skjer (Antonovsky, 1987/2012). Imidlertid poengterer Antonovsky (1987/2012) at graden av å oppleve noe som forståelig, håndterbart og meningsfullt vil variere seg imellom. Disse tre komponentene sammen påvirker hvor sterk eller svak OAS man har. Antonovsky (1987/2012) argumenterer videre hvordan disse ulike komponentene kan påvirke hverandre, blant annet ved at graden av noe som forståelig og håndterbart vil styrke opplevelsen av noe som meningsfullt. I tillegg påpeker han at livserfaringer er med på å danne grunnlaget for en persons OAS. Med andre ord, vil det være viktig å ta vare på det som allerede fungerer og som har en verdi som utgangspunkt for videre arbeid.

Oppsummerende refleksjoner

Som det fremkommer ovenfor, mener Antonovsky (1996, 1987/2012) at en persons OAS har sammenheng med individets helse, samt hvordan man fortolker ulike påvirkninger. Følgelig kan hans teori sees både på elev- og lærernivå. I arbeidet med FoL, vil elevene oppleve noe som meningsfullt, begripelig og håndterbart ved at lærerne tilrettelegger for trygghet, stabilitet,

medbestemmelse og en balanse mellom krav og forventning, samt mellom emosjonell og instrumentell støtte. Får elevene en slik opplevelse vil det forhåpentligvis styrke deres OAS. I denne studien vil det derfor være interessant å høre om lærerne tilrettelegger for dette per dags dato, og i så fall hvordan de arbeider med det. Når det er sagt, angår helse i et ressursperspektiv også lærerne. I arbeid med å styrke elevenes psykiske helse, vil det være fordelaktig å ha en motiverende lærer. Skaalvik og Skaalvik (2014) understreker at lærernes opplevelse av kompetanse, fellesskap og autonomi påvirker engasjementet i undervisningen. Det handler om å ha tiltro mot seg selv og handle etter egen fri vilje. I arbeid med FoL vil lærernes opplevelse av blant annet autonomi være betydningsfullt i henhold til å se en sammenheng av det de kan få til på skolen. Med andre ord opplevelsen av å være delaktig, og ha kontroll og oversikt.

2.4 Agent i eget liv og mestringsforventning

Albert Bandura (1999), betraktes som opphavsfaren til den sosialkognitive teorien. Innenfor denne teorien ser man på mennesker som aktive aktører i eget liv, som både former og blir formet av omgivelsene rundt seg. Dette betegner Bandura (1999, 2006) som «human agency», som Skaalvik og Skaalvik (2013) oversetter til «agent i eget liv». Dette tilsvarer et gjensidig påvirkningsforhold mellom personlige faktorer, atferd og miljø (Bandura, 1999, 2006). Videre forklarer Bandura (2006) hvordan man i rollen som agent handler intensjonelt og med en bevisst innflytelse over eget livsløp. Med andre ord benytter mennesket seg selv som et verktøy for å handle meningsfylt som derav gir livet retning og tilfredstillelse, og videre gjør oss friske (Bandura, 2006). På lik linje som Antonovskys teori som salutogenese, blir også teorien om «human agency» betraktet som en faktor som fremmer helse.

Bandura (1999) hevder også at det å innta rollen som agent i eget liv påvirker menneskets forventning om mestring. Hvilke mål man setter seg og hvor mye man velger å investere av innsats vil være drevet av i hvilken grad de tror man kan oppnå noe ønskelig med sine handlinger. Menneskets mestringsforventning vil imidlertid være dynamisk og variere fra område til område og situasjon til situasjon (Bandura, 2012). Videre trekker Bandura (2012) frem ulike kilder til mestringsforventning, deriblant egne mestringserfaringer og andres mestringserfaringer. Har man gjentatte opplevelser av å mestre like situasjoner eller områder, vil det påvirke ens mestringsforventning i en positiv retning. Samtidig kan andres erfaringer med å mestre lignende oppgaver føre til økt motivasjon og en økende forventning om å klare det samme. Dette er imidlertid i mindre grad enn egne mestringserfaringer. Som følge av dette, er det viktig i arbeid med ungdom å gi dem positive mestringsopplevelser så de styrker troen på seg selv og sine evner. Arbeid med å gi elevene mestringserfaringer kan sees i lys av tilpasset

opplæring, der undervisningen skal tilpasses etter den enkeltes forutsetning (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Det vil i tillegg være støttende å jobbe aktivt med å fremme mestringstro hos lærerne i implementeringsfasen av FoL, slik at dette blir betraktet som noe positivt.

Oppsummerende refleksjon

Ifølge Bandura (1999, 2006) har mennesker både evne og behov for å handle etter hensikt, og jo større tiltro man har til det man begir seg utpå, jo større innflytelse vil man kunne ha til seg selv og eget liv (Bandura, 2006). Videre vil tidligere erfaringer med å mestre lignende situasjoner, ha størst påvirkningskraft når det kommer til forventninger om å mestre andre like situasjoner (Bandura, 2012). Som følge av dette, kan man på elevnivå stille spørsmål om lærerne klarer å tilrettelegge for mestringstro, så elevene blir motiverte i arbeidet. På lærernivå kan man stille spørsmål om de føler på en mestringsforventning i arbeid med FoL. Samtidig er det interessant å høre om de føler seg som agent i eget liv i lærerrollen.

2.5 Relasjonens betydning for helse

Skolen og hvordan lærerne møter elevene sine har stor effekt på deres helse, og det viser seg at skolen er en av de viktigste helsefremmende arenaene (Haugan, 2017). I tråd med Uthus (2017) er skolen helsefremmende når den gir elevene mulighet til å mestre utfordringer basert på dets nivå, når elevene får være i vekst og utvikling, samt når elevene får være agent i eget liv og realisert seg selv. For å kunne lykkes med dette må lærerne kjenne elevene, og klart å etablere trygge og positive relasjoner både lærer-elev, men også mellom medelever. Dette kan sees i lys av Baumeister og Leary (1995), som fremmer opplevelsen av tilhørighet som et grunnleggende behov hos alle mennesker. Mennesker ønsker å føle aksept og som en del av et fellesskap, og således ha positiv emosjonell kontakt med andre. Deci og Ryan (2000) poengterer blant annet at det å være en del av et fellesskap er essensielt for læring og utvikling. Mennesker som ikke føler en tilhørighet, har i tillegg større sannsynlighet for å oppleve fysiske og psykiske plager (Baumeister & Leary, 1995). Med dette sagt, vil en nær og støttende relasjon utgjøre en stor forskjell på elevenes personlige helse og trivsel (NOU:2015: 2; Sælebakke, 2018).

Drugli (2012) og Spurkeland (2017) strekker seg så langt og forteller at relasjonen mellom lærer og elev er noe av læringens viktigste grunnlag. Dette er i tråd med Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2017), Federici og Skaalvik (2014) og Morelli, Lee, Arnn og Zaki (2015) som presiserer at lærerens relasjon til sine elever er viktig for å oppleve skolen som en trygg arena for læring og utvikling. Videre skiller de i sine forskninger viktighetene av å gi instrumentell og emosjonell støtte. Instrumentell støtte omhandler opplevelsen av å motta faglig veiledning

og hjelp fra læreren, mens emosjonell støtte innebærer elevenes opplevelse av tillit, erkjennelse, respekt, samt omsorg fra læreren (Federici & Skaalvik, 2014). I tillegg handler emosjonell støtte om i hvilken grad eleven opplever å bli verdsatt og akseptert, samt om eleven føler en trygg relasjon til læreren, og som en del av et større fellesskap. Ifølge Federici og Skaalvik (2014) fremmer disse to formene for støtte elevenes motivasjon, som påvirker hvor mye de yter i læringssituasjoner. Den profesjonelle læreren er således bevisst hvordan instrumentell og emosjonell støtte er viktig for elevenes opplevelse av skolen. I tillegg er det viktig i arbeid med å støtte opp elevenes psykiske helse. Sælebakke (2018) viser til betydningen av emosjonell støtte i arbeid med FoL i den grad at det å bli sett, møtt og respektert av en profesjonell lærer, er med på å bygge den indre grunnmuren av selvfølelse.

Oppsummerende refleksjon

Det å etablere gode relasjoner til elevene sine, kan med utgangspunkt i det overnevnte ha positiv effekt på elevenes helse og trivsel i skolen. Det at elevene opplever å tilhøre et fellesskap hvor både instrumentell og emosjonell støtte vektlegges (Federici & Skaalvik, 2014) vil samtidig ha ringinnvirkning på elevenes læringsutbytte, da de opplever å bli sett, møtt og respektert av sin lærer. Slik lurer jeg på om lærerne klarer å etablere et fellesskap hvor elevene opplever trivsel, tilhørighet og trygghet? Veksler lærerne mellom å gi instrumentell og emosjonell støtte for å styrke elevene faglig og sosialt?

2.6 Lærernes profesjonsutøvelse

De siste årene har vært preget av mange debatter rundt læreryrket og hvilke arbeidsoppgaver deres profesjon skal dekke (Ekornes, 2018; Mausestagen, 2015). Nye forventninger fra politikere, foreldre og elever danner endringer i profesjonens ansvarsområder, og enhver profesjon trenger å fornye seg i takt med samfunnsutviklingen. I lys av fagfornyelsen og de påtatte endringene som kommer med ny læreplan, må lærerne således mest sannsynlig endre sin skolefaglige og pedagogiske kompetanse.

Når det er sagt, er lærernes hovedoppgave å sørge for utvikling og læring hos sine elever. Haug (2011) poengterer at lærernes viktigste profesjonelle utfordring er å sørge for at elevene når så langt som mulig sosialt og faglig, samt at de arbeider ut ifra det som er politisk vedtatt nasjonalt og lokalt. Det er imidlertid et spenn mellom politiske føringer og kunnskapsgrunnlaget hos lærernes yrkesutøvelse. Skaalvik og Skaalvik (2014) viser i sin forskning at lærerne i stor grad har høy trivsel i yrket sitt, men understreker i tillegg hvordan lærere opplever mer tidspress og flere forventninger fra ulike hold. Dette samsvarer med Mausestagen (2015) som forteller at

det ikke nødvendigvis er enighet om hva yrkesutøvelsen konkret innebærer. Videre presenterer Ekornes (2016) et gap mellom lærernes opplevelse av ansvar og kompetanse. Som følge av dette, vil det være nødvendig med en tydeliggjøring av hva som er lærernes rolle og ansvar.

Tatt i betraktning at vi nå også lever i et prestasjonssamfunn, stilles lærerne overfor nye situasjoner, og dermed også nye utfordringer (Mausethagen, 2015). En lærers daglig arbeid er således full av praktiske dilemmaer. For å lykkes i lærerutøvelse er det derfor en forutsetning at lærerne baserer seg på etablert kunnskap og erfaring kombinert med skjønn, såkalt praktisk klokskap (Ekornes, 2018; Haug, 2011). I møte med tematikken FoL vil lærerne mest sannsynlig stå ovenfor nye utfordringer. Ekornes (2016) presiserer blant annet at lærere verken er utdannet for eller rustet til å arbeide med elevenes psykiske helse. De opplever å komme til kort i sitt arbeid med elevenes helse, og føler at deres profesjonsarbeid har strukket seg lenger enn hva lærernes primære mandat er, nemlig å drive opplæring. Ekornes, Hauge og Lund (2012) understreker i tillegg at lærere ikke opplever at de har fått tilstrekkelig kunnskap om psykisk helse gjennom lærerutdanningen. I skolen har faglig kunnskap lenge vært hovedprioriteringen (Skaalvik & Skaalvik, 2013), noe som videre gjenspeiler den norske lærerutdanningen (Fosse & Hovdenak, 2014). Det skal imidlertid presiseres at selv om tematikken FoL skal komme inn i skolefagene, vil ikke det si at lærerne skal stå hele og alene i dette arbeidet. Det er noe som er avhengig av samarbeid mellom skole og andre hjelpetjenester (Borg, Christiansen, Fossetøl & Pålshaugen, 2015; Ekornes, 2018)

Oppsummerende refleksjoner

Med utgangspunkt i det overnevnte, kan det sies at lærerne besitter et stort ansvar overfor sine elever. De skal både tilegne elevene kunnskap, men også arbeide helsefremmende slik at elevene opplever trivsel, trygghet og respekt fra læreren. Som Mausethagen (2015) presiserer opplever lærerne flere forventninger og krav som ikke samsvarer med hva lærerutdanningen vektlegger. Det ser slik ut til at det er et spenn mellom hvilken kompetanse lærerne innehar og hva de blir pålagt til å arbeide mot, da spesielt opp mot de nye føringene med å implementere FoL i sin undervisning. Påfølgende spør jeg meg: Hvilke utfordringer opplever lærerne knyttet til sin profesjonsutøvelse? Føler de at ansvaret for opplæringen i skolen har blitt utvidet? Opplever de å ha nok kompetanse til å bli kastet ut i å undervise om FoL?

2.7 Verdier som motivasjon i lærerutøvelsen

Skaalvik og Skaalvik (2013) trekker frem verdisamsvar som et av flere forhold som påvirker lærernes yrkesutøvelse. Er dette verdisamsvaret mangelfullt, kan det virke belastende for deres

arbeid. Som følge av dette vil jeg gjøre rede for Wigfield & Eccles (1992) som utviklet en teori om verdier som beskriver hvordan en person vurderer verdien av en oppgave eller aktivitet.

Wigfield & Eccles (1992) skiller mellom fire komponenter, henholdsvis personlig verdi, indre verdi, nytteverdi og kostnad. Den personlige verdien refererer til hvor viktig aktiviteten oppleves for den enkelte, og således nært knyttet til en persons selvoppfatning. Aktiviteter som øker selvoppfatningen til et menneske, vil få en høyere verdi kontra aktiviteter som ikke gjør det (Wigfield & Eccles, 1992). Indre verdi blir presentert som den gleden en person har i utførelsen av aktiviteten. Dersom lærerne eksempelvis opplever stor glede og en indre motivasjon i arbeid med å øke tilhørigheten og trivselen blant sine elever, blir denne aktiviteten drevet av den indre verdien (Wigfield & Eccles, 1992). Videre har vi nytteverdi som innebærer å se aktiviteten i en større sammenheng, mot et fremtidig mål. Wigfield & Eccles (1992) presiserer at det ikke er sikkert at aktiviteten i seg selv er meningsfull, men at den får verdi da den øker sjansen for å nå det egentlige målet. Siste komponenten er kostnad som er de negative konsekvensene aktiviteten kan medføre, deriblant stress. Opplever vedkommende kostnaden som større enn forutsetninger for å klare spesifikke aktiviteter, synker verdien (Wigfield & Eccles, 1992). Ser vi disse komponentene opp mot lærerutøvelsen, vil mangel på verdisamsvar mellom disse muligens medføre lavere trivsel og innsats.

Oppsummerende refleksjoner

Ovenfor understrekes det hvor viktig verdisamsvaret er for lærernes utøvelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Hva lærerne betrakter som viktige mål i sin yrkesutøvelse, samt om de ser muligheten for å realisere dem har slik betydning for innsatsen de legger i arbeidet. I henhold til dette, vil det i denne studien være interessant å høre om lærerne opplever personlig verdi, indre verdi, nytteverdi og/eller kostnad i arbeid med å implementere FoL i sin undervisning? Føler de at det er samsvar mellom føringene for FoL i skolen og egne verdier i lærerutøvelsen, eller medfører de nye føringene en kostnad?

3 Forskningsmetode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for studiens metodiske rammeverk som er grunnlaget for å besvare problemstillingen: *Hva er fire ungdomsskolelæreres refleksjoner om egen rolle og praksis knyttet til fagfornyelsen og folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolefagene?* Kapittelet vil gi en beskrivelse av forskningsprosessen fra planlegging til gjennomføring og slik gi leseren et systematisk og grundig innsyn i forskningsarbeidet. Følgende kapittel vil først begynne med å gi en kort begrunnelse for beslutningen om kvalitativ metode og intervju som datainnsamlingsstrategi. I neste omgang, vil jeg presentere intervju-personene, og videre nevne hvordan jeg planla og gjennomførte intervjuene. Deretter forteller jeg hvordan transkripsjonen ble gjennomført, samt analyse og fremstilling av empiri. Avslutningsvis i dette kapittelet drøftes studiens kvalitet, før jeg ser nærmere på etiske overveielser og betraktninger.

Som følge av at mitt mål innebar å gjennomføre en induktiv tilnærming, benyttet jeg meg av Tjora (2017) sin stegvis-deduktive induktive metode (SDI). Essensen her er å uthente intervjuedes egne begreper, og videre prøve å ivareta det spesifikke materiale på en så åpen tilnærming som mulig (Tjora, 2017). Med andre ord jobber man seg fra data mot teori. Mitt svar på forskningsprosjektet ligger i datamaterialet jeg har opparbeidet meg, og det er slik nødvendig å ta tak i potensialet som ligger i empirien. Hvilke erfaringer har lærerne knyttet til FoL? Hva tenker de om at dette skal bli tverrfaglig tema i skolen fra 2020? Hvordan er kompetansegrunnlaget deres? Lærernes subjektive perspektiver på temaet er således kjernen i analysearbeidet.

3.1 Kvalitativ metode

Hvilke metoder og fremgangsmåter man benytter seg av i en studie, er basert på hva man ønsker å finne ut (Kleven, 2011a; Moen & Karlsdóttir, 2011). Ser man dette opp imot mitt forskningsprosjekt, er formålet å få tak i lærernes refleksjoner knyttet til fagfornyelsen og det tverrfaglige temaet FoL som innføres fra 2020. Det er så langt i prosessen en usikkerhet knyttet til hva utdanningspolitiske myndigheter legger i begrepene. I tillegg foreligger det en begrenset kunnskap om hva lærerne tenker om tematikken. Hva tror de begrepene skal fylles med? Og hva som skal til for å realisere dette på en formålstjenlig måte for elevene? Tatt dette i betraktning, er studiens mål å vinne ny innsikt opp imot FoL, og slik ha et fokus rettet mot lærerne, og deres subjektive perspektiv i form av en åpen tilnærming. Når det er sagt, anså jeg

kvalitativ metode som mest formålstjenlig. Dette i den grad at jeg ønsker å få tak i intervjupersonenes erfaringer, tanker, holdninger og opplevelser rundt tematikken i form av å prøve å se og beskrive lærernes verden fra deres synsvinkel (Postholm & Jacobsen, 2018; Tjora, 2017). En kvalitativ forskningsstrategi har i tillegg en styrke ved å ha fleksible rammer innenfor metodeopplegget (Thagaard, 2013), noe som gjør at jeg gjennom hele forskningsprosessen har anledning til å endre opplegget, og tilpasse forskningen etter de utfordringene og erfaringene som blir gjort underveis.

Ved å benytte kvalitativ metode er det samtidig relativt små utvalg som forskes på, noe som gir meg nærhet og en dypere forståelse for et sosialt fenomen (Kleven, 2011a; Moen & Karlsdóttir, 2011; Tjora, 2017). Som Thagaard (2013) refererer er målet å oppnå innsikt av et fenomen, og gjennom den kvalitative metoden kommer jeg som forsker tett på feltet, gjerne i form av direkte kontakt med informantene. Som jeg skal komme mer inn på, benyttet jeg meg av det kvalitative forskningsintervjuet, noe som ga meg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål som videre gjør at jeg kommer dypere inn i lærernes refleksjoner, og får tak i fyldige data. Dette er vanskeligere dersom jeg hadde valgt kvantitativ metode, da det egner seg best dersom forskeren har som mål å gå i bredden og ønsker å undersøke et relativt stort utvalg (Ringdal, 2013). Målet med studien er som nevnt å innhente læreres tanker om FoL. Jeg så det derfor hensiktsmessig å benytte kvalitativ metode. Trolig vil det å intervjuere lærere gi meg større anledning til dyptgående og utfyllende informasjon om fenomenet jeg studerer, enn hva en kvantitativ metode og for eksempel en spørreundersøkelse, i form av registrert talldata, ville gitt meg (Kleven, 2011a; Ringdal, 2013; Thagaard, 2013).

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

I tråd med Kvale og Brinkmann (2015) og Tjora (2017), er intervju som metode den mest brukte innenfor kvalitativ metode, som vil si at synspunkter deles mellom to eller flere parter. I lys av dette, vil kunnskapen som produseres gjennom disse synspunktene være intersubjektive og således avhengig av den sosiale konteksten som oppstår i samtalen mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Med det sagt, følger denne studien en vitenskapelig tilnærming som kalles sosialkonstruktivistisk (Postholm & Jacobsen, 2018). Siden mitt mål med dette forskningsprosjektet ikke er å observere atferden hos lærerne, eller hvordan mennesker forholder seg til hverandre, men å vinn ny innsikt om lærernes tanker rundt fagfornyelsen, er det i tråd med Kvale og Brinkmann (2015) og Tjora (2017) intervju som er den mest praktiske forskningsmetoden. Et intervju danner føringer for en god samtale, noe som ga meg anledning til å få innblikk i lærernes tanker rundt FoL, i deres egen kontekst. Som Kvale

og Brinkmann (2015, s.18) forteller: «*Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?*».

Et intervju kan ta ulike former, og for å velge den mest formålsfortjenlige intervjuformen, må man alltid ha studiens formål og hvilket epistemologisk syn man anvender i bakhode (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil si hvilket syn på kunnskap man innehar, samt hvordan man skal tilegne seg denne kunnskapen. Videre vil dette påvirker hvordan spørsmålene i intervjuet formuleres, hvilken rolle jeg som intervjuer tar og hvilken rolle den intervjuede gis (Kvale & Brinkmann, 2015). Følgelig kan man velge strukturert-, semistrukturert, eller ustrukturert intervju. I denne studien ble det benyttet semistrukturert intervju. Dette i den grad at jeg ikke ville være for fastbundet som man i stor grad er i et strukturert intervju (Kleven 2011b). I tillegg ville jeg ha litt kontroll på noen spørsmål slik at intervjuet tok en formålstjenlig retning, noe som gjorde ustrukturert intervjuform uaktuelt.

Ved å benytte semistrukturert intervju er man i det man kan kalle den gyldne middelvei mellom de tre ulike intervjuformene (Kleven, 2011b). Det vil si at jeg på forhånd etablerte bestemte temaer og noen spørsmålsformuleringer i en intervjuguide. Disse temaene og spørsmålene er imidlertid ikke fastbundet, og i tråd med studiens induktive tilnærming, har jeg således mulighet til å være fleksibel til å følge opp informantenes subjektive perspektiver. Som masterstudent så jeg samtidig behovet for trygghet og støtte under selve intervjuet, noe jeg følte semistrukturert intervjuform ville gi meg. Jeg hadde på forhånd lite erfaring med å utføre intervju, noe som kunne gjøre et ustrukturert intervju utfordrende. Jeg ville samtidig forsikre meg at intervjuene var innoen noen temaer som jeg antok relevante i henhold til oppgavens formål om å uthente innsikt i hva lærer betrakter som sin rolle og praksis i arbeid med FoL.

3.4 Utvalg og presentasjon av intervjupersonene

Utvalget i studien markerer dem som forskeren får empiri og opplysning fra (Thagaard, 2013). Før man kan starte med datainnsamlingen, er det nødvendig å velge hvilke personer som skal delta i studien. I henhold til Thagaard (2013) benyttes ofte strategisk utvalg, som vil si at man velger informanter i tråd med studiens formål. Med andre ord hentet jeg ut informanter på bakgrunn av kvalifikasjon og egenskaper som er relevante i forhold til min problemstilling. I denne undersøkelsen, er det ungdomsskolelærere som kan reflektere over deres rolle og yrkesutøvelse tilknyttet FoL. Det var således ingen spesifikke kriterium for utvelgingen, utenom at de måtte være utdannet som lærer og jobbe på ungdomsskolen. I denne studien var det «den helt vanlige» læreren som var av interesse.

Etter å ha tenkt ut hvilket utvalg jeg anså som hensiktsmessig til denne studien, måtte jeg tenke på hvor mange informanter jeg ville benytte meg av. Jeg ville ha et utvalg som var stort nok til at jeg fikk svar på det jeg spurte om, men samtidig kan det ikke være så stort at jeg gaper for høyt. Dette understreker Kvale og Brinkmann (2015), som argumenterer for at utvalget må være såpass lite at man kan bruke mer tid på analysen. Til mitt prosjekt så jeg for meg mellom tre til fem informanter. Med tanke på masteroppgavens rammer var jeg av den oppfatning at det ville være hensiktsmessig å analysere et fåtall intervjuer mer grundig og nøye. Dette gir meg mulighet til å få en dyp forståelse av deres tanker og slik sikre meg rikholdig informasjon.

For å hente ut dette utvalget sendte jeg først en mail til en skole jeg har personlig nettverk med i håp om at kjente lærere kunne være interessert i studien. Mailen ble sendt til administrasjonen hvor jeg forklarte hva mitt forskningsprosjekt innebar, og om skolen ville være av interesse, noe det viste seg at de var. Videre tok administrasjonen kontakt med lærere de anså som gode kandidater til å delta i studien. I ettertid har jeg imidlertid fundert på om det hadde vært bedre om jeg valgte noen selv, da jeg kunne ha fått tildelt informanter som er blitt vurdert til å være «flinke lærere». På den måten ønsket muligens disse lærerne å leve opp til en slik status, og følgelig «pyntet på sannheten» på spørsmål som står sentralt for min problemstilling, deriblant utfordringer de erfarer i skolehverdagen. På den andre siden, ville det kanskje ha vært vanskelig å hente ut informanter selv med tanke på lærernes hektiske hverdag. Slik sett var det muligens enklere å gjøre det på den måten det ble gjort.

Administrasjonen fikk videre tilsendt informasjonsskrivet (vedlegg 1) som inneholdt praktiske opplysninger om studien, samt samtykke til deltakelse. Etter at skolen mottok informasjonsskrivet, tok de kontakt og følgelig hadde de høstet opp to lærere som sa seg villige til å delta. På bakgrunn av at dette er en masteroppgave, anså jeg to lærere som lite i henhold til å innhente rike refleksjoner. Som følge av dette, måtte jeg på jakt etter flere informanter, noe som skulle vise seg å være en tidkrevende og vanskelig prosess. Jeg ringte rundt, og sendte mail til ulike skoler hvor jeg presenterte forskningsprosjektet. Rektorene jeg ringte til, svarte ofte: «Dette har vi dessverre ikke tid til», eller «Jeg skal komme tilbake til deg», hvorpå jeg ikke hørte noe mer. Og de skolene jeg kontakt via mail svarte som oftest ikke. I et ønske om å forstå hvorfor de visste lite engasjement til deltakelse, valgte jeg å tolke det i lys av lærernes tidspress og hektiske skolehverdag (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Til slutt fikk jeg imidlertid kontakt med en skole hvor rektoren så på tematikken som svært i vinden, og rekrutterte følgelig to lærere til meg. Det endte slik opp med fire lærere fra to forskjellige ungdomsskoler i Trøndelag. Etter at lærerne hadde samtykket til dette masterprosjektet fikk jeg kontaktinformasjon til lærerne for å

planlegge intervjusituasjonen. Jeg sendte i tillegg informasjonsskriv med påfølgende samtykkeskjema (vedlegg 1) på e-post. Dette for å opprettholde plikten jeg har om å innhente informert samtykke av deltakerne (NESH, 2016).

Mitt endelige utvalg består dermed av tre kvinner og en mann hvor alle har yrkestittelen lærer. For å sikre deres anonymitet velger jeg å gi de fiktive navn: «Eva», «Ben», «Anna» og «Sigrid». Eva er informanten med lengst yrkeserfaring. Hun har praktisert i 44 år, hvor hun har høstet erfaringer fra alle trinn. Hun virker å være ei kunnskapsrik kvinne. Ben har praktisert som ungdomsskolelærer i 12 år. Han har således lang erfaring når det kommer til å arbeide med ungdom. Per dags dato underviser han i matte, naturfag og engelsk, samt kroppsøving. Anna har vært i læreryrket i 9 år, hvor hun de syv første årene var kontaktlærer i tillegg til å undervise i språkfag. Hun har samtidig hatt støtteundervisning i engelsk. De siste årene har hun i tillegg vært ressurslærer på skolen hvor hun har vært på ulike kurs ved NTNU for å lære flere undervisningsmetoder innenfor skriving. Den siste informanten er Sigrid. Hun har arbeidet som lærer siden 2010 og har høstet erfaringer som kontaktlærer, spesialpedagogisk rådgiver, samt faglærer. Høsten 2018 trådte hun inn i ny rolle som rådgiver, noe hun liker godt. Hun har arbeidet på alle trinn, men forteller at ungdomstrinnet er der hun trives best. Til sammen har disse lærerne gitt meg rikholdige refleksjoner tilknyttet FoL som tverrfaglig tema fra 2020.

3.5 Forskerrollen og de teoretiske rammene

Som nevnt er denne studien basert på en åpen tilnærming hvor lærernes subjektive perspektiv er i sentrum. Det skal imidlertid påpekes at jeg som forsker alltid vil ha en forforståelse opp imot temaet jeg studerer. Denne vil ha en effekt for forløpet i forskningsprosjektet og funnene som blir gjengitt, da det er ingen studier som drives av seg selv. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) er det heller ikke et mål å være helt nøytral i kvalitativ forskning, da den bygger på en fortolkningstradisjon. På den måten kan man si at man aldri stiller opp uten en forforståelse (Hjardemaal, 2011). Både før og underveis i denne studien har jeg tatt ulike vurderinger som har vært basert på mitt ståsted både kunnskaps- og erfaringsmessig. Blant annet har jeg en opplevelse av at dagens ungdom er mer presset, men at den norske skolen likevel ikke prioriterer arbeid relatert til elevenes psykiske helse. På bakgrunn av dette, ønsker jeg å høre hva lærerne opplever som det viktigste i sitt arbeid med dagens ungdom, og om de besitter samme oppfatning som meg. Slike vurderinger og tanker knyttet til tematikken vil ha en innvirkning på studien som videre er med på å formen oppgavens helhet. I tillegg valgte jeg temaet av personlig interesse. Jeg har selv vært ute i praksisfeltet og høstet erfaringer i arbeid med barn og unge som har psykiske utfordringer, som vil prege min forforståelse og slik

oppgaven. Når det er sagt, har jeg bevisst jobbet mot å unngå at denne forforståelsen skal ha betydning i studien ved at jeg for eksempel i utarbeidelsen av intervjuguiden valgte åpne spørsmål uten et teoretisk bakteppe (2017). Dette betraktet jeg som viktig da FoL er nye begreper som verken lærerne eller andre enda har definert hva skal romme En bevissthet rundt min rolle som forsker er slik viktig og fremtredende, og som Kvale og Brinkmann (2015) påpeker, er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet i et forskningsprosjekt.

I tråd med studiens induktive tilnærming, ble det teoretiske grunnlaget i denne studien i stor grad formet etter at intervjuene ble gjennomført og analysearbeidet påbegynt. De teoriene som jeg på forhånd leste meg opp på var teorier som angikk selve begrepene FoL, slik som Bandura (1999, 2006, 2012) sin sosialkognitive teori om «self-efficacy» og det å være agent i eget liv. I tillegg leste jeg teorien til Antonovsky (1996) om salutogenese. Selv om noe teori er lest på forhånd, drives min forskning i hovedsak av empiri, noe som vil si at teorigrunnlaget er induktiv tilnærmet. En slik vekselvis induktiv og deduktiv tilnærming i forskningsprosessen, kalles for abduktiv metode (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017).

Det skal imidlertid påpekes at selv om det meste av annen forskning innenfor feltet ble lest etter at intervjusituasjonen fant sted, vil praksiserfaringer og min forforståelse på temaet påvirke forskningen og hvordan jeg gjennomførte intervjuene. Dette merket jeg da jeg transkriberte intervjuene, hvor jeg noen ganger kom med ledende spørsmål som «Relasjonsbygging er også viktig, eller hva tenker du?» eller «Det er jo mange kompetansemål i deres lærerhverdag også?». Dette forsterker det Kvale og Brinkmann (2015) sier, nemlig at forskerens rolle er fremtredende i intervjustudier, da kunnskapen i et konstruksjonistisk perspektiv er intersubjektiv. Når det er sagt, er den avhengig av samspillet. Likevel er det jeg som intervjuer som skal forstå intervjuedes utsagn, og min forståelse vil i ulik grad prege min oppfatning på temaet, noe som påvirker samtalen. Derfor er det helt nødvendig å ha et reflektert syn på sin egen posisjon og foreta en eksplisitt redegjørelse for hva som kan ha påvirket forskningsprosessen (Kleven, 2011c; Thagaard, 2013). Ved å ha et bevisst forhold til min forforståelse, min påvirkningskraft og samtidig ha en forståelse rundt konteksten intervjuet utspilte seg i, blir redegjørelsen mer transparent, noe som gjør studien etterprøvable for andre. Dette vil også bidra til å styrke studiens troverdighet.

3.6 Utforming av intervjuguide

En intervjuguide, bygges opp rundt temaer og emner som forskeren ønsker å undersøke og få informasjon om (Thagaard, 2013). I dette prosjektet har fokuset i intervjuguide vært rettet mot

studiens problemstilling, som tar for seg å aktualisere lærernes refleksjoner rundt egen rolle og praksis knyttet til fagfornyelsen og FoL som tverrfaglig tema. Jeg valgte som nevnt et semi-strukturert intervju noe som videre preger utformingen av intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015). I overensstemmelse med Thagaard (2013), vil dette si en guide som har noen fastsatte temaer og spørsmål, men at rekkefølgen kan variere. Utformingen begynte allerede november 2018. Siden dette har den kontinuerlig blitt endret frem til selve intervjuene, som ble gjennomført i slutten av januar 2019. Endringene skjedde i lys av gode innspill fra andre medstudenter og veileder. I tillegg til dette, leste jeg ulike masteroppgaver, doktorgrads-avhandlinger og annen litteratur om FoL for å sikre en viss oversikt over feltet. Bakgrunnen for dette var interessen av å stille åpne og «riktige» spørsmål for å sikre kvalitet i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjuguiden startet først med innledende og åpne spørsmål for å sikre god relasjon og en trygg ramme for intervjupersonene, noe Kvale og Brinkmann (2015) poengterer er nødvendig for å sikre en positiv intervjusituasjon. Eksempel på slike spørsmål var «Kan du fortelle meg hvorfor du valgte å bli lærer?» eller «Hva synes du er dine viktigste oppgaver?». Hovedtemaet i denne studien er imidlertid FoL, men ved å innledningsvis starte med åpne spørsmål, danner jeg meg et bilde av hvilke verdier lærerne besitter tilknyttet deres rolle og praksis. Samtidig får jeg på den måten høre hvordan de praktiserer sitt arbeid per dags dato for så å utforske nærmere under analysen hvorvidt lærerne hadde fokus på arbeid som kunne relateres til begrepene FoL. Videre i intervjuguiden, ble spørsmålene i større grad rettet direkte mot FoL. For å unngå at spørsmålene skulle bli for åpne, og dermed gjøre det vanskelig for intervjupersonene å svare, utarbeidet jeg ulike temaer med noen spørsmål under. Intervjuguiden ble avsluttet med en debrifende del hvor jeg spurte hvordan intervjupersonene erfarte intervjusituasjonen, samt om det var noe mer vedkommende ville tilføye.

3.7 Gjennomføring av intervjuene

Før hovedintervjuene valgte jeg å gjennomføre ett prøveintervju med en allmennlærer. Dette for å vurdere intervjuguiden og hvordan spørsmålene appellerte til vedkommende. Samtidig ville jeg høste erfaring rundt selve intervjusituasjonen og hvordan man skal henvende seg til intervjupersonen. Prøveintervjuet varte i ca. en klokke og var vellykket i form av at det tekniske utstyret fungerte som det skulle. Vedkommende opplevde både temaet og spørsmålene som relevante og gode, samtidig som at de åpnet opp for refleksjon. På bakgrunn av dette ble det ikke foretatte spesifikke endringer i intervjuguiden.

Hovedintervjuene ble gjennomført i slutten av januar 2019. For å legge trygge rammer for intervjupersonene fikk de selv velge hvor de ville bli intervjuet. Dette sammenfaller med Tjora (2017) sine anbefalinger om å la intervjupersonene få velge hvor og når de ønsker at intervjuet skal skje. Alle intervjuene ble gjennomført på hver sine dager, på skolene de arbeider på. Dette var et ønske fra min side, da et intervju er krevende i form av at jeg som forsker må være våken og påkoblet for å legge gode rammer for intervjuet og sikre relevante oppfølgingsspørsmål. Intervjuene ble gjennomført på et lukket rom uten forstyrrelser. Dette for å sikre konfidensialitet hos intervjupersonene.

Jeg åpnet intervjuet med å informere om selve intervjusituasjonen og hvorfor jeg var der. Her presiserte jeg også deres rettigheter, samt deres mulighet til å trekke seg dersom det skulle være ønskelig. Jeg var i tillegg opptatt av å trygge lærerne på at det ikke fantes noen rett eller feil svar, men at jeg var opptatt av deres refleksjoner rundt fagfornyelsen og temaet FoL. Før intervjuet begynte og båndopptakeren ble skrudd på, skrev de under samtykkeskjemaet som de tidligere hadde mottatt på mail. Under intervjuene prøvde jeg å innta rollen som engasjert og aktiv lytter. Dette faller godt sammen med Thagaard (2013) sine anbefalinger om å innta en intervjurolle som balanserer det å være passiv og nøytral og å være aktiv deltakende. Jeg var samtidig opptatt av å sikre meg kvalitet og dybdeforståelse under intervjuet, og siden jeg ikke har mye erfaring med intervjusituasjoner hadde jeg på forhånd skrevet ned noen gode oppfølgingsspørsmål på et ark. Dette var spørsmål som «Hvordan opplever du det?» og «Kan du fortelle mer om det?». På den måten kom jeg i dybden på lærernes refleksjoner, som videre kan styrke intervjuets kvalitet.

Intervjuene varte i ca. 60 minutter hver. For å sikre meg en god avrundning, spurte jeg først om lærerne hadde noe mer de ville tilføye, samt hvordan de erfarte intervjuetsituasjonen. I tillegg spurte jeg om de hadde noen spørsmål til meg, og om de ville lese over transkriberingen. Dette takket de imidlertid nei til, men de ville lese den ferdigstilte oppgaven.

3.8 Transkribering

Etter at intervjusituasjonen er avsluttet begynner transkriberingsfasen. I tråd med Kvale og Brinkmann (2015) innebærer transkribering å overføre muntlig samtale til skriftlig form. I denne fasen finnes det ingen fasitsvar på hvem som transkriberer eller hvordan man velger å gjøre det. Det som imidlertid er elementært, er å tydeliggjøre hvordan man har transkribert. I henhold til min studie, bestemte jeg meg allerede før intervjusituasjonen at jeg ville transkribere selv. Dette opplevde jeg som mest verdifullt da det ga meg nærhet til min egen empiri, noe som

viste seg å være fremragende for analyseprosessen. Ved å transkribere selv, fikk jeg i tillegg oppleve intervjusituasjonen på nytt, og på den måten ble jeg bedre kjent med datamaterialet.

Siden en intervjusituasjon oppstår i en kontekst som videre vil påvirke svarene til deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015), var det viktig for meg å transkribere intervjuene relativt raskt etter endt intervju. Dette for å huske konteksten, pausene, mumlingen og stemmene. Som følge av dette transkriberte jeg datamaterialet samme dag, eller dagen etter selve intervjuet har funnet sted. Dette overensstemmer med Postholm og Jacobsen (2018), som påpeker viktigheten av å transkribere materialet så raskt som mulig og før man går ut for ny datainnsamling. Denne transkriberingen foregikk på bokmål, da jeg ville sikre anonymiteten til deltakerne. Ulempen med dette er imidlertid at deltakerens særpreg i språket til dels har forvunnet, noe Kvale og Brinkmann (2015) problematiserer, da samtalen som oppstår under intervjuet går fra å være levende til mer abstrakt. Likevel verdsetter jeg lærerne og ville sikre deres konfidensialitet. I tillegg så jeg på det som gunstig i henhold til å gjøre prosessen enklere for meg, og for leserne av denne masteroppgaven, som får sitater på bokmål istedenfor å bruke tid på å eventuelt tolke ulike dialekter. Transkripsjonen foregikk ved at jeg satte opptakene på lav hastighet og skrev parallelt med at jeg lyttet til intervjuene. Jeg hørte på opptakene gjentatte ganger for å forsikre meg om at alt ble med. Transkripsjonene er gjennomført tilnærmet ordrett for å sikre pålitelighet ovenfor deltakerne. Dette var en tidkrevende prosess, men ved å lytte til opptakene flere ganger og forsikre meg at alt var med, fikk jeg et verifisert datamateriale som kommer godt med i analyseprosessen. Etter endt transkripsjon ble alle opptakene slettet.

3.9 Analyseprosessen

I tråd med Kvale og Brinkmann (2015) og Thagaard (2013) begynner analyseprosessen allerede under rekruttering av lærere. Jeg inntok et analytiske perspektiv i den grad at jeg var opptatt av å få tak i informanter som var opptatt av temaet og som ønsket å formidle sine refleksjoner. Her vil jeg imidlertid presisere at lærerne ikke skulle være opptatt av temaet som om at de var «ekspert», men som at de hadde ulike meninger om de nye føringene for deres arbeid.

Analyseprosessen begynte for fullt under transkriberingen av intervjuene. Jeg hadde en innledende åpen analyse hvor jeg var opptatt av den enkelte læreres fortelling, hva vedkommende var opptatt av og slik se de store linjene i datamaterialet. Som følge av dette, leste jeg transkripsjonen to ganger hvor jeg den ene gangen bare leste det gjennom som en helhetlig tekst, mens gang nummer to markerte jeg ord og uttrykk som gjentok seg. Disse noterte jeg ned på hvert sitt ark for å se eventuelle likheter mellom intervjupersonene. Som svar

på de åpne innledende spørsmålene uttrykte alle de fire lærerne at de var opptatt av elevenes trivsel og trygghet på skolen. I tillegg så de viktigheten av å ha gode relasjoner både mellom lærer-elev, men også elev-elev. Under analysene ble det klart at lærerne her besitter kunnskap som faller overraskende nært teori om FoL (Brandtzæg et al., 2017; Kunnskapsdepartementet, 2018; Sælebakke, 2018). Imidlertid så jeg også et paradoksalt mønster når det kommer til lærernes refleksjoner rundt begrepene FoL i skolen, der dette fremsto til dels svært abstrakt, fremmed og ukjent for dem. Gjennom denne innledende og åpne analysefasen ble det altså klart at lærerne var i besittelse av en taus kunnskap når det kommer til FoL som nye føringer for lærernes arbeid. Jeg tenkte: Er begrepene FoL for store og vide for lærerne? Det var ikke nødvendigvis et mål på dette tidspunktet å forfølge dette, eller benytte det videre i mitt analysearbeid. Målet var å skaffe meg en oversikt over mitt store datamateriale.

Den neste fasen i analysearbeidet var fortsatt empirinær, men mer systematisk på den måten at målet nå var å kode datamaterialet. I tråd med Postholm og Jacobsen (2018), innebærer dette å lage kodeord fra segmenter av tekst for videre å karakterisere innholdet. Utgangspunktet for analysen i denne studien var som nevnt innledningsvis, SDI-modellen av Tjora (2017). Første steg i denne prosessen angår koding av datamaterialet, noe som er nødvendig for å uthente essensen i materialet og redusere volumet av det empiriske datamaterialet (Tjora, 2017). Videre anbefaler Tjora (2017) at denne kodingen ikke skal bære preg av forventninger, teori eller forskningsspørsmål, men ved å bruke begreper som allerede finnes i datamaterialet. På den måten sikrer man at kodene er empirinære og slik induktivt produsert. For å enklere sette koder til mitt datamateriale, valgte jeg å spille av lydfilene fra intervjuene en gang til for å sette meg inn i intervjukonteksten på nytt. På den måten synes jeg det var lettere å hente ut relevante koder i tråd med intervjukonteksten.

Etter at det første intervjuet var kodet ferdig, gikk jeg over til å sortere disse kodene tematisk for å få en oversikt over ord og uttrykk som kunne kategoriseres. Tjora (2017) betegner dette som «kodegruppering», hvor jeg følgelig lagde en tabell i Word med to kolonner hvor den ene representerte de uthentende kodene, mens den andre for kodegruppene. Hver rad representerte på sin side en ny kodegruppe. På den måten dannet jeg meg en god oversikt over materialet og relevante koder tilknyttet ulike grupper. Koder jeg ikke klarte å plassere innenfor ulike kodegrupper, plasserte jeg i en restgruppe. Denne analyseprosessen gjennomførte jeg på alle intervjuene, og kodene ble ført inn i samme tabell, men med ulik fargekode, slik at jeg visste hvem som representerte de ulike kodene. Etter at dette var gjort, sto jeg igjen med et langt dokument på 32 sider bestående av 13 forskjellige kodegrupper med 364 empirinære koder. I

tillegg utarbeidet jeg i dette dokumentet også en tabell med disse kodegruppene opp mot relevante sitater som jeg hentet fra intervjupersonene.

Når det er sagt, hadde jeg ikke satt navn på de ulike gruppene. Dette for å være så induktiv som mulig. Samtidig ville jeg forsikre meg at alle kodene ble representerte, og på den måten unngå å lage «feile» navn på ulike kategorier. Dette i lys av at jeg var opptatt av å etablere navn som er dekkende for funnet som kategorien representerer. Etter å ha arbeidet mye med materiale, ble jeg godt kjent med empirien, noe som gjorde at jeg følgelig begynte å se et klart mønster mellom lærerne og deres tanker om FoL som tverrfaglig tema i skolen. Dette gjorde det enklere for meg når det kom til prosessen med å sette ord på hva studiens hovedtema kunne være. Det skal nevnes at jeg her var bevisst Tjora (2017) sin anbefaling om å ha grupper som er tematisk ensartet og ulik de andre gruppene. Dette for å hindre å ha for mange grupper å forholde seg til. Problemstillingen ble i denne sammenhengen mer styrende, noe som også medførte at koder som til dels var irrelevant ble fjernet. Med det sagt, endte jeg opp med seks kategorier; lærernes verdier om elevenes beste, lærernes erfaringer med en presset ungdomsgenerasjon, lærernes personlige yrkeskunnskap om helsefremmede praksis, lærernes møte med de store begrepene, lærernes erkjennelse av manglende kunnskap, samt lærernes utfordrende og uforutsigbare arbeidshverdag. Disse kategoriene føler jeg i stor grad besvarer problemstillingen om lærernes refleksjoner om egen rolle og praksis knyttet til fagfornyelsen og FoL som tverrfaglig tema.

Etter at datamaterialet var analysert ferdig, og kategoriene fastsatt, måtte jeg bestemme meg for hvordan jeg ville presentere funnene. Som forsker påtar jeg meg et ansvar i å velge ut det mest relevante ut ifra fire ulike intervju. Dette opplevde jeg som spennende og utfordrende. Jeg hadde allerede mine hovedkategorier gjennom kodegrupperingen, men likevel stilte jeg spørsmålsteget til hvilke ord og formuleringer jeg kunne benytte for å belyse empirien min på en fortrolig og god måte. Samtidig var jeg bevisst hvor mye makt som ligger i ord, og bruken av synonymer kan utgjøre en betydningsfull forskjell. Som følge av dette, ønsket jeg å bruke ord som fanget innholdet i utsagnene godt, satt i den konteksten utsagnene utspilte seg i. I tillegg vurderte jeg om presentasjonen av funn, skulle være fra hvert intervju separert, eller i tråd med de ulike kategoriene jeg hadde dannet meg. Thagaard (2013) beskriver disse fremstillingsformene som en personsentrert tilnærming eller en temasentrert tilnærming. Selv om en personsentrert fremstilling ville gitt meg større mulighet til å sammenligne likheter og forskjeller mellom intervjupersonenes utsagn, faller det meg mer naturlig å benytte en temasentrert tilnærming. Dette som følge av at jeg er opptatt av lærernes felles forståelse rundt FoL. Det skal imidlertid

påpekes at det vil være individuelle forskjeller mellom intervjupersonene som ikke kommer tydelig frem, og sitatene jeg trekker frem er en støtte for å tydeliggjøre visse funn i analysen.

3.10 Forskningens kvalitet

I kvalitativ forskning streber man etter god kvalitet på sin studie, noe som innebærer å produsere kunnskap som er velbegrunnet og troverdig (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette innebærer et systematisk arbeid gjennom diskusjon på forskningens pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og generaliserbarhet – også kalt overførbarhet (Thagaard, 2013; Tjora, 2017). I tråd med Thagaard (2013) handler førstnevnte om forskerens arbeid i henhold til å gjøre rede for studiens fremgangsmåte. Slik sett må man tydeliggjøre forskningsprosessen samt forskerens egen posisjon og påvirkning gjennom å være så transparent som mulig. På den måten kan leseren vurdere hvorvidt forskeren og funnene er pålitelige opp imot formålet med studien (Postholm & Jacobsen, 2018).

Gjennom dette metodekapittelet har jeg, så langt det lar seg gjøre, forsøkt å gi tykke beskrivelser av min egen forskningsprosess og mulige påvirkninger. Mitt ønske med denne forskningen er å etablere høy pålitelighet. Med dette sagt, har jeg tilstrebet å ha et kritisk blikk til min egen forskning og valg jeg måtte ha foretatt meg undervise i prosessen. Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem at påliteligheten i intervjustudier påvirkes av blant annet hvordan spørsmålene stilles, og hvorvidt transkripsjonen og analysearbeidet på en fortrolig måte gjenspeiler det faktiske innholdet i intervjuene. Dette er noe jeg selv har stilt spørsmålsteget ved, om hvorvidt mine intervju spørsmål har vært ledende eller ikke. Jeg kan ikke garantere at de ikke har vært ledende, men under intervjuene fremsto spørsmålene som åpne og gode. I tillegg skal det nevnes at jeg har hatt et bevisst forhold til mitt kroppsspråk og hvordan jeg har formulert meg for å sikre meg intervjupersonenes ærlige refleksjoner og erfaringer. Under presentasjonen av forskningsresultatet har jeg samtidig valgt å trekke frem direkte sitat fra informantene for å synliggjøre deres stemme. Slike føringer vil forhåpentligvis styrke studiens pålitelighet.

Studiens gyldighet, også kjent som validitet, dreier seg i all hovedsak om man undersøker det man mener å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Når det er sagt, er det ikke empirien alene som utgjør gyldigheten, men hvordan jeg velger å fortolke den (Kleven, 2011c; Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) har gyldigheten to ulike typer, nemlig indre og ytre gyldighet. Indre gyldighet dreier seg om hvorvidt slutningene om årsak og virkning er logiske og gjenspeiler de fenomenene som undersøkes, og følgelig om de som undersøkes kjenner seg igjen i det som presenteres (Kleven, 2011d). I henhold til min studie vil

dette si i hvilken grad Eva, Ben, Anna og Sigrid kjenner seg igjen i mine tolkninger av deres refleksjoner tilknyttet fagfornyelsen og tematikken FoL. Ytre gyldighet handler på sin side om hvorvidt mitt datamateriale kan overføres til andre sammenhenger og kontekster (Kleven, 2011e). Dette vil si om refleksjonene som mine informanter uttrykker knyttet til FoL, kan finne støtte i andre læreres erfaringer om tematikken. I tillegg vil jeg nevne at ved at jeg har sett min forskning opp imot tidligere forskning, teori og litteratur, samt prøvd å anvende gode metodiske valg, kan studiens gyldighet blitt styrket (Tjora, 2017). Dette har jeg presentert ved å blant annet argumentere om hvorfor intervju er mest formålstjenlig metode for å besvare studiens problemstilling.

I henhold til overførbarhet (Thagaard, 2013), eller generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015) som det også er kjent for, handler det om hvorvidt mitt forskningsresultat kan være relevant i andre sammenhenger og kontekster. Med andre ord er overførbarhet knyttet til studiens ytre gyldighet. Resultatene av denne studien vil imidlertid ikke kunne betraktes som allmenne, men ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er målet heller at det skal kunne danne et utgangspunkt for økt oppfatning av et fenomen. I mitt tilfelle vil dette si lærernes refleksjoner i møte med FoL, og videre hva de eventuelt trenger for å implementere det i skolefagene. Slik sett vil forskningens resultat muligens ha en effekt i form av at andre kan høste erfaringer og tanker av studien (Kleven, 2011e). På den måten kan man snakke om overførbarhet.

Når det er sagt, kan overførbarhet forekomme implisitt ved at andre benytter seg av studiens funn og sammenligner det med egne funn (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Det kan også fremtre analytisk gjennom eksplisitt beskrivelse for funnenes gyldighet i andre sammenhenger. Dette fordrer imidlertid tykke beskrivelser av konteksten, samt en fortrolig argumentasjon på hvorfor og hvordan funnene kan ha betydning utover studiens kontekst. I tråd med Kvale og Brinkmann (2015) er det på denne måten leseren selv som kan vurdere om hvorvidt funnene kan overføres eller ikke. Jeg vil imidlertid presisere at denne studien er for liten til å si noe generelt om lærernes tanker rundt FoL, og at et større utvalg kunne ha økt overføringsverdien. Når det er sagt, har jeg forsøkt å være så transparent som mulig gjennom tykke beskrivelser av forskningskonteksten, samt forsøkt å tydeliggjøre mine funn opp mot lignende forskning. Ifølge Tjora (2017) kan dette bidra til å styrke studiens gyldighet. På den måten vil lærernes refleksjoner kunne ha nytteverdi for andre lærere. Ikke minst kan det bidra til å legge mer spesifikke implikasjoner på hva lærerne trenger i henhold til å implementere FoL i skolefagene.

3.11 Etiske betraktninger

Som forsker har jeg et etisk ansvar som omhandler flere forhold i selve forskningsprosessen. Blant annet må jeg ta hensyn til den vitenskapelige praksisen, informantene i studien, og eventuelle andre personer som nevnes i intervjusituasjonen. Etiske spørsmål er derfor en nødvendig side for å styrke forskningens kvalitet. Før jeg påbegynte studien ble forskningsetiske retningslinjer meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og godkjent desember 2018 (Vedlegg 3). I tillegg innhentet jeg informert samtykke via informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 1). Jeg var også opptatt av å gjøre intervjupersonene bevisste på at de når som helst kunne trekke seg fra studien og at deres deltakelse var basert på frivillighet.

Et annet viktig aspekt ved etiske betraktninger i forskningen er kravet om konfidensialitet og anonymitet (Thagaard, 2013). Med dette sagt, ble ingen personopplysninger lagret digitalt og identifiserbare opplysninger ble anonymisert under transkripsjonen. Anonymiteten til deltakerne er også styrket ved at jeg valgte å transkribere intervjuene selv, da det er meg informantene har fortrodd seg til. Samtidig er transkriberingen på bokmål, noe som øker lærernes anonymitet. I tillegg befinner informantene seg på ulike skoler i Midt-Norge. Med det sagt, anser jeg at lærerne som nevnes i studien ikke er gjenkjennelige.

I henhold til Thagaard (2013) er også konsekvenser for deltakelse av studien et forskningsetisk aspekt man må ta stilling til. Jeg som forsker, inntar meg et stort ansvar når det kommer til å formidle intervjupersonenes utsagn så fortrolig som mulig. Kvale og Brinkmann (2015) viser at man som forsker således har en fortolkende autoritet. Videre utdyper Kvale og Brinkmann (2015) viktigheten av å beskytte intervjupersonenes integritet. Som følge av det, var jeg opptatt av å ha en debriefing i slutten av intervjuene hvor deltakerne fikk dele sine erfaringer rundt intervjuet og slik fortelle meg om det var noe de syntes var ubehagelig eller noe de ikke ville jeg skulle ta med. Her var imidlertid alle deltakerne positive til prosjektet. De uttrykte at de så nytten av å delta, da dette er lite forsket på. Alle lærerne ville samtidig ha et eksemplar av den ferdigstille oppgaven.

4 Empiri

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for det empiriske materialet som er blitt analysert på vegne av de fire kvalitative intervjuene jeg har gjennomført. Studiens hensikt er å forsøke å besvare problemstillingen: *Hva er fire ungdomsskolelæreres refleksjoner om egen rolle og praksis knyttet til fagfornyelsen og folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolefagene?* Som nevnt i metodekapittelet etablerte jeg seks empirinære kodegrupper fra de fire intervjuene som jeg betraktet som relevante for problemstillingen. Disse gruppene vil bli presentert videre i dette kapittelet, hvor jeg viser til utsagn fra intervjudeltakerne som er med på å beskrive de ulike kodegruppene. Utsagnene vil i tillegg fortolkes av meg, i lys av studiens problemstilling og noe relevant teori og forskning. På den måten vil leseren gis tilgang til studiens funn. For å sikre deltakernes anonymitet har de som nevnt fått fiktive navn.

4.1 Lærernes verdier om elevenes beste

Det første avsnittet tar for seg lærernes verdier, da deres verdisamsvar påvirker hvordan de er i sin yrkesutøvelse og hvordan de begir seg ut på en oppgave eller aktivitet. Under intervjuene kom det tydelig frem at Eva, Ben, Anna og Sigrid trives godt i læreryrket og ikke kunne tenke seg å arbeide med noe annet. Av den grunn, ba jeg lærerne reflektere over hva som var årsaken til at de valgte å bli lærere, og hva som motiverer dem i sitt arbeid med ungdom. Her kom lærernes verdier frem, og videre gis det indikasjoner på at disse verdiene er selve drivkraften i arbeidet de legger ned. Lærerne var relativt samstemte, der de blant annet påpekte at de alltid har hatt en stor interesse for mennesker. I tillegg opplever de en stor glede når de ser at elevene mestrer ulike oppgaver de blir tildelt. Lærerne fremhever også at samholdet man danner mellom elevene i form av trivsel og trygghet som betydningsfullt i deres valg av å bli lærer:

Jeg trives veldig godt med elevene. Så er klar hver dag. (Eva)

Jeg er jo veldig glad i barn, og veldig interessert i ungdommene, og det må man jo være. Man kan ikke være lærer og ikke ha interesse i andre. (Ben)

Det gir meg mye. Gir meg mye glede når elevene får til noe. Det sosiale planet, om man får til noe der. Så det gir meg veldig mye. (Sigrid)

Utsagnene over indikerer hvordan lærernes verdier motiverer dem i arbeidet de utfører i skolen. De gir uttrykk for å være engasjert i ungdommen de arbeider med, og ønsker å få dem til å mestre på ulike plan, samt få de til å realisere sitt potensiale. Det kan slik sies at lærerne har en sterk indre verdi, da det gir dem glede under utførelsen av sin praksis (Wigfield & Eccles, 1992). Dette er noe som også sammenfaller med Skaalvik og Skaalvik (2013) og de resterende

verdikomponentene som Wigfield og Eccles (1992) viser til, da disse poengterer hvordan forholdet mellom lærer og elev i stor grad er en motivasjonsfaktor for valg av læreryrket, samt det å være en del av å utvikle elevene faglig og sosialt. Som Eva videre uttrykker, kan det synes at hun har et ønske om å utgjøre en forskjell hos sine elever:

(...) å se alle, sånn at alle får en sjans. Alle kan jo noe, alle er flinke til noe, så det er det viktigste for meg. At alle får gjort noe de mestrer i løpet av en dag. (Eva)

Eva virker å være bevisst hvilken innflytelse hun som profesjonsutøver har på elevene, og hvilken mulighet hun har til å påvirke elevene i en positiv retning. Flere studier bekrefter at barn og unge ofte kan oppleve lærerne som et forbilde og en viktig støttepartner for elevene (Ekornes, 2016; Sletten & Bakken, 2016). Som Eva også nevner, har hun et ønske om å legge til rette så alle elevene skal ha mulighet til å mestre skolelivet og hverdagen på best mulig måte. Det kan synes at Eva betrakter dette som sitt mål som lærer, og at hun opplever glede når det blir oppnådd.

4.2 Lærernes erfaringer med en presset ungdomsgenerasjon

Under intervjuene kom det frem at lærerne erfarer at nåtidens ungdomsgenerasjon står ovenfor høyere forventninger om å prestere enn tidligere. De arbeider til daglig tett på sine elever, og som følge av dette har de gode forutsetninger for å se eventuelle utviklingstrekk som rører seg blant dagens ungdom. Vi lever i tillegg i et prestasjonssamfunn, og siden den norske skolen representerer et speilbilde av samfunnet, kan dette føre til at skolen blir en arena hvor elevenes psykiske og fysiske helse i stor grad formes og dannes. Av den grunn, så jeg på det som interessant og relevant å spørre hvordan de opplever dagens ungdom:

Jeg synes det finnes utrolig fin ungdom. Men det er klart at de har flere utfordringer enn hva jeg opplevde som ungdom. Kravene som stilles til dem i dag, fra for eksempel jevnaldrende er de verste. At de ikke føler at de strekker til. (...) det er jo klart at de har et press på seg, de skal rekke all verdens ting. De skal være med på all verdens ting. Jeg tror nok at noen stiller høye krav for seg selv. (Eva)

Det er jo dette pratet om alle disse arenaene da. På skolearenaene har man presset på å prestere. Så skal man lykkes i idrett. De skal være populære, ha mange venner, være på sosiale media. (Ben)

Jeg må si jeg er glad jeg var ungdom selv for 15 år siden, og ikke nå. For det er nok enda mer press fra forskjellige kanter nå. Jeg ser dette med sosial media påvirker dem ekstremt. (...) Så skal man prestere på alle områdene; på skolen, på tur, på sosiale media. Det er mange prestasjonsområder. (Anna)

Det er press fra alle kanter, press fra sosiale media. Jeg tenker at den unge generasjonen som lever i 2019 har veldig stort press på seg selv. De skal prestere overalt - på skolen, i utseende, på idretten. De skal være best på banen. De skal ha den fineste instafeeden, de skal legge ut bilder. Alt skal være så bra. (Sigrid)

Utsagnene over understreker studiene til Bakken (2018), Pedersen og Eriksen (2019) Wendelborg et al., (2014) som viser at dagens ungdom i stor grad opplever et økende press på ulike arena, deriblant på skolen. I tråd med studiene nevnt over, kan dette påvirke deres psykiske

og fysiske helse i skolen. Lærerne forteller at de opplever en generasjon som vil prestere på alle områder, og det er rimelig å anta at de her referer til det prestasjonssamfunnet vi nå lever i hvor man higer etter å lykkes på alle arenaer. Videre ser vi i utsagnene over at intervjupersonene formidler en klar bekymring knyttet til presset elevene erfarer på skolen, fra jevnaldrende og foreldre. Det kan tyde på at lærerne ser hvordan dette presset medbringer både stress og utmattelse, noe som ifølge Bakken (2016, 2018) og Wendelborg et al., (2014) kan ha negativ innvirkning på elevenes læringsutbytte. I tillegg går det ut over deres livskvalitet. Sigrid og Anna påpeker også hvor stor påvirkningskraft sosiale media har på elevene. Med det sagt, kan det synes at de ser på prestasjonsjaget og sosiale medier som risikofaktorer for elevenes helse. At disse faktorene kan føre til at elevene utvikler psykiske vansker, sammenfaller med Skaalvik og Federici (2017) og Sletten og Bakken (2016), som påpeker at elevenes bruk av sosiale media og et krav om å prestere på skolen, påvirker helsen i negativ retning. I tillegg er det i tråd med Skaalvik og Skaalvik (2017) som i sin rapport som trekker frem sosial media og hvordan den økende oppmerksomheten rundt elevenes prestasjoner fører til uheldige helseproblemer, som videre påvirker elevenes opplevelse av skolen som en positiv læringsarena for å utvikle seg personlig, faglig og sosialt.

4.3 Lærernes personlige yrkeskunnskap om helsefremmede praksis

For å få et innblikk i lærernes allerede etablerte yrkeskunnskap, spurte jeg i begynnelsen av intervjuet åpne spørsmål om hva de er opptatt av i sitt daglige arbeid og hva de vektlegger stilt ovenfor elevene i klasserommet. Her kom det frem at lærerne uttrykker å ha en bevissthet rundt egen praksis, og at de arbeider helsefremmende med sine elever. Blant annet uttrykker lærerne å være bevisst betydningen av å arbeide med relasjonsbygging til sine elever, og de ser på dette som en viktig byggestein i deres yrkesutøvelse:

Det er viktig at elevene har en god relasjon til lærere. Vi bruker mye tid på relasjonsbygging. (...) I form av min relasjon til elevene så er jeg opptatt av å prate med dem. Også i uformelle settinger for eksempel når de har pauser, i lunsjen. Dette for å øke deres trivsel. (Ben)

For å skape et godt læringsmiljø i klasserommet er man avhengig av å ha en god relasjon til hver enkelt elev. Jeg vet hvor viktig det er å etablere gode relasjoner for at det skal oppnå et tillitsforhold. Og eleven lærer ikke dersom man ikke har en god relasjon til han. (Anna)

Utsagnene over viser at lærerne ser hver enkelt elev, noe Drugli (2012) og Spurkeland (2017) presiserer er den viktigste delen av relasjonskompetansen. Analysen tyder på at lærerne er bevisste hvordan en lærer-elev-relasjon er nødvendig for å avdekke hvordan elevene har det. De ser med dette muligheten til å styrke elevene ikke bare faglig og sosialt, men også psykisk og fysisk. Et slik perspektiv finner vi igjen hos Brandtzæg et al., (2017) og Sælebakke (2018),

som konstaterer at en god lærer-elev-relasjon kan fungere som en beskyttelsesfaktor for elever med psykiske vansker. Som Ben formidler er det nødvendig at elevene får en følelse av anerkjennelse, samtidig er han bevisst at en positiv relasjon påvirker elevenes trivsel på skolen. Dette er også noe Anna poengterer er viktig, og trekker frem tillit som vesentlig faktor i å etablere en god relasjon mellom lærer og elev. Tatt dette i betraktning, virker lærerne å være opptatt av å gi elevene sine varme og omsorg i form av emosjonell støtte. Denne emosjonelle støtten kan ifølge Federici og Skaalvik (2014) fremme elevenes trivsel og velvære i skolen.

Selv om svarene over blir vinklet inn mot relasjonen mellom lærer og elev, kommer det videre frem i intervjuet, at lærerne legger vekt på å etablere gode relasjoner mellom elevene. Dette for å sikre et godt læringsmiljø hvor hver enkelt elev opplever å tilhøre et fellesskap. Sigrid og Ben trekker spesielt frem vennskap og hvordan dette påvirke samholdet i klasserommet:

Vi kan ikke tvinge på vennskap, eller tvinge noen til å være sammen. Men jeg kan tvinge dem til å være snill og grei mot hverandre. tvinge dem til å ha normal, norsk folkeskikk. (Sigrid)

I forhold til forskning, så viser det seg at de som har en venn å forholde seg, berger. De klarer seg gjennom skolen. Så det vi har fokus på og vi må være sikre på at elevene har en venn! Hvem går de med? Hvem sitter de med? Hvem er de med på fritiden? Vi har et veldig stort blick på elevene. (Ben)

Sigrid og Ben snakker om hvordan de arbeider for å bygge tilhørighet i et klasserom, noe som ifølge Baumeister og Leary (1995) er et grunnleggende psykologisk behov hos mennesker. Det å tilrettelegge for et fellesskap hvor elevene respekterer hverandre, og er venner vil være et positivt forebyggende tiltak, i den grad at det styrker elevenes helse (Deci & Ryan, 2000; Morelli et al., 2015; Uthus; 2017). Som følge av dette ser de på det å etablere venner som en beskyttelsesfaktor hos elevene, da det skaper trygghet.

I henhold til å arbeide med relasjonsbygging for å støtte elevene, og videre danne et godt klassemiljø, virker lærerne bevisst hva relasjonsarbeid har å si for elevenes læring og utvikling. Dette i form av å blant annet kunne legge til rette for gode betingelser for mestring, noe som er fundamentet for å oppleve skolen som en positiv arena for faglig og sosial utvikling:

Mestring er det viktigste eleven kjenner på i skolen for å få troen på seg selv og ikke minste motivasjonen til å lære et fag. Det er det viktigste man gir til en elev. (...) Men samtidig er det viktig at de blir stilt litt krav til også. At elevene skal bli rustet til det livet som kommer etterpå – det er det som er viktig. (Anna)

For å oppnå læring må man oppleve både mestring, men også utfordringer. Man må ha noe å strekke seg til hele tiden. Men dette krever at du kjenner dine elever, og har klart å etablere en relasjon. (Sigrid)

Anna og Sigrid beskriver hvordan de aktivt arbeider for å danne et læringsmiljø hvor hver og en elev opplever en forventning om mestring. Dette viser seg å være et viktig aspekt i det forebyggende psykiske helsearbeidet de praktiserer, og de ser på det som helt avgjørende for læring og utvikling. Utsagnene står overens med Bandura (2012) sin teori om mestrings-

forventning og således tiltroen man har til å beherske bestemte oppgaver. Det at Anna og Sigrid stiller krav og gir elevene utfordringer, men samtidig heier de frem gir en bekreftelse om en mestringsforventning for elevene. Følgelig kan det tyde på at de er opptatt av at skolen skal sende signaler til elevene om viktigheten av å utvikle seg, sette egne mål og ha fremgang, som Skaalvik og Skaalvik (2017) mener er avgjørende for å tilegne seg kunnskap. Med andre ord være agent i eget liv (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Til tross for at ungdomsgenerasjonen er mer presset, kan man i tillegg se paralleller fra de overnevnte utsagnene og Uthus (2017) som konstaterer at det er nødvendig å stille krav til sine elever så de kjenner på litt stress. Dette kan følgelig motivere elevene til å yte mer. Med andre ord, er litt press bare sunt, så lenge det ikke går på helsen løs, noe som sammenfaller med WHO (2014) sin definisjon på psykisk helse, hvor blant annet «normal stresses of life» blir nevnt. Det å ha god helse handler slik ikke nødvendigvis om å leve det gode liv, men å kunne leve et godt liv selv om man opplever stress eller utfordringer. Eva kommer følgelig med spesifikt eksempel på hvordan hun arbeider med å danne gode relasjoner til sine elever:

Jeg spør veldig mye. Jeg spør på forforståelsen deres. Alle sitter inne med noe. Og når de blir klar over det, så er det mye lettere å fylle på. Dette gjør jeg både felles i klasserommet, men også en til en. (Eva)

I likhet med Anna og Sigrid virker også Eva bevisst hvordan hun skal praktisere sitt arbeid, så elevene opplever skolen som en positiv arena for læring og utvikling. I utsagnet kommer det frem at hun er opptatt av å være engasjert ved å spørre og lytte til elevenes stemme. Hun ser viktighetene av at elevene har medvirkning i sin egen skolegang, og ser slik at ressursen til å mestre ligger i eleven selv. Utsagnet illustrerer dermed hvordan hun bestreber seg at elevene skal få erfaring med å være agent i eget liv. Dette er jamfør Bandura (1999, 2006) som forteller at ved å være agent i eget liv, lærer man å handle på en måte som gir livet både mening, retning og tilfredstillelse. Som følge av dette, ser Eva viktigheten av å gi elevene sine både instrumentell og emosjonell støtte, da dette kan gi elevene økt motivasjon, læring og trivsel i skolen. Dette sammenfaller med Federici og Skaalvik (2014, 2017) og Sælebakke (2018), som poengterer at emosjonell støtte i form av å oppmuntre, respektere og verdsette elevene er lik så viktig som å gi instrumentell støtte hvor elevene får råd og veiledning i sitt skolearbeid.

I tillegg til at Eva uttrykker viktigheten av å gi emosjonell og instrumentell støtte, samt jobbe for at elevene skal ha medvirkning i sin egen skolegang, ser hun i tillegg hvor nødvendig det er å legge føringer så elevene ser nytten av å være på skolen:

Jeg tenker at elevene må se nytten av det de kan få til på skolen. Det er ikke alle som ser nytten av skolen. De må se overføringsverdien i dette her. (Eva)

Selv om det synes at Eva arbeider helsefremmende og forebyggende med elevene sine og følgelig legger føringer for at elevene skal oppleve skolen som en arena hvor de får utviklet seg, hente lærdom og opplever trivsel og tilhørighet, kan utsagnet over gi indikasjoner på at synes hun det er vanskelig å få elevene til å se nytten av å være på skolen. Dette overensstemmer med Antonovsky (1996) som fastslår nødvendigheten ethvert menneske har når det kommer til å se mening og sammenheng i situasjoner. Elevenes behov av «å se nytten», som Eva sier, kan følgelig være et tegn på hennes ønske om å skape en større sammenheng for elevene, og på den måten legge til rette for at elevene opplever motivasjon og mestring. Likhetsstrekk til dette kan vi også se hos Anna:

Jeg tenker vi som lærere har et stort ansvar når det kommer til dette med danning. Elevene skal jo være rustet til å møte livet etter skolen. Det handler om å treffe eleven der man er. Vi er ofte forbildene til disse elevene. Vi kan være gode rollemodeller for dem. Gode samtalepartnere. (Anna)

Danning handler om å tilegne elevene erfaringer, nye tenkemåter, samt danne et bevisst forhold til seg selv, til samfunnet og verden (Løvlie, 2013). Dette er noe Anna uttrykker å være bevisst i sin yrkesutøvelse, samtidig som at hun for meg virker å være et godt forbilde for sine elever. Slik jeg ser det, trekker Anna frem noe viktig med det å være lærer, som at det å se eleven, ha positiv og trygg relasjon er lik så viktig som å inneha faglig kunnskap. Med andre ord gjøre dem robuste til å takle hverdagen, og således «danne» elevene som hun sier. Annas målsetting og ønske om å treffe elevene der de er, står i samsvar med Antonovsky (1996), og menneskets behov i å se nytten og mening i det de gjør og slik legge til rette en mestringsforventning.

4.4 Lærernes møte med de store begrepene

FoL skal som nevnt vært et prioritert tema i læreplanen fra 2020, noe som pålegger alle lærerne å rette et søkelys på dette i sin undervisning. Som følge av det, ba jeg lærerne reflektere rundt begrepene og hva de betyr for dem. Lærerne beskriver at de oppfatter FoL som to store begreper som kan omhandle mange sider ved et menneske:

Folkehelse er jo litt sånn stort perspektiv. Det handler jo ikke om toppidrett eller skiturer. Det handler om å kunne ta vare på egen helse, og livsmestring blir faktisk å forberede dem om livets realiteter. Når det er sagt da, så er livsmestring også, slik jeg har forstått det, veldig stort. (Ben)

Det er mange emner som går under folkehelse og livsmestring. Alt fra levevaner til kosthold til seksualitet og legning. Det er veldig stort. (Sigrid)

Ben og Sigrid gjentar flere ganger i det overnevnte utsagnet, og generelt gjennom hele intervjuet at FoL omhandler å forberede elevene på et liv med opp- og nedture. Når det er sagt, poengterer de i tillegg at begrepene oppleves som abstrakte og store, noe som står overens med Sælebakke (2018). På bakgrunn av en rådløshet rundt hva begrepene innebærer, ba jeg derfor lærerne om

å fortelle meg hva de per dags dato assosierer FoL med. Her kom det godt frem hvordan begrepene kan tolkes på ulike måter:

Folkehelse gagnar jo Norge som nasjon – altså økonomien. At vi har friske arbeidstakere som tåler å være i arbeid og som kan å være i arbeid, er en forutsetning for at økonomien skal gå rundt. Det handler om å kunne ta vare på egen helse. Ha kjennskap til sykdommer for eksempel. (Ben)

God folkehelse er å være i god fysisk og mental form. Godta at livet har medgang og motgang. Ungene må akseptere seg selv som den man er. Være stolt av den kroppen man har. Men fysisk aktivitet er viktig for å opprettholde god folkehelse – og der har vi jo et ansvar vi i skolen. (Anna)

Utsagnene over viser at begrepet folkehelse er omfattende og stort. I analysen kommer det frem at lærerne mener at folkehelse i vid forstand innebærer både den fysiske og den mentale siden ved et menneske. Likevel ser det også ut til at deres først assosiasjon til begrepet «folkehelse» er i tråd med den «tradisjonelle» oppfatningen i henhold til å være i god fysisk form, og det å holde seg frisk og sunn. Men i tillegg virker de å være bevisste at det også handler om å lære elevene hvordan hverdagen varierer, samt gi dem opplæring om blant annet fysisk aktivitet, sykdommer og seksualitet. De ser slik både FoL som to sider av samme sak, og at de i stor grad utfyller hverandre. Likehetstrekkene når det gjelder folkehelse, er å finne under spørsmålet om hva de legger i begrepet livsmestring:

Du må klare deg greit gjennom hverdagen. Jeg tenker at hverdagen er den primære biten. Fikser du ikke hverdagen, fikser du ikke den store pakken. Det kan og skal vi på skolen jobbe med. Vi kan sørge for trivsel og trygghet. Sørg for at elevene får strekke seg litt. (Eva)

Livsmestring er stort. Men det handler om å finne gode verktøy for å takle opp- og nedturen i livet. (Anna)

Som utsagnene over viser, blir også livsmestring et begrep som er stort og skummelt for lærerne. De ser hvordan begrepene FoL er omfattende, og som følge av det, blir det også vanskelig for dem å sette ord på hva de innebærer. Ut ifra analysen blir det tydelig at de er usikre på hva utdanningspolitiske myndigheter mener ved å implementere FoL i skolefagene. Til tross for usikkerhet rundt begrepene, eller kanskje nettopp på grunn av denne usikkerheten, velger lærerne å delvis avgrense ordenes forståelse. Når det kommer til livsmestring ser vi at Eva og Anna begrenser begrepet livsmestring til å omhandle mestring av varierende hverdager. Eva mener hverdagen er den primære biten, som noe hver og en må lære seg å håndtere. I tillegg mener hun at det er en selvfølge at skolen skal jobbe med å gjøre hverdagen til elevene best mulig i form av å sørge for trivsel og trygghet. Dette faller inn under den helsefremmende skolen (Uthus, 2017), hvor man ønsker å tilrettelegge for gode læringsforutsetninger gjennom medvirkning, trivsel, trygghet og anerkjennelse.

Lærerne uttrykker en rådløshet over hva som ligger i begrepene. I tillegg virker de å være usikre når det kommer til hva det er som forventes av dem i arbeid med disse tverrfaglige temaene:

Dette er jo overordnet mål som skal gjelde alle fag, men hva vil de, hva ønsker de å oppnå med å putte dette inn i alle fag. For det er nok en tanke bak det, og ofte bunner jo slike nye tanker om utvikling eller utfordringer i samfunnet. Så da må noen presentere det, så vi kan agere på det og angripe de utfordringene som er og slik oppdra elevene ut ifra hvordan utdanningsdirektoratet mener vi skal oppdra elevene. (Ben)

Kan godt hende jeg har en forståelse av begrepene, mens de som har formulert dette, har helt annet innhold. Så det er ikke sikkert det er samsvar, og da hjelper det ikke om jeg lærer meg noe ut ifra min definisjon. Da bommer jeg kanskje. Derfor tenker jeg dette må mer i vinden, det må prates om. Hva tenker de ligger i disse begrepene? Hva er innholdet? Stemmer det overens? Jeg vet ikke hva de mener i disse begrepene. (Eva)

Ben og Eva skildrer hvor fremmed begrepene faktisk er for lærerne, og at disse kommer inn i læreplanen uten at de har en ringe anelse om hva som ligger i dem. Det er en tydelig abstraksjon i oppfatningen av begrepene, og de ser at begrepene kan omfatte mange sider ved et menneske. Som følge av dette er de usikker på hva som er tenkt med å implementere dette i læreplanen fra 2020. Dette understreker også Sigrid:

Jeg tenker: folkehelse og livsmestring – hvordan blir det lagt frem? Skal vi gi full forståelse, medgang og «stakkars deg» eller er det snudd litt, slik at de skal bli litt hardere, sånn at generasjon prestasjon skal bli litt tøffere. Det vet vi jo ikke, hvordan emnet og temaet blir. Hvordan blir det lagt frem? (Sigrid)

Utsagnene til lærerne kan gi innblikk i deres usikkerhet rundt begrepene. Videre uttrykker lærerne i denne studien et ønske og håp om at hele skolevirksomheten møtes for å legge sine tanker og refleksjoner rundt temaet på bordet, og slik bli enige om hvordan de kan gripe tak i dette. Det kommer således godt frem at lærerne trenger en avklaring på hva som forventes av dem når FoL innføres som tverrfaglig tema i ny læreplan fra 2020. I utsagnet til Sigrid vises det i tillegg hvordan disse begrepene og deres ulike nyanser kan tolkes på forskjellige måter, noe som underbygger lærernes behov for å bli tydeliggjort hva som ligger i ordene og hvordan utdanningspolitiske myndigheter mener lærerne skal implementere dette i sin undervisning.

4.5 Lærernes erkjennelse av manglende kunnskap

I lys av at Utdanningsdirektoratet pålegger alle lærerne til å implementere FoL i sin praksis fra 2020, blir lærerne spurt om hvilket kunnskapsgrunnlag de har knyttet til arbeidet. Jamfør det høye abstraksjonsnivå på begrepene FoL, erkjenner lærerne også manglende kunnskap:

Jeg har ingen formening om hva mer jeg kunne lært om, så jeg har absolutt ikke nok kunnskap og kompetanse. Jeg vet ikke hva jeg kan fylle det med. Da må det følge med en oppskrift. (Eva)

Eva formidler manglende kunnskap til å arbeide med FoL i skolen, noe som står overens med flere studier (Ekornes, 2016; Holen & Waagene, 2014; Larsen, 2011; Larsen og Christiansen, 2015). Hun har ingen formening om hva hun eventuell kunne ha lært mer om, og slik jeg leser det, virker det som et rop på økt kunnskap når hun sier at det må følge en oppskrift. Dette for å trygge henne i sin yrkesrolle. Ser vi dette i lys av Bandura (2012), er som nevnt en forventning om mestring essensielt for å yte. Lærerne uttrykker å være dette bevisst for sine elever, men slik jeg ser det, trenger også lærerne å få mestringsfølelse slik at de blir trygge i sitt arbeid.

Også Ben uttrykker en bekymring rundt tematikken, og trekker paralleller til en allerede hektisk skolehverdag. Han ser ikke hvor han skal hente tiden fra, for å fremme dette i skolen:

Går vi til livsmestring, har jeg lite fokus på det og har ikke noe felles om psykisk helse. Men vi har hatt temauke, om psykisk helse – men det blir slik stunt. Men jeg har egentlig ikke tid eller anledning til det. Så den psykiske helsen har jeg ikke så mye i mine fag. (Ben)

Ben nevner flere ganger i intervjuet at han har lite fokus på FoL for sine elever. Videre forteller han at arbeidet med elevenes helse ofte kan oppleves som et «stunt», og at det dermed ikke gjennomsyrrer hele skolehverdagen. Det interessante som kommer frem her er imidlertid hans manglende innsyn i hva begrepene betyr opp mot hvilken kunnskap han faktisk besitter. Det at Ben forteller at han i sin yrkesutøvelse, har lite fokus på helsefremmende arbeid, samsvarer ikke med det han fortalte tidligere i intervju, på de mer åpne spørsmålene om hvordan han arbeider per dags dato. Som følge av dette viser empirigrunnlaget mitt at lærerne kommer til kort i de mer spesifikke spørsmålene om FoL, noe som indikerer at lærerne besitter en taus kunnskap i forhold til tematikken og hvordan de skal arbeide med dette fra 2020.

I tilknytning til lærernes bekreftelse av manglende kunnskap, uttrykker Anna at også lærerutdanningen bør endres, dersom den skal stå i samsvar med samfunnet vi lever i, og det at psykiske helseplager blant unge har en økende forekomst.

Jeg føler ikke jeg har fått nok kompetanse i dette område i utdanningen. Vi hadde noen få caser om hvordan man skal være i ulike situasjoner, men det var ikke ofte. Så man må handle ut ifra erfaring. En gang må være den første. Men da er det godt å kunne ha kollegia man kan rådføre seg med. (Anna)

Anna beskriver hvordan hun benytter seg av egne erfaringer som rettesnor i arbeid med FoL. Dette i lys av at hun ikke følte at lærerutdanningen ga henne den nødvendige kompetansen til å håndtere barn og unges helse. Dette samsvarer med Ekornes (2016), Ekornes et al., (2012) og Holen & Waagene (2014) som påpeker lærernes manglende kunnskap og at man må satse på mer systematisk helsefremmende arbeid for å være i tråd med hva som er tenkt for fremtidens skole. Som følge av utsagnet, kan man på den ene siden si at lærerne føler seg verdimeslig forpliktet til å hjelpe barn og unge, og de uttrykker et klart ønske om å være der for dem. På den andre siden gjør lærernes opplevelse av manglende kompetanse situasjonen vanskelig, da de virker å være usikre på hvordan de kan arbeide for å styrke elevene best mulig. Sigrid trekker også sammenligninger til lærerutdanningen, og bekrefter Annas tanker om at systemet må endres:

Det er greit at det kommer inn i den nye læreplanen, men det må skje en endring på lærerutdanningen. Ofte dukker det opp tema vi ikke er kvalifisert til å snakke med elevene om. Så blir jo learning by doing. Bruker sin egen livserfaring. Med det er et stort ansvar. Jeg føler ansvaret bare blir større og større på lærerne, man er både mamma, helsesøster, psykolog. Alt egentlig. (Sigrid)

I likhet med Anna, mener også Sigrid at utdanningen bør endres dersom FoL skal bli en integrert del av skolehverdagen. Hun kjenner på en følelse av å være lite kvalifisert til å ta opp enkelttema grunnet manglende kompetanse på område. I tillegg uttaler Sigrid at hun opplever at læreryrket og dens ansvar bare blir større og større, og følgelig strekker seg langt utover selve mandatet om å sørge for utvikling og læring hos sine elever. Dette sammenfaller med Mausestagen (2015) som presiserer at nye forventninger fra politikere, foreldre og elever fører til endringer i profesjonens ansvarsområde. At hun opplever å være både lærer, mamma og psykolog er i tråd med Ekornes (2016) som presenterer at det er et gap mellom lærernes opplevelse av ansvar og kompetanse. Likehetstrekk til disse refleksjonene finner vi hos Ben:

Det er mye en lærer blir kastet ut i, som man ikke lærer om. For lærerutdanningen handler om det faglige. Men hverdagen er også sammensatt. Det er så mye annet som også kommer som er litt «sjokk», som for eksempel dette. Likevel er det lett å legge det til skolen, for her er alle. Vi er litt «altmuligmenneske». (Ben)

Utsagnet til Ben bekrefter hvordan lærernes profesjon bare blir større og større, og at man ofte kan oppleve å bli «kastet ut» i situasjoner de ikke føler seg kvalifisert til å arbeide med. At lærerutdanningen har fokus på det faglige, er i tråd med Skaalvik og Skaalvik (2013) som viser at det i skolen er faglig kunnskap som er hovedprioriteringen, noe som ifølge Fosse og Hovdenak (2014) gjenspeiler den norske lærerutdanningen. Det kan slik antas at det oppstår et slags spenningsfelt mellom kunnskap lærerne tilegner seg i utdanningen, opp mot hva utdanningspolitiske dokumenter mener den norske skolen skal arbeide mot. I tillegg understreker også Ben en opplevelse av å være «altmuligmenneske». Som følge av dette, kan man stille spørsmål til hvor grensen skal gå. Hva er lærernes mandat og hvor langt skal lærerne strekke seg utover å tilegne elevene god faglig og sosial kompetanse?

Selv om lærerne uttrykker en tydelig rådløshet rundt tematikken, er de positive til at det skal innføres. De fremhever imidlertid at det å kunne støtte seg til et system og et kollegium, vil være trygghetsskapende for dem. Samtidig ser de nødvendigheten med en lokal enighet på huset på hvordan man skal angripe tematikken:

Først trenger man en lokal enighet i forhold til hvordan vi skal bruke det, slik at vi er samkjørt. (Ben)

Det må være gode fagplaner og en felles forståelse for hvordan man skal arbeide med det. Hvis ikke sklir det ut og blir sånn temauka som vi har hatt tidligere, at i uke 6 så snakker vi om sex, også går det 37 andre skoleuker hvor det ikke er tema. Men nå er det jo mening at det skal jobbes med hele året og da må det være en felles forståelse for hvordan vi skal jobbe med det. Har man gode fagplaner, får god tid til å jobbe med dem og gjøre dem til sitt eget, en felles forståelse her på skolen så kan det bli bra. Men det blir aldri bra om det bare blir kastet på oss. For hvordan skal vi gripe tak i det. Det må legges føringer for det. Vi har allerede mye vi skal gjøre i form av kompetansemål så noe må vike for det andre. Noe må bort. (Sigrid)

Som det fremkommer i utsagnene, kan det synes at det for Ben og Sigrid, er det viktig at skolen har en lokal enighet om hvordan man skal gripe tak i tematikken. Dette for å sikre felles

forståelse på begrepene og hvordan man kan implementere det i skolefagene. Som Sigrid nevner kan det, dersom det ikke finnes en god plan og føringer for hvordan man skal ta tak i dette bare bli temauker og ikke gjennomgående som det er påtenkt. Sigrid tror samtidig at en lokal plan på huset kan være støttende i den grad at de får bestemte føringer de kan agere på, noe som gjør en hektisk lærerhverdag, muligens litt mindre stressende.

Sammen med en lokal enighet på huset og en plan som lærerne kan anvende i arbeidet, blir også gode kollegaer og samarbeid mellom andre instanser nevnt som en trygghet i lærernes arbeid. Ekornes (2018) understreker at det er viktig å huske at arbeid med elevers psykiske helse ikke kun er læreren jobb, men noe som er avhengig av samarbeid mellom skole og andre hjelpe-tjenester. Som utsagnene indikerer, formidler lærerne at de er avhengig av å ha noen de kan lene seg på når de selv ikke føler de strekker til:

Jeg tenker det er viktig at det er samsvar mellom etatene. For eksempel må helsesøster mer inn i bildet. Jeg kunne tenkt meg at det var et tett samarbeid mellom helsesøster og resten som arbeider med barn og unge. Det tror jeg er verdifullt. Vi trenger nok flere yrkesgrupper inn i skolen etter hvert, på dette her. (Eva)

Det er godt å kunne ha kollegia man har rådføre seg med. Mulig vi burde fått inn flere instanser også. En fysioterapeut som kommer inn og snakker om fysisk aktivitet blant annet. (Anna)

I utsagnene ovenfor formidler Eva og Anna betydningen av å si at man ikke er alene i ansvaret med å arbeide helsefremmende for sine elever. Anna forteller blant annet om verdien hun henter av omsorg fra kollegaer og tryggheten i det å vite at hun har mulighet til å søke råd dersom det er behov. Dette i lys av at alle har ulik oppfatning og erfaring i henhold til hvordan man skal praktisere helsefremmende.

Videre i utsagnene, åpner lærerne opp for at muligens flere instanser burde komme inn på banen. Dette kan vi se i sammenheng med tidligere utsagn hvor lærerne uttrykker usikkerhet rundt begrepene og manglende kompetanse. Slik sett kan det tenkes at de søker til andre instanser som helsesøster og fysioterapeut i den grad at disse er bedre kvalifiserte til å håndtere visse sider ved menneskets helse enn hva lærerne er. Borg et al., (2015) understreker dette, og slår fast at det er et økende behov for mer helsefaglig kompetanse i skolen. Det oppstår slik et dilemma når det gjelder å arbeide med FoL: Hvem har ansvaret for elevenes helse? Hva er det tenkt at lærerne skal begi seg ut på? Det kommer tydelig frem under alle de fire intervjuene at lærerne besitter mange spørsmål knyttet til den nye læreplanen, og hvordan lærernes hverdag kommer til å bli fra 2020.

Siden lærerne i denne studien gjennomgående formidler at de mangler kompetanse i dette arbeidet, spurte jeg avslutningsvis hva de trenger for å lykkes i arbeidet med å implementere FoL i skolefagene sine. Ikke overraskende etterspør de på mer kompetanse, noe som er i tråd

med intervjuets funn om lærernes tause kunnskap. De ser med dette behovet for å bli inspirert, samt få mer påfyll av kompetanse som vil styrke deres arbeid med å implementere FoL:

Vi må se hva dette betyr. Hva skal vi ha med? Vi må få kursing, noen som kan lære oss opp – for dette er jo overordnet mål som skal gjelde alle fag. Jeg kunne tenkt meg å lært generelt om psykisk helse og kanskje hvordan fagfunksjoner jobber med det til det daglige. For vi skal jo ikke drive behandling. (Ben)

Mer innputt. Gjerne en idebank med ferdiglaget opplegg. Noen eksterne inn som forteller om hvordan det kan brukes i fag. Tror det er lurt å ha mer fokus på det i fagdager. Også er det avgjørende at det er lærere som er motivert til å undervise i faget. Jeg tenker at det kanskje vil kreve, eller må kreve utdanning i faget etter hvert. Skulle jeg ha undervist i det, kunne jeg tenkt meg en etterutdanning, så jeg er mer trygg. (Anna)

Trenger verktøyet, undervisningsopplegg, kurs. Om ikke videreutdanning så trenger man at mye av den pedagogiske utviklingstiden er satt av til at vi skal bli mer rustet til at dette. Vi må få kunnskap og kompetanse. Det må settes av tid til å samarbeide. Og det har vi ikke i dag.. Hvor tar vi tiden fra? Elevene skal ikke ha flere undervisningstimer og lærerne skal ikke ha lengre arbeidsdager. Så når skal man lage de gode oppleggene? Er det fagplaner? Hvis vi ikke får noe konkret er jeg redd det blir halvveis. (Sigrid)

Slik jeg ser det, er det en klar etterspørsel om mer kunnskap samt flere verktøy de kan anvende. Det er noe skremmende å se at lærerne ikke vet hvordan de skal gripe an denne tematikken. De stiller spørsmål til hvordan det er tenkt at dette skal praktiseres, hva som forventes av dem, hva begrepene inneholder og hvor de skal hente tiden til å praktisere dette fra.

For å sikre at alle lærerne jobber aktivt med FoL som utgangspunkt for å fremme helse og læring, trenger de kunnskap på området, noe informantene i denne studien sier er mangelfullt. Her kan eksempelvis noen eksterne komme å holde kurs, samt vise hvordan de kan arbeide med dette. Som Anna poengterer er dette nødvendig slik at lærerne blir trygge i sitt arbeid. Anna tar i tillegg opp et annet viktig poeng, nemlig at man som lærer må være motivert til å arbeide med dette. Det er rimelig å anta at hun trekker frem ordet motivasjon, nettopp fordi hun vet hva motivasjon har å si for hvor mye innsats man legger i selve arbeidet, noe man finner støtte i hos Bandura (1996, 2006). Er man lite motivert, kan det gå utover i hvor stor grad de vektlegger FoL i sine skolefag. Som følge av dette, kan denne tematikken bli sett på som enda en belastning på dagens lærere. Tatt dette i betraktning er det nødvendig å vise lærerne hva FoL innebærer og hva som er tenkt. Som jeg presenterer i dette kapitlet, gir lærerne uttrykk for å sitte med solid og fornuftig kunnskap til tematikken. Derimot virker det som at lærerne ikke er klar over at arbeidet de faktisk praktiserer den dag i dag også kan være helsefremmende. Deres tause kunnskap burde således bli løftet frem slik at lærerne opplever motivasjon, trygghet og ikke minst mestring.

4.6 Lærernes utfordrende og uforutsigbare arbeidshverdag

I forrige avsnitt viser jeg at lærerne uttrykker manglende kunnskap til å implementere FoL i skolefagene. Fra utdanningspolitisk hold anses likevel skolen og det norske utdanningssystemet

som samfunnets viktigste arena når det kommer til å danne barn og unge faglig og sosialt, noe som medfører mange krav og føringer (Ekornes, 2018; Haug, 2011; Mausestagen, 2015). Ben forteller hvordan dette påvirker lærernes praksis:

Veldig mange krav og forventninger. Forventninger fra våre ledere og utdanningsmyndighetene. Men også fra elevene og foreldrene. Det blir litt følelse av at vi gaper over veldig mye. Får veldig mye ansvar. Det er i tillegg mange kompetansemål de skal gjennom i en tid hvor det også skjer veldig mye annet. (Ben)

Mandatet lærerne pålegges i henhold til å sørge for læring og utvikling hos elevene, er omfattende og tidkrevende. Utdanningsdirektoratet (2016) og de utallige kompetansemålene som lærerne blir beordret til å komme seg igjennom underbygger nettopp dette. I tillegg til å danne elevene, skal lærerne også arbeide mot å fremme helse, miljøet og tryggheten til elevene (Opplæringsloven, 1998, §1-1, §9a-2). Ben uttrykker at arbeidet er krevende, da det blir mye ansvar på den norske skolen og den enkelte lærer. Det kan tenkes at hans utsagn peker på et dilemma lærerne står ovenfor, nemlig at lærerne på den ene siden skal ha fokus på læring og prestasjon, mens på den andre siden styrke elevenes helse, trygghet og trivsel i en travel skolehverdag. Nedenfor forteller også Eva om et slikt dilemma:

Nå har jo fokuset vært på læringsmålene, så det kan jo hende at dette roer seg ned med ny læreplan. Men det er ikke sikkert. Nå er jo tiden at man skal prestere. Det er i tillegg litt motstridene synes jeg. Resultatet og prestasjon på ene siden. Folkehelse og livsmestring på den andre siden. Men da tenker jeg vi må finne noe som gjør at man kan forene det. Men det er ikke lett. (Eva)

I likhet med Ben opplever Eva dilemmaet tilknyttet lærernes rolle og yrkespraksis. På den ene siden skal lærerne gjennomføre tester og sørge for at elever presterer godt og mestrer de ulike kompetansemålene. På den andre siden er man forpliktet til å støtte opp slik at elever utvikler god helse. Hun stiller samtidig spørsmål til hvordan den nye læreplanen vil se ut med de ulike endringene som skal skje i 2020. Sett i lys av Meld. St. 28 (2015 – 2016) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet.*, vil dilemmaet fortsatt prege fremtidens skole, da både kunnskap- og helsefremmende arbeid faller inn under skolens mandat. Tatt dette i betraktning, blir det spennende å se hvordan utdanningspolitiske myndigheter mener dette skal praktiseres, da lærerne uttrykker at hverdagen allerede er tidspresset (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Også Sigrid understreker en hektisk hverdag, og at den i stor grad er uforutsigbart, stressende og variert. I tillegg formidler hun en følelse av mye ansvar og at lærerjobben består av langt mer enn å lage undervisningsopplegg og utvikle elevene faglig og sosialt:

Hverdagen er veldig variert. Ingen dager er lik. Veldig hektisk. Er mye ekstra. Mye mer enn å stå i klasserommet. Føler det kommer i siste rekke. For det er mye fellestid, møter, oppgaver som skal gjøres i forkant og ettertid av fellestid, utviklingsamtaler hele tiden. Det er et stort ansvar. (Sigrid)

Utsagnet skildrer en stressende lærerhverdag bestående av mange gjøremål. Fosse og Hovdenak (2014) og Skaalvik og Skaalvik (2013) understreker dette ved å vise at lærerrollen i stor grad preges av mer enn å fremheve faglige kunnskaper og ferdigheter hos elevene. Videre forteller Sigrid at hun sitter med en opplevelse av at det å stå i klasserommet kommer i siste rekke nettopp på grunn av at det er så mye annet de også skal rekke. Dette er skremmende i den grad at det overordnet mandatet til lærerne er å danne elevene til selvstendige mennesker gjennom læring av kunnskap og ferdigheter, faglig som sosialt (Løvlie 2013; Opplæringsloven, 1998).

4.7 Oppsummering av de viktigste funnene

Ovenfor har studiens funn blitt presentert gjennom seks ulike kategorier. Slik det fremkommer er lærerne opptatt av elevene sine, og de formidler et sterkt engasjement rundt deres faglige og sosiale utvikling. I tillegg kan det synes at de har et verdigrunnlag som peker i positiv retning i henhold til å styrke elevene psykisk. Dette kommer frem ved at de fokuserer på å legge til rette for gode relasjoner og et godt klassemiljø hvor læring, trygghet, tillit og tilhørighet er essensen. De ser på gode relasjoner som viktig for å se, oppdage og hjelpe elever som eventuelt har det vanskelig. Med det sagt, ønsker de å se den enkelte elev i et helhetlig perspektiv og følgelig gi de opplevelsen av trygghet og varme. Videre arbeider de aktivt med å sørge for at elevene skal oppleve en forventning om mestring, og det er nærliggende å anta at de ser på tilpasset opplæring som et middel mot å nå dette målet. Tatt dette i betraktning virker det som at de har et stort perspektiv på sine elever og videre legger gode rammebetingelser for dem.

Analysen viser også at lærerne opplever en presset og stresset ungdomsgenerasjon. Videre ser de at ungdom sliter mer psykisk i dag, nettopp på grunn av det store presset de påfører seg selv, samt opplever fra andre. Lærerne ser hvordan dette kan gi negative konsekvenser for elevenes læring og utvikling. Som følge av det kommer det frem at de ønsker å være der for sine elever og legge gode betingelser for dem. Likevel viser funnene at lærerne ikke føler seg kompetente til en slik praksis. Ser man dette i lys av fagfornyelsen og FoL som tverrfaglig tema, opplever lærerne følgelig å komme til kort i dette arbeidet. Dette er imidlertid oppsiktsvekkende, da lærerne under åpne spørsmål om deres daglige arbeid med elever, uttrykker at de tilrettelegger for helsefremmende arbeid. Dette ser lærerne imidlertid ikke ut til å være bevisste selv, og det kan derfor sies at lærerne besitter en taus kunnskap i møte med tematikken. Slik jeg ser det er det viktig at denne tause kunnskapen blir løftet frem så tidlig som mulig, slik at lærerne selv ser at de besitter mye relevant kunnskap i møte med FoL. På den måten kan lærerne bli mer motivert og trygg i arbeid med å implementere FoL som tverrfaglig tema fra 2020.

5 Drøfting

Formålet med denne studien har vært å belyse fire ungdomsskolelæreres refleksjoner om egen rolle og praksis knyttet til fagfornyelsen og FoL som prioritert tema i skolen fra 2020. I innledningen beskrev jeg hvordan skolens virksomhet ofte er i søkelyset, og at denne oppmerksomheten er nødvendig for å utvikle skolen parallelt med dagens samfunn. Vårt samfunn er blitt mer individualisert, og presset om å lykkes på alle arenaer øker (Bakken, 2016). På bakgrunn av dette, er det en økende bekymring for barn og unges fysiske og psykiske helse. Forskning på feltet viser at barn og unge opplever mye stress og press som går på bekostning av deres helse, læring og livskvalitet (Bakken, 2016; Berg, 2012; Ekornes, 2016; Pedersen & Eriksen, 2019; Sletten & Bakken, 2016). Med dette ser utdanningspolitiske myndigheter behovet for å implementere FoL som et overordnet mål for elevenes læring (Meld. St. 28 (2015 – 2016)). Tatt dette i betraktning, ble problemstillingen for denne studien utledet til å være: *Hva er fire ungdomsskolelæreres refleksjoner om egen rolle og praksis knyttet til fagfornyelsen og folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolefagene?* Dette ble undersøkt gjennom fire semistrukturerte intervju, og hovedfunn er presentert i foregående kapittel. I dette kapittelet vil jeg drøfte studiens hovedfunn, i lys av teori og tidligere forskning. Noen av funnene drøftes med henvisning til nye referanser som ikke er presentert i teorikapittelet, da det har vist seg fordelaktig for å hente utvidet innsikt med bakgrunn i de induktive utledede funnene.

5.1 Verdibasert profesjonsutøvelse på godt og vondt

Fagfornyelsen pålegger lærerne til å prioritere FoL i sine skolefag. Dette forutsetter på sin side lærere som er faglige og pedagogiske sterke. Med andre ord vil det antas at både lærernes kunnskapsgrunnlag og verdier spiller en avgjørende rolle på hvordan de velger å møte tematikken. Følgelig kan man spørre seg hvilke verdier lærerne egentlig besitter i sin yrkesutøvelse? Og hvordan tror de den nye tematikken påvirker deres rolle?

Som det fremkommer i denne studien kan det synes som at lærerne i dette prosjektet har en verdibasert motivasjon i deres arbeid med elevene. Dette har blitt belyst ved hjelp av Wigfield og Eccles (1992) teori om verdier, som viser til at ulike verdier har betydning for motivasjonen til lærerne. Lærernes glede som følge av å se at elever mestrer oppgaver de tilegnes er en drivkraft i deres arbeid, og danner grunnlaget for at de trives i yrket. Lærerne har i tillegg høye ambisjoner om å utgjøre en forskjell for elevene, noe som kan bekrefte et ønske om å være en signifikant voksen for dem. På den måten illustrerer lærernes refleksjoner en indre verdibasert motivasjon i arbeidet. Slik teorien til Wigfield & Eccles (1992) viser, er det rimelig å tenke at

en slik motivasjon har en positiv innvirkning på hvor mye innsats lærerne legger ned i sin yrkesutøvelse. Det er interessen for elevenes beste som er avgjørende for deres arbeid, og man kan anta at de bruker mye tid på å tilrettelegge slik at elevene skal lykkes faglig og sosialt.

Samtidig som at lærerne har en indre verdibasert motivasjon for arbeidet, kan ulike utfordringer eller belastninger som de erfarer gi dem en større kostnad enn den indre verdien gir motivasjon (Wigfield & Eccles, 1992). Slik denne studien viser, kan det synes at lærerne erfarer FoL som en slik utfordring eller belastning. Til tross for at de allerede besitter solid kompetanse om helsefremmende praksis, er deres egen opplevelse at begrepene FoL er store og abstrakte. I tillegg erfarer de at de verken har rammene eller forutsetningene til å arbeide med denne tematikken. Konsekvensen av dette kan gå på bekostning av deres verdigrunnlag, i form av økende stressfaktor i en allerede hektisk arbeidshverdag. Teori underbygger denne antagelsen (Wigfield & Eccles, 1992). Videre påpeker Skaalvik og Skaalvik (2014) i sin forskning at lærerne trives i yrket sitt, men at tidspress og forventninger fra flere hold medfører stress og utmattelse.

Et sentralt funn utledet i denne studien er at lærerne opplever et spenningsfelt mellom tid og ressursmangel på den ene siden, mot det lovpålagte utvidete ansvaret om å praktisere FoL i skolen fra myndighetenes side. Grunnet nye forventninger til den norske skolen, er som nevnt lærernes profesjonsutøvelse stadig i endring (Mausethagen, 2015). Dette vil påvirke lærernes yrkesutøvelse både i en positiv og negativ retning. I tillegg har lærerne mange kompetansemål som de skal oppnå for elevenes læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016), og det synes opplagt at jo flere arbeidsoppgaver lærerne blir kastet ut i, jo mer øker presset om tidsbruk og prioritering. Blant annet forteller en av informantene at læreryrket innebærer «*mye mer enn å stå i klasserommet*». Forutsetningene til å arbeide helsefremmende, i lys av deres indre verdi, viser seg således å ikke være tilstrekkelig i skolehverdagen. Slik jeg ser det, kan det tenkes at nye føringer om FoL som tverrfaglig tema for opplæringen i skolen følgelig påvirker lærernes verdibaserte grunnlag, da de ikke føler de strekker til i den grad de ønsker. I så fall er situasjonen paradoks, på den måten at nye føringer som er ment å bidra til en mer helsefremmende opplæring for elevene, kan gå på helsen løs for lærerne. Slik funnene i denne studien viser, erfarer lærerne å ikke ha kompetanse innenfor tematikken, og dette forsterker deres opplevelse av utilstrekkelighet, og slik jeg ser det, virker denne tematikken å oppleves som en belastning for lærerne.

Likevel er det altså et særdeles interessant funn at lærerne jeg intervjuet har verdier som peker i retning av at de har et «dobbelt blikk» på elevene, der både deres læring og deres helse holdes

under oppsyn. I forhold til FoL og hva Kunnskapsdepartementet (2018) har tenkt med tematikken, viser det seg at lærerne som er representert i denne studien har gode forutsetninger i dette arbeidet. Under intervjuene kommer det frem at de har et personlig engasjement i sitt arbeid, hvor det å se og møte eleven representerer en stor del av deres rolle som lærer, og videre at det relasjonelle og det å få elevene til å mestre skolehverdagen, har stor verdi for dem (Wigfield & Eccles, 1992). Det viser seg imidlertid at de trenger en bevisstgjøring på dette, slik at deres indre verdier i arbeid med elevene blir opprettholdt, og at kostnaden de kan kjenne på blir redusert (Brandtzæg et al., 2017; Sælebakke, 2018).

5.2 Hvordan etablere gode læringsbetingelser for en presset ungdomsgenerasjon?

Lærere arbeider til daglig tett på sine elever, og som følge av dette har de god anledning til å fange opp eventuelle utviklingstrekk blant dagens ungdom. Når informantene blir spurt om hvordan de opplever dagens ungdom, beskriver alle at nåværende ungdomsgenerasjon er mer stresset og presset enn før. Samtidig erfarer de at stadig flere elever har psykiske vansker. Her trekker informantene paralleller mellom en presset ungdomsgenerasjon opp mot dagens samfunn, som preges av et økende jag etter å prestere på ulike arena som skolen og sosiale media (Bakken, 2018). Dette tyder på at lærerne uttrykker en bekymring på elevenes vegne, både med tanke på deres livskvalitet, trivsel og læring i skolen.

Funnene om lærernes opplevelse av en presset ungdomsgenerasjon, kan på den ene siden valideres mot annen forskning, deriblant (Bakken, 2016, 2018; Ekornes, 2016; Pedersen & Eriksen, 2019; Wendelborg et al., 2014). Disse bekrefter en økning av psykiske helseplager blant barn og unge knyttet til stress og press. På den andre siden, mener noen at det er en overdrivelse at unge sliter mer psykisk nå enn før (Madsen, 2018). Grunnen til dette er at kjennetegn på psykiske helseplager og ordtakene «Generasjon prestasjon» har fått en dominerende plass i media, noe som medfører at man setter «merkelapper» på seg selv og andre. Dette mener Madsen (2018) kan føre til at man tror man sliter psykisk selv om det muligens ikke er reelt. I tillegg til dette har det også kommet kritikk mot blant annet ungdomsrapportene, og deres konklusjon på at barn og unge opplever mer press og stress nå enn før. Dette i form av at spørsmålslyden i spørreskjemaet innehar pessimistiske svaralternativ (Madsen, 2018). Når det er sagt, gir også denne studien en indikasjon på at ungdom er mer presset enn før. Som følge av det, er det god grunn til å ta dette på alvor. Det er lærerne som besitter mye kunnskap om sine elever, da det er de som arbeider tett på dem og følgelig ser utviklingstrekk.

Vi skal videre huske at ungdomstiden for mange er en turbulent tid, og at de ofte er ekstra sårbare for påkjenninger utenfra, noe Federici og Skaalvik (2017) og Sletten og Bakken (2016) viser kan medføre negative belastninger i form av psykiske helseplager. I en slik sammenheng, vil det i et FoLsperspektiv være viktig at skolen og lærerne har en forståelse for hvordan de kan arbeide for å beskytte og støtte sine elever. Dersom elevene skal kunne gis det ønskede utbytte av opplæringen i skolen, må lærerne i henhold til denne studien, etablere så gode betingelser som mulig for sine elever, noe tematikken FoL kan bidra med. Lærerne må ha en bevissthet rundt eventuelle risikofaktorer for elevene, og hva som kan virke beskyttende for dem. Slike risikofaktorer kan for eksempel være press fra ulike arenaer og jevnaldrende, dårlige relasjoner, utrygghet eller for høye forventninger og krav fra andre. Lærerne i denne studien trekker spesielt frem sosiale media, og hvordan ungdom sammenligner seg med andre og deres liv som en bakenforliggende årsak til det høye presset de opplever. Dette finner støtte av Lozano et al., (2015) og Skaalvik og Skaalvik (2017) som forteller at dersom miljøet rundt elevene bærer preg av perfektjonisme og høye forventninger og krav, vil det ha innvirkning på hvordan elevene måler egne prestasjoner. Dette gir grunn til å spørre seg om det er en fare for at skolen legger føringer så dagens barn og unge utvikler urealistiske forventninger til seg selv, og derfor også er dømt til å mislykkes?

Nå vil det jo alltid være slik at skolen skal ha forventninger til sine elever, både faglig og sosialt og påfølgende må det derfor også settes noen krav (Haug, 2011). Dette er også noe lærerne i denne studien er samstemte om, og de påpeker at skolen er mer tydelig på forventninger nå enn hva de var før. Likevel er det viktig å presisere at gapet mellom hva eleven får til, og forventningene som stilles ikke kan bli så store at det blir en belastning på elevene. For at skolen skal følge FoL sine føringer om å være en forebyggende og helsefremmende arena, er det i tråd med Uthus (2017) viktig at lærerne er bevisst balansegangen mellom usunt og sunt stress. Dette krever imidlertid lærere som innehar god pedagogisk og faglig kompetanse, og videre at de kjenner sine elever og således er klar over hvilket nivå elevene er på og hvor stort dette presset kan oppleves for den enkelte.

Så hvordan skal lærerne møte en presset ungdomsgenerasjon og etablere gode betingelser for læring og utvikling i lys av et FoLsperspektiv? Slik jeg ser det, er lærerne i denne studien bevisst at deres arbeid bærer preg av å være i et spenn mellom å gi elevene utfordringer, men samtidig ivareta deres helse og trivsel. Lærerne uttrykker at de på den ene siden ønsker å arbeide helsefremmende for sine elever og dempe presset de erfarer, men i realiteten opplever de det motsatte. Dette blir spesielt fremtredende med FoL som prioritert tema i skolefagene fra 2020.

Som ene informanten fortalte: «*Det er i tillegg litt motstridende. Resultat og prestasjon på ene siden. Folkehelse og livsmestring på den andre siden*». Det er således lite samsvar mellom lærernes personlige verdier, opp mot de verdiene som signaliseres på statlig nivå om en kunnskap- og resultateffektiv skole. Det er imidlertid ganske skremmende, da forskning viser en klar sammenheng mellom elevenes helse og muligheten til å tilegne seg kunnskap (DeSocio og Hootman, 2004; Ekornes, 2016; Holen og Waagene, 2014; Rossen og Cowan, 2014). På bakgrunn av dette, er det nærliggende å tro at det er nettopp derfor også Ludvigsen-utvalget fremmet forslag om FoL som et tverrfaglig tema fra 2020, så man klarer å etablere gode betingelser for læring, men samtidig lære elevene å mestre livets mange utfordringer.

5.3 Ny vin på gamle flasker?

Som tidligere nevnt, kommer det frem i studiens empirigrunnlag at lærerne som er representert i denne studien allerede besitter mye kunnskap om forebyggende og helsefremmende arbeid. Samtidig virker det som at lærerne har en indre verdi i utførelsen av sin praksis (Wigfield & Eccles, 1992), noe som er fordelaktig i arbeid med ungdommer. Dette fremtrer blant annet ved at de vektlegger relasjonelt arbeid i form av å etablere et godt og trygt psykososialt læringsmiljø. Drugli (2012), NOU: 2015:2 (2015) og Spurkeland (2017) forteller at det å se hver enkelt elev, samt inneha relasjonskompetanse, er viktig for å etablere trygghet, tilhørighet og tillit. Dette vil være grunnleggende i arbeidet med å styrke elevene faglig og sosialt, samt psykisk og fysisk (Brandtzæg et al., 2017; Sælebakke, 2018). Ikke bare er dette viktig for elevenes helse, men ser man det i lys av at dagens ungdom opplever mye press, er det spesielt viktig for dem å ha gode relasjoner og at de blir akseptert. I tråd med Folkehelseinstituttet (2014) viser det seg at dersom elever opplever skolens miljø som krevende og i tillegg har dårlige relasjoner til lærerne og elevene, er det høyere risiko for tegn til helseplager.

Det at lærerne i denne studien, tilrettelegger for et godt samhold mellom elevene, er nært knyttet til kapittel 9A i Opplæringsloven (1998), som lovfester at lærerne skal følge opp og sette tiltak dersom det er behøvelig slik at elevene opplever et godt og trygt psykososialt miljø. Det er rimelig å anta at informantene følgelig ser hvordan et læringsmiljø bestående av trygge rammer, tilhørighet og trivsel kan være en beskyttelsesfaktor i å fremme god helse hos elevene. Baumeister & Leary (1995) støtter dette og maler tilhørighet som et helt grunnleggende psykologisk behov. Kanskje er det slik at lærerne innehar denne innsikten som følge av sine daglige erfaringer tett på elevene, og derav ser hvordan et dårlig læringsmiljø og manglende tilhørighet, kan få negative konsekvenser for elevenes helse og kunnskapsutvikling.

En annen forklaring på at lærerne bestreber å tilrettelegge for et trygt læringsmiljø, gode relasjoner og tilhørighet er deres interesse av å gi elevene sosial støtte. Studiens funn peker i retning av at lærerne ser viktigheten av å gi både instrumentell og emosjonell støtte. Som beskrevet i teorikapittelet innebærer dette å gi både faglig veiledning og støtte, men også tillit, anerkjennelse, omsorg og respekt (Federici & Skaalvik, 2014). Selv om det med skoleårene blir mer fokus på fag, kompetanse og resultat, er det ingen bevis som tyder på at det å gi emosjonell støtte og ha fokus på relasjonsbygging blir mindre viktig i ungdomsårene. Dette synes heller ikke å gjelde lærerne i dette utvalget som vektlegger den emosjonelle støtten høyt.

I tillegg er lærerne opptatt av å gi instrumentell støtte noe som kommer til uttrykk i form av at de blant annet jobber for at eleven skal se nytten av skolen. Skal vi tro Antonovskys modell om salutogenese, (1996, 1987/2012), er komponentene; forståelig, håndterbar og meningsfull, avgjørende for hvor sterk eller svak «opplevelse av sammenheng» (OAS) vedkommende har. Elever som ser nytten i det de foretar seg vil følgelig ha en hensikt og en plan, noe som betinger en situasjon som meningsfull og begripelig. Med det sagt kan elevene få en opplevelse av å være «agent i eget liv» som Skaalvik og Skaalvik (2013) oversatte den sosialkognitive teori om «Human agency» til (Bandura, 2006). Det kan antas at lærerne følgelig ser viktigheten av at dagens ungdom tar styring over og kontrollerer eget liv, noe Uthus (2017) bekrefter er viktig i forebyggende psykisk helseutvikling i ungdomsskolen. Med andre ord viser det seg at lærerne i denne studien, er opptatt av å støtte elevenes utvikling til å mestre egne liv, noe som er i tråd med tematikken FoL.

Ser man det overnevnte, og hvordan lærerne uttrykker at de praktiserer sitt yrke den dag i dag, kan man sette spørsmålstegn om nye føringer for FoL som tverrfaglig tema er nødvendig? Putter man ikke bare vin på gamle flasker, her forstått som at lærerne må forholde seg til nye begreper på kunnskap de allerede har? Som at de nye føringene gir dem en opplevelse av at alt er nytt og fremmed, mens det i realiteten viser seg å ikke være det? Og i så fall, er det slik uttrykket «taus kunnskap» oppstår? Som at lærerne fint kan sette ord på egen kunnskap om hva elever trenger for å trives og lære på skolen, men når de skal «stå til rette» ovenfor store og abstrakte ord, ja da kommer de til kort? Da plutselig blir kunnskapen de besitter «taus»?

Likevel skal det nevnes at de representerte lærerne i denne studien også erkjenner at de har ugunstige rammebetingelser til å praktisere i tråd med deres egen kunnskap om gode psykososiale betingelser for læring. Forventninger, krav og presset om at elevene skal gjøre det bra på prøver/tester synes å være en risikofaktor i deres yrkesutøvelse. Med andre ord står deres kunnskap under press. Således kan man spørre seg om ikke utdanningspolitiske myndigheter

heller bør satse på å bedre lærernes rammebetingelser så de får praktisert ut ifra allerede etablerte verdier og kunnskaper?

Oppsummert indikerer denne studien at det kan være hensiktsmessig å lytte til lærernes stemmer. De besitter mye relevant kunnskap om helsefremmende lærerpraksis. Problemet for dem oppstår når nye og fine ord blir introdusert; det er da det hele fremstår abstrakt, fremmedgjørende og uhåndgripelig for lærerne. Utfordringen i tiden som kommer blir dermed å etablere trygge rammer for lærerne, når det kommer til å implementere FoL i skolefagene. Spørsmålet er således ikke først og fremst om lærerne har tilstrekkelig kunnskap når det gjelder tematikken FoL. Heller er spørsmålet hvordan man kan støtte lærerne slik at de blir bevisste på at den kunnskapen de allerede eier i stor grad er «svaret» på læreplanens fine ord om FoL som nye tema i skolen. Men hvordan skal man konkret legge til rette for lærernes læring, der abstrakte begreper kobles til deres allerede etablerte personlige yrkeskunnskap?

5.4 Hvordan kan taus kunnskap oppdages og læres på nytt?

Nå er det en gang slik at de nye store og fine ordene skal inn i norsk læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2018). Da er det viktig å ta høyde for det og gi lærerne den støtten de trenger for å innse at de allerede innehar mye kunnskap. Slik det er drøftet i foregående avsnitt, er det grunn til å anta at lærerne har lav mestringsforventning knyttet til fagfornyelsen og implementeringen av disse begrepene grunnet stor usikkerhet. At lærerne som er representerte i denne studien erfarer begrepene FoL som uhåndgripelig, føyer seg inn i rekken over studier som viser hvordan begrepet psykisk helse kan oppleves som noe fremmed i læreres fagspråk (Ekornes, 2016; Ekornes et al., 2012; Graham et al., 2011; Kidger et al., 2010; Klomsten, 2017). Med det sagt, kan det synes at lærerne opplever liten mestringsstro til å gå løs på å implementere FoL i sine skolefag. Som følge av det, må det tilrettelegges for at ikke bare elever opplever mestrings, men også lærerne, da det jamfør Bandura (2012) påvirker motivasjonen og innsatsen man legger i arbeidet. Dette må ta utgangspunkt i lærernes erfaringer og forutsetninger, for slik å kunne plassere mestrings innenfor realistiske rammer så lærerne får en tydeliggjøring på deres rolle i arbeidet. Hva er tenkt og hvordan skal lærerne praktisere det? Slike spørsmål må lærerne få en avklaring på, og forhåpentligvis vil dette være betryggende for dem så de forstår at deres allerede yrkeskunnskap er betydningsfull i arbeidet med FoL. Bandura (2012) påpeker også at tidligere erfaringer med å mestre lignende situasjoner, påvirker forventningen om å mestre likeartete situasjoner. I den forbindelse kan det å ta utgangspunkt i lærernes allerede eksisterende kunnskap være kilden for å implementere FoL i skolehverdagen.

For å forstå spennet som utpeker seg i lærernes allerede helsefremmende arbeid og deres opplevelse av «de store begrepene», kan man samtidig trekke linjer til Vygotsky (1978) sin sosiokulturelle teori om språkets medierende funksjon. I følge Vygotsky (1978) utgjør språket en forbindelse mellom praksis og teori, eller mellom «tingen» og «tanken» som er begrepene han benytter. På den måten er språket det symbolet som binder de to delene sammen og som videre kan geleide oss mot mening og sammenhenger. Med andre ord kan man gjennom å bruke ord utforske egne tanker, oppdage hva man vet og hva som eventuelt er uklart (Vygotsky, 1978). I lys av denne studien er det altså gjennom at lærere får ta i bruk sitt «praksisnære språk» relatert til arbeidet med elevene, at de kan bli fortrolige med de mer abstrakte begrepene FoL, og selv se hvordan disse kan implementeres i skolehverdagen. Slik sett bør det legges til rette for et mer systematisk arbeid for å støtte lærerne til å se forbindelsen mellom ny teori og deres allerede etablerte praksis. Ved å benytte språket og følgelig snakke om hva begrepene innebærer, kan det antas at lærernes rådløshet og usikkerhet blir dempet.

5.5 Men også ny vin på nye flasker

Til tross for at lærerne i denne studien allerede besitter kompetanse om helsefremmende praksis, viser det seg som et sentralt funn at de ikke betrakter seg selv som kompetente nok til å implementere FoL i skolehverdagen. Her kan man se likhetstrekk til Holen og Waagene (2014), hvor en av to lærere oppgir at de ønsker mer kompetanse om psykisk helse. Videre står det overens med studier som viser at lærere og rektorer etterlyser mer kunnskap om psykisk helse og tiltak man kan anvende for å støtte elevene (Ekornes, 2016; Larsen, 2011; Larsen & Christiansen, 2015). At fagfornyelsen nå ser et økende behov for å ivareta hele eleven, faglig og sosialt, fysisk og psykisk, medfører dette at både nyutdannede lærere og lærere som allerede befinner seg i skolen må tilegne seg ny kunnskap som står overens med det Kunnskapsdepartementet betrakter som nødvendig.

Som det fremkommer i denne studien, opplever lærerne at de med FoL, blir «kastet ut» i en yrkesutøvelse de ikke føler seg kvalifisert til. Det er naturlig å tro at dette er grunnet fagfornyelsens uklarhet når det kommer til hvilket ansvarsområde lærerne skal ha i implementeringsfasen. På grunn av dette, ser lærerne et behov for å høyne sin kompetanse og få et rikere repertoar av undervisningsmetoder de kan benytte for å sikre adekvat praksis. Dette er å se igjen i resultatene i doktorgraden til Ekornes (2016), der funn viser at arbeid med elevenes psykiske helse er noe som både bør integreres og prioriteres i fremtidens skole. Uten et solid kompetansegrunnlag om hvilke undervisningsmetoder man kan benytte i et helsefremmende perspektiv, vil det også være vanskelig å praktisere det. Slik det er nå, viser

funn at lærerne anvender flere gode grep i sin praksisutøvelse for å fremme elevenes helse. Likevel er det ikke teoretisk kunnskap som ligger til grunn i dette arbeidet, men den erfaringsbaserte kunnskapen. Som en lærer i denne studien beskriver det, oppleves møte med denne tematikken som «*learning by doing*». Kan en slik uttalelse fra en lærer forstås som et forsøk på å redusere den belastningen vedkommende føler på, ved å besitte manglende kunnskap om FoL? I så fall er det ganske oppsiktsvekkende, hvis det er slik at elevene skal utsettes for prøving og feiling for at lærere skal utvikle den kompetansen som kreves, fremfor at lærerne gis tilgang til tilstrekkelig kompetanse i forkant. Som Opplæringsloven (1998, §9a-2) påpeker har elevene rett på en skolegang hvor helse, trivsel og læring vektlegges, og i og med at FoL skal komme inn i skolehverdagen, vil det kreve at lærerne er bedre rustet til møte denne tematikken enn bare med mottoet «*learning by doing*».

For at lærerne skal kunne drive et godt helsefremmende arbeid i skolen, kan det slik tyde på at noe ny kunnskap og kompetanse vil være verdifull for dem. Berg (2012) påpeker blant annet at det er tiltakene som settes inn før mennesker er syke som er de beste. Derfor vil en sentral del i implementering av FoL være å gjøre lærerne bevisste på hva som kjennetegner god psykisk helse og hva som kan påvirke den gjennom ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer. Dette blir understreket av Ekornes (2018), Haug (2011) og Rothi et al., (2008), som viser at de av lærerne som baserer seg på både kunnskap og erfaring i sin utøvelse, har de beste forutsetningene for å lykkes. Samtidig, slik funn i denne studien viser til, bør altså dette kombineres med skjønn, såkalt praktisk klokskap. Følgelig kan man se likhetstrekk mellom dette og Aristoteles' begrep «*fronesis*», en praktisk dømmekraft eller klokskap. Her har man etablert seg en evne til å bedømme hva som er riktig å gjøre for å bidra til god livsførsel, i konkrete situasjoner (Aasen, 2006; Biesta, 2015). Denne klokskapen er basert på livserfaring, og i møte med FoL er det muligens en slik praktisk dømmekraft lærerne føler de må anvende når de skal implementere FoL i skolehverdagen. Utfordringen vil i så tilfelle være at alle har høstet ulik erfaring som de bringer med seg i livet, noe som fordrer at man har praktisk dømmekraft til å vurdere hva som er mest fornuftige å gjøre i henhold til tematikken FoL. Dette krever imidlertid relevant erfaring (Biesta, 2015). Spørsmålet er følgelig hva som er relevant erfaring for å bedømme hva som er riktig å gjøre for å implementere FoL på en best mulig måte for sine elever, og hvordan skal man opparbeide seg denne. Dette er muligens spørsmål uten klare svar. Men slik jeg ser det, kan erfaring være betydningsfullt da det gir lærerne et kunnskapsgrunnlag. Når det er sagt, skal skolen være tilstede før situasjoner oppstår for å kunne tilrettelegge på en formålstjenlig måte og dette stiller krav til kunnskap og en bevissthet rundt tiltak de kan anvende.

Jamfør Fosse og Hovdenak (2014) og Skaalvik og Skaalvik (2013) har skolen faglig kunnskap som hovedprioritering, noe som gjenspeiler den norske lærerutdanningen. Tatt dette i betraktning danner det seg et således et gap mellom kunnskap lærerne tilegner seg i utdanningen, opp mot hva utdanningspolitiske dokumenter mener lærerne skal prioritere i skolen, samt at de skal være tilstede før situasjoner oppstår. Siden FoL implementeres fra 2020, stiller jeg meg spørsmål om det nå er på tide å endre systemet?

Slik jeg ser det, burde for det første lærerutdanningen ha mer fokus på psykisk helse, og kanskje burde pedagogikken inneholde mer spesialpedagogikk. I skolen vil man møte ulike elever, noen med psykiske helseplager, andre med lese- og skrivevansker, ADHD eller for eksempel asperger syndrom. Dette er en del av pedagogenes hverdag, og følgelig må alle ha kompetanse knyttet til hvordan man best kan arbeide helsefremmende og videre forebygge negativ utvikling av psykisk helse. For det andre viser det seg at lærerne som har gitt sine stemmer til denne studien, er samstemte når det kommer til et ønske om å få flere instanser inn i skolen. Med andre ord en bevisstgjøring rundt ansvarsområdene til lærerne og andre fagpersoner.

Lærere er fagpersoner som har mest kompetanse når det kommer til faglig danning av elevene (Løvlie, 2013; Haug, 2011). De skal bygge sterke og stødige ungdommer som mestrer livets muligheter og utfordringer på en best mulig måte. På grunnlag av dette kan det sies at skolen ikke er en behandlende institusjon. Men sant skal sies at Opplæringsloven (1998) slår fast at skolen skal legge til rette for et miljø som fremmer helse. Dette betyr at skolen ikke skal fraskrive seg noe ansvar. Det lærerne imidlertid trenger, er noen de kan rådføre seg med, deriblant helsefagarbeidere eller fysioterapeut. Samtidig kan det synes at helsesøster bør være mer tilstede på skolen så lærerne ikke føler seg alene. Sagt med andre ord, er det behov for et støttesystem som ikke svikter eller er mangelfull. Det er nærliggende å tro at de ønsker dette, da andre instanser tilbyr en annen tilnærming, og følgelig har andre perspektiver enn lærere. Det vil også være betryggende for lærerne å ha noen de kan drøfte eventuelle mistanker til, eller henvise videre til dersom de ikke føler at de strekker til. Med andre ord, ønskes det mer åpen kommunikasjon mellom skolen og andre som arbeider med ungdom.

Oppsummert kan det sies at siden myndighetene nå vil satse på FoL i skolehverdagen, er det nødvendig å prioritere kompetanseheving hos lærerne. Gjennom studien kommer det tydelig frem at lærerne selv opplever å ha et svakt kunnskapsgrunnlag når det kommer til elevenes psykiske helse, og de viser til at praksisen de nå utøver i stor grad er basert på egne erfaringer. De presiserer at de verken er utdannet for eller rustet til å arbeide med elevenes psykiske helse, noe som sammenfaller med flere forskere (Berg, 2012; Ekornes, 2016; Klomsten, 2017). Som

det fremkommer arbeider imidlertid lærerne helsefremmende gjennom blant annet å rette et fokus på relasjonsbygging for å fremme et læringsmiljø hvor elevene opplever trygghet og tilhørighet. Når det er sagt, må man for å sikre en god implementeringsfase, få lærerne til å forstå at dette er nært knyttet til tematikken FoL. Videre er det naturlig å tro at en slik bevisstgjøring til lærerne vil øke deres opplevelse av å være agent i eget liv, som igjen påvirker deres forventning om mestring (Bandura, 1999, 2006, 2012). Som Skaalvik og Skaalvik (2014) forteller trenger lærerne å oppleve at de har kompetanse, autonomi og et fellesskap de kan søke råd hos. Dette påvirker deres engasjement i undervisningen, da de opplever det som forståelig, håndterbar og meningsfylt, som Antonovsky (1987/2012) mener er viktig for å håndtere situasjoner man pålegges til å arbeide mot.

Med andre ord blir det altså klart at satsningen på FoL som overordnet og tverrfaglig tema i skolen helt selvfølgelig må innebære at lærerne må lære seg noe nytt. Det er nærliggende å tro at lærerne i fremtiden vil få avsatt både tid og ressurser til å arbeide med dette, slik at de kan trekke paralleller mellom allerede etablert kunnskap og erfaring, til det nye de tillæres. Med andre ord etablere kunnskapsbasert praksis, og følgelig danne bro mellom forskningsfelt og praksisfelt. Dette kan skje gjennom at lærere får ta i bruk sitt praksisspråk, slik Vygotsky (1978) mener er grunnleggende for læring, og følgelig samhandle med andre, dele erfaringer og spille hverandre god. Det kan også være at lærerne blir sendt på kurs, eller får tilbud om en etter- og videreutdanning.

6 Avsluttende kommentar og konklusjon

I denne studien har jeg løftet frem fire ungdomsskolelæreres refleksjoner om egen rolle og praksis knyttet til fagfornyelsen og FoL som tverrfaglig tema i skolefagene. Studien viser at vi kan se på lærernes refleksjoner på to ulike plan. Det ene planet angår de direkte spørsmålene de blir stilt om begrepene FoL, hvor de formidler begrepene som abstrakte, omfattende og u håndgripelige. Lærerne ser på denne måten ikke selv hvordan de skal implementere FoL i sin praksis. Det andre planet angår de mer åpne spørsmålene, om hva de er opptatt av i sitt daglige arbeid og hva de vektlegger stilt ovenfor elevene i klasserommet. Her uttrykker lærerne bevisste refleksjoner, som er i tråd med litteratur og forskning om FoL. Blant annet retter lærerne fokus på relasjonsbygging for å etablere et godt og trygt læringsmiljø, noe som betraktes som helsefremmende arbeid. Som følge av det induktive utgangspunktet jeg benyttet meg av ble det altså klart at lærernes personlige yrkeskunnskap gjør dem i stand til å implementere FoL som tverrfaglig tema i skolen. Likevel viser det seg å være taus kunnskap hos dem. Følgelig vil jeg si at et sentralt mål bør være å nettopp få lærerne mer bevisst sin egen tause kunnskap. Med andre ord, må kunnskapen deres løftes frem og settes ord på. I tillegg ser jeg det som nødvendig å dempe «kostnaden» lærerne kan kjenne på i implementeringen av FoL, gjennom å etablere et fungerende støttesystem bestående av flere aktører som de kan rådføre seg med.

Når det er sagt, kan ikke mine funn nødvendigvis generaliseres. Likevel kan det sies å utlede implikasjoner for lærerutdanningen, samt etterutdanningen av lærere, da gamle som nye lærere skal implementere fagfornyelsen. I spørsmål om hvordan man kan forberede lærerne på temaet FoL, og hvordan de kan gis mestringserfaringer i møte med tematikken, tror jeg svaret ligger i bevisstgjøring rundt temaet psykisk helse. Det handler om å sette ord på praksisen de utøver, og at den kan relateres som forebyggende og helsefremmende. Dette mener jeg vil trygge lærerne i arbeidet med FoL i skolen.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem at lærerne på den ene siden kan gjøre seg egne erfaringer og lære av det. Og slik det kommer frem i studien er lærerne et godt stykke på vei i det helsefremmende arbeidet. Likevel er det viktig å presisere at skolens pedagoger skal ivareta elevenes helse på en adekvat måte, noe som krever at lærerne ser elevene i et helhetlig perspektiv. Dette stiller krav til kunnskap og en bevissthet rundt tiltak de kan anvende. Praktisk klokskap og erfaring er nyttig og viktig, men behovet for kunnskap fra andre kilder enn erfaring vil trygge lærerne. Med det sagt, så ligger det på den andre siden også et ansvar på statlig nivå. Siden barn og unge kan oppleve et økende press på ulike arenaer, må hele systemet rundt

elevene dempe dette prestasjonsjaget. Blant annet kan myndighetene sette en begrensning på bruken av nasjonale og internasjonale prøver og måten disse fremstilles på i media, og slik bidra til å dempe testpresset og prestasjonsorienteringer som er blitt etablert i den norske skolen og samfunnet. Fokuset mener jeg bør være på elevenes læring, og ikke deres prestasjoner. Et hovedpoeng er altså at myndighetene må tilrettelegge for praktisering av FoL, slik at lærerne har gode rammer å forholde seg til. I skolen og i arbeid med elevene er det imidlertid lærerne som kan utgjøre en forskjell, med sine kunnskaper og gjennom sin praksis. For å bruke Federici og Skaalvik (2017) ord, «teachers matter».

Litteraturliste

- Aasen, J. (2006). *Tanke og handling : nøkler til pedagogisk filosofi*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium : den salutogene modellen*. (A. Sjøbu, overs.) Oslo: Gyldendal akademisk. (Originalt utgitt i 1987).
- Bakken, A. (2016). *Ungdata 2016 : Nasjonale resultater*, NOVA Rapport 8/16. Oslo: NOVA.
- Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018 - Nasjonale resultater*, NOVA Rapport 8/18. Oslo: NOVA.
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. I *Journal of Management* (bd. 38, s. 9-44). Los Angeles, CA
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Berg, B. J. N. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Biesta, G. J. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom, and virtuosity in teaching and teacher education. I R. Heibronn. & L. Foreman-Peck (Red.), *Philosophical perspectives on the future of teacher education*. (s. 3 - 22). Oxford: Wiley Blackwell.

- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K. & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan! – Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen*. AFI-Rapport 6/2015. HIOA. Hentet 03.05.19 fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sluttrapport_hva-larerne-ikke-kan_med-sammendrag.pdf
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). Folkehelse og livsmestring i skolen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 54(8), 766-767.
- DeSocio, J. & Hootman, J. (2004). Children's Mental Health and School Success. *Journal of School Nursing*, 20(4), 189-196. <https://doi.org/10.1177/10598405040200040201>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Ekornes, S. M. (2016). *School mental health - teacher views : an exploratory study of teachers' perceived role, competence and responsibility in student mental health promotion*. Doktoravhandling, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Arbeid er utført ved Høgskolen i Volda og UiO.
- Ekornes, S. M. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ekornes, S. M., Hauge, T.E., & Lund, I. (2012). Teachers as mental health promoters: a study of teachers' understanding of the concept of mental health. *International Journal of Mental Health Promotion*, 14(5).
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies*, 7(1), 21-36.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv* (s. 186 - 203). Trondheim: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Folkehelseinstituttet. (2014). *Folkehelse rapporten 2014 : helsetilstanden i Norge*. Oslo: Folkehelseinstituttet.

- Fosse, B. O. & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 66-77.
- Graham, A., Phelps, R., Maddison, C. & Fitzgerald, R. (2011). Supporting Children's Mental Health in Schools: Teacher Views. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(4), 479-496. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580525>
- Haug, P. (2011). Rammer for lærerarbeidet. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5 - 10* (s. 233 -251). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Haugan, J. A. (2017). Mentalisering, sosialemosjonell læring og psykisk helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 204 - 226). Trondheim: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven, K. Tveit & F. Hjardemaal (Red.), . *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 179 - 216). Oslo Unipub:
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen : Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. Oslo: NIFU. Hentet 05.02.19 fra <https://www.nifu.no/publications/1135312/>
- Kidger, J., Gunnell, D., Biddle, L., Campbell, R. & Donovan, J. (2010). Part and parcel of teaching? Secondary school staff's views on supporting student emotional health and well-being. *British Educational Research Journal*, 36(6), 919-935. <https://doi.org/10.1080/01411920903249308>
- Kleven, T. A. (2011a). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven, K. Tveit & F. Hjardemaal (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 9 - 26). Oslo Unipub:
- Kleven, T.A. (2011b). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven, K. Tveit & F. Hjardemaal (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 27-47). Oslo. Unipub:

- Kleven, T.A. (2011c). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmål om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven, K. Tveit & F. Hjordemaal (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 85-101). Oslo. Unipub:
- Kleven, T.A. (2011d). Hvilke alterantive forklaringer er mulige? Spørsmålet om indre validitet. I T. A. Kleven, K. Tveit & F. Hjordemaal (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 103-121). Oslo. Unipub:
- Kleven, T.A. (2011e). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven, K. Tveit & F. Hjordemaal (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 123-138). Oslo. Unipub:
- Klomsten, A. T. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv. I M. Uthus (Red.), *Psykisk helse som eget fag i skolen* (s. 257 - 285). Trondheim: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). Overordnet del av læreplanverket. *2.5.1 Folkehelse og livsmestring*. Hentet 23.01.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, M. (2011). Skolen som arena for helsefremmende og forebyggende arbeid relatert til psykisk helse hos ungdom. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 8(01), 24-34.
- Larsen, M. H. & Christiansen, B. (2015). Hvordan bidrar lærere til å fremme elevenes psykiske helse? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 9(2), 133-150.
- Lozano, L. M., Valor-Segura, I. & Lozano, L. (2015). Could a perfectionism context produce unhappy children? *Personality and Individual Differences*, 80, 12-17.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.01.022>
- Løvlie, L. (2013). John Dewey: Danning til demokrati. I I. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie : en innføring* (s. 252 - 263). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon: hva er det som feiler oss?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring?: om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 47 (2008 – 2009). (2009). *Samhandlingsreformen - Rett behandling - på rett sted - til rett tid*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 24.01.19 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-47-2008-2009-/id567201/sec1?q=samhandlingsreformen>
- Meld. St. 34 (2012 - 2013) (2013). *Folkehelsemeldingen - God helse - felles ansvar*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 24.01.19 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-34-20122013/id723818/sec1>
- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). Innledning. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 9 - 13). Trondheim: Tapir akademisk.
- Morelli, S. A., Lee, I.A., Arnn, M.E. & Zaki, J. (2015). Emotional and instrumental support provision interact to predict well-being. *Emotion*, 15 (4), 484-493. <https://doi.org/10.1037/emo0000084>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 10.01.19 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- NOU: 2015:2. (2015). *Å høres til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 03.02.19 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- NOU: 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 03.02.19 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hentet 15.01.19 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pedersen, W. & Eriksen, I. M. (2019). Hva de snakker om når de snakker om stress. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(02), 101-118. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-02-01>
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rossen, E. & Cowan, K. C. (2014). Improving mental health in schools. *Phi Delta Kappan*, 96(4), 8-13. <https://doi.org/10.1177/0031721714561438>
- Rothi, D. M., Leavey, G. & Best, R. (2008). On the Front-Line: Teachers as Active Observers of Pupils' Mental Health. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(5), 1217-1231. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.011>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Skolen som arbeidsplass. *Bedre skole*, (3), 10-15.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Prestasjonspresset i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv* (s. 47 - 69). Trondheim: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sletten, M. A. & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer : en kunnskapsoversikt og en empirisk analyse*, NOVA Notat 4/16. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse*. (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen: et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (4. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A.H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet 13.02.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv* (s. 17 - 43). Trondheim: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wendelborg, C., Røe, M., Federici, R. A. & Caspersen, J. (2014). *Elevundersøkelsen 2014. Analyse av Elevundersøkelsen 2014*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review*, 12 (3), 265 – 310. Hentet 13.02.19 fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/027322979290011P>
- World Health Organization (WHO). (2014). *Mental health: a state of well-being*. Hentet 23.02.19 fra https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/

Vedlegg 1: Informert samtykke

Forespørsmål om deltakelse i forskningsprosjektet: *Folkehelse og livsmestring i skolen – sett i et lærerperspektiv.*

Formål

Mitt navn er Randi Røros. Jeg har studert grunnskolelærerutdanning 5-10.trinn ved NTNU, og er nå masterstudent ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU. Våren 2019 skal jeg skrive en masteroppgave, hvor formålet er å vinne ny innsikt i læreres erfaringer og refleksjoner omkring «folkehelse og livsmestring» som er prioriterte tema i norsk skole fra 2020. Både i utdanningspolitikken og i fagfeltet er disse temaene allerede mye omtalt, men vi vet fortsatt lite om hva lærere selv tenker. Fordi lærere er nøkkelpersoner for endring av skolens praksis, er det viktig å lytte til lærernes egne stemmer; hvilke muligheter ser de, hva mener de er utfordringene og hva trenger de for å lykkes. Dette er derfor et spørsmål til deg om å delta i dette forskningsprosjektet.

Gjennomføring

Jeg ønsker å invitere tre til fem ungdomsskolelærere til å delta i et intervju. Det er bare jeg som forsker og den aktuelle læreren som vil være til stede under intervjuet. Selve intervjuet vil foregå i løpet av januar 2019, og vil vare i ca. en time. Det vil være fordelaktig om læreren har en del yrkeserfaring. Ut over dette stilles det ingen krav til noen form for forkunnskaper eller spesielt engasjement for tematikken. Det er stemmen til en hvilken som helst lærer som er i fokus og han eller hennes erfaringer på godt og vondt. Datamaterialet vil registers i form av lydopptak som videre vil bli transkribert. Lydopptaket vil bli slettet etter transkripsjon.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til datamaterialet, vil være meg, den undertegnede og eventuelt veileder ved NTNU. For å sikre anonymiteten gjennom hele prosessen vil ditt navn og andre person- eller kontaktopplysninger bli erstattet med en kode og fiktive navn. Videre vil lydopptaket bli slettet etter jeg har transkribert. Masteroppgaven vil bli publisert, og innsamlet data vil presenteres på en måte hvor det hverken direkte eller indirekte skal være mulig å identifisere den enkelte deltaker eller skole.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg, og være tilstede når dette skjer.
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Det er frivillig å delta

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Institutt for pedagogikk og livslanglæring ved NTNU, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

- Institutt for pedagogikk og livslanglæring, NTNU, ved Marit Uthus, som er prosjektansvarlig, epost (marit.uthus@ntnu.no) eller telefon 92650438.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Randi Røros

Masterstudent

Mobil: 91 88 96 17

Epost: randi94@hotmail.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Folkehelse og livsmestring i skolen – i et lærerperspektiv», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.19.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

1. Bakgrunnsinformasjon

Kan du fortelle meg hvorfor du valgte å bli lærer?

Kan du beskrive utdanningsbakgrunnen din? (Lenge vært i læreryrket)

Yrkeserfaring/arbeidsområder – tidligere og nåværende (fag, trinn, kontaktlærer/faglærer/)

2. Lærerens motivasjon

Hvordan opplever du din hverdag som lærer?

Hva synes du er dine viktigste oppgaver?

Hvordan arbeider du med disse oppgavene?

Klarer du å ivareta dette? I så fall hvordan? Hvis ikke: hvorfor ikke? Hva skal til?

Kan du beskrive utfordringene du står ovenfor i arbeidet ditt?

Hva skal til for å overkomme utfordringene?

3. Lærerens vektlegging i skolen

Hva anser du som viktig for at elever skal lære og utvikle seg på skolen?

Klarer du å tilrettelegge for dette? I så fall hvordan?

Hvis ikke: hvorfor ikke? Hva skal til?

Gi gjerne eksempler fra egen praksis

Hva mener du er viktig for at elevene skal oppleve trivsel på skolen?

Klarer du å tilrettelegge for dette? I så fall hvordan?

Hvis ikke: Hvorfor ikke? Hva skal til?

Gi gjerne eksempler fra egen praksis

Hva mener du er viktig for å bygge relasjoner med elevene? Hva er eventuelt utfordringene?

4. Dagens ungdom

Som lærer møter du ungdom. Hva er ditt inntrykk av å være ungdom i dagens samfunn?

Er du kjent med begrepet «Generasjon prestasjon» - hva tenker du om dette?

5. Fagfornyelsen: Folkehelse og livsmestring

Fra 2020 er folkehelse og livsmestring tverrfaglig tema i skolen. Hva er folkehelse og livsmestring for deg? (begge og hver for seg)

Tenker du at disse begrepene er relevante for ditt arbeid som lærer?

Hvordan?

Hvis nei: Hvorfor ikke?

Inkluderer du noe av dette i ditt arbeid pr.dagsdato? (indirekte/direkte).

Hvordan da? Hva gjør du? Klarer du å ivareta dette? I såfall hvordan?

Hvis ikke: hvorfor ikke? Hva skal til?

Hva eventuelt trenger du for å lykkes med det som er nytt?

Hvilke tanker har du tilknyttet folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolefagene?

Relevant? Hvordan? Hvorfor ikke?

Hva ser du for deg at dette kan være i for eksempel norsk, matte, samfunnsfag, naturfag?

Har du nødvendig kunnskap og kompetanse?

Hvis ikke: hva kunne du ønske du kunne lært mer om?

Livsmestring på timeplanen, hva tenker du om det? For elevene? For deg som lærer?

Har du nødvendig kunnskap og kompetanse?

Hvis ikke: hva kunne du ønske du kunne lært mer om?

Hva tenker du skal til for at skolen skal fremme god folkehelse og gi alle elever muligheter til å mestre egne liv?

Hva mener du er de største utfordringene?

På slutten: Er det noe du vil tilføye? Eller skulle det være noe du lurer på eller vil tilføye er det bare å ta kontakt med meg.

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

25.5.2019	Meldeskjema for behandling av personopplysninger
NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA	
NSD sin vurdering	
Prosjekttittel	
Folkehelse og livsmestring i skolen - i et lærerperspektiv	
Referansenummer	
323670	
Registrert	
21.11.2018 av Randi Røros - randiror@stud.ntnu.no	
Behandlingsansvarlig institusjon	
NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring	
Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)	
Marit Uthus, marit.uthus@ntnu.no, tlf: 92650438	
Type prosjekt	
Studentprosjekt, masterstudium	
Kontaktinformasjon, student	
Randi Røros, randi94@hotmail.no, tlf: 91889617	
Prosjektperiode	
16.11.2018 - 30.09.2019	
Status	
30.11.2018 - Vurdert	
Vurdering (1)	
30.11.2018 - 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 30.11.2018. Behandlingen kan starte.	
MELD ENDRINGER	
Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.	
https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5bb3451f-5e35-4d29-b394-9e81d7182da5	1/2

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.09.2019. Denne datoen må fremgå i informasjonsskrivet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)