

Psykisk helse i skolen

En kvalitativ undersøkelse av hvordan lærere jobber med implementering av det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring

Brita Jordal



Masteroppgave i pedagogikk
med vekt på spesialpedagogikk
NLA Høgskolen, Bergen
Høsten 2021

Veileder: Vegard Kvam

britajordal@hotmail.com

Forsidebilde: Forfatterens eget. Trykket med modellens tillatelse.

Sammendrag

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tematikk er nytt fra høsten 2020 med innføringen av ny nasjonal læreplan, LK20. Denne studien handler om hvordan lærere i norsk ungdomsskole jobber med å implementere det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring med vekt på psykisk helse. Implementering handler kort fortalt om å omsette teori til praksis.

Formålet med studien er å rette søkelyset på psykisk helse og psykisk helsefremming i skolen. Ved å lytte til hvordan lærerne erfarer og jobber med implementering av folkehelse og livsmestring i skolen i dag, vil dette gi et innblikk i hvordan lærerne arbeider psykisk helsefremmende i praksis. Forskning på implementeringsprosesser er med på å sikre kvaliteten på opplæringen til elevene. Problemstillingen for denne studien ble med bakgrunn i dette:

Hvordan jobber lærere i norsk ungdomsskole med implementeringen av det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring med vekt på psykisk helse?

For å belyse problemstillingen min har jeg benyttet meg av kvalitative, semistrukturerte intervju. Intervjupersonene er fem ungdomsskolelærere fra fem forskjellige skoler i tre ulike kommuner. Studien tar utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming. Gjennom den tematiske analysen kom jeg frem til seks empirinære hovedfunn.

Funnene viser at lærerne har jobbet mye med opplæring i felleskap. Kompetansepakken, utviklet av Utdanningsdirektoratet (Udir), er hovedkilden til opplæring og veiledning i ny læreplan og nytt tverrfaglig tema. Men samtidig kommer det frem at ikke alle skolene har etablert en felles forståelse av tverrfaglige temaer. Funnene viser videre at skolene er midt i en prosess med å etablere ny kompetanse. Tidsmangel har vært en utfordring i implementering av tverrfaglige temaer, her viser flere av lærerne til covid-19-pandemien som en sentral forklaring. Funn fire forteller at flere av lærerne opplever at de tverrfaglige temaene er «gammelt nytt», og at dette er temaer som de har jobbet lenge med i skolen. Gjennom analysen kommer det samtidig frem at lærerne ser behovet for å jobbe med psykisk helse i skolen. Lærerne nevner spesifikt det å jobbe med elevenes psykososiale miljø, og at man samtidig må gi elevene konkrete verktøy for å håndtere livet. Samlet viser resultatene fra undersøkelsen at lærerne har høy bevissthet om hvordan de kan være med å fremme psykisk helse hos elevene. Men studien viser også at lærerne er kommet svært ulikt i implementeringsprosessen. En mulig forklaring til dette kan være ulikt opplegg og fremdrift ved de enkelte skolene.

Forord

Mine år som masterstudent går snart mot slutten. Det har vært noen kjekke og lærerike år med studie, og utrolig givende med «påfyll» etter mange år i jobb som lærer. Arbeidet med oppgaven har vært krevende, men jeg opplever at jeg har lært mye nytt.

Jeg vil først og fremst takke de fem ungdomsskolelærerne som tok seg tid til å la seg intervjuet midt oppi en pandemi og en ellers så travel lærerhverdag. De har bidratt med rike erfaringer og kunnskap, og de gjør en god jobb.

Jeg vil også takke min veileder, professor Vegard Kvam ved Universitetet i Bergen, for gode tilbakemeldinger, veiledning og motivasjon.

Til slutt vil jeg takke familie og venner for støtte og oppmuntring underveis i studie og skriving av oppgave. Takk spesielt til Kåre, Magni og Inger Marie for god hjelp og verdifulle tilbakemeldinger på masteroppgaven.

Jeg vil avslutte med noen ord som har vært nyttige for meg i skrivingen av masteroppgaven:

«Fremfor alt, tap aldri lysten til å gå. Hver dag går jeg meg til det daglige velbefinnende, og fra enhver sykdom. Jeg går meg til mine beste tanker, og jeg kjenner at ikke en tanke er så tung at jeg ikke kan gå fra den.» Søren Kierkegaard

Bergen, høsten 2021

Brita Jordal

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	5
1 Innledning.....	11
1.1 Bakgrunn for tema og valg av problemstilling	11
1.2 Tidligere forskning på implementering og psykisk helsefremmende arbeid i skolen	13
1.3 Avgrensning og disposisjon:.....	16
2 Teori	17
2.1 Rammeverk	17
2.1.1 Skolen sitt samfunnsmandat	17
2.1.2 Rammene rundt folkehelse og livsmestring	18
2.1.3 Rammene rundt implementeringsarbeid i skolen	20
2.2 Psykisk helsefremmende teori.....	20
2.2.1 Psykisk helse	20
2.2.2 Salutogenese – et helsefremmende perspektiv	22
2.2.3 Resiliens	23
2.2.4 En 3-nivå-modell for arbeid med psykisk helse i skolen	24
2.3 Implementering	24
2.3.1 Verktøy i implementeringsprosessen	24
2.3.2 Implementering	25
2.3.3 Rammeverk for implementering	26
2.3.4 Faser i implementeringsprosessen	27
2.3.5 Implementeringskvalitet	29
2.3.6 Barrierer i implementeringsprosessen	31
3 Forskningsmetode.....	32
3.1 Kvalitativ metode.....	32
3.1.1 Hermeneutisk tilnærming	32
3.2 Forskerrollen og forforståelse.....	33
3.3 Det kvalitative forskningsintervju	33
3.3.1 Utvalg og rekruttering av intervjupersoner	34
3.3.2 Tematisering og utforming av intervjuguide	35

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene	35
3.3.4 Transkripsjon og analyse av intervjumateriale	36
3.4 Forskningens kvalitet – pålitelighet, troverdighet og overførbarhet	38
3.4.1 Pålitelighet (reliabilitet)	38
3.4.2 Troverdighet (intern validitet)	39
3.4.3 Overførbarhet (ekstern validitet)	39
3.5 Etske betraktninger	40
4 Funn og analyse	42
4.1 Opplæring i fellesskap	42
4.1.1. Felles forståelse av tverrfaglige tema	43
4.2 Kompetanse – i prosessen med å etablere ny kompetanse	44
4.2.1 Erfaringer med nytt verktøy	45
4.3 Ressurser – tid	46
4.3.1 Tid til tverrfaglig samarbeid.....	47
4.3.2 Ledelse som setter av god tid.....	47
4.3.3 Ekstern støtte – helsesykepleier.....	48
4.4 «Gammelt nytt».....	48
4.5 Ser behovet for å vektlegge psykisk helse i skolen.....	50
4.6 Konkrete verktøy for elevene	53
4.6.1 Hjelp elevene å ta ansvarlige valg	53
4.6.2 Hjelp elevene til deltakelse i faget	54
4.6.3 Hjelp elevene i forhold til selvregulering.....	54
4.6.4 Hjelp elevene til å håndtere motgang	54
4.6.5 Hjelp elevene til å se seg selv i verden	55
4.7 Oppsummering av funn	56
5 Drøfting	57
5.1 Lærernes erfaringer med opplæring.....	58
5.2 Lærernes erfaringer med tid i implementeringsprosessen	60
5.3 Lærernes erfaringer med de nye tverrfaglige temaene	62
5.4 Lærerne opplever et behov for å vektlegge psykisk helse i skolen.....	64
5.5 Konkrete verktøy for elevene	66

5.5.1 Ta gode og ansvarlige valg.....	66
5.5.2 Hjelpe elevene til å håndtere motgang	68
6 Oppsummering og konklusjon	70
6.1 Videre forskning:.....	72
Litteraturliste.....	73
Figurliste	77
Vedlegg 1 Intervjuguide.....	78
Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema	80
Vedlegg 3 Svar fra personverntjenesten	83

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for tema og valg av problemstilling

Barn og unge tilbringer store deler av oppveksten sin i grunnskolen. Hvordan skolen møter barn og unge er slik av betydning for deres utvikling og psykiske helse på skolen og i livet ellers. I opplæringsloven (1998, § 1-1) står det: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistra livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskartrong.» Skolen har slik både et utdannings- og danningmandat, og skolen sitt brede samfunnsmandat blir nå vektlagt i ny læreplan.

Høsten 2020 ble en ny nasjonal læreplan, LK20, innført i skolen. Fagfornyelsen er den største endringen i norsk skole siden Kunnskapsløftet ble innført i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2019). I det nye læreplanverket LK20 blir tre nye tverrfaglige temaer innført i skolen. De tre temaene er: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. Videre innebærer fornyelsen: at en beholder dagens fag, men innholdet i fagene blir fornyet. Det skal bli bedre sammenheng mellom formålsparagrafen, overordnet del og læreplaner for fag. Slik skal verdigrunnlaget i skolen og skolen sitt brede formål utdypes og konkretiseres. En ønsker også at det skal komme tydeligere frem i læreplanverket at noen temaer skal vektlegges i flere fag (Meld. St. 28 (2015-2016)).

Temaene skal legge til rette for tverrfaglig samarbeid, og de skal være et felles anliggende for skolen. Temaer som defineres i læreplanverket må være knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid, være overordnede og reflektere innholdet i formålsparagrafen. (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 14)

Et av temaene som er prioritert er folkehelse og livsmestring og med dette psykisk helse, som denne oppgaven vil rette søkelys mot. I det neste avsnittet vil jeg ta for meg bakgrunnen for temaet folkehelse og livsmestring. Jeg vil slik sette studien min inn i en samfunnsmessig sammenheng.

Bakgrunnen for temaet folkehelse og livsmestring er en økende oppmerksomhet i forskning og media rundt barn og unges psykiske helse (NOU 2015: 8; Uthus, 2017).

Ulike undersøkelser viser at rundt 15–20 prosent av barn og unge i alderen 3 til 17 har betydelige psykiske plager, og at omtrent 8 prosent har så alvorlige problemer at de tilfredsstillende kriteriene til psykisk lidelse. (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 10)

Ifølge Major et al. (2011, s. 46) er mobbing og manglende mestring i skolen blant de alvorligste risikofaktorene for ungdoms psykiske helse. Psykiske helseplager blir også dokumentert gjennom en Nova rapport fra 2019. En faktor som skiller seg ut, er andelen unge som rapporterer om skolestress. «Seks av ti jenter og tre av ti gutter sier at de ofte eller svært ofte blir stresset av skolearbeidet» (Bakken, 2019, s. 6). Den samme rapporten forteller at mer enn 20 prosent gruer seg ofte til å gå på skolen. Stress og skolevegring kan ha stor innvirkning i forhold til læring (Bakken, 2019). Forskning viser også at det er en klar sammenheng mellom psykiske lidelser og fremtidig frafall i videregående skole (Melkevik et al., 2016, s. 251). Frafall i videregående øker igjen risikoen for å bli ufør i ung alder (De Ridder et al., 2013). Psykisk lidelser og fremtidig utenforskap er slik en utfordring i samfunnet. Elevenes psykiske helse og utvikling er ikke bare noe som angår enkeltindividet, det angår skolen og samfunnet. Ifølge Holte (2016) er det de brede tiltakene rettet mot hele befolkningen som kan gjøre en forskjell på folkehelsen. Derfor argumenterer han for at skolen kanskje er den viktigste arenaen for psykisk helsefremmende arbeid.

Formålet med denne studien er å rette søkelyset på psykisk helse og psykisk helsefremming i skolen. Dette ønsker jeg å forske på ved å se på hvordan lærerne jobber med implementering av folkehelse og livsmestring. Med innføringen av det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er psykisk helse formelt vektlagt i ny læreplan. Ved å lytte til hvordan lærerne erfarer og jobber med implementering av folkehelse og livsmestring i skolen i dag, vil dette gi et innblikk i hvordan lærerne arbeider psykisk helsefremmende i praksis. For som Uthus (2017, s. 26) viser til: «Selv om styringsdokumentene viser til at elevenes psykiske helse angår skolen, er ikke dette en garanti for at psykisk helsefremmende arbeid implementeres og blir en realitet i skolen.» Uthus (2017, s. 297) peker på at vi trenger kunnskap om praksisendring, hvordan skolens helsefremmende ressurser blir implementert i skolen. Å evaluere og forske på implementeringsprosessen er viktig for å sikre kvalitet i opplæringen. Implementeringsforskning bidrar til å sikre at elevenes psykiske helse blir et kontinuerlig arbeid i fremtidens skole. Ut ifra tema og formål med studien har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan jobber lærere i norsk ungdomsskole med implementeringen av det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring med vekt på psykisk helse?

Problemstillingen er videre konkretisert gjennom to forskningsspørsmål:

1. Hvilken opplæring har lærerne fått i forbindelse med innføring av ny læreplan og det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring? Og hvilke erfaringer har lærerne med ulike verktøy?

2. Hvordan jobber lærerne med å fremme god psykisk helse hos elevene gjennom det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?

1.2 Tidligere forskning på implementering og psykisk helsefremmende arbeid i skolen

I dette avsnittet vil jeg presentere forskning innenfor implementering og arbeid med psykisk helsefremming i skolen og slik plassere studien min i en forskningsmessig sammenheng. For å finne frem til relevant forskning og litteratur på området har jeg gjort søk i Oria, Google Scholar, Ebscohost og Utdanningsforskning. Søkeord jeg har brukt er: psykisk helse, implementering og skole eller folkehelse og livsmestring, implementering og lærere. Jeg har også foretatt manuelle søk ved blant annet å studere referanselister i relevant vitenskapelig litteratur (Krumsvik, 2016). Følgende presenteres åtte forskningsarbeid som jeg har vurdert å være relevant for mitt forskningsprosjekt, og som kan være med å belyse problemstillingen min.

Innenfor implementeringsforskning er boken *Implementering – å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* av Roland og Westergård (2017) relevant. Denne boken gir en oversikt over forskningstemaet implementering i skolen og belyser dette fra ulike vinkler. Boken er skrevet av en forskergruppe ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger. De har arbeidet med innovasjon og implementering over en tiårsperiode og formidler gjennom denne boken egen (nasjonal) og internasjonal forskning. I boken fremmes blant annet nødvendigheten av kollektiv orientering for vellykket implementering i skolen, noe som også blir påpekt av andre forskere (Ertesvåg, 2014; Fixsen et al., 2005; Fullan, 2016a; Greenberg et al., 2005; Roland & Westergård, 2017).

Universitetet i Oslo har fått midler til å evaluere det nye læreplanverket (Udir, 2021). Den første delrapporten om prosessen frem mot etableringen av det nye læreplanverket er kommet¹. Den første delrapporten *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (Karseth et al., 2020, s. 11-16) evaluerer om intensjonen om bred og åpen involvering har vært til stede i implementeringsprosessen slik den ble beskrevet i Meld. St. 28 (2015–2016). Funn fra delrapporten viser

¹ I august 2021 kom Universitetet i Oslo med den tredje delrapporten. Den tredje delrapporten «Læring, motivasjon, trivsel og tverrfaglige tema i fagfornyelsen: teknisk rapport fra utviklingen av spørreskjema til elever og lærere» presenterer resultater fra den første spørreundersøkelsen av i alt fire spørreunder som skal foretas i perioden 2021–2023. Den endelige rapporteringen fra denne delen av prosjektet vil foreligge i 2025 Brandmo, C., Bjørnebekk, G., Mononen, R.-M., Olsen, R. V. & Slungård, K. (2021). *Læring, motivasjon, trivsel og tverrfaglige tema i fagfornyelsen: Teknisk rapport fra utviklingen av spørreskjema til elever og lærer* (Rapport nr 3). Universitetet i Oslo. <https://www.udir.no/contentassets/a4ec1e629489434faf9f29288d586686/rapport-3-eva2020--prosjekt-3.2---30-06-2021-2.pdf>

at det er enighet blant de ulike aktørene i at prosessen har bidratt til at de har opplevd medvirkning, at det har vært positivt med bred involvering og en har hatt en oppfatning av at roller og ansvar har vært avklart. Samtidig viser undersøkelsen at aktørene har opplevd prosessen som krevende og utfordrende blant annet i forhold til tid til rådighet. Det andre temaet som blir evaluert i delrapporten er utviklingen av læreplanverkets innhold, struktur og sammenheng. Analyser fra delrapporten viser at det blant annet er uklarheter knyttet til forståelsen av tverrfaglighet, forholdet mellom de tre tverrfaglige temaene og rammene for tverrfaglig arbeid.

Irland har gjennom mange år hatt en tydelig satsning på psykisk helsefremmende arbeid i skolen. I 2000 ble «Social, personal and health education» (SPHE) innført som et obligatorisk fag i irsk ungdomsskole. Målet med SPHE er å fremme fysisk, mental og emosjonell helse og velvære, ved å ha fokus på blant annet selvledelse (Gabhainn et al., 2010). I den kvantitative studien som Gabbhainn et al. (2010) gjennomførte i 2010, undersøkte de hvordan elever, foreldre og lærere oppfattet SPHE og hvilke faktorer som avgjorde for en vellykket implementering av SPHE. Denne studien er relevant da funnene kan være med å belyse verdien av helsefremmende arbeid i skolen og faktorer som er viktige i forhold til vellykket implementering. Det er likevel viktig å poengtere at SPHE i Irland er et obligatorisk fag i skolen, imens folkehelse og livsmestring er et tverrfaglig tema i norsk læreplanverk. Likevel har denne studien relevans for mitt forskningsprosjekt.

Innenfor psykisk helsefremming i norsk skole er boken *Psykisk helse i skolen* av Uthus (2017) vesentlig. Denne boken inneholder en bred oversikt over internasjonal og norsk forskning innenfor feltet elevenes psykiske helse i skolen, og hvordan lærerne i skolen kan arbeide psykisk helsefremmende overfor elevene. En av medforfatterne til boken er Anne Torild Klomsten. Klomsten er ansatt ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) og har blant annet publisert en rekke artikler som omhandler psykisk helse og livsmestring i skolen. I 2017–2018 ledet Klomsten (2017–2018) prosjektet *Livsmestring på timeplanen*. Dette var et samarbeidsprosjekt mellom Trondheim kommune, en ungdomsskole (intervensjonsskole), en skole ved Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (Bup-skole) og NTNU. Målet med prosjektet var å forske på hvordan undervisning i psykisk helse gjennom et obligatorisk livsmestringsfag, «utdanning i psykisk helse» (UPS), ville oppleves hos elever og hvilke effekter det ville ha på elevenes psykiske helse. Klomsten (2017–2018, s. 7) argumenterer for at funn fra denne studien kan bidra på flere måter. For det første bekrefter funnene at et eget fag om psykisk helse ble godt mottatt av elevene og at elever liker å snakke om følelser og tanker i skolen. For det andre viser funn fra denne studien at det i undervisning vil være klokt å implementere konkrete «verktøy» som kan hjelpe elever til å håndtere blant annet stress. For det tredje at det er grunn til å tro at en kan få elever i ungdomsskolealder i samtale om vanskelige temaer. For det fjerde at det ikke

er likegyldig hvem som underviser i livsmestringskunnskap. Funnene fra denne undersøkelsen er relevant for mitt prosjekt, da de kan være med å belyse hvilke faktorer som er av betydning i psykisk helsefremmende arbeid i skolen og hvilke faktorer som er viktige i forbindelse med implementering av folkehelse og livsmestring.

Stine Ekornes (2018) har publisert boken *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. I boken formidler hun kunnskap om hvordan lærere ser på sin rolle i psykisk helsefremmende arbeid, hva de opplever som utfordringer, og hvilke behov de har for støtte og videre kompetanse. Ifølge Ekornes (2018, s. 5) er boken basert på hennes doktorgradsarbeid «School mental health-teacher views: an exploratory study of teachers perceived role, competence and responsibility in student mental health promotions.» I arbeid med psykisk helse i skolen er rapporten fra Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) (Holen & Waagene, 2014): *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere* aktuell. Dette er en stor spørreundersøkelse basert på svar fra 1989 lærere og 544 skoleledere. I rapporten kommer det blant annet frem at lærerne ønsker at skolen skal jobbe systematisk både for å forebygge psykiske vansker og for å fremme god psykisk helse hos elevene. Et flertall av lærerne vektlegger forhold som: «å føle tilhørighet til klassen» og «at skolen oppleves som et trygt sted å være» som positive for elevenes psykiske helse (2014, s. 24). I rapporten kommer det også frem at lærerne etterspør mer kompetanse, ressurser og tilrettelegging fra skoleledere og skoleeiere (Holen & Waagene, 2014).

Innenfor lærernes arbeid med psykisk helsefremming i skolen er også boken *Lærernes arbeid med livsmestring* av Anne Grete Danielsen (2021) relevant. Boken handler om lærernes profesjonelle arbeid med livsmestring og henviser til både nasjonal og internasjonal forskning.

Et viktig formål med min masteroppgave er å få komplementerende kunnskap om hvordan lærerne jobber med implementeringen av folkehelse og livsmestring. Å få lærernes perspektiv er viktig kunnskap i forhold til at det er de som skal utføre endringer og nye tiltak i forbindelse med fagfornyelsen og det tverrfaglige temaet. Da folkehelse og livsmestring er nytt fra høsten 2020, vil min studie og mine funn gi førstehandskunnskap om hvordan lærerne jobber med folkehelse og livsmestring i praksis, og hvor langt skolene er kommet i implementeringsprosessen.

1.3 Avgrensning og disposisjon:

Da folkehelse og livsmestring er et vidt tema er det nødvendig å avgrense studien. Denne masteroppgaven vil rette søkelys på psykisk helse som en del av folkehelse og livsmestring-temaet. Det er psykisk helse-begrepet jeg vil vektlegge videre i oppgaven.

Jeg har i dette første kapitlet presentert temaet for studien: implementering av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen. Videre har jeg gjort greie for formål og problemstilling relatert til studien og presentert tidligere forskning om implementering og psykisk helsefremmende arbeid i skolen. Kapittel 2 tar for seg lov og rammeverk knyttet til folkehelse og livsmestring, og teori om psykisk helse og psykisk helsefremming og implementering. I Kapittel 3 presenteres metode og metodevalg, og etiske vurderinger i forbindelse med studien. I kapittel 4 presenteres funn og analyse av funn. I kapittel 5 vil problemstilling bli drøftet og analysert i lys av teori og empiri. I kapittel 6 vil det foretas en oppsummering av hovedfunn og avsluttende konklusjon.

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere teoretiske perspektiver som kan være med å gi økt forståelse av lærernes arbeid med implementering av folkehelse og livsmestring med vekt på psykisk helse. I den første delen av kapitlet vil jeg redegjøre for skolens samfunnsmandat, det vil si lov- og rammeverk skolen er forpliktet til å arbeide med i forbindelse med implementering av folkehelse og livsmestring med vekt på psykisk helse i skolen. Den andre delen omhandler teorier knyttet til psykisk helse og psykisk helsefremmende arbeid i skolen, og i tredje delen vil jeg vise til teorier knyttet til implementering.

2.1 Rammeverk

2.1.1 Skolen sitt samfunnsmandat

I opplæringsloven (1998, s. § 1-1) står det: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.» Opplæringsloven peker her på skolens brede samfunnsmandat. Lærerne skal utvikle enkeltindividet, hjelpe elevene til faglig og sosial mestring, men også hjelpe elevene til å kunne delta i fellesskapet i samfunnet. Med formuleringen pekes det også på at elevenes liv og skoleliv henger sammen (Uthus, 2017, s. 17). Med innføring av § 9A i opplæringsloven ble elevenes psykiske helse satt på dagsorden. I opplæringsloven (1998, § 9A- 2) står det: «Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.» Videre står det i opplæringsloven (1998, § 9 A-3): «Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering.» Det blir lagt vekt på at skolen skal jobbe kontinuerlig med helse, trivsel og læring og slik elevenes psykososiale miljø (Opplæringsloven, 1998). Det er viktig å understreke at norsk lovverk bygger på Menneskerettighetene og Barnekonvensjonen, og at det slik er både en internasjonal og nasjonal forpliktelse. Dette blir nå fremhevet i det nye læreplanverket. I overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 5) står det: «Verdiene skal prege skolens og lærernes møte med elevene og hjemmene. Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn.»

2.1.2 Rammene rundt folkehelse og livsmestring

I juni 2013 ble Ludvigsen-utvalget oppnevnt av Regjeringen til å vurdere fagene i Kunnskapsløftet opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2015: 8, s. 14). Målet for utvalget var å vurdere hvilke kompetanser som kreves av barn og unge i fremtiden. Med fagfornyelsen blir betydningen av sosiale og emosjonelle ferdigheter og kompetanser fremhevet, og en vektlegger et bredt kompetansegrunnlag. Ludvigsen-utvalget har kommet med en tilråding til Stortinget. Deretter har Kunnskapsdepartementet utarbeidet Meld. St. 28 (2015–2016) og det er Meld. St. 28 (2015–2016) som har lagt føringer for nytt læreplanverk. Det står følgende om tverrfaglige temaer i Meld. St. 28 (2015–2016):

Dagens læreplaner inneholder temaer som inngår i flere fag. Departementet mener at det bør komme tydeligere frem i læreplanverket at noen prioriterte temaer skal vektlegges i flere fag. Arbeidet med de tverrfaglige temaene skal bidra til elevenes læring i hvert enkelt fag og samtidig gi en helhetlig forståelse av temaene. Temaene skal legges til rette for tverrfaglig samarbeid, og de skal være et felles anliggende for skolen. (s. 7)

I Meld. St.28 (2015–2016) peker man på at det i internasjonal forskning legges vekt på at elevene trenger øvelse i å bruke kunnskaper og ferdigheter fra ulike fag i sammenheng (s. 38). Med innføring av tverrfaglige temaer i læreplanen legger man opp til mer samarbeid mellom lærerne på tvers av fag.

Videre står det følgende om folkehelse og livsmestring i Meld. St. 28 (2015–2016):

Temaet livsmestring har både et individuelt perspektiv og et samfunnsmessig og sosialt perspektiv. Sosialt fellesskap og støtte er viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Livskvalitet og trivsel gjennom deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap gir tilhørighet og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer. (...) Det vil være naturlig for skolene å se opplæringen i livsmestring i sammenheng med utvikling av skolefellesskapet, elevenes psykososiale miljø og arbeidet mot mobbing. Det kan bidra til økt sammenheng mellom opplæringen i fagene og arbeidet med læringsmiljøet. (s. 39)

Her blir det blant annet fremhevet at lærernes arbeid med livsmestring og psykisk helse i skolen både har et individuelt perspektiv og et kontekstperspektiv. Det å oppleve fellesskap og tilhørighet er viktig for at mennesker skal oppleve trivsel og livsglede, og arbeid med elvenes psykososiale miljø skal slik være en viktig del av folkehelse og livsmestrings-temaet.

I læreplanverket overordnet del er det lagt føringer for hvordan lærerne skal jobbe med tverrfaglige temaer i skolen. I overordnet del – verdier og prinsipper for læring, utvikling og dannelse (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13) står det:

De tre tverrfaglige temaene i læreplanverket tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt. (...) Kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på problemer innenfor temaene finnes i mange fag, og temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag. Målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant.

Videre står det under overordnet del – folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13):

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 selvilde 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, å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet.

Ut fra formuleringen i overordnet del om folkehelse og livsmestring ser en at lærernes helsefremmende arbeid i skolen omfatter å gi elevene kompetanse som fremmer psykisk og fysisk helse og som gjør dem i stand til å ta ansvarlige livsvalg. Dette arbeidet handler blant annet om å styrke elevenes identitet og selvilde, og hjelpe elevene til å forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning av mestring av eget liv. Mellommenneskelige relasjoner tillegges også stor vekt. En finner igjen skolens formålsoverretning i formuleringer som *ansvarlige livsvalg*, *verdivalg* og *betydningen av mening i livet*. Lærernes arbeid med folkehelse og livsmestring er slik positivt vinklet, en er opptatt av det som fremmer god helse. Temaet er i tråd med både opplæringsloven, det helsefremmende (salutogene) perspektivet og subjektivering (Danielsen, 2021, s. 18–19).

2.1.3 Rammene rundt implementeringsarbeid i skolen

I Meld. St. nr. 28 (2015–2016) vises det til hvordan implementering av det nye læreplanverket skal foregå. En vektlegger at implementeringen krever innsats fra alle aktørene i skolen og i tilknytning til skolen. Det blir fremhevet at implementeringen må ses på som et kontinuerlig arbeid, dette for å sikre kvalitet på opplæringen og at opplæringen er til det beste for eleven. Videre blir det fremhevet at en må skape tydelige mål for hva endringene skal bidra til, og at alle aktørene har en felles forståelse av hvorfor endringene er viktige. Viktig for å sikre god implementering er også at de som skal gjennomføre endringene utvikler eierskap til dem, og at det skapes rom for å tolke hvordan en kan imøtekomme endringene. I tillegg nevnes kompetanse og kapasitet til å ta endringene i bruk, og sikre oppfølging av tiltak og måloppnåelsen slik at en kan justere kursen underveis (s. 67).

I Meld. St. nr. 28 (2015–2016) legges det vekt på skolelederens sentrale rolle i utviklingsarbeid og vises til at det er avgjørende at skoleleder får nødvendig analysekompetanse, og kompetanse i endrings- og utviklingsarbeid. Forankring av en felles forståelse av læreplanverket som helhet er viktig for at endringene skal bidra til utvikling og forbedringer i praksis, dette er en skoleleders ansvar (s. 71–77). Som en oppfølging av Meld. St. nr. 28 ble det utarbeidet en strategi for fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). «Strategien skal synliggjøre læreplanutviklingens ulike faser, avklare forventningene til prosessen og sikre god involvering i ulike faser av arbeidet» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 6).

2.2 Psykisk helsefremmende teori

2.2.1 Psykisk helse

Jeg vil i det følgende avsnittet gjøre rede for begrepet «helse», da det kan være med å klargjøre psykisk helsebegrepet som er vektlagt videre i oppgaven. Ifølge Tjomsland og Viig (2015, s. 11) har synet på helse og hvordan vi forholder oss til utvikling av helse endret seg mye det siste århundret. Fra å ha et reduksjonistisk perspektiv på helse, der helse er fravær av sykdom, har helsebegrepet blitt utvidet til å vektlegge sosiale og personlige ressurser så vel som fysiske. I dag har man et mer helhetlig syn på helse. Med Ottawa Charter vektla en ressursperspektivet på helse (Verdens helseorganisasjon (WHO), 1986). WHO (1986, s. 1) refererer til at: «Health is seen as a resource for everyday life, not the objective of living. Health is a positive concept emphasizing social and personal resources, as well as physical capacities». Man vektlegger også i denne definisjonen at helse er noe som skapes der menneskene lever og virker. Fokuset blir å skape og opprettholde helse i det daglige liv. Det fremheves med dette

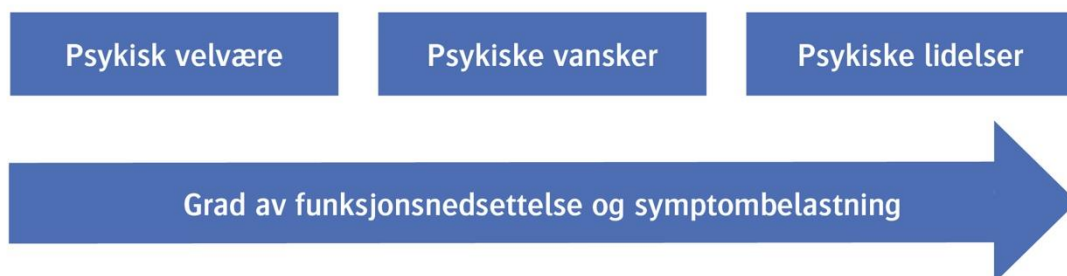
at helsefremmende arbeid må jobbes med på alle arenaer der mennesker lever og arbeider, som for eksempel skole og barnehage (Holte, 2016; WHO, 1986). Det helsefremmende perspektivet fremheves i arbeidet med folkehelse og livsmestring i nytt læreplanverk og det er dette perspektivet jeg vil vektlegge i min studie (Danielsen, 2021, s. 18–19).

Begrepet psykisk helse defineres av WHO (2004, s. 12) som:

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

God psykisk helse i denne definisjonen, forstås som å mestre livet, realisere eget potensial og få være med å bidra i samfunnet. Psykisk uhelse er når en har en psykisk tilstand som hemmer slik livsutfoldelse. I Norge brukes betegnelsen psykisk uhelse om både psykiske vansker og psykiske lidelser. En har en psykisk lidelse dersom problemene er så alvorlige at de kvalifiserer for en diagnose etter internasjonale klassifikasjonssystemer. Med psykiske vansker menes at en befinner seg i en tilstand som er så plagsom eller alvorlig at det går utover læring, trivsel og daglige gjøremål (Holen & Waagene, 2014, s. 19). Som vist til tidligere er det omtrent 8 prosent av barn og unge som har en diagnostiserbar lidelse og 15–20 prosent av barn og unge som har en psykisk vanske (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 10).

Ifølge Antonovsky (1987/2018, kap. 1) lever mennesker i et kontinuum mellom å være fullstendig frisk til å være alvorlig syk. Det vil si at mennesker er ikke enten syke eller friske, en vil hele tiden befinne seg på ulike punkt mellom ytterpunktene (syk kontra frisk.) Vår psykiske helse vil variere i løpet av livet med ulike grader av symptomer, funksjonsnedsettelse og belastninger (Ekornes, 2018, s. 15). I et slikt perspektiv er psykisk helse ikke statisk, den er påvirkelig og er i endring. Se figur 1.



Figur 1 Psykisk helse som et kontinuum (Ekornes, 2018, s. 15)

Ifølge Ekornes (2018, s. 15) er det sentralt for lærere å forstå denne modellen, fordi den sier noe om hva psykisk helse rommer. Ekornes (2018, s. 16) peker på at: «Det sentrale er hvorvidt problemene er hyppige, vedvarende og alvorlige, og i hvilken grad disse påvirker vår evne til å lære, arbeide eller ha et sosialt liv.» Lærerne må altså ha kunnskap om psykisk helse og kjenne til hva som påvirker helsen i positiv retning av kontinuumet. De må være bevisste at god psykisk helse, gir bedre muligheter for læring hos elevene. Og videre at økt læringskapasitet er med på å styrke den psykiske helsen vår (Uthus, 2017, s. 6). Helsefremmende kunnskap er viktig kunnskap for lærerne slik at de kan tilrettelegge skolearbeidet til det beste for elevene. Jeg vil nå gjøre rede for salutogenese og reiliens, som er to sentrale teorier innenfor det helsefremmende perspektivet (Ekornes, 2018; Uthus, 2017).

2.2.2 Salutogenese – et helsefremmende perspektiv

Innenfor psykisk helsefremmende arbeid blir Antonovsky sin teori om salutogenese trukket fram som en rettesnor for helsefremmende praksis (Tjomsland & Viig, 2015, s. 25). Antonovsky (1987/2018, s. 16) var opptatt av hva som bringer mennesker god helse (salutogenese), til tross for stressende livsbetingelser. Hans studier om helsens opprinnelse startet med en undring over hva som gjør at mennesker kan håndtere store påkjenninger i livet og fortsatt beholde psykisk helse og pågangsmot (Uthus, 2017, s. 19).

Svaret på det salutogene spørsmålet jeg utarbeidet, var begrepet opplevelse av sammenheng (OAS). Det som etter min mening var felles for alle generelle motstandsressurser, var at de gjorde det mulig å sette de utallige stressfaktorene som vi bombarderes med hele tiden, inn i en meningsfylt sammenheng. (Antonovsky, 1987/2018, s. 17)

Det sentrale i Antonovsky (1987/2018, kap. 2) sin teori om OAS er at mennesker er i stand til å mobilisere en motstandskraft i møte med ulike utfordringer og stressende livsbetingelser. OAS består av tre kjernekomponenter: begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Begripelighet er i hvilken grad situasjonen oppleves kognitivt forståelig. Begripelighet i en skolehverdag kan blant annet bestå i at læreren formidler kunnskap om psykisk helse og slik hjelper dem til å forstå seg selv, tanker, følelser og atferd. Håndterbarhet er i hvilken grad man opplever at man har ressurser til rådighet til å håndtere krav som en blir stilt overfor. Med ressurser til rådighet menes her enten egne ressurser eller ressurser som kontrolleres av andre, for eksempel læreren eller skolen. Gjennom denne komponenten har lærerne mulighet til å påvirke elevenes mestring i positiv retning, ved for eksempel å gi dem konkrete verktøy. Det kan også handle om å gjøre skolehverdagen mer forutsigbar. Meningsfullhet handler om i hvilken grad man opplever at livet er følelsesmessig forståelig, at til tross for at livet består av motgang og utfordringer, opplever en at livet er verdt å leve (Gjermestad et al., 2010, s. 43). Gjennom denne

komponenten kan lærerne for eksempel hjelpe elevene til å se sine styrker, skape engasjement og samhold, slik at elevene opplever tilhørighet og inkludering.

Salutogenese-faktorer er som jeg har pekt på i avsnittet over både individuelle og miljømessige faktorer, som for eksempel å mestre utfordringer, bygge identitet og selvfølelse og oppleve tilhørighet og inkludering (Uthus, 2017, s. 19–20). En høy grad av begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet vil gi en høy og stabil OAS og dermed mestringsopplevelse (Antonovsky, 1987/2018, kap. 2). Komponentene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet er alle faktorer som lærerne kan være med å styrke hos elevene gjennom arbeidet med folkehelse og livsmestrings-temaet.

2.2.3 Resiliens

Resiliens har i likhet med det salutogene perspektivet fokus på hva som bringer helse og positiv livskvalitet (Ekornes, 2018, s. 19). Borge (2019, s. 20) definerer resiliens på følgende måte: «Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik.» Resiliens-teori viser til at barn kan klare seg godt i livet, til tross for mye og alvorlig motgang. Dette forklares med at barna samtidig opplever å ha viktige beskyttende faktorer eller ressurser i livet sitt. Innenfor forståelsen av psykisk helse og utvikling av resiliens, er det derfor viktig å ha kunnskap om hvilke faktorer som fremmer eller hemmer positiv utvikling, såkalt helse-determinanter (Ekornes, 2018, s. 23). Risikofaktorer defineres som: «En risikofaktor kan defineres som en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling i fremtiden» (NOU 2015: 2, s. 74). Eksempler på risikofaktorer kan være vanskelige hjemmeforhold (rus og vold i familien), til individuelle faktorer som mobbing og fysisk sykdom (Ekornes, 2018, s. 24). «En beskyttelsesfaktor er en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med redusert sannsynlighet for fremtidig negativ psykososial utvikling» (NOU 2015: 2, s. 74). Eksempler på beskyttelsesfaktorer kan være støtte hjemmefra, god lærer-elev-relasjon, gode venner og individuelle mestringsressurser (Ekornes, 2018, s. 24).

Innenfor resiliens-forskning har man sett at effekten av en risikofaktor ikke nødvendigvis behøver å være så stor, det er summen av flere faktorer som får store konsekvenser og kan bidra til skjevutvikling hos barnet (NOU 2015: 2, s. 74). «Svært mye av det psykisk helsefremmende arbeidet i skolen handler derfor om å minimere antallet risikofaktorer og øke antallet beskyttelsesfaktorer for den enkelte elev» (Ekornes, 2018, s. 24). Borge (2019, s. 34–35) viser til at kunnskap om resiliens vil gi lærere et bedre

grunnlag for å styrke sterke sider hos elevene og familiene deres. Denne kompetansen vektlegges nå i veiledningsmateriell inn mot folkehelse og livsmestring (Danielsen, 2021; Ekornes, 2018).

2.2.4 En 3-nivå-modell for arbeid med psykisk helse i skolen

Ifølge Ekornes (2018, s. 29) er det viktig å synliggjøre de ulike delkomponentene i psykisk helsefremmende arbeid, da tidligere forskning har vist at det er noe utydelig for lærerne hva psykisk helsefremmende arbeid i skolen innebærer. Ekornes (2018, s. 32) peker på at lærernes arbeid med å fremme psykisk helse i skolen foregår på tre ulike nivåer: universelt, selektivt og indikert. Denne inndelingen blir også brukt av folkehelseinstituttet og i internasjonal forskningslitteratur.

Lærernes arbeid med psykisk helsefremming på universelt nivå er rettet mot alle elevene og har til hensikt å fremme trivsel og mestring, og forebygge at psykiske vansker oppstår. Folkehelse og livsmestrings-temaet er rettet mot alle elever i skolen. I tilknytning til det nye tverrfaglige temaet, er det utarbeidet ulike typer verktøy (se punkt 2.3.1). Forebyggende tiltak kan for eksempel være implementering av ulike opplæringsprogrammer som «Timen Livet», «MOT» og «Hva er det med Monica?»

På selektivt nivå handler lærerens psykisk helsefremmende arbeid om å utvikle tiltak rettet mot elever med kjente risikofaktorer og eller begynnende vansker. Læreren må være oppmerksom på mulige risikofaktorer og vite hva man skal sette etter. Læreren skal også iverksette tiltak der en oppdager begynnende problemer for å hindre videre problemutvikling.

Tiltak på indikert nivå er helsefremmende arbeid rettet mot elever som har en psykisk lidelse. Læreren kan blant annet hjelpe og støtte eleven til å mestre sykdommen på best mulig måte, for eksempel ved å tilrettelegge oppgaver eller leksemengde. Dette kan være til god støtte for elever som har nedsatt funksjonskapasitet. På dette nivået må læreren være observant på hva som hindrer videre skjevutvikling, og arbeidet kan også innebære tverrfaglig samarbeid med andre profesjoner (Ekornes, 2018, s. 30–37).

2.3 Implementering

2.3.1 Verktøy i implementeringsprosessen

I tilknytning til det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i skolen, er det utarbeidet veiledningsmateriell og nettressurser. Dette er verktøy som skal være til hjelp for lærerne i implementering av temaet, og som jeg har grunn til å tro at lærerne i denne studien har kjennskap til.

Udir (2020a) tilbyr ulike ressurser på sine nettsider. Her kan en finne støtte til å ta i bruk nye læreplaner. Udir (2020b) har blant annet utviklet ulike kompetansepakker for faglig påfyll og som støtte til praksis i skole og barnehager. Den ene kompetansepakken er spesifikt rettet mot innføring av nytt læreplanverk LK20. Den består av en introduksjonsmodul og fem hovedmoduler. Temaene for de fem hovedmodulene er: 1) overordnet del – verdiløftet i praksis, 2) læreplaner for fag, 3) dybdelæring, 4) tverrfaglige temaer i overordna del, 5) profesjonsfelleskap og veien videre. I arbeidet med kompetansepakken legges det opp til en kollektiv prosess. Det vektlegges å utvikle en felles forståelse av praksis og hvordan en kan utvikle praksis videre.

Uthus (2017), Danielsen (2021) og Ekornes (2018) er eksempler på veiledningsmaterieell til bruk for lærerne i skolen. Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS Sør) har utarbeidet både nettressurser og lærebøker i forbindelse med det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Regionalt ressurscenter om vold 2020). Forandringsfabrikken (2019) har også en del verktøy å tilby, blant annet verktøyet: «Timen livet». Ifølge Forandringsfabrikken (2019) er «Timen Livet» en snakketime for barn og unge, der de får øve på å sette ord på følelser. Timen livet er utarbeidet etter råd fra barn og unge, der et av rådene er at en må få snakke mer om hvordan skolen og livet kjennes. Timen livet kan brukes som en del av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Mental helse har i samarbeid med NRK Skole, TV Inter, Blå Kors og Høgskolen i Innlandet produsert undervisningsfilmer om psykisk helse, som en finner på YouTube-kanalen «Kort fortalt». Filmene er ment som undervisningsverktøy for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Mental Helse, 2019).

2.3.2 Implementering

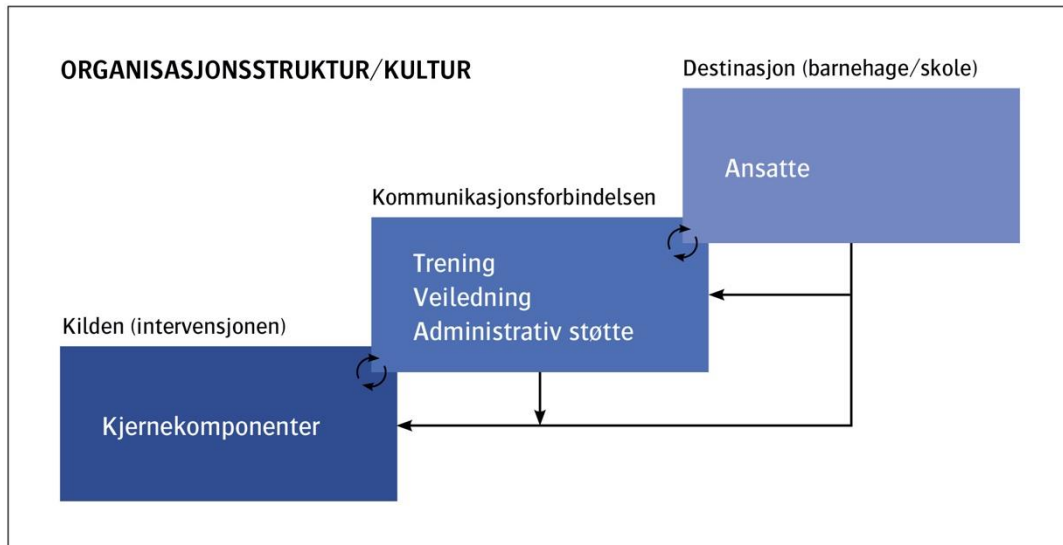
Denne studien omhandler implementering i skolen. Fixsen et al. (2005, s. 5) definerer implementering på følgende måte: «...a specified set of activities designed to put into practice an activity or program of known dimension». Fixsen et al. (2005) viser her til at implementeringsprosessen må være målrettet og godt planlagt. Fullan (2016a, s. 67) definerer implementering slik: «Implementation consists of the process of putting into practice an idea, program, or set of activities and structures new to the people attempting or expecting to change.» Implementering dreier seg altså om å sette i verk og gjennomføre selve intervensjonen, i min studie nytt læreplanverk i skolen. Denne prosessen er preget av kompleksitet, for det er nå intervensjonen skal introduseres for elevene, og en skal omsette visjoner og forskning til praksis. Ifølge Ertesvåg (2014, kap. 2) handler denne kompleksiteten blant annet om at det er mange involverte parter i implementeringsprosessen. Det er en prosess som blant annet krever vilje, lojalitet og at det eksisterer et opplevd behov for endringer hos de ansatte.

2.3.3 Rammeverk for implementering

Fixsen et al. (2005, kap. 3–4) har utviklet en modell eller et rammeverk som illustrerer hva som skjer i selve implementeringsprosessen. Denne modellen er relevant for å forstå hvordan lærerne jobber med å implementere kjernekomponenten tverrfaglige temaer i skoleorganisasjonen. God implementering vil medvirke til at mest mulig av innholdet i kilden (her LK20 og folkehelse og livsmestring) overføres til destinasjonen (her lærerne og skolen).

Kilden er endringen (LK20) som skal implementeres, med beskrevne kjernekomponenter. Kjernekomponenter refererer til det sentrale innholdet i endringen, for eksempel tverrfaglige temaer. Destinasjonen er organisasjonen som har besluttet å gjennomføre endringen, både på individuelt nivå og kollektivt nivå (skolen). Det er lærerne som skal praktisere intervensjonen. Fixsen et al. (2005, kap. 3–4) viser med denne modellen at for at en intervensjon (kilden) skal lykkes og nå frem til destinasjonen, vil det være helt essensielt at en skaper en aktiv kommunikasjonsforbindelse til de ansatte. Kommunikasjonsforbindelsen utgjøres av såkalte «purveyors» eller endringsagenter. Endringsagenter er enkeltpersoner eller en gruppe (ofte ledelsen), som har god kunnskap om selve intervensjonen og implementeringsteori og arbeider aktivt med å implementere endringen med lojalitet. Endringsagentene har en sentral rolle i forhold til trening, veiledning og administrativ støtte. Trening handler for eksempel om hvordan kjernekomponentene i LK20 blir innlært. Veiledning kan være innspill på treningsaktiviteter, for eksempel refleksjon rundt hva som er lærernes felles forståelse av ulike kjernekomponenter. Administrativ støtte kan for eksempel være tildeling av ressurser, tilsyn og motivering av ansatte. Trening, veiledning og administrativ støtte er kjernekomponenter i implementering, også benevnt implementeringsdrivere.

Feedbacksløyfene i modellen skal gi viktig informasjon om hvor lojale de ansatte er i forhold til intervensjonen og implementeringsprosessene. Det vises til at slik informasjonen bør gå i en kontinuerlig strøm gjennom hele implementeringsperioden. Det siste temaet i modellen omhandler organisasjonsstruktur og -kultur, for eksempel skolestruktur og -kultur. Organisasjonsstruktur er hvor gode systemer det er i organisasjonen, kapasiteten til organisasjonen før endringen. Kultur er verdinivået i skolen.



Figur 2 Rammeverk for implementering (Fixsen et al., 2005, s. 28).

2.3.4 Faser i implementeringsprosessen

Fixsen et al. (2005) har gjennom en metastudie om implementering identifisert ulike faser i en implementeringsprosess. Fixsen et al. (2005, s. 15) påpeker at implementering er en komplisert prosess over tid og ikke en engangshendelse, og at fasene går over i hverandre. Ifølge Roland og Westergård (2017, s. 25) vil kjennskap til denne faseinndelingen eller de ulike fasene gjøre det lettere å gjenkjenne hvor en er i selve endringsprosessen. Denne teorien har vært nyttig i min analyse av intervjumaterialet, for å kartlegge hvor langt skolene er kommet i implementeringsprosessen.

Fixsen et al. (2005, s. 15–17) beskriver de seks fasene slik:

Fase 1: Utforsking og adaptasjon

I den første fasen er det viktig å kartlegge hvilke behov som eksisterer i organisasjonen, og utvikle endringer som samsvarer med organisasjonens behov. Det innebærer at en må velge ut det som passer best til egen organisasjon og ta en beslutning. I denne fasen beskrives det som en suksessfaktor å involvere de ansatte fra starten slik at de får et eierforhold til intervensjonen og opplever at de kan være med å påvirke prosessen. Dette innebærer god opplæring og informasjon til de involverte i prosessen.

Fase 2: Program – installasjon

Fase to består i å forberede organisasjonen på det som skal skje. En har nå foretatt en beslutning om endring. Forberedelse i organisasjon består i å skaffe ressurser, for eksempel økonomiske og IKT-ressurser, men også skaffe veiledere. Videre innebærer det å arbeide kollektivt med visjoner og målsetninger, og sette av nok tid til dette arbeidet. I denne fasen er det viktig å skape realistiske forventninger hos de involverte og skape lojalitet til endringene.

Fase 3: innledende implementering

I fase tre starter selve gjennomføringen av intervensjonen, nå skal visjoner og målsetninger (kilden) omsettes til praksis. Fixsen et al. (2005) peker på at denne fasen er preget av mye ny informasjon og eksisterende verdier og normer kan bli utfordret. Fasen er også preget av stress, angst, rivaliserende verdisystemer og motkrefter. Fixsen et al. (2005, s. 16) skriver: «Implementation involves complexity in every aspect.» Men fasen kan også være preget av entusiasme, endringsvillighet og lojalitet. En del endringsforsøk stopper opp i denne fasen. Årsaken til dette kan være for eksempel manglende forpliktelse hos de ansatte, svak forankring i organisasjonen eller at prosjektet ikke samsvarer med behovet i organisasjonen (Roland & Westergård, 2017, s. 26). Slik vil denne fasen være et kritisk punkt i implementeringsprosessen.

Fase 4: Full gjennomføring

I denne fasen vil arbeidet med intervensjon, det vil si kjernekomponenter og teori, mer og mer bli en integrert del av praksisen til de ansatte, i organisasjonen eller skolen og planverket. Over tid vil endringene bli akseptert praksis, og endringen har da blitt en del av organisasjonen eller kulturen. Det vil si at de ansatte har innført endringen med lojalitet. De ansatte opplever trolig at endret praksis virker og har ført til forbedringer.

Fase 5: Innovasjon

Innovasjon betyr at noe er endret, og at endringen oppleves som en forbedring (Roland & Westergård, 2017, s. 27). I denne fasen poengteres det at det er viktig med en god evaluering av intervensjonen, slik at det foregår en kontinuerlig utvikling i organisasjonen.

Fase 6: bærekraftig videreføring

Videreføringsfasen innebærer at en klarer å opprettholde endringer over tid og at en for eksempel lærer opp nyansatte i innholdet som er implementert. Fixsen et al. (2005, s. 17) utdyper: «The goal during this stage is the long-term-survival and continued effectiveness of the implementation site in the context of a changing world.». Målet med endringene må altså være at endringsarbeidet blir et kontinuerlig arbeid, der en klarer å tilpasse endringene til en stadig skiftende kontekst.

Ertesvåg (2014, s. 30) viser til at det er tre ulike resultat av implementeringa av endringsarbeid. Det er 1) skoler som ikke kommer i gang med endringsprosessen, 2) skoler som starter godt, men der arbeidet dør ut etter intervensjonsperiode og 3) skoler som klarer å innarbeide nye rutiner og arbeidsmåter slik at de blir en del av skolehverdagen, og som etter implementeringsperiode fremdeles holder oppe en positiv utvikling.

2.3.5 Implementeringskvalitet

Implementeringskvalitet handler om forholdet mellom det som er planlagt i en endring og det som faktisk er gjennomført i organisasjonen (Roland & Westergård, 2017, s. 35). Det viser seg å være en utfordring i skolen å implementere intervensjoner med høy kvalitet. Avstanden mellom den intervensjonen som er planlagt og den som faktisk blir gjennomført kan ofte være stor. Blir avstanden for stor, går kvaliteten på arbeidet ned (Ertesvåg, 2014, s. 34).

Jeg vil i det følgende vise til en modell for implementering av skolebaserte intervensjoner utviklet av Greenberg et al. (2005, s. 29). Modellen skisserer opp ulike faktorer som er med på å fremme implementeringsarbeidet, og sikre god implementeringskvalitet. Denne modellen peker på at kvaliteten i et implementeringsarbeid er avhengig av et godt støttesystem (Greenberg et al., 2005).

Greenberg et al. (2005, s. 15–32) beskriver modellen slik:

A: Planlagt intervensjon består av hovedfaktorene: programmodell, leveringskvalitet, målgruppe og deltakerrespons.

1. Programmodellen utgjøres av det teoretiske hovedperspektivene og det særpreget som danner rammen for endringen.
2. Leveringskvaliteten handler om hvordan kjernekomponentene blir formidlet til målgruppen.

3. Målgruppen viser til den gruppen som intervensjonen er rettet mot og en sikrer at en treffer den rette målgruppen
4. Deltakerrespons handler om hvor åpne de ansatte (her lærerne) er for å implementere intervensjonen og i hvilken grad de er entusiastiske til intervensjonen. Er responsen god, vil sannsynligvis lærerne legge større grad av innsats i implementeringsarbeidet, som igjen vil heve implementeringskvaliteten.

B: Planlagt implementeringsstøtte omhandler hovedfaktorene: planlegging, kvalitet på materiell, teknisk støtte og klarhet til implementering.

1. Planlegging handler om å forberede de ansatte på intervensjonen.
2. Kvalitet på materiell. Greenberg et al. (2005) viser til at vellykka programimplementering er mer sannsynlig dersom materialet er brukervennlig og tilpasset den organisasjonen materialet skal brukes i. Eksempler på materiell eller verktøy til bruk i intervensjoner kan være lærerveiledninger, lærebøker, filmer og nettsider.
3. Teknisk støtte omhandler blant annet opplæring av lærerne som skal praktisere intervensjonen, og utvikling av veiledere eller endringsagenter som holder høy kvalitet.
4. Klarhet til implementering viser til organisasjonens (skolens) parathed til å inngå i intervensjonen. Det dreier seg blant annet om å skape tydelige mål og planer og utvikle forpliktelse til intervensjonen.

I tillegg til kvaliteten ved planlagt intervensjon og planlagt støttesystem vil det også være en rekke kontekstfaktorer som påvirker implementeringskvaliteten. Dette er faktorer i klasserom, faktorer på skolenivå for eksempel ledelse, faktorer på kommunalt nivå og faktorer i nærmiljøet.

1. Faktorer i klasserommet. Dette omhandler blant annet lærerens rolle og atferd. For eksempel om læreren ser verdien av å implementere og fremme folkehelse og livsmestring i skolen.
2. Faktorer på skolenivå. Ledelsen ved skolen spiller en avgjørende faktor i implementering av intervensjoner. Ledelsen må signalisere tilslutning til intervensjonen, for eksempel ved at de prioriterer å skaffe nok ressurser.
3. Faktorer på kommunalt nivå omhandler administrativ ledelse og støtte og planer i kommunen.
4. Faktorer i nærmiljøet omhandler blant annet skole-hjem-samarbeid og skolen sitt samarbeid med andre aktører, som for eksempel Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT).

Oppsummert viser denne modellen at implementeringskvaliteten og vellykket implementering er avhengig av holdningene og innstillingen til lærerne, skoleledelsen og skolefaglig personale i kommunen. For å lykkes med et endringsarbeid i skolen, må samtlige involverte i endringen se et behov for endring og de må se på det som sin arbeidsoppgave å jobbe for at endringer skal skje. (Ertesvåg, 2014, s. 56).

2.3.6 Barrierer i implementeringsprosessen

Ifølge Sørli et al. (2010, s. 319) handler barrierer i forbindelse med implementering først og fremst om manglende tid og konkurrerende gjøremål eller mangel på klare prioriteringer mellom oppgaver. Tidspress og andre forpliktelser kan føre til at det er vanskelig å frigjøre kapasitet til implementeringen. Utfordringer kan oppstå fordi personalet har lav bevissthet om problemfeltet, er umotivert eller er dårlig forberedt på oppgavene. Videre viser Sørli et al. (2010) til at holdninger, verdier og arbeidsform kan harmonere dårlig med intervensjonen. Motstand hos de ansatte kan også skyldes et lite endringsorientert klima i organisasjonen.

I dette kapitlet har jeg vist til hvilke føringer som ligger i lov- og rammeverk tilknyttet nytt tverrfaglig tema folkehelse og livsmestring, og som lærerne skal ha kjennskap til. Det er videre vist til helsefremmende teori som kan være med å belyse hvordan lærerne kan arbeide med å fremme psykisk helse hos eleven. Videre er det vist til sentral implementeringsteori som kan være med å utdype funnene i denne studien.

3 Forskningsmetode

I dette tredje kapittelet vil jeg redegjøre for studiens metodiske rammeverk. Kapittelet vil gi en beskrivelse av forskningsprosessen fra planlegging til gjennomføring og slik gi et systematisk og grundig innsyn i forskningsarbeidet mitt.

3.1 Kvalitativ metode

Begrepet metode betyr opprinnelig «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2009/2019, s. 140). Prosjektets metodologi handler altså om å redegjøre for de grunnleggende antakelser og kjennetegn ved metoden en velger å anvende. Studiens forskningsspørsmål lyder som følger: *Hvordan jobber lærere i ungdomsskolen med implementeringen av det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring med vekt på psykisk helse?* For å finne svar på dette forskningsspørsmålet kunne jeg brukt ulike metodiske fremgangsmåter. Jeg kunne valgt en kvantitativ tilnærming, med for eksempel spørreundersøkelse. Da hadde jeg blant annet fått større bredde i utvalget mitt. Jeg kunne også valgt et kvalitativt design der jeg brukte fokusgruppeintervju for å få svar på forskningsspørsmålet (Creswell, 2014). Creswell (2014, s. 25) beskriver hva som bestemmer et prosjekts metodevalg: «The problem, the questions, and the literature reviews help to steer the researcher toward either the quantitative or qualitative track.» Altså forskningsspørsmålet, underspørsmål og litteratur-reviewet styrer valg av metode.

Ifølge Johannesen et al. (2017, s. 28) er kvalitativ metode hensiktsmessig dersom en skal undersøke fenomener som en ikke kjenner godt, og som det er forsket lite på, og når en undersøker fenomener en ønsker å forstå mer fylldigere. I min undersøkelse ønsket jeg å finne svar på hvordan lærere i ungdomsskolen jobbet med implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring med vekt på psykisk helse. Jeg ønsket å forstå den enkelte lærer sine erfaringer med implementering av ny læreplan og nytt tverrfaglig tema, og jeg ønsket rike fortellinger om temaene. Jeg fant ut at et kvalitativt forskningsintervju ville være en hensiktsmessig fremgangsmetode for min studie, da jeg var ute etter å forstå fenomen gjennom intervjupersonene sine skildringer og beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2009/2019, s. 20).

3.1.1 Hermeneutisk tilnærming

Mitt forskningsprosjekt har tatt utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming til analyse og tolkning. Begrepet hermeneutikk er avledet av det greske ordet *hermenvein*, som betyr å tolke for å forstå (Befring, 2020, s. 19). Hermeneutisk teori bygger på at mennesker får kunnskap om verden ved å

fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er innlysende (Thagaard, 2018, s. 34–37).

Hermeneutisk metode ble utviklet av den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900–2002). Gadamer beskrev historisk dokumentanalyse som en innsiktsfremmende sirkulær prosess, senere kalt den hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske sirkel innebærer en pendling mellom tekst og tolkning der en forsøker å vinne mer helhetlig innsikt. Sentralt for denne interaktive prosessen er at vi som mennesker har en forforståelse (Befring, 2020, s. 20). Med dette mener Gadamer at vi forstår oss selv og andre mennesker ut fra vår egen historiske bakgrunn eller forståelseshorisont (Hauge & Holgermes, 2005, s. 91). I møte med andre mennesker eller tekst bærer vi med oss denne forståelseshorizonten og tolker og utvikler kunnskap ut ifra dette.

3.2 Forskerrollen og forforståelse

Sentralt innenfor den hermeneutiske tilnærmingen er at vi som forskere har en forforståelse. Det vil si at jeg som forsker har hatt mine egne oppfatninger og tolkninger som jeg har tatt med meg inn i forskningsprosessen. Jeg har i flere år arbeidet som lærer, da først og fremst på barneskole, og elevens psykososiale miljø er noe jeg alltid har vært opptatt av. I min lærerpraksis har jeg også sett hvor viktig det er at elevene opplever trygghet og mestring. Mine erfaringer har slik vært med å prege min forforståelse.

Forskeren er også en «utvelgende aktør» (Johannessen et al., 2017, s. 35). Det vil si at det er jeg som forsker som har bestemt hvor fokuset skulle være i forbindelse med spørsmålsutforming og hvordan jeg stilte spørsmålene mine. Det er også forskeren eller intervjueren som bestemmer hva som skal presenteres i analysen. Det kvalitative forskningsintervjuet er slik preget av et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009/2019, s. 51). Dette er noe jeg har vært bevisst inn i intervjusituasjonen.

3.3 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet søker mening i tekst. Gjennom intervjuet søker en å forstå betydningen av sentrale temaer i intervjupersonens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009/2019, s. 47). «Det kvalitative forskningsintervjuet søker kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk. Målet er ikke kvantifisering. Intervjuet sikter mot nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom

ord og ikke tall» (Kvale & Brinkmann, 2009/2019, s. 47). Det er vanlig å bruke semistrukturert forskningsintervju for å forstå intervjupersonene sin livsverden.

Det semistrukturerte livsverden-intervjuet søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene; det har en rekke temaer som skal dekkes, i tillegg til noen forslag til spørsmål. Det er samtidig preget av åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølgen og formuleringen av spørsmål, så man kan forfølge de spesifikke svarene som gis og de historiene intervjupersonene forteller. (Kvale & Brinkmann, 2009/2019, s. 156)

Forskningsintervjuet skal altså være preget av åpenhet. Det skal være mer en samtale mellom to parter. Det er i dette møte mellom to parter, intervjueren og intervjupersonen, at ny kunnskap skapes. Forsker og intervjuperson samarbeider om å videreutvikle forståelsen av de erfaringene og opplevelsene intervjupersonene gir uttrykk for (Thagaard, 2018, s. 89).

3.3.1 Utvalg og rekruttering av intervjupersoner

Når en foretar en kvalitativ datainnsamling, der utvalget er relativt lite, må en anvende en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for forskningsspørsmål, slik at analysen kan gi en forståelse av fenomenet en studerer (Thagaard, 2018, s. 54). I mitt forskningsprosjekt er jeg ute etter ungdomsskolelærere sine opplevelser og erfaringer og er slik ute etter et strategisk utvalg. At utvalget er strategisk betyr at en har valgt personer med kvalifikasjoner som er relevant i forhold til forskningsspørsmålet (s. 54). Mitt kriterium var at intervjupersonene skulle ha noe erfaring med implementering av det tverrfaglige temaet, men jeg hadde ikke noe annet kriterium enn dette.

I arbeidet med å rekruttere valgte jeg å kontakte rektorer på ungdomsskoler per telefon. Dette for å etablere formell kontakt og gi en kort og presis presentasjon av forskningsprosjektet mitt (Thagaard, 2018, s. 56). I tillegg sendte jeg e-post med en skriftlig forespørsel til skolene jeg hadde kontaktet. I mitt skriv til skolene beskrev jeg formål med forskningsprosjektet mitt og hvordan jeg ønsket å gjennomføre intervjuet. Rekrutteringen viste seg å være vanskelig, da covid-19-pandemien førte til at rektorene ikke ønsket pålegge lærerne merarbeid. Jeg valgte da en litt annen strategi ved å kontakte bekjente og andre ressurspersoner med stort nettverk. Dette gav resultater og jeg kom raskt i kontakt med lærere som var villige til å la seg intervju.

Gjennom mine analyser kom jeg frem til at det innsamlede materialet fra fem intervjupersoner var nok. Utvalgets størrelse begrunnes med at antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig

å gjennomføre omfattende analyser (Thagaard, 2018, s. 59). Innenfor rammene til en masteravhandling har det vært nødvendig å avgrense prosjektet.

Mitt endelige utvalg består av fem ungdomsskolelærere fra tre ulike kommuner og fem forskjellige skoler. Utvalget består av fire kvinner og en mann, der alle lærerne har jobbet i skolen i mer enn ti år. De fem lærerne kaller jeg for Lærer 1–5. Alle de fem lærerne uttrykker et stort engasjement i forhold til temaet for denne masteroppgaven. En svakhet ved denne studien kan slik være at utvalget består av personer som er fortrolig med forskning og ikke har noe imot å delta. Dette er en vanlig problemstilling i forbindelse med utvalg som er basert på at informantene er tilgjengelige for forskeren (Thagaard, 2018, s. 57).

3.3.2 Tematisering og utforming av intervjuguide

I planlegging av intervjuundersøkelsen valgte jeg å bruke Kvale og Brinkmann (2009/2019, s. 137) sin syv trinns strategi for intervjuundersøkelse, dette var med å strukturere prosessen med å utvikle data. Jeg utarbeidet en relativt strukturert intervjuguide, der hovedspørsmålene var formulert på forhånd, og der rekkefølgen i stor grad var fastlagt (Thagaard, 2018, s. 90). Det var ulike årsaker til at jeg valgte å ha en strukturert intervjuguide. Hovedårsaken var at jeg ønsket å få et best mulig sammenligningsgrunnlag ved å spørre intervjupersonene om de samme spørsmålene. En annen årsak var at jeg var relativt uerfaren i intervjuet. Likevel har intervjuene vært preget av fleksibilitet, ved at jeg har inkludert spørsmål om temaer som ikke var planlagt på forhånd (Thagaard, 2018, s. 91).

Helt i starten av intervjuguiden utformet jeg noen oppstartsspørsmål, som ville gi meg bakgrunnsinformasjon om informantene mine. Thagaard (2018, s. 100) viser til at det er en fordel å starte intervjuet med nøytrale emner, som informantene synes det er greit å snakke om. Dette for å bli kjent og skape en tillitsfull atmosfære. Videre har intervjuguiden 13 spørsmål som er kategorisert i tre temaer. De tre temaene representerer problemstilling for oppgaven, som er konkretisert gjennom to forskningsspørsmål.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Før en foretar en intervjuundersøkelse er det en del som må være på plass. En må ha søkt Norsk senter for forskningsdata (NSD) om lov til innhenting av data (NSD, 2020). November 2020 utarbeidet jeg intervjuguide og samtykkeskjema og sendte dette inn til NSD for vurdering. Prosjektet mitt ble godkjent etter en uke. Kvale og Brinkmann (2009/2019, s. 88) peker i tillegg på at en trenger omfattende trening

for å gjennomføre et kvalitativt intervju av god kvalitet. Før selve hovedintervjuene valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju med en medstudent. Jeg ønsket både trening i intervjusituasjon, men også få vedkommende sin vurdering av intervju spørsmålene mine. Prøveintervjuet varte i cirka 90 minutter og gav noen refleksjoner på hvordan jeg selv fungerte i intervjuerrollen. Vedkommende som lot seg intervjuet kom også med gode innspill til hvordan jeg kunne omformulere noen av spørsmålene.

Intervjuene ble gjennomført i løpet av januar og februar måned 2021. Intervjuene ble i hovedsak gjennomført via zoom, med unntak fra det første intervjuet. Det ble gjennomført på arbeidssted til Lærer 1. De neste intervjuene forgikk på zoom grunnet covid-19-pandemien. Å møtes på zoom for intervju var noe informantene tok som en selvfølge og som gikk mye bedre enn forventet. Det tekniske fungerte greit og jeg brukte kun en manuell båndopptaker på alle intervjuene.

Jeg åpnet intervjuene med å takke informantene for at de stilte opp til forskningsprosjektet mitt. Deretter formidlet jeg formålet med forskningsprosjektet, noe de også på forkant hadde fått i skriftlig format. Jeg forsikret meg om at lærerne hadde en god begrepsforståelse av implementering. Alle intervjupersonene var enige i at implementering er når teori skal settes ut i praksis, gjennomføring i praksis. Før jeg startet selve intervjuet spurte jeg intervjupersonene om de hadde noen spørsmål, dette for å forsikre meg om at de var innforstått med intervjusituasjon. Under selve intervjuet inntok jeg rollen som aktiv og nysgjerrig lytter (Kvale & Brinkmann, 2009/2019; Thagaard, 2018).

Jeg erfarte at det ble lettere å ta regi over intervjusituasjon etter å ha gjennomført et par intervjuer (Thagaard, 2018, s. 100). Under de enkelte intervjuene stilte jeg oppfølgingsspørsmål som gav meg utfyllende informasjon. Det ble også benyttet gjentakelser, for å verifisere at jeg hadde forstått vedkommende riktig. Intervjuene varte i cirka 60 minutter hver. Jeg erfarte intervjusituasjonen som utrolig lærerik og interessant. Jeg opplevde også å få gode og utfyllende data, som er viktig innenfor kvalitativ metode.

3.3.4 Transkripsjon og analyse av intervjumateriale

Under intervjuene brukte jeg lydopptak, dette gjorde at jeg kunne være fullt og helt til stede i intervjusituasjonen. Etter hvert intervju startet jeg transkriberingen samme dag eller dagen etter. Transkribering vil si å klargjøre intervjumaterialet for analyse. En transformerer muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst, slik gjør en materialet tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009/2019, s. 205). Etter at jeg var ferdig med å transkribere lydopptakene satt jeg igjen med et materiale på cirka 38 000 ord. All tale er omgjort til bokmål. I denne omformingsfasen må en være bevisst på å gjengi tekst korrekt, for ikke å miste mening. Dette erfarte jeg var utfordrende da informantene har ulike dialekter, og jeg

var redd for å miste meningen med de intervjupersonene uttrykte i samtalen ved å omforme teksten til bokmål. Men valget med å transkribere over til bokmål kan valideres ut fra at det for det første kan være med å sikre anonymiteten til intervjupersonene. For det andre er formålet med min analyse og finne mening i tekst og ikke foreta en språklig analyse av tekst. Ut fra siste begrunnelse har jeg også valgt å utelate enkeltord som «sant» og «skjønner du» enkelte steder i transkripsjonene, dette for å skape mer fullstendige setninger.

Jeg opplevde transkripsjonsfasen som svært verdifull for analysearbeidet. Ved å transkribere intervjuene rett etterpå husket jeg kroppsspråk og engasjement under samtalen, dette har jeg tatt med meg i den videre analysen av data.

Videre er det valgt tematisk analyse som tilnærming til intervjumaterialet. Ifølge Thagaard (2018, s. 152) anvender vi en temaanalytisk tilnærming når vi utforsker temaer ved å sammenligne data om det samme temaet for alle deltakerne i forskningsprosjektet. Formålet med en temaanalytisk tilnærming er at en går i dybden på de enkelte temaene (Braun & Clarke, 2006). Ifølge Braun og Clark (2006, s. 78) er temaanalyse også en tilgjengelig og teoretisk fleksibel metode. Målet med min analyse er finne frem til temaer eller funn som går igjen hos lærerne, og som kan gi rike beskrivelser av hvordan implementeringsprosessen foregår i skolene. For å systematisere intervjumaterialet har jeg brukt Braun og Clark sin seks trinns analysemodell (Braun & Clarke, 2006, s. 86–93).

Det første trinnet i temaanalysen er at en blir kjent med datamaterialet og leter etter mønster som går igjen. Jeg transkriberte materialet selv og ble slik godt kjent med stoffet. Etter transkripsjonen leste jeg gjennom de fem intervjuene flere ganger og noterte ned utsagn og emner som flere av intervjupersonene nevnte. Denne prosessen startet allerede under intervjuene, ved at jeg la merke til utsagn og kommentarer som flere av intervjupersonene var opptatt av. Jeg oppdaget allerede under intervjuene temaer eller mønster som gikk igjen. Det neste trinnet i prosessen er å lage de første kodene. Denne prosessen handler om å redusere datamengden. I kvalitative dybdeintervjuer vil en få informasjon som ikke er relevant med hensyn til forskningsspørsmålet og en må slik «luke ut» den informasjonen som ikke er relevant, også kalt «vasking av tekst» (Larsen, 2017, s. 114). Jeg tok nå for meg spørsmål for spørsmål i intervjuguide og begynte å lete etter mønster på tvers av intervjupersonene sine svar. Dette gjorde jeg systematisk ved at jeg lagde datamatrise for intervjuene. Jeg plasserte de fem intervjupersonene langs den ene linjen og tema og spørsmål langs den andre linjen, og fylte inn svar for hver enkelt intervjuperson. Dette var til stor hjelp og gjorde det lettere å sammenligne funn eller svarene. Likheter og forskjeller ble nå lettere å identifisere i materialet. Etter endt koding satt jeg igjen med en lang liste med emner. Og det neste trinnet i analysen var nå å lete etter

overordnede tema eller funn. Dette trinnet handler om å plassere kodene inn under mer overordnede funn/tema som kan presentere kodene på en meningsfull måte. Trinn fire i Braun og Clark (2006) sin modell er å gå kritisk gjennom tema, dette trinnet henger tett sammen med trinn tre. Her må man blant annet vurdere om en bør bryte temaene ned i flere undertemaer, og stille seg spørsmål om de temaene en har kommet frem til gir gode svar på forskningsspørsmålene. Dette var en prosess jeg reflekterte mye over og brukte lang tid på. Det femte trinnet handler om å vurdere hvert enkelt tema/funn og se temaene i sammenheng med hverandre. Målet her er at en skal kunne gi en kort og tydelig beskrivelse av hvert enkelt tema og hva det inneholder. Trinn seks er selve rapporteringen av funn. Ut ifra dette analysearbeidet skilte det seg ut 6 hovedfunn som vil bli presentert i kapittel 4. De seks funnene besvarer alle forskningsspørsmålet mitt.

3.4 Forskningens kvalitet – pålitelighet, troverdighet og overførbarhet

I all forskning må en vurdere kvaliteten ved forskningsprosjektet. Sentrale begreper for å vurdere forskningsprosjektets soliditet er pålitelighet, troverdighet (intern validitet) og overførbarhet (ekstern validitet) (Johannessen et al., 2017; Kvale & Brinkmann, 2009/2019; Thagaard, 2018).

3.4.1 Pålitelighet (reliabilitet)

Reliabilitet i kvalitative studier viser til pålitelighet eller nøyaktighet, om undersøkelsen er pålitelig, og at nøyaktighet har ligget til grunn i prosessen (Larsen, 2017, s. 94). Gjennom å vise konkret og nøyaktig hvordan man har gått frem og hvilke avveininger man har gjort blir forskningsprosessen gjennomsiktig eller transparent. Det vil si at utenforstående kan vurdere prosessen trinn for trinn (Thagaard, 2018, s. 187-188). I dette metodekapitlet har målet vært å gjøre forskningsprosessen min gjennomsiktig ved å systematisk gå gjennom hvordan undersøkelsen er blitt gjort. Dette er med å styrke påliteligheten og dermed troverdigheten ved forskningen (Johannessen et al., 2017, s. 232). Pålitelighet må også vurderes ut fra intervjusituasjon og relasjon til intervjupersonene. Hvordan har relasjonen til intervjupersonene vært? Hvordan har jeg som forsker fremstått for intervjupersonene? (Thagaard, 2018).

I min studie har jeg undersøkt et praksisfelt jeg har kjennskap til fra egen jobbhverdag, det vil si skolen. I denne undersøkelsen er det ungdomsskolelærere sin stemme jeg ønsker å vite noe mer om. Ifølge Thagaard (2018, s. 105) kan det være en styrke at en har kjennskap til miljøet vi undersøker. Dette kan være med å redusere sosial avstand til intervjupersonene. Jeg opplevde at det var lettere å etablere kontakt med intervjupersonene da jeg kunne bruke egne erfaringer og komme med relevante

tilbakemeldinger til intervjupersonene. De ulike intervjuene opplevdes som konstruktive der intervjupersonene var aktive og viste initiativ.

3.4.2 Troverdighet (intern validitet)

Validitet handler om troverdighet eller relevans (Larsen, 2017, s. 45). Ifølge Kvale og Brinkmann (2009/2019, s. 277) er validering en kontinuerlig prosess, som gjennomsyrrer hele forskningsprosessen. Fra en jobber med tema for undersøkelsen til rapporteringen. Det dreier seg å stille spørsmål om for eksempel: I hvilken grad er spørsmålene i intervjuguiden egnet til å belyse forskningsspørsmålet? Hvor troverdige er intervjupersonene sine utsagn? Er fortolkningene i analysen logiske og troverdige? Ved å stille spørsmål til prosessen, og undersøke feilkilder i studien, styrker det oppgavens gyldighet. Å stille spørsmål til teksten er også grunnleggende i hermeneutisk fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2009/2019, s. 279–281). Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg hele tiden stilt spørsmål og reflektert grundig gjennom valg jeg har tatt. Jeg har blant annet stilt spørsmål ved funn og mine egne fortolkninger, om jeg har fremstilt funnene på en mest mulig korrekt måte. Slik har jeg gått frem og tilbake i prosessen, for å styrke troverdigheten ved prosjektet.

Ifølge Johannesen et al. (2017, s. 232) kan intern validitet eller troverdigheten også styrkes ved å tilbakeføre funne til intervjupersonene for å få bekreftet funnene, eller la andre kompetente personer analysere det samme datamaterialet og se om de kommer frem til samme forståelse av materialet. Grunnet rammeverket rundt denne masteroppgaven er det bare jeg som forsker som har analysert funnene i denne studien.

3.4.3 Overførbarhet (ekstern validitet)

«Overførbarhet er knyttet til om den forståelsen vi utvikler innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner» (Thagaard, 2018, s. 182). Kleven og Hjordemaal (2018, s. 133) viser til at en undersøkelse har god ytre validitet, dersom funnene i en undersøkelse kan gjøres gjeldende for de personer og situasjoner som er relevante ut fra studiens problemsstilling. Spørsmålet blir da om mine funn og resultater kan overføres i andre sammenhenger. I denne studien har det vært nødvendig å avgrense utvalget til fem ungdomsskolelærere. Men lærerne har gitt fylldige beskrivelser av hvordan de opplever implementeringen og ut fra innsamlet materiale og påfølgende analyse har det vært mulig å trekke noen konklusjoner av funn som sannsynligvis kan overføres til andre situasjoner. Kleven og Hjordemaal (2018, s. 146) skriver:

På grunnlag av slike beskrivelser kan man vurdere likheter og forskjeller mellom den konteksten man ønsker å anvende resultatet i, og den konteksten undersøkelsen fant sted innenfor. Er likheten tilstrekkelig til at det er grunn til å tro at funnet vil gjelde også i den andre konteksten?

I min studie blir for eksempel covid-19-pandemien trukket frem av flere av lærerne som en sentral årsak til at de er kommet der de er i implementeringsprosessen. Dette er sannsynlig en faktor som ville gjort seg gjeldende på andre skoler eller i andre kontekster også. Det er altså sannsynlig at noen av tendensene og funnene fra denne masteroppgaven er overførbare til andre kontekster og denne studien har slik en samfunnsmessig nytteverdi.

3.5 Etske betraktninger

All vitenskapelig virksomhet krever at forskerne forholder seg til etiske prinsipper som gjelder både i forskningsmiljøer og i møte med ulike miljøer. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2016) beskriver etiske prinsipper som gjelder for studier som innebærer behandling av personopplysninger. De tre viktigste etiske prinsippene er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter (Thagaard, 2018, s. 20–22). NESH (2016, s. 12) presiserer at: «Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. (...) Forskeren skal respektere forskningsdeltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse.» Prinsippet om informert samtykke er utgangspunkt for ethvert pedagogisk forskningsprosjekt som omhandler personopplysninger. Prinsippet er basert på respekten for individets autonomi, og at den enkelte forskningsdeltaker skal ha kontroll med hvilke personopplysninger som deles med andre (Thagaard, 2018, s. 23). Alle forskningsprosjekter som omhandler personopplysninger er meldepliktige, og skal meldes inn til NSD. Slik får prosjektet mitt en vurdering på at det er i tråd med norsk lovverk (NSD, 2020). I forbindelse med prinsippet om informert samtykke er det en del utfordringer. En av utfordringene i min studie er at intervjupersonene ikke vet hvilke analyser og tolkninger jeg vil redegjøre for (Thagaard, 2018, s. 23–24). Dette dilemmaet gjør at jeg må være bevisst det etiske ansvaret og reflektere over hvordan jeg fremlegger funn og kan begrunne mine analyser og tolkninger.

Konfidensialitet er et annet viktig grunnprinsipp. Dette prinsippet omhandler viktigheten av å anonymisere personopplysninger i løpet av forskningsprosjektet og at funn og sitater i prosjektet ikke skal kunne tilbakeføres til deltakerne (Thagaard, 2018, s. 24). Jeg har ivaretatt dette prinsippet ved at jeg ikke har navngitt datamateriell, men heller brukt koder på intervjupersonene. Jeg har identifisert intervjupersonene i masteroppgaven ved å kalle de for lærer 1–5. Det er heller ikke noe annen

informasjon i intervjumateriell som kan tilbakedateres til intervjupersonene, slik som for eksempel navn på skoler eller rektorer. Det er også viktig å nevne at jeg har transkribert intervjuene på bokmål. Intervjupersonene sin identitet blir slik anonymisert ved at dialekt er omgjort til bokmål. Intervjudata som transkripsjon og lydopptak er lagret utilgjengelig for andre personer enn meg, og vil bli slettet ved studiens slutt. Dette er lærerne informert om.

«Et tredje grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis er knyttet til de konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne» (Thagaard, 2018, s. 26). Prinsippet har sammenheng med NESH sine grunnverdier som respekten for menneskeverdet. I vurderingen av hvilke konsekvenser forskningsprosjektet mitt kan ha for utvalget, er det særlig empiridelen i oppgaven jeg har satt søkelys på. Det at sitater i studien ikke skal oppleves belastende for intervjupersonene, for eksempel ved at lærerne føler seg feilsiterte eller framstilt på en ugunstig måte. I utgangspunktet søker ikke denne studien sensitive informasjon, men intervjupersonene kan likevel angre på utsagn i etterkant. For eksempel opplevde flere av lærerne at de ikke var kommet så langt i implementeringsprosessen, og kommenterte at de skulle vært kommet lenger. Her er det mitt ansvar som forsker å ivareta intervjupersonene og ikke fremstille de på en ufordelaktig måte. Intervjupersonene deler av egne erfaringer og jeg som forsker skal formidle funn på en forsvarlig måte. For å ivareta lærerne sin integritet, spurte jeg helt i slutten av hvert intervju om det var noe lærerne ville føye til og om de hadde opplevd at intervjuet gikk greit. Alle lærerne opplevde at intervjuet hadde gått greit. I neste kapittel vil resultatene fra intervjuundersøkelsen presenteres.

4 Funn og analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere det empiriske materialet. I prosessen med transkripsjon og påfølgende dataanalyse kom jeg frem til 6 hovedfunn og disse vil jeg nå belyse ved hjelp av sitater fra lærerne i intervjuundersøkelsen. De seks hovedfunnene ble identifisert ved hjelp av Braun og Clarke (2006) sin seks trinn analysemodell.

4.1 Opplæring i fellesskap

Det første funnet er knyttet til opplæring i ny læreplan og i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Lærerne forteller at de har jobbet mye i grupper og på fellestid med å bli kjent med begreper og kjernekomponenter. Under er noen sitater som illustrerer dette funnet:

Vi hadde en god fellesøkt på planleggingsdag høsten 2019. Introduksjon til ny læreplan og med hoved overskrift dybdelæring, det var det som var hovedtema. Da jobbet vi med det begrepet og jobbet og en del på fellestiden med å lære de grunnleggende begreper inn i fagfornyelsen. Med hva er fagovergripende. Hva er kjerneelement. Og så jobbet vi ut ifra Udir sine opplæringsmoduler. (Lærer 3)

Så det har vært veldig mye individuell-gruppe-plenum jobbing. (Lærer 5)

Når lærerne skal jobbe med implementering av ny læreplan og nytt tverrfaglig tema er trening helt essensielt. Lærerne må ha trygghet i hva som ligger i ny læreplan og hva som er ment med tverrfaglige tema. Det å få opplæring i fellesskap er viktig for å utvikle felles forståelse av begreper. Udir har utviklet en kompetansepakke rettet inn mot nytt læreplanverk. De fem modulene består av diskusjonsoppgaver, tekster, videoer og lydfiler og øvelser som en kan arbeid med både kollektivt og individuelt (Udir, 2020b). Lærerne viser til at Kompetansepakken fra Udir er hovedkilden til introduksjon og opplæring i ny læreplan. Det at lærerne som profesjonsfellesskap har gjennomgått kompetansepakken gjør at alle de ansatte har fått den samme tilnærmingen til kilden, det vil si ny læreplan og det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Men gjennom intervjuene kommer det også frem at lærerne er kommet ulikt med implementeringen, og dette utdypes i neste avsnitt.

4.1.1. Felles forståelse av tverrfaglige tema

Alle lærerne i denne undersøkelsen forteller at de har diskutert tverrfaglige temaer i kollegiet. Noen uttrykker at de har etablert en felles forståelse i kollegiet av hva som ligger i folkehelse og livsmestring og at de har fått diskutert dette godt. Imens tre av intervjupersonene formidler at de ikke har utarbeidet en felles forståelse av folkehelse og livsmestring i kollegiet. Sitater som representerer dette funnet godt, er:

Men det vi har snakket om er jo at hva er det av dette vi har gjort før, sant. Altså hva er livsmestring og hvordan har det stått til med folkehelse og livsmestring på skolen før læreplanen, i årene før nå. Og da er det jo det med. Da sitter vi der og «brainstormer» litt og så «dette har vi gjort før, og dette har vi gjort før.» Og ja så er vi enig om at det har vi egentlig gjort en god del med. (Lærer 1)

Det var å snakke om hva som skulle endres. Altså endringer, hvor fokuset skulle gå. Og da var folkehelse og livsmestring en av de første vi snakket om, at det skulle mye mer inn i skolen. Og så var det dette med tverrfaglighet. Det var egentlig det som har vært det største fokuset sånn. Og så har vi jo da underpunktene der folkehelse og livsmestring kommer som en av temaene. (Lærer 4)

Vi har nok diskutert spesielt dybdelæring, men også en del andre ting har vi diskutert i grupper og sånn. Men uten at vi har samlet oss rundt at dette forstår vår skole med folkehelse og livsmestring, dette forstår vår skole med dybdelæring. Jeg føler ikke at vi er kommet så langt enda. (Lærer 2)

Men vi hadde i høst, jeg tror det var på en planleggingsdag så touchet vi innom det, det om hva som lå i tverrfaglighet. Jeg husker vi hadde en lang diskusjon i kollegiet om tverrfaglighet innebar liksom at nå skal vi ha masse prosjektarbeid. Det ble liksom det vi endte opp med å snakke mye om da. At noen tolket tverrfaglighet som at da må vi jobbe med prosjektarbeid det meste av tiden. (Lærer 5)

Ut fra utsagnene over kan en se at lærerne på de ulike skolene er kommet veldig ulikt i implementeringsprosessen. Noen skoler har etablert en felles forståelse av tverrfaglige temaer og da folkehelse og livsmestring, andre skoler er ikke kommet så langt enda. Sitatene over viser også at skolene har valgt ulike strategier for å gjøre seg kjent med ny læreplan og de nye tverrfaglige temaene. Lærer 1 forteller at de har jobbet ut ifra hva de har gjort av dette før på skolen. Imens Lærer 4 forteller at det første de snakket om i forbindelse med ny læreplan var om hva som skulle endres.

Oppsummert kan en tolke dette første funnet som at lærerne har jobbet mye sammen som profesjonsfelleskap i forhold til ny læreplan. Kompetansepakken er hovedkilden til opplæring, og lærerne jobber slik i fellesskap med å utvikle felles forståelse av kjernekomponenter. Men dette første funnet viser også at lærerne på de ulike skolene er kommet svært ulikt i implementeringsprosessen.

4.2 Kompetanse – i prosessen med å etablere ny kompetanse

Det andre funnet er knyttet til at lærerne er midt i en prosess når det gjelder å tilegne seg ny kompetanse rettet mot folkehelse og livsmestring. Fire av fem lærere forteller at de frem til nå ikke har fått noen form for videreutdanning tilknyttet innføring av det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. To av lærerne i undersøkelsen peker på at kurs står på trappene. Samtidig forteller Lærer 5 at han har fått kurs innenfor metoden «Timen Livet».

Vi hadde besøk av noe som heter Forandringsfabrikken, og de såkalte skoleproffene. De var hos oss og fortalte om Timen Livet. (...) Dette var et opplegg som varte et semester. La meg antyde kanskje fem til seks samlinger alla to til tre timer. Dette var med lærerne. (Lærer 5)

Gjennom intervjuet kommer det frem at Lærer 5 fikk god opplæring i metoden «Timen Livet» ved at de fikk tydelig forklart hvordan metoden skulle gjennomføres, og ved at lærerne fikk trent på å ha «Timen Livet»-metoden for hverandre. Det kommer også frem i intervjuet at Lærer 5 opplever trygghet i metoden og at det er en kompetanse han setter pris på.

Flere av lærerne nevner eksempler på tidligere programmer eller kurs de har deltatt på. Kurs de nevner er blant annet Link for Livet, MOT-programmet og Psykologisk førstehjelpsskrin. Dette er anerkjente programmer, og flere av disse programmene kan brukes som veiledningsmaterieell inn mot folkehelse og livsmestring. Lærerne forteller at disse programmene blir brukt aktivt på skolene fremdeles. Dette kan gi oss en indikasjon på at lærerne allerede besitter mye relevant kompetanse innenfor folkehelse og livsmestring. To av lærerne viser til at kurs står på trappene. Lærer 1 forteller at hun har vært med i en ressursgruppe for Psykologistudentenes Opplysningsstjeneste for Unge (POFU), der hun har vært med å utarbeide undervisningsopplegg rettet mot ungdom. POFU er et tiltak der frivillige psykologistudenter underviser i psykisk helse for ungdom (Psykologistudentenes Opplysningsarbeid for Unge, 2018). Hun forteller at skolen er tilbudt gratis kurs fra POFU-studentene. Lærer 3 viser til en modell som skal implementeres i skolene i den aktuelle kommunen høsten 2021.

Betre Tverrfaglig Innsats, BTI-modellen, som står for Betre Tverrfaglig Innsats, er en samhandlingsmodell som beskriver den sammenhengende innsatsen i og mellom tenester retta

mot gravide, barn, unge og familiar som det er knytt ei bekymring til. BTI-modellen skal bidra til tidleg innsats, samordna tenester og foreldreinvolvering. (Stord kommune, u.å., s. 1)

4.2.1 Erfaringer med nytt verktøy

Når det kommer til læreverk oppgir fire av fem lærere at de er i en prosess her, og at de i løpet av våren vil bli kjøpt inn nye læreverk og materiell tilknyttet ny læreplan. De viser til at det er kjøpt inn vurderingseksemplarer dette skoleåret. Lærer 4 peker på at de har begynt denne prosessen for lenge siden med å kjøpe inn nytt læreverk. Men hun forteller samtidig at de har blitt stoppet litt i prosessen:

Så det er jo kanskje interessant å ta med og sant. For ja det er ny plan, men når planen konkret for fagene var så sent klar, så var ikke læreverkene klare for alle trinnene. Så det har ikke vært mulig å bestille. (Lærer 4)

Det at læreverkene ikke har vært klare beskriver læreren som et hinder i implementeringsprosessen. Her må det presiseres at dette er slik læreren forstår det og ikke nødvendigvis hele bildet.

På spørsmålet om lærerne opplever å ha nok kompetanse når de skal formidle, svarer tre av fem at de opplever å ha nok kompetanse. Intervjupersonene peker på at de har lang yrkeserfaring og at folkehelse og livsmestrings-temaet engasjerer dem. Lærer 5 opplever at han har nok kompetanse og viser til at en må jo ta utgangspunkt i det som står om det tverrfaglige temaet i læreplanen. To av lærerne peker på at de er delte i forhold til dette med kompetanse. De opplever at de har lang erfaring og at dette er viktig i formidling av det nye tverrfaglige temaet. Men begge poengterer at folkehelse og livsmestring er et vidt tema og det stilles krav til en annen type kompetanse som de ikke er utdannet innenfor. Sitater som illustrerer dette, er:

Altså både ja og nei. Ja, fordi at jeg har mange års erfaring på skolen og er opptatt av disse temaene. Men nei, i den forstand at jeg etterlyser for eksempel det å ha mer kunnskap om (...) Det er jo veldig mange ting som du må snakke med elevene om, som egentlig burde vært en psykolog. (Lærer 1)

Jeg føler jo nå at jeg gjennom å ha tatt en videreutdanning i spesialpedagogikk gjør at jeg har en del teorier og jeg har gjort et lite forskningsprosjekt selv og sånt. Så jeg føler jeg har en faglig tyngde, mer nå enn jeg hadde før. (...) Men når det er snakk om psykisk helse så er jo det på en måte et helt annet fagfelt. (Lærer 2)

I sitatene over etterspør lærerne mer kompetanse innenfor blant annet rådgivning i kompliserte elevsaker og psykisk helse. Lærer 2 uttrykker at hun føler seg på «tynn grunn» for eksempel i tunge skolevegringssaker eller når en elev utsetter seg for selvskading.

Oppsummert forteller det andre funnet oss at lærerne opplever at de er midt i en prosess med å tilegne seg ny kompetanse, i form av kurs og nytt materiell. Lærerne besitter allerede mye kompetanse fra tidligere kurs og programmer de har deltatt på. Lærerne viser også til at en lang yrkeskarriere er med på å gi dem trygghet i forhold til kompetanse og formidling av folkehelse og livsmestring. To av lærerne etterlyser mer videreutdanning innenfor folkehelse og livsmestring. Lærer 2 viser til at psykisk helse er et fagfelt som hun ikke har utdanning innenfor. Dette kan gi oss et signal på at det vil være lærere som ikke opplever at de har fått god nok opplæring i forhold til nytt tverrfaglig tema, og at det fremdeles er mye arbeid som gjenstår i forhold til kompetanseheving i skolene.

4.3 Ressurser – tid

Det tredje funnet i analysen er knyttet til utfordringer med tid. Fire av fem lærere viser til at de opplever at de ikke har fått nok tid til å jobbe med implementering av ny læreplan. Sitater som skildrer dette godt, er:

(...) For det har vært et skoleår helt annerledes enn alle andre skoleår. Plutselig er vi på rødt nivå, og så er vi på gult nivå, og så, mye handler om organisering. Og det synes jeg går ut over faglig fordypning og disse temaene i LK20. (Lærer 2)

Så status nå er vel at vi som kollegia ikke har kommet ordentlig godt inn i komponentene, fordi at det har blitt veldig oppstykket, særlig med fellestid, fordi at vi ikke får være i lag på fellestid, ikke har fått vært i lag på fellestid som kollegia siden mars. (Lærer 3)

I utsagnene over viser lærerne til pandemien som en avgjørende faktor for at de ikke har fått nok tid. Covid-19-pandemien inntraff i mars 2020 og førte til nedstenging av landets skoler i seks uker. Hjemmeskole og hjemmekontor ble alternativet. Lærerne viser i utsagnene til at de ikke har fått jobbet godt nok med modulene og ikke har fått en felles forståelse i kollegiet. Lærer 2 viser til at mye av tiden har gått vekk til organisering. Lærer 5 i intervjuundersøkelsen trekker samtidig frem at lærerne har fått mer tid til å «utvikle gode opplegg for hjemmeskole» og til å oppdatere seg på digitale plattformer.

Gjennom intervjuene kommer det frem at skolene har hatt mange utfordringer dette året og at de har måtte prioritere annerledes. Covid-19-pandemien har blant annet ført til at skolene har måttet gått over til mye mer digital undervisning og dette har stilt andre og nye krav til lærerne.

4.3.1 Tid til tverrfaglig samarbeid

Lærerne formidler også at det er en utfordring å få nok tid til å jobbe tverrfaglig. Fire av fem lærere opplever ikke en endring i kollegaers praksis knyttet til tverrfaglighet. Et sitat som illustrerer dette funnet godt er:

Jeg opplever det på den måten at vi ikke helt klart å finne ut av hvordan vi skal løse det med det tverrfaglige samarbeidet. (Lærer 5)

Gjennom intervjuene kommer det samtidig frem at lærerne ønsker å jobbe mer tverrfaglig, men at slik situasjonen er nå strekker ikke tiden til. Det er kun Lærer 4 i intervjuundersøkelsen som formidler at de har en tydelig endret praksis i forhold til tverrfaglig samarbeid på skolen. Følgende sitat skildrer dette:

Men det å gå fra en tanke til faktisk å snu det i praksis, det er ikke like enkelt. Så vi har satt av tid til at vi skal ha minst et felles tverrfaglig tema på trinnet over tre uker hvert semester. Også kan vi kjøre tverrfaglig i perioder innimellom i tillegg. (Lærer 4)

Læreren peker i utsagnet over på at det har vært en prosess å få til arbeidet med å jobbe mer tverrfaglig. Men samtidig peker hun på en ledelse som setter av tid til å jobbe mer tverrfaglig.

4.3.2 Ledelse som setter av god tid

Lærer 4 uttrykker eksplisitt at de har fått nok tid til å implementere. Hun peker på en god ledelse som avgjørende for implementeringen. Et sitat som skildrer dette godt:

Der er vi så heldig da, som nummer en, hun assisterende rektoren vår, som da er min avdelingsleder, hun er veldig opptatt av ny læreplan og vi har vært så heldig at vi har begynt tidlig. Vi begynte allerede for to år siden. Høsten 2018. (...) Vi begynte tidlig med «Hvor skal vi? Hva er det vi skal inn i? Hva er det som skjer med ny plan?» For det overordna har jo vært på plass lenge. (Lærer 4)

I utsagnet over peker læreren på en ledelse som kjenner til implementeringsteori. Det blir i dette tilfellet vist til struktur og plan i implementeringsarbeidet. Hun peker blant annet på at overordnet del av læreplanverket har vært på plass lenge. Gjennom intervjuet kommer det frem at dette er en ledelse som setter av tid til planlegging, men også veiledning. Læreren viser til at assisterende rektor på skolen er en av driverne i opplæring og veiledning. Endringsagenter er trygg i hva som skal implementeres og hvordan intervensjon skal omsettes til praksis. De må også være engasjert i den kontinuerlige utviklingsprosessen og er slik avgjørende i forhold til at endringer finner sted (Roland & Westergård, s. 23).

Det er bare Lærer 4 som eksplisitt fremhever en tydelig og aktiv ledelse. Dette funnet er overraskende, da forskning fremhever hvor viktig ledelse er i endringsprosesser (Fixsen et al., 2005; Fullan, 2016a; Greenberg et al., 2005).

4.3.3 Ekstern støtte – helsesykepleier

Når det gjelder spørsmålet om tildeling av ressurser nevner fire av fem lærere helsesykepleier på skolen som en viktig ressurs. Helsesykepleier spiller blant annet en viktig rolle i forhold til veiledning av elever og er en støtte til lærerne i oppfølging av elever. Sitater som illustrerer dette:

Men helsesykepleiere eller skolehelsetjenesten har jo fått mer ressurser nasjonalt på å være mer i skolen. Det er jo ikke gitt ut fra læreplanen det, men det er i hvert fall en situasjon som gir oss lærere mer hjelp da til å følge opp elever. (Lærer 3)

Og vi har fått helsesykepleiere mye mer inn i skolene våre. Helsesykepleier i lag med utekontakt har hatt gutte- og jentegrupper, der de snakker mye om psykisk helse i lag med dem. (Lærer 2)

Oppsummert forteller det tredje funnet oss at tidsmangel har vært en av hovedutfordringene i forhold til implementering. De fleste lærerne viser her til at covid-19-pandemien har ført til at mye tid har gått vekk til organisering av skolehverdagen. Covid-19-pandemien har stilt store utfordringer til å hele tiden skulle tilpasse seg ulike smittenivå. Lærerne viser her til at ledelsen har måttet prioritere annerledes. Lærer 4 viser til en ledelse som har startet tidlig i forhold til implementering. Det at de har startet tidlig og at de er struktur i forhold til implementering kan vitne om en ledelse som kjenner godt til implementeringsteori og blant annet vet at endringer tar tid (Fixsen et al., 2005; Fullan, 2016a; Greenberg et al., 2005).

4.4 «Gammelt nytt»

Det fjerde funnet i den tematiske analysen er knyttet til at flere av lærerne opplever at de nye tverrfaglige temaene er noe de har jobbet med lenge i skolen og er gammelt nytt. Sitater som representerer dette godt:

Og det som hele tiden har vært konklusjonen der, det er jo det at vi har allerede drevet en god del med alle disse tverrfaglige temaene. Både folkehelse og livsmestring, vi har drevet en del med dette her demokrati, vi har drevet en del med bærekraftig utvikling, fordi at vi

har alltid på denne skolen hatt noen åpne uker i løpet av året. (...) Og de åpne ukene har vel bestått av egentlig akkurat disse temaene her. (Lærer 1)

Jeg er i en alder der jeg er midt imellom. Jeg er absolutt ikke ny lenger, men jeg har også kollegaer som har mye mer erfaring enn meg, og har opplevd enda flere læreplaner. Og der de eldste på en måte alltid sier, føler jeg da: «Jada, det er jo det samme. Det er bare i ny innpakning.» (...) Imens nyutdanna er på en måte helt klar for den nye læreplanen, og har ikke den gamle å sammenligne med. (Lærer 2)

Og det som er nå er jo at dette er jo ikke noe nytt. Vi har jo jobbet sånn før og, så det er egentlig å fortsette tanker og ideer og opplegg vi har hatt tidligere og. Jeg tenker dette er ikke noen revolusjonerende ny tanke, men rett og slett en tydeliggjøring av ting vi har gjort fra før. Både dybdelæring, men og livsmestring. (Lærer 3)

Ut ifra utsagnene over ser vi at lærerne kjenner på gjenkjennelse i forhold til temaet folkehelse og livsmestring. Lærerne opplever at temaene er kjente, og at dette er tverrfaglige temaer de har jobbet med i flere år. Det kan tyde på at Lærer 3 i sitatet over, viser til at de tverrfaglige temaene bygger på innholdet i formålsparagrafen, og at de tverrfaglige temaene er slik kanskje mer en tydeliggjøring i den nye læreplan, at dette skal vektlegges.

Med innføring av § 9 A i opplæringsloven (1998) ble elevenes psykiske helse satt på dagsorden. Elevene skulle heretter sikres retten til å få opplæring i et godt psykososialt miljø. På spørsmålet om det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring har ført til at lærerne jobber annerledes i forhold til elevenes psykososiale miljø, svarer flere av lærerne at temaet kanskje ikke har ført til at de jobber annerledes, men at de nå har et større fokus på elevenes psykososiale miljø.

Oppsummert formidler flere av lærerne at de kjenner på gjenkjennelse i forhold til tverrfaglige temaer, og uttrykker at dette er noe de har jobbet med lenge. Lærerne peker på at det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring ikke har ført til at de jobber annerledes i forhold til elevenes psykososiale miljø, men at de nå har et større fokus på elevenes psykiske helse og klassemiljøet etter at det nye temaet kom inn i læreplanen. Det at flere av lærerne uttrykker at de tverrfaglige temaene er «gammelt nytt», kan være en indikasjon på at skolene står overfor noen utfordringer i forhold til for eksempel tverrfaglig samarbeid (Fixsen et al., 2005).

4.5 Ser behovet for å vektlegge psykisk helse i skolen

Det femte funnet viser at lærerne erfarer at det er et behov for å jobbe med elevenes psykiske helse i skolen. Gjennom alle de fem intervjuene kommer det frem at lærerne opplever at folkehelse og livsmestring og da med vekt på psykisk helse er et viktig tema. Lærerne formidler at psykisk helse og læring påvirker hverandre. Dette kan illustreres med følgende sitater:

Jeg ser jo at det er veldig grunnleggende at elevene skal ha en god psykisk helse på skolen. Elevene må ha det bra som en sånn grunnformel, for i det tatt være mottakelig for de fagene du putter inn i hodene på dem. (Lærer 2)

Ja der henger jo ting sammen. Hvis du har et trygt og godt klassemiljø, som du får med å være en trygg og god voksen, og som har skapt trygghet mellom elevene. Så har du en klasse der det er rom for at alle kan ha sin stemme. (Lærer 3)

Ut ifra utsagnene over kan en se at lærerne er bevisste hvor mye det psykososiale miljøet har å si for at elevene skal være mottakelig for læring. Å skape trygghet i klasserommet, det vil si mellom elevene og mellom lærer og elevene blir nevnt som en grunnleggende faktor som må jobbes med for å skape et godt psykososialt miljø. Informantene peker her på at relasjonsarbeid er en sentral oppgave innenfor helsefremmende arbeid. Å føle trygghet og tilhørighet er helt grunnleggende behov, og det er en menneskerett. Lærer 4 formidler eksplisitt at en helhetlig tilnærming til eleven er noe hun brenner for. Hun er tidligere toppidrettsutøver og denne erfaringen har gitt henne noen tanker:

Ta for eksempel Maslovs behovspyramide. Vi er jo helt på toppen som idrettsutøvere, men det fungerer jo ikke hvis ikke det på bunnen er på plass. Og den tankegangen har jeg jo. Ja det er jo mange som tenker: «ja du har jo vært individuell toppidrettsutøver, så du er sikkert egoistisk.» Men vi lærer jo oss akkurat de tingene der, at du kommer ingen vei uten de folkene rundt deg. Du kommer ingen vei hvis ikke bunnen i pyramiden er på plass. Hvis du ikke har en tilhørighet og har det bra hjemme, du har ikke en sjanse å prestere i et mesterskap eller noe sånt. Balansen, totalbalansen, til mennesket må være i orden. Hele mennesket må være på plass for at du skal prestere optimalt. (Lærer 4)

Lærer 4 peker her på hvor viktig det er å ha en tilhørighet, og at for å prestere så må du ha det bra med menneskene rundt deg. For elevene vil det si medelever i klassen, lærerne og familie og venner utenfor skolen. Hun peker videre på at hele mennesket må være på plass for å kunne prestere optimalt.

Gjennom intervjuene kommer det også frem at lærerne opplever det å «ruste elevene for livet» som kanskje den viktigste oppgaven. Sitater som illustrerer dette godt, er:

For meg så tenker jeg ikke på det som sånn nå skal jeg tenke sånn, for nå skal vi ha folkehelse og livsmestring. Det er mer som en integrert del. Jeg vet ikke. Jeg ser på det som så ufattelig viktig. Og kanskje, på trinnet vårt har vi snakket litt om at vi må senke skuldrene litt av og til. Fagskuldrene. Og tenke på hva er egentlig oppdraget vårt? Og oppdraget vårt er å skape ordentlige samfunnsborgere. (Lærer 4)

(...) Men det er faktisk viktigere å prate litt med elevene om et eller annet, som kan poppe opp, enn å lære de presens perfektum i spansk. Presens perfektum, det løper ikke vekk. Det vil være presens perfektum neste torsdag og. Hvis en kan si det sånn. (Lærer 1)

I utsagnene over ser en at lærerne er bevisste skolens doble samfunnsoppdrag. Men det at lærerne viser til «det egentlige oppdraget vårt», kan tyde på at de anser det å skape elevene til «gagns mennesker» er det overordnede oppdraget. Lærer 4 viser til at de må «senke fagskuldrene.» Dette kan tolkes som at lærerne opplever at fagene styrer mye av lærerhverdagen, og at det slik er lett å glemme det overordnede målet med opplæringen.

Flere av intervjupersonene uttrykker tilfredshet med at folkehelse og livsmestring nå er kommet inn som tverrfaglig tema i ny læreplan. Enkelte påpeker at det endelig validerer arbeidet deres. Dette skildres i følgende sitat:

(...) Jeg elsker «Timen Livet». Men det er jo fordi at jeg har sikkert hatt litt lignende ting som «Timen Livet» før vi lærte om «Timen Livet.» For det har jeg vært opptatt av. For jeg synes det er veldig miljøskapende og relasjonsbyggende og sinnsykt bra for faget. For hvis eleven synes læreren er snill så følger de ofte mye bedre med i timen og. Så for meg har det vært en vinn-vinn-situasjon. (Lærer 5)

Psykisk helse er noe lærerne i denne studien har vært opptatt av og jobbet med lenge. Likevel bekrefter flere av lærerne at de har fått et økt søkelys på psykisk helse den senere tid. De viser til at det er økt oppmerksomhet på psykisk helse i samfunnet og påpeker at folkehelse og livsmestring jo kommer som et svar på en samfunnsutfordring. Det er i dag et økt søkelys på at psykisk helse er en samfunnsutfordring, og dette er noe lærerne i intervjuundersøkelsen kjenner seg igjen i lokalt. Lærer 3 skildrer noen av utfordringene lærerne står overfor:

Jeg tror kanskje svaret på det er at uavhengig av at det temaet er definert i læreplanen, så er det et større behov for å jobbe med den psykososiale helse, fordi det er mange som virker mer skjør enn før. Så det er et større behov for å jobbe med de vi kaller «elevsaker». (...) Det er flere enn for noen år siden, som på en måte trenger mer oppbakking for eksempel når de skal ha en framføring, fordi de er så kjempeengstelige. Det er mer konflikt inn fra

fritiden. Og der tror jeg det er to faktorer. Det ene er at hvis vi går tilbake noen år da så er det jo mye mer digital kommunikasjon nå enn før. Så det er flere arenaer for utestengelser, om du er med eller ikke, mestrer du eller ikke sosiale relasjoner, enn noen år tilbake. I tillegg så er situasjonen nå i nedstengingen eller i smittesituasjonen nå, at det er flere som har litt lite å gjøre på i fritiden. (Lærer 3)

I utsagnet over forteller læreren at hun har opplevd et økende behov for å jobbe med det psykososiale, da hun mener at det er blitt flere elever som sliter nå enn før. Videre peker Lærer 3 på utfordringen med økt digital kommunikasjon, at dette innebærer flere utestengelsesarenaer. Utfordringer i forhold til digital kommunikasjon blir påpekt av flere av ungdomsskolelærerne. Her er noen skildringer fra lærerne:

I høst så hadde vi noen saker med sånn videodeling. Nesten med en gang.. Det hadde vært veldig mye gjennom sommeren visst nok, så det var før det var våre elever. Også var det mye sånne videoer som var blitt lagt ut av elever. (...) men da bare tok vi, neste fordypningslekse må være tverrfaglig. Da kjører vi psykisk helse. Dette med nettdeling og hva det gjør med folk. (Lærer 4)

Men det er en balansegang mellom det å være åpen, og det å faktisk ikke, der hele din psykiske helsehistorie være rundt i hele Bergen by. Det er to forskjellige ting. Det er en balansegang for ungdommen, virkelig altså. (Lærer 1)

Ut fra utsagnene over kan en se at utvalget kjenner igjen utfordringer ungdommer møter i samfunnet i dag, og som blir omtalt i Meld. St. 28 (2015–2016). Samfunnet blir mer og mer komplekst, blant annet i forhold til digital kommunikasjon og dette stiller nye krav til ungdommene i forhold til det sosiale samspillet. Lærerne peker her på konsekvenser av nettdeling. Å legge ut bilder mot noens vilje, fører som oftest til at noen er skadelidende og får konsekvenser. Lærerne viser også til at det som skjer på fritiden til ungdommene angår dem som lærere, fordi det påvirker elevene sin skolehverdag, det blir et tema.

Funn fem forteller at alle intervjupersonene ser behovet for å arbeide med psykisk helse i skolen. De formidler at å jobbe med det psykososiale er helt grunnleggende i forhold til elevenes helse, trivsel og læring. Trygghet og tilhørighet blir fremhevet som to viktige faktorer i å fremme elevenes helse og læring. De formidler at dette er noe de har vært opptatt av lenge, men at de likevel i dag kanskje ser et økende behov for å jobbe med elevenes psykiske helse. De opplever blant annet at digitaliseringen av samfunnet har skapt økte utfordringer for dagens barn og unge. Nettmobbing blir trukket frem som en spesifikk utfordring.

4.6 Konkrete verktøy for elevene

Funn seks viser at alle informantene i denne studien er opptatt av å gi elevene konkrete verktøy som gjør dem i stand til å håndtere hverdagen og livet, og at dette er sentralt i arbeidet med å implementere folkehelse og livsmestring med vekt på psykisk helse. Lærerne kommer med flere forslag til hvordan de kan være med å fremme psykisk helse hos elevene og viser til konkrete erfaringer. Dette funnet nyanseres i flere delfunn.

4.6.1 Hjelp elevene å ta ansvarlige valg

Dette funnet er knyttet til at lærerne formidler at livet består av mange valg, og at et konkret verktøy for elevene vil være å hjelpe og støtte dem i å ta gode valg. To av lærerne nevner at de bruker faget Utdanning Til Valg (UTV-faget) til å snakke og reflektere over hvordan ta gode valg. Lærer 1 peker på at refleksjon står sentralt i arbeidet med å bevisstgjøre elevene på valg. Hun viser til at en må hjelpe elevene til å se muligheter og støtte elevene i å ta selvstendige valg. Hun opplever at mange trenger støtte til å se muligheter eller åpne seg opp for eventuelt nye muligheter i forbindelse med blant annet utdanningsvalg. Lærer 5 forteller at han bruker Timen Livet inn i UTV-faget. Han tar da opp ulike tema. Det kan blant annet handle om hvordan de velger videregående skole og det kan være hvordan ta gode valg i forhold til rusmidler.

Altså vi har gjerne et tema eller to hver time. Og så spør jeg noen spørsmål (...) Og så tenker vi litt på det først og så svarer jeg først, og så går vi hele runden i ringen. (...) Alle svarer på det samme spørsmålet. Og så har jeg gjort kjent reglene for dette først, at alt det vi snakker om det blir i vår klasse. (...) Og så vet de at hvis de ikke vil svare, så kan de si pass. (Lærer 5)

Ved å bruke metoden Timen Livet til å reflektere over valg og ta opp ulike tema vil elevene for det første bli bedre kjent med hverandre. Lærer 5 forteller at flere elever velger å svare på spørsmålene nå enn hva som var tilfelle i starten av innføring av metode. Dette kan tolkes som at flere elever opplever seg tryggere i Timen Livet. Ved å reflektere slik i fellesskap får elevene gode erfaringer med at vi tenker ulikt og vi gjør oss ulike erfaringer som igjen fører til at vi velger ulikt. Timen Livet kan slik føre til økt forståelse og en opplevelse av sammenheng, OAS (Antonovsky, 1987/2018).

4.6.2 Hjelp elevene til deltakelse i faget

Dette funnet viser til at lærerne formidler at et viktig og konkret verktøy for elevene kan være å hjelpe de til deltakelse i faget. Dette vil være med å gi elevene mestringfølelse, som igjen vil være med å øke selvfølelse og fungere psykisk helsefremmende. Dette funnet kan illustreres med følgende sitat:

Og da er det jo nå når en har ny læreplan interessant å lese om disse tverrfaglige temaene og hvordan en kan knytte de til norskfaget. I forhold til å lese tekster, forstå tekster og lese mellom linjene både i sakprosa og skjønnlitteratur. Dette er jo en viktig del av faget. Og jo mer elevene forstår av tekster de leser, jo bedre rustet er jo de til å identifisere seg i et mangfoldig samfunn. Når de leser tekster i fra ulike røster rundt om, så får de jo bredde eller vidsyn da. Og det har jo absolutt med hvordan de kan mestre sitt liv. (Lærer 2)

4.6.3 Hjelp elevene i forhold til selvregulering

Lærerne peker på at implementering av folkehelse og livsmestring med vekt på psykisk helse innebærer å lære elevene hvordan de kan påvirke tanker, følelser og atferd. Dette illustreres godt med sitatene under:

(...) Og så tror jeg og, at man må eksplisitt snakke om psykisk helse, at vi gir dem begreper på det. For eksempel du har et klasseopplegg, og det har vi hatt før på psykologisk førstehjelp for barn. Det er kognitiv teori, med røde og grønne tanker, hjelpemåter. Å gi dem helt konkrete verktøy. (Lærer 3)

Da jeg hadde fysisk aktivitet og helse på 9.trinn fikk jeg lov å kjøpe inn en cd som er laget av psykologer, som er laget til barn og familier. Som har slike avspenningsteknikker. (...) Og det handler om: Den ene er for eksempel avspenninger for å sove. Du har avspenninger for å våkne. Du har en som heter: «Du er god nok.» Den bruker jeg mye. (Lærer 4)

4.6.4 Hjelp elevene til å håndtere motgang

I arbeidet med helsefremmende tiltak ovenfor elevene nevner flere av lærerne at det er viktig å vise elevene at alle opplever å ha vanskelige tanker og følelser og dager. Det normale er å oppleve perioder med motgang og livssmerte. Et sitat som skildrer dette godt, er:

Vi jobber litt med det at det ikke er tabu. Det er ikke tabu å være psykisk syk. Imens det er jo egentlig det i samfunnet. (Lærer 4)

(...) For jeg er nok relativt åpen også i min omgang med klassene og deler litt fra livet og. Det kan være alt fra vittige historier fra barndommen til litt mer alvorlige ting. Som for eksempel på nyåret så var min far veldig syk, og da sa jeg det til klassen at hvis jeg virker litt sånn preget av det, så er det fordi jeg har også en pappa, selv om jeg er voksen, og han ligger på sykehuset og er syk. (Lærer 5)

Ungdomsskolelærerne forteller om egne erfaringer i møte med elevene. De peker på at de er opptatt av åpenhet. Lærer 1 mener det er sunt å være åpen og at å fortelle fra eget liv gjør at det blir mer virkelighetsnært for elevene. Lærer 5 forteller hva som er det viktigste for han i forbindelse med å fremme psykisk helse hos elevene:

Da tenker jeg blant annet på det jeg sa tidligere i intervjuet. Det å normalisere at livet er hardt og vanskelig noen ganger, tror jeg kan være med å fremme psykisk helse hos dem. Sånn at de forstår at følelser og tanker de sitter med ikke verken er unike for dem eller noe som er veldig farlig. Så det tenker jeg kan fremme psykisk helse, at man på en måte avdramatiserer det som kan oppleves som litt skummelt og vanskelig. (Lærer 5)

4.6.5 Hjelp elevene til å se seg selv i verden

Informantene i denne studien peker også på at livsmestring handler om å se seg selv i den store sammenhengen. Flere av lærerne viser til at livsmestring ikke bare handler om egen livsverden, men at en også må løfte blikket og se seg selv i et større perspektiv. Her viser flere av lærerne til selve kjernen i dannelsesoppdraget, at «skolen skal hjelpe elevene til å realisere sitt potensial og få et grunnlag til å mestre eget liv og delta i arbeid og felleskap i samfunnet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13) Et sitat som representerer dette funnet godt, er:

En må bruke fagene til å løfte elevene, til å danne elevene. Og at vi må ikke alltid tenke at livsmestring skal handle om at en skal snakke om deres nære livsverden. Fordi det er ikke gitt at vi skal trå inn i deres ungdomsverden, i deres ungdomsproblemer nødvendigvis. For da kan vi gjøre verden deres mindre enn den trenger å være. At kanskje vår jobb er å løfte de ut av sin egen umiddelbare situasjon og vise at verden er større gjennom fagene. (Lærer 3)

Lærerne er opptatt av at livsmestring også handler om å løfte elevene ut av egen livsverden og hjelpe dem til å se seg selv i et større perspektiv. Dette kan være med å gi dem økt forståelse av seg selv og skape mening og sammenheng i livet (Antonovsky, 1987/2018).

Oppsummert viser utsagnene under funn seks at lærerne har høy bevissthet rundt psykisk helsefremmende arbeid rettet mot elevene. De er opptatt av å gi elevene verktøy som kan hjelpe dem

til å ta ansvarlige livsvalg og hjelpe dem til å håndtere skoleliv og hverdagsliv. De er særlig opptatt av å normalisere at livet er både opp- og nedturer, og at det kanskje er normalt å ha utfordringer i forhold til psykisk helse, i alle fall i deler av livet.

4.7 Oppsummering av funn

I denne studien er det seks empirinære hovedfunn som skiller seg ut gjennom den tematiske analysen:

1. Det første funnet viser at lærerne har jobbet i felleskap med den nye læreplanen. Gjennom analysen kommer det frem at kompetansepakken er hovedkilden til opplæring og veiledning i ny læreplan og nytt tverrfaglig tema. Det første funnet forteller også at lærerne er kommet svært ulikt i implementeringsprosessen.

2. Det andre funnet forteller at lærerne er midt i en prosess med å etablere ny kompetanse.

3. Det tredje funnet er knyttet til mangel på tid. Her viser flere av intervjupersonene til sammenhengen korona og tidsmangel. De peker på at mye av tiden etter korona har gått med til organisering og drift. Dette går ut over implementering av LK20 og nytt tverrfaglig tema.

4. Det fjerde funnet viser til at flere av lærerne opplever at det nye tverrfaglige temaene er «gammelt nytt».

5. Det femte funnet forteller at lærerne erfarer at det er et behov for å jobbe med psykisk helse i skolen. De viser her til sammenhengen helse, trivsel og læring. Arbeidet med elevenes psykososiale miljø er sentralt i lærernes arbeid med psykisk helsefremming i skolen.

6. Det sjette funnet forteller at lærerne erfarer at det er viktig å gi elevene ulike verktøy som kan hjelpe dem å mestre livet og håndtere utfordringer i livet («normal stresses of life»). Dette funnet forteller at lærerne er bevisst det individuelle perspektivet i arbeidet med folkehelse og livsmestring.

5 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte hovedfunn fra kvalitative intervju i lys av teori og tidligere forskning og svare på problemstillingen: *Hvordan jobber lærere i norsk ungdomsskole med implementeringen av det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring med vekt på psykisk helse?*

1. Hvilken opplæring har lærerne fått i forbindelse med innføring av ny læreplan og det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring? Og hvilke erfaringer har lærerne med ulike verktøy?
2. Hvordan jobber lærerne med å fremme god psykisk helse hos elevene gjennom det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?

De seks hovedfunnene blir i drøftingen delt inn i to kategorier. Funns 1–4 viser til hvordan lærerne har jobbet med implementering av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring innad i skoleorganisasjonen. Funns 5–6 forteller hvordan lærerne har jobbet med å implementere folkehelse og livsmestring og da med vekt på psykisk helsefremmende arbeid overfor elevene. Gjennom hovedfunnene kommer det frem at skolene er kommet svært ulikt i implementeringsprosessen. For å kunne drøfte og evaluere lærerne sitt arbeid med implementering frem til nå kan det være nyttig å gjøre bruk av Fixsen et al. (2005, s. 15–17) sin teori om faser i implementeringsprosessen. Roland og Westergård (2017, s. 25) peker på at dersom en kjenner til inndelingen i faser vil en være bedre i stand til å gjenkjenne hvor skolene befinner seg i prosessen og det gir bedre muligheter til å evaluere prosessen underveis. Ut ifra foreliggende empiri kan det se ut som de fleste skolene befinner seg i fase tre, innledende implementering. Enkelte av skolene vil kanskje ikke ha startet helt på fase tre enda, de er enda i programinstallasjonsfasen, det vil si fase to. En av ungdomsskolene skiller seg tydelig ut ved at de er kommet relativt langt i prosessen. Alt tyder på at denne skolen har en ledelse som er godt forberedt og har god kompetanse rundt selve intervensjonen og innen implementering. Implementeringsforskning viser til at både klarhet i forhold til intervensjon og en aktiv og støttende ledelse er viktige suksessfaktorer i implementeringsarbeid (Fixsen et al., 2005; Fullan, 2016a; Greenberg et al., 2005; Roland & Westergård, 2017). Ut fra den tematiske analysen vurderer jeg den ene skolen til å plasseres i fase fire. Og det kan tyde på at skolen nærmer seg fase fem på enkelte områder. Med utgangspunkt i implementeringsstatus vil det drøftes hvordan lærerne har jobbet med implementering frem til nå.

Første del av drøftingen vil diskutere hvordan prosessen har vært på de ulike skolene og hvilke utfordringer eller barrierer de har møtt. Andre del av drøftingen vil rettes mer mot hvordan lærerne

jobber psykisk helsefremmende i skolen i dag. Hva vektlegger de i møte med elevene? Er praksis i samsvar med opplæringslov og læreplanverk? Hvilke utfordringer ligger det i å jobbe med psykisk helse i skolen?

5.1 Lærernes erfaringer med opplæring

Det første funnet viser at alle lærerne har brukt kompetansepakken, som introduksjon til LK 20 og lærerne peker på at mye av opplæringen har foregått i fellesskap. Det at kompetansepakken utviklet av Udir blir brukt som en støtte inn i skolenes og lærernes arbeid med fagfornyelsen, kan tyde på at den fungerer som en god veiledningsressurs og kunnskapsbase. Det vil være i tråd med implementeringsteori som peker på at kvalitet på materiell for eksempel lærerveiledninger er en viktig faktor for å lykkes med implementeringen (Greenberg et al., 2005, s. 25).

I implementeringsteori utdypes det også at det må satses på kollektive prosesser for at endringer skal lykkes og bli varige (Fixsen et al., 2005; Fullan, 2016b; Greenberg et al., 2005; Meld. St. 28 (2015–2016)). Med kompetansepakken legges det opp til at lærerne skal utvikle felles forståelse av kjernekomponenter og en vektlegger kollektive prosesser (Udir, 2020b). Det kollektive ansvaret utdypes også i overordnet del – prinsipper for skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 19) der det står: «Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen.» Det første funnet kan tolkes som å være i samsvar med tidligere implementeringsforskning, som viser til viktigheten av kollektiv innsats. Kollektiv innsats er med på å fremme implementeringsarbeid.

Men gjennom intervjuene kommer det også frem at læring i fellesskap har blitt svært redusert etter covid-19-pandemien. Det er særlig tre av lærerne som peker på at pandemien har hindret læring i fellesskap og ført til at de ikke har fått jobbet godt nok med resterende moduler og kjernekomponenter. De viser til at de ikke har utviklet en felles forståelse rundt tverrfaglige temaer og folkehelse og livsmestring. Et sitat som illustrerer dette godt, er:

Vi har nok diskutert spesielt dybdelæring, men også en del andre ting har vi diskutert i grupper og sånn. Men uten at vi har samlet oss rundt at dette forstår vår skole med folkehelse og livsmestring, dette forstår vår skole med dybdelæring. Jeg føler ikke at vi er kommet så langt enda. (Lærer 2)

Det at skolene ikke har utviklet felles forståelse av kjernekomponenter og begreper kan tolkes som at det nye læreplanverket ikke er godt nok forankret i organisasjonen. Som tidligere pekt på

i Meld. St. 28 (2015–2016) er forankring av en felles forståelse av læreplanverket viktig for at endringene skal bidra til forbedring i praksis, og dette er en skoleleders ansvar (s. 71). At arbeidet med forankring av læreplanverket fortsettes på skolene, vil være avgjørende for videre prosess. Her vil skoleledelsen spille inn. Hvilke prioriteringer de gjør, og om de ser behovene i organisasjonen.

Når det gjelder videreutdanning og kompetanse i ulike verktøy innenfor det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, beskriver lærerne at de er midt i en prosess med å tilegne seg ny kunnskap. Flere av lærerne peker på at de allerede har kurs i for eksempel MOT-programmet og i Psykologisk førstehjelpsskrin. (se empiridel 4) Noen av lærerne peker på at kursing står på trappene, imens Lærer 5 viser til kurs i «Timen Livet», som del av kompetansehevingen på skolen. Gjennom intervjuene kommer det frem at de fleste lærerne opplever at de har nok kunnskap innenfor det nye tverrfaglige temaet, imens to av lærerne svarer både og. De to lærerne utdyper at de har mange års erfaring som lærer, og en av lærerne har nettopp tatt videreutdanning i spesialpedagogikk. Likevel påpeker de at de hadde ønsket mer kompetanse i for eksempel rådgivning og psykisk helse.

Det at det bare er en lærer som kan vise til kurs i forbindelse med fagfornyelsen og innføring av folkehelse og livsmestring er et interessant funn. I rapporten fra Holen og Waagene (2014) er mer kompetanse innenfor psykisk helse tydelig etterspurt av lærerne. Med innføring av folkehelse og livsmestring stiller man et økt krav til kompetanser innenfor psykisk helse. En stiller krav til helsefremmende kompetanse (Ekornes, 2018; NOU 2015: 2; Uthus, 2017). Spørsmålet er om lærerne har nok kompetanse til å undervise i folkehelse og livsmestring og slik psykisk helse? Dette er et relevant spørsmål å stille ut fra empirien i denne studien. Men også i forhold til at forskning utvikler seg hele tiden, og dette stiller krav til at lærerne har oppdatert kunnskap innenfor psykisk helse-emnet. Implementeringsteori fremhever nettopp at lærernes kompetanse og opplæring er sentrale faktorer for å lykkes med implementering (Fixsen et al., 2005; Greenberg et al., 2005; Meld. St. 28 (2015–2016)).

Videre viser empirien at dette skoleåret har vært et prøveår for de fleste skolene der en har testet ut ulike lærebøker og materialer, og at de i løpet av våren 2021 skal kjøpes inn nytt materiale. Skolene er slik midt i en prosess med å skaffe ressurser. Ifølge Fixsen et al. (2005, s. 16) omtales denne fasen som programinstallasjonsfasen, det vil si fasen før innledende implementering. I denne fasen vil det være avgjørende at en bygger kapasitet for endring. Kapasitet for endring er knyttet til «readiness» ved at det handler om forutsetningene en organisasjon har for å implementere en endring, forutsetninger i forhold til ferdigheter, kunnskaper og ressurser (Ertesvåg, 2014, s. 26). Det handler om å forberede organisasjonen, lage gode planer og struktur for videre prosess. Det vises videre til at overgangen

mellom initieringsfasen og implementeringsfasen er overlappende, og arbeidet i en fase vil slik påvirke kvaliteten i de andre fasene. Derfor er det viktig å få til gode og riktige prosesser i startfasen (Roland & Westergård, 2017, s. 24). En kan stille spørsmål om skolene har bygget opp god nok kapasitet for endring. Å forberede organisasjoner for endring og utvikling er en ledelsesoppgave. I denne studien er ikke skolerektorer blitt spurt og det vil slik være et vanskelig spørsmål å besvare. Empirien kan tolkes som at noen skoler er kommet seint i gang med implementeringen, og ikke har bygget opp god nok kapasitet for endring. Dette kan ifølge teorien få negativ innvirkning på kvalitet ved videre implementering (Roland & Westergård, 2017, s. 24).

Men gjennom den tematiske analysen kommer det samtidig frem at en ungdomsskole skiller seg ut i forhold til opplæring og ressurser. Denne ungdomsskolen er kommet langt i implementeringsarbeidet. Et sitat som illustrerer dette godt:

Vi begynte allerede for to år siden. Høsten 2018. (...) Vi begynte tidlig med «Hvor skal vi? Hva er de vi skal inn i? Hva er det som skjer med ny plan?» For det overordna har jo vært på plass lenge. (Lærer 4)

Utsagnet kan tolkes som at skolen har arbeidet godt med å forberede skolen for endringer. Dette er i tråd med implementeringsforskning og -teori (Fixsen et al., 2005; Fullan, 2016a; Greenberg et al., 2005). Gjennom intervju med lærer kommer det frem at de har brukt mye av fellestiden på å gjøre seg kjent med endringer i LK20, for eksempel kjernekomponenten tverrfaglighet. Skolen skiller seg også ut ved at de allerede har på plass lærebøker og materiell i forbindelse med innføring av LK 20. Dette funnet påpeker hvor mye ledelse og en ledelse sine ulike prioriteringer påvirker implementeringsprosesser. Dette vil diskuteres nærmere i neste kapittel.

5.2 Lærernes erfaringer med tid i implementeringsprosessen

Ifølge teorien er tidsressurs en viktig faktor i implementeringsarbeid (Ertesvåg, 2014; Fixsen et al., 2005; Fullan, 2016a; Greenberg et al., 2005; Roland & Westergård, 2017; Sørli et al., 2010). Funn tre i analysen knyttes til lærernes opplevelse av mangel på tid i implementeringsprosessen. Dette samsvarer med tidligere implementeringsforskning (Gabhainn et al., 2010; Karseth et al., 2020). Fire av fem lærere viser til mangel på tid i forbindelse med læreplanarbeid i profesjonsfelleskap og i forhold til planlegging av undervisning. De peker på covid-19-pandemien som en sentral årsaksforklaring. Dette kan illustreres med følgende sitat:

(...) For det har vært et skoleår helt annerledes enn alle andre skoleår. Plutselig er vi på rødt nivå, og så er vi på gult nivå, så mye handler om organisering. Og det synes jeg går ut over faglig fordypning og disse temaene i LK20. (Lærer 2)

Læreren uttrykker her frustrasjon over stadig nye smittevernregler og at mye tid går med til organisering, og ikke til opplæring og trening i LK20. Covid-19- pandemien inntraff mars måned våren 2020. Skolene var på dette tidspunktet i en forberedende fase der de skulle opparbeide seg kompetanse og kapasitet for endring. Flere av skolene var midt i prosessen med å sette seg inn i nye kjernekomponenter og gjennomgå kompetansepakkene. Covid-19-pandemien førte til at skolene måtte legge om undervisningen for elevene. Nettundervisning og forberedelser for både grønt, gult og rødt nivå ble den nye lærerhverdagen. Det var en totalt uventet situasjon som kom som kastet på skolene. Ingen kunne forutsett hva som var i vente, heller ikke ledelsene ved de ulike skolene. Slik kom ny læreplan på et ubeleilig tidspunkt, og ledelsen ved skolene var nødt til å ta valg som fikk konsekvenser for implementeringsprosessen. Covid-19-pandemien er en sentral årsak til at skolene er kommet svært ulikt i implementeringsprosessen, og at det i dag eksisterer ulik kompetanse og erfaringer ved de ulike skolene.

Men det er likevel grunn til å peke på en annen viktig faktor, som også kan spille inn når det gjelder tid. Som pekt på i forrige kapittel er det en skole som skiller seg ut, der ledelsen har prioritert å avsette tid til implementeringsarbeid. Lærer 4 viser til at de startet med implementeringen allerede i 2018. Hun peker på at ledelsen ved skolen har tatt utgangspunkt i overordnet del og jobbet ut fra eksisterende dokumenter og opplysninger om ny læreplan. Ny overordnet del LK20 kom blant annet i 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette kan tyde på en ledelse som er oppdatert på implementeringsteori, blant annet i forhold til at implementering er en tidkrevende prosess og at ledelsen er en av driverne i implementeringsprosesser (Fixsen et al., 2005; Fullan, 2016a; Meld.St. 28 (2015-2016)). Det kan også oppfattes som at ledelsen har vektlagt utviklingsarbeid ved skolen og at dette er en prioritert oppgave. Dette kommer tydelig frem i følgende funn om praksisendring. Lærer 4 er den eneste i intervjuundersøkelsen som kan vise til endret praksis i forbindelse med tverrfaglig temaer. Hun viser for eksempel til at dersom folkehelse og livsmestring er på høstsemesteret prioriterer lærerne emner eller kapitler i de ulike fagene som dekker dette tverrfaglige temaet. Slik er de tverrfaglige temaene en rød tråd i undervisningen. Dette er i samsvar med beskrivelser i LK20 og Meld. St. 28. (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Meld. St. 28 (2015–2016)). Lærer viser til at skolen jobber betydelig mer tverrfaglig nå etter LK20.

Årsakene til at lærerne opplever mangel på tid er trolig mange og sammensatte. Covid-19-pandemien er som sagt en sentral årsak, og er med på å forklare noe av bildet. Likevel vil det være andre faktorer

som kanskje har minst like stor innvirkning på implementeringsprosessen som for eksempel ledelse og hvilke prioriteringer de gjør. Sørli et al. (2010, s. 319) peker som tidligere nevnt på at barrierer med implementering omhandler først og fremst manglende tid og konkurrerende gjøremål eller mangel på prioriteringer mellom oppgaver. Man kan undre seg om ledelsen i skolene har god nok kjennskap til implementeringsteori. Ifølge Meld. St. 28 (2015–2016) er det avgjørende at skoleleder får nødvendig analysekompetanse, og kompetanse i endrings – og utviklingsarbeid (s. 71–77). Ledelsen som drivere i implementeringsprosessen understrekes også i implementeringsteori (Ertesvåg, 2014; Fixsen et al., 2005; Fullan, 2016a; Greenberg et al., 2005; Roland & Westergård, 2017). Empirien kan tolkes som at ledelsens kjennskap til implementeringsteori er svært viktig for vellykket implementering.

5.3 Lærernes erfaringer med de nye tverrfaglige temaene

De tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling skal være prioriterte temaer som vektlegges i flere fag, og dette bør komme tydeligere frem i læreplanverket. Temaene skal legge til rette for tverrfaglig samarbeid, og de skal være et felles anliggende for skolen (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 7). Hvordan forstår så lærerne implementeringen av de tverrfaglige temaene?

Ut fra det empiriske datamaterialet tolkes det fjerde hovedfunnet til å være at flere av lærerne opplever de nye tverrfaglige temaene som noe de har jobbet med lenge i skolen og er gammelt nytt. Et sitat som illustrerer dette godt, er:

Og det som hele tiden har vært konklusjonen der, det er jo det at vi har allerede drevet en god del med alle disse tverrfaglige temaene. Både folkehelse og livsmestring, vi har drevet en del med dette her demokrati, vi har drevet en del med bærekraftig utvikling, fordi at vi har alltid på denne skolen hatt noen åpne uker i løpet av året. (...) Og de åpne ukene har vel bestått av egentlig akkurat disse temaene her. (Lærer 1)

I utsagnet over formidler læreren at disse tre temaene er noe de har jobbet med lenge på skolen, og at de har jobbet med temaene i prosjektuker. Lærer 3 er inne på at å jobbe med tverrfaglige temaer er «ikke noen revolusjonerende ny tanke.» Jeg synes dette er interessant. Ifølge Samnøy og Tjomsland (2021, s. 21) har emneområdene for de tverrfaglige temaene lenge vært en del av skolens dannelsingsoppdrag. I Meld. St. 28 (2015–2016) formidles det at de tverrfaglige temaene skal være knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid, være overordnede og reflektere innholdet i formålsparagrafen (s. 7). De tverrfaglige temaene bygger altså på kjent stoff, formålsparagrafen, og lærer 3 har noe rett når hun uttrykker at de tverrfaglige temaene er «kanskje mer en tydeliggjøring av

ting vi har gjort før.» Men i Meld. St. 28 (2015–2016) uttrykkes det samtidig: «Temaene gjenfinnes i dagens læreplaner i Kunnskapsløftet, men fagfornyelsen skal bidra til bedre progresjon og systematikk i kompetansemålene og tydeligere fordeling av innholdet mellom fag» (s. 39). Med LK20 fremheves de tverrfaglige temaene eksplisitt. De tre tverrfaglige temaene skal konkretiseres gjennom kompetansemål i fagene. Dette er nytt med LK20. De tverrfaglige temaene skal ikke bare jobbes med i prosjektuker og tas opp en gang hvert semester, men gjennomsyre skolehverdagen, de skal være overordnede. Med dette som utgangspunkt vil jeg argumentere for at implementeringen av de tverrfaglige temaene impliserer noen utfordringer.

Den første utfordringen er knyttet til selve funnet i dette kapitlet. Det at lærerne har en opplevelse av at tverrfaglig samarbeid i LK20 er det samme som prosjektarbeid kan være et tegn på motstand uttrykt ved at dette har vi jobbet med før. Dette kommer kanskje enda tydeligere frem i beskrivelsene fra Lærer 2 som peker på at de eldste lærerne ved skolen uttrykker «Jada, det er jo det samme. Det er bare i ny innpakning.» Dette kan tolkes som at lærerne tar utgangspunkt i eksisterende verdier og normer på skolen og tenker at tverrfaglig samarbeid er slik det alltid har vært, det vil si prosjektuker. Dette er ifølge Fixsen et al. (2005, s. 16) en typisk problematikk i forbindelse med innledende implementering. Det pekes på at fasen er preget av at eksisterende verdier og normer kan bli utfordret. Fasen er også preget av stress, angst, rivaliserende verdisystemer og motkrefter. Dersom ikke ledelsen jobber med å utvikle en kollektiv oppfattelse av hva tverrfaglige temaer innebærer og viser til endringer med LK 20, kan en risikere at gamle oppfatninger får leve videre. Med dette sagt vil det være helt normalt at lærerne tar utgangspunkt i det kjente i møte med nytt stoff. En utvikler kunnskap ut fra det en allerede kjenner til. Slik trenger ikke utsagnene over være et tegn på motstand, men mer en bekreftelse på at mye av dette er kjent innhold for de eldste lærerne. Det som derimot vil være et hinder for videre implementering vil være hvis en bare fortsetter i gammelt spor, fordi dette oppleves som enklest og tryggest, eller fordi en ikke har tid til å diskutere felles forståelse av tverrfaglighet.

Den andre utfordringen er knyttet til at implementeringsarbeid er preget av kompleksitet (Fixsen et al., 2005; Fullan, 2016a). Lærer 4 peker på dette når hun uttrykker «Men det å gå fra en tanke til faktisk å snu det i praksis, det er ikke like enkelt.» Læreren viser til at i teorien kan ting se enkelt ut, imens det å utføre intervensjoner i praksis er svært komplekst. Det kreves at organisasjonen har bygget opp kapasitet for endringene og endringsvillighet. I dette ligger det blant annet at lærerne har en opplevelse av klarhet til endringer. At de vet hva som er nytt, at det er tydelige mål. Lærer 4 viser til tydelige mål og planer for arbeid med tverrfaglighet. Jeg unngikk å spørre informantene om videre mål og planer for implementeringsarbeid ved skolene, da jeg opplever dette som et ledelsesspørsmål. Det vil derfor være et ubesvart spørsmål i denne studien. Men jeg vil argumentere

for at dersom det ikke foreligger en klar struktur og tydelige retningslinjer rundt arbeidet med tverrfaglighet i klasserommet kan dette være et hinder for videre implementering ved skolene. En vet fra før at lærerne er presset på tid. Dette er i tråd med tidligere forskning (Gabhainn et al., 2010, s. 458–459). De tverrfaglige temaene krever betydelig tid til samarbeid. Det vil si at det må settes av tid til samarbeid og skolene må ha klare mål og struktur for når og hvordan dette samarbeidet skal legges opp. Fixsen et al. (2005, s. 5) påpeker i sin definisjon av implementering at den må være målrettet og godt planlagt. Dette blir også påpekt i Meld. St. 28 (2015–2016) der det står: «For å lykkes med implementering av læreplaner og andre tiltak er det viktig å sette noen tydelige mål for hva endringene skal bidra til» (s. 67). Dersom arbeidet ikke er målrettet og strukturert blir det lett for at det åpnes opp for egne tolkninger med en svært ulik undervisningspraksis som konsekvens. Denne spenningen blir påpekt i den første delrapporten fra universitetet i Oslo (Karseth et al., 2020, s. 145) der det står: «Basert på våre analyser identifiserer vi en spenning eller en uklarhet når det gjelder spørsmålet om hvordan prinsippet om tverrfaglige temaer skal tolkes og iverksettes.» Med LK20 er det lagt føringer for de tverrfaglige temaene, men det er ikke konkretisert eksplisitt hvordan praksisen skal utøves. Her legges det opp til lokale tilpasninger og profesjonelt skjønn (Karseth et al., 2020). Tiden vil vise om lærerne har fått for stort pedagogisk handlingsrom eller om lærerne klarer å implementere de tverrfaglige temaene på en god måte og med lokale tilpasninger til det beste for eleven.

5.4 Lærerne opplever et behov for å vektlegge psykisk helse i skolen

Denne studien omhandler hvordan lærerne jobber med folkehelse og livsmestring med vekt på psykisk helse i praksis. Jeg vil nå ta utgangspunkt i kategori to, hvordan lærerne arbeider psykisk helsefremmende overfor elevene. Det er først og fremst dette som vil drøftes videre, og drøftingen vil ta utgangspunkt i rammeverk og helsefremmende forskning og teori.

Gjennom intervjuene kommer det frem at lærerne ser nytten og behovet for folkehelse og livsmestring. De peker spesifikt på to årsaker. De første de peker på er at elevenes helse og trivsel påvirker læring i stor grad. Et sitat som illustrerer dette godt, er:

Ja der henger jo ting sammen. Hvis du har et trygt og godt klassemiljø, som du får med å være en trygg og god voksen, og som har skapt trygghet mellom elevene. Så har du en klasse der det er rom for å ha sin stemme. (Lærer 3)

Når elevene kjenner på trygghet i klassen er det «rom for å ha sin stemme» formidler læreren i utsagnet. I et slikt læringsmiljø våger elevene å heve stemmen og uttrykke de de mener, det vil si subjektive meninger. Lærerne påpeker med dette at trygghet og tilhørighet må ligge i bunnen for at

læring og vekst skal skje. Det empiriske datamaterialet i studien tegner et bilde av lærere som har høy bevissthet og kunnskap rundt viktigheten av det psykososiale miljøet. Lærerne peker på at dette er noe de alltid har vært opptatt av og at dette er en del av dannelsesmandatet. Flere av lærerne uttrykker eksplisitt at de er svært positive til at psykisk helse skal vektlegges mer i skolen. Lærernes vektlegging av elevenes psykososiale miljø er i samsvar med intensjonen i Meld. St. 28 (2015–2016) der det fremheves at skolens arbeid med livsmestring skal både ha et individuelt perspektiv og et samfunnmessig og sosialt perspektiv (s. 39). Videre pekes det på at: «Livskvalitet og trivsel gjennom deltakelse i et faglig og sosialt felleskap gir tilhørighet og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 39). Empirien samsvarer også med rapporten fra Holen og Waagene (2014) på flere punkt. For det første uttrykker lærerne i rapporten at de ønsker at skolen skal jobbe psykisk helsefremmende. For det andre fremhever lærerne «Å føle tilhørighet til klassen» og «at skolen oppleves som et trygt sted å være» som positive helsefremmende faktorer (Holen & Waagene, 2014, s. 24).

Funnene fra denne studien kan tyde på at lærerne har bevissthet om ulike beskyttelsesfaktorer «vennskap, trygghet og tilhørighet» som er med på å fremme god psykisk helse og utvikling av resiliens (Borge, 2019; Ekornes, 2018; NOU 2015: 2). Funnene i studien kan også tolkes som at lærerne jobber med «Opplevelse av sammenheng», da det å være elev i et godt og trygt læringsmiljø vil være med å fremme elevenes opplevelse av begripelighet, håndterbart og meningsfullhet. Dette vil igjen være med å styrke elevenes mestringsopplevelser og fremme helse (Antonovsky, 1987/2018).

Det andre lærerne peker på, er at folkehelse og livsmestring kommer jo som et svar på en samfunnsutvikling, at det er et økende behov for å støtte barn og unge psykososialt. Dette er en trend de kjenner igjen lokalt (ref. kap. 4.5). Lærerne opplever at flere av elevene sliter med skolevegring og stress i forbindelse med skolearbeid. Dette er i tråd med tidligere forskning, som viser at det er relativt mange unge som sliter med høyt nivå av skolestress, særlig blant jenter (Bakken, 2019, s. 6.; Major et al., 2011; Uthus, 2017). Videre formidler lærerne en bekymring rundt den økte digitaliseringen av samfunnet og nye arenaer for mobbing og utestengelser. De viser til eksempler der elevene deres har vært involvert i nettmobbing på fritiden og at dette blir brakt på bane som tema i skoletiden. De påpeker videre at flere «elevsaker» fører til et økende behov for å jobbe med elevenes psykososiale miljø.

Gjennom denne studien kommer det frem at lærerne er svært engasjert i folkehelse og livsmestrings-temaet og at de ser behovet for å vektlegge psykisk helse i skolen. Likevel vil jeg argumentere for at det er særs viktig at arbeidet med elevenes helse, trivsel og læring blir regulert gjennom paragraf 9 A-2 i opplæringsloven (1998) og tydeliggjort i ny overordnet del LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Dette er med å sikre at arbeidet med folkehelse og livsmestring og slik elevenes psykiske helse blir etterfulgt. Rammeverket er med på å sikre at elevenes helse, trivsel og læring blir et kontinuerlig arbeid i skolen.

Men rammeverk må samtidig være tydelig slik at det blir en felles oppfatning av hva som ligger i begrepene. Den politiske debatten rundt folkehelse og livsmestring viser at det eksisterer mange ulike oppfatninger om hva livsmestring innebærer og at det er vanskelig å definere hva som ligger i livsmestringsbegrepet (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 20). Det at det verserer så mange ulike oppfatninger og perspektiv på livsmestring kan være med å vanskeliggjøre prosessen som skolene er i nå med å konkretisere hva arbeidet med det tverrfaglige temaet innebærer. Det kan muligens være med på å skape forvirring og usikkerhet rundt praksis. Her kommer vi på nytt inn på hvor sentralt det er for lærerprofesjonen at de får en felles forståelse av kjernekomponenter og begreper. Det at man utvikler kollektiv kompetanse i skoleorganisasjon er sentralt for at implementeringen skal lykkes (Fixsen et al., 2005; Fullan, 2016b; Greenberg et al., 2005).

5.5 Konkrete verktøy for elevene

Hovedtendensen i empirien om psykisk helsefremming viser at lærerne erfarer at det er viktig å gi elevene konkrete verktøy som gjør dem i stand til å håndtere livet og livets utfordringer. Dette er i tråd med tidligere forskning som legger frem at det vil være klokt å implementere konkrete verktøy i undervisning (Ekornes, 2018; Klomsten, 2017–2018; Uthus, 2017). Dette funnet peker også på at lærerne jobber i samsvar med skolens overordnede mål (Opplæringsloven, 1998, § 1-1) «å utvikle kunnskap, dugleik og holdningar som fremmer mestring» og er opptatt av å ivareta det individuelle perspektivet i folkehelse og livsmestring (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 39). Dette vil også være i tråd med psykisk helsefremmende teori (Antonovsky, 1987/2018; Uthus, 2017; WHO, 2004).

Det er spesielt to delfunn som jeg synes er interessante og som jeg ønsker å vektlegge i dette kapitlet. Det ene delfunnet peker på at informantene opplever det som viktig å støtte og hjelpe elevene til å ta gode valg i livet. Det andre delfunnet er knyttet til at lærerne opplever at det å normalisere at livet noen ganger er vanskelig og tøft kan være med å hjelpe elevene til å mestre livet.

5.5.1 Ta gode og ansvarlige valg

I arbeidet med å fremme psykisk helse hos alle elevene peker lærerne på dette med å hjelpe elevene med å ta ansvarlige og bevisste valg som et konkret verktøy. Videre fremhever de at refleksjon står

sentralt i arbeidet inn mot å bevisstgjøre elevene på valg. En må hjelpe elevene til å se muligheter og til å se sine ressurser og styrker. Dette er i samsvar med overordnet del LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13) som peker på at temaet folkehelse og livsmestring skal gi elevene kompetanse som gir dem muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Å hjelpe elevene til å se muligheter, se løsninger, finne sine styrker og ressurser er også i tråd med et helsefremmende perspektiv (Antonovsky, 1987/2018). Videre kan funnet ses i lys av Biesta (2014/2017, s. 26–27) sin teori om at skolens oppgave omhandler «subjektivering», i tillegg til kvalifisering og sosialisering. Han hevder at en av skolens viktigste oppgave er å hjelpe barn og unge til å bli ansvarlige og handlekraftige mennesker, subjekter i verden (Biesta, 2014/2017, s. 26–27). Biesta (2014/2017, s. 27) skriver:

En slik orientering dreier seg derfor ikke bare om hvordan vi kan bringe verden til våre barn og elever, det dreier seg også om – og kanskje først og fremst – hvordan vi kan hjelpe våre barn og elever med å involvere seg i verden og dermed «komme til verden».

Lærer 5 forteller eksplisitt hvordan han jobber med å bevisstgjøre og ansvarliggjøre elevene. Han forteller at han bruker «Timen Livet»-metoden i UTV-timene. Her tar han opp ulike tema som for eksempel hvordan velge rett utdanning eller hvordan ta gode valg i forhold til rusmidler. Sitatet under illustrerer hvordan læreren jobber:

Altså vi har gjerne et tema eller to hver time. Og så spør jeg noen spørsmål (...) Og så tenker vi litt på det først og så svarer jeg først, og så går vi hele runden i ringen. (...) Alle svarer på det samme spørsmålet. Og så har jeg gjort kjent reglene for dette først, at alt det vi snakker om det blir i vår klasse. (...) Og så vet de at hvis de ikke vil svare, så kan de si pass. (Lærer 5)

Læreren formidler i utsagnet over til at «Timen livet» fungerer «miljøskapende og relasjonsbyggende». Dette utsagnet kan tolkes som at læreren opplever at refleksjonene elevene gjør i «Timen livet» er med på å bygge tillit og trygghet mellom elevene. Dette fremmer livsmestring ved at elevene opplever tilhørighet og våger å ytre sine meninger og synspunkt. Elevene kan også oppleve økt forståelse av seg selv og andre sine perspektiv. Slik jobber læreren i tråd med det salutogene perspektivet og teori om subjektivering (Antonovsky, 1987/2018; Biesta, 2014/2017; Uthus, 2017).

Ut fra læreren sin fortelling kan det tyde på at «Timen livet» er et godt helsefremmende verktøy for elevene. Samtidig fremhever læreren at han har fått god kompetanse i metoden og kjenner seg trygg i forhold til formidling. I tillegg opplever han det verdifullt å bruke «Timen Livet»- verktøyet. Dette kan i første omgang tolkes som at god kompetanse og opplæring i teori og metode tilknyttet folkehelse og livsmestring er særs viktig. Dette understrekes også i implementeringsforskning og -teori (Ertesvåg, 2014; Fixsen et al., 2005; Gabhainn et al., 2010; Greenberg et al., 2005;

Roland & Westergård, 2017). For det andre kan eksempelet være med å utdype hvor viktige lærernes verdier og holdninger er inn i implementeringsarbeid (Fixsen et al., 2005; Greenberg et al., 2005).

5.5.2 Hjelp elevene til å håndtere motgang

Ifølge helsefremmende teori er motgang og utfordringer normalt i menneskers liv (Antonovsky, 1987/2018; Ekornes, 2018; WHO, 2004). Lærerne i denne undersøkelsen er opptatt av å fremme at det er normalt å oppleve perioder med vansker og motgang. Dette kan illustreres med følgende utsagn:

Da tenker jeg blant annet på det jeg sa tidligere i intervjuet. Det å normalisere at livet er hardt og vanskelig noen ganger, tror jeg kan være med å fremme psykisk helse hos dem. Sånn at de forstår at følelser og tanker de sitter med ikke verken er unike for dem eller noe som er veldig farlig. Så det tenker jeg kan fremme psykisk helse, at man på en måte avdramatiserer det som kan oppleves som litt skummelt og vanskelig. (Lærer 5)

Lærerne peker på at å normalisere gode og mindre gode følelser og tanker kan være med å «avdramatisere», og kanskje slik gjøre at elevene føler seg litt mindre alene. Vi har alle våre vanskelige tanker, følelser og slik dager. Det vil si at ingen mennesker opplever bare gode dager og mestrer alle utfordringer de møter. Det at lærerne formidler dette budskapet kan for det første gjøre at elevene blir mer bevisste i møte med urealistiske skildringer i sosiale media og reklame. For det andre kan elevene oppleve at livet blir mer forståelig og håndterbart, ved at elevene får økt forståelse for seg selv og egne tanker og følelser (Antonovsky, 1987/2018).

Videre peker lærerne på at de bruker egne erfaringer i møte med elevene og det å normalisere at livet noen ganger er vanskelig. Lærerne er tydelig på at de ønsker mer åpenhet og tror at åpenhet er sunt. Dette kan tolkes som at de ser det som verdifullt for elevene å høre og se at «også læreren min» kan ha problemer. Det kan også tolkes som at de opplever at elevene oppnår økt innsikt og forståelse dersom de som lærere forteller fra eget liv, da det blir mer virkelighetsnært. Samnøy og Tjomsland (2021) peker på hvor viktig lærernes møte med elevene er. De formidler at lærerne har stor påvirkningskraft overfor elevene gjennom måten de kommuniserer og samhandler med dem på.

Når læreren er trygg nok til å vise sin sårbarhet, til å vise at heller ikke en lærer alltid er vellykket og perfekt, formidler hun gjennom sitt eksempel at livet også handler om å våge å møte det ukjente og vanskelige. Lærerens evne og villighet til å se på seg selv som rollemodell har betydning for skolens arbeid med livsmestring. (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 23)

Samnøy og Tjomsland (2021, s. 22) påpeker: «Hvorvidt temaet livsmestring virkelig kan bli til hjelp for elevenes mestring av eget liv, henger sammen med hvor realistisk læreren er i sine samtaler med elevene om livet og betingelsene for vår eksistens som mennesker.» De argumenterer for at skolens rolle blant annet kan være å formidle livsbetingelser som avhengighet, sårbarhet, dødelighet, og at disse grunnvilkårene gjelder alle og ikke kan velges bort. Dette vil gjøre elevene oppmerksomme på og respektfulle overfor våre grenser og hjelpe dem til å få realistiske forventninger til hva de kan håpe på av frihet og uavhengighet (s. 22).

Erkjennelse av disse grunnvilkårene kan hjelpe oss til å leve sannere, til å slippe å forestille oss eller skamme oss over å ikke være perfekte eller suksessrike nok, men prøve å leve meningsfulle liv innenfor våre felles begrensninger. (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 22)

Med dette perspektivet fremmer man at vi mennesker er avhengige av hverandre. Vi er avhengige av fellesskapet. Læreplanen fremhever nettopp at arbeidet med de tverrfaglige temaene krever innsats fra fellesskapet, lokalt, nasjonalt og globalt (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13).

Lærerne i denne studien viser til at de vil ha mer åpenhet og mindre tabu rundt psykiske vansker og lidelser. De er opptatt av å normalisere at det er vanlig å møte motgang. Slik formidler de til elevene at de ikke kan forvente å oppleve mestring hele tiden, og at manglende mestring har ingenting å gjøre med at man er udugelig. Med dette formidler de livsbetingelsen sårbarhet. Og er det noe vi mennesker trenger i møte med sårbarheten eller «det virkelige liv» så er det fellesskap og støtte. Covid-19-pandemien har tydelig vist oss at vi er avhengig av hverandre og det sosiale fellesskapet rundt oss.

6 Oppsummering og konklusjon

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tematikk ble innført med ny nasjonal læreplan, LK20, høsten 2020. I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan lærerne i norsk skoleverk har jobbet med implementering av folkehelse og livsmestring med vekt på psykisk helse. Jeg har hele tiden hatt et ønske om å rette søkelys på psykisk helse og hvordan lærerne kan bidra i psykisk helsefremmende arbeid. Funnene fra denne studien er basert på kvalitative intervju med fem lærere fra fem ulike ungdomsskoler i tre forskjellige kommuner. Selv om det ikke er gitt at man direkte kan overføre resultatene i denne studien til andre skoler i landet, er det likevel sannsynlig at tendensene og funnene som er gjort vil gjøre seg gjeldene ved andre skoler og i andre sammenhenger.

Gjennom analyse og diskusjon satt opp mot det teoretiske rammeverket har jeg kommet frem til hvordan lærerne jobber med implementering av folkehelse og livsmestring i skolen. Det første lærerne i denne undersøkelsen peker på er at de har jobbet mye i felleskap med den nye læreplanen. Kompetansepakken har fungert som sentral veiledningsressurs for lærerne i implementeringsarbeidet. Med kompetansepakken oppfordres det til kollektivt arbeid for å etablere felles forståelse i personalet. Kollektiv innsats er som jeg har vist til tidligere i forskning og teori viktig for å lykkes med implementeringsarbeid. Men samtidig kommer det frem gjennom intervjuene at ikke alle skolene har etablert en felles forståelse av tverrfaglige temaer. Fire av fem lærere formidler at de ikke jobber mer tverrfaglig nå etter LK20. Dette kan gi oss et bilde på at det fremdeles gjenstår mye av implementeringsarbeidet.

Lærerne peker videre på at de er i en prosess med å bygge opp kompetanse rundt nytt tverrfaglig tema folkehelse og livsmestring. Flere av lærerne formidler at de allerede har kurs i for eksempel MOT, Psykologisk førstehjelpsskrin og Link for Livet. To av lærerne nevner at kurs står på trappene. Og Lærer 5 forteller at han har fått kurs i Timen Livet. Tre av lærerne opplever at de har nok kompetanse til å undervise i nytt tverrfaglig tema. De viser til tidligere kurs de har deltatt på og at de har en lang yrkeskarriere bak seg. Derimot uttrykker to av lærerne at de hadde ønsket mer kompetanse, blant annet spesifikt rettet inn mot psykisk helse. Videreutdanning og kompetansebygging er helt sentralt i implementeringsprosesser, og dette funnet kan tyde på at to av lærerne ikke opplever at de har fått god nok opplæring i tilknytning til nytt tverrfaglig tema.

Tidsmangel har vist seg å være en utfordring i lærernes arbeid med implementering. Lærerne peker på at covid-19-pandemien har ført til at de ikke har fått tid til å jobbe godt nok med implementering av blant annet tverrfaglig tema. Med covid-19-pandemien har skolene måtte tilpasse seg ulike smittenivå,

og mye tid har gått med til organisering av elevenes skolehverdag. Men i drøftingen har jeg pekt på en annen mulig forklaring til at lærerne opplever mangel på tid til implementering av ny læreplan, og det er ledelse. Bare en av lærerne i denne undersøkelsen viser til en ledelse som er tydelig og godt forberedt i forhold til implementering av nytt læreplanverk. Denne skolen skiller seg tydelig ut ved at de har vært tidlig ute med å forberede for implementering. I tråd med anvendt teori blir ledelse pekt på som en sentral driver i implementeringsprosesser. Skoleledelsen sine prioriteringer vil spille en avgjørende rolle for videre fremdrift med implementeringen av de tverrfaglige temaene.

Funn fire i denne studien viser at flere av lærerne opplever at de tverrfaglige temaene egentlig er «gammelt nytt». Som jeg har vist til i drøftingen kan det at lærerne opplever de tverrfaglige temaene som gammelt nytt være en utfordring i implementeringen. Dette kan tyde på motstand overfor endringer.

Funn fem viser at lærerne ser behovet for å arbeide med psykisk helse i skolen. Bakgrunnen for folkehelse og livsmestring-temaet i skolen er et økt søkelys på at psykisk uhelse blant barn og unge er en samfunnsutfordring, og dette er noe lærerne i denne undersøkelsen kjenner seg igjen i lokalt. Lærerne i studien viser til at de opplever flere barn og unge som sliter med skolevegring. De viser også til nettmobbing som et økende problem. Det at lærerne ser et tydelig behov for å jobbe med elevens psykiske helse er en viktig faktor som er med på å fremme det videre arbeidet med folkehelse og livsmestring i skolen. Lærerne trekker spesielt frem arbeidet med elevenes psykososiale miljø. Her peker de på sammenhengen helse, trivsel og læring. Dette er i tråd med teorien som peker på at arbeidet med livsmestring i skolen innebærer å jobbe med elevens klassemiljø.

Videre kommer det frem gjennom analysen at lærerne er opptatt av å gi den enkelte elev konkrete verktøy som gjør dem i stand til å håndtere livets utfordringer. Her nevner lærerne ulike verktøy som kan være med å fremme elevenes psykiske helse. Lærernes arbeid med folkehelse og livsmestring har slik et individuelt perspektiv, å gi den enkelte elev konkrete verktøy.

Samlet viser resultatene fra undersøkelsen at lærerne har høy bevissthet om hva som fungerer som helsefremmende tiltak overfor elevene. De er bevisst hvilke utfordringer ungdommene møter i dagens samfunn og hvilke faktorer som fungerer beskyttende i helsefremmende arbeid. Funnene kan også tyde på at lærerne arbeider i tråd med intensjonen i rammeverk.

Men gjennom analysen kommer det samtidig frem at lærerne er komt svært ulikt i implementeringsprosessen, og konklusjonen blir at de enda gjenstår mye arbeid med implementering på de fleste skolene. I videre fremdrift vil blant annet skoleledelsens prioriteringer spille inn.

6.1 Videre forskning:

Innenfor rammene av denne studien ble det gjort en prioritering der jeg vurderte at intervju med lærere i ungdomsskolen, om hvordan de erfarer og opplever arbeidet med implementering av ny læreplan og nytt tverrfaglig tema, ville gi et godt svar på forskningsspørsmålet mitt. Det er lærerne som møter elevene hver dag og som skal undervise i tverrfaglig tematikk i praksis, og det har derfor vært spennende å se hvor langt de er kommet i implementeringsprosessen. Denne undersøkelsen ble foretatt i en tidlig fase av implementeringsprosessen, og det vil være av interesse å undersøke den videre utviklingen for lærerne på dette feltet. Det vil også være nødvendig å undersøke hvordan elevene opplever ny tverrfaglig tematikk. Opplever de at det nye temaet har ført til positive endringer i undervisningen?

Arbeidet med elevenes psykiske helse skal være et kontinuerlig arbeid i norsk skole. Forskning på implementeringsprosesser og innovasjonsfaser er med på å sikre kvalitet i opplæringen.

Litteraturliste

- Antonovsky, A. (2018). *Helsens mysterium : den salutogene modellen* (A. Sjøbu, Overs.). Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 1987).
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019- Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 9/19). <http://www.forebygging.no/Global/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf>
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder : med etikk og statistikk* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Biesta, G. J. J. (2017). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Fagbokforlaget. (Opprinnelig utgitt 2014).
- Borge, A. I. H. (2019). *Resiliens : risiko og sunn utvikling* (3. utg.). Gyldendal.
- Brandmo, C., Bjørnebekk, G., Mononen, R.-M., Olsen, R. V. & Slungård, K. (2021). *Læring, motivasjon, trivsel og tverrfaglige tema i fagfornyelsen: Teknisk rapport fra utviklingen av spørreskjema til elever og lærer* (Rapport nr 3). Universitetet i Oslo. <https://www.udir.no/contentassets/a4ec1e629489434faf9f29288d586686/rapport-3-eva2020--prosjekt-3.2---30-06-2021-2.pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. utg.). Pearson.
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- De Ridder, K. A. A., Pape, K., Cuypers, K., Johnsen, R., Holmen, T. L., Westin, S. & Bjørngaard, J. H. (2013). High school dropout and long-term sickness and disability in young adulthood: a prospective propensity score stratified cohort stud (the Young-HUNT study). *BMC Public Health*, 13: 941, 1–10. <https://bmcpublihealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-13-941>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Ekornes, S. M. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforlaget.
- Ertesvåg, S. K. (2014). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Gyldendal Akademisk.
- Fixsen, Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. University of South Florida. <http://ctndisseminationlibrary.org/PDF/nirnmonograph.pdf>

- Forandringsfabrikken. (2019). *Verktøy: Timen Livet 2019*. forandringsfabrikken.no.
<https://forandringsfabrikken.no/nytt-hefte-timen-livet?fbclid=IwAR09NvjUdiEiOFcYD5TvTqLDpMxhLVu93v-pMHg9COsPWpe7jOTg3BPgcQ>
- Fullan, M. (2016a). *The New meaning of educational change* (5. utg.). Routledge.
- Fullan, M. (2016b). *Å dra i samme retning : et skolesystem som virker* (S. Sandengen, Overs.). Kommuneforlaget.
- Gabhainn, S. N., O'Higgins, S. & Barry, M. (2010). The Implementation of Social, Personal and Health Education in Irish Schools. *v110 n6* 452–470. <https://doi.org/10.1108/09654281011087260>
- Gjermestad, A., Slåtta, K. & Horgen, T. (2010). *Multifunksjonshemming : livsutfoldelse og læring*. Universitetsforlaget.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. & Zins, J. E. (2005). *The Study of Implementation in School-Based Preventive Interventions: Theory, Research, and Practice*. U.S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services, Administration Center for Mental Health Services. https://www.researchgate.net/profile/Mark-Greenberg-3/publication/253475340_The_Study_of_Implementation_in_School-Based_Preventive_Interventions_Theory_Research_and_Practice/links/0c96052a8783446310000000/The-Study-of-Implementation-in-School-Based-Preventive-Interventions-Theory-Research-and-Practice.pdf
- Hauge, L. S. & Holgernes, B. (2005). *Vitenskap og språk : en innføring i vitenskapsfilosofi og logikk*. Høyskoleforlaget.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2017). *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017–2022)*. Regjeringen.
https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. (NIFU-rapport 2014:9.).
<https://www.nifu.no/publications/1135312/>
- Holte, A. (2016, 18. juni). Sats bredt på psykisk helse i barnehagen og skolen! *psykologisk.no*.
<https://psykologisk.no/2016/06/sats-bredt-pa-psykisk-helse-i-barnehage-og-skole/>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2017). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA2020, Rapport nr.1). Universitetet i Oslo.
<https://www.uv.uio.no/om/aktuelt/aktuelle-saker/fakultet/2020/eva2020--delrapport---ap1-05102020.pdf>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Klomsten, A. T. (2017–2018). *Livsmestring på timeplanen. Utdanning i Psykisk helse (UPS!)* [Forskningsprosjekt, Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU].
<http://handling.forebygging.no/Global/livsmestringtimeplanen.pdf>

- Krumsvik, R. J. (2016). *En doktorgradsutdanning i endring: et fokus på den artikkelbaserte ph.d.-avhandlingen*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet Samisk*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-fagfornyelsen/id2537794/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 18. mars). *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole*. regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal Akademisk (Opprinnelig utgitt 2009).
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Major, E. F., Dalgard, O. S., Schjelderup Mathisen, K., Nord, E., Ose, S., Rognerud, M. & Aarø, L. E. (2011). *Bedre føre var...Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger* (2011:1). N. folkehelseinstitutt. <https://www.fhi.no/publ/2011/bedre-fore-var--psykisk-helse-hels/>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag - Fordypning - Forståelse – En fornying av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Melkevik, O., Nilsen, W., Evensen, M., Reneflot, A. & Mykletun, A. (2016). Internalizing disorders as risk factors for early school leaving: A systematic review. *Adolescent Review*. *Adolescent Research Review*, 245–255. <https://doi.org/10.1007/s40894-016-0024-1>
- Mental Helse. (2019, 21. august). *YouTube kanal om psykisk helse*. Mental Helse. <https://mentalhelse.no/aktuelt/nyheter/mental-helse/psykisk-helse-pa-youtube>
- Norsk senter for forskningsdata. (2020). *Personverntjenester*. Norsk senter for forskningsdata (NSD). <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/vurdering-av-innsendte-meldeskjema/>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Psykologistudentenes Opplysningsarbeid for Unge. (2018). *Psykologistudentenes Opplysningsarbeid for Unge - om undervisning*. Pofu.no. https://pofu.no/for-skoler/#om_undervisningen

- Regionalt ressurscenter om vold,traumatisk stress og selvmordsforebygging.
(2020, 17. september). *Folkehelse og livsmestring- helhet og nærvær*. RVTS Sør
<https://rvtssor.no/aktuelt/340/folkehelse-og-livsmestring-helhet-og-naervaer/>
- Roland, P. & Westergård, E. (2017). *Implementering: å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Universitetsforlaget.
- Samnøy, S. & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring – behovet for en realistisk tilnærming til temaet *Bedre skole- tidsskrift for lærere og skoleledere, 2021/1, 20–23*.
- Stord kommune. (u.å.). *Om BTI*. stord.betreinnsats.no. <https://stord.betreinnsats.no/om-bti/>
- Sørli, M.-A., Ogden, T., Solholm, R. & Røyhus Olseth, A. (2010). Implementeringskvalitet – om å få tiltak til å virke: En oversikt. *Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol 47, 315–321*.
<https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2010/04/implementeringskvalitet-om-fa-tiltak-til-virke-en-oversikt>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjomsland, H. E. & Viig, N. G. (2015). *Læring og trivsel i en helsefremmende skole* (Bd. [1-4]). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2020a, 8. desember). *Hvordan ta i bruk nye læreplaner?*
Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet (2020b, 9. november). *Kompetansepakker*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetansepakker/>
- Utdanningsdirektoratet (2021c, 24. mars). *Evaluering av fagfornyelsen – hva, hvorfor og hvordan*.
Utdanningsdirektoratet. [file:///C:/Users/brita/Downloads/fagfornyelsen-hva-skal-evalueres%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/brita/Downloads/fagfornyelsen-hva-skal-evalueres%20(2).pdf)
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal Akademisk.
- Verdens helseorganisasjon. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. Verdens helseorganisasjon.
<https://www.euro.who.int/en/publications/policy-documents/ottawa-charter-for-health->
- Verdens helseorganisasjon. (2004). *Promoting Mental health. Concepts. Emerging evidence, Practice (Summary Report)*. Verdens helseorganisasjon.
https://www.who.int/mental_health/evidence/en/promoting_mhh.pdf

Figurliste

Figur 1: Psykisk helse som et kontinuum (Ekornes, 2018)	21
Figur 2: Rammeverk for implementering (Fixsen et al., 2005)	27

Vedlegg 1 Intervjuguide

Oppstart: Bakgrunnsinformasjon

1. Bakgrunn. Kjønn, alder.
2. Kan du fortelle litt om din utdanningsbakgrunn og yrkeserfaring?
3. Hvilke fag underviser du i?

Del 1: Introduksjon for ny læreplan og det nye tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring? (erfaring med opplæring)

4. Når og hvordan ble du introdusert for ny læreplan og det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring»?
5. Hva har skolen hatt fokus på i implementeringen av det tverrfaglige temaet: «folkehelse og livsmestring»?
Hvordan jobber skolen aktivt med dette i lærerkollegiet, for eksempel i fellestiden? (trening på kjernekomponenter og begreper, felles forståelse i kollegiet) Kan du si noe konkret om tidsressurser som blir satt av til det tverrfaglige temaet på din skole?
6. Hvilken opplæring har du fått fra arbeidssted i forbindelse med innføring av nytt tverrfaglig tema, «Folkehelse og livsmestring»? (kurs, videreutdanning)
7. Hvilken veiledning har du fått underveis i implementeringsprosessen fra ledelse, evt ressursteam på skolen eller ekstern hjelp utenfra? (Råd og tips i planleggingen)
8. Hvilke tildelinger av ressurser har du fått? (i form av tid til planlegging, nytt materiell, flere voksne inne i klasserom)

Del 2: Implementering av verktøy i forbindelse med nytt tverrfaglig tema «Folkehelse og livsmestring» (erfaring med metode)

9. Hvilke materiell (lærerveiledninger, lærebøker, nettsider mm) bruker du i forbindelse med at «Folkehelse og livsmestring» og økt fokus på psykisk helse skal implementeres i skolen? Gi eksempler.
10. Har dere blitt introdusert for nye undervisningsmetoder i forbindelse med innføring av nytt tverrfaglig tema?

11. Hvilke undervisningsmetoder bruker du i dine fag når du skal undervise i «Folkehelse og livsmestring»?
Hvilke erfaringer har du med de ulike metodene (lek, film, foredrag/power pointer)?
12. Opplever du en endring i kollegaer sin praksis/holdninger? (Læreplanen oppfordrer til mer samarbeid på tvers av fag, mer tverrfaglig samarbeid) Er det noen form for samarbeidsrutiner med kollegaer innen dette tverrfaglige temaet?

Del 3: Hvordan jobbe psykisk helsefremmende i forbindelse med nytt tverrfaglig tema («Folkehelse og livsmestring»)

13. Hvordan kan du som lærer være med å fremme god psykisk helse hos elevene?
Gi eksempler. Utdyp.
14. Har det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» med vekt på psykisk helse ført til at du jobber annerledes i forhold til elevrelasjoner? Tilhørighet og klassefelleskap?
(ditt møte med elevene, elevenes psykososiale miljø)
Gi eksempler.
15. Opplever du at du har nok kompetanse når du skal formidle?
Hvis ikke, hva kunne du ønsket du kunne fått mer kompetanse på og ressurser til?
16. Foreligger det per i dag en egen overordnet strategiplan som omhandler skolens arbeid med psykisk helse på din skole?

Avslutning

- Er det noe du har lyst å utdype som jeg ikke har spurt om eller som bør vektlegges ytterligere? En historie eller et eksempel du vil fortelle om.
- Oppsummere
- Sjekke om jeg har forstått intervjupersonen riktig, spørre om det er noe vedkommende ønsker å legge til.

Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i et forskningsprosjekt om:

«implementering av det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring»?

Formål

Mitt navn er Brita Jordal. Jeg er utdannet allmennlærer, og studerer nå master i pedagogikk, med vekt på spesialpedagogikk ved NLA Høgskolen. Dette året 2020/2021 skal jeg skrive masteroppgave om det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i skolen. Jeg ønsker å undersøke hvordan psykisk helse blir prioritert i forbindelse med innføring av et nytt tverrfaglig tema i skolen. Formålet med min masteroppgave er å se på hvordan lærere i ungdomsskolen jobber med implementeringen av «folkehelse og livsmestring», hva som er blitt gjort hittil, og hvilke endringer vi ser. Jeg ønsker å få informasjon om dette ved å intervjuere lærere i ungdomsskolen. Dette er derfor et spørsmål til deg om å delta i mitt forskningsprosjekt.

Gjennomføring

Jeg ønsker å invitere seks til syv lærere 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 februar 2021, og vil vare i ca. en time. Jeg ønsker å intervjuere lærere om hvordan den enkelte opplever og erfarer implementeringen av det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring». Jeg ønsker derfor informanter som har noe erfaring med det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Ut over dette stilles det ingen krav til noen form for forkunnskaper eller spesielt engasjement for temaet. Det er stemmen til en hvilken som helst lærer som er i fokus og han eller hennes erfaringer på godt og vondt. Slik situasjonen er nå med Covid19, vil intervjuet mest sannsynlig foregå via zoom. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet, som videre vil bli transkribert. Lydopptaket vil bli slettet etter prosjektslutt.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til

datamaterialet, vil være undertegnede og min veileder ved NLA Høgskolen. 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 båndopptaket bli slettet etter prosjektslutt, det vil si innen desember 2021. 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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til å få: innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg. Du har også rett til å få rettet/slettet personopplysninger om deg. NSD – Norsk senter for forskningsdata AS har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Brita Jordal tlf. 99521980 eller min veileder professor Vegard Kvam (UIB og NLA), på tlf. 92684590 (vegard.kvam@uib.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Brita Jordal , Masterstudent

E-post: britajordal@hotmail.com

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Implementering av det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring»*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektslutt

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Svar fra personverntjenesten

NSD Personverntjenesten

07.12.2020 14:12

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 125996 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

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 07.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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 som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)